

016995

ROK IV KWIECIEŃ — CZERWIEC 1933 ZESZYT 2

NEOFILOLOG

CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO



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



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

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

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

Prosimy o wpłacanie zaległych składek za r. 1932 i 1933.

Konto P. K. O. 20844.

T R E Ś Ć:

ANNA CZEŻOWSKA: Działalność literacka Edwarda Porębowicza 81 — 86.
WŁADYSŁAW TARNAWSKI: O styl i język Galsworthego 86 — 95.
JULJAN IPPOLDT: Nauka języków nowożytnych w nowem gimnazjum 95—99.
FELIKS JUNGMAN: Uczenie się pod kierunkiem, a języki nowożytne 99—108.
Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI: Dyktando jako środek nauczania (G. Piętrow.) 108 — 111. SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK: A. ARONSTEIN, *Englische Stilistik* (Dr. A. Kreuzler) 111 — 112. FRIEDRICH HEBBEL: *Agnès Bernauer* (— rek) 112 — 113. Dr. MAX MÜLLER ISERLOHN: „Was wollen wir im neusprachlichen Unterricht lesen?“ (Dr. J. Piątek) 114 — 115.
E. ROMER: „Deutschland und die Nachbarländer“ (— rek) 115 — 116.
SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM: Sprawozdanie z pism polskich (J. K.) 116. Sprawozdanie z pism angielskich (Irena Pełowska) 116 — 119. Sprawozdanie z pism francuskich (F. Jungman) i (J. K.) 119 — 120. Sprawozdanie z pism niemieckich (Jan Piprek) 120 — 125. PRZEGLĄD CZASOPISM 125 — 127. BIBLIOGRAFJA 127. SPRAWY P. T. N. 128 — 130.

S O M M Á I R E:

A. Czeżowska: *Edouard Porębowicz et son oeuvre.* — Prof. W. Tarnawski: *Le style et la langue de Galsworthy.* — J. Ippoldt: *L'enseignement des langues vivantes à l'école réformée.* — F. Jungman: *Le travail dirigé et l'enseignement des langues vivantes.* — *Essais et expériences.* — *Compte rendu des livres.* — *Compte rendu des revues.* — *Bibliographie.* — *Bulletin de la Société des professeurs de langues vivantes.*

NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

ROK IV. KWIECIEŃ — CZERWIEC 1933 ZESZYT 2

DZIAŁALNOŚĆ LITERACKA I NAUKOWA PROF. EDWARDA PORĘBOWICZA.

50 rok mija od chwili, kiedy po raz pierwszy pojawiło się w piśmiennictwie polskim nazwisko Edwarda Porębowicza. W roku 1882 znajdujemy w „Czasie“ krakowskim notatkę pióra Stanisława Tarnowskiego. Jest to feljeton o niedawno wyszłych tłumaczeniach Byronowskiego Don Juana. Po omówieniu przekładu Wiktorowa z Jaworowa, czytamy co następuje:

„Drugi tłumacz, pan Edward Porębowicz, młody i nieznan, pierwszą podobno próbę pióra swego puścił w świat w „Przeglądzie literackim i artystycznym“ Ustęp choć niedługi, świadczy dobrze o zdolności tłumacza; wiersz ma jakąś jędrność i konsystencję, język i styl bez stereotypowej bezbarwności ma jakąś cechę indywidualną i własną“.

Tak zaczyna się życie pełne wysiłku, którego hasłem stały się 2 słowa: dla piękna i dla nauki. Po Don Juanie, wydanym w całości w r. 1885, przychodzi szereg przekładów, wzbogacających literaturę polską w arcydzieła najcelniejszych poetów angielskich, a równocześnie pojawiają się pierwsze prace naukowe filologiczne i historyczno-literackie, które zjedną młodemu doktorowi filozofii katedrę języków romańskich we Lwowie w roku 1900.

Niesposób właściwie oddzielić poety od uczonego — tak bardzo się owe dwie dziedziny razem w prof. Porębowiczu łączą. Poetyckie na świat spojrzenie przebiega z kart monografji o Dancie, filologiczne odczucie języka, dążność do jak największej ścisłości przekładu widna w tłumaczeniu tercyn komedji czy dramatów Calderona.

A wszędzie wysuwa się troska o piękno języka polskiego, którego znajomość doprowadzona do doskonałości pozwala na kunsztowne zabawki przekładu Ariosta językiem Piotra Kochanowskiego.

Swoiste cechy stylu prof. Porębowicza, tak trafnie scharakteryzowane w owej pierwszej recenzji prof. Tarnowskiego, pozwalają poznać jego pióro z pomiędzy tysiąca innych. Ucicka od banalnych, startych w codziennem użyciu słów, sięga do dawnych wieków po zwroty zapomniane, aby niemi zastąpić obce nowotwory, dba o ducha języka nieskażonego żadną naleciałością; bu-

duże zdania zwięzłe, rytmicznie stawiając je współrzędnie, bez niepotrzebnych zawikłań, mącących tylko jasność myśli. Chętnie okraśli całość subtelnym konceptem, nie cofnie się przed ostrzejszym słowem, jeżeli mu są potrzebne do wytkniętego celu.

Porębowicz czerpał materiał do swoich przekładów z całej literatury zachodnio-europejskiej. Po Byronie wydał Dramaty Calderona, kilka przekładów Szekspira, Wybór pism Leopardiego, Antologję trubadurów. Rzecz znamienna, że wszystkie te przekłady przypadają na okres najwcześniejszej twórczości między rokiem 1882—87. Talent poetycki w pełni pierwszego rozwoju toruje drogę późniejszym pracom naukowym. Poznanie kultury obcej poczynają się od tekstów, które zapal młodzieńczy odrazu przyswaja literaturze własnej. Lata studjów zagranicą — Wiedeń, Florencja, Montpellier, Barcelona, Paryż — przynoszą dorebek naukowy. Zamysłowanie waha się między dziedziną filologiczną a historyczno-literacką.

Trudno mi podawać szczegółową bibliografję opracowań. Pobyt w Prowancji i Katalonji przynosi „Ruch literacko-poetycki zach. Europy“, wspomnienie osobistych przeżyć wśród felibrów, którzy uznali Polaka za druha i jednego ze swoich — wnikiem w ducha południowej Romanji widne w żywym przedstawieniu owego „Ruchu“. Tytuł trafnie do książki dobrany — nie jest to obiektywna ocena krytyka, który patrzy z odpowiedniej perspektywy czasowej, ale ujęcie rzeczy w stadium tworzenia, dynamiczne przedstawienie zjawiska jak na scenie, barwne, żywe. Tekst w świetnem tłumaczeniu, sylwetka autora — parę treściwych słów o nim, składają się na całość przedziwną w swej żywotności.

Podobne podejście do przedmiotu, ożywienie najdalszej choćby przeszłości cechuje wszystkie prace prof. Porębowicza. Odczucie epoki, umiejętność wydobycia z martwej litery pełni życia; wskrzeszenie wyblakłych, zapomnianych postaci, uchwyt jednym rysem jakiejś wzruszającej śmieszności, która nas odrazu zbliży do pisarza i ściągając z piedestału uczyni zeń bliskiego nam człowieka — to metoda profesora. A przeciwnie dopatry się piękności tam, gdzie jej nikt nie spostrzegł i jednym słowem nawróci nas do wzgardzonej przez innych książki — zrozumie, odczuje i nas nauczy cenić piękno tam, gdzie ono leży głęboko ukryte.

Nie odrywa dzieł literackich od podłoża, ale poprzez owe dzieła nam je pokazuje, łącząc twórczość człowieka i epokę w jedną genetycznie związaną całość.

Naprzeciw opracowań literackich stają poważne prace filologiczne z porównawczego językoznawstwa romańskiego — cytowane nieraz zagranicą — więc: *Revision de la loi des finales en espagnol*. wyd. Paryż 1897. Znaczenie synkopy dla ustroju form romańskich. Lwów 1898.

Jeszcze w roku 1891 wydaje prof. P. opracowanie krytyczne tekstu hiszpańskiego znalezionej w B. Jagiellońskiej. Są to t. zw. *Pliegos sueltos* — ulotne druki z romansami o ostatnim królu Granady, co płakał zamiast bronić miasta.

Najmilszą jednak dziedziną, w której poeta i uczony ezują się u siebie, to badania z zakresu estetyki literackiej, poprzedzane lub prowadzone równolegle z coraz to nowymi przekładami poetykami.

Studja nad poszczególnymi epokami kulturalnymi nie odrębnie dla każdego kraju, ale na szerokim tle porównawczem dadzą za wynik rozprawę o Morsztynie, przedstawicielu baroku w Polsce. Barok to epoka, którą prof. Porębowicz ogromnie się interesuje, której staje się obrońcą. Zadziwia go bujna żywotność sił, przestrost energii w każdej dziedzinie twórczości artystycznej, bogactwo form zadając kłam ogólnemu mniemaniu jakoby to była epoka upadku sztuki. Nie upadek, lecz wybujałość, zwycięstwo formy nad treścią, szkodliwe tam, gdzie forma treść zupełnie przygłusza, lecz w istocie swej zjawisko ciekawe i godne uwagi. Epoce tej poświęca prof. Porębowicz wspólnie z hist. sztuki Boloz-Antoniewiczem do dziś pamiętne posiedzenia seminaryjne o Michale Aniele, twórcy sonetów i posągów.

Największą część życia poświęcił prof. Porębowicz dziełu, które na zawsze z jego imieniem zostanie związane — to przekład „Boskiej Komedji“ i równolegle do przekładu opracowana monografia o jej twórcy. Trudno przedstawić ogrom pracy, o której sam autor twierdzi, że do dziś nie jest ukończoną. Tercyny mówią same o sobie każdemu, kto książkę do rąk weźmie; komentarz i monografia wskażą, że uczony idzie zawsze w parze z poetą. Monografia obejmuje całość twórczości Dantego, rzuconej na tło legendy i prawdy. Studium „Nowego Życia“ Biesiady i Pieśniarza wnika w misterne subtelności del dolce stil nuovo prześwietlone platońską ideą prapieżną. Pisma polityczne Dantego w związku z rozgrywającymi się wypadkami epoki czynią zeń szermierza idei jedności włoskiej i — rzecz zdumiewająca — obrońcę cesarstwa! „Leżało w trągizmie uieszczęsnego losu Włoch“ — pisze Porębowicz — że wieszcz narodu poszedł przeciw niemu, że ratunek był niemożliwy bez zjednoczenia, a zjednoczenie wymagało środków rozpacznych i paradoksalnych. Powtórzy się ta ponura konieczność nie raz jeszcze. A w 500 lat wybawcą obwołany będzie — o ironjo — Bonaparte, ambitny wódz tego samego narodu, eo za czasów Dantego do Italji zdradą wniósł niewolę. Punktem szczytowym monografji są, rzecz prosta, rozdziały o Boskiej Komedji, stawiające Dantego filozofa ponad poetą i politykiem. Wizja drugiego świata przedstawiona w perspektywie starszej literatury wizyjnej od Apokalipsy do poematów Giacomina z Verony. Szczegółowa analiza pomysłu i wykonania, budowy dzieła i alegorji w niem za-

wartej prowadzi — jak zawsze u Porębowicza — do końcowej syntezy charakteryzującej filozofa i artystę. Dantego — tłumaczy Dantem. Rozwiązania zagadki szuka w dziele samem i najgłębszych pokładach jestestwa twórcy. Cóż można powiedzieć o wartości książki? Że, jak wiemy wszyscy, postawiła Porębowicza w pierwszym rzędzie nauki polskiej tak, jak przekład tercyn postawił go na czele poetów-tłumaczy.

Długoletnie studia nad Dantem pozwoliły Porębowiczowi wżyć się w epokę łączącą w sobie cechy średniowiecza z uowem spojrzeniem na świat humanistów. W średniowieczu pociągnęła go głębia dociekań filozoficznych od Ojców Kościoła począwszy. Studjował, jak poprzez wieki rozwijała się myśl aż skostniała w systemie Anzelma z Canterbury, aż wzniosła się w zachwycie ekstazytycznym u mistyków francuskich i włoskich. Mistycyzm zajmuje Porębowicza w każdej epoce i w każdej formie. Obok studjów nad średniowieczem nie zapomina o czasach nowych i w śmiałej rozprawie o Tryadach Zygmunta Krasieńskiego transponuje niezrozumiałe wiersze Syna Cieniów na system filozoficzny Schellinga.

Jednak epoki dawniejsze są mu najmilszą dziedziną. Czy to będzie folklor czasów najdawniejszych, studja o postaciach mitycznych eposu francuskiego, jak owa Berta o zrosniętej stopie, czy, zawsze równolegle z nauką, prowadzona praca tłumacza, który wyda ową prześliczną antologię pieśni ludowych celtyckich, romańskich i germańskich. Przeszłość pozostaje dla profesora-poety najmilszym warsztatem, studnią niewyczerpaną odkryć, jak owo o źródle liryków Grabowieckiego, żywcem przepisanych z włoskiego Fiammy.

Dwa wielkie dzieła, do dziś w całości nie wydane, to obszerna monografia truhadurów prowanczkich i najukochańsza praca przedziwnie pojęta, głęboko przeżyta historia literatury łacińskiej średniowiecznej w krajach romańskich. Jakżeż inna od tych, które przed nią zostały napisane! Stał się profesor apologetą wzgardzonego czasem przez krytyków literatury okresu.

Literatura łacińska wieków średnich obejmuje całokształt zagadnienia od Ojców Kościoła po Petrarke. Zrębem pracy jest pojęta synteza rozwoju myśli chrześcijańskiej. Podwaliną jej — pierwsi pisarze kościelni walczący z wrogiem zewnętrznym — duchem pogańskim i z niebezpieczeństwem stokroć groźniejszym — herezją podgryzającą mury nowej budowy. Naprzeciw postaci twardych, bezwzględnych, tłukących stylem jak maczugą (Origenes) stawia Porębowicz arystokratów ówczesnego piśmiennictwa, wychowanych na kulturze klasycznej, biorących często świadomie od wrogów własną ich broń, aby tem pewniej atak odeprzeć. I jedni i drudzy niesłychanie ciekawi dla nas, z perspektywy dziejów równie cenni. Jak się powiedziało kośćcem dzieła jest piśmiennictwo filozoficzne przedstawione i z literacko estetycznej i z ściśle nau-

kowej strony. Dokoła niego grupuje autor postacie dotychczas zapomniane, wzgardzone, średnio-lacińskich liryków, epików, twórców legend i romansów, które składają się na nowe piękno wieków średnich. Naprzeciw osławionej ciemności stawia Porębowicz niesłychane bogactwo pomysłów, dziwacznych może, naiwnych w swej prostocie, ale świadczących niezbitie, że poza acedją tkwiło w społeczeństwie średniowiecznym coś, co pozwoliło tworzyć potężne kościoły, strzeliste traktaty mistyczne, encyklopedje, co wreszcie wskazało Dantemu wieczną wizję zaświata.

Ciężka choroba oczu nie odrywa Porębowicza od pracy. Z nadludzką cierpliwością porządkuje — przy pomocy asystentów — zebrane materiały; odtwarza w pamięci drobne nieraz szczegóły; rzuca nowe pomysły i wydaje — jakże nielitościwie skróconą wersję literatury łacińskiej w krajach romańskich, która jest raczej tylko dyspozycją tego co pozostało w rękopisach. Po niej drukuje podobny skrót historii liryki prowankkiej, przygotowanej jeszcze przed wojną, jako naukowy odpowiednik do młodzieńczej antologii trubadurów. Trzecią częścią składającą się na całość w wydaniu Wielkiej Literatury Trzaski, Everta i Michalskiego jest historia literatury francuskiej z ciekawem, zupełnie nowem postawieniem kwestji eposu starofrancuskiego, jako t. zw. pieśni rodowej.

Obecnie pracuje Porębowicz nad antologią literatur romańskich z przykładami poezji średniowiecznej łacińskiej na czele. A w przyszłych planach pracy często wspomina o Boskiej Komedji, której całe części pragnie poddać ostatecznej rewizji.

Krótki ten i bardzo niedokładny przegląd daje jednak pojęcie o rozległej dziedzinie zainteresowań Porębowicza. Poeta szukał wszędzie piękna pragnąc przetworzyć je, przeżyć raz jeszcze chwilę inwencji poetyckiej, dać ojczyźnie doskonały obraz oryginału. Za poetą szedł krok w krok krytyk i filolog, szukając zdobyczy dla siebie. Cechą charakterystyczną Porębowicza jest dążność do ogarnięcia jak najszerzego pola. Nie umie ograniczyć się do jednego odcinka. Zaczawszy od szczegółu zagarnia w trafnym ujęciu coraz to szersze kręgi, dąży do śmiałej syntezy. Podkreśla zawsze wspólnotę zjawiska w całej literaturze europejskiej; rozumie, że poeci to jedna wielka rodzina jedną myślą dążąca do jednego niezmiennego piękna.

W autorze nie ogranicza się do przedstawienia pewnej tylko strony twórczości: całość musi być kompletna, musi wyczerpać wszystkie zagadnienia — inaczej harmonja dzieła zostanie naruszona.

Obok troski o istotę rzeczy staje zawsze troska o doskonałość zewnętrznej formy. Język polski jest nkochaniem Porębowicza. Dba o niego jak o „klejnot drogi“, bogaci i czeluje słownictwo na każdym kroku.

Nie można określić miarą dzisiejszej umysłowości Edwarda Porębowicza. To człowiek, który przypomina humanistów swoim pojęciem życia, piękna i pracy. Dąży zawsze do objęcia całości, jednak przy szerokim rozmachu pamięta o pięknie kunsztownej miniatury. Znając rozległą skalę uczuć ludzkich umie wznieść się do zawrotnej wyżyny mistyki św. Bonawentury, odczuje i przetworzy subtelną kazuistykę *del dolce stil nuovo*, śmiało przetnie zawiklane rozumowania scholastyczne, zabłyśnie skrzyącym dowcipem, często ostrym, jak stal.

Homo est — nihil humani alienum ab esse putat.

I wów

Anna Czeżowska

O STYL I JĘZYK JOHNA GALSWORTHY'EGO.

(Garść uwag).

I.

Ile razy czytam Galsworthy'ego, odczuwam szczerzy żal dla wszystkich, którzy nie umieją na tyle po angielsku, aby nie być skazanymi na przekłady. Język i styl — to najistotniejsze cechy tego powieściopisarza, wyróżniające go z pośród całego pokolenia. Rozbierzcie jego utwory z właściwego im stylu i języka, a naprawdę niewiele zostanie. Tłumacz, o ile zdolny, potrafi oddać to lub owo wyrażenie, tę lub ową subtelność, ale w wielu wypadkach ujrzy się zmuszonym do złożenia broni, a w żadnym razie nie odtworzy ogólnego kolorytu.

Dlaczego? Przedewszystkiem dlatego, że Galsworthy włożył w styl trzy ćwierci duszy, a tylko pozostała w tło, charakterystykę postaci, w wątek, w filozofję życia. Zresztą sceny te odtwarza i bardzo często właśnie przy pomocy środków językowych.

II.

Fosługuje on się czasem dialektem, lecz nie tak często, jak np. Hardy. Lubi natomiast zestawiać odmienne sposoby wymowy. W noweli „Przechodnie“, łączącej „Srebrną łyżkę“ z „Pieśnią labędzią“ nazwa rzeki Potomac ma w ustach Soamesa Forsyte'a akcent na trzeciej od końca, amerykański szofer go poprawia. W „Pieśni labędziej“ uczy Jon swą żonę wymawiać wyraz *very* po angielsku, nie po amerykańsku. Amerykanie stałe u Galsworthy'ego nazywają jesień *fall*, a nie *autumn*.

Ale nie tylko narodowość oznacza wymowa, czasem poznajemy po niej klasę społeczną i środowisko, w jakim ktoś się wychował. W „Czekającej dziewicy“ Lady Mont opuszcza *g* na końcu imiesłowu na *= i n g* i jej siostrzenice zastanawiają się, skąd wyniosła to przyzwyczajenie. Dowiadujemy się, że była w szkole,

w której uchodziło ono za cechę eleganckiej mowy. „Nie wypuszczone (u n d r o p p e d) g było czymś gorszem, niż wypuszczone h, co jest, jak wiadomo skandaliczną oznaką niewykształcenia. Naturalnie Galsworthy wprowadza ją często u postaci z klas niższych, ale szkoda przytaczać przykłady, gdyż ten środek charakterystyki jest w literaturze angielskiej w powszechnem użyciu — przypominam z Shaw'a („Człowiek i nadczłowiek“) tego szofera, który swą dumę socjalistyczną i przynależność do proletariatu stwierdza przez umyślne wymawianie swego imienia E n r y.

Jak wiadomo, z opuszczeniem h tam, gdzie powinno być wymówione, idzie w parze zazwyczaj dodawanie go tam, gdzie go niema, a jeden i drugi zwyczaj razem nazywa się d i s p l a c i n g o f a i t c h e s. W „Czekającej dziewicy“ lokaj markiza Shropchire mówi przybyłym gościom, że pan jego studjuje Heinsteina.

III.

Ale te efekty nie są specjalnością Galsworthy'ego. Jego dążeniem jest przede wszystkim dobór wyrazów wedle ich najsubtelniejszych odcieni semajologicznych. Główny środek do ich wydobycia to użycie s l a n g u. Już Dickens i Thackeray wkładali go w usta postaciom ze sfer niższych, operowali jednak raczej fonetyką. U Galsworthy'ego mówią s l a n g i e m i osoby ze sfer wyższych, co jest w związku z obyczajami XX w. Nacisk spoczywa na słownictwie.

Jego ambicją jest być pod tym względem u p t o d a t e, dać ostatni krzyk s l a n g u. Anglja jest pod tym względem niestrudzenie twórcza i wątpię, aby Polska mogła dotrzymać jej kroku. Wielkie miasta mają i u nas znaczną pobudliwość językową — z wstydliwą miną wypytywałem się niedawno w Warszawie, co to jest „mięta“. Ale ani mowy o ilościowym dorównaniu angielszczyźnie. Może równie bogaty jest tu argot francuski. Mam w tej chwili pod ręką słownik s l a n g u Manchon'a, nie mogę jednak powiedzieć, aby posiadanie tej książki przyniosło mi większy pożytek, gdyż oddaje ona wyrazy slangowe odpowiednikami z a r g o t. Zresztą wydana w r. 1923, jest po dziesięciu latach niewątpliwie nieco przestarzała. Slang wytwarza się z błyskawiczną szybkością.

Zdaje sobie z tego sprawę Galsworthy i używa pewnych wyrażeń dla określenia czasu i generacji, do której należy ta lub inna osoba. Sir Lawrence Mont w „Kwitnącej pustyni“ nazywa kogoś ostatnim z dandysów. Nie znaczy to, aby rzecz sama znikła. Zmieniła się tylko nazwa slangowa. Sir Lawrence przytacza jej historję, wliczając sześć wyrazów — b r i c k, d a n d y, s w e l l, m a s h e r, b l o o d, k n u t — i przyznając, że nie zna ostatniej

odmiany (bo „było małe decrescendo“ w treści pojęcia). Mam wrażenie, że jest to *s w a n k* — nie wiem tylko, czy tego słowa nie wyparło już jakieś nowe. Warto dodać, że „Kwitnąca pustynia“ wyszła z końcem r. 1932...

IV.

Nie trzeba zapominać, że jeszcze 400—500 lat temu było na terenie W. Brytanji pięć głównych dialektów, zasługujących miedlwie na miano osobnych języków. Jaki stan rzeczy panował przedtem, tego nie chcę poruszać, aby nie dojść zbyt daleko. Język ogólnangielski powstał z narzecza wschodnio-środkowego, ale weszły do niego różne wyrazy z dialektów pozostałych. Inne nie zyskały prawa obywatelstwa w mowie literackiej, ale ze zmianą znaczenia lub bez niej zasiły skarbiec *s l a n g u*.

