

026995

ROK V

KWIECIEŃ – CZERWIEC 1934

ZESZYT 2

NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO



NAKŁADEM

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



KOMITET BEDAKCYJNY: Prof. Dr. Andrzej Tretiak, Dr. Jan Piątek, Jadwiga Koludzka i Prof. Feliks Jungman.

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: — Sekretariat Generalny P. T. N. Jadwiga Koludzka, Warszawa, Natolińska 5, tel. 895-76.

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

Składka członkowska wynosi od r. 1934 — 8 zł., za którą członkowie otrzymują „Neofilologa”. Natomiast opłata 10 zł. pozostaje w mocy dla prenumeratorów pisma.

Prosimy o wpłacanie zaległych składek za rok 1933 oraz bieżących za rok 1934.

Konto P. K. O. 20844.

T R E Ś Ć :

PROF. DR. STEFAN BLACHOWSKI: O założeniach psychologicznych programu nauki jęz. obcych nowożytnych w gimnazjach państwowych 69—84.
PROF. DR. ZYGMUNT CZERNY: Tezy teorii i metody interpretacji tekstów pojętej jako metoda bezpośrednia w wyższych klasach szkół średnich 85—101. ANNA CZEŻOWSKA: Prowincja francuska w powieści Mauriaca 102—103. DR. JAN PIĄTEK: Język obcy jako przedmiot nadobowiązkowy 103—110. Z PRAKTYKI DLA PRAKTYK: Tłumaczenie a przekład (Dr. Stefanja Ciesielska-Borkowska) 110—111. Dydaktyczne walory „wieczorów artystycznych” (J. M.) 112. Obcy na lekcjach języka (Samuel Stendig) 112—114. SPRAWOZDANIE Z KSIĄŻEK: J. Cieśliński i L. Koźmiński: La France au travail (J. Chrzanowska) 114. Samuel Stendig: Motywy biblijne w twórczości Goethego (H. Sternbach) 114—115. W. von Warthburg: Evolution et structure de la langue française (J. S. Clément) 115—117. Theodor Litt: Die Stellung der Geisteswissenschaften im nationalistischen Staate 117—118. Mahrholz Werner: Deutsche Litteratur der Gegenwart (H. Sternbach) 118—119. SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM: Angielskich (I. Peplowska) 119—121, francuskich (F. Jungman) 121—122, niemieckich (J. Piprek) 122—124. Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego 124—125. Książki nadesłane 130. Tablice ilustrujące wymowę 130. Wspomnienia pośmiertne 130—131. Errata 132.

S O M M A I R E :

Prof. Dr. S. Blachowski: Les bases psychologiques du nouveau programme des langues modernes dans les écoles d'état. Prof. Dr. S. Czerny: Thèses et méthodes de l'interprétation des textes conçue comme méthode directe dans les classes supérieures des écoles secondaires. A. Czeżowska: La province française dans les romans de Mauriac. Essais et expériences. Compte rendu des livres. Compte rendu des revues. Congrès international de l'éducation morale. Bibliographie. Bulletin de la Société Polonaise des Néophilologues.

NEOFILOLOG

C Z A S O P I S M O

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

ROK V KWIECIEŃ – CZERWIEC 1934 ZESZYT 2

O ZAŁOŻENIACH PSYCHOLOGICZNYCH PROGRAMU NAUKI JĘZYKÓW OBCYCH NOWOŻYTNICH W GIMNAZJACH PAŃSTWOWYCH.

I.

W nowym ustroju szkolnictwa nauka języków obcych nowożytnych rozpoczyna się w pierwszej klasie gimnazjalnej, a więc wtedy, kiedy młodzież ma (przeciętnie biorąc) ukończonych dwanaście lat życia. Oficjalny projekt programu nauki języków obcych nowożytnych w gimnazjach państwowych nie zajmuje się kwestją, czy wiek ten jest z punktu widzenia psychologicznego korzystny dla rozpoczęcia nauki tych języków. Wyrugowane ze szkół powszechnych jednym pociągnięciem organizacyjnym języki obce z konieczności rzeczy musiały się znaleźć na stopniu pierwszej klasy gimnazjalnej, do której uczęszcza młodzież będąca w pełni t. zw. okresu przedpokwitania.

