

016995

1934. 5.

016995

ROK V

STYCZEŃ — MARZEC 1934

ZESZYT I

NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO



NAKLADEM

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



KOMITET REDAKCYJNY: prof. Dr. Andrzej Tretiak, Dr. Jan Piątek, J. Koludka i prof. F. Jungman.

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

Redakcja zawiadamia, że na zebraniu d. 15.I.1934 r. Zarząd Główny P. T. N. postanowił obniżyć składkę indywidualną do zł. 8, za którą członkowie będą otrzymywali także „Neofilologa”. Natomiast opłata 10 zł. pozostaje w mocy dla prenumeratorów czasopisma. Zniżka ta nie obejmuje zaległych składek, które prosimy najusilniej wpłacić w możliwie szybkim terminie. Członkom, którzy już wpłacili za r. 1934, będzie 2 zł. policzone na r. 1935.

Konto P. K. O. 20844.

T R E Ś Ć:

J. CIEŚLIŃSKI: W sprawie nowego programu języków nowożytnych I — 4. F. JUNGMAN: Wskazania nowego programu gimnazjalnego i realizowanie ich w nauczaniu języków nowożytnych w dzisiejszych klasach 7 i 8 w okresie przejściowym 4 — 8. S. DES LOGES: Nauka języka francuskiego w I półroczu I klasy nowego gimnazjum 1933/34 9 — 20. A. WALIGÓRSKI: Psychologiczne podstawy nauczania języków nowożytnych w świetle teorii H. Palmera 20 — 33. F. JUNGMAN: Ogniska i grupy metodyczne a praca w kołach P. T. N. 34 — 36. Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI: Nauka języków nowożytnych na osiedlu szkolnym z punktu widzenia neofilologa (I. Peplowska) 36 — 39. Memorowanie tekstów w nauczaniu języków obcych (A. Zarach) 39 — 43. SPRAWOZDANIE Z KSIĄŻEK: Paweł Kalina: Słownik podręczny francusko-polski i polsko-francuski z wymową fonetyczną. Część pierwsza francusko-polska (F. Jungman) 43 — 44. E. Roszak: Notes sur certains phénomènes didactiques (S. Glixelli) 44. Christian Sénéchal: Les grands courants de la littérature française contemporaine (F. Jungman) 44 — 45. K. Schürmer: Philosophische Lektüre und bildende Kunst im neusprachlichen Unterricht (Dr. G. Elgert) 45 — 46. Rheinische Beiträge zur Durchführung der Schulreform in den neueren Sprachen (Dr. G. Elgert) 46 — 48. SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM: Sprawozdanie z czasopism polskich J. K. 48 — 50. Sprawozdanie z czasopism angielskich I. Peplowska 50 — 52. Sprawozdanie z czasopism niemieckich J. Piprek 52 — 54. Przegląd czasopism 54 — 56. Wiadomości bieżące 56 — 57. Bibliografia 58 — 60. Sprawy P. T. N. 60 — 68.

S O M M A I R E:

J. Cieśliński: Au sujet du nouveau programme. F. Jungman: Les lignes directrices du nouveau programme, et l'enseignement du français dans les classes supérieures (7 et 8) actuelles. St. Lehnertowa: L'enseignement du français dans le 1-er semestre de la I classe du nouveau lycée. Waligórski: Les bases psychologiques et la théorie de Palmer. F. Jungman: Les centres méthodiques de l'enseignement du français et les régionales de la P. T. N. Essais et expériences. Compte rendu des revues. Compte rendu des livres. Bibliographie. Bulletin de la Société des professeurs de langues vivantes.

1350, a. ~~UNIWERSYTETU~~
~~WARSZAWSKIEGO~~

016995

NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

ROK V.

STYCZEŃ — MARZEC 1934

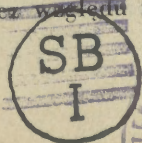
ZESZYT I

W SPRAWIE NOWEGO PROGRAMU JĘZYKÓW NOWOŻYTNÝCH.

Pierwszą wielką zasługą nowego programu jest niezaprzeczenie utrzymanie metody bezpośredniej w nauczaniu języków nowożytnych. Metoda ta znalazła w ostatnich czasach sporo przeciwników, co prawda po większej części poza koloniami neofilologów. Ale nawet w gronie neofilologów odzywają się tu i ówdzie głosy przeciw tej trudnej a niezawodnej metodzie. Trudnej, bo wymaga ona od nauczyciela wielu wysiłków, ciągłego aktywnego nastawienia wobec klasy i wielu wiadomości z dziedziny obyczajów, życia i historii obecnego kraju oraz wydoskonalenia się w języku nie tylko drogą teoretyczną, lecz i praktyczną. Nauczyciel, nie odpowiadający choćby jednemu z tych warunków, nie jest w stanie pobudzić uczniów do intensywnego myślenia, zaspokoić budzących się w nich zainteresowań; zniechęca się i idąc po drodze najmniejszego oporu przyłącza się do opozycji.

Ataki zaś ze strony przedstawicieli innych dyscyplin nauki, jak również zarzuty stawiane tej metodzie przez niektórych rodziców, polegają na nieporozumieniu, głównie zaś na nieznanomości stosunkowania się dziecka do nauki w szkole. Szkoła, powiadając opozycjonistów, a więc masowe nauczanie, nie pozwala na częstą rozmowę ucznia z nauczycielem, skazując znaczną część klasy na udział bierny w lekcji prowadzonej konwersacyjnie. Lepiej wobec tego poprzestać na metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, która wprawdzie nie doprowadzi do czynnego opanowania języka, ale zato umożliwi uczniom czytanie książek w obcym języku, tak przydatne zwłaszcza podczas studiów w wyższych zakładach naukowych.

Zarzuty te, jak już powiedziałem, są zgola niesłuszne. Niesłusznym bowiem jest twierdzenie, że w chwili, gdy nauczyciel rozmawia z jednym z uczniów, reszta klasy pozostaje bierną. Złym byłby ten nauczyciel, bez względu na przedmiot nauczania, który-



by nie wyczuwał i nie trzymał w napięciu uwagi całej klasy. On nie z poszczególnym uczniem roztrząsa dane zagadnienie, nie jemu tylko rzuca pytanie, ale całej klasie. Całą klasę wciąga do roboty. Niema w niej uczniów biernych, są tylko narazie milczący. Milczący uczeń a bierny uczeń to wielka różnica. Oczywiście zespolic w ten sposób klasę można tylko nieliczną, co uczynić łatwo, jeżeli w szkole są dwa języki do wyboru.

Zwolennicy stosowania w szkole metody tłumaczeniowej, zwłaszcza ci, którzy przełamywali trudności językowe, jako dorośli, zmuszeni do czytania książek z zakresu swoich studjów czy badań, zapominają, że inny jest stosunek dziecka w szkole do obcego języka, inny zaś człowieka dorosłego, świadomie dążącego do wytkniętego jasno przez siebie celu, interesującego się formami językowymi o tyle tylko, o ile to mu potrzebne do zrozumienia treści w tych formach wypowiedzianej. Nie zachęci się dziecka 13, 14-letniego do pracy nad językiem, jeśli się mu obieca, że rezultatem jego pracy będzie możliwość czytania książek w obcym języku. Pierwsze natomiast, z trudem sklecone samodzielne zdanie, uraduje go i zachęci, bo to bezpośredni owoc jego pracy. Dziecko w tym wieku nie sięga w daleką przyszłość. Całkowicie tkwi w terażniejszości.

Metoda tłumaczeniowa, stosowana nawet w 3 czy 4 roku nauczania, ma jeszcze i tę złą stronę, że wymaga od ucznia podwójnego wysiłku: zrozumienia tekstu i przetłumaczenia go na język ojczysty. Zrozumieć bowiem tekst nie znaczy go przetłumaczyć. Tłumaczenie to specjalna sztuka, którą ćwiczyć należy, ale po zupełnem uświadomieniu form języka ojczystego i wczuciu się dokładnem w tekst obcy. Dlatego też program słusznie dopiero w 4 klasie pozwala od czasu do czasu robić tłumaczenia na język polski. Częściej według mnie można stosować tłumaczenia w liceach.

Drugą zasługą nowego programu jest umiejętnie rozłożony materiał rzeczowy, mający barwnie zobrazować życie współczesne obcego narodu.

Zgodnie z wymogami metody bezpośredniej materiał wychodzi z najbliższego otoczenia ucznia, a więc ze szkoły, domu, aby zataczając coraz szersze kręgi zapoznać ucznia z życiem ulicy, wsi, świata pracy umysłowej i fizycznej, wreszcie z dzisiejszem życiem politycznem i społecznem. Powiedziałbym jednak, że to nastawienie na terażniejszość w samym programie (nie w uwagach) jest jeszcze nie dość silnie podkreślone. Nie każdy czyn bohatera, wzięty z przeszłości danego narodu, będzie miał walory wychowawcze. Należy, aby dziecko zrozumiało konieczność tego czynu, wielkość sprawy, dla której bohater się poświęca. W przeciwnym razie w umyśle dziecka każdy zama-

chowiec będzie bohaterem. A więc nie pierwsza lepsza legenda, nie pierwszy lepszy bohater, ale ta legenda, ale ten bohater, który po dzisiejszy dzień żyje w duszy danego narodu i kształtuje ją, powinien być przedmiotem zainteresowania naszej młodzieży na tym stopniu nauczania. W liceach dopiero i w wyższych zakładach naukowych młodzież, mająca bardziej rozwinięty zmysł historyczny, będzie mogła ocenić i dopatrzeć się piękna i wielkości w całej przeszłości obcych narodów.

Nowością bardzo pożądaną jest skondensowanie w jednym roku wiadomości, dotyczących się człowieka na tle środowiska. Oddzielenie stolicy od prowincji, zbytek podkreślanie jej znaczenia wobec dzisiejszych ruchów regionalistycznych, rozwoju prasy prowincjonalnej, jest już przeżytkiem. Stolica dzisiejsza, jeśli się weźmie pod uwagę rozwój komunikacji, tworzenie się licznych ośrodków kulturalnych, różni się mniej od prowincji niż dawniej. Nietylko ona wytwarza wartości kulturalne danego kraju.

Nie zgodziłbym się natomiast na wyodrębnienie tylko dwóch typów Francuzów: Francuza północy i Francuza południa. Jest ich więcej. Charakteryzować ich wszystkich oczywiście niesposób i na tym poziomie nie potrzeba. Ale do dwóch wymienionych typów w programie dodałbym jeszcze Bretończyka, który przecie nie jest ani Francuzem północy ani południa.

Nie wydaje mi się również szczęśliwem pominięcie zagadnienia kolonii w materiale rzeczowym na klasę 4-tą. Przecież to ma być materiał uwzględniający „par excellence“ życie współczesne. Ani Francji, ani Anglii nie można sobie wyobrazić bez kolonii, jeśli się mówi o życiu politycznym, a zwłaszcza gospodarczym tych krajów. Wprawdzie w klasie poprzedniej poruszone jest zagadnienie kolonii, ale w związku z ekspansywnością jednostki, z jej potrzebą przygód, szukaniem nowych wrażeń. W klasie zaś 4-ej należałoby zobrazować na podstawie literatury pięknej życie Francuza, osiadłego w kolonjach nietylko chwilowo, jako administratora lub podróżnika, lecz człowieka, który wiąże życie swe z interesami miejscowego społeczeństwa. Tacy ludzie nawet w Francji, w tym „pays d'administrateurs“, już są dość liczni.

W uwagach do całości programu słusznie podkreślono, że obok celu praktycznego nauczanie języków obcych ma jeszcze inny cel, kształcący-wychowawczy, że jest jedną z lepszych dyscyplin naukowych. Rozwijają bowiem spostrzegawczość, zdolność myślenia i wnioskowania, kształcą uczucia estetyczne, rozszerza horyzont widzenia, otwierając oczy na inne światy, inne dążenia i inne metody ich realizowania. Lecz na to, by nauczanie języków osiągnęło wszystkie te cele, nie wystarczy powiedzieć, co trzeba robić, ale jeszcze należy wskazać, jak trzeba robić. Uwagi dołączone do nowego programu pouczają właśnie przyszłych wykonawców progra-

mu, jakie środki dydaktyczne i metodyczne mają do rozporządzenia i jak się nimi posługiwać należy. Uwagi te są tak wyczerpujące i choć bardzo skondensowane, tak jasno wyłożone, iż doprawdy mogą zastąpić wielostronicową dydaktykę nauczania. Uderza w nich jedna rzecz o dużej doniosłości: dbałość o czynną postawę ucznia. Nie wolno go traktować jak manekina czy papugę, hezmyślnie, mechanicznie powtarzającą zasłyszane lub przeczytane wyrazy lub zdania, lecz jak istotę myślącą, rwącą się „do samodzielnej interpretacji zjawisk językowych“. Czy to będzie mowa o „ćwiczeniach piśmienych“, czy też o „lekturze“, czy też o „mówieniu“, wszędzie program podkreśla tę konieczność „wyzyskania spontanicznej aktywności młodzieży“. Uczyc więc języka obcego, to nie znaczy tylko drogą ćwiczeń pamięciowych, drogą naśladownictwa utrwać mechanicznie pewną ilość słów i form językowych, lecz znaczy również uczyć myśleć w obcym języku.

Jeśli tą zasadą będzie się kierować nauczanie, powinno zrobić z każdej lekcji „une vraie leçon vivante“. Ale... jest jedno poważne „ale“. Program bez wykonawców istnieje jedynie na papierze. Nie zrealizuje należycie programu ministerjalnego nauczyciel, który przynajmniej roku nie spędził na studjach w kraju, którego języka uczy. Wszystkie jego wiadomości, choćby nawet bardzo poważne, wyniesione z uniwersytetu, z wykładów z dziedziny kulturoznawstwa obcego narodu, zdobyte samodzielną pracą, będą tchnęły suchym werbalizmem, wprowadzą co subtelniejszych nauczycieli w zażenowanie, gdy będą musieli mówić o kraju i ludziach, których nigdy na oczy nie widzieli.

Warszawa

Jan Cieśliński

WSKAZANIA NOWEGO PROGRAMU GIMNAZJALNEGO I REALIZOWANIE ICH W NAUCZANIU JEZYKÓW NOWO- ŻYTNYCH W DZISIEJSZYCH KLASACH 7 I 8 W OKRESIE PRZEJŚCIOWYM.

Wartość nowego programu języków nowożytnych tkwi przede wszystkim nie w silnem zaznaczeniu obcego środowiska, nie w praktycznem powiązaniu programu i wyników nauczania z życiem, nie w mocnem podkreśleniu strony wychowawczej i kształcącej umysł, gdyż wszystkie te pierwiastki, aczkolwiek w stopniu bardzo niedostatecznym, w dawnym programie istniały, lecz w oparciu się o pewne wyraźne wytyczne psychologiczne, wynikające z różnic reakcyj dziecka lub młodzieńca na świat zależnie od wieku i rozwoju psychicznego.

Konsekwencją tej zasady jest wyzwolenie aktywności ucznia przez należyte wyzyskanie jego zainteresowań, właściwych jego wiekowi i strukturze jego psychiki w poszczególnych fazach rozwoju.

Chociaż program nowej szkoły obejmuje tylko czteroletnie gimnazjum, wytyczne nowego programu wskazują nam już drogę, po której powinniśmy dążyć w klasach licealnych. Jeśli podłoże intelektualne i uczuciowe zainteresowań młodzieży szesnasto lub siedemnastoletniej nie będzie przez nauczyciela zignorowane, inicjatywa, aktywna postawa, wyobrażenia ucznia wznową się wydatnie i pozwolą nauczycielowi osiągnąć znacznie szersze cele, niż te, do których dawniej dochodził on tylko przez wyrobienie obowiązku pracy zarówno u siebie, jak u swych uczniów.

Zainteresowanie młodzieży w tym wieku, sposób wchłaniania w siebie wiedzy, stosunek do nowego dla niej materiału naukowego i kulturalnego jest inny, niż w okresie poprzednim. Ten końcowy okres dojrzewania psychicznego, okres młodzieńczy, jest ustalaniem się psychiki człowieka. Młodzież wszelką wiedzę, otrzymywaną w tym okresie, przyjmuje bardzo aktywnie, to jest stara się swe spostrzeżenia, wiadomości lub przeżycia zużytkować dla wytworzenia własnego światopoglądu, własnej syntezy i usystematyzowania zdobytych już wiadomości.

Konsekwencją powyższego twierdzenia powinien być taki dobór materiału, któryby zadośćczynił dążeniom do tej syntezy i doprowadził do wytworzenia pewnej ideologii; w metodach zaś konsekwencją tą jest zadośćuczynienie nastawieniu aktywnemu ucznia, a nie recepcyjnemu.

Realizacja zasad nowego programu w kl. 7 i 8 znajduje się przedewszystkiem na płaszczyźnie metodycznej, później zaś dopiero na płaszczyźnie programowo-rzeczowej. Wobec nastawienia psychiki ucznia w tym okresie aktywnie, dawna rekonstrukcja przygotowanego tekstu sposobem streszczenia lub heurystycznym nie wystarcza nam. Całkowite usunięcie streszczenia lub heurystyki nie da się z nanki języka nowożytnego nsunąć, nie jest to zresztą pożądane. Komentarz rzeczowy i objaśnienia językowe powinny wyjść od ucznia, nauczyciel dąży do tego, aby być korektorem, jeśli zajdzie potrzeba. Z lekcji danej lub z grupy lekcji wysuwają się pewne problemy, dostępne dla umysłu ucznia, na które klasa stara się dać odpowiedź; rozwiązywanie tych zagadnień może odbywać się zarówno w formie zbiorowej dyskusji w klasie lub piśmiennie. Zbyteczne podkreślać korzyści, płynące ze ścierania się sądów, szukania argumentów, wnioskowania.

Przy dłuższych ćwiczeniach piśmiennych, zarówno domowych jak i klasowych, na tematy tak zwane „wolne“, uprzednie poddanie tematu dyskusji w klasie uważalibyśmy za bardzo celowe. Po takim przygotowaniu sąd ucznia w danej kwestji krystalizuje się, przyobłeka się w formę wyraźną. Podczas dyskusji pożądane jest punktowanie na tablicy zasadniczych tez, wyłonionych z dyskusji.

Przy lekturze, zarówno całkowitych utworów, jak i z wypisów, możliwe jest aktualizowanie w stosunku nawet do utworów bardzo

odległych nam czasem i duchem. W szczególności klasycy francuscy dostarczają tych zagadnień w obfitości; tak np. od przestarałego Corneille'a wziąć możemy wiele takich problematów, które młodzież nie tylko pobudzają do myślenia, lecz i do głośnego wypowiedzenia swego sądu w doniosłej, jej zdaniem, sprawie. Jest to ćwiczenie nie tylko w umiejętności wypowiadania się, lecz również w koncentracji uwagi i wyrobieniu samodzielności; wartość życiowa rozwiązywania tych zadań, nawiązywanie nieraz do rzeczywistości zaobserwowanej jest również niepoślednia. Przy lekturze chociażby tylko Cyda wywołują żywą reakcję młodzieży takie tematy, jak solidarność rodzinna, poświęcenie się dla niej, kwestja pojedynków za czasów Cornelle'a i dziś, solidarność rodowa, prawo zemsty, nie mówiąc już o tematach, wypływających z licznych sentencji Corneille'a. Przy lekturze autorów współczesnych zagadnień tych jest dużo więcej. Oczywiście, że dobór tematów nie powinien wykraczać poza możliwości, osiągalne w wieku i rozwoju młodzieży kl. 7 lub 8; oparty na podstawach psychologicznych powinien wyzyskać zainteresowanie ucznia, a więc i jego aktywność.

Dobrym środkiem naktywienia ucznia jest lektura dzienników i czasopism. Bez niej nie do pomyślenia jest nowoczesne nauczanie języka obcego w klasie 7 i 8. Jest to najłatwiejsze i najżywsze uwspółcześnianie lektury, nawiązanie do życia bieżącego, do wydarzeń dnia, a więc aktualizacja żywa i interesująca, a nie sztuczna i zgóry przewidziana na określony dzień.

O sposobach czytania dzienników i czasopism, o metodycznych trudnościach i o korzyściach, wynikających ze stosowania tej lub innej metody, pisano już kilkakrotnie w *Neofilologu*¹⁾.

Poza czytaniem indywidualnym i poza czytaniem jednego artykułu przez wszystkich uczniów danej klasy na określony dzień (*Neofilolog* ur. 4, r. 1932) inne metoda, zalecana przez dydaktyków niemieckich Schwedtke i Salewsky²⁾, zasługuje na uwagę. Przedstawia się ona w ten sposób: kilka egzemplarzy jednego numeru dziennika dla całej klasy, którą dzielimy na grupy, z nich każda obejmuje jeden dział do opracowania. Gdy jedna grupa studjuje reklamę, jej format, jej ton swoisty, druga — dział sportowy, inna — dział polityczny lub gospodarczy, teatr lub kino, dział ilustracyjny. W określonym dniu poszczególne grupy referują różne działy, które składają się w ten sposób na całość. Uczniowie, jak widzimy, wybierają sobie grupę zainteresowań indywidualnych; w reportażu takim udział bierze cała klasa, poznała ona ogólnie

¹⁾ Czasopisma, jako pomoc przy nauce języków nowożytnych. A. Jesionowski Nr. 4—5, r. 1931. *Czasopismo dla nauki języka niemieckiego*. Alba. Nr. 4—5, r. 1931. Aktualizowanie w nauczaniu języka franc. F. Jungman. Nr. 4, r. 1932.

²⁾ Arbeit und Forschung der Jugend. Schwedtke-Salewsky. 1930.

całą zawartość dziennika, pogłębiła jednak jakiś dział tylko, w krytyce, w omawianiu poszczególnych działów cała więc klasa może wziąć udział. Schwedtke i Salewsky wychwalają również bardzo prowadzenie protokółów lekcji, opartych na sprawozdaniu z lektury dzienników. Protokoły prac grupowych nazwałbym zbiorową pracą piśmienną, opracowaną poza lekcją, piśmiennem sprawozdaniem z dokonanej pracy.

Właściwa lektura dzienników i pism perjodycznych powinna rozpocząć się dopiero w klasie 7 i tylko wtedy, gdy młodzież znajduje się na odpowiednim poziomie znajomości języka. W klasach średnich dostępne są jednak dla ucznia odpowiednie wydawnictwa perjodyczne dla młodzieży lub ustępy, opisy, a nawet może artykuły z prasy codziennej, lecz odpowiednio dobrane i odczytane przez nauczyciela w klasie. Lektura dzienników, zaczęta za wcześnie, zniechęca młodzież i odbiera jej ufność we własne siły. Przy nauce języka obcego, ujętej nowocześnie, wykraczającej poza uczenie języka tylko, musimy zużytkować wszystkie możliwe czynniki zainteresowania młodzieży i pogłębienia jej wiedzy. Do tych właśnie pierwszorzędnych czynników należy lektura dzienników i czasopism.

Z „uwag do programu“ dowiadujemy się, że przez poznawanie życia i charakteru obcego narodu młodzież uświadamia sobie odrębności i wartości własnego narodu, i to właśnie zestawiając zawiera w sobie głębokie wartości wychowawcze. Porównywanie więc obcego życia z życiem własnego narodu powinno wejść w program pracy neofilologa. Z paralelizowania wypływają duże korzyści, wpływać jednak mogą i pewne niebezpieczeństwa, wszelkie bowiem paralelizowanie z życiem polskiem kryje w sobie niebezpieczeństwo używania języka polskiego na lekcji, co metodycznie jest zupełnie niepożądane. Należałoby przyjąć zasadę, że punktem wyjścia dygresji porównawczej będzie kultura obca; łatwiej wtedy będzie można uniknąć języka polskiego, gdy *polonica* nie będą ani punktem wyjścia lekcji, ani zagadnieniem samodzielnym i centralnym. Wychowanie obywatelsko-państwowe na tle nauki języków obcych, poza utworami o wybitnej wartości wychowawczej w duchu obywatelsko-państwowym, najłatwiej daje się wyzbywać tak łatwo dostępnego środka.

Program dla gimnazjum wyraźnie podkreśla konieczność pewnego wprowadzenia w życie współczesne z naświetleniem potrzeb praktyczno-gospodarczych. Cel ten powinien być bardziej obowiązujący w klasach licealnych. Życie gospodarcze jest dziś jednym z czynników dominujących w całości kształcie życia społeczeństwa. Młodzież dzisiejsza, niesposobiona praktycznie i życiowo, interesuje się zagadnieniami życia gospodarczego. Nietrudno więc jest nauczycielowi wprowadzić do nauki szkolnej w kl. 7 i 8 ten pierwiastek,

bardzo słabo dotychczas uwzględniony w istniejących podręcznikach. I znowuż w tym dziale gazeta codzienna lub czasopismo jest źródłem żywym i niewyczerpanem.

Celem podniesienia zainteresowania ucznia, celem wzmoczenia intensywności jego pracy należałoby w nauce szkolnej uwzględnić indywidualne zamiłowania jego. W zasadzie wszelkie prace indywidualne osłabiają pracę zespołową, jaką właśnie jest praca w klasie. Skądinąd słusznem jest, aby zbiorowość nie niwelowała indywidualnych upodobań i dążeń. W programie dla gimnazjum, w zrozumieniu tych trudności, zaznaczono, iż nauczyciel „w miarę możliwości“ uwzględni indywidualne zamiłowania ucznia. Oczywiście łatwe jest to do wykonania przy doborze lektury domowej lub tematów ćwiczeń domowych. Najkorzystniejsze jednak rozwiązanie tego zagadnienia byłoby w pracowni języka obcego w szkole, wyposażonej w odpowiednie wydawnictwa i czasopisma, posiadającej swą bibliotekę podręczną. Tutaj uczeń w godzinach, przeznaczonych na ten cel, znalazłby zadośćuczynienie swym upodobaniom indywidualnym. Zgodnie ze wskazaniami psychologii tego wieku młodzież miałaby w ten sposób możliwość spokojnego i głębszego, a także bardziej samodzielnego przetrwania zagadnień.

Jest jeszcze jeden rodzaj pracy, uwzględniający zainteresowania indywidualne, a nie godzący w pracę kolektywną: to podział na małe grupy podług zainteresowań; prace jednak poszczególnych grup powinny się składać na całość, która zaciekaży cały zespół klasowy. Ten rodzaj pracy następuje jednak dnie trudności zarówno metodyczne jak i techniczne, jest więc bardzo trudny do realizowania na terenie szkoły w zakresie języków nowożytnych.

Nauczyciel języków nowożytnych ma przed sobą bardzo trudne zadanie. Musi oprzeć on nauczanie na zainteresowaniach i zamiłowaniach ucznia, musi dobrać odpowiednie tematy, odpowiednie zagadnienia, na których ma uczyć obcej kultury, tej „wczorajszej“, tej która jest już czemś skryształizowanym, ale zarazem i tej dzisiejszej, która bogatą falą przewala się przez codzienność, teraźniejszość, przez aktualność, która często jest tak trudna do zrozumienia i ujęcia, bo brak jej perspektywicznego oddalenia. Nauczyciel, chcąc zainteresować młodzież, którą uczy, musi znaleźć jak najciekawsze podejście do rzeczywistości. To wszystko czyni pracę nauczyciela języków nowożytnych niesłychanie trudną. Ta niezmierna elastyczność tematów, bogactwo zainteresowań, wymagają ciągłego wysiłku, ciągłej czujności. Niestety mało kto zdaje sobie sprawę, na jaki wysiłek samokształcenia musi zdołać się nauczyciel języków nowożytnych, jeżeli chce sprostać swemu trudnemu zadaniu.

NAUKA JĘZYKA FRANCUSKIEGO W I PÓLROCZU I KLASY NOWEGO GIMNAZJUM, W ROKU PRZEJŚCIOWYM 1933/34.

I. Punkty wyjścia ¹⁾.

Nowy „Program nauki w gimnazjach państwowych“ dla języków obcych nowożytnych różni się radykalnie od starego programu. W roku przejściowym 1933/34 nie było jeszcze podręcznika przystosowanego do nowego programu. Nauczyciele zmuszeni byli stosować jakieś modus docendi kompromisowe, przystosowując stare podręczniki Szaroty, Kielskiego, do nowych programów.

Inne problemy nasunęły się tutaj od pierwszej chwili, a mianowicie zmiana podłoża psychologicznego. Poziom nauczania przeniesiony został na 12/13 rok życia. To co w starym programie nauczania i w podręcznikach dla I kl. na nich opartych, mogło jeszcze zajmować młodzież 10/11 letnią — to mogło upaść w próżnię, w obojętność, mogło razić młodzież 12/13 letnią nikłością myśli. Należało więc przede wszystkim przeciwdziałać w tym kierunku uzupełnieniem i przystosowaniem nowego materiału.

Obawiano się również czy narządy mowne młodzieży o 2 lata starszej nie są już mniej elastyczne dla nauki wynawiania. Nic zauważyłam tego. Największą trudnością był jednak ilościowo i jakościowo odmienny skład pierwszych klas nowego gimnazjum:

1) Ilościowo, gdyż z rozmaitych względów władze szkolne podwyższyły ilość uczniów w klasie nieraz do maximum. Będę mówiła o doświadczeniach w klasie liczącej 45 uczniów, co jest rzeczywistością dla owocnego stosowania metody bezpośredniej możliwie trudnym warunkiem pracy;

2) Jakościowo, gdyż skład klasy był również odmienny, nie tylko dlatego, że obniżył się nieco cenzus społeczny, ale przede wszystkim zatraciła się zupełnie dawna jednolitość klasy. I tak wśród uczniów, którzy zostali przyjęci do nowej pierwszej klasy, są tacy, którzy już przez dwa lata uczyli się tego samego obcego języka i z którymi teraz miałoby się opracowywać ten sam podręcznik Szaroty, który ukończyli przed dwoma laty! Ta kategoria uczniów, w nowej pierwszej klasie ze zrozumiałą „wyższością“ i zniechęceniem odnosząca się do nauki, którą przecież przeszli przed dwoma laty, stanowiła bardzo poważne utrudnienie. Ją

¹⁾ Stosowałam w poniżej omawianych doświadczeniach szkolnych zasady dydaktyki jęz. franc. prof. dr. Zygmunta Czernego wyłożone częściowo na kursie dla nauczycieli jęz. obc. w marcu 1931 r. w Warszawie; resztę czytałam w przygotowanym do druku manuskrypcie Dydaktyki, za co prof. Czernemu najuprzejmiej dziękuję.

przedewszystkiem i to za cenę wogóle nieudania się eksperymentu, należało zainteresować i zachęcić.