Uwzględnić trzeba i bardzo długie dzieje mowy angielskiej, i jej rozpowszechnienie na kuli ziemskiej, jej mieszanie się z różnemi innemi (np. w Stanach Zjednoczonych, w Południowej Afryce, na wschodzie), jej przechodzenie przez alembiki różnych klimatów, ras, warunków lokalnych. Stąd niesłychane bogactwo.

Tresem studjów językowych Galsworthy'ego musiał być prawie wyłącznie Londyn z najbliższemi okolicami, chociaż to i owo uszczknał powieściopisarz i w czasie podróży. Lecz sam Londyn jest rodzajem zlewu, do którego splywa *s l a n g* z różnych okolic W. Brytanji, z wszelkich dominjów i kolonij, ze Stanów Zjednoczonych, z kontyentu Europy i z innych części świata.

Narodziny tych wyrazów spowija często mgła tajemniczości. Aby wyjaśnić skąd wzięło się słynne O. K., określające doskonałość, wymyślono anegdotę o amerykańskim robotniku portowym czy o niewykształconym prezydencie Stanów, który zwrot *a l l c o r r e c t* skracał, używając przytem dwóch fałszywych liter. W każdym razie O. K. przyszło z za Oceanu Atlantyckiego i jest dziś niesłychanie popularne. Prócz niezliczonych miejsc u Galsworthy'ego świadczy o tem choćby fabrycznie wyrabiany sos tej nazwy, którego flaszeczkę znajdziemy na każdym stoliku tańszych restauracyj londyńskich.

Każde wyrażenie ma swą historję, narzucającą się nieraz dobrze znającemu język w formie asocjacyj. Każde ma swą barwę, w której myśli jest lub nie jest do twarzy, jak kobiecie. Często poprostu myśl wychodzi przy zmianie barwy, jakby nie ta sama. Michal Mont określa swą miłość do Fleur słowami *I b e l o n g* — należę (do niej), w czem maluje się cała trwałość, intensywność i pokora jego uczucia. Żaden inny zwrot nie oddałby tego wszystkiego naraz.

V.

Galsworthy u niektórych swych postaci uwydatnił rys pobudliwości językowej, przypisując im ukucie tych lub owych wyrażeń. W „Sadze o Forsyte'ach“ uzupełnił tym rysem przede wszystkim charakterystykę dwóch hulaków — hulaki = dzentelmena Jerzego Forsyte'a i hulaki = szubrawca Montague Dartiego.

Popelnił przytem groteskową omyłkę. Mianowicie Dartie mówi (a raczej myśli w jednym z tych monologów, które, ujęte zwykle w *oratio obliqua*, są tak częstym środkiem malowania charakterów u Galsworthy'ego): *What was the matter with that?* (Co tu było nie w porządku?) W nawiasie czytamy: „prawdopodobnie pierwsze użycie sławnego zwrotu — tak ciemne są początki nawet najbardziej klasycznego języka“. Otóż Galsworthy nie wiedział, że zwrot ów był stary już za czasów Szekspira.

O Jerzym slyszymy, że „wynałaził tyle z owych subtelnych powiedzonek, którym przypisywano inne pochodzenie“. Przy sposobności poznajemy odrazu dwa zwroty: *„He is going it“* = „Ostro wziął się do rzeczy“ (z niegramatycznym użyciem czasownika nieprzechodniego) i *„He is fed up“* = „ma tego dosyć“ (wyrażenie rozpowszechnione, ale uważane za niezbyt przyzwoite i aby oddać jego barwę, należałoby może powiedzieć po polsku „Rzygać mi się chce“).

Mistrzem *slangu* będzie później Michał Mont. Wogóle im dalej posuwamy się chronologicznie w twórczości Galsworthy'ego, tem większa pod tym względem obfitość. Używają *slangu* nie tylko mężczyźni, ale i eleganckie damy. Wyjątkowo tylko zdarza się, że któraś nie rozumie usłyszanego wyrazu.

Taki wypadek zachodzi u Lady Mont, która jest komiczną postacią „Czekającej dziewicy“ (i „Kwitnącej pustyni“). *„Fleur has had a hunch“*, mówi Dinny („Fleur wpadła na pomysł“). — „Jak to“, odpowiada Lady, „przecież to za wcześnie, to będzie aż w marcu“. Nie znając *slangowego* znaczenia słowa *hunch* (pomysł), odniosła je do odmiennego stanu Fleur i Dinny musi udzielić wyjaśnienia.

Dodajmy nawiasem, że cała charakterystyka ma podkład niewspółmierności między myślą a mową — opuszcza całe człony swych asocjacji i trzeba zgadywać, skąd biorą się dziwaczne przeskoki jej wynurzeń.

Naogół udają się Galsworthy'emu efekty z dziedziny *slangu*, nawet gdy wchodzi w nic moment historyczny. W „Srebrnej łyżce“ odbywa się rozprawa sądowa, w której adwokat Fleur stara się udowodnić, że Miss Marjory Ferrar pozbawiona jest zasad moralnych. Przytaczania faktów i popierania ich dowodami chciałby uniknąć, więc przede wszystkim stara się wyciągnąć wyznanie

z samej Miss Ferrar i ze świadków, należących do jej kółka towarzyskiego. Idzie o atmosferę, w jakiej żyła ta bardzo nowoczesna panna. „You are not stuffy?” pyta się jej przyjaciółki. Przymiotnik znaczy „pełen pruderji”, „świętoszkowaty”. Ewolucja semazjologiczna rozwinęła się na podstawie znaczenia „duszny”, ale jest asocjacja ze *stuff* = nonsens. Stary sędzia nie rozumie najnowszego slangu i prosi o wyjaśnienie. Adwokat odpowiada: „Stuffy to wyrażenie bardzo często wymawiane w nowoczesnym towarzystwie” — „A cóż znaczy?” — I tu adwokat ucieka się do starszego slangu: „Strait — laced” (= „chodzący w czarnej sznurówce”, przenośnie: „zbyt skrupulatny”). I sędzia wie już, o co idzie.

Galsworthy czasem nie tylko reprodukuje slang, ale go tworzy. W „Pieśni labędziej” Hilary Charwell zadziwia Michała Monta niezrozumiałym wyrazem. Mowa o brudnych, zatłoczonych, niehygienicznych domach ubogiej ludności miejskiej, t. zw. slums. Charwell mówi o ich mieszkańcach: „Luckily they're all snoof” i na zapytanie wyjaśnia, że układ a portmanteau word (może daloby się to oddać po polsku „skrót kieszonkowy”) zamiast „Got no sense of smell to speak of” (Bardzo mało mają powonienia). A więc snoof to analogja do przymiotników, oznaczających zanik zmysłu (*blind, deaf*).

VI.

Jednym z ulubionych środków językowych Galsworthy'ego jest niewspółmierność wyrazu i treści. Piekielna ironja, z jaką traktował początkowo Forsyte'ów, znalazła wyraz w tytule pierwszej trylogji. Dlaczego „Saga”? Zapewne dlatego, że postaci owej rodziny z pewnego oddalenia jeszcze wydają się wielkie; dlatego, że niezadługo staną się dla nas czemś tak obcem, jak byli skandynewscy woje; dlatego, że, jak wyjaśnia sam autor, bohaterowie sag mieli równie silnie rozwinięte poczucie własności i ono stanowiło główną sprężynę ich czynów; ale przede wszystkim dlatego, że Galsworthy'emu trudno było o ostrożnych i eleganckich członkach klasy średniej, uprawiających różne prozaiczne zawody, mówić, jak o wikignach.

Tu mieliśmy efekt, polegający na użyciu zbyt wielkiego słowa. Galsworthy lubuje się i w postępowaniu odwrotnem. Jest zresztą bardzo typowym Anglikiem, a w t. z. *understatement* odbija się obyczaj angielski, nakazujący ukrywać wzruszenie i zawsze zachowywać równowagę. Horacjańskie *nil admirari* weszło w skład kodeksu towarzyskiego. „Można wytrzymać” mówi się nieraz zamiast „jestem wniebowzięty”

i „ujdzie“ zamiast „to coś nadzwyczajnego“. Galsworthy powiada, że rasa Forsyte'ów (w szerszym znaczeniu) wygasa „niecałkiem bez szkody dla Anglii“. Znaczy to, że z jej zniknięciem można spodziewać się ogólnego upadku i chaosu.

VII.

Kocha się Galsworthy także w dwóch rdzenie angielskich środkach stylistycznych, w alliteracji i w igraszce wyrazów.

Nie mówię tu o takich zwrotach, jak „Damn the damages“, „No lift, no lilt“, „bloody but unbowed“. Pełno ich miele dnie u każdego pisarza angielskiego. Teoretycznie lekceważy się alliterację jako mechaniczny i przestarzały efekt, ale skłonność do niej jest we krwi od czasów najdawniejszych, kiedy ozdoba ta stanowiła istotny warunek wierszowania, i nieraz podświadomie wpływa nawet na kształtowanie się myśli, która bezwiednie zwraca się tam, gdzie ją dźwięk prowadzi.

Widać to doskonale w wyliczeniu, jakie spotykamy w przedmowie do „Nowoczesnej komedji“: „God, Free Trade, Marriage, Consols, Coal or Caste“ (Bóg, wolny handel, małżeństwo, konsule — papiery wartościowe, uważane w Anglii Forsyte'ów za najpewniejszą lokatę, wyraz powstał z consolidated annuity — węgiel albo kasta). Galsworthy zestawiał te wyrazy jako listę pojęć, które w okresie powojennym zachwiały się w umysłach społeczeństwa i straciły dawną opinię trwałych i niezwyciężonych. Ostatnie trzy ułożyły mu się już na podstawie alliteracji.

Czasem ma się podejrzenie, że dla alliteracji wybrał on pewne nazwiska. Bo skądby inaczej pośród wymysłań Michała Monta w „Srebrnej łyżce“ tak alliteracyjnie ułożył się wykrzyknik: „Old Forsytes, Fleur, Foggartism and The Ferrar girl!“?

VIII.

Ale przy chrzcie osób Galsworthy'ego grała często rolę główną tendencja do igraszki wyrazów, czasem pomieszanej z pewną symboliką. I ona płynęła z odwiecznego upodobania rasy.

Szekspir w „Straconych zachodach miłości“ nazywał klauna Costard (= zakuta pała, łeb), aby móc wpleść okrzyk: „O dziwo, łeb zwichnął nogę!“ ale to było w młodzieńczym utworze. Potem pojawiła się komedja typów, na których nalepiano mówiące nazwiska, niby etykiety, aby potem w dialogach, poświęconych charakterystyce bezpośredniej inne osoby mogły robić uwagi „On jest cały w tem nazwisku“ (This speaks him). Dość to prymitywna sztuczka, lecz Galsworthy stara się uszlachetnić ją kunsztownością pomysłów.

Nie chcę tu wywodzić się o nazwisku Forsyte (= foresight, tylko w jakiejś archaicznej pisowni). Odpowiadałoby ono greckiemu Prometeuszowi. W dalszych powieściach cyklu okazuje się ono prawdziwym *lucus a non lucendo* i jest odpowiednio ironicznie wyzyskane.

W „Domu wiejskim“ mamy rodzinę Pendyce'ów i określenie jej chorobliwego uporu jako *Pendycitis*. Jest to analogja do *appendicitis* (= zapalenie ślepej kiszki).

Wynalazcą projektu reform, propagowanego przez jakiś czas z wielkim zapalem przez Michała Monta, jest Sir James Foggart. Nazwisko nie budzi żadnych podejrzeń, dopóki igraszka wyrazów nie wydobędzie z niego raz i drugi źródłosłown *fog* (= gęsta, brudna mgła zimowa, stanowiąca specjalność Anglii, w szczególności Londynu). Najznamienniejsze jest następujące miejsce i z „Pieśni labędziej“: Michał Mont nie chce wierzyć, aby Hilary Charwell nigdy nie słyszał o fogartyzmie. — „Fogartyzm?“ odpowiada Hilary. „Czy to ten pomysł usunięcia mgły londyńskiej, o którym czyta się po gazetach?“

Wszystko zostało naprzód przygotowane przez wybór nazwiska. Nie dość, że Michała oblewa zimną wodą spotkanie człowieka inteligentnego i oddanego pracy społecznej, który ani nie słyszał o zaprzatającym go planie przebudowy Anglii. Dialog ten świetnie wydobywa przy pomocy asocjacji analogję między mądrym, ale niewykonalnym planem a mgłą, która spowija wszystko w mrok, powodując błądzenie i nieszczęśliwe wypadki. Z nieodpartą siłą narzuca się czytelnikowi myśl, że równie łatwo uwolnić Londyn od plagi mgieł zimowych, jak skłonić Anglików, aby dorastającą młodzież masowo wysyłali do dominjów, a sami przenosili się z miast na łono natury. Trzeba jeszcze dodać, że Galsworthy przygotował skojarzenie wyobrażeń w „Srebrnej łyżce“, gdzie jeden z rozdziałów przedstawia błądzenie pośród mgły zimowej.

IX.

Same tytuły powieści Galsworthy'ego bywają dwuznaczne. „*In Chancery*“ zawdzięczają swój tytuł dwom procesom rozwodowym, składającym się na akcję. Ale „*In Chancery*“ znaczy nie tylko „W kancelerskim sądzie“. Ponieważ sprawy w tym trybunale wlokły się bez końca (aż wywołały wymierzoną przeciw niemu powieść Dickensa „*Black House*“), nazwano wedle nich położenie boksera, którego głowę przeciwnik zdołał włożyć sobie pod pachę i swobodnie okłada kulakami. Tytuł więc maluje beznadziejność sytuacji osób, które szukają rozwodu (zresztą Srames go otrzyma, a Winifred Dartie pogodzi się z mężem).

Początkowa część trzeciej trylogii Galsworthy'ego ma tytuł „*Maid in Waiting*“. Dinny Charwell sama tak siebie na-

zywa. Odrzuca ona w tej powieści dwóch konkurentów i czeka na królewicza z bajki (który zjawi się w „Kwitnącej pustyni“). Ale jest i drugie znaczenie. To wait on somebody to przecież także „usługiwać komuś“ (stąd waiter = kelner). The gentleman in waiting to dyżurny dworzakin. I znaczenie to zgadza się doskonale z charakterem i rolą Dinny w powieści. Jest ona osobą centralną, ale nie jest bezpośrednio zainteresowana w wypadkach. Oddaje tylko usługi innym, przyczem wychodzą na jaw zalety jej serca i umysłu.

X.

Użytkuje czasem Galsworthy do owych dwuznaczników obce języki. W „Pieśni labędziej“ w posiedzeniu komitetu, organizującego akcję mieszkaniową (usunięcie slums), bierze udział stary żołnierz Sir Tymoteusz Fanfield. W pewnej chwili wyrok jego pada na obraz La Vendimia, który taką rolę odegrał był w „Do wynajęcia“, a teraz zdobi gabinet Michała Monty.

— Portret rodzinny? — rzekł (Sir Tymoteusz).

— Nie, — odparł Michał, — to Goya.

— Djabła tam? Goj to po żydowsku chrześcijanin. Chrześcijanka, czy jak?

— Nie, panie, to nazwisko hiszpańskiego malarza.

— Nie miałem pojęcia, że byli jacyś hiszpańscy malarze oprócz Murilla i Valasqueza...

Ta groteskowa igraszka wyrazów jest naturalnie środkiem charakterystyki, dzięki któremu poznajemy Sir Tymoteusza jako człowieka prostodusznego, a apodyktycznego, pozbawionego większej kultury artystycznej.

Gdy Galsworthy'emu nastęrczy się sposobność do żartu językowego, nie powstrzymują go granice angielszczyzny. Oto zdanie z rozmyślań Soamesa w „Pieśni labędziej“ (oratio obliqua).

People posed nowadays, they posed as viveurs, and all the rest of it, but they didnt vive, they thought too much about how to (Ludzie obecnie pozują, pozują na viveurów i tak dalej, ale nie żyją; za dużo muszą o tem myśleć, jak wyżyć). Francuski wyraz vivreur ma w języku angielskim prawo obywatelstwa, ale czasownik vivre używa się tylko w 3 osobie liczby pojedynczej ze znaczeniem naszego łacińskiego vivat (także w wojskowym zwrocie qui vive? = kto idzie?). Gdyby jednak Galsworthy użył był czasownika to live, myśl byłaby straciła połowę efektywności, więc posłużył się czasownikiem, żywcem przeniesionym z francuzczyzny.

XI.

Uwagi moje nie wyczerpują bynajmniej tematu, a przykłady dałyby się mnożyć w nieskończoność. Jak czytelnik już spostrzegł, czerpałem je prawie wyłącznie z trzech Trylogij, składających się na cykl Forsyte'ów, Mont'ów i Charwell'ów — z ostatniej z nich miałem do rozporządzenia tylko dwie części, bo trzecia — nie wiem, czy zupełnie wykończona — jeszcze, gdy to piszę, nie wyszła drukiem. Nie siląc się na kompletność, chcę wspomnieć jeszcze o jednej tylko rzeczy, o użyciu cytatów.

Być może, iż postaci Galsworthy'ego mają za dużo literackiego wykształcenia i pamięć zbyt uslužną. Urywki z Biblii (co jest uzasadnione początkowem wykształceniem i słuchaniem kazań), z Szekspira, z poetów romantycznych, wiktoriańskich i współczesnych pojawiają się często, i to zwykle bez cudzysłowów, zręcznie wplecione w wątek i dialogi. Czytelnik o tyle tylko zdaje sobie z tego sprawę, o ile sam je pamięta.

Specjalnie warto zwrócić uwagę na tendencję Galsworthy'ego, aby i tu dotrzymać kroku ostatniej chwili. Fleur, wchodząc w „Białej malpie“ do mieszkania kawalerskiego Wilfrйда Desert przypomina sobie tytuł powieści Prousta „Du côté de chez Swann“ (co znaczy: „Chcę teraz postępować, jak Francuzka, nie jak Angielka“). W monolog Marjorie Ferrar wplata się — zresztą podczas tańca — tytuł granej w Londynie około czasu pisania „Srebrnej łyżki“ sztuki „On with the Dance“ (Tańczmy dalej!) — niby symbol psychiki młodego pokolenia, oddanego użyciu a pozbawionego tak głębszych myśli i dążeń, jak pamięci o własnem jutrze. Michałowi szumi w głowie wyczytany w korekcie dwuwiersz z „Polly“, prymitywnej operetki z XVII w., wznowionej mniej więcej w tym samym czasie przez teatr Savoy.

XII.

Te asocjacje niewątpliwie stracą po krótkim czasie urok, jaki miały dla współczesnego czytelnika angielskiego. Wiele wyrazów slangowych przebrzmi. Wogóle Galsworthy będzie z biegiem czasu coraz bardziej wietrzeał językowo. Za aktualność tego rodzaju płaci się zawsze w przyszłości.

To też nie można powieściopisarzowi wróżyć, że jego popularność utrzyma się długo. Już dzisiaj zmalala ona nieco po „Pieśni łabędziej“, a jak trafnie mówi niemiecki znawca współczesnej literatury angielskiej Karol Arns, nagrodę Nobla otrzymała przede wszystkim „Saga o Forsyte'ach“ i niektóre dawniejsze od niej utwory. Za lat trzydzieści czy pięćdziesiąt stanie między Galswor-

thym a publicznością jeszcze i język. Zaczną znikać subtelności i efekty, osiągnięte przy pomocy stylu.

Natomiast kto zechce studjować historję angielszczyzny w jej obecnym okresie, dla tego dzieła Galsworthy'ego będą pierwszorzędnym źródłem.

Lwów

Władysław Tarnawski

NAUKA JĘZYKÓW NOWOŻYTNYCH W NOWEM GIMNAZJUM ¹⁾.

Czy nauka języków nowożytnych w rozwoju kultury narodowej odgrywa rolę? Czy odgrywa ważną rolę? Człowiek nieuprzedzony, nie nastawiony nacjonalistycznie, który widzi zbawienie narodu nie w hodowli tak zwanej czystej rasy i nie w zupełnem wyodrębnieniu kultury narodowej, wie że wszystkie kultury europejskie zawsze się wzajemnie przenikały i w przyszłości będą się przenikać coraz silniej wskutek ciągle malejących odległości i wskutek szybkości porozumiewania się. Wobec tego wzmożona nauka języków obcych staje się coraz bardziej warunkiem postępu kulturalnego. Ta konieczność została przed wojną przez Niemcy uznana, a i obecnie mimo fali nacjonalistycznego fanatyzmu w gruncie rzeczy pozostała nienaruszona; również rośnie uznanie dla nauki języków we Francji i Anglii, aczkolwiek te kraje posiadały zawsze wysokie samopoczucie swoistej wartości kulturalnej.

Jakiem uznaniem cieszy się u nas nauka języków obcych? Już od pierwszej chwili powstania Państwa Polskiego była w dziwny sposób niedoceniana, gdyż wprowadzono do planu gimnazjum, mimo usunięcia języka greckiego, tylko jeden język nowożytny i to dopiero od klasy drugiej. Błąd ten po kilku latach w części naprawiono, przenosząc początek tej nauki do klasy pierwszej, oraz dopuszczając naukę dwóch języków nowożytnych obowiązkowych jako eksperyment w niektórych szkołach prywatnych, które miały tyle odwagi, ażeby budżet swój obciążyć wydatkiem, którego nie podejmują się zakłady państwowe. Reforma szkolna — do której można się odnosić z wielu względów sympatycznie — na nauce języków nowożytnych zacięży fatalnie. Przesunięcie języka obcego na trzynasty rok życia, skrócenie gwałtownie czasu nauki dla tych, którzy średnie wykształcenie mają skończyć po sześciu latach, jeżeli udadzą się do liceum, a po czterech, jeżeli zamkną je już w szesnastym roku życia, czyni wszystkie wysiłki na tem polu wprost iluzoryczne. Młodzież dzisiejsza wynosi z gimnazjum z powodu bardzo niekorzystnych warunków niezmiernie słabą wiedzę językową. Jako lektor języka niemieckiego widziałem u germani-

¹⁾ Redakcja otwiera nad sprawą poruszoną przez autora dyskusję.

stów bardzo słabe przygotowanie językowe, tak że wielu kandydatom mnsiałem wprost odradzać dalsze studjum. Niegermaniści, zgłaszający się do egzaminu magisterskiego, którzy mają się wykazać znajomością jednego języka zachodnio-europejskiego, bardzo często nie są w stanie przetłumaczyć nawet prostego tekstu, a więc nie mogą korzystać z dzieł naukowych, napisanych w języku obcym. Ten smutny stan stwierdziłem, egzaminując w ostatnich latach około 300 kandydatów. Nie inaczej ma się rzecz ze słuchaczami innej wyższej uczelni, gdzie praca w języku niemieckim możliwa jest w zasadzie tylko z jedną trzecią częścią słuchaczy, podczas gdy inni liczą na pobłażliwą ocenę w tym przedmiocie ubocznym.

Jeszcze smutniejszym jest inny objaw. Słabe wyniki nauki w gimnazjum wywołują zupełną niechęć do dalszego studjum językowego. Wiedza nabyta w gimnazjum przedstawia po kilku latach zupełnego a nieuchronnego zaniedbania niemal widok miasta, jakby przez jakiś kataklizm zburzonego, w którym trudno poruszać się wśród gruzów, w którym mieszkańców ogarnęła zupełna niechęć odbudowania. Tak niszczyje reszta dobytku.

A przecież dotychczasowy cel nauki bynajmniej nie był zaktnięty wysoko, był owszem zupełnie osiągalny. Nie ulega więc wątpliwości, że wyniki nauki językowej w nowym gimnazjum będą znacznie skromniejsze niż w dotychczasowym ośmioklasowym. Krótkość czasu uniemożliwi pomyślniejszy wynik nawet wtedy, gdy będziemy mieli dobór najlepszych sił nauczycielskich — do czego nam jeszcze daleko — gdy przyłożymy ściślejszą miarę przy ocenie postępów naszych wychowanków i gdy udoskonalimy metodę.