W artykule „Tezy na marginesie projektu programu nauki języków obcych nowożytnych“ ocenił Wilhelm Mayer¹⁾ zniknięcie języków obcych ze szkoły powszechnej za korzystne „ze względu na dzisiejszy poziom przygotowania nauczycieli szkół powszechnych, mogących uczyć języka obcego“, dodał jednak, że „z drugiej strony domagamy się przy zmienionych warunkach przygotowania nauczycieli języków obcych i wprowadzenia języka obcego do wyższych klas szkoły powszechnej“. Zdaje się, że ten moment nieprzygotowania nauczycieli szkół powszechnych był decydujący dla organizatorów szkolnictwa, kiedy chodziło o usunięcie języka obcego z tych szkół, niemniej jednak pozostaje otwarta kwestja, czy dobrze się stało,

¹⁾ Gimnazjum, rok I, 1933, str. 84.

że młodzież zetknie się z nauką języków obcych dopiero jako dwunastoletnia. Oczywiście, mając do czynienia z młodzieżą już bądź co bądź dojrzałą, można niejedno nadrobić przy większej dbałości o metodę nauczania, co zresztą Programy (tak dla krótkości państwowych) stale podkreślają. Dlatego dziwny wydaje się pogląd Mayera, „że granice okresu późnego dziesiątka i przedpokwitowania“ (jakież fatalne potknięcia językowe!) „są dość płynne i nie ma potrzeby dobitnego podkreślania specjalnych metod w kl. I w nauce wstępnej języków obcych“ (str. 84). Raczej należało stwierdzić, że płynność okresu przedpokwitania stawia nauczyciela przed nadzwyczaj trudnymi zagadnieniami metodycznymi i że skutkiem tego zachodzi potrzeba bardzo skrupulatnego zajmowania się metodami nauczania.

Kwestja, w którym roku życia należy rozpocząć naukę języków obcych, była naogół pomijana w dyskusjach nad nowym projektem. Nie jest to bynajmniej dziwne. Autorzy, którzy zabierali głos w sprawie Programów, zastanawiali się przedewszystkiem nad najrozmaitszemi szczegółami, wchodzącemi w skład Programów, lecz nie poruszali (lub dotykali tylko mimochodem) zagadnienia, czy trafnie — ze względu na wiek uczniów — zostały ustanowione ramy organizacyjne, w które wtłoczono Programy nauczania poszczególnych przedmiotów. Widocznie uważano, nie bez racji, że krytyka samych Programów może przyczynić się do wprowadzenia pewnych zmian w projektach ministerjalnych, że natomiast krytyka ram organizacyjnych nie ma — przynajmniej narazie — widoków powodzenia.

Z pośród znanych mi głosów dyskusyjnych jedynie Z. Czerny¹⁾ krótko i zasadniczo sformułował zagadnienie wieku życia i lat nauczania języków obcych, nie próbując go jednak rozwiązać. Autor ten pisze: „Zostaje kwestją otwartą, o której będzie musiała zdecydować praktyka najbliższych lat — ale to już nie jest sprawa wewnętrzna programów języków obcych, lecz narzucone im zostało przez ogólnoprogramową więźbę, a mianowicie: 1) czy rzeczywiście w czterech latach może być tak zamknięty w sobie całokształt elementarnej znajomości obcego języka, żeby z tem można było wypuścić ucznia w świat; 2) czy zaczęcie nauki obcego języka dopiero w 13-ym roku życia pozwoli doprowadzić do czynnego władania językiem, w takim stopniu, w jakim żąda tego „Program“ (str. 38).

Wymagania, jakie stawia Program, są niemałe. Pomijamy cele poznawcze i wychowawcze, zwracając naszą uwagę tylko na cel praktyczny. Program ujmuje ten cel w czterech punktach; 1) porozumienie się w słowie i piśmie o jakości zjawisk życia codziennego oraz materiału rzeczowego, przeznaczonego dla gimnazjum,

¹⁾ Gimnazjum, rok I, nr. 2.

2) rozumienie samodzielne łatwiejszych tekstów, 3) umiejętność radzenia sobie z trudniejszymi tekstami przy pomocy słownika, 4) poprawa i poprawne stosowanie podstawowych praw gramatycznych. Interesujące jest w tym związku, że Program wymaga nabycia w I kl., około 600 wyrazów, oraz w II, III i IV kl. po 400 wyrazów słownictwa czynnego, czyli razem około 1800 wyrazów.