Można tu było iść dwoma drogami naraz, a mianowicie: 1) przez u z u p c i n i e podręcznika nowym, zajmującym materiałem, można było ich wkrótce przekonać, że lekcje francuskiego tego roku nie będą tylko powtórką lekcyj z przed dwu lat, lecz że będą mogły ich zainteresować i że będą musieli uczyć się czegoś nowego; 2) przez wciągnięcie tych uczniów do współpracy z nauczycielem nad nowicjuszami. Traktowałam to jako zaszczytne wyróżnienie i do dziś noszą się ci „opiekunowie“ z dumą z tej współpracy z nauczycielem. Przydzielalam takiego opiekuna dwóm, trzem, lub kilku słabszym uczniom, którym miał pomagać, doradzać, przepytwać, kontrolować. Nie miałam z tego powodu ani jednego tarcia między uczniami, przeciwnie często z prawdziwie wzruszającą starannością współpracowali ci „opiekunowie“ ze mną, a co więcej i pozytywne wyniki były dla nauki bardzo dodatnie, obustronnie.

Obok tej kategorii, była druga: tacy, którzy przez dwa ubiegłe lata u c z y l i się obcego języka, ale innego np. niemieckiego. W mojej klasie była to większość. Naturalnie, że inne, podatniejsze jest nastawienie ucznia przy nauce nowego obcego języka, gdy przez dwa lata nahrał formalnej choćby tylko wprawy w przejmowaniu metody bezpośredniej — niż takiego, który przyszedł do pierwszej klasy, może nawet nie zupełnie pozbawiony wiadomości z obcego języka, ale np. z wiejskiej szkoły powszechnej...

II. Praktyka nauczania wymawiania.

Pierwszy okres nauki trwał od 20 sierpnia do 22 października. Postanowiłam tego roku konkretnie wypróbować, przy początkowym nauczaniu, doradzany mi r o z d z i a ł nauki słuchowo-ustnej, wyłącznie bezksiążkowej, od następnej fazy nauki, wprowadzającej w czytanie i pisanie. Okres ten trwał 4 tygodnie, po 6 godzin tygodniowo.

Celem jego było wprowadzić i utwierdzić klasę w poprawną artykulację dźwięków francuskich i przyzwyczaić ją do stosowania, w obrębie opanowanego materiału językowego, elementarnych zasad przyciskowania, intonacji i rytmu.

Pretekstem materiałowym było 20 pierwszych lekcji Szaroty, uzupełnionych 3 płytami gramofonowymi, oraz innemi licznemi uzupełnieniami aktualizującemi naukę, o których będzie mowa niżej.

Nie ulega wątpliwości, że nauka bezksiążkowa wymaga od nauczyciela więcej przygotowania i wysiłków niż nauka przy książce otwartej. Przedewszystkiem uczniowie nie powinni sobie zdawać sprawy, że chodzi w tym okresie o ćwiczenia artykulacyjne i dykcyj-

ne, t. zn. cel tego pierwszego okresu powinien zostać dla nich ukryty. Materiał więc musi być tak przygotowany, aby zajmował ich za wszelką cenę. Póki napływ zajmującego materiału będzie ich pochłaniał, póty nie pomyślą nawet o książce. Jeżeli są klasy, które pono żądają od nauczyciela czytania i pisania, to dzieje się to albo dlatego, że subtelnością dziecinną wyczuwają w nauczycielu niechęć czy nieufność do uczenia bezksiążkowego, albo dlatego, że przy ubogim materiale, nauczyciel nie zdołał ich zainteresować. Nie ulega wątpliwości, że opierając się tylko na Szarocie lub na Kielskim, 12—13-letnią młodzież nie zdoła się zainteresować lekcjami bez czytania i pisania.

Aż do ostatniej lekcji okresu bezksiążkowego nie powiedziałam uczniom z jakiej książki będą się uczyli. Nie stwierdziłam jednak na 45 uczniach mej klasy, jakoby pewne grupy uczniów nie mogły podolać nauce wyłącznie słuchowo-ustnej, podobno z racji przynależności do „niewspółwymiernego typu psychologicznego“ np. wrokokowców. Pewna, nieliczna grupa (8 uczniów) pozostała rzeczywiście w tym okresie poniżej przeciętnej, z tych 5 dość poważnie, 3 nieznacznie; ci pierwsi byli to uczniowie, których na pierwszej konferencji okresowej wykazano z 4, 5 i więcej przedmiotów. Drugich 3 dogoniło bez trudu przeciętny poziom po 2 tygodniach lekcji czytania, przy nieco wydatniejszej mej pomocy, były to owe „ofiary“ systemu bezksiążkowego...

Przez 4-tygodniową naukę wyłącznie ustnie-słuchową uzyskałam wyniki, i to tak w zakresie poprawności i swobody wyrażania, jak nawet i w zakresie słownictwa (o które mi przecież tutaj przedewszystkiem nie chodziło), pracując w trudnych warunkach, jakich nie uzyskiwałam w latach ubiegłych. Ten pierwszy udany eksperyment zachęcił mnie nietylko do stosowania stale tej metody w I klasie, ale na drugi rok rozszerzę ten wstępny okres bezksiążkowy conajmniej na 5—6 tygodni, a to tem pewniej, że żadnej straty co do przerobienia przepisane go materiału nie miałam.

Od pierwszej lekcji puszczałam gramofon: była to proza codzienna wypowiedziana ekspresywnie. Przy tych wstępnych audycjach stosowałam metodę „słuchania milczącego“, a u d i t i o n s i l e n c i e u s e, niedbając zrazu o zrozumienie tekstu, a tylko w kilku zdaniach, najkrócej, przedstawiłam uczniom po polsku o co chodzi, uprzedzając, że będę ich prosiła o wyszukiwanie i odtwarzanie zjawisk słuchowych odmiennych niż w polskim. Po dwu, a czasem trzykrotnym wysłuchaniu płyty, uczniowie z nadzwyczajnym wprost zainteresowaniem, a z niespodziewaną trafnością fonetyczną i ilością materiału zapamiętanego, zaczęli mi odtwarzać uchwycone zjawiska. Były to zjawiska artykulacyjne: u, á, é, półsamogłoski oi, ouin, nosówki a, oe, i t. p., ale nawet zjawiska przycisku na ostatniej zgłosce, ba, nawet kilka ciekawych

przyśpiewów pytajnych i wykrzykowych. Zakończyłam tę lekcję, w związku z nagraniem płyty, uwagami artykulacyjnymi i dykcyjnymi, porządkując i nieco uzupełniając ich spostrzeżenia i ostatniem przegranie tej samej płyty, ażeby mogli sami uchwycić uchem to, na co zwróciłam przed chwilą ich uwagę.

Na następnej lekcji powtórzyliśmy wszystkie cechy uchwycone na poprzednim sluchowisku, następnie przebrałam 3-krotnie inną płytę, nieznaną i ponownie wezwałam do zgłaszania swoich obserwacji artykulacyjnych i dykcyjnych. Była to pierwsza płyta Linguaphone'u, o rodzinie; tu chodziło mi już nietylko o dźwięki, jak przy pierwszej audition silencieuse, ale uczyniłam dwa kroki naprzód: rzeczowo-słownikarski i frazeologiczny. Udratyzowałam tę scenkę, dając poszczególnym uczniom role osób występujących w niej i za gramofonem, aż do nauczenia się na pamięć, powtarzaliśmy krótkie zdania lub odcinki zdań, wykonując równocześnie czynności o których mowa w tekście. Po nauczeniu się kilku takich zdań lub części zdań, recytowaliśmy większe kilkulinjowe całości, aż po dwu lekcjach cała klasa była zdolna do udratyzowanego recytowania większej całości, obejmującej mniej więcej połowę pierwszej strony dysku. Od trzeciej lekcji począwszy, uczylimy się także pytań i odpowiedzi, co naturalnie ma znaczenie nietylko językowe, frazeologiczne i gramatyczne, ale przede wszystkim dykcyjne. W podobny sposób opracowałam 3 płyty, z których pierwsza została tylko hiernie opracowana jako audition silencieuse, a dwie następne, zarówno biernie jak i czynnie, odtwórczo, tak fonetycznie jak i treściowo, pod względem słownikarskim i frazeologicznym.

Jako punkt wyjścia dla ćwiczeń wymawiania postawiłam sobie tę zasadę, że w tak licznej klasie i dla młodzieży tak trudno skupiającej się, nie byłoby wskazane ćwiczyć oderwane dźwięki, ani też nawet oderwane wyrazy zawierające potrzebne mi dźwięki bez związku z żywym tekstem. Oprócz nielicznych lekcji audition silencieuse prowadziłam ćwiczenia wymawiania wyłącznie tylko na konkretnym materiale, na wyrazach związanych sensem w tekst ciągły, zrozumiany przez uczniów. Chodziło mi przede wszystkim o to, ażeby uczeń w ślad za gramofonem powtórzył krótkie zdanie lub urywek zdania posłyszany. Często z początku, coraz rzadziej później, wymawiałam to zdanie równocześnie z gramofonem, zanim uczniowie przyzwyczaili się z pewną dokładnością chwycić wszystkie dźwięki języka w gramofonie. Jeżeli jednak uczeń wymówił błędnie jakiś wyraz, przyprowadzałam go do poprawnej wymowy, a gdy i to nie dawało rezultatu, izolowałam dany dźwięk, na którym uczeń się potknął i pokazywałam poprawną jego wymowę: 1) na innym uczniu, który ten dźwięk poprawnie wymawiał, 2) na sobie samej i 3) na fotosach przedstawia-

jących dany akt artykulacyjny¹⁾; były to: kinematograficzne pasy fotosów przedstawiające 6,8 czasem 10 zdjęć z wymowy dźwięków złożonych, tak trudnych dla Polaków jak oi, ui, oui, oin, oraz poszczególne fotosy przedstawiające moment szczytowy danego dźwięku, np. u, è, á, różnicę między „i“ krótkim a „i“ długim i t. d.; uczniowie, patrzyli kolejno na fotosy i w lusterko, naśladowując dany ruch artykulacyjny. Fotosy były mi największą pomocą w uzyskiwaniu lepszych wyników przy początkowej nauce wymawiania. Byłoby ze wszechmiar pożądane, aby wisiały conajmniej przez pierwszy rok w klasie. Przed oddaniem ich, uczniowie umieli rozpoznawać je z łatwością i bez wahań, z wyglądu i bez podpisów podkładali pod nie odpowiednie wyrazy. Bardzo rzadko obok takiego pokazu artykulacyjnego musiałam jeszcze objaśnić o co chodzi, np.: napnij bardziej wargi, złóż usta w ten sposób i t. p. Powstrzymałam się zupełnie od objaśnień anatomiczno-fizjologicznych wymawiania i od nazywania narządów mowy, a nawet od terminologii fonetycznej. Zdaje mi się, że na tym stopniu nauki uczeń powinien wymówić dobrze „ó“ np. w tableau, „i“ długie w dire, ale śmiało może nie wiedzieć, że to co wymówił jest właśnie ó lub i długim.

Takie ćwiczenia wymawiania trwały mniejwięcej przez cały ten okres 4-tygodniowy, opracowywane zawsze na żywym tekście nowej lekcji. Ale do dziś poświęcam co lekcji kilka minut na tego rodzaju ćwiczenie doskonalące wymowę. Do tego rodzaju ćwiczeń należą: 1) dykcja wyrazista, tak jednostkowa jak chorałna. Uczyliśmy się na pamięć bądź to ustępów z płyt gramofonowych, bądź ustępów z podręcznika, tak poetyckich jak prozaicznych, bądź też podyktowanych przezemnie. Na jedną lekcję braliśmy 4, 5 krótkich zdań, w pierwszym okresie bezksiążkowym uczniowie powtarzali za mną aż się nauczyli, w następnych, mogli także w domu pomagać sobie książką. Z chwilą gdy nauczyliśmy się kilku zdań tworzących jakąś całość i gdy strona fonetyczna była bez zarzutu, przechodziliśmy do deklamacji zrazu zbiorowej, w grupach po ok. 10 uczniów, później dopiero w obrębie całej klasy.

W małych grupach rola moja, jako prowadzącej chór jest nikła, ale gdy już cała klasa deklamuje, należy dla utrzymania składności, starannie prowadzić chór, dając potrzebne znaki ręką, oznaczające tak przerwy jak zmiany intonacyjne, a nawet silniejsze, ważniejsze przyciski. W końcu, jeszcze jedno ćwiczenie wymawiania, które cieszyło się wielkim powodzeniem. Często robiliśmy konkurs dla ożywienia nanki, np.: kto potrafi wymienić z materiału słowniarskiego ostatnio opracowanego jaknajwiększą ilość wyrazów zawierających dane zjawisko fonetyczne, np. ó jak w tableau i t. p.

¹⁾ Fotosy wypożyczyłam z Laboratorium Fonetyki eksperymentalnej Uniwersytetu J. K. we Lwowie, za co tutaj profesorowi Z. Czernemu składam wyrazy podziękowania.

albo np. ćwiczenia na intonację: wyliczyć największą ilość przykładów poznanych w tym okresie na intonację pytajną lub rozkazną i t. p. Takie ćwiczenie emocjonujące klasę, bardziej utrwala im w pamięci zjawisko fonetyczne, niż gdybym dorywczo poprawiała błędną wymowę.

III. Materiał nauczania.

Podstawowym podręcznikiem był Szaroty „Premier livre de français“. Przeprowadziłam jednak daleko idące zmiany w kierunku:

1) zmniejszenia elementu opisowego, przez opuszczenie niektórych terminów, za specjalnych może na ten stopień nauki, a nawet przez opuszczenie niektórych całych ustępów opisowych;

2) przez dodanie wierszyków i pieśni, oprócz zawartych w Szarocie.

Uczniowie z chęcią zajmują się tym działem nauki. Tak wierszyków i pieśni uczymy się na pamięć w klasie, ćwiczymy najpierw jednostkową poprawną artykulację i dykcję. Odmienna jednak jest metoda postępowania z wierszykami niż z pieśniami. Wierszyki dobieram stojące słownikarsko i językowo na poziomie klasy. Uczniowie rozumieją więc tekst wierszyka, prowadzimy na nim ćwiczenia konwersacyjne, dramatyzujemy go i t. p. Zupełnie inaczej postępujemy z pieśniami, tu teksty językowe są w tym okresie zwykle o wiele za trudne, dlatego podaję tylko treść po polsku, od czasu do czasu dla umiejscowienia chwytamy sens jakiegoś krótkiego zdania lub człona zdaniowego, znajdujących się na poziomie nauki w danej chwili; zresztą uczniowie na tym stadium nie odczuwają naogół potrzeby dokładnego, dosłownego rozumienia tekstu śpiewanego. Jeśli jednak któryś zapyta o znaczenie poszczególnego wyrazu, zawsze mu je podaję. Uczniowie w tym wieku mają pamięć akustyczną doskonałą i nie było wypadku, ażeby nie potrafili mi zacytować wyrazu użytego w pieśni, którego znaczenie później, a nawet znacznie później poznali. Wtedy najczęściej sami zgłaszali się, że ten wyraz już poznali w tej lub innej pieśni.

Zwykle w kilka tygodni, a nawet w kilka miesięcy po nauce się pierwszych pieśni, gdy weszliśmy w okres czytania i pisanja, gdy słownictwo było już o wiele bogatsze, z racji powtórnego zaśpiewania opracowywaliśmy słownikarsko i treściowo daną pieśń i pisaliśmy ją na tablicy, o ile słownikarsko i gramatycznie (użycie czasów!) nadawało się do tego, przynajmniej w pewnym stopniu. Innych nie pisaliśmy wogóle, zrobimy to później, lub na przyszły rok. Po nauczeniu się jednostkowego wygłaszania wierszyka lub pieśni, przechodziliśmy do fazy następnej, którą dla wierszyka było choralne wygłaszanie, a dla pieśni choralny śpiew. W tym celu zebrałam w klasie wszystkich „wybitnych artystów“, którzy stworzyli

orkiestrę, złożoną z dwu skrzypiec i dwu mandolin. Oddaję im nuty na kilka dni naprzód do wyćwiczenia, no i puszcza się na łaskę Opatrzności: moja rola ogranicza się tu do pewnych wskazówek rytmu, tempa, akcentu, oraz ważniejszych wskazówek dla francuskiej artykulacji. Każda z nauczonych pieśni grana jest dziesiątki razy na pauzach przy zaciekawieniu „licznej publiczności“ z innych klas. Po kilkakrotnem ćwiczeniu wracamy później do każdej pieśni co pewien czas. Pieśni są mi wielką pomocą dla ożywienia lekcji i dla uczuciowego związania ucznia z obcym językiem.

3) Zwiększenie elementu czynnościowego, zapomocą rozmaitych metod np.: a) przez rozwiązywanie materiału opisowego w formę przeżycia osobistego i konkretnego, np. części ubrania i części ciała opracowane w formie opowiadania, jak wstaje rano i jak się ubiera—członkowie rodziny, dom, mieszkanie w formie opowiadania o własnej rodzinie, domu i mieszkaniu, o niedzieli, o wieczorze, o przechadzce;

b) Przez rozwiązywanie materiału opisowego w formę dramatyzowaną; był to najczęstszy sposób. Tu szliśmy od bardzo prostej rozmowy dwu osób do scenek zbiorowych i tak już po świętach Bożego Narodzenia improwizowaliśmy „kino“: Pat i Patachou, jako gość i garson w restauracji (nakrywanie do stołu, potrawy, jedzenie), przyczem inni uczniowie „grali“ rolę kasjera kina, bileterów, publiczności zadowolonej lub nie, była i orkiestra, która przygrywała, a nawet w szlachetnym zapędzie, w braku większego repertuaru, grała też i ulubioną przez klasę kolendę francuską. W tego rodzaju ćwiczeniach, uważam, że zyskiem nietylko jest osiągnięcie pewnej wprawy konwersacyjnej, ale przede wszystkim stworzenie pewnego ośrodka zainteresowania wiążącego uczniów z obcym językiem, choćby nawet na stworzenie tej atmosfery miało się stracić kilkanaście minut.

Od listopada opracowujemy z życia szkolnego francuskiego humorystyczną serjową „historyjkę obrazową, którą odtwarzamy dramatyzując; p. t. „Frimousset au collègue“; wzbudza ona stale powszechną wesołość;

c) przez stosowanie zajęć praktycznych dla zaktualizowania i utrwalenia słownictwa. Wycinaliśmy z kartonu zegar, robiliśmy w klasie składanki z papieru, które później kolorowaliśmy, np. pingwina, bociana, kurę i namiot i t. p., nazywając zawsze przedmiot, czynność z kolei wykonywaną i przyrząd który wykonywa; przytem najrozmaitsze epizodyczne wycieczki konwersacyjne 1, 2, 3 zdaniowe. Czasem prace te miały inne znaczenie, a nie czynnościowo-słownikarskie, np.: dekoracje z kartonu malowane dla Chaperon Rouge i poszczególnych scen z Frimousset'a, oraz dla uzmysłowienia scen

św. Mikołaja, choinki i t. d. Dekoracje te ustawiaue na katedrze tworzyły tfo teatralne dla scenki dramatyzowanej¹⁾. Oprócz tego, każdy z uczniów wkleja do swego domowego cahier-journal wszelkie ilustracje z czasopism polskich, odnoszące się albo do Francji, albo do tych tematów, choćby i polskich, któremi aktualizowaliśmy lekcje. Z tych wycinków wybierało się te, które pozwalały na słownictwo i frazeologję dostępne na tym stopniu i aktualizowało się niemi lekcje, w korelacji z wiszącą w klasie, układaną przez uczniów aktualną gazetką szkolną polską: obchód zawieszenia broni we Francji i w Polsce 11.XI, katastrofa kolejowa we Francji, samochodowa w mieście, szampionaty tenisowe, hockeyowe, narciarskie, wycinanki rozmaitych artystów i artystek filmowych dla objaśnienia części głowy, koloru włosów i t. d., części ubrania, zima, kostjum narciarski z żurnali francuskich. Dla aktualizowania nauki nasuwały się dalej przedewszystkiem ważniejsze wypadki szkolne: posiedzenia gminy szkolnej, imieniny dyrektora, kolega złamał rękę na ślizgawce, inny ciężko zachorował, inny spóźnił się o 3 kwadransy z powodu zasp śnieżnych i t. d. W końcu, gdy tylko zauważyłam słabnięcie napięcia, opowiadałam krótką anegdotkę, której uczyliśmy się potem, lub zapraszałam uczniów, by mnie opowiadali żarciki czy anegdotki;

d) Rozszerzając i modyfikując w tych kierunkach podręcznik doszłam do świąt Bożego Narodzenia do 730 wyrazów biernych, czynnych, oraz znanych już uczniom z polskiego jak: classe, gramophone, disque, automobile, chauffeur, champion, ski i t. d. Dla własnej kontroli i racjonalnego rozłożenia materiału, kładam sobie te wyrazy w 2 słowniki, jeden lekcyjny a drugi alfabetyczny.

W materiale powyżej przedstawionym, zawarte rozmaite pierwiastki dydaktyczne ustosunkowały się wzajemnie w następujący sposób: od pierwszej lekcji szły równomiernie pierwiastki opisowy i czynnościowy, wyrażone tak w formie twierdzącej jak pytającej; od 3-ciej lekcji zaczęliśmy mem or o w a n i e i ć w i c z e n i e d y k c j i e k s p r e s y w n e j. Od połowy drugiego tygodnia zaczęły urozmaicać n a n c z a n i e k o u r s y, np. liczenie w pewne specjalne sposoby, w y l i c z a n i e p r e d m i o t ó w u k ł a d a n y c h p o d s p e c j a l n e m i m e t o d y c z n e m i p u n k t a m i p a t r z e n i a. Od początku 3-go tygodnia zaczęłam wprowadzać z a j ę c i a p r a k t y c z n e, omówione wyżej, a w połowie czwartego tygodnia wprowadziłam elementarne formy o p o w i a d a n i a. Zadaję sobie pytanie, czy nie byłoby owocniej zacząć opowiadać o jakiś tydzień wcześniej?

Przeciążona z powodu braku podręcznika, zbieraniem i racjo-

¹⁾ Dekoracje wykonane były przez uczniów korelacyjnie na lekcjach zajęć praktycznych, za co tutaj składam serdeczne podziękowanie p. koleżce prof. Dekańskiemu.

nalnem rozplanowaniem materiału, mniej uwagi poświęcałam tego roku nowemu i tak bardzo trudnemu problemowi: „m a t e r j a ł o w i s u b j e k t y w n e m u”. Ale już w pierwszej fazie bezksiążkowej starałam się o intuitywne udzielenie uczniom znaczenia wyrazów subiektywnych związanych z poglądem zewnętrznym: bon, beau, mauvais, laid, j'aime, je suis content, c'est intéressant, c'est comique, c'est drôle i t. d. Liczba takich wyrazów i zwrotów zwiększyła się znacznie po przejściu do fazy czytania.

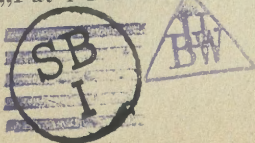
Już z tego co przedstawiłam wynika, że stoję bezwzględnie na stanowisku metody bezpośredniej i unikam sama najstaranniej, za wyjątkiem kilku pierwszych lekcji, posługiwania się językiem polskim w całych zdaniach; uczniom pozwalałam na wytłumaczenie się lub pytanie, w trudniejszych sprawach lub w nieznannej materji, urywanymi zdaniami polskimi, ograniczając to jednak z całą stanowczością od początku listopada; gdzie tylko można, staram się podać przynajmniej moją odpowiedź po francusku. Natomiast tam, gdzie bezpośredni pogląd, łatwy i krótki opis czy definicja nie zdolałyby ułatwić zrozumienia nowego wyrazu lub zwrotu, tam wszędzie nie waham się jednym rzuconym wyrazem polskim osiągnąć ten cel. Tłumaczeń nie robiłem i aż do końca roku robić nie będę.

Nie siląc się na głębsze uogólnienia, do których może byłoby za mało materiału w tegorocznym doświadczeniu, muszę jednak stwierdzić:

1) trafność metody uczenia początków, rozdzielającej naukę ustnie-słuchową od następnej fazy czytania i pisania. Wzdłużenie fazy bezksiążkowej ponad 4 tygodnie wydaje mi się korzystne. Konieczność operowania podczas fazy bezksiążkowej materiałem podtrzymującym stale zainteresowanie uczniów;

2) trzy kręgi tematów najżywiej urozmaicające konieczny kościec językowy: a) liczne piosenki i wierszyki, b) aktualne zdarzenia z dnia bieżącego i c) zainteresowania uczniów (sporty, kino i t. d.);

3) nasilenie nauki elementem czynnościowym. Uczniom podobało się głównie nietylko to, co było czynnościowym, ale i to wszystko, co było względnie dość dziecinne, a w każdym razie bardziej dziecinne niż spodziewałam się u chłopców 13-letnich. Zdaje mi się jednak, że dobrze byłoby liczyć się z tym stanem młodzieży w pierwszej klasie i unikając zapewne „infantylnego podejścia”, przepłatać ustępy poważniejsze lub trudniejsze, ustępami o powyższym charakterze. Im więcej się śmieją i cieszą, tem chętniej się uczą, tem trwalej pamiętają. Po 2 niemal miesiącach uczniowie odtworzyli mi samorzutnie, konwersacyjnie, na zabawie świetlicowej swej klasy, z okazji wyświetlania filmu, słownictwo i zwroty nauczone przy lekcji „Pat i Patathon”. Niezbędne już na tym



poziomie lekcje o głębszej zawartości intelektualnej, należy zrazu przynajmniej uczynić dostępniejsze, w opracowaniu szkolncm analizując je, rozwiązując je czynnościowo i t. p. Nie tyczy to się naturalnie tematów zaciekawiających młodzież swą aktualnością, swoją powagą, znaczeniem np. Zawieszenie broni 11. XI, Niepodległość Polski, Zwycięstwo Francji, Imienny Marszałka, Prezydenta i t. p.

IV. Nauka czytania i pisania

Drugą fazę, czytania i pisania, zaczęłam po 4 tygodniach nauki wyłącznie słuchowo-ustnej. Powróciłam w tym celu do początku nauki i ponownie, choć w znacznie szybszym tempie przerabialiśmy stary materiał Szaroty i materiał dodany poza podręcznikiem Szaroty, równocześnie tak w czytaniu, jak w pisaniu na tablicy i w zeszytach. Znaczniejszą część pierwszych lekcji drugiej fazy przeznaczałam na tę czynność. Ale na każdej lekcji postępowałam też naprzód, choć w wolniejszym tempie, tak, że po dalszych 3 tygodniach obie części złączyły się. Odtąd nowy materiał zawsze opracowywaliśmy ustnie, przy zamkniętych książkach, zaś czytanie i pisanie z zakresu tego samego materiału wchodziło w skład następnej lekcji.

Zaczęłam tę pierwszą lekcję drugiej fazy od napisania uczniom na tablicy znanego nam oddawna łatwego wierszyka, czytaliśmy go z tablicy. Następnie czytaliśmy z podręcznika, po ponownym opracowaniu ustnem, ustępy znane nam oddawna słuchowo.

Pewne wyrazy nasuwały znaczniejsze trudności co do swej ortografii. W tym celu nabyłam alfabetowy komplet liter i odpowiednie do tego ramy, składałiśmy na każdej lekcji 2, 3 wyrazy najtrudniejsze, które wisiały nieraz 2 lub 3 dni, ażeby wbiły się uczniom w oczy. Największą dla mnie troską było jednak, ażeby przez zetknięcie się z ortografią francuską uczniowie nie zatracili tego stopnia wymowy, który osiągnęli w pierwszej fazie i dlatego nie zaniebdywaliśmy ćwiczeń wymawiania.

Co do prac piśmiennych, to przez pierwszy tydzień drugiej fazy pisaliśmy tylko w szkole, później zaczęłam zadawać do domu tematy żądające minimalnej inwencji w porównaniu z tematami opracowanymi uprzednio w szkole ustnie i piśmiennie, np. małe transpozycje, najłatwiejsze, krótkie odpowiedzi na pytania. Od połowy listopada daję prawie co lekcję 3—4 zdaniowe dyktaty, które natychmiast poprawiamy; od końca listopada robimy autodyktaty z ustępów opanowanych przedtem pamięciowo. Często uczniowie sami podają temat autodyktatu, który ich w danej chwili bardziej interesuje, np. o zabawie świetlicowej dnia poprzedniego, lub jak to było w czasie świąt w domu i t. d. Wówczas ja wypisuję tylko wyrazy nowe, pojawiające się po raz pierwszy w tekście, a wszystko piszą uczniowie sami na tablicy i w zeszytach, i wtedy

jest doraźna poprawa przy współudziale całej klasy. Takiego auto-dyktatu muszą się nauczyć jak zadanej lekcji,

V. Nauczanie gramatyki.

Podczas całej pierwszej fazy, gramatykę traktowałem przede-wszystkiem intuicyjnie i słownikarsko. Dodać muszę, że uczniowie w 7-ym roku nauki mieli już tak silną intuicję i wyrobione pojęcie gramatyczności, że na moje sugestje reagowali trafnie. Zresztą chodziło w tych czterech pierwszych tygodniach o najbardziej elementarne zjawiska empirycznie uświadamiane, np. plural rzeczowników i przymiotników na -al, féminin przymiotników, présent od être, avoir i konjugacja na -er. Resztę wszystko, jak przeczenie, rodzajniki, stopniowanie regularne i należące na ten rok kilka czasowników nieregularnych opracowywaliśmy tylko słownikarsko.