Jakie mamy wyjście z tego impasu? Pomijam reformę postępowania podczas nauki w gimnazjum, do której musimy przystąpić w najbliższym czasie i które przedstawia bardzo znaczne trudności wewnętrznej natury, i ograniczę się do podania środka zewnętrznego.

Słyszałem przed kilku miesiącami publicznie wypowiedziane twierdzenie, że nauka języka — a mowa była o języku niemieckim — u nas postawiona była za wysoko. Trudno brać to twierdzenie na serjo, jeżelibyśmy mieli na myśli dotychczasowe wyniki nauki. Wszyscy rodzice, przynajmniej rozumniejsi, są z wyników nauki bardzo niezadowoleni. Nie możemy się wprawdzie zgodzić na żądanie, żeby szkoła dała dzieciom należyte opanowanie języka, gdyż tego warunku szkoła nigdy nie spełni, ale przecież nie możemy nad ich głosem przejść do porządku dziennego z lekkim sercem. Jeżeli wykształcenie średnie młodego człowieka, który się potem poświęci zawodowi praktycznemu, ma się zakończyć z 16 rokiem życia, to dla niego wyniesienie pewnej rzetelnej wiedzy

i wprawy językowej posiada rzeczywistą wartość praktyczną. Niestety tego praktycznego opanowania języka nie da mu absolutnie czteroletnia nauka, zaczynająca się za późno i w okresie najmniej korzystnym. Dlatego usunięcie języka obcego ze szkoły powszechnej można uważać za kulturalne nieszczęście.

Przytacza się zazwyczaj dwa powody, przemawiające za zniesieniem nauki języka obcego w szkole powszechnej. Czas dwuletni jest zbyt krótki, aby dziecko mogło wynieść jakkolwiek praktyczną korzyść ze swej pracy nad językiem, pracy bądź co bądź ciężkiej. Motyw ten niewątpliwie jest zupełnie słuszny. Rzeczywiście lepiej tego czasu użyć na pracę, która przyniesie lepsze owoce, albowiem większa część dzieci będzie kończyć naukę elementarną po szóstym roku. Jednakże czy dzieci, które zostaną zwrócone do gimnazjów i do szkół zawodowych, w których nauka języków będzie obowiązkowa, mają być w imię tej solidarności i równości pokrzywdzone? Czyż poziom warstwy, z której mają wyjść jednostki, przeznaczone na kierownicze stanowiska, ma pozostać stanowczo niższy niż dotychczas? Czyż dla tych dzieci nie można stworzyć już w szkole powszechnej osobnych godzin języka, choćby poza dotychczasowym programem? Czy bezwarunkowo nie wolno się uczyć więcej, podobnie jak ustawa zabrania pracować ponad ośm godzin dziennie, jak niewolno dziś pensjonistów zarabiać, nawet jeżeli jest jeszcze w pełni sił? Czyż wreszcie nie możnaby wprowadzić pewnych zmian w planie naukowym dla tych, którzy obierają obowiązkową naukę języka obcego?

Rodzice już w bieżącym roku szkolnym, po usunięciu klasy pierwszej w gimnazjum, postarali się w niektórych zakładach o dodatkowe kursy językowe, co jest dowodem, że chcą dzieciom swym zapewnić nabycie jakiej takiej znajomości języka. Ale jaka będzie z tego korzyść? Niemal żadna. Dziecko, które wstąpi do gimnazjum, będzie musiało i tak uczyć się wszystkiego jeszcze raz, ponieważ przecież nauka dla wszystkich musi się zacząć od początku. Skutki moralnej destrukcji łatwo sobie wyobrazić.

Drugim momentem, podnoszonym za usunięciem nauki języka obcego ze szkoły powszechnej, jest brak nauczycieli należycie przygotowanych. Jest to również smutna prawda i dowód bardzo smutnego zaniedbania. Ale to nie może być przecież momentem przemawiającym za zaniechaniem nauki języka, podobnie jak nie wystarcza chyba tłumaczenie, że ktoś dlatego nie pójdzie do pracy, ponieważ ma ubranie podarte. Tych nauczycieli germanistów czy romanistów z odpowiednim przygotowaniem dotychczas w szkole powszechnej było mało, a dzieci — aczkolwiek słabo przygotowane — wstępowały do drugiej, trzeciej lub czwartej klasy gimnazjalnej i po pewnem borykaniu się ze znacznymi trudnościami w zakładzie wyżej postawionym przecież doganiały równieśników, któ-

rzy naukę pobierali od nauczycieli, lepiej do zawodu przysposobionych.

Ale dobór nauczycieli germanistów czy romanistów obecnie także w szkole powszechnej może być znacznie lepszy. Wskutek zniesienia pierwszych dwóch klas gimnazjalnych pewna część wolnych sił musi być przeniesiona do szkoły powszechnej, nadto w ostatnich latach uniwersytety przygotowały bardzo znaczny zastęp dobrych sił, tak że niewątpliwie nie braknie obecnie nauczycieli, którzy zadaniu lepiej odpowiedzą, niż siły dotychczasowe.

Niestety dziś sprawa jest przesądzona, przynajmniej na szereg lat, aż nauczenni przykremla doświadczeniami, poczniemy się cofać. Niemniej jednak skrócenie czasu nauki języków obcych odbije się szkodliwie na kulturze naszej. Zostaniemy odrzuceni od kultury świata zachodniego w silniejszym stopniu niż dotychczas. Przecież dzisiejsze roznamiętnienie nacjonalistyczne, owładające gorące umysły większej części Europy, minie po pewnym czasie, znikną wreszcie ciasne granice celne i paszportowe pod naciskiem cywilizacji, a nowy stan zostanie naszą sferę inteligencji nieprzygotowaną do współpracy europejskiej.

Oddawna podnosiły się głosy, że w gimnazjach naszych należałoby wprowadzić dwa języki nowożytny, oba równocześnie jako obowiązujące. Władze szkolne zezwalały na eksperymenty tego rodzaju w zakładach prywatnych. Wyniki były w zakładzie, w którym od długich lat pracuję, bardzo zadowalające. Nie śmiem wprawdzie twierdzić, żeby uczenie nie miały więcej pracy wskutek konieczności uczenia się języka niemieckiego od klasy pierwszej w normalnej ilości godzin, a francuskiego od klasy drugiej w trzech godzinach tygodniowo. Jednakże wyniki klasyfikacji końcowej bynajmniej nie były gorsze niż w innych zakładach z jednym językiem i to mimo ściśle stosowanej miary. Przytem frekwencja rosła z roku na rok mimo tego „obciążenia“. Przytem zrobiłem bardzo ciekawe spostrzeżenie. Uczenie, które wyjątkowo były zwolnione z jednego języka, wykazywały w drugim języku regularnie gorsze postępy. Naogół tak uczenie jak i rodzice byli bardzo zadowoleni ze sposobności danej im przez zakład.

Jeszcze ciekawszy jest inny szczegół. Od klasy V.—VIII. wprowadzony jest trzeci język nowożytny, mianowicie angielski jako nadobowiązkowy w trzech godzinach tygodniowo dla każdej klasy osobno, a jako obowiązkowy dla tych uczenie, które do wyższych klas wstępują z jednym tylko językiem obcym. Liczba uczenie, uczących się dobrowolnie tego języka wynosi w wyższem gimnazjum 20%, mimo że pewna część godzin ze względów czysto technicznych przypada na porę popołudniową. Mamy więc także znaczny zastęp uczenie, które obok łaciny uczą się trzech języków obcych. Posiadłszy technikę uczenia się języków i wykształciwszy

się w myśleniu formalno-logicznem, robią w języku angielskim bardzo szybkie postępy i osiągają mimo skromnej ilości godzin ten stopień wprawy, że czytają swobodnie dzieła angielskie. Nawiasem wspomnę, że jedna z uczenic, która przed czterema laty opuściła nasz zakład i znajomość języka angielskiego zawdzięcza wyłącznie gimnazjum, poświęciła się anglistyce i obecnie, otrzymawszy stypendjum, udaje się na studia do Ameryki.

Doświadczenia te są wprawdzie zebrane na skromnym terenie, obejmują jednakże okres więcej niż dziesięcioletni, mają swą wymowę i zachęcają do rozszerzenia terenu doświadczalnego. Dla mnie nie ulega wątpliwości, że należycie prowadzona nauka dwóch języków obcych poza łaciną w dotychczasowym zakresie może doprowadzić do wcale zadowalających wyników, jeżeli zakład posiada siły należycie przygotowane.

Warunki uczenia się obcych języków w nowym gimnazjum będą fatalne. Skrócenie czasu, przeznaczonego na naukę języka pierwszego w tych zakładach, które nie będą miały liceum, sprawi, że wynik będzie wprost iluzoryczny, zaś o wprowadzeniu drugiego języka jako równocześnie obowiązkowego nawet marzyć nie można. Zawahałbym się nawet przed wprowadzeniem drugiego języka jako nadobowiązkowego w skromnej ilości godzin.

Niemcy, którzy się uczą języków obcych z znacznie większą trudnością niż my, którzy jednakże do nauki języków nowożytnych przywiązują bez porównania większą wagę, z przekąsem mówią o naszej „slawische Zungenfertigkeit“. Otóż teraz już nie będziemy mieli sposobności objawienia tej potencjalnej zdolności, gdyż ta odtań stanie się mitem.

Czy projekt wprowadzenia fakultatywnie obowiązkowej nauki języka obcego od piątego oddziału szkoły powszechnej i prowadzenie jej w gimnazjum przynajmniej w dotychczasowym wymiarze, jest realny, tego nie wiem. Pewnem jest, że jest to jedyne wyjście z trudnej sytuacji i że ono jedynie odpowiada powszechnemu życzeniu rozumnych rodziców.

Kraków

Juljusz Ippoldt

„UCZENIE SIĘ POD KIERUNKIEM“ A JĘZYKI NOWOŻYTNE.

Tak zwane uczenie się pod kierunkiem polega na tem, że uczniowie część swoich zadań odrabiają nie w domu, lecz w klasie w obecności swego nauczyciela. Ten sposób nauczania, bardzo znany w Stanach Zjednoczonych, opiera swą rację istnienia na zasadzie, wspólnej wszystkim systemom nowoczesnej szkoły, — zainteresowaniu ucznia. Człowiek dorosły o wyrobionym charakterze i wytrwałości, zainteresowawszy się jakimś zagadnieniem, będzie dążył do rozwiązania go pomimo napotykaných trudności i pomimo

braku rady i wskazówek ludzi fachowych, dziecko zaś lub młodzieńiec, poddając się zainteresowaniom krótkotrwałym, żądny jest szybkiego rozwiązania ich, a często, nie widząc szybkiego rezultatu, zmiechęca się; stąd wynika konieczna tendencja, aby zainteresowaniu ucznia stało się zadość przez radę i wiedzę nauczyciela.

Współczesne prądy pedagogiczne mają to wspólne założenie, że zagadnienie zainteresowania w nauczaniu jest zagadnieniem pierwszorzędnym. Czy to będzie tak zwana „szkoła pracy“, oparta na samorzutnych zainteresowaniach ucznia, czy szkoła daltońska, uwzględniająca w szerokim zakresie indywidualne upodobania, czy dzisiejsza szkoła zreformowana, opierają się one na wspólnych podstawach: jest to przedewszystkiem wykorzystanie jak najintensywniejsze zainteresowań i przyzwyczajęń dziecka i młodzieży. J. Dewey mówi: „Umiejętność zużytkowania zainteresowań w ten sposób, aby one zapewniały rozwój wiedzy i sprawności: oto na czem się zasadza mistrzostwo w nauczaniu“¹⁾. Nie idzie więc tu głównie o ilość pracy, lecz o jej jakość. Umiejętne zużytkowanie zainteresowań młodzieży powinno być hasłem wszelkiego nauczania.

W praktyce w szkole nauczyciel dużo objaśnia, dużo mówi, a mało ma czasu na organizację pracy młodzieży. Jest więc jakby przerost nauczania, a mało uczenia się. Pogląd ten wydaje się może dziwnym wobec codziennych narzekań i utyskiwań, których się tak wiele słyszy, na przeciążenie młodzieży pracą w domu nad zadaniami lekcjami. Skargi te przecież są częste, a potwierdza w całej rozciągłości to przypuszczenie ankietą, przeprowadzoną w roku zeszłym przez Ognisko metodyczne języka francuskiego w Warszawie odnośnie do języka francuskiego²⁾.

Należałoby więc młodzież szkolną nauczyć racjonalnych metod pracy: 1) aby umiała się ona uczyć w domu samodzielnie po odpowiednim przygotowaniu przez nauczyciela w szkole, 2) aby ją wdrożyć do pracy samodzielnej, dać metodę, którą mogłaby się posługiwać i później w swych studjach na wyższych uczelniach.

W dawnych szkołach uczenie i postępy w nauce polegały przedewszystkiem na własnej domowej pracy ucznia. Zadawano nam dużo, wymagano nauczania się i dobrego „wydania“ lekcji. Uczniowie słabi przy takim systemie odpadali, średni niekali się do pomocy domowej, do korepetycyj, zdolni dochodzili do dobrych rezultatów; wytwarzając sobie własne metody pracy samodzielnej, osiągnęli nieraz dobre wyniki. Przy tym jednak systemie tylko część, i to nieliczna, dawała sobie radę i otrzymywała niezłe rezultaty; selekcja tutaj, jak widzieliśmy, dokonywała się sama.

¹⁾ B. Nawroczyński. Zasady nauczania. Str. 179. Książnica-Atlas. 1931.

²⁾ Neofilolog r. 1932 zeszyt 4. Patrz art. J. Mańkowska. Praca domowa uczniów w zakresie języka francuskiego.

Stąd wypływa jasny wniosek, już postawiony powyżej — w szkole nowoczesnej młodzież powinna nauczyć się racjonalnych metod uczenia się pod kierunkiem nauczyciela. S. Ch. Parker w swej książce: „Methods of Teaching in high-schools“, daje taką definicję uczenia się pod kierunkiem: „Przez uczenie się pod kierunkiem należy rozumieć kierowanie poszczególnymi uczniami, którzy uczą się pocichu w swoich ławkach, nie zaś kierowanie w klasie dyskusją nad nowym tematem“. A więc nie nauczanie masowe a indywidualizujące? Pamiętajmy dobrze pierwsze lata powojenne, gdy hasłem było, aby wszyscy uczniowie w klasie pracowali równocześnie. Wydajność nauczania wzrosła dzięki tej zasadzie i zdawało się, że ta forma nauczania pozostanie już stałą zdobyczą pedagogji. Wkrótce już jednak spostrzeżono się, że masowe nauczanie ma również swe braki: zmierzając do jednakowego traktowania zarówno uczniów zdolnych, jak średnich i niezdolnych, zatrzymuje tych pierwszych w ich rozwoju, lub zniechęca innych, którzy nie są w stanie nadążyć za pierwszymi. Najlepsi uczniowie mają do odrobienia ćwiczenia zbyt łatwe w stosunku do swych zdolności. Stąd powstała nowa forma nauczania, która łączy cechy nauczania indywidualizującego i masowego. Ponieważ uczniowie tej czy innej klasy posiadają wyraźne różnice indywidualne, nauczanie klasowe — masowe uznano za niewystarczające, za niwelujące cechy indywidualne jednostek, gdyż „posługują się one arbitralnymi normami grupowymi, odpowiadającymi przeciętnym lub zdolnym uczniom, lecz nieprzystosowanymi do indywidualnych cech i uzdolnień, istniejących z konieczności w każdej klasie“¹⁾.

Pierwsze próby zostały poczynione w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. W r. 1915 ukazała się książka Parker'a o metodach nauczania w szkołach średnich. Dwa rozdziały autor poświęca uczeniu się pod kierunkiem. Do najważniejszych tez autora trzeba zaliczyć: 1) badania eksperymentalne wykazują, że uczenie się pod kierunkiem podnosi poziom pracy słabych uczniów, 2) część czasu, przeznaczanego na lekcję, powinna być poświęcona na uczenie się pod kierunkiem; zasadę tę należałoby wprowadzić na stałe do programu dziennego dla większości przedmiotów szkoły średniej; 3) rzeczą zasadniczą w uczeniu się jest samorzutne zainteresowanie się i skoncentrowanie myślenia; 4) nauczyciel powinien zdobyć technikę kierowania uczeniem się, w której rzeczą najważniejszą jest umiejętność pobudzania zainteresowań i postępów zapomocą pytań i wskazówek, bez zbytznego jednak pomagania.

A. L. Quest podaje wiele form tego systemu nauczania. Niektóre z nich nie zasługują zupełnie na nazwę uczenia się pod kierunkiem, gdyż są albo zwykłą korepetycją starego typu, albo dozorowaniem gromady uczniów. Oto ich ogólny przegląd. A. Ucznio-

¹⁾ Alfred Lawrence Hall-Quest. Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej. Przekład. Wyd. Książnicy-Atlas. 1932.

wie z różnych klas i różnego wieku zbierają się w pewnych godzinach w jednej sali, by uczyć się lekcji na następny dzień pod opieką dyrektora, nauczyciela lub „monitora“, wybranego z pośród starszych uczniów; w niektórych szkołach utrzymaniem porządku i pomocą w przygotowaniu lekcji zajmuje się samorząd uczniowski. B. Uczniowie korzystają po skończonych lekcjach z konferencji ze swymi nauczycielami, którzy pozostają w szkole pół godziny w celu dawania rad swym uczniom. C. Konferencje indywidualne i obowiązkowe tylko dla niektórych uczniów. D. Jedna osoba poświęca swój czas na indywidualną pracę z niektórymi uczniami. (Korepetytor?). E. System nauczyciela dodatkowego, który cały dzień dopomaga poszczególnym grupom uczniów, potrzebujących specjalnej pomocy i opieki. (Korepetytor grupowy). F. Udzielanie rad i wskazówek, systemem krótkich konferencji, kilka razy w ciągu roku szkolnego na temat, jak należy się uczyć.

Powyższe systemy uczenia się pod kierunkiem mają właściwie za zadanie tylko dopomóc uczniom w pokonywaniu trudności. Inne zaś przekształcają dzisiejszy przeciętny rozkład pracy w ten sposób, iż w każdym przedmiocie nauczania pewna ilość czasu jest poświęcona kierowaniu uczeniem się. Systemy te dadzą się ująć w poszczególne punkty: 1) podział całej lekcji na dwie równe części, pierwszą właściwą lekcję, drugą — uczenie się wraz z nauczycielem, 2) jedna trzecia część poświęcona jest na właściwą lekcję, dwie trzecie zaś na uczenie się, przytem klasa jest pracownią i biblioteką, a uczniowie swobodnie korzystają z różnych pomocy. Jest to więc metoda biblioteczna i laboratoryjna; 3) podwójne godziny lekcyjne, z których druga poświęcona jest pracy pod kierunkiem; przytem klasa podzielona jest na trzy grupy: zdolniejszą, średnią i mniej zdolną; grupa pierwsza otrzymuje pracę dodatkową, ponadprogramową, intensywne kierowanie ograniczone będzie głównie do dwóch pozostałych grup. W miarę możliwości przesuwa się uczniów z jednej grupy do drugiej. 4) jedna godzina tygodniowo z każdego przedmiotu na „uczenie się pod kierunkiem“, 5) codzienna godzina dodatkowa ze zwalnianiem od niej uczniów, którzy robią dobre postępy, 6) jedna godzina co drugi dzień, 7) przygodne kierowanie uczeniem się.

Wszystkie te próby stawiają sobie, jako cel — nauczyć uczenia się i uzupełnić nauczanie klasowe nauczaniem indywidualizującym. Przedewszystkiem, przejdźmy do zagadnienia, czy uczenie się pod kierunkiem powinno mieć zastosowanie w nauczaniu języków nowożytnych w szkole.

A. L. Hall-Quest w swej obszernej pracy daje odpowiedź twierdzącą, zaznacza jednak, zresztą dość lekko, że w nauce języka uczeń potrzebuje kierownictwa „przy wykonywaniu pewnych określonych czynności“ i że nauczyciel musi wyciągać wnioski praktyczne z faktu, iż „uczeń potrzebuje pewnej podstawy językowej,

ażehy mógł on robić większe postępy“. Zdaje się, że Quest ma na myśli ćwiczenia leksykalno-gramatyczne, a mówiąc „o podstawie językowej“ zdaje sobie sprawę, że w początkach nauczania języka bez damia uczniowi pewnego zasobu leksykalnego i najniezbędniejszych rudymentów gramatyki nie może być mowy o „uczeniu się pod kierunkiem“. Rozdział XIV pod tytułem „jak kierować uczeniem się języków“ należy do najslabszych. Zresztą widocznie w tej dziedzinie, w nauczaniu języków nowożytnych, zagadnienie nie jest tak proste. Chociaż autor widzi różnice w celach nauczania języków starożytnych — greki i łaciny — a języków nowożytnych, rozpatruje jednak zarówno metody nauczania, jak i kierowanie uczeniem się tych dwóch różnych grup językowych pod jednym kątem. W metodach uczenia języków obcych nowożytnych odrzuca, zdaje się, bez zastrzeżeń metodę gramatyczną czyli tradycyjną, w toku jednak swych rozważań powołuje się pozytywnie na przykłady, które nie są niczem innym, jak odbiciem stosowania metod tradycyjnych, o których poprzednio była mowa. Wogóle dział ten zawiera nietyle wskazówki do uczenia się pod kierunkiem ile przegląd bardzo pobieżny różnych dość praktycznie przedstawionych sposobów nauczania języków w Stanach Zjednoczonych, przegląd zresztą bardzo dyletancki, bez zrozumienia istoty metody bezpośredniej i z pomieszaniem jej przejawów w szkole nowoczesnej.

Analizując w dalszym ciągu zagadnienie, czy metoda uczenia się pod kierunkiem powiuna mieć zastosowanie w szkole przy językach nowożytnych muszą zaznaczyć, że cele, metody i warunki pracy neofilologa są tak odmienne od celów i metod nauczycieli innych przedmiotów, że musi on bardzo poważnie zastanowić się nad tem, czy ta forma nauczania, przyjęta bez zastrzeżeń przez znaczną część przedstawicieli różnych dyscyplin szkolnych, jest dla niego również do przyjęcia. Może przyjmie on ją, lecz w odmiennej postaci, przystosowanej do jego potrzeb, metod i warunków pracy.

Najpierw stwierdzić należy, że uczenie się pod kierunkiem jest formą nauczania cichą, częściowo laboratoryjną. Gdyby neofilolog chciał poświęcić połowę lub trzecią część czasu szkolnego na kierowanie w ten sposób uczeniem się swych uczniów, wydatnie zmniejszyłby i tak skromny czas, przeznaczony na uczenie aktywne języka, którym rozporządza w dzisiejszym planie szkolnym. Nauka szkolna w dziedzinie języków nowożytnych jest przedewszystkiem nauką konwersacyjną, głośną, a cele w pracy szkolnej neofilologa są tak szeroko zakreślone, że z dotychczasowej ilości godzin, bez szkody dla ogólnych wyników z języka, nie ująć się nie da na korzyść pracy cichej biblioteczno-laboratoryjnej. Częste i długie, ujęte w system, stosowanie uczenia się pod kierunkiem doprowadzić może języki do takich samych rezultatów, do jakich je doprowadził system daltoński w tych nielicznych na szczęście szkołach, w których był stosowany. Tak, jak system daltoński ograni-

czal naukę języka do biernego poznania języka tylko i do poznawania w pewnym zakresie pracy, nie wróży językom nic dobrego. Nie do pomyślenia jest skracać i tak skąpo wymierzony czas, przeznaczony na czynne poznanie języka. Obawa skrócenia właściwej godziny lekcyjnej nie jest obawą, jak sądzi Quest, że zaniechanie „odpytywania“ zachęci do niedbalstwa i do pracy byle jakiej, nie jest obawą przed skróceniem lub skasowaniem okresu „odpytywania“. Sprawdzenie nabytych wiadomości lub rekonstrukcja przerobionego materiału lekcyjnego niekoniecznie ma być „odpytywaniem“ uczniów. Przez wywołanie aktywnej, czynnej postawy klasy nauczyciel, w ramach metody bezpośredniej, rozporządza wieloma środkami do sprawdzenia lub utrwalenia nabytych wiadomości swych uczniów.