Czy wymagania te przystosowane są do możliwości psychicznych dorastającej młodzieży?

Czy pojemność pamięci młodzieży jest tak wielka, że 13-letni uczeń potrafi czynnie opanować zasób 600 wyrazów, uczeń 14-letni ponadto 400 wyrazów i t. d. Dlaczego w kl. I wymaga się od ucznia czynnego opanowania 600 wyrazów, a w następnych klasach tylko po 400 wyrazów, a nie więcej? Na te pytania trudno — jak zobaczymy w rozdz. III — odpowiedzieć. Cytowany powyżej W. Mayer daje na pytania „czy program odpowie pojemności umysłowej ucznia“ następującą odpowiedź: „Przy odpowiedniej selekcji, nieprzepełnionych klasach, odpowiednio przygotowanych nauczycielach, dobrych podręcznikach i wystarczających środkach naukowych program da się wyczerpać“. W tej odpowiedzi każde słowo jest zastrzeżeniem. Odpowiedź ta pozornie wydaje się całkowitą aprobatą Programu, głębiej jednak rzecz biorąc — jeśli jest słuszna — zawiera druzgocącą krytykę Programu. Przecież dziś jesteśmy dalecy i od odpowiedniej selekcji, od nieprzepełnionych klas, od odpowiednio przygotowanych nauczycieli i t. p. A więc byłby to raczej Program przyszłości? Któż potrafi rozstrzygnąć to zagadnienie?

O wartości programów rozstrzyga praktyka życiowa. Najpiękniejsze programy — chętnie tę cechę przypisuję ohecnym programom — stają się bezwartościowe, jeśli nie są przystosowane do rzeczywistości. Wprowadzenie nowych programów jest eksperymentem, w naszym wypadku olhrzymim eksperymentem. Osobiście zawsze stałem na stanowisku, że eksperymenty masowe powinny być poprzedzone eksperymentami próbnymi na mniejszą skalę.

Jeśli próba okaże się dobrą, tem śmieiej będzie można wcielić w życie cały program. Cztery lata próhy w kilku gimnazjach w różnych środowiskach napewno nie poszłyhy na marne, gdyż dostarczyłyby wielu cennych doświadczeń. Jeśli zaś próba da wyniki ujemne, uchroni ona przed niepowetowanemi stratami. Sytuacja jest więc jasna.

II.

W kwestji wieku życia, w którym należałoby rozpocząć naukanie języka obcego, spotkać się można z dwoma przeciwnemi sobie poglądami. Jedni sądzą, że należy jak najwcześniej rozpocząć uczenie się obcego języka, wychodząc z założenia, że w dzie-

ciństwie nabywa się najłatwiej i utrwała najlepiej obce języki. Jest to pogląd potoczny, propagowany nie tylko przez rodziców, ale także przez licznych pedagogów. Tym, którzy tak twierdzą, przyświeca myśl, że język ojczysty, nabyty w dzieciństwie, staje się trwałym nabytkiem na całe życie, nie ulegającym destrukcji nawet u ludzi przeniesionych w zupełnie obcojęzyczne środowisko. W sferach zamożnych panuje moda angażowania do dzieci obcojęzycznych pielęgniarek lub bon, w pewnych ochronkach lub przedszkolach prowadzi się konwersację w obcym języku.

Pogląd ten nie wytrzymuje jednak krytyki. Doświadczenie uczy, że dzieci sześciolatnie (i starsze), przeniesione w obcojęzyczne środowisko, tracą niezwykle szybko umiejętność mówienia i rozumienia nawet ojczystego języka. Zdarzają się wypadki, że już po roku takie dziecko nie zna żadnego wyrazu języka ojczystego. Całe „czynne słownictwo“, obejmujące już u sześciolatków przeszło dwa tysiące wyrazów ulega całkowitej amnezji. Dzieci takie, przeniesione z powrotem do pierwotnego środowiska, muszą się uczyć języka ojczystego na nowo. Skoro tak się sprawa przedstawia w odniesieniu do języka ojczystego, to tembardziej, oczywiście, kruche być muszą nabyte w dzieciństwie dyspozycje dla obcych języków.