W drugiej fazie, czytania i pisania, stosowałam konsekwentnie wskazania nowego programu, dążąc także do racjonalnego opracowywania materiału gramatycznego. Stosowałam tu znane zasady i nie mam nowych osobistych doświadczeń. Podkreślam jednak, że poza formami gramatycznymi poznanymi metodycznie, moi uczniowie znają i posługują się swobodnie bardzo wieloma formami, których sens znany im słownikarsko, bywa lub będzie objaśniony gramatycznie dopiero później. Oprócz tego, uczniowie odczuwają często w konwersacji potrzebę jakiejś formy, o którą zawsze wolne im się pytać: Madame, comment dit-on en français; „chciałbym lire?“ Nie popieram tego pędu, argumenty przeciwników tej metody są czasem i słuszne, ale nie tłumię go, bo każdy ślad zainteresowania u ucznia jest mi cenny. Nigdy jednak uczniowie nie pytali się mnie o objaśnienia gramatycznej natury, zjawiska, chodzi im tylko o jego wartość semantyczną.

Tegoroczne doświadczenia mimo trudności spowodowanych brakiem podręcznika mogę uważać za ogniową próbę nowego programu. Czyni on naukę łatwiejszą, przyjemniejszą, bardziej zajmującą i rzeczową, a co najważniejsze, korzystniejszą dla uczniów i dającą wiele satysfakcji nauczycielowi, który zachęcony rezultatami znajduje łatwo coraz nowe inicjatywy do wdzięczniejszej niż przedtem pracy. Dla ucznia zaś, świadomość, że o tem, co się w jego małym, a także na wielkim świecie dzieje, że o tem potrafi sam powiedzieć w obcym języku, że łatwą rozmówkę złoży, że jakąś anegdotkę czy wierszyk wypowie ze zrozumieniem, lub że piosenkę zaśpiewa, że jednym słowem opanowany materiał obcego języka potrafi natychmiast zużytkować, to wszystko jest dowodem dla niego, że nie uczył się nadaremno, lecz, że głęboko z jego przeżyciem była związana ta nauka. Jest to zachętą do dalszej pracy dla obu stron.

Dla mnie najsilniejszym atutem nowego programu jest jego bardziej „życiowy“ charakter¹⁾.

Ale nie można zapomnieć, zwłaszcza gdy widzę osłabienie tętna w II półroczu, przy 4 godzinach nauki tygodniowo, jak niepomniernie wiele zyskiwało się przy 6 godzinach nauki na tydzień, i jak niezbędnym postulatem byłoby utrzymać 6 godzin nauki tygodniowo przez cały pierwszy rok nauczania.

Lwów

S. Des Loges

PSYCHOLOGICZNE PODSTAWY NAUCZANIA JĘZYKÓW NOWOŻYTNYCH W ŚWIETLE TEORJI H. PALMERA.

I.

System H. Palmera²⁾ jest rozwinięciem metody nauczania języków nowożytnych, znanej pod nazwą „metody bezpośredniej“, i jej specjalnem przystosowaniem do potrzeb i szczególnych warunków języka angielskiego. System ten przez zastosowanie na szeroką skalę najnowszych zdobyczy w dziedzinie nauczania języków, przedewszystkiem metody fonetycznej, staje na wyżynie współczesnych metod nauczania. Co więcej, system Palmera ujmuje problem znacznie szerzej i uwzględniając jego teoretyczne podstawy. W ten sposób stanowi on oryginalną teorię języka, usiłującą dać wytłumaczenie niektórych ogólniejszych zjawisk z dziedziny psychologii języka. W niniejszym artykule, pozostawiając na boku szeroko rozbudowaną praktyczną stronę systemu, pragnąłbym zająć się jego teoretycznymi podstawami.

Punktem wyjścia teorii Palmera jest dawno już zauważony fakt, że dziecko w porównaniu ze starszymi uczy się języka bardzo łatwo. Dziecko z łatwością przejmując od otoczenia i przyswajając sobie bez wielkiego wysiłku to, czego starsi muszą się uczyć z wielkim wysiłkiem i czego częstokroć całkowicie opanować nie są w możności. Proces ten mniej więcej powtarza się u dziecka, ucza-

¹⁾ Nie mogę skończyć tych uwag nie podziękowawszy Instruktorce Ministerjalnej pani Halinie Nieniewskiej, która nie tylko dała mi inicyatywę do spisanania ich, ale z której uwag korzystałam podczas hospitacji na moich lekcjach.

²⁾ Harold Palmer jest starym, doświadczonym pedagogiem, specjalistą od nauczania języka angielskiego. Szerog jego podręczników, jak np. „A Grammar of Spoken English“, czy „Everyday Sentences in Spoken English“, są dobrze znane każdemu studentowi anglistyki. Obok działalności praktycznej, Palmer ma również za sobą pokaźny dorobek w dziedzinie teoretycznych badań nad problemami nauczania języków nowożytnych. Jego głównem dziełem jest „The Scientific Study of Teaching of Languages“ Londyn 1917. Palmer był poprzednio wykładowcą języka angielskiego na kursach dla cudzoziemców na University College w Londynie. Obecnie pracuje na terenie japońskim, dokąd został zaproszony celem zreorganizowania tańszego stanu nauczania języka angielskiego. System Palmera wprowadzony został do japońskich szkół średnich i jak dotychczas wydaje doskonale rezultaty.

cego się obcego języka. Naogół mówiąc, dziecko jest jedynym uczniem języków, mającym pełne wyniki. Jest ono w stanie osiąść obcy język i opanować go na równi z tymi, którzy mówią danym językiem od urodzenia. Wychodząc z tego założenia, Palmer podkreśla, że droga, po której powinna pójść metoda nauczania języków obcych, musi odzwierciedlać proces uczenia się języka macierzystego przez dzieci. Czyli, że istotą metody Palmera będzie stworzenie sztucznych warunków, jak najbardziej zbliżonych do tych naturalnych warunków, w których dziecko uczy się języka ojczystego.

Jest to, jak widzimy, znane oddawna podstawowe założenie „metody bezpośredniej“. Palmer omawiając tę kwestję opiera się na psychologu języka starej szkoły Coleman'ie¹⁾. Kwestja różnic pomiędzy sytuacją, w jakiej znajduje się uczeń w klasie, a dziecko w swym naturalnym rozwoju językowym, i połączone z tem zagadnienie, które z elementów sytuacji dziecka nadają się do sztucznego zrekonstruowania w warunkach szkolnych, są zbyt dobrze znane, by przytaczać tu, nawiasem zresztą mówiąc, dość powierzchowne ujęcie Coleman'a.

Przechodzimy zatem odrazu do stanowiska Palmera²⁾, który uwzględniając spostrzeżenia Coleman'a na temat umysłowości dziecka i specjalnych warunków, w jakich się ono znajduje, w odróżnieniu od starszych, przesuwa punkt ciężkości na sam proces uczenia się języka przez dziecko i dochodzi do przekonania, że odbywa się w formie nawyków mowy (*speech-habit*)³⁾. Przez nawyk rozumie Palmer dążenie do wytworzenia czynności czy stanów, które przez powtarzanie stałyby się spontanicznymi⁴⁾.

Zdaniem Palmera można przeciwstawiać pewne czynności, które są wynikiem wyrobionych nawyków, czynnościami, które są

¹⁾ Patrz artykuł Coleman'a p. tyt. „Linguistics“ w „Chamber's Encyclopaedia“.

²⁾ Stanowisko Palmer'a referuje wedle:

Palmer H. E., *The Scientific Study of Teaching of Languages*, London 1917, Harrap.

Palmer H. E., *A Memorandum on Problems of English Teaching in the Light of a New Theory*, Tokyo 1923, Institute for Research in English Teaching.

Palmer H. E., *The Five Speech-Learning Habits*, Tokyo 1926, Institute for Research in English Teaching.

³⁾ O ile mi wiadomo, w naszej literaturze naukowej niema terminu na wyrażenie pojęcia „*speech-habit*“. Użyty tutaj „nawyk mowy“, nie wydaje mi się specjalnie szczęśliwy. Lepszy może byłby „nawyk językowy“, lecz ten termin zatrzymuję celem oddania pojęcia „*language habit*“. Palmerowski „*speech-learning habit*“ i „*language-learning habit*“, tłómaczę przez polskie „nawyk dotyczący uczenia się języka“.

⁴⁾ „A habit is a tendency towards an action or condition, which by repetition has become spontaneous“. *Classroom Procedures and Devices* s. 39.

wynikiem aktów świadomego myślenia. Osiągnięcie biegłości w mówieniu jakimś językiem, hynajmniej nie jest rezultatem świadomego myślenia ani rozumowej analizy języka. Ta droga nie zaprowadzi nas do mówienia obcym językiem. Mówienie jest rezultatem nabytych wielokrotnie powtórzonych nawyków mowy. To też jedyną drogą, prowadzącą do mówienia obcym językiem, jest wytworzenie tych nawyków. Odpowiednie ich zmechanizowanie jest miarą biegłości mówienia danym językiem.

Zatem wedle Palmera mówienie polega na dostatecznie wyrobionych nawykach mowy, a znajomość języka, który jest czemś różnym¹⁾ od mowy zdobywa się drogą wyrabiania nawyków językowych.

Palmer wyróżnia siedem nawyków, dotyczących uczenia się języka:

1. Obserwacja (słuchowa i graficzno-wzrokowa).
2. Imitacja (dźwiękowa i graficzno-motoryczna).
3. Katenizacja (dźwiękowa i graficzno-motoryczna).
4. Semautyzacja (prosta i nie prosta, za pośrednictwem lub bez pośrednictwa czytania i pisanania).
5. Analogizacja (zarówno mówionego, jak i pisanego materiału).
6. Kojarzenie obrazu graficzno-wzrokowego z obrazem akustycznym (proces czytania).
7. Kojarzenie obrazu akustycznego z obrazem graficzno-motorycznym (proces pisanania).

Lecz nie nawyki dotyczące uczenia się języka, ale nawyki dotyczące uczenia się mowy, zdaniem Palmera, powinny być brane pod uwagę w nauczaniu obcego języka. Przedewszystkiem te prymarne nawyki mowy, które w sobie wyrabia dziecko w swym naturalnym rozwoju językowym, to znaczy w okresie, zanim przystąpiło do systematycznego uczenia się. Zapomocą tych pięciu nawyków, dotyczących uczenia się mowy, dziecko uczy się posługiwać się mową macierzystą.

¹⁾ Rozróżnienie Palmera na mowę (speech) i język (language), podział de Saussure'a na „la langue“ i „la parole“, Mowa u Palmera jest sumą psychofizycznych procesów, służących do komunikowania innym pewnej treści. Natomiast język jest sumą zwyczajów przyjętych i ułożonych w pewien system (code) przez społeczność posługującą się mową. Mowa jest zatem zbiorem osobistych działań (personal activities) i reakcją na bodźce, język jest natomiast zbiorem zwyczajów (a set of conventions). Następujący przykład zilustruje stanowisko Palmera: dziecko angielskie jest zwykle biegłe w posługiwaniu się mową angielską, lecz nie posiada znajomości systemu, który Palmer nazywa językiem angielskim. W przeciwnej sytuacji jest cudzoziemiec, który naprzykład może biegłe czytać po angielsku, to znaczy, zna system, ale zwykle nie jest zdolny posługiwać się mową angielską. H. Palmer, Memorandum s. 4—5.

Są one jak następuje:

1. Obserwacja słuchowa.
2. Naśladowanie dźwiękowe.
3. Katenizacja.
4. Semantyzacja.
5. Analogizacja.

W rzeczywistości Palmer wyodrębnia piętnaście nawyków dotyczących uczenia się mowy. Do wyłożenia jego teorii jednak wystarczy przedyskutować pięć pierwszych i zasadniczych nawyków, do których reszta da się sprowadzić. Są to nawyki prymarne, to znaczy wytwarzane w sposób naturalny przez dziecko, uczące się mówić, a nie wyrabiane sztucznie przez systematyczne uczenie. Natomiast inne nawyki, które Palmer nazywa sekundarnymi, nie są wynikiem normalnego rozwoju językowego dziecka, tylko są zapoczątkowane i rozwijane przez systematyczne uczenie.

1. Obserwacja słuchowa.

Pierwszym i zasadniczym czynnikiem uczenia się czegokolwiek jest obserwacja. Zwykle na plan pierwszy wysuwa się obserwacja wzrokowa, która ze wszystkich władz postrzegania jest najdokładniejsza i najrzadziej zawodząca. Dla nauki mowy jednak najważniejszym czynnikiem jest obserwacja słuchowa. Obserwowanie mowy, jestto wsłuchiwanie się w jej dźwięki, ich kolejność, następstwo, tony, ich wysokość i przejścia, ogólny efekt akustyczny zdania. Dalszym stopniem jest słuchowe rozróżnianie poszczególnych wyrazów, ich grup i na koniec całych zdań. Wykształcenie umiejętności słyszenia jest nie tylko niezbędnym czynnikiem poprawnej wymowy i rozumienia obcego języka, ale równocześnie jest niezmiernie ważnym momentem słuchowego przyswajania wyrazów i zwrotów. Dziecko posiada naturalne zdolności słyszenia, które w późniejszym wieku maleją, przeradzając się w obserwację wzrokową.

2. Imitacja dźwiękowa.

Naśladowanie jest w ścisłym związku z obserwowaniem. Te dwa procesy uzupełniają się wzajemnie, gdyż niema naśladowania bez poprzedniej obserwacji, a wszelkie naśladowanie jest niejako koniecznym następstwem obserwacji. Łatwość mówienia, jaką posiada dziecko, jest w dużej mierze wynikiem ogromnych zdolności do naśladowania wszelkich dźwięków, które dziecko koło siebie słyszy. Jest to w naturze dziecka, że obserwując coś, samo z siebie próbuje daną rzecz naśladować. Jego rozwój w dużej mierze polega na wytwarzaniu i rozwijaniu nawyku naśladowania. W porównaniu ze starszymi, dziecko, tak niezręczne w obserwacji

i imitacji wzrokowej, wykazuje duże zdolności w obserwacji i imitacji dźwiękowej.

Słusznie zaznacza Palmer, że nieodłącznym elementem procesu obserwowania jest proces kojarzenia jakiegoś znaczenia z zaobserwowaną czy naśladowaną rzeczą. Dziecko, słysząc mowę otoczenia, nie tylko obserwuje i naśladuje to, co słyszy, ale również pamięta sytuację, w której dany dźwięk został użyty, pamięta pewne czynności, czy zachowanie się, które było wywołane użyciem odpowiednich dźwięków. Kojarzenie słyszanych i naśladowanych dźwięków z ich znaczeniem, jest również w znacznym stopniu zależne od naszych zdolności obserwacji i naśladowania.

3. Katenizacja.

Termin: katenizowanie („wprawa“) oznacza wielokrotne powtarzanie tych samych czynności, celem uzyskania zupełnej biegłości, posuniętej do takiego stopnia zmechanizowania, by dana czynność odbywała się bez myślenia o niej i zwracania uwagi na sam proces wykonywania. W stosunku do procesów mówienia, termin ten zawiera nieco węższy zakres znaczeniowy, specjalnie przystosowany do warunków mowy. Oznacza on mianowicie mechaniczne łączenie kolejno po sobie następujących dźwięków, zgłosek, wyrazów i zdań w jedną całość, niejako w łańcuch składający się z szeregu osobnych, lecz połączonych ze sobą ogniw¹⁾. Termin ten, natomiast nie oznacza u Palmera żadnych innych procesów psychologiczno-językowych. Nie oznacza on, przedewszystkiem, procesu kojarzenia dźwięku czy grupy dźwięków z jakimś znaczeniem, procesu, który normuje wspomniana już semantyzacja. Ćwiczenia w katenizacji mają za zadanie odpowiednie wyćwiczenie organów mowy, celem zupełnie biegłego i zautomatyzowanego wykonywania czynności mówienia. Dzieciom, w odróżnieniu od dorosłych, mechaniczne powtarzanie dźwięków przychodzi bez najmniejszego trudu, a nawet sprawia pewną przyjemność. Trudność starszych w wytwarzaniu dźwięków jest zdaniem Palmera główną przyczyną ich niepowodzeń w nauce języków.

4. Semantyzacja.

Semantyzacja polega na skojarzeniu jakiejś grupy dźwiękowej, wyrazowej czy zdaniowej z jej znaczeniem. Należy odróżnić proces semantyzowania od tłumaczenia. Jeżeli w procesie tłumaczenia stosujemy jako środek pomocniczy inny język, to w procesie

¹⁾ Ang. „catenizing“ (z łacińskiego „catena“ „łańcuch“), jest do pewnego stopnia synonimicznie z pojęciami: utrwalanie w pamięci, uczenie się na pamięć, mechanizacja, automatyzacja.

semantyzowania posługujemy się metodą bezpośrednią. Metoda ta polega na zastosowaniu trzech następujących procesów semantyzacyjnych:

(1) przedmiotowe skojarzenie, które stosujemy wówczas, jeśli dany wyraz oznacza konkretne przedmioty, stany czy czynności, które możemy zademonstrować, wskazując na dany przedmiot, czy wykonywając czynność, która odpowiada wyrazowi,

(2) określenie przez definicję, posługujemy się wówczas synonimami istniejącymi w danym języku,

(3) określenie za pomocą kontekstu, to znaczy, przez użycie nieznanego wyrazu w odpowiednim połączeniu wyrazowym, tak, aby jego znaczenie wylouilo się z sensu całego zdania.

Oczywiście tłumaczenie odgrywa tu dość znaczną rolę i chociaż zachodzi jego konflikt z zasadami metody bezpośredniej, pozostaje niemniej ważnym czynnikiem semantyzacji. Posługujemy się nim w ostatecznym wypadku, jeśli wszystkie inne środki nie dadzą się zastosować.

Proces semantyzacji realizowany za pomocą powyższych metod, zdaniem Palmera, w ostatecznym swym wyniku powinien prowadzić do znajomości obcego języka, posuniętej do tego stopnia, by usłyszenie odpowiednich dźwięków powodowało w umyśle uczącego się natychmiastowe wyobrażenie danej rzeczy i odwrotnie, by zademonstrowana dana rzecz natychmiast wywoływała odpowiedni wyraz lub grupę wyrazową w obcym języku.

Przenosząc zagadnienia semantyzacji na teren mowy dziecka, zdawałoby się, że tym razem starsi będą mieli górę nad dziećmi i okażą więcej zdolności do semantyzowania. Tymczasem jest wręcz przeciwnie. W zakresie mówienia dziecko o wiele szybciej od starszych chwytta i semantyzuje pewne pojęcia, ma do tego o wiele więcej zdolności i łatwości. Palmer objaśnia to faktem, że dziecko nigdy nie posługuje się tłumaczeniem. Jest ono absolutnie niezdolne do tłumaczenia na inny język. Natomiast dziecko z łatwością przenosi pewną treść z jednego języka na drugi. Można to łatwo zademonstrować na przykładzie dwujęzycznego dziecka, które historii opowiedzianej w jednym języku nie potrafi przetłumaczyć na drugi, ale z łatwością opowie ją „swoimi słowami“ w drugim języku.

5. Analogizacja.

Przed omówieniem samego zjawiska Palmer wprowadza tu dwa nowe pojęcia, mianowicie: podstawowy materiał mowy („*basic speech-material*“) i pochodny materiał mowy („*derivative speech-material*“). Przez podstawowy materiał rozumie Palmer wszelkie dźwięki, kombinacje dźwiękowe, atrybuty dźwiękowe (iloczias, akcent, intonacja), wyrazy, grupy wyrazowe i zdania, których nauczyliśmy się i które następnie zmechanizowaliśmy.

my w ich pierwotnem brzmieniu, nie wprowadzając żadnych zmian i przekształceń od siebie. Natomiast przez pochodny materiał Palmer ma na myśli wszelki materiał, który uzyskujemy przez modyfikację podstawowego materiału językowego. Przypuśćmy, że ktoś nauczył się zdania „dokąd idziesz“. To zdanie, używane w odpowiednich sytuacjach, stanowi w swej pierwotnej, niezminionej postaci podstawowy materiał językowy danej osoby. Jeśli natomiast na podstawie tego zdania, dana osoba urobi sobie, przez wprowadzenie pewnych zmian, inne zdanie, jak np. „skąd idziesz“, wówczas to zdanie będzie jej materiałem pochodnym. Zdanie „skąd idziesz“, zatem nie zostało ani zaobserwowane, ani naśladowane, ani przekatenizowane, lecz urobione przez analogję.

Zapamięcą czterech pierwszych nawyków jesteśmy zdolni uzyskać tylko podstawowy materiał językowy. Natomiast nie możemy tą drogą stworzyć materiału pochodnego. Ten proces dokonywa się przy współudziale nowego czynnika. Jest nim piąty nawyk, dotyczący uczenia się mowy, mianowicie analogizacja (urabianie przez analogję).

Analogizacja polega na przekształcaniu, rozszerzaniu i uzupełnianiu materiału podstawowego, który w ten sposób przetwarzamy na pochodny. W rezultacie pochodny materiał zakresem swym wielokrotnie przewyższa materiał podstawowy, z którego się pierwotnie wyprowadza. Proces ten w jego klasycznej postaci i rozwoju Palmer radzi obserwować u dziecka, które bardzo wczesnie wytwarza w sobie ten nawyk. Jest to typowa droga, po której idzie dziecko, rozbudowując swój zasób językowy. Można to łatwo sprawdzić obserwując, jak wiele błędów językowych dziecka polega właśnie na fałszywej analogji.

Proces analogizacji odbywa się dwoma sposobami, a) przez podstawianie (s u b s t i t u t i o n), b) przez odwracanie (c o n v e r s i o n). W podstawianiu punktem wyjścia jest jakieś zdanie, będące naszym materiałem podstawowym, np. „ja mogę to zrobić“. Pod każdy wyraz tego zdania można podstawić inny wyraz. Zamiast „ja“ można powiedzieć „ty“, zamiast „mogę“, „chcę“, zamiast „zrobić“, „zanieść“ i t. d., dopóki zdanie nie przekroczy granicy poprawności normowanej regułami gramatycznymi. W ten sposób materiał podstawowy przekształca się na materiał pochodny, i tą drogą zostaje rozbudowany do ogromnych rozmiarów.

Poddając analizie proces odwracania, Palmer wykazuje, że nie jest on niczem innym, jak tylko bardziej złożoną formą procesu podstawiania, która w tym wypadku odbywa się wedle pewnych reguł gramatycznych i zwyczajów językowych. Proces odwracania normuje więc takie fakty gramatyczne, jak zamienianie zdania twierdzącego na przeczące, teraźniejszego na przeszłe, czynnego na bierne, mowę zależną na mowę niezależną i t. d. U dzieci

te procesy, wywołane odpowiednim bodźcem, odbywają się najzupełniej mechanicznie, bez myślenia o nich i zwracania na nie uwagi.

Piąty i ostatni prymarny nawyk, dotyczący uczenia się mowy, da się w krótkości zdefiniować jako przerabianie zaobserwowanego, naśladowanego, skatenizowanego i przesemantyzowanego już materiału podstawowego na nowy materiał pochodny.

II.

Teoria Palmera wspiera się na rozczłonkowaniu genetycznego procesu mowy na kilka odrębnych i wyizolowanych fragmentów psychologicznych. Palmer nazywa je nawykami mowy i wyróżnia pięć zasadniczych, prymarnych nawyków mowy. Są to: obserwacja, imitacja, katenizacja, semantyzacja, analogizacja. Palmer a priori zakłada, że za pomocą tych nawyków dziecko przyswaja sobie mowę macierzystą i, że proces ten do pewnego stopnia powtarza się u osób, uczących się obcego języka. Stąd wniosek: skoro wszelkie procesy uczenia się mowy przez dziecko dadzą się sprowadzić do powyższych nawyków, nauka języków obcych powinna polegać na wdrażaniu ucznia w każdy z tych poszczególnych nawyków. Tą drogą uczeń, który wyrobi w sobie nawyk obserwacji językowej, imitacji, katenizacji, semantyzacji i analogizacji w zakresie dostarczonego mu przez nauczyciela i podręcznik materiału językowego osiągnie w sumie zupełną kontrolę nad tym materiałem i będzie mówił obcym językiem biegle i bez trudu. Zdaniem Palmera obecne metody nauczania języków obcych nie idą drogą wyrabiania istotnych nawyków mowy. Wyrabiają one w uczniach inne nawyki, niż te, które mogą doprowadzić do biegłego mówienia obcym językiem. W rezultacie Palmer domaga się zastąpienia dawnych metod nowymi, które przedewszystkiem byłyby skierowane na wyrabianie nawyków mowy, a więc podchodziły do zagadnienia od tej samej strony, od jakiej podchodzi do tego dziecko w swym naturalnym procesie rozwoju językowego. To jest stanowisko Palmera.

Proces przyswajania języka, rozczłonkowany przez Palmera na pięć odrębnych nawyków, w pierwszym rzędzie może być kwestionowany przez psychologa języka. Współczesny psycholog języka daleki jest od tego, by rozpatrywać procesy językowe w kompletnej separacji od całokształtu zachowania się osobnika. Nawyki mówienia są integralną częścią różnych skomplikowanych reakcji osobnika w różnych sytuacjach. To zapatrywanie może być dobitnie i wymownie zilustrowane następującą cytata z Watsona¹⁾: „Człowiek jest istotą społeczną i prawie od urodzenia działalność językowa staje się częścią jego przystosowania się (adjustment), nawet takiego, które nie odbywa się w sytuacji społecznej.

¹⁾ J. B. Watson, *Psychology from the Standpoint of a Behaviorist*, s. 330.

Studjum instynktów, uczuć i nawyków nie jest kompletne, dopóki nie wyznaczymy pośród tych czynności właściwego miejsca procesom językowym“.

Mowa jest tylko jednym z fragmentów określonego przystosowania się jednostki do danej sytuacji. Jest ona niezbędnym instrumentem przystosowania się do każdej społecznej sytuacji, ponieważ warunkuje ona wzajemną ludzką działalność (*human interaction*). Jest ona czynnikiem koordynującym i korelującym współczesnych psychologów i teoretyków języka, jak: Watson, Ogden i Richards, Malinowski, de Laguna, Markey, Janet, Dewey, Mead i Paget. Teoria ta, podchodząca do zagadnienia języka ze stanowiska psychologicznego, ocenia nasze funkcje językowe na tle funkcji człowieka, jako osobnika społecznego, i wykazuje integralność procesów językowych z całokształtem innych form zachowania się.

W świetle tej teorii psychologicznej nawyki mowy, tak jak je wyodrębnia Palmer, przedstawiają się jako coś sztucznego i odrwanego od faktycznych procesów formowania się mowy. Pierwszym błędem Palmera, ze stanowiska ściśle teoretycznego, jest założenie, że procesy językowe tego rodzaju jak obserwacja, imitacja, katenizacja i t. d., występują niezależnie od skomplikowanej sytuacji, która warunkuje ich pojawianie się, i mogą być wogóle odłączone od całokształtu działania i zachowania się osobnika. Drugi błąd Palmera polega na tem, że w obrębie samych zjawisk językowych stwarza szereg oddzielnych kategorii i szereguje je w pewien chronologiczny układ.

Punktem wyjścia palmerowskiej teorii o nawykach mowy jest porównanie sytuacji ucznia obcego języka z genezą formowania się nawyków mowy u dziecka. Wprawdzie Palmer za Colemanem dyskutuje specjalne warunki, w jakich przebywa dziecko, i podkreśla szereg różnic istniejących między sytuacją dziecka, które z łatwością przyswaja sobie mowę macierzystą, a sytuacją starszych, którzy z wielkim wysiłkiem uczą się języka obcego, nie dostrzegając jednak zasadniczej różnicy w procesach opanowywania języka w tych dwóch zupełnie różnych sytuacjach. Istotę zagadnienia należy tu sprowadzić do faktu, że w języku macierzystym mamy już w znacznym stopniu zmechanizowane drogi myślenia i artykulacji, które są przystosowane do skryształizowanych już społecznych sposobów zachowania się. Tem zasadniczo różnimy się od dziecka, u którego te wzory społecznego zachowania się nie znajdują się w stanie skostnienia. Przeciwnie, są one w stanie nieustannej fluktuacji, formowania się i przekształcania. Dziecko, ucząc się jakiegoś wyrazu w języku macierzystym, przyswaja go sobie w pewnej określonej sytuacji i dane słowo jest dla niego

zespolone najzupełniej z zachowaniem się, jakiego dana sytuacja wymaga. Ucząc się natomiast obcego języka, mamy już wykształcone odpowiednie pojęcia i odpowiednie zachowanie. Przyswajamy sobie jedynie nowy symbol, którego znaczenie możemy sobie uplastyczyć jedynie za pośrednictwem imaginacji, lub też dzięki skorelowaniu go z treścią, która w naszym doświadczeniu jest zastąpiona określonym i dobrze znanym symbolem, wchodzącym w skład języka macierzystego.

Sluszenie za punkt wyjścia swej analizy bierze Palmer procesy genetyczne, tworzenie się i rozwijanie nawyków mowy. Ten proces możemy obserwować jedynie u dziecka. Co więcej, nauka języka obcego musi z konieczności odbywać się w warunkach, w których opanowywanie nowych wzorów językowych dokonywa się bez równoczesnego doświadczenia w tej specyficznej społecznej sytuacji, która wymaga ich użycia. Ale nie znaczy to równocześnie, że proces rozwoju językowego dziecka jest identyczny z procesem uczenia się obcego języka, bądź przez dziecko, bądź przez starszych. Kategorie Palmera, niewątpliwie istotne dla praktycznego nauczania języka obcego, nie dadzą się jednak wyizolować w pewien odrębny i zamknięty system poprzez analizę procesu uczenia się języka macierzystego przez dziecko. Analiza mowy dziecka przeprowadzona wielokrotnie, wykazuje jako istotne inne procesy psychologiczne, niż te, które wymienia Palmer i na których opiera swoją teorię. Można się tu powołać na szereg autorów, jak W. Stern, Ch. Bühler, J. F. Markey, którzy przeprowadzali analizę procesów tworzenia się i rozwijania mowy u dziecka i w tym związku kładli główny nacisk na inne momenty. Zwłaszcza można tu cytować Markey'a, który specjalnie studjował formowanie się nawyków mowy u dziecka i wykazał, jak w związku z powstawaniem nowych sytuacji, które nie są niczem innym jak rozwijaniem się społecznego zachowania, rozwija się również jego integralny składnik — język.