Z podanych powyżej sposobów uczenia się pod kierunkiem sposób A. jest właściwie pracą, podobną do pracy w świetlicach szkolnych, sposoby B. C., konferencje bądź indywidualne, przymusowe lub nie, bądź grupowe zasługują na pewną uwagę. Sądzę, że i bez stosowania metody uczenia się pod kierunkiem konferencje takie bywały skutecznym środkiem w pracy nauczyciela, organizowane bądź natychmiast po lekcji, bądź po lekcjach w pracowni językowej, jeśli taka istnieje, bądź wreszcie w kółku samokształceniowym. Sposób E. jest niczem innym, jak korepetycją grupową. Sposoby 1 — 6 nie nadają się dla neofilologa z powodów wyliczonych powyżej a wypływających z celów i metod języków obcych. Jedynie sposób 7, polegający na przygodnem kierowaniu przez nauczyciela uczeniem się, zasługuje na rozwinięcie i dokładniejsze omówienie. Może należałoby nie tylko przygodnie, ale perjodycznie w pewnych przewidzianych momentach w każdym roku nauczania poświęcić od 15 do 45 minut, zależnie od klasy i trudności zagadnienia, uczeniu się pod kierunkiem.

Te wszystkie zabiegi, o których była mowa wyżej, są wysiłkiem drugoplanowym, zagadnieniem zaś najdonioślejszem, pierwszorzędного znaczenia jest dla neofilologa dać uczniom metodę pracy.

Nasi wychowañcy naogół nie umieją się uczyć. Może nie wszyscy, jednak ankieta zeszloroczna wykazała nam, iż odsetek nie umiejących się uczyć jest tak znaczny, że śmiało ryzykować możemy twierdzenie: ogół uczniów uczyć się nie potrafi. Gdy jedni uczniowie chcieliby przekładu na język polski tekstu nowej lekcji, co wynika z nieumiejętności skupienia się na lekcji i nieumiejętności posługiwania się słownikiem w domu, inni, mając streścić urywek obcojęzyczny lub napisać kompozycję w języku obcym, piszą najpierw po polsku, a później tłumaczą na język obcy. Powszechnie nauczycielom-neofilologom wiadomo, że uczniowie nie potrafią w domu, mając tekst przed oczyma, inteligentnie streścić go, wyluskać z obszerniejszego ustępu rzeczy najważniejsze i nie zgubić

się w szczegółach. Przykładów tej nieudolności znaleźć można bardzo wiele.

W zagadnieniu „samodzielna praca ucznia“ na czoło wysuwają się w naszej praktyce nauczycielskiej zadania następujące: 1) Przystwojenie sobie nowego tekstu i ustne streszczenie jego. Już od pierwszych miesięcy nauczania ważnem jest poprowadzić ucznia w takiej właśnie najczęstszej i najzwyczajszej pracy. umiejętność uwypuklania najistotniejszych myśli z pominięciem niepotrzebnych szczegółów, które stają się balastem, obciążającym pamięć i wypaczają myśl przewodnią, zamazując całość w ujęciu pamięciowem ucznia. Często widzimy tego przykłady w odpowiedziach na lekcji: uczeń, zapomniawszy jeden głahy wyraz, gubi wątek myśli. Należy więc opanować najpierw główny zarys zagadnienia czy opowiadania, uczeń może go wycieniować szczegółami, jeżeli go na to stać i zdolności mu na to pozwalają, ale nauczyciel od najniższych klas powinien zaprawiać swych uczniów do tej karności myślowej; główna myśl, główna teza najważniejsze zagadnienia, najistotniejsze dla wszystkich uczniów, obowiązujące zarówno słabych, jak i mocnych. Uczeń, zaprawiony przez nauczyciela od najniższych klas do takiego ujmowania lekcji, nie będzie uciekał się ani kuśił o monotonne, często bezmyślne i dosłowne zapamiętanie tekstu, gdzie w ogromie szczegółów zatracą myśl. Najpierw więc dokładne zrozumienie, później zapamiętanie wyrazów w kontekście i zwrotów idiomatycznych, kilkakrotne głośne odczytanie tekstu, wreszcie streszczenie głośne przy zamkniętej książce.

2) Memorowanie tak ważne przy nauce języka obcego, pochłania nieraz zbyt wiele czasu. W piętnaście minut można pokazać przeciętnemu uczniowi, jak należy uczyć się na pamięć wierszy lub prozy. Lekcja taka, dana parę razy w ciągu roku, zaprawi ucznia raz na zawsze do umiejętności memorowania.

3) Umiejętne posługiwanie się słownikiem wydaje się niezbędnem już w trzecim roku nauczania. W początkach nauczania uczeń słownika nie potrzebuje — wynika to z metody samej uczenia; następnie uczeń chwytą sens wyrazów z kontekstów umiejętnie ułożonych w podręczniku, pomaga mu w tem nauczyciel, pobudzając jednak jego intuicję językową do samodzielnych poszukiwań w tym kierunku. Przychodzi wreszcie chwila, gdy trzeba dać uczniowi do ręki słownik, bądź to dla przypomnienia mu wyrazów i wyrażeń, otrzymanych przy objaśnieniu tekstu na lekcji, wyrazów, które jednak niedostatecznie jeszcze przeniknęły do świadomości ucznia, bądź też i dlatego, że uczeń więcej będzie cenił własną samodzielną pracę¹⁾.

W trzeciej klasie nowego gimnazjum nauka języka musi wyjść

¹⁾ Patrz Neofilolog r. 1932. Zeszyt II. Dr. Ciesielska-Borkowska: Słownik i jego zastosowanie w szkole.

poza ramy godziny szkolnej i związanego z nią przygotowania. Na tym poziomie uczeń musi pokonywać już samodzielnie trudności leksykalne. Praca domowa zacznie tu odgrywać dużą rolę. Sądzę, że w tym właśnie okresie jest miejsce i czas na kierowanie uczniem w tych jego poszukiwaniach leksykalnych. Nie wahałbym się dać uczniowi do ręki dwóch słowników jednocześnie: opisowo-encyklopedycznego Larousse'a i dwujęzycznego: pierwszy wzbogaci jego materiał językowy przez zdobywanie galicyzmów, synonimów i antonimów, przez parafrazę i perifrazę, drugi będzie przeciw wagą do skłonności aproksymatywnego zgadywania znaczenia wyrazów, niebezpieczeństwa, które grozi niejednemu uczniowi, prowadzonemu niemethodycznie lub opornemu na korzyści, wypływające z metody bezpośredniej — niebezpieczeństwa, które nam neofilologom często zarzucają przeciwnicy metody bezpośredniej

4) Prace piśmienne. Tutaj zadaniem nauczyciela jest zmuszenie ucznia do formułowania swych myśli odrazu w języku obcym, bezwzględne zmuszenie go do porzucenia tłumaczeń z języka ojczystego na język obcy przy pomocy słownika. Uczeń buduje pewną całość w języku obcym, w tej konstrukcji brak mu tu i owdzie cząstek w postaci wyrażeń lub wyrazów, ale tym brakiem w łwiej części zapobiegnie słownik. Jeśli idzie nam o tempo i intensywność pracy i aktywność nauczyciela, to luki językowe, które uczeń ma uzupełnić zapomocą słownika, zaspakają często nauczyciel; podkreślając zależnie od poziomu bogatą skalę wyrażeń, dającą możność subtelniejszego zdefiniowania myśli. Tu jednak nasuwają się pewne zastrzeżenia, nauczyciel taktem i wyczuciem musi wiedzieć, kiedy pomóc, a kiedy zmusić do zdobycia się na wysiłek wywołania wyrazu czy wyrażenia w pamięci, gdyż leniwi uczniowie zamiast szukać będą pytać nauczyciela. Trzeba więc na ten słaby punkt w tem zagadnieniu zwrócić uwagę. W każdej więc pracy klasowej słownikiem ucznia może być nauczyciel, rolę jego, choć nieudolnie może, spełniać będzie słownik. Oczywiście czynność uzupełniania braków leksykalnych w domu za pomocą słownika będzie się odbywała z konieczności w znacznie słabszem tempie.

W streszczeniach uczeń zazwyczaj idzie po linii najmniejszego oporu, wybierając z pośród kilku zdań to zdanie, które najbardziej charakteryzuje dany fragment, następnie zaś mniej lub więcej udatnie wiąże zapożyczone zdania kilkoma własnymi. Kierowanie pracą ucznia w tych ćwiczeniach będzie polegało na wskazaniu uczniowi właściwej drogi; z tem też wiąże się umiejętne podkreślenie zdań, zawierających główne myśli ustępu, w tym wypadku szłoby o wybór zdań górujących nad treścią. Streszczenie wymaga od ucznia odróżniania ważnych szczegółów ustępu od drugorzędnych lub przypadkowych. Inteligentne streszczenie będzie dowodem jasnego, logicznego myślenia. Quest podaje kilka sposobów zaprawiania uczniów do robienia streszczeń, niektóre z nich nadają

się dla neofilologów, a więc: streszczenie z ograniczeniem do pewnych ścisłych rozmiarów, streszczenie z ograniczeniem czasu na zapoznanie się z tekstem i napisanie, przedmowy indywidualne o charakterze streszczeń do dłuższych zadań grupowych, sformułowanie znaczenia jakiejś większej jednostki lekcyjnej właśnie omawianej.

Przy tematach tak zwanych wolnych i literackich seminaryjnie traktowanie ich na pierwszych lekcjach, poświęconych po raz pierwszy tego rodzaju ćwiczeniom, jest więcej niż wskazane. Zazwyczaj nauczyciel, gdy daje tematy wolne do opracowania, słyszy pytanie nieomal ogólne: „czy pisać plan ćwiczenia“? Planu można nie pisać, trzeba go jednak mieć. Wydaje mi się konieczne indywidualizowanie uczniów w klasie: jednostki skłonne do roztargnienia, odporne do skupienia myśli w pracy, powinny plan nakreślać piśmiennie. Na takich próbach pracy pod kierunkiem doskonale można przekonać się, których uczniów i w jakim stopniu należy uczyć właściwego sposobu uczenia się na pracach piśmiennych.

5) Wreszcie zagadnienie, jak korzystać z książek, wiąże się z zagadnieniem uzupełnienia nauczania klasowego nauczaniem indywidualizującym. Nowoczesna szkoła powinna posiadać pracownię neofilologiczną, któraby zawierała niezbędne pomoce naukowe, bibliotekę ogólną — wypożyczalnię, bibliotekę podręczną, czasopisma, encyklopedję i słowniki. W takich warunkach możliwe jest indywidualizowanie nauki szkolnej. Uczniowie zdolniejsi otrzymują do opracowania odpowiednie do ich upodobań i uzdolnień tematy. Stopniowo zaprawiani są oni do metody pracy. W dzisiejszem gimnazjum takie tematy są już możliwe dla klasy V, w przyszłem gimnazjum wydaje mi się to możliwe w czwartym roku nauczania w klasie więc czwartej. Praca taka, rozpoczęta ze zdolniejszymi jednostkami w dzisiejszej klasie V stopniowo obejmuje wszystkich uczniów w klasach wyższych. Niektóre tematy są opracowywane przez grupy uczniów; każdy uczeń z danej grupy opracowuje część tematu, stanowiącą pewną całość, poszczególne zaś części tworzą całość, która jest pracą zbiorową. Podkreślić należy ważność takiej pracy zespołowej pod względem wychowawczym. Przy pracy laboratoryjnej pozalekcyjnej, na godzinach przeznaczonych na ten cel, nauczyciel co pewien czas kieruje pracą swych uczniów, dając im potrzebne wiadomości bibliograficzne, pouczając, iż notatki należy robić na oddzielnych ruchomych kartkach, streszczając to, co wydaje się najistotniejszym i o ile możliwe własnymi słowami, notując na kartce rozdział książki i stronicę. Przy tych pracach dominujące znaczenie będzie miało nie mniej lub więcej poprawne wyrażania się w obcym języku, lecz samodzielność poszukiwania, skupienie wysiłków na jednym celu, dążenie do rozwiązywania zagadnień, do własnej inicjatywy i wykorzystania własnego doświadczenia dla coraz to nowych celów.

Wybitni pedagodzy, między innymi i prof. B. Nawroczyński¹⁾, robią słuszny zarzut reformatorom szkolnictwa, że cała uwaga, wszystkie poczynania w ostatnich dziesięciu latach skupiały się jednostronnie na udoskonaleniu metod nauczania nauczyciela, pozostawiając odlogiem niezmiernie ważny czynnik w pracy szkolnej i w kształceniu młodzieży, jakim jest ulepszenie metod „uczenia się ucznia”. Zdaje mi się, że zagadnienie to wymaga jeszcze dużo obserwacji, doświadczeń, przemyślań zanim przejawy się w skryzystalizowanej, mocnej, jasnej i pożytecznej formie.

Warszawa

Feliks Jungman.

Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI.

I.

Dyktando jako środek nauczania dobrej wymowy.

Obejmując w zeszłym roku szkolnym na propozycję p. St. Zuchowskiego lekcje języka niemieckiego w jego gimnazjum, od razu uplanowałem sobie przeprowadzenie szeregu eksperymentów metodycznych, co przy małej wtedy ilości uczniów w tej szkole nie było rzeczą zbyt trudną. Niektóre z tych eksperymentów dały ciekawe wyniki, którymi pragnąłbym podzielić się z kolegami.

Pierwsze, co mnie uderzyło przy mojem zetknięciu się z uczniami, była ich wadliwa wymowa. Niestety jest to zjawisko ogólne. W społeczeństwie polskim bowiem, jak utrzymuje prof. T. Benni w swojej „Ortofonji niemieckiej”, rozpowszechniony jest pogląd, szkodliwie wpływający na nauczanie języka niemieckiego, że dbanie o wymowę niemiecką jest rzeczą zbyteczną, „Że trzeba dobrze wymawiać po angielsku i po francusku, że jest to cel ważny, z tem każdy się godzi — z goryczą mówi prof. Benni¹⁾ — tymczasem po niemiecku wszyscy jako tako wymawiają, zresztą nie warto robić wysiłków. Niema ustalonej normy dobrej wymowy niemieckiej, jest to język „brzydki”, „mieszczanski”, używany więcej w handlu, więc strona estetyczna nie odgrywa roli takiej”. Mniej więcej tak mówili i moi uczniowie.

Przyzwyczajony posługiwać się wyłącznie wzorową wymową niemiecką, tak zwaną „Bübuenaussprache“, nie mogłem pogodzić się z takim poglądem i postanowiłem poprowadzić z nim zacieklą walkę i za wszelką cenę poprawić wymowę swoich uczniów.

Niestety od razu przekonałem się, że środkami zwykłymi, t. j. objaśnieniami i ćwiczeniami fonetycznymi, jak również stałem poprawianiem wymowy, daleko nie zajdę. Trudność wykorzenia wadliwej wymowy co prawda jest znana, uznaje ją i Ministerstwo, które stwierdza, że „o wiele trudniej jest odczytać zleją wymowę, niż nauczyć dobrej”²⁾.

Szukałem więc środka energicznego i skutecznego, mogącego przekonać ucznia, że dobra wymowa ma w języku niemieckim wielkie znaczenie, i zmusić go do ciągłego czuwania nad swoją wymową i wymową kolegów. Środek

¹⁾ Przedmowa do książki A. L. Quest'a: Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej.

¹⁾ T. Benni. Ortofonja niemiecka. Wyd. 2. Warszawa, 1924, str. 7.

²⁾ Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Warszawa 1919. Str. 40.

ten znalazłem w... dyktandach. Napozór wydaje się to absurdem. Ale tak nie jest. Otóż kierowałem się dowodami następującymi.

Jak wiadomo, wymowa i ortografia są w języku niemieckim ściśle związane ze sobą. Tak, np. rdzenną samogłoskę, po której mamy na piśmie podwójną spółgłoskę, czyli mm, nn, pp i t. p., wymawiamy krótko, i odwrotnie: po samogłosce, którą wymawiamy krótko, podwajamy na piśmie spółgłoskę.

Zastanawiając się nad tą właściwością ortografii niemieckiej w jej stosunku do wymowy, doszedłem do przekonania, że, jeżeli umiejętnie użyć dyktand, to niemi można posługiwać się do nauczania dobrej wymowy. W ustnej odpowiedzi bowiem nie można znacznie zmniejszać stopnia za wadliwą wymowę, w dyktandach zaś wymowa decyduje, o ile dyktanda będą tak ułożone, że uczeń będzie posługiwać się nie wyuczoną na pamięć ortografią znanych mu wyrazów³⁾, lecz wyłącznie wymową nauczyciela, nauczyciel zaś będzie dobierał wyrazy, ilustrujące dane zjawisko ortograficzno-fonetyczne, nie licząc się z tem, czy uczniom te wyrazy są znane, czy nie, i tem zmusi się go do ścisłego uważania tylko na wymowę i posługiwania się tylko nią i odnośnem prawidłem. Jednocześnie odzwyczai się go od bezmyślno-mechanicznego pisania z pamięci. Bo jeżeli uczeń nie skupi przy tem całej swojej uwagi na wymowie nauczyciela i popchni przez to dużo błędów, to zły stopień zmusi go na przyszły raz baczejnieważać na wymowę nauczyciela i do niej stosować swoją pisownię. A coraz większe skupienie uwagi przy dyktandach i osiągnięta w tym kierunku praca nauczy go odróżniać w wymowie nauczyciela takie szczegóły, których on wpraw nie odróżniał, jak długość i krótkość samogłosek i różne dźwięki „e“.

A o ile uczeń się nauczy stosować pewną pisownię przy odpowiednich dźwiękach, to, napotykając w tekście tę samą pisownię, mimowoli będzie wydobywał z siebie te dźwięki, które z tą pisownią są związane, o czem przekonał się i do czego przyzwyczaił się w dyktandach. I wtedy umiejętność ortograficzna przeistoczy się w umiejętność fonetyczną. Czyli litera stanie się zawsze odpowiedniem i prawidłowem dźwiękiem, wydobywanym z siebie z całą świadomością i pewnością.

Taka była zasada, i tak wyobrażałem sobie jej urzeczywistnienie. Jakże sprawa ta przedstawia się w praktyce?

Otóż zacząłem od tego, że w 5-ej i 6-ej klasach zapowiedziałem, jako klasówki na dłuższy czas dyktanda. Następnie dałem w obu klasach prawie to samo dyktando. Zaczynam od tego, że wyjaśniam istniejący w języku niemieckim stosunek pomiędzy ortografią a wymową. Dalej przystępuję do wyjaśnienia głównego prawidła ortografii niemieckiej, o którym mówiłem wyżej, a mianowicie stosunku pomiędzy długością samogłoski i podwajaniem następnej spółgłoski.

Porównując wyrazy: *der Kamm* i *er kam*—w mojej wymowie—wyjaśniamy, że pierwszy wyraz wymawia się krótko, drugi zaś długo, i ustalamy правило: po długiej samogłosce piszemy pojedynczą spółgłoskę, po krótkiej — podwójną. Przykłady: *kam*, *bat*, *reiten*, *der Ofen* — z długą samogłoską, *komme*, *bitte*, *ritt*, *offen* — z krótką. Ustalamy dalej, że w wyrazach, gdzie mamy dwie różne spółgłoski, nie podwajamy żadnej z nich, lecz piszemy: *Han d*, *Wan d*, a nie: *Hann d*. Końcówek czasowników *t* i *st* nie bierze się w rachubę, dla tego w pniu krótko wymawianych czasowników spółgłoska się powtarza, np.: *nimm st*, *komm t*. Dodać jeszcze należy, że zamiast *sz* piszemy *tz*, zamiast *kk* — *ck*.

3) Niema nic szkodliwszego dla nauczania języka niemieckiego, jak praktykowane przez większość nauczycieli, dyktanda z tekstu, zadanego wpraw na pamięć. Tym sposobem cprawda otrzymuje się mało błędów i dobre stopnie, ale zabija się w uczniach zdolność myślenia przy dyktandach.

Po takich uwagach wstępnych zalecam uczniom uważać na moją wymowę i odpowiednio pisać, oznaczając w określony wyżej sposób długość i krótkość wyrazów. Potem dyktuję 15 krótkich zdań na wyrazy przeważnie znane i łatwe. Rezultat: znaczna większość — dwójki, ilość błędów: od 13 do 28!! Przyczyna: brak przyzwyczajenia do odróżniania długości sylab, jak również do zastanawiania się i stosowania prawidła przy dyktandach. Nie wątpię, że podobny rezultat byłby i w każdej innej szkole, gdzie uczniowie piszą dyktanda tylko z pamięci.

Przy drugim dyktandzie ilość błędów była trochę mniejsza, przy trzecim znacznie mniejsza (15 błędów zamiast 28!). Ale wymowa też jednocześnie poprawiła się: uczniowie sami zaczynają potrochu stosować długość i krótkość samogłoski rdzennej, i — co najważniejsze — gdy ja poprawiam ich wymowę, nie tylko uznają słuszność mojej korekty, lecz umieją objaśnić sami, dlaczego trzeba wymawiać w danym wypadku długo, a w innym krótko. Innymi słowami ortografia słowa przestała być dla nich zjawiskiem przypadkowym, którego trzeba nauczyć się na pamięć, a ożyła, nabrała sensu i znaczenia i zaczęła im pomagać w wymowie.

Następne dyktanda poświęcam innym sposobom oznaczenia długości, wyjaśniam rolę h, jako odznaki długości, jak również ie, oraz podwajania samogłoski — aa, ee, oo.

W dalszym ciągu przystępuję do ćwiczeń w odróżnianiu ü i i, ö i e — w wymowie i na piśmie — i objaśniam fizjologicznie powstanie tych dźwięków (układ ust przy nich i rolę wydłużenia lub zaokrąglenia warg). Jednocześnie ustalamy trzy rodzaje dźwięku „e“ (w transkrypcji fonetycznej).

Gdy uczniowie ustalili sobie różnicę tych dźwięków i układ ust przy nich, staram się przy pomocy specjalnie dobranych zdań zmusić ucznia do skupienia uwagi w odróżnianiu podobnych do siebie dźwięków, ścisłego obserwowania moich ust podczas dyktanda i stosowania tej lub innej pisowni w zależności od tego lub innego układu ust. Skutkiem tego jest, że uczniowie przyzwyczajają się do zwracania uwagi na najmniejsze szczegóły pisowni, a jednocześnie do odpowiedniego układania ust i wydobywania prawidłowych dźwięków.

Na ostatku omawiamy wypadki, gdy różna pisownia wyrazów jest związana z różnicą w znaczeniu słów, a nie ich wymową, która pozostaje tą samą, jak np.: „das Meer“ i „mehr“, „Mal“ (das erste Mal) i „Mahl“ (Gastmahl) i t. p.

Ogólny wynik ćwiczeń ortograficznych, prowadzonych w ten sposób: już w 4-em dyktandzie uczeń, który zaczął od 28 błędów, popełnił ich tylko 8, a uczeń, mający w pierwszej pracy 13 błędów, miał ich teraz tylko 3! I postęp wzrastał z każdym nowym dyktandem, chociaż tekst był coraz trudniejszy, prawidła były coraz więcej skomplikowane; liczba wyrazów, nieznanych uczniowi, coraz więcej wzrastała, fonetyczne zjawiska, które trzeba było brać pod uwagę, wymagały coraz większej czujności. Ale uczeń nauczył się uważać na wymowę nauczyciela i myśleć podczas dyktanda, i ortografia nie sprawiała mu więcej wielkich trudności.

Jednocześnie i wymowa uczniów polepszyła się znacznie. I co najważniejsze, powstało zainteresowanie sprawami fonetycznymi: uczniowie sami zwracali uwagę na każdy szczegół, każdą drobnostkę, i starali się we wszystkim naśladować moją wymowę.

2.