Zwolennicy drugiego poglądu odsuwają chwilę rozpoczęcia nauki języków obcych na późniejszy wiek życia, zazwyczaj na koniec okresu dzieciństwa, czyli mniej więcej na 12-ty lub 13-ty rok życia. Ich zdaniem powinno się rozpocząć naukę języka obcego dopiero wówczas, kiedy język ojczysty utrwalił się w umyśle tak silnie, że niebezpieczeństwo niekorzystnych na niego oddziaływań poważnie zmalało. Tak np. pisze Tumlriz¹⁾: „Dojrzały młodzieniec, albo człowiek dorosły zapewne nie zapomni mowy ojczystej skutkiem wyuczenia się języka obcego, podczas gdy w pierwszym i drugim okresie rozwojowym mogą w pełni wystąpić zaburzenia i zahamowania. Z dotychczasowych badań należy narazie wysunąć tylko ten wniosek, że nie powinno się nauki obcego języka rozpocząć zawczasem. Nie zawczasem, t. zn. nie wcześniej, aż dziecko nabyło pewności we własnej mowie ojczystej. A to zapewne nie zajdzie przed 11—12 rokiem życia, wobec czego z tego punktu widzenia pytanie dotyczące rozpoczęcia nauki języków obcych należy przemyśleć z innego stanowiska, niż ze stanowiska psychologii pamięci“ (str. 277). W „Encyklopedji Wychowania“ (tom I, 1933, str. 389) stanąłem na tem samem stanowisku, wywodząc, że uczenie się obcych języków w dzieciństwie wywiera niekorzystny wpływ na przebieg opóźnienia języka ojczystego, powodując zahamowanie reprodukcji słów, trudność wysłowienia się, pomieszanie słów, błędy stylistyczne i t. p. W konkluzji stwierdziłem, że dopiero wówczas, kiedy język ojczysty

¹⁾ Pädagogische Psychologie, Leipzig, Klinkhardt. 1930.

utrwalił się na pewnym, niezbyt niskim poziomie, a więc około 12-go roku, należałoby rozpocząć naukę języka obcego.

Okazuje się zatem, że twórca nowych polskich programów gimnazjalnych, wyznaczając początek nauczania języków obcych na 13-ty rok życia, postąpił zgodnie z opinią licznych uczonych, którzy widzą znaczne niebezpieczeństwo w zbyt wczesnym uczeniu się języków obcych.

Do autorów, podkreślających szczególnie dobitnie wspomniane niebezpieczeństwa, należy w pierwszym rzędzie I. Epstein¹⁾. Jego zdaniem posługiwanie się jednym językiem utrudnia używanie drugiego języka, nawet jeśli tym drugim językiem jest język ojczysty. To zjawisko „interferencji językowej“ zachodzi oczywiście także u dzieci, ale nie zaznacza się ono jeszcze tak silnie, jak w późniejszym wieku, bo dziecko nie opanowało jeszcze całkowicie języka ojczystego. Według Epsteina małe dzieci uczą się języka obcego łatwiej, niż dzieci starsze lub dorośli, nie dlatego, że pamięć ich jest lepszą (twierdzenie to bowiem jest błędne), lecz dlatego, że więźba skojarzeniowa pomiędzy wyobrażeniami słów mowy ojczystej a wyobrażeniami przedmiotów jest stosunkowo słaba i z tego powodu mowa ojczysta nie działa jeszcze w znaczniejszej mierze hamująco na język obcy. Łatwiejsze uczenie się obcych języków w dzieciństwie jest zatem funkcją słabszego opanowania mowy ojczystej.