Co się tyczy samych nawyków mowy i ich funkcjonowania jako rozczłonkowanych, osobnych procesów, należy nadmienić kilka nasuwających się spostrzeżeń. Palmer kładzie duży nacisk na moment imitacji w nauce języka. Twierdzi on przede wszystkim, że procesy obserwowania i naśladowania pozostają ze sobą w nierozzerwalnym związku, i że koniecznym warunkiem imitacji jest obserwacja. W dalszym ciągu wyraża również opinię, że imitacja jest niejako w naturze ludzkiej i, że dziecko, poprzez specyficzność jego natury, obserwując coś jest skierowane do imitacji. Tymczasem zarówno obserwacja jak i imitacja są o wiele bardziej złożonymi procesami. Procesy te bynajmniej nie są spontaniczne, lecz są narzucone jednostce przez pewne warunki właściwe danej sytuacji. Imitacja jest eo do swego

charakteru niewątpliwie inna w klasie, w sztucznych warunkach uczenia się języka obcego, i posiada też inne cechy w procesie zdobywania języka macierzystego. Przytem co się tyczy pewnych momentów genezy mowy u dziecka, to to, co powierzchownie mogło być wzięte za imitację, jest w gruncie rzeczy czemś innym. Wyniki badań nad mową dziecka, przeprowadzane drogą eksperymentu i długich obserwacji, wykazują, że pierwsze etapy mowy dziecka, które występują natychmiast po sformułowaniu się artykułowanych dźwięków, owe pierwsze dziecinne „babbling and cooing“ nie mają nic wspólnego z obserwacją i imitacją, tylko są odruchami, są reakcjami refleksyjnymi. Dziecko w tym okresie nie naśladuje dźwięków mówionych przez innych, tylko reaguje dźwiękiem na pewien określony bodziec, który w tym wypadku, czy przez pewne podobieństwo, czy inne skojarzenie z dźwiękiem wydanym przez dziecko, staje się dostatecznym bodźcem i wywołuje odpowiednią reakcję u dziecka¹⁾. W tym szczególnym wypadku występuje ona w formie dźwięku zareprodukowanego przez dziecko, lecz może ona również występować w innych formach.

Następnie kwestjonowany może być proces katenizacji. Przedewszystkiem wyodrębnienie katenizacji z całokształtu procesów językowych dziecka oraz pogląd Palmera, że dziecko powtarza mechanicznie pewne dźwięki i nie przywiązuje do nich żadnego znaczenia. Szczegółowa obserwacja mowy dziecka wykazuje coś innego, mianowicie, że naśladowanie i powtarzanie luźnych dźwięków zawsze odbywa się w pewnym kontekście sytuacji, i jeśli nawet w danej chwili nienia dla dziecka pewnej konkretnej treści, to jednak w każdym razie wyraża pewne stany emocjonalne. Ta uczuciowość w mowie dziecka przejawia się w rozmaity sposób, często w bardzo swoistym typie mówienia dziecinnego, w specjalnym doborze słów, zwłaszcza deminutywów, intonacji i t. p.

Co do procesu semantyzacji niewątpliwie racjonalna jest uwaga Palmera, że proces ten występuje łącznie z obserwacją i imitacją. Palmer słusznie zauważa, że dziecko obserwując i imitując pewną rzecz pamięta sytuację, w której dany proces się dokonał. Zarówno tutaj jak i później, omawiając konwersacje²⁾, Palmer podkreśla ważność i konieczność uczenia się języka w pewnym kontekście. W ten sposób wprowadza on nas równocześnie w bardzo ważny moment problemu zagadnień językowych, mianowicie w kwestję kontekstu sytuacji³⁾. W podkreśleniu tego

¹⁾ J. F. Markey, *The Symbolic Process and Its Integration*, str. 30 i nast.

²⁾ W „Classroom Procedures and Devices“, Institute for Research in English Teaching.

³⁾ Teoria kontekstu, ujęta z logicznego i teorjopoznawczego stanowiska, wyłożona jest w książce C. K. Ogden'a i J. A. Richards'a, pod tyt. *The Meaning of Meaning*, London 1927. W suplementie do tej książki pod tyt. *The problem of Meaning in the Primitive Languages*,

aspektu języka Palmer jest na wyzynie współczesnych teorii psychologiczno-językowych, które wysuwają zagadnienie kontekstu, jako jedno z podstawowych zagadnień współczesnej teorii języka.

Według Palmera semantyzacja jest czemś odrębnem od tłumaczenia. Tłumaczenie idzie po linii wyszukiwania odpowiedników leksykalnych i strukturalnych dla tłumaczonych zwrotów. Semantyzacja natomiast polega na określeniu pragmatycznej treści nowego symbolu językowego poprzez eksperyment (przedmiotowe skojarzenie), zastąpieniu nieznanego symbolu znanym starym (definicja), zsynchronizowaniu symbolu z sytuacją (analiza kontekstu).

Semantyzacja ma nie tylko duże znaczenie dla praktycznego nauczaniu języków. Przedstawia ona również bardzo ciekawy i dotychczas mało badany problem z punktu widzenia teoretycznego. Konstrukcje semantyczne szły dotychczas po linii budowania jednej teorii semantycznej dla wszystkich języków, dla całości zjawisk językowych. Natomiast, nikt jeszcze nie ujął wyczerpująco zagadnień myślenia językowego, które chociaż mało zróżnicowane w zakresie całej grupy języków indoeuropejskich, przedstawia jednakże ciekawe i swoiste cechy w stosunku do poszczególnych języków w obrębie całej grupy. Odchylenia te są spowodowane różnicą kultur i oczywiście są współrzędne do różnic istniejących między wzorami społecznego zachowania się w różnych grupach kulturalno-językowych.

Te różnice doskonale wychodzą w procesie semantyzacji. Weźmy za przykład angielskie słowo „home“. W języku polskim mamy na nie odpowiednik „dom“. Ale słowo polskie nie wyraża szeregu tych odcieni znaczeniowych, które są przywiązane do angielskiego „home“, które należałoby raczej oddać przez polskie „ognisko domowe“, „życie rodzinne“ etc. Bez znajomości całokształtu życia rodzinnego w Anglii, jego swoistych cech i instytucyj, trudno jest wyczuć odcienie właściwe danemu wyrazowi.

Podobnie rzecz się ma z całym szeregiem wyrazów, które w zależności od kontekstu mogą przybierać specjalne zabarwienie uczuciowe. Tu należy np. angielskie słowo „foreigner“. Zarówno polskie „cudzoziemiec“, jak francuskie „étranger“ nie oddają tego pejoratywnego odcienia znaczeniowego, które ten wyraz może posiadać dla Anglika. W języku polskim słowo „cudzoziemiec“ jest zwykle używane w znaczeniu obojętnem, oznacza tylko obcego nie-Polaka. Czasem, mam wrażenie, posiada bardzo

prof. B. Malinowski wykazał, o ile w prymitywnych językach mowa jest najzupełniej związana z daną sytuacją i jest zarówno formą działania w danym kontekście, jak i środkiem służącym do komunikowania myśli i uczuć.

Termin „context of situation“, który zdaje się powszechnie przyjmować, wzięty jest z wyżej wymienionej rozprawy prof. Malinowskiego Ogden i Richards używają terminu „sign-situation“.

słaby odcień amelioratywny, oznacza coś lepszego. Natomiast, w angielskim wyraz ten w pewnym kontekście jest wybitnie pejoratywny¹⁾. Dość wspomnieć „damn foreigner“, „dirty foreigner“, „filthy foreigner“ i bardzo trywjalne „bloody foreigner“.

Każdy język posiada szereg zwrotów, utartych powiedzeń w rodzaju angielskich „how are you“, „how is life today“ „not too bad“, „well, well, well“ „nice morning isn't it“, których na inny język nie można tłumaczyć dosłownie, a więc przez polskie „jak pan jest“, „jakie jest dziś życie“, „dobrze, dobrze, dobrze“, „ładny poranek, czyż nie“, gdyż te zwroty w języku angielskim bynajmniej tego znaczenia nie mają. Jeśli przeprowadzimy analizę funkcji tych wyrażeń, przekonamy się że w pewnych kontekstach rola języka jest nieco odmienna. Język w wielu wypadkach służy do komunikowania myśli. Schodzi do nierównie ważniejszej funkcji wytwarzania między ludźmi pewnych stanów uczuciowych, do nawiązywania kontaktu społecznego. Okazanie sympatii lub przyjacielskiego ustosunkowania się można równie dobrze okazać gestem czy uśmiechem. Natomiast, jeśli w danej sytuacji używa się języka, to staje się on stereotypowy i konwencjonalny, gdyż schodzi on do funkcji wyrażania bardziej uproszczonych stanów, niż to jest jego rolą. Język został rozbudowany do charakterystycznej dla niego postaci właśnie celem wyrażania tych bardziej skomplikowanych procesów, które jedynie mogą być komunikowane za jego pośrednictwem.

Ten sposób podejścia do zagadnienia języka jest problemem dotychczas dość mało badanym, a równocześnie ogromnie ważnym dla wytłumaczenia, czym jest język i jaka jest jego funkcja w naszym życiu społecznym. Zagadnienie to, z którym styka się praktycznie każdy tłumacz, napozór tak proste i łatwe, stanowi w gruncie rzeczy problem bardzo subtelny i trudny, wymagający dużej

¹⁾ Dobrą ilustracją znaczenia tego wyrazu jest anegdota o Angielce w Paryżu, która nie mogła pogodzić się z faktem, że tu mówi się innym, niezrozumiałym dla niej językiem. Gdy jej próbowano wytłumaczyć, że niema w tem nic szczególnego, że we Francji mówi się po francusku, a nie po angielsku i, że ona jako „foreigner“ tego języka nie rozumie, miała z oburzeniem wykrzyknąć do rodowitego paryżanina:—„What! I am a foreigner! No, you are a foreigner!“

Kilka bardzo subtelnych spostrzeżeń na ten temat notuje F. de Grand-Combe w swej zajmującej i nawiasem mówiąc wcale zabawnej książce o Anglii pod tyt. „Tu viens en Angleterre“, Paris 1932. Cytuje on między innymi, że we Francji jest niezliczona ilość hoteli pod nazwą „Hôtel des Etrangers“. Natomiast w całej Wielkiej Brytanji nie znajdzie się ani jednego „Foreigners Hotel“. Jesliby się nawet taki hotel pojawił, to przeciw nikt z szanujących się Anglików w nimby nie stał.

De Grand-Combe przytacza również zwrócenie się profesora uniwersytetu, wielkiego dystrakta, który miał powiedzieć do obcego ucznia „Excuse me calling you a foreigner“.

znajomości, nietylko samego języka ale i całokształtu zachowania się i kultury kraju, którego język się bada.

Przechodząc do ostatniego nawyku, dotyczącego uczenia się mowy, to jest analogizacji, nie mam wrażenia, by uproszczony fakt zamiany podstawowego materiału mowy na pochodny wyczerpywał jeden z najbardziej złożonych procesów, jakim jest mówienie. Przeprowadzenie tego podziału może mieć jedynie wartość ze stanowiska praktycznego, lecz teoretycznie jest nie do przyjęcia. Trudno jest również zgodzić się na wyodrębnienie procesów podstawiania i odwracania. Zakresowo nie są one do siebie w równomiernym stosunku; podstawianie jest wymiennią słownikową i normuje wypadki zastępowania wyrazu wyrazem. Natomiast odwracanie polega na wymienni gramatycznej. Zjawiska te jednak występują równocześnie ze sobą i niepodobieństwem jest je rozdzielić. Ta rzecz wychodzi jaśniej w językach, które zachowały fleksje, jak np. polski. W zdaniach „ja piszę“, „ty pisziesz“, „on pisze“, w których występuje zarówno wymiennią słownikową, jak i gramatyczna, niepodobna rozdzielić tych dwóch zjawisk.

Po przeprowadzeniu teoretycznej analizy systemu Palmera dochodzimy do przekonania, że system ten nie jest oparty na jakiejś ściśle, dobrze ufundowanej teorii języka. Teoretyczne stanowisko Palmera nie da się utrzymać i pogodzić z wynikami, do jakich dochodzi współczesna psychologia. Teoria Palmera wydaje się być zbyt uproszczona i zbyt schematyczna, by mogła objąć i wyczerpać całokształt zjawisk językowych.

Niniejsza dyskusja dotyczyła jedynie jednego aspektu systemu, mianowicie jego strony teoretycznej. Natomiast cała część praktyczna, oryginalna metoda nauczania języka, na którą składa się szereg systematycznych ćwiczeń, począwszy od prostych, fonetycznych, a skończywszy na bardzo skomplikowanych, mających swe uzasadnienie psychologiczne, musiała pozostać nietknięta w krótkim artykule.

Obok kompletnej bibliografji Palmera, której tu nie podaję, specjalnie omawiając psychologiczną stronę zagadnienia posługiwałem się następującymi książkami:

- de Laguna G. A., *Speech, Its Function and Development*, New Haven 1927, Yale University Press.
Markey J. F., *Symbolic Process and Its Integration in Children*, Londyn 1927, Kegan Paul.
Ogden C. K. & Richards I. A., *The Meaning of Meaning*, 2nd. ed. Londyn 1927, Kegan Paul, wraz z suplementem prof. B. Malinowskiego pod tyt. *The Problem of Meaning in the Primitive Languages*.
Paget R., *Human Speech*, Londyn 1930, Kegan Paul.
Watson J. B., *Behaviorism*, 2nd. ed. Londyn 1931, Kegan Paul.
Watson J. B., *Psychology from the Standpoint of a Behaviorist* 2nd., Philadelphia 1924, Lippincott.

Londyn

Andrzej Waligórski

OGNISKA I GRUPY METODYCZNE A PRACE W KOŁACH P. T. N.

Cele naszego Towarzystwa — „pogłębienie i szerzenie wiedzy z zakresu języka, literatury i kultury narodów nowożytnych“ — mogą być realizowane przede wszystkim pracą w Kołach.

Praca ta, jako praca zespołowa, z natury swej jest żywsza w warunkach, gdy Koło powstaje i żyje w większym ośrodku kulturalnym, gdy grupuje większą liczbę członków. Jednak i w niejednym mniejszym ośrodku, dzięki inicjatywie i energii członków, działalność Koła P. T. N. nie ustępuje działalności Kół z większych miast uniwersyteckich.

Chociaż statut P. T. N. mówi o pogłębianiu i szerzeniu wiedzy z zakresu języka, literatury i kultury narodów nowożytnych, z pięcioletniego doświadczenia naszego wiemy, że na pierwsze miejsce działalności Kół wysunęły się zagadnienia dydaktyczno-metodyczne, a nie naukowe. To nastawienie metodyczno-dydaktyczne znajduje w znacznym stopniu wytlumaczenie w tem, że żyjemy w czasach gruntownej przebudowy szkoły, przebudowy zarówno ustrojowej, programowej, jak i metod wychowania i nauczania.

W ostatnich jednak miesiącach widać i inną dążność niektórych Kół. Wobec wyraźnego nastawienia nowej szkoły na współczesność i związaną jej z życiem, niektóre Koła organizowały odczyty lub szereg wykładów z dziedziny kultury współczesnej francuskiej lub niemieckiej.

Przypuszczalnie zainteresowania i prace w Kołach pójdą w najbliższej przyszłości bardziej w tym kierunku, a to wskutek może pewnego teoretycznego przedydaktyzowania już na niektórych odcinkach; zapewne pójdą też i w kierunku rozstrzygania zagadnień dydaktycznych, lecz już bardziej na płaszczyźnie praktycznej — na lekcjach przykładowych.

Dotychczasowa praca w Kołach przedstawia obraz następujący: dzielono się spostrzeżeniami i doświadczeniami, poczynionymi na terenie szkół w dziedzinie języków nowożytnych, odwiedzano się wzajemnie na lekcjach, organizowano lekcje przykładowe i omawiano je na posiedzeniach Kół, stosowano podział pracy pomiędzy członków w ten sposób, że każdy obierał sobie jakiś odcinek i na nim starał się być *au courant* nowych poczyniń, omawiano nowy program języków nowożytnych (wszystkie prawie koła poświęciły temu specjalne posiedzenia), omawiano sprawę egzaminów maturalnych, wygłaszano referaty, poświęcone zagadnieniom metodyczno-dydaktycznym, poddawano je dyskusji i dopełniano lekcjami przykładowymi, organizowano odczyty naukowe.

Jak widać ze sprawozdań dyskusja nad nowym programem i referaty dydaktyczne były na porządku dziennym większej części

kół. Odczyty naukowe, poza Kołem Warszawskim, były rzadko organizowane.

Brak ten jest dość dotkliwy i łączy się prawdopodobnie z takim samym brakiem w organie naszym „Neofilologu“, w którym chętnie widzielibyśmy więcej artykułów naukowych.

Prace te, wykonywane częściowo w różnych Kołach, prawie całkowicie wyczerpują program, jaki można stosować w działalności Kół.

Koło warszawskie, z racji warunków, w których pracuje, na sześć zebrań, trzy poświęciło referatom lub odczytom naukowym. Koło warszawskie współdziałało również w organizowaniu kursu dydaktycznego, prowadzonego przez Związek Naucz. Polsk.; ponadto zorganizowało cykl 14 wykładów ze współczesnej kultury francuskiej wspólnie z Instytutem francuskim w Warszawie, a przy parcie Min. W. R. i O. P.

Jak widzimy ze sprawozdań, prawie wszystkie Koła mają za sobą pewien dorobek pracy, czy to na terenie rozszerzania i pogłębiania wiedzy swych członków i ich przygotowania naukowego, czy to w dziedzinie dydaktyki neofilologicznej.

Chcąc teraz wyciągnąć wnioski i zdać sobie sprawę z zadań na przyszłość, co Koła powinny robić, w jakim kierunku powinny iść prace ich, należy liczyć się powstaniem instytucji, które z inicjatywy władz oświatowych zostały lub mają być założone na tych właśnie terenach pracy, gdzie dotychczas niepodzielnie pracowały tylko koła neofilologiczne.

A więc przed dwoma latami powstały nieliczne jeszcze ogniska metodyczne, które skupiają nauczycieli danego przedmiotu z dwudziestu do trzydziestu kilku szkół. Celem istnienia ognisk jest podniesienie poziomu naukowego i metodycznego danego przedmiotu nauczania. Wśród różnych prac ogniska do najważniejszych zaliczyć należy stałe konferencje dwudniowe, raz na kwartał, o temacie głównym z dydaktyki przedmiotu, z referatem, dyskusją i lekcyjami przykładowymi.

W tym roku szkolnym przystąpiono do tworzenia tak zwanych grup metodycznych. Ponieważ ogniska obejmują tylko pewną nieznaczną liczbę szkół, a ze względów głównie finansowych niemożliwe było zakładanie nowych ognisk, przeto grupy metodyczne lub zespoły mają wykonywać prace podobne do pracy ognisk. Grupy obejmują znacznie mniejszą liczbę szkół, niż ogniska. Praca zakrojona jest w nich na mniejszą skalę, tem niemniej grupy metodyczne, jak i ogniska, wykonywają pod opieką władz oświatowych tę pracę, która dawniej była wyłącznym aparatem Kół Tow. Neof. Istnieje w tej chwili już kilka grup metodycznych, tworzenie dalszych jest przewidziane.

Powstaje teraz pytanie, czy dla pracy Kół pozostanie miejsca wobec tak zmieniającej się sytuacji? Czy tam, gdzie działać będą

sprawnie grupy metodyczne, nauczycielstwo nie zawiele będzie miało pogłębiania swego przygotowania metodycznego i w grupie metodycznej i w Kole Tow. Neof.? Grupy metodyczne nie przedstawiają niebezpieczeństwa dla ośrodków zupełnie małych lub bardzo dużych, jak Warszawa, Lwów i inne miasta uniwersyteckie. W małych ośrodkach, o nieznacznej liczbie sił nauczycielskich, grupy nie są zakładane. Tam więc pracy neofilologów w Kole neof. nic nie przeszkodzi. W Warszawie, jak i w innych miastach uniwersyteckich, jeśli neofilologowie będą przesyceni już zagadnieniami metodyczno-dydaktycznymi, to Koło nie będzie miało dużych trudności, jeśli neofilologowie będą przesyceni już zagadnieniami metodyczno-dydaktycznymi, to koło nie będzie miało dużych trudności w organizowaniu referatów lub odczytów naukowych. Trudniejsza sytuacja jest w ośrodkach średnich, gdzie w razie powstania grupy metodycznej wszyscy nauczyciele germaniści lub romanisci należeć będą do grupy. Tam przesyt dydaktyką przedmiotu nie znajdzie przeciwwagi w odczytach naukowych, ponieważ o nie jest tam trudniej, niż w dużych ośrodkach.

Sądzę jednak, że, pomimo tych trudności, chwila obecna, z powodu zasadniczych zmian ustroju szkoły, jej programu i ewolucji metod nauczania, jest tak bogata w zagadnienia, związane bezpośrednio z nauczaniem języków, że pracy w tej dziedzinie, przy chęciach i siłach, i dla grup metodycznych i dla Kół Tow. Neof. wystarczy. Wszak nikt tylko o samą metodę nauczania idzie, chodzi nam również i o jego technikę, o cały szereg środków pomocniczych, jak pomoce naukowe i ich stosowanie, lekturę pomocniczą i t. p. Zbyt mało interesujemy się również nauczaniem języków zagranicą, gdyż informacja z tej dziedziny, podawane w „Neofilologu“, i tylko z trzech krajów zachodnio-europejskich, można uważać za wskaźnik tylko i zachętę do poznania głębszego. Sądzę więc, że powstawanie nowych ośrodków pracy dydaktycznej nie powinno zaważyć na losach Kół Polsk. Tow. Neof.

Warszawa

F. Jungman

Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI.

NAUKA JĘZYKÓW NOWOŻYTYNYCH NA OSIEDLU SZKOLNEM Z PUNKTU WIDZENIA NEOFILOLOGA.

Osiedle, — ta nowa forma bytowania szkolnego, — nie ma jeszcze swojej „literatury“ w prasie pedagogicznej w Polsce. Nie ma jej również we Francji, co jest zrozumiałe, gdyż szkoły francuskie nie posiadają osiedli, a idea tworzenia osiedla przy szkołach średnich, jako pierwszorzędnego czynnika dla wychowania młodzieży pod względem zdrowia fizycznego, wyrobienia społecznego zarówno jak wychowania państwowo-obywatelskiego i narodowego, nie znalazła tam takiego pełnego i mocnego uznania jak w Niemczech, gdzie ruch ten datuje już od roku 1926, a w chwili obecnej jest jednym z ogniw wielkiej akcji narodowej w myśl nowych haseł. „Odrodzenie z krwi i ziemi i wyzwolenie się z kur-

czowych objąć cywilizacji, która doszła do przerośnię, może stać się faktem tylko na podłożu niemieckiej wsi (in der deutschen Landschaft). Prastara siła życia ludu niemieckiego dochodzi znowu do głosu. Miłość do kraju rodzinnego i do ojczyzny stanowi główny cel (Hochziel) wychowania na osiedlu. Liczne osiedla na pograniczu wzmacniają nadto łączność z niemiecką zagraniczną.

Słowa te, które brzmią prawie, jak urywek płoniennej mowy kanclerza Hitlera, są cytata z Memorjału Wszecchnarodowego Związku Osiedli Szkolnych w Niemczech, przesłanego do Zespołu Szkół posiadających własne Osiedla w Polsce. (Pracownia Wychowawcza Min. W. R. i O. P. Warszawa, ul. Hoża 88).

Cała ta akcja planowo i konsekwentnie zorganizowana z tą wewnętrzną dynamiką, która cechuje wszystkie poczynania niemieckie doby obecnej, koncentruje się w wyżej wymienionym Wszecchnarodowym Związku Osiedli Szkolnych w Niemczech, działającym ręką w rękę z Narodowo-Socjalistycznym Związkiem Nauczycieli. Jako postulat Memorjał wysuwa, aby „osiedle szkolne, uważane dotychczas za czynnik podrzędny, uznane było w przyszłości za integralną część składową szkół, i to szkół wszelkiego typu, domaga się przytem, aby państwo, poszczególne kraje i gminy przyszły z pomocą materialną inicjatywie prywatnej, pokrywając niedobory finansowe osiedli. Jeśli mimo tak kategorycznego uznania walorów osiedla dla wychowania przyszłych kadrow młodzieży przez miarodajne czynniki, nie znajdujemy w pismach neofilologicznych niemieckich ani jednego artykułu, tycaącego nauczania jęz. obcych na Osiedlu, sędzę, iż przypisać to należy ogólnemu nastrojowi prasy pedagogicznej niemieckiej ostatniej doby, w której tendencje narodowo-socjalistyczne przesłoniły prawie całkowicie cele metodyczno-dydaktyczne.

Nie podzielaając obaw niemieckich pedagogów co do przerośnię cywilizacji w chwili obecnej, pozostawiając również narazie na boku kwestję wychowania obywatelsko-państwowego młodzieży, którą każdy nauczyciel polski uważa za swój pierwszy obowiązek wobec swego kraju i swego Państwa, pragnęłabym tutaj właśnie spojrzeć na Osiedle z punktu widzenia neofilologa, zastanowić się:

- 1) Jakie nowe możliwości stwarza Osiedle dla nauczyciela języków obcych?
- 2) Jak uczyć języka obcego na Osiedlu i jakie z największym pożytkiem stosować metody przy zmienionych warunkach pracy, jakie przedstawia życie klasy na Osiedlu?

Dwa są przedmioty, dla których Osiedle jest idealnym terenem pracy bez zastrzeżeń (pomijam wykształcenie wojskowo-sportowe) t. j. geografia i języki obce.

Geograf znajduje realizację swoich zamierzeń w pracy w terenie, a zatem w warunkach naturalnych, niemożliwych do osiągnięcia w mieście. Neofilolog w ciągłym i bliskim kontakcie z uczniami znajduje nareszcie możliwość mówienia z nimi językiem potocznym, który dyktuje życie. Nauczyciel schodzi z katedry i wchodzi w gromadkę swych uczniów, dzieląc z nimi każdą chwilę dnia, który upływa według zgóry nłożonego reglaminu, ale nie pozbawiony jest niespodzianek i dostarcza tyle hogatego materiału językowego (obiad, spacer w lesie, gry na boisku i pokojowe), tylu okazji do mówienia, że już to samo byłoby ceną zdobyczą języka obcego na Osiedlu. Skala i różnorodność tych okazji znacznie przewyższa zakres sposobności, która nastęrcza normalny tryb nauki w mieście. Nie wszyscy uczniowie dają się wprawdzie wciągnąć do rozmowy w obcym języku, ale naogół mówią z większą swobodą i znajdują przyjemność w kojarzeniu słowa z gestem i czynem. Podoba im się ta „zabawa w cudzoziemców“, i zadowala, charakterystyczną, dla pewnego okresu, drzemającą w dziecku żylkę aktorską, która się wyraża w zamiłowaniu do naśladowania. W klasach wyższych porozumiewanie się z uczniami w języku obcym nie przedstawia trudności i rozwiązuje języki nawet uczniom nieśmiałym i niezabierającym zwykle głosu w nauce klasowej.

Jeśli chodzi o samo nauczanie, to również w tem bliskim współżyciu ucznia z nauczycielem widzę największe walory pracy na Osiedlu. W szkole mimo wszystkich reformatorskich wysiłków nowoczesnej metodyki jest jeszcze przerośnię

nauczania, a mało uczenia się. Nauczyciel musi od dzwonka do dzwonka objaśnić nowy materiał językowy, przeznaczony do przerobienia w domu, musi fonetycznie wyćwiczyć ucznia, zanim pozostawi go własnej pracy, dając mu wzory dobrej wymowy, poczem niewiele pozostaje mu czasu na organizację pracy uczniowskiej. Z tych względów z przyjemnością wybieram na Osiedlu te metody pracy, które pozostawiają większą swobodę i samodzielność uczniowi, wyznaczając sobie jedynie rolę „Pogotowia Ratunkowego“, a zatem metoda pracy pod kierunkiem, a dla zdolniejszych uczniów klas wyższych praca według planu Daltońskiego. Uczenie pod kierunkiem rozumiem jako zadanie pewnej wspólnej pracy (streszczenie, plan przeczytanego artykułu, wyszukanie synonimów etc.) całemu zespołowi uczniów albo podzielenie ich na dwa zespoły: słabszych i więcej zaawansowanych. Każda grupa pracuje przy oddzielnym stole i każda ma do odrobienia nieprzekraczające jej możliwości zadanie.

W pierwszym rodzaju pracy niema nic przeciwko temu, aby uczniowie lepiej znający język pomagali słabszym kolegom. Taka współpraca jest miła, ma duże wychowawcze znaczenie i niepozbawiona korzyści językowych dla obu stron.

Praca według planu Daltońskiego przedstawiałaby się jako pewne pensum zupełnie samodzielnej pracy, zadanej, ze wskazaniem źródeł, inteligentnemu i więcej zaawansowanemu uczniowi: np., przeczytaj „L'Afrique du Nord“ str. 26 i „La France Noire“ str. 36 w „Appel de la France Extérieure“, dalej stosować paragraf o kolonjach w Laroussie lub „Toute la France“ Chapitre IX. Colonies, str. 136, prócz tego sprawozdanie z podróży po Algierze p. Matton w „Ebo de Varsovie“ Nr. ..., poczem odpowiedz na następujące pytania: Jakie kolonie posiada Francja? Czem są kolonie dla życia gospodarczego i światowego stanowiska Francji? Jakich surowców i produktów dostarczają kraje kolonialne Francji? Praca na 2 dni (po 5 godzin dziennie). Nad rozplanowaniem i dalszym wykonaniem pracy uczniowie musi oczywiście nauczyć. Temat pracy wprawdzie nie wiąże się z Osiedlem, ale tu chodzi o wykorzystanie źródeł.

Każdy z tych sposobów pracy ma swoje strony dodatnie.