Uczenie się wierszy jako drugi środek przyswojenia dobrej wymowy.

Żeby ożywić tego rodzaju studia fonetyczne, jak opisane powyżej, i wzmocnić ich wyniki, użyłem jednocześnie drugiego środka, więcej znanego,

a mianowicie: uczenia się na pamięć wierszy. Stosowałem go jednak w sposób odrębny, mając na celu nie tyle wzbogacenie zasobu językowego uczniów, ile polepszenie ich wymowy.

Postępowałem więc w ten sposób. Po dokładnem objaśnieniu wiersza przez uczniów pod moim kierunkiem, gdy już nie było żadnej wątpliwości, że wszyscy go dobrze rozumieją, czytałem ten wiersz uczniom kilka razy sam, podając im wzorową wymowę i intonację. Potem przystępowaliśmy do odczytania wiersza wszyscy razem, całą klasą, przy moim współudziale w tym chórze. Zadaniem mojem było przy tem nie tylko kierowanie intonacją, ale, co jeszcze ważniejsze, ciągle czuwanie nad wymową poszczególnych uczniów. Gdy wybijał się z zespołu ten lub ów nieprawidłowy dźwięk, chór bywał zatrzymany, i przystępowaliśmy do omawiania zauważonego przeze mnie błędu wymowy, przyczem nieprawidłowość wymowy musieli stwierdzić i objaśnić sami uczniowie, jak również wskazać odpowiedni prawidłowy dźwięk. Potem odczytywaliśmy wspólnie wiersz dalej i powtarzaliśmy odczytywanie go chórem tak długo, aż wymowa i intonacja były zadowolniające.

Gdy uczniowie już umieli ten wiersz na pamięć, wygłaszali go na początku każdej lekcji po kolei, dopóki nie odczytali go z mniej lub więcej dobrym wynikiem wszyscy. Tak doprowadziłem do tego, iż nie było w klasie ucznia, któryby nie umiał poprawnie, ładnie i z należytą intonacją odczytać tego wiersza, odczytywanie zaś i słuchanie go zaczęło wszystkim uczniom sprawić niemalą przyjemność.

Tym sposobem naprawdę nie mogliśmy przerobić dużo wierszy, bo mieliśmy jeszcze więcej innej, niemniej ważnej pracy, ale to cośmy przerobili, dało wyniki tak ze strony estetycznej, jak i ze strony fonetycznej zadowolniające: ucząc się wierszy tym sposobem uczniowie nie tylko polepszyli swoją wymowę, ale i przekonali się, że język niemiecki w wymowie scenicznej („Bühnenaussprache“), która jedynie nas obcokrajowców obowiązuje, nie tylko nie jest „brzydki“, ale jest mocny, porywający i swoiście ładny.

Warszawa

Grzegorz Pietrow

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK:

A. ARONSTEIN: Englische stilistik. Taubner, Leipzig.

Zasady gramatyki opisowej w języku angielskim dadzą się opanować w krótkim stosunkowo czasie, z mniejszym nakładem pracy i energii, niż w jakimkolwiek innym języku obcym. Zupełny prawie zanik fleksji umożliwia w przeciągu czterech lat nauki szkolnej dokładne poznanie gramatyki i systematyczne jej ujęcie. Heż to trudności ma uczeń w języku niemieckim, zanim nauczy się poprawnie używać przymiotnika, zanim wyrobi sobie poczucie szyku. W języku angielskim niema tych możliwości błędów gramatycznych, jakie są w każdym innym języku obcym. Zdawałoby się, że nauczyciel języka angielskiego, jeśli chodzi o poprawność językową, znajduje się w szczęśliwym położeniu. Doświadczenie jednak wykazuje zupełnie coś innego. Opanowanie gramatyki jeszcze mniej w języku angielskim, niż w każdym innym języku obcym, wpływa na poprawność językową wypracowań piśmiennych. Nauczyciel języka angielskiego musi ciężką staczać walkę z dziwolągami, jakie powstają z dosłownego tłumaczenia z języka polskiego na angielski. Metoda bezpośrednia nie usuwa wpływu języka macierzystego, który odruchowo do głosu dojść musi, gdy uczeń zaczyna stawiać pierwsze samodzielne kroki. Uczeń może całkiem dobrze znać wyrazy *succeed*, *tell*, nigdy jednak nie odda polskiego „udało mi się“ przez *I succeeded*, czy też „dowiedziałem się“ przez *I was gold*, lub „donoszę“ przez *I write to say*, jeśli mu się specjalnie na to nie zwróci uwagi. W żadnym języku obcym niema tej palącej petrzehy wskazywania na cechy stylu, jak w języku angielskim. Na tę potrzebę uwzględ-

nienia stylu przy nauce języka angielskiego w wyższych klasach szkoły średniej wskazuje Aronstein w swojej metodyce, jakoteż w swojej znakomitej stylistyce. Jego stylistyka (*Englische Stilistik*, Verlag von B. G. Teubner, Leipzig) jest arcydziełem pod tym względem, że łączy wysoki poziom naukowy z bardzo interesującym sposobem wykładu. Autor systematycznie ujmuje specyficzne cechy stylu angielskiego, starając się je psychologicznie tłumaczyć na podstawie istotnych cech narodu angielskiego. Idealem stylistyki, jak autor powiada, jest zrozumienie zjawisk językowych na podstawie istotnych cech danego narodu i odwrotnie, oświetlenie charakteru narodu poprzez zjawiska językowe. Tak pojęta gramatyka staje się częścią nauki kulturoznawstwa. Książka ta nabiera specjalnego znaczenia poprzez to, że autor wydał też opracowanie szkolne tego dzieła. W wydaniu szkolnym (*Englische Schulstilistik von Philipp Aronstein*, Verlag von B. G. Teubner, Leipzig 1930), autor podaje wybór faktów w skróconej, zwięzłej formie i ćwiczenia, celem których jest wdrożenie ucznia w idiomatyczny sposób wyrażania się po angielsku. Ćwiczenia te, oczywiście biorą za punkt wyjścia język niemiecki, mogą one jednak, przy zachowaniu pewnej ostrożności, być pomocą dla polskiego nauczyciela przy układaniu ćwiczeń, metoda psychologicznego tłumaczenia zjawisk językowych i sprowadzania ich do istotnych cech narodu angielskiego może być stosowana z dużym pożytkiem.

Włocławek

Dr. A. Kreusler.

FRIEDRICH HEBBEL: Agnes Bernauer. Wydał oraz wstępem, posłowiem i przypisami zaopatrzył Michal Friedländer. Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa 1933.

Wydawnictwo „Książnica-Atlas” rozpoczęło wydanie serji II biblioteczki niemieckiej, której tomikiem I jest Agnes Bernauer Fryderyka Hebbła. Z opracowania samego wynika, że serja ta różni się pod wieloma względami od serji I. Już podział zewnętrzny jest inny niż w tomikach serji I. Przedewszystkiem niema słownika do poszczególnych scen dramatu, czemu można ze względów pedagogicznych tylko przyklasnąć, gdyż dotychczasowe słowniczki, ułożone zupełnie niepedagogicznie, były — można powiedzieć — obliczone na lenistwo i wygodę młodzieży. Inowacją jest również to, że objaśnienia nie są podane pod tekstem, lecz w osobnym zeszycie, dołączonym według wzoru niektórych niemieckich wydawnictw do książki. Największym plusem wydanego tomiku jest jednak ta okoliczność, że opracowanie jest przeprowadzone według zasad najnowszej metodyki. Mam tu na myśli w pierwszym rzędzie pytania oraz zadania ćwiczeń piśmiennych, znajdujących się po tekście każdego aktu. Pobudzą one rzeczywiście młodzież do myślenia i uchronią od literackości i abstrakcyjności. Taksamo w objaśnieniach wydawca kierował się względami metodycznymi, używając jaknajmniej języka polskiego przy podawaniu trudniejszych wyrazów niemieckich, a ograniczając się przeważnie do synonimów.

Tekst dramatu jest poprzedzony wstępem, który wydawca dzieli na 2 części: 1. Das Zeitalter, 2. Der Dichter. Oprócz tego znajduje się przed tekstem jeszcze rozdział pod tytułem „Einige Aussprüche Hebbels” oraz krótka bibliografja. Potem następuje przedruk tekstu. Po przedruku każdego aktu mamy „Fragen zum Nachdenken” oraz „Aufgaben”. Po akcie V wydawca daje jeszcze ogólny przegląd całego dramatu, dzieląc go na 5 części: I. Handlung, II. Der Hintergrund des Geschehens, III. Gestalten, IV. Probleme, V. Sprache. W końcu znajduje się jeszcze posłowie, podzielone na 2 części: 1. Der Staatsgedanke in „Agnes Bernauer”, 2. Der deutsche Staatsgedanke. Załączony zeszyt, obejmujący 30 stron, zawiera objaśnienia językowe i rzeczowe do tekstu; do niego jest dodany szkic mapki sytuacyjnej.

Z podziału zewnętrznego wynika, że wydawcy chodziło o wyczerpanie ca-

tego materiału, dotyczącego autora i dramatu jego razem z głównym zagadnieniem, zawartem w nim. Należałoby się jednak zastanowić nad tem, czy celem wydania szkolnego jest podanie gotowego materiału i opracowanie tak wszechstronne, że nie nie pozostanie dla samodzielnej pracy nauczyciela i ucznia. Wydawca powinien zaznaczyć zagadnienia oraz dać tylko najważniejsze wskazówki i fakty, potrzebne do zrozumienia utworu a nie całe traktaty. O ile staniemy na takim stanowisku, to musimy przyznać, że wiele rzeczy ze wstępu i posłowia jest zbędnych i niepotrzebnych. Obszerność opracowania jest oprócz tego powodem wysokich cen naszych wydawnictw i ich niepopularności. Jak długo nasze wydawnictwa będą nosiły charakter „Eselfbrücken“, tak długo poważny nauczyciel, dbający o samodzielną pracę swych uczniów, woli się uciekać do wydawnictw zagranicznych, które tego charakteru nie mają. Niżej wydanie w porównaniu z wydaniem serji I stoi wprawdzie na wiele wyższym poziomie dydaktycznym, lecz i w niem znajduje się jeszcze dużo balastu.

Również pod względem stylistycznym opracowanie często nie odpowiada warunkom, jakie się stawia wydawnictwom szkolnym. Styl jest często za trudny i niezupełnie wolny od usterek. Na str. 5 naprzykład czytamy „Die Lösung dieses Konfliktes erfolgt bald überraschend“ zamiast „überraschend schnell“, albo na str. 7 znajduje się takie zdanie „So überwiegt in Hebbel der Denker über den Dichter“ — to nie jest po niemiecku, na str. 118 wydawca mówi o „Wandlung, die in Albrecht in der letzten Szene geschieht“ zamiast „ich vollzieht“, na str. 119 „Welche sind seine psychologischen Ursachen?“ zamiast „Welches sind... Niejasne jest zdanie na str. 123 „Des Herzogs Herrschertum ist ihm ebenso sein Schicksal wie der Agnes ihre Schönheit“. Na str. 124 jest użyty zwrot „sich zur Staatsidee einstellen“ — istnieje tylko zwrot „sich zu etwas stellen“ albo „sich auf etwas einstellen“. Na str. 125 zamiast „zu Ende des Mittelalters“ lepiej „am Ende des Mittelalters“. Zdanie na str. 126 „Hundert Jahre noch musses aber, bis dahin dauern“ nie odpowiada duchowi języka niemieckiego. Na tej samej str. jest mowa o „Gesetz, welches dem Menschen von der Natur selber angeboren ist“ — to nie jest po niemiecku. Tak samo nie używa się wyrazu „die Geistigen dieser Zeit“ (str. 127).

Co się tyczy przypisów, to naogół objaśnień nie jest za dużo, natomiast wydawca podaje bardzo często w nawiasie polskie znaczenie wyrazów niemieckich, które niezeń klas wyższych powinien znać. Przytoczę tu tylko kilka takich wyrazów — naprzykład: der Taufpate, verraten, die Eifersucht, die Ader, das Patenkind, der Friedhof, der Rechtsanwalt, verirsachen, das Einverständnis, Stockschläge, die Heirat, das Selbstbewusstsein, die Säge, die Schwelle, die Spannung, zugrunderichten, der Spion, die Schwiegertochter, ein Urteil fällen, der Schweiss, müssen, das Netz, angreifen, angeboren, die Probe bestehen, die Milde i wiele innych.

Pomimo podanych niedociągnięć stylistycznych — które zresztą są nieliczne — oraz niepotrzebnie podanych wyrazów polskich wydanie „Agnes Bernauer“ oznacza w porównaniu z dotychczasowymi wydawnictwami wielki krok naprzód. Jak już na początku wspomniano, strona metodyczno-dydaktyczna opracowania jest bez zarzutu. Ujawnia się to przedewszystkiem w pytaniach i zadaniach piśmiennych, umieszczonych po każdym akcie. Nie mają one, jak to dotychczas było, na celu opanowania treści utworu przez ucznia, lecz dążą do ujęcia problemów, tkwiących w tekście i uwzględniają również w wielkiej mierze tło społeczno-kulturalne epoki. Przyczynią się one bardzo do pogłębienia utworu, pobudzą ucznia do myślenia i mogą również nauczycielowi służyć jako wzór przy przerabianiu innych utworów.

Dr. MAX MULIER-ISERLOHN. „Was sollen wir im neusprachlichen Unterricht lesen“? Nachtrag 1932 zum Kursbuch für den neusprachlichen Schullesestoff. Emil Rohmkopf. Leipzig 1932. Str. 92.

Liczba wydań dzieł i dziełek, przeznaczonych do lektury szkolnej z języka angielskiego i francuskiego, jest w Niemczech tak wielka, że Przewodnik po tym labiryncie okazał się koniecznością. Wyszedł też w r. 1929 p. t. „Kursbuch für den neusprachlichen Schullesestoff. Eine kritisch-analytische Bibliographie aller bis Dezember 1929 erschienenen Schulausgaben“, jako spory tomik o 400 stronach. — Dziełko cytowane na początku jest uzupełnieniem Kursbuchu za lata 1930, 1931 i 1932, przyczem uzupełnienia za lata 1930 i 1931 ukazały się też osobno jako: 1. Nachtrag (1930) i 2. Nachtrag (1931).

Ugrupowanie pozostało to samo co w pracy zasadniczej: Literatura każdego języka wykazuje więc następujące działy: I. Opowiadania, II. Poezje, III. Dramat, IV. Historia, polityka, historia kultury, V. Mowy, listy, życiorysy, VI. Kraj i ludzie, VII. Podróże, VIII. Filozofja i pedagogja, IX. Szkice, X. Przyroda, XI. Sztuka, XII. Historia literatury i inne. — Każdy z tych działów rozpada się na poddziały według szczegółowej treści i to ogromnie ułatwia wyszukanie odpowiedniego dzieła, o ile chcemy je dobrać na jakiś temat, a krótka ocena informuje nas szybko o wartości literackiej, wychowawczej i dydaktycznej danej pracy. Gwiazdki, jak u Baedekera, przy najlepszych wydawnictwach, zwracają uwagę na szczególnie zalecone tomiki.

Zapatrzywania swoje na lekturę neofilologiczną i na dobór jej wyłożył autor w siedmiostronicowym wstępie, zatytułowanym: „Was sollen wir lesen?“, z nader charakterystycznym podtytułem: „Vom kulturkundlichen zum humanistischen Lektüreunterricht“.

Ten odwrót od tak modnej niedawno Kulturkunde (zdaje się jeszcze wczoraj był to najwyższy wykwit nauczania języków obcych) podkreśla autor kilkakrotnie. „Der neusprachliche Unterricht müsste mehr Wert legen auf das Gemeinsame statt auf das Trennende“. — „Das neusprachliche Schrifttum sollte in erster Linie Verständnis wecken des französischen, englischen, amerikanischen Volkes, als von Gliedern menschlicher Schicksalsgemeinschaft auf dieser Erde, statt Tummelplatz zu sein einer krampfhaften Suche nach Gegenständen deutscher Sonderart“. — Autor przypomina, że podobne wskazania slyszano już na Międzynarodowym Kongresie Neofilologicznym w Paryżu 1931 r. — Cechy, które jako charakterystyczne uważano dla pewnego narodu, są przeważnie w całości lub częściowo cechami ogólnoludzkiemi.

A więc nie kultura narodu lecz kultura człowieka, zrozumienie świata i ducha ludzkiego — oto cel lektury obcojęzycznej. Niewątpliwie ten duch objawia się różnie u różnych narodów, ale celem nauki nie może być poznanie tych różnic, lecz przebiecie się przez nie do ogólnoludzkiego korzenia, z którego one wyrosły. „Trzeci humanizm“ — to najogólniejsze określenie dzisiejszych prądów umysłowych. Jemu musi się podporządkować i nauka języków obcych, która w ostatnich czasach uprawiając t. zw. kulturoznawstwo zajmowała się zhyt realjami, a zamala człowiekiem.

Obok odwrotu od kulturoznawstwa charakterystycznym dla autora jest silny atak na historycyzm w doborze lektury. Nie zajmujemy się historją dla poznania dawnych wieków, ale dla poznania życia. — Nie podajemy uczniom „źródeł historycznych“, by je przerobić „metodą pracy twórczej“ — lecz obraz życia ludzkiego, widziany przez pryzmat wielkiej twórczej jednostki. Nie o fakty i fakciki chodzi. Wracamy więc do pierwszego postulat — do humanizmu: człowiek nas przedewszystkiem interesuje, a nie rzecz.

Trzecią cechą omawianego artykułu jest krytyka sławnych pruskich „Richtlinien“ i żądanie wyjścia poza nie. „Richtlinien“ były powitane w roku 1923 i 1925 jako reforma bardzo postępową, głęboko uzasadnioną. Czasy się jednak tak szybko zmieniają, że żadna najlepsza nawet reforma nie może liczyć na trwałość. I „Richtlinien“ padają powoli ofiarą zmian. A może miał rację Paul Östreich, gdy w swojej „Die neue Erziehung“ twierdził, że obecne czasy nie nadają się wogóle jeszcze do przeprowadzenia reformy?

Autor wstępu omawia również stronę psychologiczną lektury. — I te jego wskazówki, jak dobrać lekturę do każdej fazy rozwojowej młodzieży, są bardzo cenne, tembardziej, że każda wskazówka teoretyczna poparta jest wymienieniem dziełka, które czyni jej zadość.

Na końcu tego krótkiego, a bardzo życiowego wstępu, znajduje się mała notatka, która nam tłumaczy, dlaczego wydania lektury francuskiej i angielskiej w Niemczech są tak liczne i tanie. — Oto przypomniano rozporządzenia Ministerstwa pruskiego z 17 stycznia 1917 r., z 27 marca 1924 r. i z 12 stycznia 1932 r., zakazujące używania w szkole lektury oryginalnej, wydawanej we Francji i Anglii. Mądre to zarządzenie, zamykające wstępną do szkoły wydawnictwom zagranicznym, przyczynia się do wzrostu liczby wydawnictw krajowych i liczby ich nakładów, a to jest zasadniczym warunkiem ich taniości.

Dr. Jan Piątek

Warszawa

E. ROMER: Deutschland und die Nachbarländer. Książnica — Atlas T. N. S. W. Warszawa — Lwów 1933.

Zakładom kartograficznym „Książnicy — Atlas“ należy się szczere uznanie za wydanie tej mapy, która jest specjalnie pomyślana, jako pomoc do nauki języka niemieckiego. Musieliśmy się dotychczas zadowolić mapą polską Niemiec, z nazwami polskimi, lub używać z przykreńm uczniem mapy niemieckiej, na której widnieją podwójne granice. Z tej przykřej sytuacji wyzwała nas nareszcie ta mapa polska, której wydanie można uważać za czyn zarówno ideałistyczny jak i wychowawczy. Cel mapy został całkowicie osiągnięty. Daje ona doskonały obraz Niemiec politycznych przez użycie żywych, a mimo to niekrzyżujących barw, uwzględniając równocześnie rzędbę powierzchni ziemi przez odpowiednie cieniowanie. Topografia jest umiejętnie dobrana, mapa nie jest przeciążona nazwami. Z miast są umieszczone wszystkie większe, odgrywające rolę polityczną, administracyjną i gospodarczą oraz mniejsze o znaczeniu historycznym i kulturalnym. Nauczyciel znajdzie na niej wszystkie miejscowości, które mu są potrzebne przy nauce języka niemieckiego, zwłaszcza w klasach średnich i wyższych.

Ze względu na to, że mapa nie ogranicza się do samych Niemiec, lecz obejmuje również kraje, sąsiadujące z Niemcami, nauczyciel ma możliwość posługiwania się nią również ucząc młodzież o niemieckiej Szwajcarii i Austrii. Topografia tych pod względem etnograficznym niemieckich krajów jest celowo bogatsza niż w innych sąsiednich krajach. Widać to przedewszystkiem w Szwajcarii, gdzie zostały umieszczone niemal wszystkie miejscowości, potrzebne przy lekturze Schillera „Wilhelm Tell“. Jedynym brakiem mapy możnaby ewentualnie nazwać to, że nie jest na niej podana granica etnograficzna języka niemieckiego. Mała dodatkowa mapka w jednym z kątów mapy byłaby wystarczyla, żeby uczniowi dać obraz Niemiec etnograficznych. Na takiej mapce łatwo możnaby również podać granicę między oberdeutsch, mitteldeutsch i niederdeutsch.

Z wielkiem uznaniem należy również przyjąć nomenklaturę, która jest przeprowadzona jednolicie i logicznie. W krajach nienieemieckich wszystkie nazwy są podane w języku państwowym, a o ile miejscowość jest zamieszkała przez większość niemiecką, znajduje się w nawiasach również nazwa niemiecka. Dotyczy to przedewszystkiem nazw na pograniczu Czechosłowacji.

Podkreślić należy przedewszystkiem słuszność stanowiska, jakie wydawnictwo zajęło w sprawie nazw na terytorjum polskiem i na wschodnich terytorjach Niemiec, mianowicie, że w Polsce wszystkie nazwy są polskie bez dodania w nawiasie nazw przez Niemców używanych oraz, że na terytorjum Niemiec wschodnich, dawniej zamieszkałych przez Polaków, są w nawiasie dodane i nazwy polskie. Przyczynia się to w wielkiej mierze do podniesienia poczucia narodowego uczniów, z drugiej zaś strony daje możność szybkiego zorjentowania się.

Reasumując, stwierdzamy, że mapa jest pierwszorzędną pomocą naukową, niezbędną dla każdego nauczyciela języka niemieckiego.

Warszawa

—rek.

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

SPRAWOZDANIE Z PISM POLSKICH.

„NAUCZANIE GRAMATYKI FRANCUSKIEJ W SZKOLE ŚREDNIEJ“.

W Nr. 4 z kwietnia b. r. Dziennika Urzędowego Kuratorjum Warszawskiego znajdujemy (w dziale nieurzędowym) artykuł F. Jungmana p. t.: „Ognisko metodyczne języka francuskiego w Warszawie“. Konferencja rejonowa ogniska odbyła się 2 listopada w gimnazjum Ad. Mickiewicza. Głównym tematem Konferencji było zagadnienie gramatyki w nauczaniu języka francuskiego. W związku z tem dane były dwie lekcje przykładowe: w kl. VI i V. Po lekcjach wywiązała się dyskusja. Po południu tegoż dnia w Sali francuskiej został wygłoszony referat przez kierownika ogniska p. F. Jungmana na temat: „Nauczanie gramatyki franc. w szkole średniej“.

Referent stwierdza, że problemat gramatyczny w szkole należy do najtrudniejszych, a rozwiązanie jego następcza tem większe trudności, że nasuwa się przecież konieczność pogodzenia go z postulatami nowoczesnej pedagogiki w dzisiejszej szkole aktywnej, opartej na zainteresowaniach i chęciach, wychodzących od samego ucznia.