Z tego stanowiska wypływają nader ważne konsekwencje. Przede wszystkim cierpi na uczeniu się obcego języka także mowa ojczysta, i to tem silniej, im bardziej forsuje się obcy język i im słabiej opanowany został język ojczysty. Następnie: hamujący wpływ obcego języka zostaje załagodzony, jeśli się dziecka nie skłania w szerszej mierze do samodzielnego czynnego mówienia i pisania w języku obcym, lecz ogranicza się o ile możliwości tylko do słuchania, czytania i rozumienia obcego języka. A wreszcie należy omijać metody tłumaczenia tekstów z jednego języka na drugi. Język obcy musi się stać autonomiczny; należy zapobiec interferencji języka obcego z językiem ojczystym. Metoda tłumaczenia tekstów zmusza ucznia do ustawicznego przechodzenia z jednego języka do drugiego, skąd biorą się najrozmaitsze zahamowania, wpływy obce duchowi danego języka, wady w wymowie i t. d. Autonomję obcego języka uzyskuje się na drodze lektury, stopniowo przechodząc od łatwiejszej do trudniejszej. Nauczyciel udziela wyjaśnień tylko w obcym języku. Także i tutaj wymaga się od ucznia pewnego zapasu słownictwa czynnego i umiejętności porozumienia się w obcym

¹⁾ Izaak Epstein: La pensée et la polyglossie. Essai psychologique et didactique. Lausanne, Payot et Cie, 1918. Poglądy tego autora znane mi są tylko z wyczerpującego krytycznego referatu W. Sterna p. t. Die Erlernung und Beherrschung fremder Sprachen. Zeitschrift f. pädagogische Psychologie, t. 20, 1919, str. 104.

języku, ale tylko w stopniu niezbędnym do zasięgnięcia informacji od nauczyciela i prowadzenia najprostszej dyskusji w związku z tekstem. Ważny jest również postulat, ażeby lektura powiązana była jak najwięcej z obcem środowiskiem, przez co wyobrażenia słów obcego języka zostają wcielone w spoiwą całość ze zjawiskami kultury obcego narodu.

Stern, omawiając poglądy Epsteina, zwraca uwagę na to, że istnieją pedagogowie, którzy stoją na stanowisku wprost przeciwnem i dowodzą, że uczenie się obcych języków nie tylko nie wpływa hamująco i zaburzająco na kształtowanie się języka ojczystego (a także innych języków obcych), lecz przeciwnie stanowi potężny bodziec do wydoskonalenia się w języku ojczystym. „Odchylenia poszczególnych języków od siebie — pisze Stern — w znaczeniach słów, składni, frazeologii, gramatyki prowadzą do asocjacyjnego zjawiska interferencji, lecz są ponadto potężną pobudką do własnych aktów myślowych, do czynności porównywania i rozróżniania, do zdawania sobie sprawy z zakresu i granic pojęć, do rozumienia subtelných odcieni znaczenia słów“.

Zdaje się, że racjonalnem wybrnięciem z tego dylematu jest z jednej strony wprowadzenie języka obcego dopiero wówczas, kiedy język ojczysty ustalił się w młodej umysłowości w dość wysokiej mierze, przez co uniknie się szkodliwych na niego oddziaływań, a z drugiej strony dbałość o autonomję języka, staranie o to, ażeby nie dochodziło do ustawicznego krzyżowania się sfer różnojęzykowych, a więc nie przenikanie wzajemne różnych języków, lecz raczej ich odizolowanie. Znałem pedagoga, który lubował się w tłumaczeniu każdego słowa na różne języki i od uczniów się tego domagał. Rzucił hasło, np. woda, wywoływał ucznia i dyrygował reprodukcję słów: po polsku (uczeń: woda), po niemiecku (uczeń: Wasser), po łacinie i t. d. Było to nawet zabawne, ale pedagog był marny.

Wykraczał diametralnie przeciwko postulatowi Epsteina: „polyglossie impressive et monoglossie expressive“, to znaczy wielojęzyczność bierna, zasadzająca się na rozumieniu różnych języków, jednojęzyczność w znaczeniu czynnego wyrażania się w jednym języku.

Jakże w świetle tych rozważań przedstawiają się założenia Programu? Wiek życia, w którym młodzież rozpoczyna naukę obcego języka, został wyznaczony zgodnie z opinią wielu poważnych badaczy. W 13-tym roku życia młodzież niewątpliwie opanowała język ojczysty w tej mierze, że niebezpieczeństwo destrukcyjnego oddziaływania ze strony obcych języków jest chyba nieznaczne. Również postulat powiązania obcego języka z obcem środowiskiem został w Programie należycie uwzględniony, wszak zaznaczono wyraźnie, że „w nauczaniu języka obcego wprowadza się w obce środowisko, w poznanie najważniejszych przejawów życia, kultury