Praca zespołowa ma znaczenie wychowawczo-społeczne (pomoc słabszym kolegom). Praca grupowa według uzdolnień uwzględnia poziom słabszych uczniów, którzy w normalnym toku pracy ciągną zwykle, jak maruderzy za klasą, nie mogąc sprostać zbyt wysokim dla siebie wymaganiom. Wreszcie wyznaczenie pewnego pensum pracy pojedynczym uczniom, uczy ich skupiać się na badanym przedmiocie, zaprawia do jak najkorzystniejszego rozłożenia czasu i materiału, a tem samem daje zdolniejszym jednostkom metodę pracy przed rozpoczęciem studjów na uniwersytecie.

Aby przekonać się, że uczniowie pracą taką lubią, wystarczy spojrzeć na nich przy pracy. Już w parę minut po zadanej lekcji panuje cisza i wytwarza się atmosfera pracy laboratoryjnej, skupionej, lecz swobodnej i dającej zupełne zadowolenie, czemu uczniowie nasi nieraz dawali wyraz.

Jest jeszcze inny czynnik, który sprzyja tej metodzie pracy — to atmosfera wsi z jej pogodą i spokojem. Niema obawy stopnia, niema gorączki wielkiego miasta, która przenika nawet przez mury szkolne, niema ulicy, pulsującej życiem mrowiska ludzkiego, która czeka na nas u wyjścia z hramy szkolnej, aby nas porwać w dalsze tryby pracowitego dnia. Dzwonek na Osiedlu jest milem hasłem do wypadu na zaśnieszone pola w czyste mroźne powietrze, jest zapowiedzią różnych rozkoszy sportowych i dobrze zasłużonego psilku.

Uwagi te są ogólnej natury i mogą dotyczyć wszystkich przedmiotów — podkreślam jednak ich znaczenie w zastosowaniu do nauki języków obcych, która wymaga może większego skupienia, niż praca nad innymi przedmiotami, pewnej auto-suggestji i woli oderwania się od otoczenia, aby się przenieść w sferę obcych dźwięków, labirynt obcej składni i świat myśli obcego narodu. Warunki życia na Osiedlu znakomicie sprzyjają temu oderwaniu.

Przytaczam dwa protokoły moich lekcji, odbytych w Osiedlu Ginn. im. Władysława IV — w Belwederze pod Mogielnicą.

Na stopniu niższym — kl. Ic, uczniów 40, język niemiecki.

Skorzystanie z lasu, jako materiału lekcyjnego.

W poniedziałek dn. 16/X lekcje trwały od 9—12 rano i od 5—7 pp. Korzystając z pięknego słonecznego dnia zrobiliśmy z kl. Ic wycieczkę do lasu. Tutaj odegraliśmy komedijkę niemiecką: „Der Knabe im Walde“, częściowo już zrealizowaną, jako dramatyzacja, której punktem wyjścia było opowiadanie z podręcznika Jakóbca: „Der bestrafte Lügner“. W toku dramatyzacji odhiegliśmy zupełnie od tekstu, a na Osiedlu wzbogaciśmy ją paroma dodatkami, które chłopcy sami podsuwali. Autorami i aktorami komedyjki byli chłopcy. Zainteresowanie językowe znakomicie pobudził fakt, że chłopiec, grający rolę wiewiórki, siedział na autentycznej sośnie, zając skakał przez drogę, a prawdziwy las był dekoracją naszego przedstawienia. Chłopcy mówili w drodze po niemiecku i domagali się, aby komedijkę parę razy powtórzyć, poczem wróciliśmy śpiewając niemieckie piosenki: „Jägerlied“ i „O! Tannenbaum“—do domu. Następną godziną ranna poświęconą była spisaniu leśnych produkcji dramatycznych. Popołudniu dwie godziny — opisanie spaceru rannego z przysgodami (kret, mysz polna, etc.) — 30 minut cichego przygotowania i opowiadania tegoż spaceru. Słownik klasy Ic wzbogacił się wyrażeniami nowymi, związanymi z otoczeniem (jałowiec, kret, różne rodzaje drzew etc.).

Na stopniu średnim z kl. V.

Zadaniem lekcji — oswojenie uczniów z użyciem słownika i zapoznanie ich z Larousse'm, tak aby w każdej wątpliwości chętnie się do niego w przyszłości uciekali.

Największe zainteresowanie wzhudziło wyszukiwanie synonimów, odpowiada to widocznie żyłce kolekcjonerskiej, właściwej temu wiekowi. Zwłaszcza konkursy na największą ilość synonimów odbywały się atmosferze emulacji i podniecenia i traktowane były z równym zapalem, jak gra towarzyska. Przebieg lekcji był następujący: Pierwszy moment. Przezczytanie artykułu z „Echo de Varsovie (ahouowane przez całą klasę) przez ucznia o poprawnej wymowie. Treść: „Le Duc de Reichstadt“ — przez ten czas pozostali uczniowie śledzą lekturę i podkreślają nieznanne im wyrazy.

II moment. Wszyscy uczniowie czytają cicho jeszcze raz ten artykuł, potem wyszukują synonimy, podkreślone wyrazy, — z pamięci, przy pomocy słownika lub Larousse'a.

III moment. Komponowanie zdań, w które wchodzi świeżo pozwane wyrazy i te wyrazów, tyle zdań).

IV moment. Odczytanie tych zdań i poprawienie błędów przy pomocy innych uczniów. Tylko w razie zupełnej niemożności wyjaśniałam sama. Przez cały czas pracy odgrywałam rolę „Pogotowia Ratunkowego“. Sygnałem było podniesienie ręki przez ucznia, który nie mógł sobie dać rady z jakąś wątpliwością.

V moment. Streszczenie artykułu. (Postać księcia była znana, gdyż: „Aiglon“ Rostanda był grany przez uczniów Ginn. im. Władysława IV). Praca ta zajęła nam dwa razy po półtorej godziny rano.

Warszawa.

Irena Popławska.

MEMOROWANIE TEKSTÓW W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH.

Uczenie się napamięć wierszy lub wyjątków rytmicznej prozy nie zawsze bywa dziś doceniane. Gdy rozpoczęła się akcja przeciwko nadmiernemu obciążaniu pamięci, zarzucono również uczenie się napamięć celniejszych utworów wybitnych pisarzy. Jedynie niektórzy nauczyciele, upojeni pięknem i rytmem wierszy lub prozy, nie zaniechali kształcenia młodzieży w pięknie języka uczeniem się napamięć charakterystycznych utworów, nie zaniechali zarazem

kształcenia pamięci naszej młodzieży. Na szczęście nowe programy podkreślają wygłaszanie i uczenie się napamięć wierszy lub urywków prozy i jesteśmy gorącymi zwolennikami konieczności zastosowania w praktyce tego słusznego żądania. Naturalnie nie trzeba wpaść w drugą krańcowość i powtarzać błędy przeszłości, żądając napamięć zbyt wiele różnych tekstów.

Jeżeli nauczyciel pragnie, by uczniowie uczyli się chętnie wierszy lub prozy napamięć, musi sam posiadać „sztukę“ wywołania zainteresowania wśród uczniów dla utworów przeznaczonych do wyuczenia się napamięć. Musi zatem sam doskonale znać zasady szybkiego wyuczenia się i możliwości trwałego zapamiętania tekstów, musi znać zwykle błędy pamięci i najpewniejsze sposoby unikania ich. Następnie powinien uczniów zaszukować z wszelkimi zasadami memorowania tekstów i to właśnie metodą pracy pod kierunkiem. Powyższym zagadnieniom pragniemy poświęcić uwag kilka.

Uczeń i wogóle nikt nie będzie się uczył napamięć rzeczy, których nie rozumie. Jeżeli do tego go zmusimy, hędzie to prawdziwa męczarnia dla niego, a rezultaty niewielkie. Więc przed zadaniem jakiegokolwiek tekstu napamięć, uczniowie powinni tekst doskonale zrozumieć. Zanim przystąpimy do odczytania tekstu, posiadającego walory pod względem treści i formy, należy zasób słów, wchodzących w zakres danego tekstu, dobrze przerobić, by odczytanie wybranego tekstu podziało nie tylko na wyobraźnię lub myśl, ale również i przedewszystkiem na uczucie. Postawa uczuciowa uczniów powinna odgrywać wielką rolę. Przeto też, by wywołać odpowiedni nastrój, nauczyciel musi posiadać w pewnym stopniu sztukę wygłaszania tekstów, musi mieć pewne minimalne zdolności recytacyjne. Zupnie jasne jest, że tylko nauczyciel, posiadający dohrą wymowę, będzie mógł należycie oddać formę słuchową wiersza lub prozy. Konieczna jest także znajomość zasad dykcji i należałoby przy naszych uniwersytetach utworzyć kursy dykcji przy nauczaniu języków obcych. Piękny sposób przeczytania, w które nauczyciel wkłada swą duszę, powoduje niesłychane zainteresowanie się uczniów danym tekstem i wpływa często na samorzutną chęć nauczania się go napamięć. Osobiście miałem sposobność o tem się przekonać: np. uczenice VIII klasy po odczytaniu przeze mnie wiersza V. Hugo, *La Grand'mère* same wyraziły chęć nauczania się go napamięć, podobnie uczniowie V klasy prawie że jednogłośnie wyrazili chęć nauczania się znanego wiersza: „Ceux qui pieusement sont morts pour la patrie...“ Inym razem uczniowie VIII-ej klasy zajęli podobną postawę wobec wyjątku Rolland'a z pierwszego tomu *Jean-Christophe*: „La voix du fleuve et des cloches“ oraz Barrès'a: „Napoléon, professeur d'énergie“. A w niższych klasach zjawisko to zdarzyło się dość często.

By dobre te chęci uczniów nie poszły na marne, trzeba ich już od I klasy — wtedy gdy po raz pierwszy zachodzi moment wyuczenia się tekstu — wdroyć w sztukę samego procesu uczenia się napamięć; trzeba również w pozostałych klasach przynajmniej raz na rok na lekcji uczenia się pod kierunkiem przeciwżyć memorowanie tekstu, zapoznając uczniów dokładnie z wszelkimi zasadami kształcenia pamięci i celem tej pracy. Pamiętajmy bowiem o tem, że uczeń będzie czynił należyte postępy w uczeniu się napamięć, jeżeli mu wskażemy cel i wzbudzimy chęć do jego osiągnięcia. Jeżeli uczeń nie zdaje sobie sprawy z tego, że tą drogą może powiększyć sprawność swej pamięci, nie będzie czynił postępów w samem uczeniu się i będzie uważał uczenie się napamięć jako przymusowy balast. Wytlumaczmy więc uczniom, że odpowiednio prowadzone ćwiczenia rozwijają naszą pamięć i że, rozwijając ją, będą mieli pamięć silną, sprawną i podatną, gdy dorosną.

Zastanówmy się obecnie nad zasadami postępowania przy uczeniu się napamięć. Często metoda ludzi postępujących odruchowo w myśl instynktu, metoda podług ich zdania najnaturalniejsza, jest właśnie najgorsza. Wszyscy pragniemy, by wiersze lub urywki prozy, których mamy się nauczyć, utrwaliły się w pamięci w sposób jak najtrwalszy przy minimum wysiłku i straty czasu; przeto też nie powinniśmy kierować się instynktem, lecz zasadami opartymi na dłuższym doświadczeniu badań nad kształceniem pamięci.

Niewątpliwie pora dnia jak i warunki fizjologiczne odgrywają dużą rolę. Nie potrzebujemy rozpisywać się nad tem, że procesy fizjologiczne dojrzewania, przeobrażające cały organizm, wpływają ujemnie na sprawność pamięci zwłaszcza w pierwszym okresie dojrzewania, to zn. około lat 12—14. U dziewcząt osłabienie pamięci występuje około 12—13 roku, u chłopców około 13—14 roku życia. Lata te przypadają na pierwszą klasę gimnazjalną, na chłopców nawet na drugą klasę (obecną IV). Nie można więc w tym okresie przeciążać uczniów pracą pamięciową; lecz u neofilologa nie potrzebujemy się obawiać o przekroczenie miary, zwłaszcza obecnie wobec zastosowania nowych programów. Natomiast u uczniów obecnych klas V i VI zdolność pamięciowa się zwiększa i śmiało możemy korzystać z znajomości tego faktu. Jeżeli mówimy o warunkach fizjologicznych, to mamy raczej na myśli stan ucznia w chwili procesu właściwego uczenia się napamięć. Niesłuchanie ważną jest rzeczą wskazać uczniom na fakt, że praca pamięciowa człowieka zmęczonego, zdenerwowanego czy roztargnionego będzie bezowocna lub przynajmniej połączona z wielkim wysiłkiem i dużą stratą czasu bez trwałych rezultatów. Znużenie lub brak skupienia uwagi wywołany innymi powodami jest jedną z głównych przyczyn zapominania i niezdolności utrwalania pamięciowego. Powszechnie znany jest fakt, że uczniowie przygotowujący się do egzaminu w stanie znużenia lub zdenerwowania mało co zachowują w pamięci z tego, czego się w tym okresie uczyli. Nie wolno uczniom uczyć się bezpośrednio po powrocie ze szkoły; są wtedy znużeni i zresztą żołądek powinien mieć swe prawa. Trzeba uczniom wskazać najodpowiedniejszą porę dnia, przyczem oczywiście należy uwzględnić pewne odchylenia indywidualne. Nie ulega wątpliwości, że energia umysłowa jest najsilniejsza w godzinach rannych, gdy się ma umysł świeży i wypoczęty i jeżeli uczniowie mają rano tyle czasu, by bez denerwowania się poświęcić 5—10 minut na powtórzenie i ostateczne utrwalenie tekstu, powinni to uczynić. Rezultaty będą ogromne, lecz zawsze i wszędzie należy podkreślić czynnik spokoju i skupienia uwagi, czynnik niesłuchanie ważny w memorowaniu tekstów. Jeżeli my, nauczyciele, chcemy przeprowadzić lekcję memorowania tekstu pod kierunkiem, powinniśmy na ten eksperyment wybrać pierwsze ranne godziny, gdyż znużenie uczniów zwiększa się z każdą godziną.

Zachodzi teraz pytanie: jak długo można się uczyć napamięć i ile wierszy lub prozy trzeba przeznaczyć na dany przeciąg czasu?

W klasie I uważaliśmy 10 minut, ale 10 minut wypełnionych należytem skupieniem uwagi, za wystarczający przeciąg czasu na jednorazowe uczenie się napamięć, w klasach wyższych 15—20 minut, zależnie od klasy. Po takim skoncentrowanym wysiłku trzeba odpoczynku. Czy to znaczy, że obecnie po skończonem ćwiczeniu pamięciowem nie powinno się absolutnie nic nie robić, że powinno się próżnować? Bynajmniej. Należy jednak zająć umysł inną pracą, ile możności łatwą lub machinalną, pracą która nie wymaga wielkiego skupienia uwagi. W umyśle bowiem w tym czasie wyuczone wiersze lub urywki prozy utrwalają się ostatecznie w pamięci, z czego nie zdajemy sobie sprawy, gdyż praca ta odbywa się bezwiednie. Gdyby w tym czasie nastąpiło wielkie znużenie lub jakiś wstrząs, utrwalenie wyuczonego tekstu zostałoby poważnie narażone na szwank. Tem tłumaczy się takie ciekawe zjawisko amnezji retroaktywnej i przeto też tak zwane „obkuwanie się“ wywiera zgubny wpływ na pamięć. Tem również tłumaczy się fakt, dlaczego tekst wyuczony wczoraz uczeń lepiej pamięta na drugi dzień, niż gdyby zaczął się uczyć dopiero rano (co często dzieje i to w pewnem podnieceniu tak szkodliwem!) lub bezpośrednio przed lekcjami; bo w pierwszym wypadku uczeń wyczywał pomiędzy uczeniem się a wygłoszeniem, w drugim zaś nie nastąpiło jeszcze ułożenie się wspomnień lub inne wrażenia stały temu na przeszkodzie.

Jaki powinien być rozmiar tekstu przeznaczony na przeciąg czasu wyżej określonego? Zasadniczo wchodzi tu w grę różnice indywidualne; biorąc jednak pod uwagę przeciętnych uczniów, można ustalić pewną normę, przeprowadzając doświadczenia w swej szkole na lekcjach uczenia się pod kierunkiem

i pożądaue byłoby, ażeby nauczyciele ogłosili swe doświadczenia w Neofilologu w dziale: Z praktyki dla praktyki. W klasie I przeznaczyłem np. dwie zwrotki piosnki: L'hiver (II część Kielskiego) na przeciąg 10 minut i prawie wszyscy zdolali się ich nauczyć. Oto tekst:

Les plaines sont blanches
Et le ciel est gris,
Plus de vertes branches
De rameaux-fleuris.
Plus d'oiseau qui charte
Gaïment dans son vol;
Saus force la plante
Traîne sur le sol.

W niniejszym artykule nie chcę się szerzej rozwodzić nad tem pytaniem, bo temat mój nie obejmuje jedynie zagadnienia długości tekstu. Jeżeli teraz uczeń ma się wyczytać danego tekstu, trzeba zwrócić jego uwagę na bardzo ważny fakt: Przy uczeniu się uapamięć nie metoda czystego powtarzania, ile wielkiego skupienia uwagi jest najskuteczniejsza. Jeżeli np. uczeń będzie powtarzał wiersz „L'hiver“ 10 razy, a nie skupi uwagi, będzie to stracony czas i męczarnia. Naturalnie przy jednorazowym przeczytaniu choćby z największym skupieniem uwagi nie zapamięta się tekstu, którego mamy się nauczyć uapamięć, i powtarzać trzeba. Można powtarzać czytając głośno lub w myśli. Drugi sposób jest skuteczniejszy, zapewne dlatego że wymaga bardziej skupionej uwagi; nie można jednak narzucić sposobu, gdyż zależy on od indywidualności dziecka. Przy językach obcych byłoby wskazaniem zalecić dziecku — jeżeli będzie u siebie w zaciszu domowem — powtarzać głośno ze względu na ćwiczenie wymowy i słuchu.

Przy powtarzaniu wchodzą w grę dwa różne sposoby:

- 1) powtarzanie częściowe,
- 2) powtarzanie całości.

Jeżeli uczeń będzie uczył się kawalkami, np. przeczyta jeden lub dwa wiersze danej zwrotki czy linijki prozy raz i drugi, następnie stara się powtórzyć je, nie patrząc w książkę, i powraca wciąż do nich, dopóki nie będzie pewien, że je umie — to będzie używał metody powtarzania częściowego.

Drugi sposób, powtarzania całości, polega na czytaniu całej zwrotki lub całego kawalka prozy od początku do końca i zapamiętaniu go jako całości. Po jedno lub dwurazowym przeczytaniu próbuje się powtórzyć całość, następnie powraca się do czytania, nie dopełniając wcale tego, co się zapomniało przy powtarzaniu z pamięci, czyta się znowu całość. Doświadczenie uczy, że metoda powtarzania całości, pomimo wielkich trudności (większe skupienie uwagi i zwrócenie uwagi na treść!) jest o wiele wyższa i lepsza. Uczeń nauczy się tekstu nieco prędzej i co najważniejsze, zatrzymuje wspomnienia dłużej i wierniej i o to właśnie nau chodzi. Gdy się przyzwyczajają raz do metody powtarzania całości, nie przedstawia ona znów tak wielkich trudności. W każdym razie potępić trzeba uczenie się po jednym wierszu zwrotki lub jednej linijki. Trzeba również polecić uczniom, by nie zaglądali natychmiast do książki, skoro się „zahaczają“; należy starać się przypomnieć sobie dany wyraz lub wiersz, przez co wyrohi się także poczucie niezależności od książki.

Przy nauczaniu języków obcych powinniśmy dbać o połączenie wszelkich wrażeń jak słuchowych, wzrokowych i ruchowych, by osiągnąć dobre rezultaty. Poto też, by przy uczeniu się napanudęć wywołać wrażenie słuchowe, zaleciłimy głośne uczenie się napamięć. W tym celu powinni uczeń uczyć się tekstów w miejscu spokojnem i cichem, żeby dochodził go tylko dźwięk własnego głosu, brzmiącego donośnie i głośno. Przy głośnem uczeniu się napamięć doznajemy także wrażeń ruchowych, bo odczuwamy ruchy naszych narządów

mownych. Ażeby jeszcze pomnożyć liczbę wrażeń, trzeba kazać przepisać z pamięci tekst wyuczony, co będzie zarazem dobrem ćwiczeniem autodyktatn. Taki sposób memorowania tekstów odda nam w nauczaniu języków obcych ogromną usługę. Oprócz powiększenia zdobyczy wartości treści i pięknej formy danego tekstu, ćwiczyć będziemy wzrok, słuch, głos i rękę; ćwiczyć będziemy mówienie i zarazem piękne wygłaszanie, czytanie i ortografię.

Na zakończenie chcielibyśmy podkreślić konieczność przeznaczenia lekcji uczenia się pod kierunkiem na memorowanie tekstu, który po raz pierwszy zadajemy na pamięć w danej klasie. W tej lekcji powinniśmy drogą dyskusji uwydatnić świadomość i celowość pracy oraz zapoznać uczniów z wszelkimi zasadami kształcenia pamięci. Następnie przeprowadzić praktyczne zastosowanie memorowania danego tekstu. W tym celu dzielimy klasę, jeżeli jest liczna, na grupy po 6—8 uczniów i z daną grupą ćwiczymy. Nie potrzebujemy jeszcze raz rozwoździć się nad tem, że przed przystąpieniem do uczenia się na pamięć uczniowie muszą rozumieć tekst i opanować jego wymowę. W takich lekcjach należy także dbać o to, by nie powstał gwar np. 30 uczniów, uniemożliwiający uczenie się na pamięć. Tego rodzaju pracę pod kierunkiem wystarczy przeprowadzić dwa razy na rok, a ewentualnie w razie potrzeby powtórzyć i po raz trzeci, a uczeń zapozna się dokładnie z zagadnieniem memorowania tekstów, wyrobi w sobie dobre nawyki i odtąd z przyjemnością będzie kształcił swą pamięć, często bez wyraźnego zadania danego tekstu ze strony nauczyciela.

Warszawa

A. Zarach

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK:

PAWEŁ KALINA. Słownik podręczny francusko-polski i polsko-francuski z wymową fonetyczną. Część pierwsza francusko-polska, 1933. Warszawa. Składy główne: Gebethner i Wolff i Dom Książki Polskiej.

Po dużym dwutomowym, gruntownie opracowanym, słowniku Pawła Kaliny ukazał się pierwszy tom francusko-polski słownika małego tegoż autora. Jest to słownik podręczny, choć dość obszerny, o 672 stronicach (16×11). Słownik ten czyni zadość potrzebom nauczyciela i ucznia. Dotychczasowe słowniki podręczne, przeważnie wydane zagranicą, cechuje tandetne opracowanie, niektóre nawet ignorancja, inne znowiż są już przestarzałe, gdyż liczą sobie dobre kilka dziesiątków lat.

Słownik podręczny P. Kaliny jest opracowany bardzo starannie z wielkim nakładem pracy, jest bardzo nowoczesny, gdyż uwzględnia neologizmy ostatnich kilku lat, wyrazy techniczne, handlowe, naukowe, sportowe, a nawet żeglarskie i z terminologii wojskowej, wyrazy utworzone podczas wielkiej wojny lub po niej.—uwzględnia również te wyrazy gwarowe (argot), które, aczkolwiek oficjalnie nie otrzymały jeszcze prawa obywatelstwa w Słowniku Akademii, korzystając z tego prawa w życiu i w dziełach literackich. Przez tę swą nowoczesność i uniwersalność słownik ten uwzględnia zainteresowania dzisiejsze nowoczesne w stopniu odpowiednim dla słownika podręcznego.

Znaczenie wielu wyrazów i wyrażeń autor popiera przykładami. Wszystkie znaczenia jednego wyrazu są rozmieszczone podług numeracji.

Przy każdym wyrazie znajdujemy wymowę oznaczoną fonetycznie. Czy nie słusniej jednak byłoby uciec się tutaj do transkrypcji fonetycznej międzynarodowej? Autor, widząc dużą trudność w objaśnieniu wymowy, zdecydował się nawet sięgnąć do słownika niemieckiego (wprawdzie dał trzy wyrazy tylko: Ökonom, Löffel, böse), co metodycznie można uważać za zbędne w słowniku franc.-polskim. „Le petit guide de conversation“ i rozmówki niezbędne w podróży, zamieszczone na końcu książki, wydają mi się również zheldnemi, gdyż osłabiają poważny charakter całej pracy.

Jako dopełnienie słownika znajdujemy małą pobieżną gramatykę francuską po polsku. Niechętnie wydaje mi się tworzenie „définaisen“ rzeczowników w jęz. francuskim — odpowiednik polskiej deklinacji. Również ce, cette, cet... nie należało nazywać zaimkami wskazującymi, a mon, ton, son... zaimkami dzierżawczymi, niezgodnie z gramatyką francuską a dla dogodzenia czytelnikowi polskiemu. Terminy passé défini i passé indéfini należą już do przeżytków, ponieważ „défini“ i „indéfini“ najczęściej wprowadza w błąd, jeśli się chciało określienia te rozumieć dosłownie, zastąpiono je już dość dawno terminami „passé simple“ i „passé composé“.

Te drobne usterki, dotyczą właściwie części dodatkowych słownika, a nie właściwego słownika, nie pomniejszają jego dużej wartości. Życzyć należy, aby jego część druga polsko-francuska jak najszybciej dopełniła część pierwszą.

Warszawa

F. Jungman

EDMUND ROSZAK, Note sur certains phénomènes syntaxiques de l'ancien français. Odbitka z Archivum Romanicum, XVI (1932).

Mr. Roszak podjął, jako pracę dyplomową, analizę składniową poematu francuskiego z XIII wieku p. t. Le Lai de l'Ombre. Piękny ten utwór, którego autorem jest Jean Renart, wydał, po raz wtóry w r. 1913, prof. Bédier. Obszerna praca Roszaka pozostała w rękopisie, jako zbiór przykładów na zjawiska składniowe przeważnie znane, ale w niektórych punktach autor zdołał osiągnąć wyniki nowe, znajdując w opracowywanym tekście przykłady, dawniejsze niż te, które dotąd przez syntaktyków za najstarsze były uważane. Osiągnięte rezultaty zebrał Roszak w sześć punktów, ogłaszając je w Archivum Romanicum, wydawanem przez znakomitego romanistę, prof. Bertoniego.

1) Trzy nowe przykłady na maint w użyciu rzeczownikowym, podczas gdy Nyrop uważał, że to zjawisko spotyka się dopiero w w. XV (Grammaire historique, t. V § 422). — 2) Przykład na konstrukcję acc. cum inf., gdy tymczasem Nyrop za najdawniejsze uznał przykłady z końca wieku XIV (Ibid., t. VI § 213). — 3) Przykład na użycie bezokolicznika historycznego z przyimkiem de (celle de lui remettre), natomiast Nyrop podaje, że zjawisko to przypada dopiero na wiek XV (Ibid., t. VI § 217). 4) Przykład na użycie prés. du subj. zamiast imparfait tegoż trybu, gdy tymczasem Nyrop nie daje wcale przykładu na to zjawisko z języka starofrancuskiego (Ibid., t. VI §§ 331—4). — 5) Przykład na trop przed rzeczownikami (trop sire), podczas gdy Nyrop uważał to za właściwość tylko języka nowożytnego (Ibid., t. VI § 7). — 6) Przykład na użycie ne (nowofr. ni) zamiast ne ne, natomiast Lench podaje, jako najdawniejszy, przykład z XV wieku, objaśniając to zjawisko wpływem łaciny (Hist. française de la Syntaxe, t. I, str. 76). Roszak natomiast, wskazując przykład o dwa wieki starszy, sądzi, że mamy tu do czynienia raczej z t. zw. haplogogią.

Artykuł powyższy świadczy chlubnie o bystrości i sumienności badawczej młodego adepta filologii romańskiej, który osiągnął tak ciekawe wyniki, chociaż dotychczas nie miał sposobności uzupełnić swych studiów zagranicą.

Wilno

Stefan Glixelli

CHRISTIAN SÉNÉCHAL. Les grands courants de la littérature française contemporaine. Marburg an der Lahn. N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung, 1934. Jednocześnie u E. Malfère. Société française d'éditions littéraires et techniques 1 vol. de 464 p.

Tytuł sam mówi nam, że nie jest to historia literatury francuskiej XX wieku podobna do l'Histoire de la littérature française Lalou, starszej od książki

Ch. Sénéchal'a o dziesięć lat. Nie są to streszczenia, oceny, charakterystyki i daty; inne jest założenie autora, inne on sobie cele stawia.

Christian Sénéchal stara się odszukać narodzenie się każdej nowej aspiracji w literaturze, iść za przemianami, jakie się w niej dokonywają, podkreślić nowe i oryginalne pierwiastki u każdego autora. Dzielać pracę swą na trzy części podług generacji (l. *génération d'après-guerre*) Sénéchal interesuje się raczej całością, grupą, niż jednostką — indywiduum. Wyrażną predylekcję ma on dla idei, większą niż dla formy, którą stawia na drugim planie. Daje nam długi szereg nazwisk mało znanych lub zgola nieznanych, nie robi tego jednak w celach inwentaryzacji, praca jego nie ma nic z inwentarza — *immense inventaire de la littérature du XX siècle*, jak mówi się o Lalou, bo zatrzymuje się nieraz przy autorze, zajmującym bardzo skromne miejsce wśród innych, lecz twórczym, poszukującym, chociażby dość niezdarnie. Innych, uświęconych „poczytnych“, nieomal pomija milczeniem, prawdopodobnie nie widzi w nich pierwiastków twórczych.

Tytuły rozdziałów charakteryzują poniekąd autora i ducha jego pracy. Np. 1) *modes de connaissance du monde* — podziały: *les divers camps, le camp de l'intelligence, le camp de la sensation, le camp de l'intuition*; 2) *renovation de l'art par le peuple*, podziały: *l'arte le peuple, le théâtre du peuple, la chanson populaire, le roman des pauvres*.