Wytyczne więc metody w nowoczesnej szkole średniej reasumuje się w tezie: przez uświadomienie zjawisk gramatycznych przyspiesza się proces przyswajania sobie obcej mowy. Przechodząc do postulatów dydaktycznych w problemacie gram. franc. referent ujmuje je w następujący sposób: nauka gramatyki metodą bezpośrednią jest wyrozumowaną klasyfikacją zjawisk zaobserwowanych. Podstawą ćwiczeń gramatycznych jest przedewszystkiem wytworzenie przez nauczyciela potrzeby użycia danej formy gramatycznej w rozmowie. Należy unikać definicji i położyć nacisk tylko na to, w czem się różni gramatyka franc. od polskiej oraz ograniczyć materiał gramatyczny do partyj najistotniejszych.

Takie są mniej więcej tezy wysunięte przez prelegenta, które wywołały ożywioną dyskusję.

Warszawa

J. K.

SPRAWOZDANIE Z PISM ANGIELSKICH.

Centralnem zagadnieniem, na Styczniowem Walnem Zebraniu Modern Languages Association, w Londynie w 1932 r., około którego skupiło się największe zainteresowanie audytorjum, była kwestja reformy egzaminów piśmiennych, t. zw. „First School Certificate Examination“ poruszona przez Dr. F. A. Hedgcock, w żywym i dobrze argumentowanym referacie¹⁾. Wychodząc z założenia, iż typ egzaminów końcowych narzuca kierunek nauce języka

¹⁾ „Modern Languages. Vol. XIV. Nr. 3 i 4. February 1933. str. 13. „The Obstacle to the Developement of Modern Language Teaching in England: the First School Certificate Examination“.

obcego i wytycza linię, do której nagina swoje metody nauczyciel w ciągu całej nauki szkolnej, aby sprostać wymaganiom tej próby ostatecznej, Dr. Hedgcock oponuje przeciwko czysto-tłumaczeniowemu charakterowi egzaminu, przyjetemu w szkołach angielskich, uważa go nawet za główną przeszkodę pomyślnego rozwoju nauki jęz. obcych w Anglii.

Przyjęta obecnie forma egzaminu w Anglii jest:

- 1) tłumaczenie z francuskiego na angielski (w którym intuicja i dobre władanie jęz. angielskim główną odgrywa rolę);
- 2) tłumaczenie z angielskiego na francuski (b. nieudolne w większości wypadków);
- 3) temat wolny (będący także często w praktyce krypto-tłumaczeniem).

A zatem ciągle interwencja języka ojczystego, która wypacza instynkt językowy ucznia i odzwyczajają go od myślenia w języku obcym, a w rezultacie zmusza nauczyciela do prowadzenia większej części swej pracy w jęz. ojczystym.

Reforma egzaminu t. zw. „First School Certificate Examination“ polegałaby zdaniem dr. Hedgcock'a na uwzględnieniu w większej mierze jęz. obcego, w myśl metody bezpośredniej, której jest zwolennikiem, w tym celu proponuje dr. Hedgcock następującą formę egzaminu:

1) Tekst francuski, do reprodukcji, zawierający około 60 wierszy (z 15 minutowem przestudjowaniem go przed odpowiedzią przez kandydata).

2) Test zrozumienia (a comprehension test) — 2 krótkie urywki: jeden prozą, drugi wierszem, opatrzone pytaniami w języku francuskim, tak dobranymi aby odpowiedzi (w jęz. francuskim) na te pytania stwierdziły zrozumienie nie tylko ogólnej treści ale i poszczególnych wyrażeń przez kandydata.

3) Wreszcie egzamin ustny według ustalonego wzoru.

Przytaczam próbkę testu zrozumienia, jako nowego typu ćwiczenia egzaminacyjnego, rodzaj analizy nowego urywka, tak jak się go przeprowadza w klasie.

L'Évasion.

(Stendhal).

Un peu après que minuit et demie eut sonné le signal de la petite lampe parut à la fenêtre de la volière — Fabrice était prêt à agir; il fit un signe de croix, puis attacha à son lit la petite corde destinée à lui faire descendre les trente cinq pieds, qui le séparaient de la plate-forme où était le palais. Il arriva sans encombre sur le toit du corps de garde occupé depuis la veille par les deux cents soldats dont nous avons parlé, etc...

Notes.

l. 2. La volière: espèce de grande cage pour les oiseaux.

l. 5. Le corps de garde: poste militaire etc...

Questions.

- 1) Qui est-ce qui fait le signal? (l. 1). Qu'est-ce qu'il indique au prisonnier?
- 2) De quelle religion Fabrice était-il probablement? (l. 2).
- 3) Pourquoi Fabrice attachait-il la corde à son lit? (l. 3).
- 4) Cette plate-forme était-elle (l. 4) au-dessus ou au-dessous de la cellule où Fabrice était emprisonné?
- 5) Exprimez autrement „sans encombre“ (l. 4).
- 6) Comment comprenez-vous „le corps de garde?“ (l. 5). Qu'est-ce que c'était et où se trouvait-il?
- 7) Expliquez „la veille“ — etc...

Réponses.

- 1) Celui ou celle qui aide le prisonnier à s'évader.
La personne qui aide le prisonnier à s'échapper.

Un complot du prisonnier.

Le signal indique que l'instant d'agir est arrivé.

2- Sans doute il était catholique.

3) Il fallait l'attacher à quelque chose de lourd puisqu'il allait y suspendre tout le poids de son corps. Sans doute le lit était l'objet le plus lourd qui se trouvât dans la cellule.

4) Elle était au-dessous.

5) Sans accident, sans obstacle, sans grande difficulté.

6) Le corps de garde était une salle assez grande pour contenir deux cents soldats, situés au-dessous de la cellule du prisonnier.

7) Le jour d'avant, le jour précédent etc..

Sądzę iż taka „analyse du texte“ (ogólnie praktykowana we Francji), przy umiejtniejsz dobranych pytaniach ma dużo dobrych stron, jako sprawdzian znajomości językowych ucznia: nie wytrąca go ze sfery myślenia po francusku (do czego go zmusza tłumaczenie), nie pozwala operować pamięcią (jak się to czyni przy zwykłej reprodukcji tekstu) i nie przekracza jego możliwości językowych (tematy oderwane). Dodać należy iż egzaminowi „First School Certificate Examination“ podlega młodzież lat 16-tu, odpowiada on mniej więcej „małej maturze“ niemieckiej, u nas w obecnym ustroju szkolnym ukończonym 6 klasom gimnazjalnym. Nasuwa mi się myśl, iż po wprowadzeniu w życie nowej reformy szkolnej taki „comprehension text“ może byłby odpowiednim typem egzaminu piśmiennego dla uczniów kończących 4-o klasowe gimnazjum.

Sprawę reformy First School Certificate Examination polecono specjalnej Podkomisji M. L. A. ¹⁾ która przeprowadza próby egzaminów z jęz. francuskiego według typu proponowanego przez D-a F. A. Hedgecock, w niektórych szkołach prywatnych angielskich. ²⁾

Egzamin składać się będzie z 1) tekstu do reprodukcji, 2) tekstu zrozumienia (comprehension test) jeden wrywek wierszem, drugi prozą, plus egzamin ustny i dyktando. Ankieta rozesłana do nauczycieli po ukończeniu egzaminu wyjaśni, którą z dwóch form egzaminu: tłumaczeniową czy proponowaną obecnie, uważają za lepiej prowadzącą do celu t. j. do sprawiedliwego klasyfikowania uczniów.

Koło w Yorkshire M. L. A. podało wyniki swojej pracy ³⁾ przestudjowania 31 podręczników jęz. francuskiego, używanych w szkołach średnich angielskich w roku pierwszym nauczania, pracy podjętej w celu 1) sprawdzenia różnic, zachodzących w doborze słów poszczególnych podręczników, 2) porównania materiału językowego wyżej wymienionych podręczników z listą prof. Vander Beke'a.

Stwierdzono iż: a) słownictwo przestudjowanych podręczników wykazuje mało jednolitości (177 wyrazów znajduje się wspólnych w liczbie 26-ciu lub ponad 26-ciu z 30-stu studjowanych podręczników, każdy podręcznik posiada przeciętnie 77 wyrazów, niespotykanych w pozostałych i 146 wyrazów, spotykanych w liczbie nie większej niż 4 innych podręczników).

b) Stosunek między słownictwem listy prof. Vander Beke'a, a materiałem językowym kursów jest luźny i nie odpowiada intencjom autorów podręczników. (Tłumaczy się to tem, iż prof. Vander Beke przyjmuje jako punkt wyjścia swojej pracy „mowę pisaną“, uważając iż jedynie ona może być uważana za podstawową, a nauczyciele mogą do niej dodawać w danym razie pewną ilość wyrazów, które uważają za potrzebne).

¹⁾ „First. School Certificate French Examination Paper Sub Committee Modern Languages Vol. XIV Nos 3 & 4. February 1933.

²⁾ F. A. Hedgecock: „French at the First School Certificate Examination“.

³⁾ „Study of the Vocabulary of Thirty First-Year French Courses, concluded“ (H. Milton, T. Benn and Collaborators). Modern Languages Vol. XIV Nr. 5. April 1933.

c) Brak ustalonej tendencji co do wyboru z pierwszego tysiąca słów, objętych listą Vander Beke'a, najpotrzebniejszych. Wypływa to prawdopodobnie z subiektywnej metody selekcji.

Wysoco rozbieżny wybór słownictwa, jaki przedstawiają teksty poszczególnych podręczników szkolnych, jak również różnorodność podręczników, używanych w poszczególnych szkołach angielskich, uniemożliwiło ustalenie wspólnej obiektywnej podstawy dla wyboru najpotrzebniejszych wyrazów w pierwszej fazie nauczania.

Warszawa

Irena Peplowska

LACINA — LEK UNIWERSALNY.

C. PITOLLET. Toujours la panacée du latin. Les langues modernes. Marzec 1933.

Sprawa pokrzywdzenia języków nowożytnych na korzyść łaciny w nowych programach szkolnych francuskich nie przestaje być przedmiotem dyskusji w prasie pedagogicznej i naukowej francuskiej. Po artykule Varenne'a w Nr. 7 „Les Langues modernes“ Camille Pitollet porusza jeszcze raz ten temat, nawiązując do swego poprzedniego artykułu w tymże piśmie. Być może, że bodźcem do powtórnego zabrania głosu w tej samej kwestji posłużył mu artykuł M. Gastona Cayron w majowym zeszycie „Revue Universitaire“, który to artykuł jest repliką na „La panacée du latin“ Pitollet'a.

Nowy artykuł Camille'a Pitollet'a jest retrospektywnym rzutem oka wstecz na metody nauczania łaciny i języków nowożytnych. Autor stwierdza, że języki nowożytne nie mogły wyzwolić się z supremacji wszechwładnej języków starożytnych, a metody nauczania były im narzucone przez klasyków.

W tym samym numerze „Les Langues modernes“ M. Camugli, odpowiadając na artykuł poświęcony tejże sprawie w „Information Universitaire“, oświetla tendencje faworyzowania studjów klasycznych w gimnazjach francuskich z innego punktu widzenia. W artykule „Les humanités classiques et les langues méridionales“ M. Camugli ocenia doniosłość nauki łaciny w gimnazjach jako profesor języków południowych — włoskiego i hiszpańskiego; nie widzi on niebezpieczeństwa dla tych przedmiotów nauczania, przeciwnie sądzi on, że łacina przyczynia się do pogłębienia znajomości języków południowych w szkole, pod warunkiem jednak, aby klasycy wyzbyli się wszelkiej ekskluzywności w stosunku do „humanités modernes“.

W tymże numerze (str. 210) G. Roger omawia nowe płyty gramofonowe, wydane przez firmę „Gramophone“, serja ta, odpowiednik podręcznika do języka angielskiego Carpentier — Fialip (Hachette), składa się z siedmiu płyt, z tekstami klasycznymi i nowoczesnymi, recytacjami i piosenkami, i odznacza się wyjątkową perfekcją techniczną oraz przystępną ceną.

Warszawa

F. Jungman

„ESPERANTO OU BASIC — la langue auxiliaire internationale“. Pod takim tytułem ukazał się w „Revue internationale de pédagogie“ (zeszyt 3) artykuł P. Boveta. Fakt, że na kongresie w Nicei 1932 r., liczącym 1500 uczestników, rozpoczęto obrady od zastanawiania się nad znaczeniem tych dwu języków pomocniczych, wskazuje na ważność tej sprawy, która wprost narzuca się w miarę jak mnożą się Kongresy międzynarodowe i zachodzi konieczność porozumiewania się ludzi różnych narodowości.

Zainteresował się językiem międzynarodowym nie lingwista, a profesor psychologii z Genewy, dyrektor Instytutu pedagogicznego J. J. Rousseau i omawia kwestję ze swego stanowiska, ze stanowiska psychologa. W artykule swym daje krótki rys międzynarodowych języków, a więc esperanta i jego odmian, jak nazywa wszelkie Ido, Esperantido, Occidental, Novial etc., które obejmuje wspólnem mianem języków syntetycznych, dalej wspomina o Le latine sine flexione, wreszcie przechodzi do Basic.

Na korzyść esperanta przemawiają zdaniem p. Boveta jego logiczność i mała ilość samogłosek (5) dostępnych dla każdej wymowy (Basic posiada ich 17). Dalej Esperanto ma wielkie wartości dydaktyczne przy nauczaniu języków, zwłaszcza języków, których pragmatyka jest celowa, jak angielski.

Znane jest doświadczenie jednej z kierowniczek szkoły angielskiej, która swym uczennicom kazala się najprzód przez rok uczyć esperanto, po roku zaś rozpoczęły one naukę jęz. francuskiego. Okazało się po 2 latach, że umieją jęz. francuski lepiej, niż inne uczennice, które się uczyły tylko francuskiego przez 2 lata.

Esperanto wprowadza ucznia wogóle w pojęcia lingwistyczne, jest niejako pierwszym etapem jego językoznawstwa. Ale przejdźmy do głównego zarzutu, jaki Bovet stawia Basic w rozdziale: Czego Basic nie daje. Przyznaje on duże znaczenie Basic dla wprowadzenia w jęz. angielski, ale o ile odpowiada „potrzebie języka wspólnego dla ludzkości to rohi fałszywą drogę. Zna on prawo ewolucji lingwistyki, ale nie zna zupełnie praw psychologii”. Ogden zapoznaje zupełnie siłę potrzeby języka neutralnego, któryby nie był związany z żadną rasą, z żadnym państwem, z żadnym narodem, lecz któryby wyraził istotnie nowe uczucie jedności rodziny ludzkiej. Jedyne co czyni język żywym jest jego element afektywny uczuciowy — tego u Ogdena niema.

Ten motyw sprawia, że sympatje prof. Bovet przechylają się całkowicie na stronę esperanta, którego adepci tworzą od lat wielu jakhy rodzinę esperancką. Jest to objaw ciekawy pod względem biologicznym, jest to fakt istniejący, bynajmniej nie sztucznie skonstruowany. Fakt, że uczony, stojący zda się zdała od lingwistyki, zahrał głos w tej sprawie i rzucił na nią nieco odmienne światło, jest dowodem, jak bardzo sprawa języka międzynarodowego jest palącą i zaprzata wszystkie światlejsze umysły.

Warszawa

J. K.

SPRAWOZDANIE Z PISM NIEMIECKICH.

PRZEWARTOŚCIOWANIE ROMANTYKI NIEMIECKIEJ. — DZISIEJSZA MŁODZIEŻ NIEMIECKA I JEJ STOSUNEK DO GOETHEGO. — UTWORY RYSZARDA WAGNERA W SZKOLE. — TRZECI HUMANIZM W NIEMCZECH. — NAUKA JĘZYKÓW OBCYCH W NIEMCZECH (JEJ STAN DZISIEJSZY, WALKA Z KULTUROZNAWSTWEM).

Czasopismo „Zeitschrift für Deutschkunde“ przynosi w drugim zeszycie bardzo ciekawy artykuł pióra znanego historyka literatury Walthera Lindena pod tytułem „Umwertung der deutschen Romantik“, będący skrótem wstępu do dwutomowego dzieła tego autora „Geistesgeschichte des deutschen Realismus“, mającego się ukazać jeszcze w tym roku.

Linden określa na początku stanowisko, jakie romantyka zajmuje w rozwoju idealizmu niemieckiego, nazywając ją „die Endstufe der in der Dreiheit von Sturm und Drang, Klassik und Romantik sich emporsteigernden idealistischen Bewegung; in ihr vollendet sich das eigenste Wollen des deutschen Idealismus in einer universalen Synthese“. Romantyka niemiecka nie jest przeciwieństwem klasycyzmu, naodwrot wyrasta ona z niego i jest w pewnej mierze jego przewyższeniem. Jak klasycyzm niemiecki można uważać za syntezę „Sturm und Drang“, tak romantyzm za wyższą jedność klasycyzmu oraz „Sturm und Drang“.

Następnie autor roztrząsa pod względem metodycznym dotychczasowe prace, dotyczące romantyzmu niemieckiego, zarzucając niemal wszystkim jednostronność, nie wykluczając nawet takich dzieł jak Hayma, Ricardy Huch i Oskara Walzla. Według zdania autora prawie wszystkie prace uwzględniają przeważnie tylko wczesną romantykę, poświęcając najwięcej miejsca Fryderkowi Schleglowi i interpretując na podstawie jego utworów innych romantyków, przychem nie uwzględniają tak ważnych przedstawicieli niemieckiego ro-

mantyzm jak Adama Müllera, Józefa Görresa, Sawignyego i innych późniejszych. Dopiero w czasach najnowszych zerwano z przecenianiem romantyki wczesnej (Frühromantik) i zwrócono więcej uwagi na właściwą romantykę religijną, której najważniejszym przedstawicielem był Görres.

Po tych wywodach krytycznych przystępuje Linden do swych własnych rozważań. Nasamprzód zrywa z dotychczasowym podziałem na „Früh-“ i „Spätromantik“ i dzieli ją na: „Die Frühromantik (1798—1802) als Eingang, die Hochromantik (etwa 1802—1816) als reinste Ausprägung und die Spätromantik (etwa 1816—1830) als Übergang in die realistische Periode“. W r. 1802 romantyka wstępuje po przezwyciężeniu wczesnoromantycznego subiektywizmu w okres dojrzałej równowagi obiektywnych i subiektywnych dążeń i rozwija swoje systemy społeczne w duchu religijnym, od r. 1816 stoi w walce z rosnącymi pretensjami liberalizmu i broni swych pozycji.

W dalszym ciągu swej pracy autor daje charakterystykę bardzo ciekawą i trafną wszystkich trzech okresów. Wczesna romantyka dąży do wyswobodzenia subiekta z więzów, nałożonych mu przez klasycyzm. Fichte nadaje w swej filozofii człowiekowi i jego „ja“ metafizyczną wartość. „Das repräsentative Ich, d. h. das über seine empirische Individualität hinaus als absolutes, allhaftes Ich wirkende, schafft die Welt“... „Subjektivismus und Universalismus bilden die Grundlagen der frühromantischen Welt, aber jede von ihnen in einer bisher ungekannten Steigerung und damit in eine überstarke und verhängnisvolle Spannung untereinander versetzt“. Prawdziwym przedstawicielem i rzecznikiem romantyki wczesnej nie jest jednak ani Fryderyk Schlegel ani Tiech, lecz Novalis, Schleiermacher i Schelling. Oni dopiero wyrastają ponad estetyczny indywidualizm Schlegla i stwarzają żywy stosunek do świata. „Ihr Streben geht auf eine innere Verlebendigung der grossen objektiven Gemeinschaftsformen: Natur, Geschichte „Staat“. Oni stwarzają romantyczną filozofję natury i filozofję państwa, dążą do wyższych jedności między subiektem i obiektem. Początkowy rewolucyjny subiektywizm zatracą się powoli w uznaniu życia obiektywnego i jego form społecznych.

Drugi okres, nazwany przez autora „Hochromantik“, jest dopiero właściwym spełnieniem głównego dążenia romantycznego, mianowicie: zbudowanie nowego świata jednolitego w religijno-irracjonalnej całości ze środków nowoczesnego subiektywizmu. Wytwarza się poczucie dla religijnego znaczenia wszystkiego, co w historii powstało; tradycja, historia i narodowość stają się przedmiotem zainteresowań romantyków. „Von innen und von aussen her wird die Hochromantik auf die lebendigen gottgegründeten Gemeinschaftsformen von Natur, Geschichte, Volk und Staat, auf die ewigen Mächte des Lebens verwiesen“. Ten okres łączy w sobie w wyższym sensie klasycyzm i romantykę wczesną „indem sie der klassischen Forderung nach Anerkennung der gegebenen Weltgesetzlichkeiten gegenüber dem frühromantischen Freiheitsbegehren eine neue Berücksichtigung verschafft“. Przeciwwstawienie romantyki i klasycyzmu, przeprowadzone przez Fritza Stricha w swej książce „Deutsche Klassik und Romantik“, nie jest zasadnione. Antyteza Stricha „Vollendung“ i „Unendlichkeit“ dotyczy tylko klasycyzmu i romantyzmu wczesnego i to tylko w pewnym kierunku, mianowicie pod względem jego subiektywistycznego nastawienia.

Adam Müller i Józef Görres, najwięksi teoretycy „Hochromantik“, są przedstawicielami „klasycznego“ wyrównania spokoju i ruchu, przez historję danego i nowego, żywości subiekta i zwartości uniwersalnego porządku społecznego. Adam Müller tworzy, odwracając się wyraźnie od romantyki wczesnej, nowy religijny obraz świata. Jego nanka o państwie, której Linden poświęca bardzo wiele miejsca, oraz jego socjologia zawiera mnóstwo głębokich myśli, z których niektóre wydają się zupełnie nowoczesne. Weźmy naprzykład jego definicję państwa: „Der Staat ist nicht eine blosse Manufaktur,

Meierei, Assekuranz-Anstalt, oder merkantilische Societät; er ist die innige Verbindung der gesamten physischen und geistigen Bedürfnisse, des gesamten physischen und geistigen Reichtums, des gesamten inneren und geistigen Lebens einer Nation zu einem grossen energischen, unendlich bewegten und lebendigen Ganzen“. Również tak nowoczesne hasło jak samowystarczalność gospodarstwa narodowego znajduje się u Müllera. Zaniedbanie strony duchowej jest według jego zdania zasadniczym błędem wszystkich nowoczesnych teoryj państwowych i gospodarczych. Fundamentem wszelkiego życia powinna być religja.

Głębiej jeszcze i potężniej niż u Adama Müllera występuje u Józefa Görresa konflikt pomiędzy przeszłością i teraźniejszością, pomiędzy boskiem i ziemskim. Dąży on taksamo jak Adam Müller do wyrównania sił walczących ze sobą, do zjednoczenia w nowej jedności światowej sił konserwatywnych i liberalnych. Wierzy on w niezniszczalny boski sens świata, w znaczenie ewolucji, w której nie wartościowego nie ginie. „Nicht ein Funken ist verglommen, der einmal aufgeleuchtet“. W wstępie do swej książki „Europa und die Revolution“ (1821) daje Görres wspaniały obraz świata, w którym wskazuje na przeciwieństwo między wiarą i wiedzą, ujawniające się w rozwoju historycznym. Celem rozwoju historycznego jest połączenie wiary z wiedzą, religji, filozofji i etyki. Z tego punktu widzenia traktuje również zagadnienia polityczne i państwowe. Radykalnemu liberalizmowi przeciwstawia liberalizm historyczny, abstrakcyjnemu państwu zachodnio-europejskiemu państwo organicznie powstałe z wolnych części. Ponad walczącymi z sobą przeciwnościami stoi jednak wieczne, boskie, którego przedstawicielem jest kościół.

Właściwym obrońcą teoretycznym nieświadomych sił historycznych jest Fryderyk Karol von Savigny, który w duchu romantycznym uzasadnia historyczną teorię prawa. Prawo nie powstaje nigdy samodzielnie, lecz wyrasta z osobliwego ducha narodu, stoi w związku z wszelkimi objawami życia społeczeństwa, z językiem i obyczajem, z państwem i religją.