i charakteru obcego narodu“. Wreszcie Program zapobiega skutecznie mieszaniu się języka obcego z ojczystym, ograniczając wyjaśnienia w języku polskim i tłumaczenie na język ojczysty do wypadków wyjątkowych i odsuwając właściwe tłumaczenie na język ojczysty jakiegóż tekstu do IV-ej klasy i to tylko 2—3 razy na rok, „jako ćwiczenie, — jak czytamy w Programie — pozwalające uświadomić odrębności obcego języka przez porównanie ich z mową ojczystą“. Uwaga najzupelniej słuszna, gdyż młodzież szesnastoletnia znajduje się już na tak wysokim poziomie rozwoju umysłowego i nabyła tak wielki wgląd w strukturę języka ojczystego, że z porównania go z językiem obcym czerpać może — o czem wspomina Stern — podniecie do wysubtelnienia swego poczucia językowego.

Tak więc Program dba także o to, ażeby została zachowana autonomia języka ojczystego.

Program nie idzie jednak po linii radykalnego stanowiska Epsteina, domagającego się wielojęzyczności biernej, skoro akcentuje stale konieczność świadomego i konsekwentnego dążenia do wyrobienia u ucznia czynnej znajomości języka obcego. Czy słusznie? Odpowiedź zależy oczywiście od stanowiska, jakie zajmie się w stosunku do wytkniętych szkole praktycznych celów. Jeśli zgodzimy się na to, że celem praktycznym gimnazjum jest (obok innych celów) osiągnięcie takiej znajomości języka, aby móc (zresztą w ograniczonym zakresie) porozumieć się w słowie i piśmie, to musimy dążyć do czynnej znajomości języka. Osobiście uważam ten cel za wskazany, a wraz z celem także drogę do niego wiodącą. Wielkie trudności dydaktyczne wyłonią się dopiero w związku z programem dla liceów. Narazie program dla gimnazjów jest oderwany od programu dla liceów, w czem widzę poważny brak. Jeśli liceum (a wraz z niem jego podbudowa gimnazjalna) ma być przede wszystkim przygotowaniem do studjum akademickiego, w takim razie powinno ono dać uczniom znajomość kilku języków. Brak znajomości języków jest jedną z największych bolączek studjum uniwersyteckiego. Lektoraty niewiele tu pomagają, zresztą — jak wiadomo — wykazują słabą frekwencję. Czynne opanowanie kilku języków wymaga specjalnego uzdolnienia językowego i nie jest konieczne do pracy naukowej. Ale bez owej „polyglossie impressive“ Epsteina trudno sobie wyobrazić możliwość skutecznej pracy naukowej. Zmiana celu praktycznego mnsiałaby za sobą pociągając zmianę metod nauczania. Do sprawy tej powrócimy w ostatnim (IV) rozdziale.

Jeśli istnieje ujemne oddziaływanie jednego języka na drugi, powinno się ono szczególnie wyraźnie przejawiać u dzieci, które od wczesnych lat życia mówią dwoma językami. W tem położeniu są np. w Polsce dzieci, żyjące na Kresach zachodnich i wschodnich.