Niema w tem nic z tradycyjnych klasyfikacji. Christian Sénéchal w ostatnim rozdziale usiłuje dać pewną syntezę czytelnikowi, zrobić bilans, choćby prowizoryczny, tych trzech generacji, w jakim stopniu i z jakim przypuszczalnym efektem pracowały one nad rozwiązaniem zagadnienia kryzysu nowoczesnej cywilizacji, czy w charakterze artystów-obszerników czy też lekarzy.

Książka ta, w ujęciu przedmiotu, przeniknięta jest wszystkimi niepokojami dzisiejszego świata; żywa, bez banalnych charakterystyk, orjentuje czytelnika w powikłanych prądach literatury francuskiej ostatnich trzydziestu lat. W przedmowie Christian Sénéchal mówi: *je voudrais que par la lecture de ce livre on participât par le dedans à la vie profonde des trente premières années de ce siècle*. Autor osiąga swój cel: ten udział czytelnika jest silny, i to stanowi najwięcej o wartości książki.

Warszawa

F. Juugman

K. SCHÜMMER und M. BEERMANN. *Philosophische Lektüre und bildende Kunst im neusprachlichen Unterricht*. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M. 1933.

Niejednokrotnie już w prasie fachowej zwracano uwagę na fakt, że stosowana obecnie w szkołach metoda nauczania języków obcych, mimo niezaprzeczalnych walorów dydaktycznych i praktycznych, nie spełnia głównego swego zadania, t. j. formalnego kształcenia umysłu, które polega na wyeliminowaniu myślenia mechanicznego i zaprawieniu ucznia w myśleniu organicznem. Na tle tych krytycznych głosów postulat filozoficznego pogłębienia nauki języków obcych, o czem traktuje w swej pracy K. Schümmer, nabiera dopiero właściwego znaczenia. Nie chodzi tu, zdaniem autora, o wypowiedzenie się za jakimkolwiek systemem filozoficznym lub nawet o znajomość filozoficznych problemów, lecz raczej o nadanie przedmiotowi nauczania niezbędnej przejrzystości, o nieodrywanie go sztucznie od jego naturalnych związków. I tu należy stwierdzić, że przy nauczaniu języków starożytnych wnikanie w filozoficzne zagadnienia jest czemś zupełnie samo przez się zrozumiałem, podczas gdy przy uauce języków nowożytnych cele uytylitarne nie dopuszczają nawet do sprecyzowania poglądu, że poza studjum dziejów ducha obcego narodu, jego struktury psychicznej i t. d., lektura obcych pisarzy winna przecież być drogą, która wiedzie do prawdy.

Autor stara się na przykładzie szeregu dzieł z literatury francuskiej i angielskiej przedstawić pewne punkty oparcia i wytyczne dla pogłębienia nauki języków obcych. W „Fedrze” Racine’a należy zwrócić uwagę uczniów na destrukcyjną namiętność, która w rozmaitych stopniach przejawia się w czterech głównych osobach działających. Namiętność ta sprawia, że bohaterowie wychodzą poza granice swego ja, a katastrofa jest właściwie sądem Bożym nad nimi. „Skąpiec” Moljera daje doskonały obraz człowieka, opanowanego przez demona. To zaś, co się wydaje komizmem sytuacji, jest w aspekcie charakteru spaceniem duszy; skąpstwo — to tylko specjalny objaw demoui, która w sposób najbardziej nienaturalny objawia się przy zetknięciu z czystym uczuciem. W podobny sposób autor omawia bajki Lafontaine’a, niektóre dramaty Szekspira oraz wybrane dzieła nowszych autorów (Shaw’a, Rollanda). Przy omawianiu wiersza Pawła Valéry’ego „Les grenades” autora poniosło dążenie do sformułowań analizy zbyt daleko. W szkole należy się wystrzegać zbytich uogólnień w rozbiórce autorów lirycznych, gdyż mogą one zniweczyć bezpośrednie oddziaływanie utworu na ucznia-czytelnika.

W ostatnim rozdziale autor omawia sprawę lektury dzieł filozoficznych w klasie i zaleca autorów, którzy zajmują pewne stanowisko wobec ogólnych problemów życia (Rousseau, Carlyle, Bergson). Metoda, stosowana przez samego autora, nie przedstawia nic specjalnie ciekawego. Sprawę tę należałoby i u nas postawić na porządku dziennym i przedyskutować zarówno w kołach nauczycielskich jak i w sferach urzędowych przy ustalaniu programu języków obcych dla liceów.

Podohnej dyskusji i njęcia w pewne ogólne ramy wymagałoby zagadnienie, jak traktować należy w naszych szkołach dzieła sztuki przy nauczaniu języków obcych, o czym z punktu widzenia praktyki niemieckiej Marja Beermanu pisze w drugiej części książki. Omawiać więc należy tylko dzieła sztuki, charakterystyczne dla danego narodu. Autorka zaleca najpierw opis wyliczający, następnie powtórzenie i ponowne pokazanie szczegółów na obrazie, potem opis obrazu z pamięci, co przyczynić się ma do szkolenia pamięci i wzbogacenia wyobrażeń ucznia. Należy się przytem wystrzegać uominizmu, kierowania rozmowy na bezdroża technicznych wyrazów i wreszcie ograniczenia opisu dzieł sztuki li tylko do nauki realjów. Autorka szkicuje plan, który należałoby zastosować w omawianej dziedzinie. Wydaje mi się jednakże, że trudno byłoby akceptować w pełni wytyczne autorki, gdyż ten system nauczania, pomijając już zbytnią obfitość materiału, wymaga zarówno wybitnej wrażliwości ucznia jak i estetycznego przygotowania nauczającego. Rzecz jasna, że bardzo łatwo z nauki języków obcych wpaść w kurs historii sztuki danego narodu. Spodziewać się należy, że i w naszej publicystyce pedagogicznej zagadnienia te znajdą zwyżsy oddźwięk.

Warszawa

Dr. Gustaw Elgert

Rheinische Beiträge zur Durchführung der Schulreform in den neueren Sprachen. Heft 11. Nachlese. Schriftliche Arbeiten — Auswendiglernen. — Französische Klassik. — Bildungsaufgaben des Englischen. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M. 1934, str. 63.

1. Die französischen Arbeiten am neusprachlichen Gymnasium. R. Hupertz.

Kwestja wypracowań pisemnych z języków obcych aż nazbyt często jest hołczką, którą trudno usunąć nawet przy dużych wysiłkach nauczyciela. Mając możność przejrzenia wypracowań maturalnych uczniów kilkunastu szkół warszawskich, nie mogłem się oprzeć wrażeniu, że nawet u dobrych nauczycieli wyniki pracy są nieraz nikłe. Te same niedomagania trapią szkołę niemiecką, a z pewnością też i inne. Dr. Poethen, który w roku 1931 badał krytycznie prace pisemne maturzystów z języków obcych w rejonie Koblencji, doszedł do mało

pocieszającego wniosku, że w tych wypracowaniach „die gramatische Sicherheit in weitem Umfange durchaus unzulänglich, die Vokabelkenntnis sehr gering und die stilistische Schulung unzureichend ist“. Tego samego zdania jest zresztą wielu nauczycieli, którzy patrzą trzeźwo i krytycznie na swoją pracę pedagogiczną. Z postód wielu przyczyn tego zjawiska wymienię tylko za autorem ów nerwowy pośpiech i niepokój, jaki cechuje powojenne życie szkolne i uniemożliwia wszelkie pogłębienie duchowe.

„Oderwanie“ ucznia od książki przy nauczaniu języków obcych może dojść do skutku tylko po różnorodnych ćwiczeniach ustnych i pisemnych. Autor podaje kilka sposobów przeprowadzenia tychże ćwiczeń i cytuje obfitą literaturę niemiecką i francuską: uczeń już bardzo wczesnie powinien prowadzić zeszytik, w którym notuje uporządkowane według pewnych kategorii słówka i elementy składni, a nawet, co naszym zdaniem nasuwałoby poważne zastrzeżenia, błędy z prac pisemnych z odpowiednią korektą; uczeń winien nadto notować idiomatyczne i stylistyczne zwroty. Ważną jest rzeczą, by uczeń nie przyswajał sobie tylko jednego znaczenia wyrazu obcego; uchroni go to od nieumiejętnego korzystania ze słownika. Na niższym stopniu autor zaleca stosowanie krótkich ćwiczeń pisemnych na każdej lekcji; później ćwiczenia te można przeprowadzić rzadziej. Mając do wyboru jedno dłuższe i kilka krótkich ćwiczeń, należy stosować krótkie. Niezmiernie ważne jest żądanie autora, ażeby dostosować wspomniane ćwiczenia do poziomu umysłowego klasy. Przeciwno tej, zdawałoby się, oczywistej zasadzie i u nas grzeszy się tak często, że należałoby ustalić pewne wytyczne z ramienia czynników miarodajnych dla unormowania tej tak ważnej sprawy. W tematach maturalnych, nadsyłanych przez nauczycieli języków obcych do kuratorów, roi się od „zagadnień“, które nadają się raczej na małe dysertacje naukowe niż na wypracowania maturalne (patrz: Tematy maturalne w wydaniu dyrektorów szkół średnich). Jak to można mówić o postulatach autora dla wypracowań: „schlicht, wahr, natürlich und ungesucht“? Słusznie jakiś krytyk uważał pewną kategorię zadań szkolnych „Mischmaschproduktion“. W związku z tem z całym naciskiem należy, a zgodnie z autorem, przestrzec przed objawiającą się w wielu przypadkach tendencją do zrównania tematów z języka ojczystego i języka obcego. R. Huppertz odrzuca zupełnie tematy literackie, kulturoznawcze i essai w języku obcym; możnaby tu jeszcze dodać t. zw. zagadnienia oderwane. Zastrzeżenie budzi żądanie autora, by ćwiczyć styl przy pomocy tłumaczenia tekstów obcych na język ojczysty; również chyba tylko wyjątkowo możnaby niekać się do opracowania w języku obcym dłuższych fragmentów, czerpanych z literatury ojczystej, co według autora, może być sprawdzianem owocności pracy nauczycielskiej.

2. Das Ausswendiglernen im Französischen von L. Weinrich.

Uwagi autora o uczeniu się napamięć obracają się naogół w sferze znanych zasad w tej dziedzinie; a więc należy uczyć się napamięć na wszystkich stopniach i to przede wszystkim utworów wartościowych, nie zaniedbując również i prozy etc. Autor cały nacisk przy nauczaniu się napamięć chciałby położyć na literaturę klasyczną. Czy to jest słuszne i czy poświęcenie 5—6 lekcji na bajkę Lafontaine'a „Le corbeau et le renard“ jest celowe przy jakiegokolwiek metodzie uczenia się napamięć wierszy, wydaje mi się jednakże wątpliwem.

3. Die französische Klassik in der Schule von Hansen.

Młodzież naogół odrzuca klasycyzm dramat z jego nieugiętymi charakterami, ubóstwem akcji, monologami. Autorka przedstawia stosowane przez siebie sposoby, jakimi starała się zbliżyć uczniów do klasycznych utworów francuskich. P. Hansen próbowała czytać „Cyda“ Corneille'a bez nprzedniego omawiania tła epoki. Dopiero po przerobieniu części dramatu nastąpiły pogłębiające omówienie utworu. W ten sposób istota dramatu uwypukliła się jako wyraz kultury arystokratycznej społeczeństwa francuskiego 17 wieku, w której zasadniczą cechą jest pęd do porządku i spokoju i unikanie wszelkiej bru-

talności, co jest zrozumiałe po uprzednich wojnach i walkach religijnych. Wskazać należy, zdaniem autorki, przy tej lekturze na Descartes'a i na jego stosunek do uczuć i namiętności, w których tenże widzi elementy niższe.

4. *Bildungsaufgabe des englischen Unterrichts auf der Oherstufe*, von K. Schümmer.

Duch nauczania języka obcego, dobór lektury i rozkład materiału zależą w dużej mierze od obrazu, jaki nauczyciel sam wytworzył sobie o obcym narodzie, o jego strukturze psychicznej i pokładach kultury narodowej. W ohrazie kultury angielskiej autor widzi na pierwszym planie *ratio*, działanie celowe, zbliżone do rzeczywistości. Literatura angielska głównie wyrosła z tego dążenia do panowania nad ludźmi i naturą, z realistycznego stosunku do świata. Mieszczą się w tem dążeniu F. Bacon, teoretycy poznania 18 wieku, utylitaryści, ewolucjoniści, pragmatyści, polityczni filozofowie. Łączy się z tem nastawienie Anglika do zajmowania się kwestjami sprzecznymi (More, Defoe, Butler, Shaw). Drugą warstwę tworzy fakt rasowego pokrewieństwa narodu angielskiego z niemieckim, co można zanważyć poprzez tragiczny *mit* i utwory wielkich poetów (Szekspir, Milton, Shelley, Byron), aż do tak racjonalistycznych pisarzy jak Shaw i Wells. Wreszcie trzeci aspekt wynika z dążenia do podporządkowania tragicznych w swej żywioowości *sil logosowi*, a tem samem ujarzmania popędów siły nordyckiej przez chrześcijaństwo (Duns Scotus, Milton, purytanie, Shaftesbury, Carlyle). Ujęcie zagadnienia przez autora jest głębokie i interesujące, ale wpada w pewną trójdziałną schematyczność, której należy się wystrzegać w obecnych warunkach nauczania.

Warszawa

Dr. Gustaw Elgert

SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM.

SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM POLSKICH.

W Nr. 14 „Zrębu“ znajdujemy artykuł Haliny Nieniewskiej p. t. „Zagadnienia kulturalne w nauce jęz. obcych“. Jest to teoretyczne oświecenie i wskazanie najważniejszego kierunku nauczania, które nauczyciele w praktyce stosują już od pewnego czasu. Autorka konstatuje przedewszystkiem, że „nauczyciel jęz. obcych w polskiej szkole jest powołany w pierwszym rzędzie do budowania koniecznego mostu porozumiewania się narodów“. Już w r. 1931 na Międzynarodowym Kongresie Nauczycieli jęz. nowożytych w Paryżu powzięto na wniosek prof. Brunota rezolucję, że „nauczyciele jęz. obcych przyjmą od-tąd tytuł nauczycieli języków i kultur obcych“. Kulturoznawstwo wynika z potrzeb życia jednostki i społeczeństw współczesnych — i jest wyzyskaniem wartości kształcących i wychowawczych dla nauki języka. „Rozumieć naprawdę obcego człowieka można, gdy się jego mową włada, wówczas dopiero obca mowa nabiera barwy, a nauczanie bezpośredniej celowości“. Określiwszy w ten sposób właściwe żądanie kulturoznawstwa autorka przypomina nam dawne wyłącznie literackie nastawienie w nauczaniu jęz. obcych, które przeszło następnie w geograficzne. W rzeczywistości neofilolog nie może w szkole średniej ogarnąć w swoim nauczaniu niezmierzonych obszarów historycznych, geograficznych, społecznych i politycznych, samo pojęcie „kultury“ wymyka się ścisłej definicji, nie możemy się kusić o wyczerpującą wszechstronność, ale na terenie szkolnym można mówić o „wprowadzaniu“ w ohe środowisko i o „zorientowaniu młodzieży w kompleksie zagadnień, oraz wskazaniu pewnych dróg, po których stąpa rozwój cywilizacji danego społeczeństwa“. Nauczyciel winien „dokonać wyboru w ofitym materiale i wyeliminować drugorzędne, nieistotne rzeczy“.

Drugi artykuł p. Nieniewskiej ukazał się w ostatnim Nr. 8, 9, 10 — 1933 *Czasopisma Min. W. R. i O. P.* „Oświata i Wychowanie“ w „Uwagach do programów poszczególnych przedmiotów“. Jest to wyczerpujący komentarz

do nowych programów. Ponieważ pisała go jedna ze współauterek nowych programów, tembardziej uwagi te są cenne. Nie możemy jednak ich streszczać. Prawdopodobnie będą one obowiązujące dla każdego nauczyciela jęz. nowożytnych.

W Dzienniku Urzędowym (Nr. 11 — Grudzień 1933) znajdujemy sprawozdanie p. Feliksa Jungmana z „Ogniska Metodycznego jęz. francuskiego w Warszawie“ i drugi p. Jungmana i Jana Pipreka z Ogniska francuskiego i niemieckiego. W pierwszym mowa jest o 2 konferencjach rejonowych, odbytych na wiosnę ub. r. Jedna była poświęcona sprawie wypracowań piśmiennych, na tle referatu p. C. Guszczyńskiej na ten temat, poczem odbyła się lekcja pokazowa, kierownika ogniska, której celem było przekształcić indywidualne poprawianie zadań na ćwiczenie ogólne, w czasie którego rola klasy musiała być czynna. Było to ćwiczenie na dowolny temat.

Druga konferencja miała za zadanie omówienie tak aktualnego dziś zagadnienia „pracy pod kierunkiem“. Kierownik ogniska p. Jungman omówił zasadę tego laboratoryjnego uczenia się i doszedł do wniosku, że nauczyciel języków tylko niewielką ilość czasu może poświęcić na korzyść pracy cichej biblioteczno-laboratoryjnej, gdyż nauka szkolna w dziedzinie języków nowożytnych jest przede wszystkim nauką konwersacyjną, głośną. Sprawa zaś uzupełnienia nauczania masowego nauczaniem indywidualnym da się rozwiązać przede wszystkim w pracowni neofilologicznej odpowiednio zaopatrzonej, w której uczniowie pracowaliby według wskazówek nauczyciela przeważnie w godzinach pozalekcyjnych. Dnia 2.X ub. r. odbyła się wspólna konferencja rejonowa obydwóch ognisk. Tematem głównym konferencji było zastosowanie pomocy naukowych w nauczaniu języków obcych. Lekcji pokazowych odbyło się 4. Pierwsza, p. Jungmana, miała jako cel zastosowanie epidjoskopu przy zagadnieniach sztuki, przyczem stwierdzono, że niezbędne tu jest odpowiednie przygotowanie naukowe nauczyciela, oraz odpowiedni poziom klasy.

Druga lekcja przykładowa, dana przez p. Cieślińską, miała za zadanie zademonstrować rolę płyty gramofonowej w początkach nauczania języka.

Lekcja przykładowa z jęz. niemieckiego dana przez p. Szulcównę miała jako cel pokazanie w praktyce metodycznego stosowania tablicy-obrazu w początkowym okresie nauczania. Na drugiej lekcji pokazowej, którą miał w klasie VI kierownik Ogniska p. Jan Piprek, obrazy, wyświetlane przy pomocy epidjoskopu dały pogłębienie tematu lekcyjnego, jak również załatwiły przeprowadzenie syntezy. P. Jungman w swoim referacie na zakończenie konferencji mówił o pomocach naukowych wzrokowych, oraz o gazecie i czasopiśmie w nauczaniu jęz. obcego, p. Piprek zaś o pomocach słuchowych, jak gramofon i radio, poczem postanowiono utworzyć komisję radiową, któraby poczyniła w Dyrekcji Polskiego Radja starania, celem urządzenia audycji szkolnych dla języków obcych nowożytnych.

W Nr. 2 Dziennika Urzędowego Kuratorjum O. S. Warsz. (luty 1934 r.) mamy statystykę Szkolnictwa Średniego ogólnokształcącego w O. S. W. podaną przez J. Grodeckiego. Między innymi znajdujemy interesujący materiał w sprawie nauki jęz. nowożytnych, z którego przytaczamy tylko ważniejsze cyfry, polecając bardzo neofilologom bliższe zapoznanie z tą statystyką. Otóż w Okręgu Warszawskim uczy się angielskiego języka 873 osoby (w szkołach średnich) francuskiego 17,169 osób, a niemieckiego 22,639 osób, przyczem w samej Warszawie przewagę ma jęz. francuski, im dalej od Warszawy tem bardziej przeważa niemiecki, zresztą nawet w Warszawie w szkołach męskich ma przewagę jęz. niemiecki. Nadto w 9 szkołach województwa warsz. język francuski formalnie wymiera. Sprawozdanie kończy się wzmianką, iż „sprawa powyższa należy do zakresu polityki szkolnej — zwraca jednak na siebie uwagę“.

W zeszycie V (Grudzień 1933 r.) „Muzem“ znajdujemy artykuł p. Gerarda Pola p. t. „Języki obce w szkolnictwie niemieckim“, w którym autor obrazuje zasady i programy nauczania języków obcych na stopniu niższym i średnim, nawiązując do nowej reformy.

Z ocen naukowych zwraca na siebie uwagę sprawozdanie w Nr. 139 „Przeglądu współczesnego“ z dzieła Jana Bergera „Grabbe i romantyka“ (Poznań 1932), napisane przez prof. A. Kleczkowskiego. Autor omówiwszy poszczególne rozdziały tego dzieła konkluduje: „w germanistyce polskiej stanowi jego gruntowna praca cenną i ważną pozycję, nie tylko dla najbliższych fachowców, zajmujących się historią literatury niemieckiej, ale i dla wszystkich studujących głębiej romantykę“.

Warszawa.

J. K.

SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM ANGIELSKICH.

Zwolennicy metody bezpośredniej w Anglii znajdują jeszcze przeciwników, zwłaszcza w szeregach nauczycieli starego typu i muszą walczyć z zarzutami, że młodzież dzisiejsza opuszcza szkołę w Anglii (First School), nie poznawszy ani jednego autora klasycznego francuskiego. Odnosi się wrażenie, że metoda bezpośrednia, która obiegłszy zwycięsko dwie półkule, weszła już raczej w innych krajach w fazę mniejszego nasilenia, nie wykluczając pewnych kompromisów (nawrót do memoryzowania, tolerowanie tłumaczeń przy objaśnianiu niektórych reguł gramatycznych etc.) — tutaj w Anglii musiała jeszcze walczyć o swoje prawa. Tak nie jest, a przyczyn tych rozdzwieńków należy szukać w typie egzaminu końcowego: „First School Examination“ (odpowiada naszym 4 klasom gimnazjalnym nowego typu) o charakterze wybitnie tłumaczeniowym, niezgodnym z tendencjami metody, która żywy język i żywe słowo postawiła sobie jako najistotniejszy cel nauczania.

Sprawę tę porusza p. S. Helmsley w artykule: „The Direct Method and French Life and Thought“¹⁾, mówiąc o trudnościach, z jakimi zmaga się nauczyciel języka obcego w Anglii, hamowany stale w tendencjach wprowadzenia ucznia w istotne środowisko i właściwe życie Francji — wymaganiami końcowego egzaminu. Lepiej przedstawia się praca nauczyciela w klasach niższych. Podręczniki naogół odpowiadają wymaganiom nowoczesnej metodyki. Niektóre są dobre, niektóre b. dobre. Do przeszłości należą podręczniki, w których gramatyka i tłumaczenia o treści tak suchej jak piasek pustyni główną odgrywały rolę. Tulają się jeszcze na łamach prasy angielskiej humorystyczne wspomnienia szkolne o tłumaczeniach w rodzaju: „pióra ogrodnika mojej ciotki“, po pilnem przestudjowaniu których chłopiec angielski nabierał przekonania, że Francja to dziwny kraj, w którym wszyscy mają mnóstwo znajomych i krewnych, a każdy z nich potrzebuje przedmiotu, który do niego nie należy. Trudno jest oprzeć się przy tych retrospektywnych wspominkach metodycznych uczciwie zadowolona na myśl, jaka przepaść dzieli nas od tego okresu nauczania języków obcych, i podziwowi nad rozwojem i intencją myśli lingwistycznej, która ten przedmiot nudy i papierowej nanki przeobraziła tak, iż każda, dobrze poprowadzona lekcja staje się interesującym przeżyciem dla gromadki szkolnej.

P. S. Helmsley ubolewa, że na trzecim roku nauczania kończy się jednak w szkole angielskiej harmonja nauczania z metodą bezpośrednią, wskutek czego słabnie zainteresowanie uczniów życiem umysłowym i kulturalnym Francji. P. S. Helmsley chętnieby widział przedłużenie nauki języków obcych po tej samej linii, pogłębiając na stopniu wyższym wiadomości z dziedziny historii i geografii Francji, poznanie jej legend, organizacji rolnictwa, przemysłu i życia społecznego. Nauka ta uwieczniona była egzaminem, wyłącznie w języku francuskim, w którym uwzględnioneby były pytania, dotyczące Francji, z zakresu powyższych dziedzin, pytania wymagające odpowiedzi od prostych zdań począwszy aż do małych wypracowań włącznie (essays). Egzamin ustny oparty był na tym samym materiale i na lekturze domowej ucznia.

¹⁾ „The Direct Method and French Life and Thought“ — Modern Languages. Vol. XV Nr. 1, October 1933.

Uwagi powyższe o pracy nauczyciela w szkole angielskiej są interesującym przyczyńkiem do porównań z pracą nauczyciela jęz. obcych w szkole polskiej. Nielatwą jest praca lingwisty w szkole polskiej w chwili obecnej, kiedy szybki rozwój dydaktyki w tej dziedzinie zmusza do ciągłych zmian i ulepszeń techniki nauczania, do wysiłku twórczego nie raz w fazie przejściowej wobec rozbieżności nowych wskazań a charakterem podręczników starego typu — z takimi trudnościami jednak, jak powyżej wymieniona praca nauczyciela w klasach wyższych zmagać się nie potrzebuje. Nie potrzebujemy walczyć o język francuski w egzaminie końcowym. Egzamin ten, obejmujący wiadomości z historii i geografii, nie byłby „rewolucją“ jak go nazywa p. Helmsley dla ucznia szkoły polskiej po ukończeniu 4 klas przyszłego gimnazjum, — nie byłby nią już nawet w dzisiejszym ustroju. Ciężkie tłumaczenia nie ciąży nad spokojną pracą przygotowawczą do egzaminu końcowego i nie zmusza nauczyciela do zбочzenia ze swej linii metodycznej. Z systemem urywków (dawne wypisy) zerwała nauka nauczania jęz. obcych w szkołach polskich od początku ich istnienia, opierając poznanie literatury na czytaniu utworów w całości lub większych nrywkach, a poznanie współczesnego życia francuskiego — na lcturze czasopism.

Sprawa egzaminów piśmiennych t. zw. First School Certificate Examination i walka o ich reformę w duchu metody bezpośredniej jest bezwątpienia zagadnieniem budzącem najwyższe zainteresowania lingwistów angielskich w chwili obecnej. Poruszona teoretycznie przez Dr. F. A. Hedgecock, na Styczniowiec Walnem Zebraniu M. L. A. 1933 r.¹⁾ weszła już w tej chwili w fazę eksperymentalną. Specjalna Komisja M. L. A. której powierzono zbadanie wyników dwóch form egzaminu, tłumaczeniowej i proponowanej przez dr. F. A. Hedgecock: 1) tekst do reprodukcji, 2) tekst do zrozumienia „comprehension test“ z czego jeden urywek wierszem, drugi prozą, przeprowadziła już próby egzaminu z języka francuskiego na terenie kilku szkół prywatnych angielskich.

Ostateczne wyniki przeprowadzonych badań przedstawione będą przez Komisję na Walnem Zebraniu M. L. A. 1934 r. — na razie ogranicza się ona do uwagi, że po przejrzeniu odpowiedzi uczniowskich nie można już wątpić o konieczności reformy teraźniejszych metod nauczania i egzaminu z języka obcego w szkole angielskiej. Tylko uczniowie najlepszych szkół i dobrzy uczniowie szkół pozostałych dawali sobie radę z tekstem w języku francuskim, przyczem dziewczynki orientowały się lepiej i wykazały większą sprawność językową niż chłopcy. Slabe te wyniki można do pewnego stopnia złożyć na karb nieoswojenia się z nowym typem zadania egzaminacyjnego, a przedewszystkiem metody tłumaczeniowej, praktykowanej w klasach wyższych, nie ćwiczącej w swobodnem władaniu obcym językiem. Pierwszy wyłom w tradycji dawnych egzaminów zdaje się został uczyniony.

Praca zainicjowana przez dra Michała West w kierunku stworzenia czytanek i podręczników w jęz. obcym na podstawie doboru wyrazów według t. zw. frequency list, znajduje w dalszym ciągu zwolenników i naśladowców. Ostatnio notujemy: „Clarendon French Course, Based on Word-Frequency, Part I, First Year. Autor po raz pierwszy uwzględnił szeregowanie według częstotliwości nżywania nie tylko wyrazów ale i zwrotów idiomatycznych. Część II ukaże się w krótkim czasie.

Październikowy zeszyt 1933 r. Modern Languages zawiera „essay“ o twórczości literackiej Luigię Pirandella od najwcześniejszych prób poetyckich, aż do dramatycznej produkcji lat późniejszych, szereg uwag o silnym

¹⁾ p. Neofilolog. Rok IV. Zeszyt II. Sprawozdanie z pism angielskich, str. 116.

wplywie realizmu francuskiego ostatnich dziesiatkow lat XIX w. o zabarwieniu regionalistycznym na przedstawicieli „weryzmu“ włoskiego, do których zalicza Pirandella, a którym nie oparla się nawet dynamiczna indywidualność d'Annunzia.

Dorocznym obyczajem trupa aktorów francuskich „Comédiens de Paris“ odbyła swoją „tournee w Anglii, dając szereg przedstawień z repertuaru klasycznego: „Le Malade Imaginaire“, „Le médecin malgré lui“, „L'Avare“, „Le Barbier de Séville“ oraz „Le voyage de M-r Perrichou“ Labiche'a i recytację bajek Lafontaine'a. Przedstawienia przy licznej frekwencji młodzieży szkolnej cieszyły się dużym powodzeniem.

Warszawa.

Irena Peplowska.

SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM NIEMIECKICH.

Nauka języków obcych nowożytnych w dzisiejszych Niemczech.

Wplyw narodowego socjalizmu na naukę języków nowożytnych nie ukształtował się dotychczas jeszcze tak, żeby można mówić o pewnych ustalonych przez władze szkolne normach. Pruskie wytyczne z r. 1924 nie zostały jeszcze zastąpione wytycznymi hitlerowskimi. Pruskie ministerstwo oświaty nie wypowiedziało się jeszcze ani co do celów, jakie nauka języków nowożytnych w trzeciej Rzeszy powinna realizować, ani co do metod, jakie przy nauczaniu powinny być stosowane.