Opierając się na pracach trzech głównych przedstawicieli „Hochromantik“ Linden dowodzi różnicę, jaka istnieje między romantyką wczesną, subiektywistyczno-indywidualistycznie nastawioną i romantyką późniejszą, która przeszła do obiektywistycznego pojmowania życia i jego objawów społecznych. Zwrot ten daje się zauważyć również u innych romantyków, jak naprzykład u Schellinga, Schleiermachera, Uhlanda i Achima von Arnim, zwłaszcza u Arnima znajdują się zaczątki nowego typu człowieka, dążącego do czynu. Linden jest zdania, że romantyka niemiecka zawiera w sobie wiele idei, które zwłaszcza w czasach dzisiejszych mogą być owocnie wykorzystane.

W zeszytcie III tego samego czasopisma znajduje się bardzo ciekawy artykuł Karola Molla pod tytułem „Das Verhältnis der heutigen Jugend zu Goethe“. Dla nas artykuł, który jest przedrukiem mowy, jest tem ciekawszy, że dowiadujemy się z niego, nie tylko, jaki stosunek młodzież niemiecka szkół średnich ma do utworów Goethego, lecz zapoznujemy się również z psychiką dzisiejszej młodzieży niemieckiej i jej stosunkiem do literatury wogóle. Moll opiera swe zdania wyłącznie na doświadczeniach z własnymi uczniami. W pierwszej połowie swej przemowy Moll roztrząsa wszystkie strony utworów Goethego, do których młodzież ustosunkowuje się negatywnie, gdyż nie posiada dla niej żywego zrozumienia, w drugiej części zaś podaje drogę, jaką można młodzież zbliżyć do Goethego i jego utworów. Dzisiejsza młodzież posiada żywy stosunek jedynie do utworów lirycznych Goethego, natomiast nie posiada go do utworów prozaicznych ze względu na ich chłodną formę językową i styl klasyczny. Więcej odpowiada jej proza Storma, Stiftera, Gottfryda Kellera, Meyera i Kleista. A jeżeli weźmiemy utwory Goethego pod względem zagadnień w nich zawartych, to tylko „Götz von Berlichingen“, „Egmont“, „Faust“ i „Fragmenty“ mogą zaciekać młodzież, problem „Werthera“ natomiast, „Ifigenja“ i „Tasso“, nawet „Wilhelm Meisters

Lehrjahre“ nie interesują dzisiejszej młodzieży. Z jakiego powodu nie interesują młodzieży nawet tak ważne i ogólnoludzkie zagadnienia, jakie zawiera w sobie Wilhelm Meister? Moll jest zdania, że młodzież dzisiejsza nie rozumie już idei osobowości (Idee der Persönlichkeit). Dążenie Wilhelma Meistra do udoskonalenia swej własnej indywidualności, do kształcenia własnego „ja“ uważa dzisiejsza młodzież za cel egoistyczny. Młodzież posiada dziś inne poczucie życia. Siły społeczeństwa nie są dla niej środkiem do kształcenia indywidualnego, mające tylko wartość względną, lecz posiadają wartość ponadindywidualną. Indywidualizm załamał się w czasie wojny, szukano wyrównania między formą indywidualną i ideą ludzkości i znaleziono je w idei narodowości. Droga do ludzkości prowadzi poprzez narodowość.

Wychodząc z tego punktu widzenia nasuwa się pytanie, czy związek Goethego ze swym narodem i jego kulturalnym losem był tak ścisły, że jego twórczość zawsze przesiąknięta była siłami niemieckimi, czy jego droga wychodziła zawsze z narodu i prowadziła przez naród do świata ponadnarodowego. Przy tak postawionem pytaniu ostaje się tylko młody Goethe, który pod wpływem Herdera oddaje się zupełnie niemieckiemu duchowi twórczemu i rozpoczyna swą pracę tam, gdzie przed dwoma i pół wiekami została przerwana. Twórcze siły narodowości niemieckiej zdawały się znaleźć nowego geniusza w młodym Goethem. Temu Goetbemu otwiera dzisiejsza młodzież całą swą duszę.

Goethe nie pozostaje jednak duchowi niemieckiemu wierny, następuje u niego zwrot ku południowi, ku światu klasycznemu, z którego już nigdy nie znalazł drogi powrotnej do narodowości niemieckiej i do zrozumienia i sprawiedliwego ocenienia nowych objawów niemieckiej kultury i jej młodszych przedstawicieli. Młodzież nie może zrozumieć tego przewrotu w twórczości Goethego i zwraca się przeciw klasykowi literatury niemieckiej. Moll jest jednak zdania, że młodzież znajdzie znów drogę do Goethego, o ile się jej wykaże, że wszystko, co od jego śmierci do dzisiejszego dnia się stało, Goethe przewidywał i przed niebezpieczeństwem jednostronnego rozwoju cywilizacji ostrzegał. Ten Goethe bowiem, którego młodzież już nie rozumie, nie jest całym Goethem, jest jeszcze inny Goethe, który właśnie dzisiejszej młodzieży ma wiele do powiedzenia, który się zastanawia nad sensem i celem oraz zadaniami życia czynnego. Problematyczność dzisiejszego czasu istniała już dla Goethego i znalazła swój oddźwięk przedewszystkiem w „Wilhelm Meisters Wanderjahre“, w „Fauscie“ cz. II., w jego „Sprüche“, w rozmowach z Eckermannem i kanclerzem Müllerem. Celem „Wanderjahre“ już nie jest kształcenie indywidualne, lecz włączenie człowieka czynnego w społeczeństwo. Dla zagadnień, zawartych w wymienionych utworach Goethego, znajdzie i dzisiejsza młodzież zainteresowanie i zrozumienie.

Oprócz dwóch szerzej przeze mnie streszczonych prac „Zeitschrift für Deutschkunde“ zawiera jeszcze kilka ciekawych artykułów. Wymienię tylko najważniejsze jak „Richard Wagners Musikdramen in der Schule“, w którym to artykule autor wypowiada się za zapoznaniem młodzieży klas wyższych z dziełem Wagnera mimo kryzysu, jaki mrzyka Wagnera przechodzi w dzisiejszych Niemczech. W tym samym zeszycie II. znajduje się jeszcze jeden artykuł pod tytułem „Neue Wege zur Behandlung der Werke Richard Wagners“. Autor tego artykułu omawia metodę, jaką dzisiejszej młodzieży dzieło Wagnera można udostępnić oraz wylicza najcenniejsze płyty gramofonowe, które do tego celu się nadają.

Z okazji 50-letniej rocznicy śmierci Wagnera ukazał się również w II-im zeszycie „Zeitschrift für deutsche Bildung“ artykuł pod tytułem „Richard Wagners Persönlichkeit und Kunst“, w którym profesor uniwersytetu Richard Gerber daje krótki, ale treściwy obraz rozwoju Wagnera jako człowieka i jako twórcy. Ponad dziełem stoi wielka osobistość Wagnera, który dał wyraz dążeniom swego czasu w swych głębokich utworach.

To samo czasopismo zawiera pozatem jeszcze kilka bardzo ciekawych prac, z których chcę wymienić najważniejsze tylko: „Rede über Eichendorff“ profesora uniwersytetu von Wiese oraz „Politische Propädeutik im Deutschunterricht“, znajdujące się w zeszytach II-im. Zwłaszcza artykuł ostatni jest dla nas szczególnie ważny, ponieważ autor porusza w nim zagadnienie wychowania państwowego i nauki o państwie, wypowiadając się za tem, że tylko przez dzieła sztuki odpowiednio dobrane można wpłynąć na psychikę młodzieży i wzbudzić w niej poczucie państwowe.

Zeszyt III-ci „Zeitschrift für deutsche Bildung“ przynosi również kilka ciekawych prac naukowych i metodycznych, jak na przykład „Schulfunk und deutsche Bildung“, „Kunstabstrachtung und Lebenskunde“ oraz „Aufsitzerziehung“. Szczególnie ciekawy jest krótki artykuł pod tytułem „Die Erneuerung des deutschen Menschen“, w którym autor usiłuje dać filozoficzne pogłębienie mentalności dzisiejszych Niemców. Według jego zdania dla położenia dzisiejszych Niemiec jest znamienne spotkanie się ducha z polityką. Wytwarza się w Niemczech trzeci humanizm, humanizm polityczny, który powinien przeniknąć całe życie niemieckie tak, jak to miało miejsce w greckiej polis. Ten nowy ruch humanistyczny czyni człowieka ośrodkiem wszystkiego jak każdy humanizm, ale człowiek podporządkowuje wszystkie swe siły idei państwa, albowiem tylko w państwie mogą się one rozwijać i stać się bezpośrednią koniecznością życia. „Weite der Bildung, Schärfe des Denkens und Tiefe des Blicks will die neue Bewegung verbinden mit stosskräftigen Willen. Humanist sein heisst heute Kämpfer sein für die volle Verwirklichung des deutschen Menschen.“... „Der Staat ist für den dritten Humanismus von religiöser Bedeutung, er birgt in seinen Grenzen den Gott seines Volkes, und so führen die letzten Erwartungen zum deutschen Gott“. Z tych kilka cytat wynika już dostatecznie, że duch hitleryzmu rozpoczyna przenikać naukę i filozofję.

Z czasopism niemieckich, poświęconych nauczaniu języków obcych, przynosi „Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht“ w zeszytach pierwszy artykuł pod tytułem „Noch einmal Kampf um das Gymnasialmonopol“, w którym autor zajmuje się księgą pamiątkową, wydaną przez „Związek profesorów niemieckich uczelni wyższych“. O księdze tej była już mowa w ostatnim zeszytach „Neofilologa“. Nad dzisiejszym stanem nauki obcych języków zastanawia się Paul Wissmann w bardzo ciekawym artykule „Zur gegenwärtigen Lage des fremdsprachlichen Unterrichts“. Niezadawalniające wyniki nauki języków obcych przypisuje autor tej okoliczności, że metoda nauczania ciągle jeszcze jest niepewna, że teoria przerasta praktykę, że cele nauki są wygórowane. Dla usunięcia trudności, połączonych z uczeniem się dwóch języków obcych, autor wypowiada się za rozważaniem pytania, czy nie powinno się produktywnie tylko jednego języka uczyć, natomiast drugiego receptywnie. Przy pierwszym języku obcym należałoby od samego początku mieć na celu osiągnięcie znacznej umiejętności w mówieniu i biegłości w ustnym i piśmiennym opanowaniu języka przy zastosowaniu metody bezpośredniej i wielkiej ilości lekcji. Jako temat zadań piśmiennych naturalnych wchodziłaby w rachubę swobodna reprodukcja tekstu, przeczytanego w obcym języku, lub essai. Przy nauczaniu drugiego języka natomiast powinno się użyć metody grammatycznej, a celem nauki powinno być zrozumienie również trudniejszych tekstów, na przykład filozoficznych. Wielostronna i obszerna lektura stałaby w centrum całej nauki. Ćwiczenia piśmienne ograniczyłyby się do tak zwanych Herübersetzungen. Oprócz tego autor wylicza kilka słabych stron dzisiejszej metody nauczania, jakie występują przedewszystkiem przy nauczaniu gramatyki w klasach średnich i przy kulturoznawstwie.

Zagadnieniem kulturoznawstwa zajmuje się również Gelhard w zeszycie trzecim „Die neueren Sprachen“. Jego artykuł „Möglichkeiten des kulturkundlichen Unterrichtsprinzips“ jest całkowicie krytycznie nastawiony. Gelhard należy do najbardziej zaciętych wrogów kulturoznawstwa, stojąc na stanowisku, że kulturoznawstwo jest nauką, która wymaga wielkiej wiedzy i głębokich studjów. Gelhard nie zgadza się z wytycznemi pruskimi (Richtlinien) i z celem, jaki one chcą nadać kulturoznawstwu. Jest on zdania, że poznanie kultury nie może być celem nauki, gdyż wartość kształcąca utworu leży w nim samym a nie w jego odnoszeniu się do czasu i jego struktury. „Der Bildungswert besteht nicht in abstrakter Geistigkeit und in rationalistischen Konstruktionen“. Kulturoznawstwo jest bardzo problematyczne, zagadnienia kultury są trudne i dostępne tylko człowiekowi dojrzałemu, który się nimi zajmuje specjalnie, obciążenie młodzieży problematycznością kultury może tylko jej twórczą wolę hamować i nie przyczyni się do kształcenia jej charakteru. W sposób ironiczny polemizuje autor ze zwolennikami kulturoznawstwa, którzy są zdania, że przez poznanie istoty obcego narodu młodzież dojdzie do poznania istoty własnego narodu. Dzisiejsza młodzież patrzy na narody obce z punktu widzenia politycznego a nie abstrakcyjno-kulturoznawczego. Wywody autora są pod wieloma względami słuszne, gdyż przerost kulturoznawstwa w Niemczech w wielu wypadkach został stwierdzony, bardzo często idzie jednak autor w swej polemice zadaleko i ma się wrażenie, że jego poglądy są wynikiem wrogiego usposobienia do narodów obcych i ich kultur.

Warszawa.

Dr. Jan Piprek.

PRZEGLĄD CZASOPISM

Die Neueren Sprachen, Band 41, 1933. Heft 2.

Inhalt:

Aronstein, Bernard Shaws Verhältnis zu Shakespeare. — Adolf Junge, Der Wert des englischen Unterrichts für die nationale Erziehung. — Warner Langer, Stefan George und die französische Lyrik. — José Francisco Pastor, Menéndez y Pelago und seine Beziehungen zur deutscher Geisteswelt. — Rosmarie Burkart, Zur Deutung von Valéry's Gedicht „L'Aheille“. — W. Koning, Substantivierte infinitive Verbformen mit verbaler Rektion. — H. Walz, Der englisch-irrische Konflikt und der britische Imperialismus. — Heine Schwarz, Eine neue Sammlung englischer Literatur. — Karl Ehrke, von den „Richtlinien“ zur Gegenwart. — Verein der Freunde des Neusprachlichen Gymnasiums.

Walter Küchler, Ernst Walsers Vermächtnis. — Fritz Schalk, Das Wesen des französischen Aphorismus. — Eugen Lerch, Vom französischen Passiv und seinen Konkurrenten. — Josef Gelhard, Möglichkeiten des kulturkundlichen Unterrichtsprinzips. — Kurt Horn, Bemerkungen zum Schülerbriefwechsel mit Frankreich, England und Amerika. — Sebald Schwartz, Leistungsklassen. — Ludwig Faser, Der neusprachliche Unterricht auf den Realanstalten. — Robert Petsch, Eine neue Form des angelsächsischen Romans. — Fritz Karpf, Ergänzungen zu Reums Dictionary of English Style. — Ernst Riedel, Zur Silbentrennung im Englischen. — Max Müller, Die Vereinigung der Methodisten Englands. Die konfessionelle Gliederung der Bewohner der Vereinigten Staaten. — Wilhelm Kalthoff, Englische Literatur als Forschungs- und Unterrichtsgegenstand. — Karl Arns, Neue englische Schulausgaben. — Wilhelm Gerhard, Stoffe für freie französische Nacherzählungen. — Wilhelm Schaller, Eine neue Schulzeitschrift.

Zeitschrift für Deutschkunde. Jahrgang 1933. Heft 3.

Inhalt:

Walter Baetke, Die Gerechtigkeit Gottes und die Tragödie. — Hennig Brinkmann, Grundfragen der Stilgeschichte II. — Erich Weisser, Musische

Bildung und Deutschunterricht. — Ernst Gehmlich, Das Heimweh. — Karl Moll, Das Verhältnis der heutigen Jugend zu Goethe. — Julius Lothar Schücking: Die Behandlung des neueren Dramas im Deutschunterricht der Oberstufe.

Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht. Band 32. 1933. Heft 2.

Inhalt:

Helmut Wohlenberg, Das englische Volkslied. — Albert Kruse, Edward Thomson, ein Dichter des heutigen Indiens. Aussprache Berichte. — Paul Beckmann, Neusprachliche Privatlektüre. — Gerd Krause, Zur Wesensdeutung des französischen Infinitivs. — Albert Kruse, Neue Möglichkeiten in der Behandlung der französischen Lektüre. —

Neuphilologische Monatsschrift. Zeitschrift für das Studium der angelsächsischen und romanischen Kulturen und ihrer Bedeutung für die deutsche Bildung. Heft 2.

Inhalt:

Albert Höft, Shaftesbury als Exponent der aufklärerischen Ideewelt im englischen Unterricht in der Prima. — Eugen Lerch, Der Einfluss des Christentums auf den französischen Wortschatz. —

Kleine Beiträge: Der „Populisme“. Joachim Schultz. Interpretation einer Racine-Szene (Bérenice I, 4). Leon Spitzer.

— Heft. 3/4.

Inhalt.

Herman Heuer, Robert Browning und die Gegenwart. — Eugen Lerch, Der Einfluss des Christentums auf den französischen Wortschatz. — Hans Rochocz, Paul Valéry als schulpraktischer Führer zur französischen Klassik. — Kleine Beiträge:

Bedeutung und Verwendung des Schülerbriefwechsels im fremdsprachlichen Unterricht. Friedrich Rehrmann.

Modern Languages. Vol. XIV. Nr. 5. April 1933.

Contents:

F. A. Hedgecock, French at the first School Certificate Examination. — H. Milton, F. V. Benn, and Collaborators — Study of the Vocabulary of Thirty First-Year French Courses, concluded. — Council Meeting, March 18th, 1933. — Travel Notes: Prospects in 1933 (H. V. Groves) Travel Notes: La Côte de Nacre (Cecil H. S. Willson).

Les langues modernes. 31 Année. Nr. 2. Mars. 1933.

Sommaire:

Bulletin de l'Association — Réunion du Comité. Conseil Supérieur de l'Instruction Publique (Session de Février 1933), Rapport de M. Saillens sur les Auteurs Anglais du Baccalauréat, Correspondance, Modifications à l'annuaire. — A Rivoallan, Thackeray et l'Esprit moderne. — C. Pitollet, La Panacée du Latin.

31 année. Nr. 3. Avril 1933.

Sommaire:

A. Viñas, Séville. — A. Hirsch, L'éducation populaire en Angleterre. — Revue de l'enseignement des langues vivantes.

50-e. Année. Nr. 3. Mars 1933.

Sommaire:

H. Loiseau, La Morale de Goethe. — A. Hirsch, L'Enseignement du français en Angleterre.

50-e. Année. Nr. 3. Mars 1933.

Sommaire:

L. Cazamian, Agrégation d'anglais (Concours de 1932). — H. Loiseau, La Morale de Goethe (Suite). — Notes & Documents. Nécrologie: Emile Metzger (1878 — 1932) (E. Pons).

Revue Universitaire 1933. Nr. 2. (lut).

Pierre Couissin La culture classique et l'opinion des professeurs de langues vivantes.

BIBLIOGRAFJA.

- Stefan Glixelli. Dydaktyka języka i kultury francuskiej. Uwagi krytyczne zebral... Nakładem Kola Romanistów Studentów U. S. B. Skład główny w księgarni św. Wojciecha Wilno, Poznań, Warszawa, Lublin 1933. Str. 62.
- Seibert Louise. A Series of Experiments on the Learning of French Vocabulary. John Hopkins University Studies in Education Nr. 18. Baltimore John Hopkins Press 1932. Pp. 106.
- Koischwitz Otto. Selection, and Application of Illustrative Material in Foreign Language Classes. New York, Teachers' College, Columbia University 1932. Pp. VIII + 68.
- Algernon Coleman, Analytical Bibliography of Modern Language Teaching 1927—1932. Committee on Modern Language Teaching. Chicago, University Press 1933. Str. XIV + 296. 3.—
- Pierre Clerc, Deutsche Lieder. La chanson allemande et le disque. Préface d'André Coeuroy. Librairie Henri Didier. Str. 222. fr. 11.
- Max Müller, Was sollen wir im neusprachlichen Unterricht lesen? Nachtrag 1932 zum Kursbuch für den neusprachlichen Unterricht. Str. 92. Lipsk, Rohmkopf 1932. RM 1.50.
- Paul Cohen - Portheim, England, the unknown isle, translated by Alan Harris. Tauchnitz Edition Vol. 5088. Lipsk 1933 str. 263. RM 1.80.
- Henderson, A.: Bernard Shaw, playboy and prophet. Ill. L.: Appleton. 30/—.
- Hertrampf, Alfons, Dr.: Die Entstehung von Substantiven aus Verben im Neueinglischen. Breslau: Franke 1932 str. 84 2.—.
- Kochmann, Hans, Stud. R.: Die neuhochdeutsche Wortstellung. Ein Hauptkapitel sprachl. Ausdrucksbildg. 1.—4. Tsd. Osterwieck: Zickfeldt 1933. str. 31 —.50.
- Héraucourt, Will: Die Darstellung des englischen Nationalcharakters in John Galsworthys „Forsyte Saga“. Eine psychol. Unters. Marburg: Elwert'sche Verlbh. 1933. Str. 111. M. 4.50.
- Kellenberg, H.: The influence of accentuation on French word order. (Elliot monographs. 30). P.: Presses univ. de Fr. 20.—.
- Bonner, Studien zur englischen Philologie. H. 18.
- Weyand, Herbert, Dr.: Der englische Kriegeroman. (Strukturprobleme.) Bonn: Hanstein 1933. Str. 82. nn. 4.20.
- Rosenhlat, Angel: La lengua y la cultura de Hispanoamérica. Tendencias lingüístico-culturales. Jena u. Leipzig: Gronau 1933. Str. 28. nn. —.80.
- Bernard Fehr: Die englische Literatur der Gegenwart und die Kulturfragen unserer Zeit. Lipsk. Str. 102. M. 2.50.
- Dornseiff, Franz, Univ. Prof.: Der deutsche Wortschatz synonymisch geordnet. (4 Lfgn.) Lfg. 1. Berlin u. Leipzig: de Gruyeter 1933. 63. VIII, Str. 95. 6 Bl. 4⁰.
- Bernhard Schmidt: Der französische Unterricht und seine Stellung in der Pädagogik des 17. Jahrhundert. Osterwieck, Zickfeld 1931. Str. 114. M. 3.—.
- F. W. Westaway. The Teaching of English Grammar. Function versus Form. Blackie str. XVI + 276. 7 s. 6 d.

SPRAWY P. T. N.

W okresie od N. Roku odbyły się 2 posiedzenia Zarządu Głównego i zebranie Walne członków Koła Warszawskiego.

Pierwsze Zebranie Zarządu odbyło w Krakowie d. 9 kwietnia w czasie II zjazdu Neofilologów polskich. Obecni byli profesorowie: Czerny, Dyboski, Glixelli, Morawski, Łempicki, Dr. Piątek, Ciesielska-Borkowska, Kołodzka, i Markowa. Rozważano trzy sprawy: Kwestję wyboru siedziby przyszłego Zarządu głównego i kwestję przyszłego Zjazdu Neofilologów. Jako siedzibę przyszłego Zarządu postanowiono zaproponować Walnemu Zebraniu Delegatów, które miało odbyć się 13 kwietnia, Warszawę ze względu na jej położenie w centrum kraju, na siedzibę Redakcji „Neofilologa” i łatwość porozumiewania się z władzami oświatowymi. Co do przyszłego Zjazdu Neofilologów postanowiono go odłożyć na 2 lata we Lwowie. Nadto omawiano sprawy, związane z redakcją „Neofilologa”.