Niektórzy autorzy idą jeszcze dalej i twierdzą, że dwujęzycz-

ność dzieci nietylko hamuje rozwój mowy, ale wpływa także niekorzystnie na najrozmaitsze sprawności i wogóle opóźnia rozwój psychiczny dzieci. Autorem, który w sposób przekonywujący reprezentuje to stanowisko, jest Wilhelm Henss. W pracy p. t. „Das Problem der Zwei- und Mehrsprachlichkeit und seine Bedeutung für den Unterricht und die Erziehung in deutschen Grenz- und Auslandsschulen“ (Zeitschrift für pädagogische Psychologie, t. 28, 1927, str. 393) Henss opisuje badania przeprowadzone nad dziećmi uczęszczającymi do niemieckich szkół w Holandji. Dzieci te, dorastając w środowisku holenderskim i ucząc się w szkole języka holenderskiego prawie na równi z językiem niemieckim, stają się w pełnym tego słowa znaczeniu dwujęzyczne. Autor ten stwierdza na podstawie własnej obserwacji, że nauka w owych szkołach imicjszościowych napotyka na znacznie większe trudności, niż w szkołach zwykłych. W omawianej właśnie pracy znajdzie czytelnik opinię licznych pedagogów, psychologów i językoznawców, podkreślających szkodliwe oddziaływanie języka obcego (zwłaszcza łaciny) na język ojczysty, na inteligencję, a nawet na charakter. Znane są nawet wypadki, w których dzieci, zmuszone do posługiwania się drugim (lub trzecim) językiem przestają wogóle mówić. Henss powołuje się na badanie trzech angielskich autorów (D. J. Saer, Frank Smith i John Hughes), którzy badali przy pomocy testów dzieci dwujęzyczne we Walji (zachodnia Anglja). Dzieci te używają obok języka angielskiego także zgoła odrębnego języka walijskiego. Okazało się, że dzieci dwujęzyczne osiągały gorsze wyniki nietylko w nauce języka ojczystego, ale także w rozwiązywaniu testów inteligencji. Jednojęzyczne dzieci angielskie miały znaczną i stałą przewagę nad dwujęzycznymi dziećmi z tych samych powiatów, wyrażającą się u dzieci dziesięcioletnich w przyspieszeniu rozwoju inteligencji przeciętnie o jeden rok. Ale nawet badania, którym poddano 939 studentów z „University College of Wales“ wykazały, że jednojęzyczni studenci mają znaczną przewagę nad dwujęzycznymi, wobec czego trzeba przyjąć, że ujemny wpływ dwujęzyczności na rozwój umysłowy rozciąga się nietylko na dzieciństwo ale na całą młodość.

Ponadto badania angielskie rzuciły pewne światło na niektóre związki zachodzące pomiędzy mową a motorycznymi funkcjami. U dzieci dwujęzycznych można było zauważyć częstszą i silniejszą dezorientację w odróżnianiu prawej strony od lewej, niż u dzieci jednojęzycznych. To samo stwierdzono następnie u osób dorosłych. Również poczucie rytmiczne okazało się u dzieci dwujęzycznych gorsze, niż u dzieci jednojęzycznych, z czego można wnioskować, że pomiędzy rozwojem mowy (względnie odpowiednich ośrodków mózgowych) a motoryką istnieją ściśle związki.

Interesujące w ramach naszego tematu jest pytanie, w jakim wieku życia zaznajomienie się z drugim językiem wpływa najmniej

ujemnie na psychikę dziecka. Zdaniem angielskich autorów dwujęzyczność działa mniej szkodliwie, jeśli jej dziecko nabywa w okresie pierwszego dzieciństwa, a więc naogół przed wstąpieniem do szkoły. Henss nie wypowiada się bliżej w tej sprawie, podkreśla tylko, że moment zetknięcia się dziecka z drugim językiem ma olbrzymie znaczenie dla rozwoju duchowego dziecka i że nie może być rzeczą obojętną, na jaki okres moment ten przypada.

Olbrzymią większość stanowią w Polsce uczniowie jednojęzyczni. Dzieci polskie są dwujęzyczne tylko w takich środowiskach, w których ludność jest pod względem narodowym mieszana (i oczywiście w t. zw. małżeństwach mieszanych na terenach narodowościowo jednolitych). Dzieci jednojęzyczne stykają się naogół z obcym językiem dopiero w szkole. Według Programu dzieje się to w 13-ym roku życia i to tylko w gimnazjach. Przyjmując, że istnieje rzeczywiście ujemne oddziaływanie nauki drugiego języka na psychikę dziecka, należy przyznać, że przez przesunięcie tej nauki na tak stosunkowo późny wiek życia zapobieżono w bardzo wydajnej mierze niebezpieczeństwu zahamowania tempa duchowego rozwoju.

Ale — i to jest ważna kwestja, którą rozpatrzyć należy — czy w 13-tym roku życia nie jest już zapóźno na opanowanie w dostatecznej mierze obcego języka. Może wspomniane wyżej korzyści płynące z późnego przystąpienia do nauki obcego języka są zbyt drogo okupione niemożnością należytego opanowania tego języka? O zagadnienie to potrącimy pokrótce w rozdziale IV.