Dotychczas wydały tylko władze szkolne miasta Hamburga nowe wytyczne nauki języków obcych nowożytnych w szkołach średnich, których zarys jest wydrukowany w zeszytach I czasopisma „Neuphilologische Monatschrift“. Zarys ten zawiera 3 części: Wstęp (Vorbemerkung), część zasadniczą (Grundsätzliches) i metodyczną (Methodische Einzelfragen).

Najwyraźniej występuje wplyw nowego światopoglądu narodowo-socjalistycznego we wstępie wytycznych. Dowiadujemy się, że studjum obcego języka i obcej kultury nie jest samodzielnym przedmiotem, lecz tylko organiczną częścią ogólniej pracy wychowawczej i jest podporządkowane wielkiemu zadaniu, jakie szkoła ma do spełnienia, mianowicie -- stworzyć człowieka niemieckiego. O roli, jaką nauka jęz. obcych odgrywa na polu międzynarodowego porozumienia i ogólnoludzkiej solidarności, niema naturalnie mowy.

Część zasadnicza składa się z 6 punktów. W punkcie 1 są podane ogólne cele nauki języków nowożytnych. W celach jest specjalnie podkreślona nauka języka jako takiego, kultura obcego narodu natomiast ma służyć tylko do pogłębienia niemieckości, a z piśmiennictwa obcego narodu mają być uprzystępnione te idee i historyczne czyny, które dodają siłom popędowym życia niemieckiego bodźca oraz mogą doprowadzić narodową wolę życiową do samopoczucia i do czynnego wyrazu.

W 5 następnych punktach części zasadniczej jest mowa o: 1. Arbeitsunterricht, 2. Kulturkunde, 3. Geschichtliche Lesestoffe, 4. Literarische Lesestoffe, 5. Sprechfähigkeit. Nie chcę podać dokładnej treści poszczególnych punktów, lecz ograniczam się do zanotowania kilku spraw, charakterystycznych dla dzisiejszego prądu, panującego w pedagogice niemieckiej. Otóż przy nauce o kulturze obcego narodu powinno się uwzględniać wszystko to, co różni się od kultury niemieckiej i na odrębnościach charakteru obcego narodu powinny zostać wykazane przyczyny naprężenia gospodarczego i politycznego. Historyczną przeszłość obcego narodu powinno się traktować z punktu widzenia terażniejszości i korzystać z niej dla życia. Wielkie dzieła sztuki nie powinny być

¹⁾ „Clarendon French Course, Based on Word Frequency“, Part I, First Year (by H. Milton and G. O. Fox: Oxford University Press, 1 s. 6d).

traktowane z punktu widzenia czysto estetycznego, lecz z punktu widzenia kształcenia charakteru dzisiejszej młodzieży. Zdolność mówienia obcym językiem nie jest najwyższym celem nauki. Przy wyborze lektury na stopniu wyższy powinna być niarodajną siłą kształcąca, zawarta w dziele.

W części metodycznej znajdują się wskazówki, dotyczące: 1. języka wykładowego, 2. wymowy, 3. ćwiczeń ustnych i piśmiennych, 4. gramatyki, 5. tłumaczeń, 6. słownictwa. Naogół nie zawierają one nic nowego. Językiem wykładowym w nauce jęz. obcego jest zasadniczo język obcy; dodano jednak, że dla zasady tej nie powinno się tracić niepotrzebnie czasu oraz jasności i zrozumienia dzieł literackich i możliwości rozpatrzenia ich idei. Znaczy to, że przy omawianiu lektury można się posługiwać językiem niemieckim. Widzimy z tego, że zasada metody bezpośredniej jest obalona, albowiem nie można już mówić o stosowaniu tej metody, jeżeli tłumaczenie i objaśnienie dzieł literackich może się odbywać w ojczystym języku.

Co do nauczania gramatyki jęz. obcych, to wytyczne hamburskie oddalają się jeszcze bardziej od zasad metody bezpośredniej. Materiał gramatyczny powinien być — tak przepisują nowe wytyczne — traktowany i podawany w jęz. niemieckim i to na osobnych lekcjach, poświęconych w całości nauce gramatyki.

Taksamo sprawa tłumaczeń jest w wytycznych ujęta w duchu dawniejszym. Tłumaczenia z jęz. obcego na jęz. niemiecki powinny być według nich stosowane na wszystkich stopniach nauczania, nietylko jako konieczny środek do zbadania i przekonania się, czy uczeń zrozumiał tekst obcy, lecz również jako ćwiczenie w języku niemieckim i jako środek do kształcenia się w jęz. ojczystym. Tłumaczenia z jęz. niemieckiego na jęz. obcy mają się na stopniu niższym i średnim ograniczyć do oddania krótkich niemieckich zdań w jęz. obcym, a na stopniu wyższym powinny być dowolnymi stylistycznymi ćwiczeniami. Wynika z tego, że nauka jęz. obcych cofa się w Niemczech coraz wyraźniej w czasy przed reformą nawet w Hamburgu, miście, które na polu nanki jęz. obcych należało do najbardziej nowoczesnych. Ze zdobyczy reformy nauki jęz. obcych pozostało niewiele. Jedyne nauka wymowy, ćwiczenia w mówieniu i zdobywaniu oraz utrwalania słownictwa utrzymały się ze wszystkich innowacyj, jakie reformiści wprowadzili w naukę jęz. obcych nowożytnych.

W tym samym zeszycie czasopisma „Neuphilologische Monatschrift“ znajduje się obszerny artykuł znanego metodyka Adolfa Bohlena pod tyt. „Die nationalpolitische Linie im neusprachlichen Unterricht“, w którym autor z jednej strony usiłuje bronić pozycji nauki jęz. nowożytnych, z drugiej zaś strony próbuje dostosować ją do prądów narodowo-socjalistycznych. We wstępie stwierdza Bohlen, że neofilologja była zawsze elastyczna i starała się spełnić zadanie, jakiego życie od niej wymagało. Wyraża następnie zdanie, że z kulturą zachodnio-europejską, która oddziaływała od czasów Cezara aż do dziś na rozwój historyczny, dzisiejsza młodzież powinna się zapoznać właśnie z przyczyn narodowych więcej i głębiej niż dotychczas, gdyż dopiero wtedy będzie mogła zdać sobie sprawę z różnic, jakie istnieją pomiędzy światem obcego narodu a światem własnego narodu. Bohlen określa cel nauki jęz. obcych nowożytnych w sposób następujący: „Die Schüler sollen auf Grund hinreichender Sprachkenntnisse an Schriftwerken von bleibendem Wert mit wesentlichen Zügen aus der Kultur- und Geisteswelt der fremden Völker bekannt gemacht und dadurch noch fester mit ihrem eignen Volkstum verbunden werden“. Widzimy, że również Bohlen kładzie nacisk na wypracowanie różnic między kulturą francuską lub angielską a kulturą niemiecką, tak jak to czynią wytyczne hamburskie. Język niemiecki, francuski i angielski są według niego wyrazem trzech różnych istot. Z artykułu Bohlena dowiadujemy się, że związek niemieckich filologów doręczył ministerstwu spraw wewnętrznych memorandum, w którym różnica narodów jest ujęta w ten sposób: „Fremdes Volk ist Menschentum anderer Wesensart. Seine geistig-seelische Welt ist von der unsrigen grundverschieden. Gehalt und Stufenordnung seiner Wertwelt weicht bis in letzte Tiefen ab, eine ganz andere Sinnes- und Denkweise und eine ganz andersar-

tuje Idealwelt ist in ihm mächtig". Można sobie łatwo wyobrazić, do czego takie podkreślenie odrębności między narodami musi doprowadzić. Taksamo wychodzi z tych nowych tendencji na jaw, że neofilolodzy niemieccy kierują się względami czysto politycznymi i podporządkowują im całą naukę języków obcych nowożytnych.

W drugiej połowie swego artykułu Bohlen wypowiada się za tem, że nauka jęz. obcego powinna się rozpocząć od klasy I oraz że w całych Niemczech powinien być wprowadzony ten sam język, będąc zdania, że język angielski nadaje się ze względów rasowych więcej na wprowadzenie go we wszystkich szkołach średnich. W dalszym ciągu mówi Bohlen o metodyce lektury na stopniu średnim i wyższym, grupując lekturę naokoło pewnych koncentrów, wypowiada się za poprawą warunków nauczania i warunków nauczycieli i określa wreszcie cel wychowawczy nanki języków obcych, widząc w wychowaniu w duchu narodowym najwyższy cel. Z całego artykułu wynika, że Bohlenowi chodzi przedewszystkiem o utrzymanie linii narodowo-socjalistycznej.

Warszawa

Jan Piprek

PRZEGLĄD CZASOPISM.

Modern Languages. Vol. XV. Nr. 384. February. 1934.

Contents :

Notes and Observations : Presidential Address by His Excellency the French Ambassador, Monsieur Corbin. — Cloudesley Brereton: Recollections of My First Pilgrimage to France. — A. A. Jacka: The Influence of Present-Day Linguistic Theory on Methods of Teaching Modern Languages. — T. A. Hedgecock: M. L. A. Trial Examination in French: Opinions and Conclusions. — C. Macwhirter: Spanisch Sub-Committee: Interim Report July 1933. — Investigators' Report on the First School Certificate and M. L. A. Sub-Committee's Report. — London French Plays Week, March 12 — 17. 1934. — Annual General Meeting.

Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes. Nr. 1. Janvier 1934.

Sommaire:

M. Potel: Certificat d'Allemand. — Sir Philip Sidney: Astrophel et Stella. Nr. 2. Février 1934.

Sommaire:

J. Dresch: Agrégation d'Allemand. — X. Type de dissertation anglaise d'Agrégation. — Notes et Documents.

Les langues modernes. Octobre 1933.

Sommaire:

Ali Fabre: George Debès (nécrologie).
Bulletin de l'Association. — Concours général de 1933. Discours de M. A. de Monzie, ministre de l'éducation nationale et de M. L. A. Fonret, délégué du conseil de P. P.

L. Rocher: Georges Leygues et les langues vivantes. — J. Plaut: La méthode Novembre — Décembre 1933.

Sommaire:

Bulletin de l'Association. — Pierre Couissin: Pour les humanités intégrales. — F. C. Roe: Les Français dans les Universités de Grande Bretagne. — Julius Plaut: La méthode auditive. — Robert Davée: Les colonies scolaires espagnoles. — A. Robinet de Cléry: Le voyage de la ligne d'études germaniques. — Geneviève Bianquis: Les cours franco-autrichiens de Seeboden.

Janvier — Février 1934.

Sommaire:

Paul Mieille: Auguste Erhard. — Bulletin de l'Association: Opinions et documents: L.—A. Fouret: Conférence pédagogique de l'Agrégation. — S. Camugly: Pour les humanités intégrales.

Zeitschrift für Deutschkunde: Jahrgang 1933. Heft 9.

Inhalt:

Walther Linden: Dietrich Eckart. — Hennig Brinkmann: Grundfragen der Stilgeschichte IV. — Adolf Potthoff: Das Novellenwerk von Paul Ernst. — Walter Hofstaetter: Rede auf Jozef Ponten. — Gustav Württemberg: Zur geistigen Grundlegung der Pädagogik. — Bernhard Bock: Die deutsche Oberschule als Trägerin der völkischen Erziehung. — R. Müller: Der Primaneraufsatz als Mittel zur nationalsozialistischen Erziehung. — B. Steege: Zur Bedeutungsleere des Wortes „romantisch“ in Oberprima. — Johannes Gürtler: Schmidt-bonns Erzählung „Hinter Sieben Bergen“. — Sonderbericht. — Johann Georg Sprengel zum Gruss. Jahrgang 1933. Heft 10.

Inhalt:

Eugen Mayser: Der Willensgehalt nationaler Dichtung und ihre Interpretation. — Henning Brinkmann: Grundfragen der Stilgeschichte. — Walther Linden: Stephan Ludwig Roth. — H. W. Keim: Friedrich Hebbels deutsche Art und Kunst. — Pirmin Bidermann: Zur Sprachform Kolbenmeyers. — Alwin Müller: Erfahrungen mit neueren Schullektüre. — Otto Bernstorff: Sippenforschung (Familienkunde) im Deutschunterricht der Mittelschule. — Sebald Schwarz: Systematische Grammatik des Deutschen in höheren Schulen. — Sonderberichte.

Die Neueren Sprachen. Heft 6 — 1933.

Inhalt:

Max Deutschbein: Die Aufgaben der englischen Philologie im Neuen Staat. — Fr. Oeckel: Zum neusprachlichen Bildungsziel. — Rudolf Schmidt: Gustav Wendt zum Gedächtnis. — Max Walter: Gustav Wendt. — Friedrich Schürr: Rhythmus und Stil in Vignys Gedicht „Le Cor“. — Joseph Vernay: Jules Romains, Les hommes de honne Volonté. — Edmund Fey: Interpretation von Dandets Partie de billard auf der Oberstufe. — H. Mannhart: Französische Plakate für den Unterricht. — Harry Meier: Spanische Lesebücher und Kulturkunde. — Erika Leimert: Balance als Wurzel englischer Wesenheit. — Ulrich Walter: Vom Englischunterricht an englischen Schulen. — Heinz Walz: George Merediths „Farina“. — Heino Schwarz: Neue Tauchnitz-Bände. — Richtlinien für den Unterricht in den neueren Fremdsprachen an den höheren Schulen Hamburgs. — Besprechungen.

Heft 7/8 — 1933.

Inhalt:

Walter Küchler: Der junge Dilthey. — Paul Siegel: Galsworthys Strife in der mathematischen Oberprima. — Wolfgang Schmidt: Junges Deutschland — altes England. — Lerch Eugen: Talent. — Fritz Schalk: Das Wesen des französischen Aphorismus. — Ulrich Walter: Zum Tode von John G. Robertson. — Wolfgang Schmidt: Amerikanische Volksballadeforschung. — K. Schneider: Neues vom Basic English. — Marie Schubiger: In Manchester — at Manchester. — Dressler: Die pädagogische Ausbildung des englischen höheren Lehrers. — M. Kollmeyer: Billige Studienaufenthalte in England und Frankreich. — Besprechungen.

Heft 1 — 1934.

Inhalt:

Rudolf Salewsky: Lebensvoller englischer Unterstufenunterricht. — Adolf Bohlen: Das Auslandsdeutschtum im neusprachlichen Unterricht. — Friedrich Ropp: Grundfragen des slowakischen Anfangsunterrichts. — Rudolf Forssmann:

Bericht über die deutsch-baltische Studienwoche in Riga, vom 27 October bis 3 November. — Kurt Schwedtke: Bericht über die Neuphilologen—Delegiertenversammlung in Berlin am 19 November.

Heft 2 — 1934.

Programm der Tagung des Neuphilologenverbandes.¹⁾ — vom 5—7 April 1934.

Heinrich Wenz: Grossbritannien und seine Domnions.—Gottfried Preissler: Lage und Grundfragen des neusprachlichen Unterrichtes an den höheren Schulen in der Tschechoslowakei. — Besprechungen.

Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht.

Heft 5 — 1933.

Inhalt:
 Franz Lane: Die nationalen Grundlagen des französischen Bildungswesen. — H. Wenz: Die Geopolitik und ihre Anwendung im englischen Unterricht. — Paul Wissman: Der englische Gentleman. — Hans Frerk: „Triumph of the Dalton Plan?“ — William Maurice: Eine neu Deutung des sogenannten Indefinite Article. — Notizen. — Besprechungen.

Heft 1 — 1934.

Inhalt:

Nachruf Hermann Jantzen. — K. Kruer: Der moderne Franzose und seine Sprache. — Paul Sakmann: Michel de Montaigne. — K. Krauss: Über die Träger des klassischen Gesinnung im 17 Jahrhundert. — Wartburg: Evolution et Structure de la langue française. Kurt Schwedtke: Deutsch-baltische Studienwoche vom 23 Okt. bis 2 Nov. 1933 in Riga. — Karl Schmidt: Deutscher Neophilologenverband. — Notizen. — Besprechungen.

Germanoslavica.

Jahrgang II. 1932 — 1933. Heft 3.

Inhalt:

I. Aufsätze:

M. P. Alekseev: Beethoven in der schönen russischen Literatur des 19 Jhs. — E. Schwartz: Zur Wortgeographie tschechischer Lehnwörter in den deutschen Mundarten.

II. Nachklänge zum Goethe-Jahr.

A. Bem: Goethe, Dante und Dostojewskij. — V. Pröpper: Goethe und eine Romanfigur Dostojewskijs. — A. Bem: Der russische Antiwertherismus. — A. Bem: Faust und Turgenew. — A. Bem: Zitate von Goethe und Schiller bei N. O. Ogarev. — H. Sternbach: Goethes Faust im Polnischen Gewande. — J. Urzidil: Goethe und die böhmische Geschichte. — J. Krejcz: E. Fr. Bratnanks Selbstbiographie.

III. Sammelreferate:

V. Tukałewskij: Goethe und Sowjetrussland. — D. Cyżewskij: Neue russische Goethe-Ausgaben. — J. Pata: Goethe in der Lausitz. — G. Sykora: Nochmals Goethe in Jugoslawien. — J. Pata: Goethe in Bulgarien.

IV. Besprechungen.

WIADOMOŚCI BIEŻĄCE.

W dniach między 22—28 kwietnia b. r. będzie przejeżdżał przez Warszawę w powrocie z Moskwy do Berlina prof. Dr. Erich Drach, lektor Uniwersytetu Berlińskiego i Akademji Muzyki Kościelnej i Szkolnej. P. T. N. zaprosiło prof. Dracha na parę wykładów z zakresu fonetyki niemieckiej i recytacji dla nauczycieli germanistów. Kuratorjum obiecało na te dni udzielić nrlopów. Blizsze szczegóły będą podane członkom P. T. N. w specjalnych zawiadomieniach. Informacji można również zasięgnąć u przewodniczącej Koła Warszawskiego P. T. N. p. Markowej, Leszno 20, tel. 11-48-84.

¹⁾ Punkt trzeci obrad nosi tytuł: „Deutschland und Polen im Ostraum“.

Towarzystwo wydawnicze J. Mortkowicza w Warszawie sprowadziło kilka kompletów reprodukcji dzieł sztuki francuskiej. Wśród nich reprodukcje mistrzów wieku XVIII i XIX, jak Watteau, Greuze, Corot, Ingres, Millet, Carrière, Van Gogh, Renoir, Manet, Pissaro, Seurat, Martiu, Sisley, La Touche. Wiele reprodukcji tych ze względu na odpowiedni dobór i poziom artystyczny nadaje się do pracowni romanistycznych względnie sal francuskich jako ilustracje do kultury francuskiej.

DOROCZNE ZEBRANIE FÉDÉRATION INTERNATIONALE.

Dn. 16 i 17 lipca 1933 r. odbyło się w Paryżu doroczne zebranie zarządu „Fédération internationale des Professeurs de Langues vivantes”. W posiedzeniu wzięły udział: Anglja, Austrja, Francja, Stany Zjednoczone, Szwajcaria i Rumunja. Belgja, Jugosławja, Meksyk miały swoich zastępców. Holandia, Niemcy, Polska i Węgry przysłały wylumaczenie swojej nieobecności. W szczególności w sprawozdaniu sekretarza generalnego p. Roy wylania się kilka punktów, interesujących ogół czytelników Neofilologa. Jednym z takich punktów jest nawiązanie kontaktu z Instytutem Międzynarodowej Współpracy Intelaktuajnej przy Lidze Narodów. Dyrektor Instytutu podkreślił, że szczególnie w dziedzinie radja i pedagogiki Instytut i Federacja dążą równoległymi drogami. Poza tem kwestja dość doniosła, że „Bulletin” Instytutu chętnie udzieli gościny na swoich lamach członkom Federacji, wypowiadającym się w sprawach pedagogicznych. Dalej p. Roy mówi o najbardziej żywotnej sprawie, zdawać się może, dla członków Federacji, która się wyloniła w ciągu roku, a mianowicie o utworzeniu „Centre de renseignements”. W związku z tem została utworzona w Paryżu Fonoteka (dyskoteka) języków nowożytnych. Fonoteka będzie otwarta dla wszystkich członków Federacji i będzie zawierała wszystkie płyty zakwalifikowane przez francuski Komitet Fonografu (Comité français du Phonographe dans l'Enseignement). Apel do wszystkich Stowarzyszeń Neofilologicznych, aby skłoniły firmy wydawnicze swoich państw, aby przysyłały płyty, odnoszące się do nauczania języków nowożytnych, do Fonoteki paryskiej.

Przewodniczący p. Roger nawiasem zaznacza, że uważa za zupełnie możliwe namówienie czy naśpiewanie płyt francuskich do użytku nauczycieli języka francuskiego w myśl życzeń kolegów cudzoziemców. W tym celu p. Roger prosi o sprecyzowanie charakteru tych płyt.

Dzięki staraniom Federacji utworzono w Paryżu w Muzeum Pedagogicznem, nlica d'Ulm, sala 109, „Un Centre International de documentation pour l'enseignement des Langues Vivantes”. Wszystko, co ma związek z nauczaniem języków nowożytnych, znajdziemy w ośrodku: pedagogika, bibliografja, użycie gramofonu, radja, filmu mowionego. Dokumenty będą nawet mogły być wypożyczane, jednak z zastrzeżeniami, które zostaną dokładnie omówione i opracowane na przyszłe posiedzenie zarządu.

Zarząd Federacji prosi wszystkie stowarzyszenia neofilologiczne o wyznaczenie jednego z kolegów, by przesyłał co trzy miesiące p. a. sekretarza generalnego listę książek, które wyszły z druku w danym kraju z zakresu literatury, z zaznaczeniem tych, które mogą być poleczone uczniom. Lista powinna zawierać wszystkie niezbędne informacje (cenę, wydawcę, liczbę stron).

Pozatem Federacja prosi jednego ze swych członków, p. Ibrovac, o wzniesienie zabiegów u Ligi Narodów o uzyskanie bezpłatnych pasportów dla nauczycieli języków nowożytnych, udających się zagranicę.

Na zakończenie podaje do wiadomości koleżanek i kolegów, wyjeżdżających do Paryża, że staraniem Zarządu Federacji w „Cité Universitaire” Secrétariat, 29, rue de Pelletier — można mieć pokój za 12 do 15 franków za dobę. Należy zaopatrzyć się w kartę członkowską P. T. N. lub zaświadczenie przewodniczącego naszego Stowarzyszenia.

BIBLIOGRAFJA.

KSIĄŻKI POLSKIE.

- Poradnik w sprawach nauczania i wychowania. Treść: Języki obce nowożytnie. Załącznik: Dr. B. Kielski: Cele i środki nauczania jęz. obcych nowożytnych w szkole średniej ogólnokształcącej. Nakładem Ministerstwa W. R. i O. P. Warszawa 1933. Skład Główny Książnica-Atlas.
- M. Zdziechowski. Chateaubriand i Bourbonowie. Wilno. Nakładem Komitetu T-wa Pomocy Naukowej im. Wróblewskich. Skład główny w Księgarni Gebethnera i Wolfa 1934, str. 277. Zł. 6.—.
- Imbers S. J. Pieśń i dusza Oskara Wilde'a z przedmową Romana Dyboskiego prof. Uniw. Jag. Warszawa-Kraków 1934. Gebethner i Wolff, str. 121. Zł. 3.30.

KSIĄŻKI FRANCUSKIE.

- Jan Cieśliński et Leon Koźmiński: „La France au travail“. Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa.
- Korwin-Piotrowska, S. de: Balzac et le monde slave. Madame Hanska et l'oeuvre Balzacienne.
- Balzac en Pologne: Essai de bibliographie. (Bibl. de la Revue de litt. 93/94). P.: H. Champion.
- Sénéchal, Ch.: Les grands courants de la littérature franç. contemporaine. P.: Soc. franç. nd'édit. litt. et techn.

KSIĄŻKI NIEMIECKIE.

- Birnbaum, Johanna, geb. Göhr: Die „Memoirs“ um 1700. Eine Studie zur Entwickl. d. realist. Romankunst vor Richardson. Halle: Niemeyer 1934. 117 S. gr. 8^o = Studien zur engl. Philologie. 79. RM. 4.50.
- Bretschneider, Anneliese: Die Helianddichtung und ihre sprachgeschichtliche Entwicklung. Marburg: Elwert'sche Verlbh. 1934. VII, 322 S. gr. 8^o = Deutsche Dialektgeographie. H. 30. 16.80.
- Curtius Ernst Robert u. Bergsträsser Arnold: Frankreich. B. I. Kultur, str. 195. Bd. II. Staat u. Wirtschaft, str. 324. Deutsche Verlagsanstalt Stuttgart—Berlin 1931.
- Fr. Dornseiff: Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen geordnet.

- (Verlag Walter de Gruyter Berlin) nkazuje się w zesztach po R. M. 3.—
Dotychczas ukazały się 3 zeszyty, czwarty, ostatni w druku.
- Fauth, Wilhelm, Stadtbaur. a. D.: Der massive Lehnbau. Eberswalde:
- Eliot, T. S.: The Use of Poetry and the Use Criticism. L. Faber. 7/6.
- Feist, Robert. Dr.: Studien zur Rezeption des französischen Wortschatzes im Mittelenglischen. Leipzig: Tauchnitz 1934. XIV, 37 S. gr. 8° = Beiträge zur engl. Philologie. H. 25. 5.—
- Funke, O.: Englische Sprachphilosophie im späteren 18. Jahrhundert. 1934. (161 S.) gr. 8°. RM. 6.80.
- Haubold, M.: Bildbetrachtung durch Kiader und Jugendliche. Versuche über d. Unterscheiden von Bildern verschiedenen Stils. 1933. (108 S. m. 36 Abb. n. 3 Taf.). RM. 6.50.
- Holthansen, Ferdinand: Altenglisches etymologisches Wörterbuch. Heidsberg: Carl Winter (Verl.) 1934. XXVIII, 423 S. 8° = Germanische Bibliothek. 1, Reihe 4, Bd. 7. 17.50; geb. 20.—
- Nachlese. (Schriftliche Arbeiten. Auswendiglernen. Französische Klassik. Bildungsaufgaben d. Englischen). Von Oberstudicnr. Dr. Robert Hopertz Frankfurt a. M.: Diesterweg; Marburg: Elwert'sche Verlbh. 1934. 63 S. gr. 8° Best. Nr. 5831 = Rheinische Beiträge zur Durchführung d. Schulreform in d. neueren Sprachen. H. 11 (u. gleichzeitig) Die Neueren Sprachen. Beih. 29. 2.70.
- Jost, Theodor, Dr.: Mechanisierung des Lebens und Moderne Lyrik. 148 Seiten, RM 4.20, (Mnemosyne Heft 16).
- Langen, August: Anschauungsformen in der deutschen Dichtung des 18. Jahrhunderts (Rahmenschau u. Nationalismus). Jena: Diederich 1934. 131 S., mehr. Taf. gr. 8° (F. = Deutsche Arbeiten d. Univ Köln. 6.—
- Oertel, Hans Joachim: George Berkeley und die englische Literatur. Halle: Niemeyer 1934. VIII, 146 S. gr. 8° = Studien zur engl. Philologie. Dr. Platz. Heft V).
H. 80. 6.—
- Charles Renouvier als Kritiker der Französischen Kultur von Dr. Wilhelm Platz. VIII, 128 Seiten. RM 4.20. (Studien zur abendländ. Geistes- u. Gesellschaftsgeschichte, hrsg. v. Professor
- Reinhold, C. A.: Neuenenglisch ou (ow) und seine Geschichte. Ein Beitr. zur modernengl. Aussprachlehre u. zur engl. Sprachgeschichte. Leipzig: Mayer & Müller 1934. X, 151 S. gr. 8° = Palaestra. 189. m 11.—
- Philosophie der Sprache von Julius Stenzel. 116 Seiten. Gr.-8°. 1934. Kartoniert RM. 5.—
- Tiegs, Alexander, Dr.: Zur Zusammenarbeit englischer Berufsdramatiker unmittelbar vor, neben und nach Shakespeare. Breslau: Trowendt & Granier 1933. VII, 144 S. 8° = Beiträge zur Anglistik. H. 2.
- Évolution et Structure de la Langue Française. Par Prof. Dr. W. Wartburg. Geh. RM. 5.40, geb. RM. 6.40.
- Siebert, Johannes: Der Dichter Tannhäuser. Leben, Gedichte, Sage. Halle: Niemeyer 1934. VIII, 249 S. gr. 8°.

- Stenzel, Julius: *Philosophie der Sprache* 116 Seiten. Gr. 8^o 1934. Kartoniert M. 5.—
- Lerch Eugen: *Französische Sprache und Wesensart VI* und 304 Seiten. Verl. M.
- Diesterweg. Frankfurt a/m. Halbleinen gebunden RM 7.40.

SPRAWY P. T. N.

SPRAWOZDANIE Z DZIAŁALNOŚCI ZARZĄDU GŁÓWNEGO P. T. N.

od I.I. 1933 r. do I.I. 1934 r.

P. T. N. dobiega 5 lat swej działalności, która mimo licznych trudności, polegających przede wszystkim na tem, że wszyscy Członkowie Zarządu Głównego są obciążeni licznymi obowiązkami, rozwijała się pomysłnie. Jest to zasługą zarówno Zarządu jak i dobrej woli oraz pracy Okręgów i Kół prowincjonalnych oraz poszczególnych członków. W ostatnim roku sprawozdawczym Zarząd prowadził cały szereg prac: odbył 5 posiedzeń, na których rozstrzygnięte były najważniejsze sprawy. Przede wszystkim dzięki Okręgowi Krakowskiemu doszedł do skutku Zjazd w Krakowie, który zgromadził 300 osób, co na dzisiejsze czasy jest b. dużo. Był on głównie poświęcony reformie szkolnej i nowym programom jęz. obcych, nie zanedbano jednak i strony naukowej, co wyraziło się w licznych referatach z dziedziny neofilologii. Sprawozdanie ze zjazdu, jak również większość referatów nankowych zostały wydrukowane w osobnym numerze „Neofilologa”, rozesłanym nie tylko członkom P. T. N., ale i wszystkim uczestnikom zjazdu. Niezależnie od odpowiedzi, które poszczególni członkowie skierowali wprost do Ministerjum W. R. i O. P. na ankietę w sprawie nowych programów, P. T. N. zaleciło swym Kółom jej omawianie na zebraniach, przyczem Zarząd otrzymał szereg odpowiedzi, które streścił w „Neofilogu”. W Warszawie zorganizowano szereg odczytów i jeden wykład publiczny prof. Dr. Dyboskiego. Sekretarjat utrzymuje z Kółami stałą korespondencję, nadto przedstawiciele Zarządu Głównego odwiedzają Kola prowincjonalne: p. J. Piprek był w Lublinie, p. Jungman w Płocku.