Drugie zebranie odbyło się 24.IV b. r. w Warszawie. Obecni: prof. Łempicki, pp.: Grzebieniowski, Kołodzka, Markowa, Pełowska, Dr. Piątek, Semil. Omawiano sprawę Walnego Zgromadzenia, odbytego w Krakowie dn. 11 kwietnia i postanowiono, iż szczegółowe z niego sprawozdanie ukaże się w jesiennym numerze „Neofilologa” wraz ze sprawozdaniem ze Zjazdu. Z kolei rozpatrywano kandydatury do przyszłego Zarządu Głównego, którego siedziba ma być w Warszawie. W dalszym ciągu na wniosek Dr. Piątka postanowiono zwołać w jesieni walne zebranie Delegatów Okręgu Warszawskiego, oraz zwrócić się do innych Okręgów, by takie rejonowe zebrania u siebie również urządzili. W końcu postanowiono porozumieć się w sprawie „Instytutu Słowiańskiego” w Warszawie, a także w sprawie odpowiedzi na ankietę, z którą zwróciła się szkoła w Barnsley (Anglja) do nauczycieli jęz. angielskiego. Postanowiono zwrócić się w tej sprawie do Ministerstwa W. R. i O. P.

Dnia 12 maja odbyło się Walne Zgromadzenie Członków Koła Warszawskiego w myśl § 19 statutu, z porządkiem następującym: krótkie sprawozdanie z II Zjazdu Neofilologów Polskich w Krakowie dn. 9 — 11 kwietnia i Wybór Zarządu Głównego, ergo Zarządu Okręgu i Koła. Zebraniu przewodniczył Dr. T. Grzebieniowski. Słowo wstępne wygłosił prof. Z. Łempicki, dając ogólny rzut oka na zjazd krakowski. Następnie szczegółowo omówił sprawy dydaktyczne, poruszone na Zjeździe, Dr. Piątek dając obraz dyskusji i w najogólniejszych zarysach omawiając postulaty zjazdu, poczem pp.: Grzebieniowski, Kołodzka i Markowa mówili o referatach naukowych, wygłoszonych na zjeździe. Następnie przystąpiono do wyborów i wybrano przez akklamację następujące osoby: prof. Łempicki (przewodniczący), członkowie pp.: Dr. Grzebieniowski, Jungman, Kaliszanka, Kołodzka, Markowa, Pełowska, Dr. Piątek Piprek, Semil, prof. Tretiak.

Dn. 29 maja odbyło się zebranie, na którym Instruktorka Min. W. R. i O. P. p. Nieniewska zapoznała w ogólnych zarysach ohecnych z nowym programem języków nowożytnych.

EGZAMIN DOJRZAŁOŚCI.

W zeszytcie 4 (Rok V) „Poradnika w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach ogólnokształcących”, wydawanym nakładem Ministerstwa W. R. i O. P. (Skład główny Książnica Atlas) ukazały się wskazówki w sprawie egzaminu dojrzałości w szkołach średnich ogólnokształcących. Składa się on z 2 części: w I są: wstęp i uwagi ogólne o egzaminach. II dotyczy poszczególnych przedmiotów. Ministerstwo stwierdza, że zarządzenia i wskazówki zawarte w regulaminie Ministerstwa zostały w praktyce zniekształcone. Widzi przyczyną w tem, że szkoła i młodzież nie zdaje sobie sprawy, że egzamin jest zamknięciem jednego etapu pracy ucznia, a zarazem rzutem oka na podjęte w ciągu roku szkolnego wysiłki, jest więc integralną

częścią życia szkolnego; szkoła nie bierze pod uwagę, że egzamin jest tylko w nieznacznej mierze środkiem selekcji, która powinna być przeprowadzana wcześniej. Dalej idą ogólne uwagi, co do warunków najbardziej dogodnych, aby egzamin tę swoją funkcję mógł spełnić.

W uwagach dotyczących poszczególnych przedmiotów, ograniczymy się tylko do jednego, mianowicie do egzaminu z jęz. obcego nowożytnego. Wskazane są przede wszystkim najczęściej spotykane braki „pod względem odpowiedzi uczniów, jako też pytań nauczycieli” jak np. przewaga tematów literackich, formułowanie zbyt ogólnikowe pytań, dobieranie zbyt łatwych tekstów do lektury, brak pytań z zakresu współczesnego życia i kultury obcego narodu. U abiturjentów rażące jest ubóstwo pod względem językowym. Przy omawianiu szczegółowem egzaminu piśmiennego spotykamy rzecz poniekąd nową, którą P.T.N. w swej odpowiedzi na ankietę maturalną (Nr. 4—5 Neofilologa z r. 1931) uwzględniło i niejako jako dezyderat postawiło, mianowicie obok t. zw. wolnych tematów znajdujemy „Streszczenie a właściwie opowiedzenie przeczytanego dwukrotnie urywka, stanowiącego pewną zamkniętą całość”, z następującym dodatkiem: „w streszczeniach samodzielny wysiłek zdających jest konieczny, daje bowiem możliwość wykazania inteligencji, sprawności językowej”, a dalej (według nas trochę zbyt daleko idące wymagania) „orientowanie się we współczesnych zagadnieniach”.

Wszystkie te wskazówki poparte licznymi przykładami, dają nauczycielowi możliwość orientowania się w wymaganiach Ministerstwa W. R. i O. P.

J. K.

II. KONFERENCJA NEOFILOLOGICZNA NA ŚLĄSKU.

Wobec tego, że na Śląsku nie odbył się jeszcze żaden oficjalny kurs neofilologiczny zorganizowany przez władze, postanowił Zarząd Śl. Koła Neofilologów, podobnie jak w ubiegłym roku szkolnym urządzić konferencję neofilologiczną. Dzięki życzliwemu stanowisku dyrektora Instytutu Pedagog. P. Wiz. Czernichowskiego, odbyła się konferencja ta z ramienia Instytutu i związane z tem koszta pokrył Instytut. Konferencja rozpoczęła się 16.XI. 32 o godz. 9 rano w Instytucie zagajeniem przez p. Wiz. Czernichowskiego, poczem p. Jasionowski wygłosił referat p. t. „Korespondencja z młodzieżą zagraubiczną” (obszernie wydany drukiem). Następnie udali się uczestnicy konferencji w liczbie 60 osób do Król. Huty, gdzie w Gimnazjum Żeńskim, w nowo urządzonej pracowni neofilologicznej, odbyła się lekcja jęz. niem. (2 godz.) p. t. „Weimar”. Przebieg lekcji był następujący: uczennice ustaliły położenie Weimaru (mapa) omówiły rozmaite sposoby komunikacji. Następnie czytały pierwszą część urywku Weimar (Podręcznik Jakóbea), objaśniły samodzielnie zwięzłe tekst. Dla wprowadzenia się w atmosferę starego Weimaru czytały uprzednio w domu nowelę Heleny Böhlau p. t. Sommerseele i Lili Brann: Im Schatten der Titanen. Teksty te zostały użyte do niezwykle milej inscenizacji p. t. Goethes Geselligkeit. W przez siebie sporządzonych kostjumach odegrały 4 panienki bardzo udatnie wesołe spotkanie dwóch dziewczyn z Goethem, które się zakończyło zaproszeniem na ciastka (panienki raczyły się nimi podczas lekcji — w czasie przedstawienia). Inscenizacja oddała znakomicie atmosferę starego Weimaru. Zawierała zresztą wplecione wiadomości o stosunku Goethego do Polski. Następnie w związku z inscenizacją omówiły uczennice dokładniej stosunek Goethego do Polski (na podstawie Filomaty Nr. 42 i broszurki Wukadinowicza). Punkt ten zaktualizowała p. Dr. Mazurkówna, która lekcję umiejętnie i pewną ręką prowadziła, w bardzo interesujący sposób, poruszając pewne mniej kulturalne momenty obchodu uroczystości goethowskich. Lekcję zakończył obfity pokaz fotografji starego i nowego Weimaru. Starannie opracowana lekcja stała na wysokim poziomie i budziła ogólne zadowolenie.

Po tej lekcji odbyła się druga w Gimm. mat.-przyr., lekcja jęz. ang. (nadob.) p. t. In the elamons. Lekcję prowadził p. prof. Wielebiński. Po

przerwie obiadowej odbył się referat Dr. Jakóbca, wiernego i wypróbowanego przyjaciela Śląskiego Kola Nofil., p. t. Problem pogłębiania świadomości narod. w naucz. jęz. obcych szczególnie jęz. niemieckiego.

Bardzo ciekawy referat oświetlił szereg zasadniczych punktów problemu kultury niem. Po ogólnej dyskusji nad referatami i lekcjami zamknięto konferencję.

Śląskie Koło Neof. poczuwa się do obowiązku podziękowania W. O. P. za wysyłanie okólników, p. Wiz. Czernichowskiemu za daleko idącą pomoc materialną i moralną, p. Dyr. Kuczowi na życzliwe ustosunkowanie się do poczynąń Śl. K. N., a wszystkim wykonawcom programu konferencji za doskonale zorganizowaną konferencję.

Mikolów

A. J.

WILNO. Dn. 6 czerwca 1932 r. zorganizowano Akademię ku czci Goethego. Odczyt o Goethem wygłosił senator Roman Skirmuntt; słowo wstępne wypowiedział prof. dr. Marjan Zdziechowski. W r. szk. 1932 — 33 zebrania zaczęto dopiero w drugim półroczu. Dn. 28.II. prelegent z Warszawy, dr. Jan Piątek, wygłosił bardzo interesujący referat o wartościach estetycznych nauki obcych języków. Dn. 11.III. kol. mr. Marja Sorokówna wygłosiła obszerny referat o nauczaniu gramatyki języka francuskiego w szkole średniej. Na ten sam temat zagaiła dyskusję, dn. 25.III. kol. Aleksandra Szemberżyna. Nadto należy zanotować, że czworo młodych romanistów wspólnie ze swym dawnym profesorem opracowało i ogłosiło drukiem *Dydaktykę języka i kultury francuskiej*, Wilno, Księgarnia św. Wojciecha, 1933 r.

PASZPORTY ULGOWE DLA NAUCZYCIELI JĘZYKÓW NOWOŻYTNICH.

Dewiadujemy się, że Ministerstwo W. R. i O. P. będzie uwzględniało podania o paszporty ulgowe nauczycielom, udającym się na studia do następujących uniwersytetów na kursa wakacyjne: Grenoble, Nancy, Tours, Dijon i Paryż (Sorbona i Alliance Française), a w Austrii: Wiedeń i Graz. Podania do Kuratorjum należy wnosić przez Dyrekcje szkół, które odpowiednio umotywowane przesyła je do Kuratorjum, a stamtąd do Ministerstwa W. R. i O. P.

Dn. 9—15 lipca odbędzie się w Paryżu zjazd delegatów Fédération Internationale des professeurs de langues vivantes. Delegatem P. T. N. jest prof. Z. Czerny ze Lwowa i p. Cecylja Jungmanowa z Warszawy.

KSIĄŻKI NADESLANE:

Jerzy Kurnatowski: *Stosunki polsko-francuskie na przestrzeni wieków*. Warszawa 1933 r. Nakładem Stowarzyszenia polsko-francuskiego.
Friedrich Hebbel: *Agnes Bernauer*. Książnica — Atlas. Lwów — Warszawa 1933. Wydał M. Friedländer.

ERRATA.

W Nr. 1 b. r. „Neofilologa“ zaszyły następujące omyłki, które niniejszem prostujemy: na str. 52 w „Wiadomościach bieżących“ w sprawozdaniu z Kursu Metodycznego w Poznaniu opuszczono nazwisko jednego z wykładawców, mianowicie prof. Dr. J. Morawskiego, który wygłosił 2 odczyty. Na str. 75 w sprawozdaniu z okręgów i kół umieszczono nazwisko p. J. Macińskiej, jako przewodniczącej Kola Łódzkiego, zamiast, jak powinno być: pani Peyserowej.

Na str. 65 w „Sprawozdaniu z pism angielskich“ w wierszu 5 powinno być „rasowej“. Na str. 67 w wierszu 31 powinno być t. zw. „operators“ zamiast przymiotników.

UNIVERSITÉ DE POITIERS
INSTITUT DE TOURAINÉ
POUR LES ÉTRANGERS

COURS PERMANENTS, ininterrompus du 1-er octobre
au 30 juin, même pendant les vacances de Noël et de Pâques

COURS DE VACANCES, du 1-er juillet au 30 septembre inclus

DIPLÔME D'ÉTUDES FRANÇAISES
DE L'UNIVERSITÉ DE POITIERS

LITTÉRATURE, HISTOIRE, GÉOGRAPHIE, ART, FRANÇAIS — COURS ÉLÉMENTAIRE, MOYEN ET SUPÉRIEUR DE FRANÇAIS (PHONÉTIQUE, GRAMMAIRE, EXERCICES PRATIQUES, ETC)

SE RAPPELER QUE TOURS A LA RÉPUTATION
DE PARLER LE MEILLEUR FRANÇAIS

Excursions aux célèbres „CHATEAUX DE LA LOIRE”
Chambord, Blois, Chaumont, Chenonceaux, Azay-le-Rideau,
Amboise, Langeais, Luynes, etc., sous la direction des professeurs.

S'ADRESSER A: M. le Directeur de l'Institut de Touraine,
TOURS (Indre-et-Loire) FRANCE.

UNIVERSITY COLLEGE EXETER
HOLIDAY COURSE

FOR FOREIGN STUDENTS AUGUST 1 ST — 25 TH, 1933.

Lectures on Phonetics, Conversation and Translation Classes.
Discussions. Fee: £ 4.10.0 Residence, with, English people, in
College Halls or private families from 42/- per week. Certificates.

SIMILAR SPECIAL COURSES FOR FOREIGN STUDENTS IN TERM TIME

Apply to: THE DIRECTOR OF STUDIES

UNIVERSITÄT GRAZ (OESTERREICH)
PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT

FORTBILDUGSKURS FÜR DEUTSCHLEHRER UND DEUTSCH-
KUNDLICHER SOMMERKURS 17 JULI — 12 AUGUST 1933
Vorlesungen—Prakt. Sprachübungen — Führungen — Ausflüge—Besuch
der Salzburger Festspiele.

Teilnahmegebühren: Sh 80 — 120. Aufenthaltskosten: Sh 100 — 200.
Visumfreie Einreise. 50% Ermässigung für Beliebige Rückkreise in
Oesterreich. ANMELDUNGEN BIS 25 JUNI 1933.

Auskünfte und Programme durch den Ferienkursausschuss der philosophi-
schen Fakultät; GRAZ Universität, und durch Frau W. Dewitzowa, Instru-
ktorin Min. W. R. i O. P., Warszawa, Polna 42, tel. 8.80-16, Frau H. Nowinska, Glimn-
Lehrerin, Warszawa, Włodarzewska 17,

INSTYTUT WYDAWNICZY KSIĄŻNICA—ATLAS LWÓW—WARSZAWA

Otrzymał na swoje zapytania szczegółową opinię od następujących pp. Anglistów:

A). Opinię swą w sprawie transkrypcji fonetycznej w nauce języka angielskiego nadesłali pp:

J. Akselrad, Tarnopol, M. Arend, Poznań, W Bieszczad, Cieszyn (Szkoła Handlowa) A. Boruszcakówna, Rybnik, (Szkoła Handlowa) Irena Dobrzycka, Poznań, Prof. R. Dyboski, Kraków, Klara Jastroch, Warszawa, J. Knapczyk-Długopolska, Kraków, Dr. A. Kreisler, Włocławek, Izidor Ledner, Brześć n/Bugiem, Prof. Massey, Poznań, Dr. Stefanja, Mazurkówna, Król. Huta, Dr. H. Millerówna, Warszawa, (Gimn. Władysława IV). Inż. Józef Oppier, Czortków, J. Poprawianka, Poznań, E. Rogójska, W-wa, (Gimn. Batorego), SS. Sapiieżanka, Jazłowiec SS. Niepokalaniki, Abraham Semann, Włodzimierz, Dr. Piotr, Szolingowa, Katowice, Jennie O'Sullivan, W. Tarnawski, Lwów, Andrzej Tretiak, W-wa, G. Sz. Wachman, Łódź. St. Waraszkiewicz, Prof. Leon Wojtaszewski, Gdańsk, (Gimnazjum Polskie), Janina Zielińska, Xenia Zytomirska, W-wa, (Gimnazjum J. Lelewela).

B) ocenę tomu I. „Biblioteczki Angielskiej,” obejmującego Wells'a THE COUNTRY OF THE BLIND, w opracowaniu Kreuslera i Stamma, z przedmową Prof. R. Dyboskiego oraz wskazówki co do wyboru i opracowania dalszych tomików tej Biblioteczki nadesłali pp.: A. Boruszcakówna Rybnik, (Szkoła Handlowa). Irena Dobrzycka, Poznań, Prof. T. Grzebieniowski, W-wa Dr. Ligocki, Poznań, (Szkoła Handlowa Miejska), Katarzyna Małecka, W-wa. Prof. Marssey, Poznań, Dr. St. Mazurkówna, Król. Huta, Inż. J. Oppier, Czortków, E. Rogójska, W-wa. (Gimn. Batorego), SS. Niepokalanika Sapiieżanka, Jazłowiec, Jennie O'Sullivan, St. Waraszkiewicz, Prof. Leon Wojtaszewski, Gdańsk, (Gimn. Polskie).

Odpowiedzi ad A) w sprawie transkrypcji fonetycznej zostały omówione przez Prof. Grzebieniowskiego w NEOFILOGU (rok IV zesz. I. str. 29). Ponadto odpowiedzi te doręczono Komisji Doradczej w sprawach nauki języków nowożytnych Min. WR. i OP.

Odpowiedzi ad B) w sprawie Biblioteczki Angielskiej posłużą do ulepszenia następnych jej tomików,

Zarząd Książnicy-Atlas dziękuje wszystkim wymienionym osobom za rzetelną i wydatną współpracę.

FOTOGRAFJE II Zjazdu Neofilologicznego w Krakowie,

a mianowicie:

- | | | |
|----|--|----------|
| a) | większa uczestników Zjazdu przed uniwersytetem w cenie | Zł. 2.— |
| b) | mniejsza " " " " " " | Zł. 1.50 |
| c) | Przejdym Zjazdu w auli w cenie
są do nabycia w zakładzie fotograficznym | Zł. 50 |

MUCHA, KRAKÓW, JABŁONOWSKICH 20.

UNIVERSITÉ DE NANCY

COURS POUR LES ÉTRANGERS

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

Année scolaire: Novembre à Juin.

Vacances: 3 Juillet — 23 septembre.

Voyage à prix réduit pendant les vacances seulement. Attestation
d'inscription pour passeport. Diplômes d'études françaises —
Préparation aux examens de l'Alliance Française

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

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

ALLIANCE FRANÇAISE

Association Nationale reconnue d'Utilité Publique

101, Boulevard Raspail, PARIS (VI^e)

ÉCOLE PRATIQUE DE LANGUE FRANÇAISE

(du 1^{er} Septembre au 30 Juin)

1^o EXERCICES PRATIQUES (Lectures et explication littéraires et grammaticales de textes modernes. — Conversation — Prononciation méthodique. — Exercices oraux de Vocabulaire — Exercices oraux et écrits de grammaire et dictées d'illustration. — Rédactions. — Traductions écrites et orales, préparées et improvisées de textes étrangers en français).

2^o COURS GÉNÉRAUX (Grammaire. — Phonétique. — Explication de textes. — Composition française. — Trois cours de littérature française. — La littérature française moderne dans ses rapports avec les littératures étrangères. — Histoire politique et institutions. — Géographie de la France. — La Société et la Famille françaises. — Histoire des Arts de la France. Les Gens et les Choses de France. — Cours de Diction appliquée. Le français par le chant. — Cours de français commercial. — Promenades artistiques dirigées.

Les inscriptions à prix réduit pour tout ou partie des Cours Généraux, à l'exception des Exercices Pratiques, sont autorisées.

Diplômes à la fin de Février et de Juin.

Pour tous renseignements écrire au Directeur, M. Robert DUPOUEY 101, Boulevard Raspail, Paris.

KSIĄŻNICA-ATLAS

ZJEDNOCZONE ZAKŁADY KARTOGRAFICZNE I WYDAWNICZE T.N.S.W., SP.A.KC.
 LWÓW, UL. CZARNIECKIEGO L. 12. TELEF. 30-52.
 WARSZAWA, UL. NOWY-ŚWIAT L. 59. TEL. 223-65.

A. BIBLIOTECZKA NIEMIECKA

przy nabywaniu każdego kompletu dajemy 20% rabatu.

SERJA I.

Croetho. Hermann und Dorothea	zł 3.65	Andersen. Märchen. Cz. II	zł 1.05
Crimm. Kinder- und Hausmärchen	„ 0.85	Märchen Cz. III.	„ 1.05
Droste-Hülshoff. Die Judenbuche	„ 1.55	Märchen Cz. IV.	„ 1.05
Hauff. Die Karawane. Cz. I.	„ 0.85	Router. Aengdoten. Cz. II.	„ 2.10
Die Sigurdsage	„ 0.75	Freytag. Bilder aus der deutschen Vergangenheit Cz. I. Do wypraw krzyżowych	„ 2.95
Lessing. Minna von Barnhelm	„ 3.60	Bilder aus der deutschen Ver- gangenheit Cz. II. Do wieku oświecenia	„ 2.85
Ebner v. Eschenbach Krambambuli	„ 0.90	Hauff. die Karawane Cz. I	„ 1.40
Grimm. Kinder- und Hausmärchen Cz. II. „ 0.85		Schiller Wilhelm Tell.	„ 3.50
Kinder- und Hausmärchen. Cz. III. „ 0.80		Eichendorff. Aus dem Leben eines Taugenichts	„ 3.40
Hauff. Die Karawane. Cz. II	„ 0.85	Bechstein. Märchen. Cz. I.	„ 0.85
Die Karawane. Cz. III.	„ 0.80	Märchen Cz. I.	„ 0.85
Die Sage von Walther von Aqui- taniem Die Dietrichsage	„ 1.20	Märchen Cz. III.	„ 0.85
Lessing. Emilia Galotti	„ 3.40	Märchen Cz. IV.	„ 0.85
Router. Aengdoten. Cz. I	„ 1.55	Goethe. Faust	„ —
Chamisso Peter Schlemihl	„ 3.35	Egmont	„ 2.45
Grimm. Kinder- und Hausmärchen. Cz. IV. „ 0.85		Schiller. Marja Stuart	„ 4.75
Das Nibelungenlied Gudrun	„ 2.35		
Goethe. Iphigenie auf Tauris	„ 4.20		
Die Sage von Doktor Faust	„ 2.80		
Eyth. Hinter Pflug und Schraubstock „ 4.20			
Euoué. Undine	„ 3.40		
Andersen. Märchen. Cz. I.	„ 1.05		

SERJA II.

Hobbel. Agnès Bernauer	„ 3.—
Ponten. Der Meister	„ —

DALSZE TOMIKI W PRZYGOTOWANIU.

B. BIBLIOTECZKA ANGIELSKA

1. H. G. WELLS.—The Country of the Blind and other Stories	zł. 4-40
2. F. H. BURNETT.—Little Lord Fauntleroy	„ 6-80
3. WILDE — The happy Prince	„ 0—

C. WYDAWNICTWA POMOCNICZE I DIDAKTYCZNE.

1. ROMER. Deutschland und die Nachbarländer. Mapa do nauki języka niemieckiego. — Podklejona na płótnie	zł. 40—
2. CHMAJ-ZAGAJEWSKI. 10.000 słówek niemiecko-polskich	„ 3-60
3. BÈNNI. — Ortofonja angielska	„ 1-20
4. „ — Wymowa francuska	„ 1-40
5. „ — Ortofonja niemiecka	„ 1-40
6. „ŚWIAT I ŻYCIE”. — Zarys encyklopedyczny współczesnej wiedzy i kultury pod redakcją prof. literatury niemieckiej na U. W. Prof. Łempickiego — zawiera szereg artykułów z dziedziny literatury, kultury i języka narodów nowo- żytnych — prenumerata miesięczna	„ —

KSIĘGARNIA KSIĄŻNICY-ATLAS

W WARSZAWIE, NOWY ŚWIAT 59, TELEFON 223-65 i 747-62

dostarcza:

wszystkich podręczników szkolnych, tablic i innych
 pomocy szkolnych, do nauki języków obcych. Tamże
WYPOŻYCZALNIA PEDAGOGICZNA
I WYPOŻYCZALNIA KSIĄŻEK DLA MŁODZIEŻY