Z Fédération Internationale des professeurs de Langues Vivantes jesteśmy w stałym kontakcie, opłacamy składki regularnie. Członkami Zarządu Głównego i jednocześnie Okręgowego oraz Kola Warszawskiego są te same osoby, co zeszłego roku plus prof. Andrzej Trębiak, Jan Piprek i Zofja Kałiszanka.

Członków liczyło P. T. N. na I.I. 1934—668, z tego opłaciło składkę całą za r. 1933 — 385 osób, połowę — 131 osób, wcale nie opłaciło — 152 osoby. Sekretarjat napisał b. r. 270 listów i pocztówek oraz wysłał 70 dodatkowych numerów „Neofiloga”.

Zjazd Okręgu Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego
z dnia 11 lutego 1934 r.

Zjazd otwiera prof. Z. Łempicki krótkim przemówieniem, w którym podkreśla doniosłość zawiązania się P. T. N. w r. 1929 i wskazuje na owocną pracę Towarzystwa w ciągu ubiegłych 5 lat. Witając licznie zebranych członków P. T. N. na I Zjeździe Okręgu Warszawskiego, prof. Łempicki swraca uwagę na znaczenie P. T. N. w obecnej chwili wobec zadań, jakie stają przed nauczycielem języków nowożytnych przy realizowaniu programu języków w nowej Ustawie Szkolnej.

Na przewodniczącego zebrania proponuje prof. Łempicki prof. Tretiaka, na sekretarzy: p. Macieuską z Łodzi i p. Z. Kaliszaukę z Warszawy.

Niedziela godz. 11 rano:

1) Otwarcie Zjazdu.

2) Sprawy organizacyjne.

3) Odczyt pr. T. Grzebieniowskiego: „Historyzm w nauce literatury i kultury“.

5 — 6 p.p.

Odczyt pr. Z. Łempickiego: „Duchowe podstawy hitleryzmu“.

Powiedzialek rano:

1) Lekcje pokazowe.

5 p. p.

2) Zwiedzanie ognisk i pracowni humanist.

Sekretarz Towarzystwa p. J. Kołudzka odczytuje sprawozdanie z 5-letniej działalności P. T. N. które obejmuje następujące sprawy:

1) Cele Towarzystwa.

2) Odbyte Zjazdy.

3) Wydawnictwo P. T. N.

4) Wypożyczalnia książek i czasopism oraz inne poczynania Towarzystwa.

Na zakończenie p. Kołudzka podaje kilka cyfr, które wykazują, że w niewielkim procencie zmniejsza się liczba członków, wymienia również sumy, które wpłynęły ze składek w ciągu 5 lat i z subsydjum Ministerstwa W. R. i O. P. oraz zaznacza, że w r. 1932 i 1933 subsydjum Ministerstwa zmalało do zera. P. Kołudzka komunikuje również, że uchwałą Zarządu Głównego z dnia 15 stycznia 1934 r. składka indywidualna została obniżona z 10 na 8 złotych rocznie. Opłata wnoszona do Koła Warszawskiego nie uległa zmianie. Opłata wnoszona do Koła Warszawskiego nie uległa zmianie.

P. Jungman w referacie „Praca w Kolach“ zobrazował członkom P. T. N. działalność Kół Okręgu Warszawskiego, która skupia się około zagadnień metodyczno-dydaktycznych i naukowych. P. Jungman zaznacza różnicę pomiędzy ogniskiem metodycznym a grupą metodyczną oraz podkreśla rolę Towarzystwa w Kole, które posiada ognisko i grupę lub jedną z tych instytucyj. Ognisko i grupa są organizowane przez Ministerstwo W. R. i O. P., ale kierowanie ogniskiem jest powierzone neofilologowi, korzystającemu ze niższej godzin do etatu i wynagradzanemu tą drogą — ognisko posiada pracownię językową, zasilaną przez Ministerstwo, grupa zaś jest prowadzona bezinteresownie.

Działalność P. T. N. polega na przygotowaniu pracy, wykonywanej przez ognisko lub grupę.

W sprawach ściśle naukowych do Koła należy pełna inicyjatywa, np. w r. 1933/34 Kolo Warszawskie urządziło cykl odczytów z zakresu współczesnej kultury francuskiej.

W dyskusji p. Helmanowa z Lublina zgłasza w imieniu Koła Lubelskiego wniosek o przyznanie temuż Kolu prawa delegowania członka Zarządu na posiedzenie zarządu Okręgu Warszawskiego na mocy § 20 statutu P. T. N. Wniosek przyjęto większością głosów. P. Borensztejn z Warszawy proponuje powiększenie ilości ognisk lub grup metodycznych zwłaszcza w myśl interesów nauczycieli szkół prywatnych. Głosowanie wypadło następująco:

Za wnioskiem wypowiedziało się 170, przeciw 2 osoby, wstrzymało się od głosu 16 osób.

Zebranie wysunęło też sprawę wyjazdów neofilologów zagranicę. Wniosek p. Klimaszewskiej z Warszawy, proponujący zwrócenie się do Władz z gorącą prośbą o ułatwienie neofilologom wyjazdów zagranicę przez udzielanie paszportów ulgowych lub propagandowych, został przyjęty przez aklamację.

P. Sauter z Lublina, w imieniu germanistów, wysuwa propozycję dostarczenia neofilologom pokazów filmowych, ilustrujących krajobraz, życie, kostju-

SPRAWOZDANIE

DOCHODY:

	Zł.	
Stan Kasy na dzień 1.I.1933 r.	134,60	
„ P. K. O na dzień 1.I.1933 r.	<u>1.310,04</u>	<u>1.444,60</u>
Wpływy :		
Zaległe składki za r. 1931	43,50	
„ „ „ 1932	832,50	
Składki bieżące „ 1933	2.899,65	3.874,15
„ „ „ 1934	98,50	
Zaległa prenum. „ 1932	202,50	
Prenum. bież. „ 1933	1.521,—	
„ „ „ 1934	107,50	1.831,—
Za ogłoszenia w 1933 r.	892,43	
„ sprzedaż oddzielną Neofilologa	233,79	
Wpływy z imprez i zwrot funduszu zjazdowego	639,77	
Wpływy Koła Warsz.	104,—	
Odsetki P. K. O. za r. 1933	2,54	1.869,99
„ K. K. O. „ 1933	165,97	168,51
		<u>9.188,29</u>

PASSYWA :

BILANS

	Zł.
Wpłacone składki na 1934 r.	98,50
Wpłacono prenum. na 1934 r.	129,50
Koszta antycypowano wyd. Nr. 4.	1.200,—
<u>Nadwyżka</u>	<u>4.251,60</u>
	<u>5.679,60</u>

Sekretarz:

J. Koludźka

Przewodniczący:

prof. Z. Lempicki

Komisja Rewizyjna na posiedzeniu odbytem dnia 23.II.1934 roku przeprowadziła rewizję ksiąg i dokumentów, stwierdzając zgodność rachunków było prawidłowe, administrowanie zaś majątkiem Towar-

*Jadwiga Steinowa**Jan Cieślński*

Warszawa, dn. 23 lutego 1934 r.

RACHUNKOWE.

WYDATKI:

	Zł.	
Za odczyt prof. Dyboskiego	100,—	
„ „ informację prasową	13,50	
Materiały piśm. i drobne wydatki	134,94	
Korekty	125,—	
Wynagrodzenie sekretarki	100,—	
Koszty manipulacyjne P. K. O.	25,30	
Drnki, blankiety P. K. O.	28,70	
Porto	290,01	
Ryczałt pocztowy	85,60	
Ekspedycja dodatkowych Nr.Nr. „Neofilologa“	99,70	
Wyplaty Kołn Warsz.	159,80	
Zasilek Kolu Śląskiemu	100,—	
Koszty drnkarskie	2.171,03	
Oprawa roczników	14,70	
Honorarja autorskie	565,75	
Koszty przejazdów	129,50	
Składki na Fédération	237,86	
Koszty Książ. Atlas za 4 lata	152,80	4.534,19
Stan Kasy na 31.XII.1933 r.	213,37	
„ P. K. O. „	1.274,76	
„ K. K. O. „	3.165,97	4.654,19
		9.188,29

ZAMKNIĘCIA.

	Zł.	
Kasa	213,37	
P. K. O.	1.274,76	
K. K. O.	3.165,97	4.654,10
Zaległe składki za r. 1932 i 1933 w 40%	810,30	
Zaległe preum. za r. 1932 i 1933 w 40%	113,20	923,50
Zaległe ogłoszenie	100,—	
Inwentarz i księgozbiór	2,—	102,—
		5.679,60

w Sekretarjacie jen. P. T. N. w Warszawie przy ul. Natolińskiej Nr. 5, chunków P. K. O. i K. K. O. z zestawieniem bilansowem. Prowadzenie rzystwa przezorne i celowe.

Dr. Holsztyński Stanisław

my i t. d. Austrii i Niemiec. Zebranie przez aklamację przyjmuje wniosek a Zarząd Główny obiecuje zająć się tą sprawą.

Prof. Grzebieniowski wygłosił odczyt p. t.: „Historyzm w nauczaniu literatury i kultury“, w którym podkreślił konieczność opierania nauczania literatury i kultury na historii.

O g. 5-ej popołudniu prof. Łempicki wygłosił odczyt p. t. „Duchowe podstawy Hitleryzmu“.

Dnia 12 lutego, dzięki staraniom Zarządu Głównego P. T. N., członkowie Zjazdu mogli być obecni na lekcjach pokazowych j. francuskiego i niemieckiego.

Popołudniu zwiedzano pracownię humanistyczną przy Muzeum Oświaty i Wychowania oraz ognisko metodyczne (80 osób). Wieczorem o godz. 8-ej członkowie Zjazdu wysłuchali odczytu prof. z Institut Français p. Feyel'a p. t.:

SPRAWOZDANIE KOŁA WARSZAWSKIEGO.

Z inicjatywy Instytutu Francuskiego w Warszawie przy poparciu Ministerstwa W. R. i O. P. Koło Warszawskie P. T. N. zorganizowało szereg wykładów z zakresu współczesnej kultury francuskiej. Program obejmował następujące tematy:

P. Francastel — L'art français au XIX siècle — L'impressionisme. P. Francastel — L'art français au XIX siècle — La moderne école de Paris. P. Francastel — L'art français au XIX siècle — Les arts décoratifs. P. Strowska — Le mouvement régionaliste et les tendances littéraires. P. Clément — L'exode des campagnes et la fuite vers les grandes villes. P. Clément — La renaissance du culte du sol chez les intellectuels. P. Feyel — Le problème colonial dans le passé. P. Feyel — L'acquisition et la mise en valeur des colonies. Mattou — Les problèmes sociaux, politiques, économiques aux colonies. P. Feyel — La France d'aujourd'hui du point de vue politique (courants politiques, parties et groupes). P. Mattou — L'état de la France contemporaine. P. Fabre — Le théâtre français d'après guerre (François Curel, Paul Claudel, Les influences étrangères).

Uczestników kursu zebrało się około 60 osób, które z wielkim zainteresowaniem wysłuchały szeregu b. ciekawych konferencji, wygłoszonych swietnym językiem francuskim, który niestety tak rzadko mamy sposobność słyszeć, co dla nauczyciela romanisty jest rzeczą niezbędną, i miały sposobność zapoznać się z różnymi dziedzinami kultury francuskiej, jak to widzimy z programem. To też na ostatnim wykładzie prof. Jungman, jako główny organizator kursu z ramienia P. T. N. wyraził gorące uznanie i wdzięczność Dyrektorowi Instytutu Francuskiego w Warszawie p. Feyelowi i wszystkim profesorom Instytutu w imieniu P. T. N. i słuchaczy.

SPRAWOZDANIE Z DZIAŁALNOŚCI P. T. NEOFILOLOGICZNEGO KOŁA POZNAŃSKO - POMORSKIEGO.

W roku kalendarzowym od 1 stycznia 1933 r. do 1 stycznia 1934 r. odbyło się 7 zebrań regularnych z następującym programem:

1. Dnia 26 stycznia 1933 roku referat p. dr. Charlotte Hühner p. t. „Spracherziehung“.
2. Dnia 3 lutego 1933 r. referat prof. A. Kleczkowskiego p. t. „Niemieckie nazwy geograficzne“.
3. Dnia 3 marca 1933 r. referat prof. B. Massey'a p. t. „O konieczności ujednostajnienia transkrypcji fonetycznej w j. angielskim“ (po polsku).
4. Dnia 5 kwietnia 1933 r. prof. Morawski omówił program Zjazdu Neofilologów w Krakowie.
5. Dnia 5 maja 1933 r. prof. Kleczkowski omówił poszczególne referaty i podał swoje spostrzeżenia nad referatem Dr. Balickiego: „Podstawy nauczania w nowej szkole średniej“ i p. H. Nicniewskiej: „Języki ohce nowożytnie w nowych programach“.
6. Dnia 17 listopada 1933 r. referat dr. Stefana Kubicy z Rydzyny p. t. „Nauczanie języka niemieckiego metodą lektury ekstensywnej“.
7. Dnia 11 grudnia 1933 referat dr. M. Z. Arenda p. t. „Stauowisko języka angielskiego w językoznawstwie porównawczem“, i referat prof. dr. J. Morawskiego p. t. „Sprawy transkrypcji fonetycznej wymowy francuskiej“.

SPRAWOZDANIE OKRĘGU KRAKOWSKIEGO.

Pierwsze trzecie działalności Krakowskiego Kola P. T. N. cechuje już w pierwszym czasie istnienia Kola wytężona praca w kierunku organizacji, jednania członków i prelegentów, którzy wspólnymi siłami starali się realizować cele Towarzystwa wśród ciężkich warunków i olbrzymich nieraz trudności. Zarząd Kola w osobach: prof. d-ra R. Dyboskiego jako prezesa; dr. Stefanji Ciesielskiej-Borkowskiej jako sekretarki, d-ra M. Friedlandera, prof. d-ra Wędkiewicza, prof. d-ra Folkierskiego, prof. Pinkasówny, dyr. Ippoldta i dr. Długopolskiej jako członków Zarządu, starał się, by tutaj właśnie koncentrowała się myśl naukowa i dydaktyczno-metodyczna, by tu właśnie był teren owych dyskusyj, które stanowić miały ów bodziec do wytężonej pracy wszystkich członków dla ich własnego dobra i dobra ogólnego, któremu Towarzystwu naszemu służyć wypađło.

Zadanie, przyjęte na swe barki, wypełnił następujący Zarząd z pełnem poświęceniem pracy i trudu, a dorobek trzeciecia naprawdę poważny. Co miesiąc odbywane zebrania naukowe z referatami i dyskusją, omawiano nowe programy nauczania języków ohcych w szkołach średnich, utrzymywano jak najwyższy kontakt z kołami neofilologicznymi w Województwie Krakowskiem i Śląskiem. Zebrań Zarządu odbyło 20, zebrań towarzyskich 2, posiedzeń naukowych 22. W dniu 30 maja 1930 r. odbyła się staraniem Kola akademja ku czci Kochanowskiego. 6 kwietnia ku czci Goethego. W czasie od 9—11 kwietnia odbył się w Krakowie II Zjazd neofilologów polskich. Program i przebieg Zjazdu podany był już w „Neofilologu“, zaznaczyć jednak należy na tem miejscu, że zgromadził on około 250 uczestników, którzy w prawdziwie serdecznej atmosferze nadali Zjazdowi w treści i formie imponujący wprost wygląd.

W dniu 12 grudnia przedstawił ustępujący Zarząd Walnemu Zebraniu rezultaty swej pracy. Z prawdziwem uznaniem przyjęli zgromadzeni sprawozdanie do wiadomości, a po wyrażeniu serdecznego podziękowania za trud i pracę Prezesowi i Sekretarce dokonano wyboru nowego Zarządu w następującym składzie:

Prof. Dr. R. Dyboski — Prezes, dr. I. Petelenz — Zast. Prez., H. Rose — sekretarz, Lidja Szmidowa — skarbniczka, dr. M. Ungerówna, prof.

S. Pszon, prof. Jaworska — członkowie Zarządu.

Powracając raz jeszcze do listu Sekretariatu Generalnego z dnia 16-go stycznia 1931 r., zaznacza Prezes, jako członek Zarządu Głównego, że w myśl tego pisma istniałyby właściwie dwa rodzaje członków tut. Koła, a mianowicie: członkowie indywidualni, którzyby płacili po 8 + 2 zł. rocznie, i członkowie-instytucje (np. gimnazja), którzyby płacili po 10 + 2 zł. Ci drudzy nie korzystaliby właściwie z obniżki wkładek, którą proponuje Zarząd Główny.

Taką niejednorodność wkładek uważa Prezes za rzecz niepożądaną i proponuje wkładkę dla wszystkich członków 8 + 2 zł. rocznie.

SPRAWOZDANIE Z ROCZNEJ PRACY KOŁA P. T. N. w LUBLINIE

za czas od 1 września 1932 r. do 1 listopada 1933 r.

W roku szkolnym 1932 — 33 Koło rozpoczęło swoją działalność, mając 26 członków i następujący skład zarządu: p. Tomasz Sauter — prezes, p. Witałja Helmanowa — vice-prezes, p. J. Jasionowska — sekretarka, p. Sz. Zmarz — skarbnik, p. K. Zablocki — członek zarządu.

Tematem obrad na walnych zebraniach było:

1. Omówienie i przedyskutowanie projektu egzaminów maturalnych podanych przez M. W. R. i O. P.

2. Uzgodnienie lektury szkolnej, obowiązkowej z jęz. obcych, w celu uniknięcia rozbieżności przy wyborze tematów maturalnych w Kuratorjum Lubelskiem. Listy lektury były przedstawione Kuratorjum i przyjęte.

3. Zreferowanie przez p. K. Zablockiego dzieła A. Müncha „Arbeitsunterricht“ dla dyskusji, której wynikiem było postanowienie przeprowadzenia szeregu lekcji pod kierunkiem.

4. Referat p. Sz. Zmarza na temat: „Jak Niemcy rozumieją naukę jęz. ojczystego i francuskiego w Niemczech“ na podstawie dzieł: „Das Staatsbewusstsein in der deutschen Dichtung“ — Spenglera i „Politische Prozedentik“ — Struizca.

5. Sprawozdanie ze Zjazdu nauczycieli języków obcych w Krakowie w kwietniu b. r., gdzie były omawiane nowe programy przez p. Naczelnika Balickiego i p. Instruktorzkę Nieniewską. Sprawozdanie zreferowali p. Helmanowa i p. Zmarz.

6. We wrześniu 1933 r. w myśl pisma Głównego Zarządu P. T. N. z dnia 4 września 1933 r. Walne zebranie zajęło się rozpatrzeniem ankiety M. W. R. i O. P. w sprawie projektu programów w Gimnazjum. Wnioski po dyskusji przesłane zostały do Głównego Zarządu P. T. N.

W marcu i w maju 1933 r. były przeprowadzone trzy lekcje przykładowe: 1) p. K. Zablocki z języka niemieckiego w kl. VI gimn. „Szkoła Lubelska“, 2) p. Jasionowska z języka francuskiego w kl. VI gimn. p. H. Czarnieckiej; 3) p. Marcinkowska z języka francuskiego w kl. III gimn. państwowego im. St. Staszica.

Po lekcjach przykładowych odbyła się ożywiona dyskusja.

W marcu 1933 r. zarząd P. T. N. w Lublinie zaprosił p. Strowską z Warszawy jako prelegentkę dla wygłoszenia odczytu w języku francuskim na te-

mat: „Regionalizm w literaturze francuskiej”.

W październiku tegoż roku odbył się odczyt p. dr. Pipreka w języku niemieckim na temat „Hitlers Drittes Reich”.

Na odczytach byli obecni pp. profesorowie języków obcych i starsze klasy szkół średnich żeńskich i męskich.

13-go maja staraniem ucznia gimnazjum państwowego im. Unji Lubelskiej odbyło się przedstawienie w języku francuskim, na które złożyły się trzy inscenizacje z podręczników B. Kielskiego, opracowane i wykonane przez uczennice klasy II-ej, III-ej i IV-ej A.

Na przedstawieniu były obecne młodsze klasy szkół średnich z Lublina i uczennice gimn. państwowego z Puław.

Dnia 23 listopada 1933 r. odbyło się ostatnie walne zebranie Koła ze sprawozdaniem z całorocznej pracy Zarządu i wyborami nowego Zarządu.

W skład nowego zarządu weszli: p. W. Helmanowa, przewodnicząca, p. T. Sauer, zast. przewodn., p. J. Jasionowska — sekretarka, p. K. Dornerst — skarbnik i p. M. Witkowska — członek zarządu.

SPRAWOZDANIE Z DZIAŁALNOŚCI ŁÓDZKIEGO KOŁA P. T. N.

od dnia 1 kwietnia do końca roku 1933.

27 kwietnia 1933 r. odbyło się zebranie, poświęcone sprawozdaniu ze Zjazdu w Krakowie. Informacji udzielały panie Macińska i Kuapska. Ze względu na różne terminy matur, w maju nie dało się zwołać miesięcznego zebrania.

W dn. 1-szym czerwea, po załatwieniu spraw bieżących, omawiano sprawę możliwości udziału w kursach zagranicznych. Następnie p. Macińska zwróciła się do zgromadzonych o przedstawienie projektów na dalszą pracę po wakacjach P. Rafalsonowa zaproponowała zainteresowanie się sprawą nauczania gramatyki oraz lektury uczniów.

Działalność powakacyjna Łódzkiego Koła Neofilologicznego wznowiona została w dniu 14-tym września. Obecni na tem zebraniu przeprowadzili dyskusję na temat otrzymanej z Okręgu Warszawskiego Ankiety G. I. z dnia 4 września, dotyczącej projektu programu, przedstawionego przez Ministerstwo; poczem odpis rezolucyj powziętych na zebraniu przesłano do Zarządu Głównego.

Przedmiotem ohrad następnych dwóch zebrań z 5 października i 9 listopada było ustosunkowanie się do nowopowstałego na terenie Łodzi zespołu romanistów i projektowanego podobnego zespołu germanistów. Mowa tu o kołach metodycznych, organizowanych przez Kuratorjum. Następnie omawiano aktualne ciągle sprawy przystosowania się do nowych programów, ze szczególnem zajęciem się pracami piśmiennymi.

Dyskusje, dotyczące metody, każda sekcja toczyła w swoim zespole. Ponieważ w grudniu odbyło się zebranie zespołu z referatem i lekcją pokazową, zebrania neofilologicznego s. romanistycznej postanowiono nie odbywać.

9.XI. sekcja germanistyczna omawiała stosowanie pracy jako lektury uzupełniającej, 7.XII — sprawozdanie z wyników osiągniętych z zaprowadzenia czytania gazet w szkole. Koło Łódzkie liczy 33 członków.

SPRAWOZDANIE KOŁA W BIAŁEJ PODLASKIEJ.

Do Koła „Neofilologa“, istniejącego od dwu lat na terenie tut. gimnazjów przystąpili obecnie pp. nauczyciele z Międzyrzecza i Leśnej.

Na pierwszym wspólnym już zebraniu dn. 10 grudnia 1933 r. zakreślono sobie następujący program ramowy:

1) Członkowie przeprowadzać będą lekcje pokazowe i omawiać je na posiedzeniach Koła. Członkowie dzielić się będą wszelkimi spostrzeżeniami i doświadczeniem, na terenie własnych szkół poczynionymi. Ponadto członkowie odwiedzają siebie wzajem na lekcjach, nie specjalnie pokazowych, po uprzednim porozumieniu z Dyrekcją i danym wykładowcą.

2) Celem pogłębienia naszej pracy wychowawczej, dydaktycznej i naukowej, każdy z członków obrał sobie stały odcinek pracy i na nim śledzić będzie wszelkie nowe poczynania bądźto u nas, bądź też zagranicą. Za podstawę służyć mu będą pisma prenumerowane przez Koło, pozatem wszelkie dostępne mu czasopisma polskie jak: Przegląd Pedagogiczny, Muzeum, Polonista i inne, co pozwoli nam wniknąć w metodę pracy innych przedmiotów i zrealizować postulat korelacji.

3) Koło prenumeruje jedno czasopismo niemieckie „Deutschkunde“ i jedno francuskie: „Revue pédagogique“. Każdy z członków otrzymuje „Neofilologa“.

4) Postanowiono zwrócić się do Centrali z prośbą o przysłanie prelegentów.

5) Koło deleguje swoich członków na wszelkie zjazdy, urządzone przez Centralę. Postanowiono na ten cel zdobyć fundusz zapasowy, bądź z podwyższonych składek (od 2 zł. do 2 zł. 30 gr. miesięcznie), bądź drogą imprez.

6) Posiedzenia Koła odbywają się przed każdym zjazdem rejonowym.

Na drugim zebraniu dn. 28 stycznia 1934 r. p. Łazarewicz, przewodniczący Koła, wygłosił referat p. t.: „Pogląd katolicki na rolę idealizmu niemieckiego w dzisiejszym wychowaniu młodzieży“, oraz omówiono lekcję pokazową, którą p. Kümmelówna przeprowadziła w kl. VI z języka niemieckiego.

KSIĄŻKI NADEŚLANE.

Sénéchal: Les grands courants de la littérature française contemporaine. — Société française d'édit. litt. et techn.

Warthurg W. prof. dr.: Evolution et Structure de langue française.

S. J. Imber: Pieśń i dusza Oskara Wilde'a z przedmową prof. R. Dyboskiego. Warszawa 1934. Kraków. Gebethner i Wolff.

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: 9 Juillet — 29 Septembre.

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

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

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

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

ERRATA Z Nr. 4. 1953.

W artykule prof. J. Morawskiego na

Str.	wiersz	jest	ma być
191	1 z góry	świadomości	i świadomość
195	12 z dołu	uprzystępnienia	uprzystępnieniu
199	10 ..	<i>préciosité</i>	<i>préciosité</i>
199	5 ..	każda	niekażda
201	17 z góry	kultem	z kultem
202	12 z dołu	Herknera	Herttnera
204	15 ..	<i>erma</i>	<i>arma</i>
205	7 z góry	etyka	etykieta
205	16 ..	skłonności	skłonność do

KSIĄŻNICA - ATLAS

Ł W Ó W
ul. Czarnieckiego 12
Tel. 30-52. P.K.O. 501.240

WARSZAWA
ul. Nowy Świat 59
Tel. 223-65. P.K.O. 12.802

p o l e c a

JAN CIEŚLIŃSKI et LEON KOZMIŃSKI

LA FRANCE AU TRAVAIL

Agriculture — Industrie — Commerce

Lectures expliquées

Podręcznik do nauki języka francuskiego w szkołach handlowych i in. zawodowych. — Str. 190. — Lwów — Warszawa 1934. — Cena wraz ze znaczkiem na budowę szkół zł. 4.60.

2) Inne podręczniki do nauki języków nowożytnych w szkołach zawodowych:

1. **Pszon.** Francuska korespondencja handlowa Cz. I. Interesy towarowe. zł. 2.10
2. **T. S.** — Cz. II. Interesy bankowe i handlowe. zł. 2.65
3. **Zagajewski.** Deutsches Lesebuch für Handelsschulen zł. 4.20
4. **Zagajewski i Tomanek.** Wzory i tematy niemieckiej korespondencji handlowej/ zł. 2.45
5. **Szulborski.** Słownik handlowy polsko - rosyjsko - niemiecko - angielsko - francuski, wyd. II. zł. 9.—

3) Podręczniki metodyczne dla nauczycieli wszystkich szkół.

1. **Ciesielska-Barkowska.** Język francuski. Zarys metodyczno-dydaktyczny. zł. 8.40
2. **Mayzłówna.** Metodyka nauczania gramatyki jęz. obc. zł. 3.90
3. **Jakóbiec.** Przewodnik i wzory metodyczne, do nauki jęz. niemiec. Kurs niższy. zł. 2.—
4. **Piątek.** Jak uczyć języka niemieckiego. zł. 2.—

4) Biblioteczka angielska.

1. **Wells.** The country of the Blind. zł. 3.—
2. **Burnett.** Little Lord. zł. 5.40

3. **Wilde.** The happy Prince.
4. **Wilde.** The Nithingale.
5. **Shaw.** The dark Lady of * the Sonnets.

} w druku

5) Biblioteczka francuska.

1. **Daudet.** La chèvre de M. Séguin, Le sous-préfet aux champs.
2. **Daudet.** L'enfant espion. La dernière classe.

} w druku

6) Biblioteczka niemiecka.

- T. 40. **Hebbel.** Agnes Bernauer zł. 3.—
- „ 41. **Ponten.** Der Meister. zł. 3.—
W opracowaniu: Durian, Kai aus der Kiste, — Salten, Bambi — Italiaander So lernte ich segelfliegen — Tetzner Der Fussball — Schmitzler, Der blinde Geronimo — Kästner, Emil ü. die Detektive i i.

7) Podręczniki ortofoniczne.

1. **Benni.** Ortofonja angielska zł. 1.20
2. **Benni.** Wymowa francuska. zł. 1.40
3. **Benni.** Ortofonia niemiecka. zł. 1.40

8) R ó ż n e.

1. **Chmaj i Zagajewski.** 10.000 słówek niemiecko - polskich. (Słowniczek szkolny.) zł. 3.60
2. **Romer.** Deutschland und die Nachbarländer. Mapa do nauki języka niemieckiego. zł. 40.—

DO NABYCIA W KAŻDEJ LEPSZEJ KSIĘGARNI!