W końcu w paru słowach poruszamy niezwykle interesujące zagadnienie, na które zwrócił uwagę między innymi Tunlirz (*Pädagogische Psychologie*, str. 278). Autor ten sądzi, że niekorzystny wpływ na opanowanie języka ojczystego wywierają *obce języki nowożytne*, nie zaś martwe już *języki starożytne* (oczywiście z tem zastrzeżeniem, że nie stosuje się błędnej metody ustawicznego tłumaczenia z jednego języka na drugi). W „Encyklopedji Wychowania“ (tom I, str. 389) referowałem jego poglądy w następujących kilku zdaniach: „Świat starożytny, który za pośrednictwem tych języków (t. z. starożytnych) zarysowuje się w wyobraźni, ma stosunkowo mały związek z tym potocznym światem, o jakim ustawicznie mówi się w języku ojczystym. Niema tutaj wiele sposobności do pomieszania się języków. A nawet wśród obcych języków nowożytnych tylko te, które z ojczystym językiem są *blisko spokrewnione*, oddziałują ujemnie na ogarnięcie języka ojczystego. Takie języki, jak np. polski i węgierski, zbyt są w całym swem słownictwie i charakterze odległe, iżby mogły wpływać na siebie hamująco. A w jeszcze wyższym stopniu dotyczy to takich żyjących języków, które należą do zupełnie odrębnej lub nawet niższej kultury, jak np. języki chińskie lub murzyńskie“.

III.

Wspomniałem już w rozdziale I, że Program wymaga w zakresie obcego języka nowożytnego od ucznia nabycia w I kl. 600 wyrazów, w następnych klasach po 400 wyrazów tak zwanego słownictwa czynnego. Uczeń, opuszczający gimnazjum, powinien zatem mieć do dyspozycji 1800 wyrazów języka obcego. Niestety nie posiadamy żadnych danych, któreby nas mogły poinformować, czy uczniowie po czterech latach uczenia się języka obcego posiadają taki zapas wyrazów, z którego mogą czerpać w czynnym używaniu języka. Nawet trudno zdać sobie sprawę, czy jest to duży zasób słów, i czy trudno, czy łatwo osiągalny. Interesującą byłoby rzeczą wiedzieć, choć niejednemu wyda się to zbyt pedantyczne, z wieloma mniej więcej słowami styka się uczeń w czasie owych czterech lat, zakładając, że całą jego lekturę stanowi podręcznik, wiele z tych słów nauczył się rozumieć i wielu słowami umie się posługiwać.

Wiadomo, że każdy człowiek zna znacznie więcej słów języka ojczystego, niż słów, któremi w mowie i piśmie czynnie operuje. Słownictwo bierne jest znacznie liczniejsze, niż czynne. Jedno i drugie jest oczywiście w wysokim stopniu zależne od wielu czynników: od wrodzonych zdolności językowych, inteligencji, wpływów otoczenia — żeby wymienić tylko najważniejsze. W ostatnich latach — dzięki inicjatywie Termána — próbowano w różnych krajach oszacować słownictwo bierne języka ojczystego i podać dokładniejsze dane liczbowe w odniesieniu do słownictwa czynnego.

W języku polskim posiadamy pracę E. Romahna p. t. „Badania nad słownictwem Termána“¹⁾, w której autor próbuje w przybliżeniu oznaczyć zasób rozumianych słów (słownictwo bierne) u uczniów 1-szej i 4-ej klasy szkoły powszechnej oraz 1-go i 4-go kursu seminarjum nauczycielskiego. W najogólniejszym zaokrągleniu zasób słów przedstawia się w sposób następujący:

1 klasa przeszło	20.000	słów
4 „ „	30.000	„
1 kurs „	40.000	„
4 „ „	50.000	„

Romahn wysnuwa z tego zestawienia następujące wnioski: 1) „dziecko zdobywa główną część słownictwa w okresie szkoły powszechnej“, 2) „dziecko, wstępujące do szkoły, rozumie, już najostrożniej skalę wahań uwzględniając, przynajmniej kilkanaście tysięcy wyrazów“ (str. 39).

Sądząc po liczności tego biernego słownictwa, którego zasobność niewątpliwie jest uderzająca, możnaby przyjąć, że po

¹⁾ Muzeum, rocznik 46, 1931, str. 24.

ukończeniu 4-ej klasy powszechnej, a więc w wieku 10—11 lat uczeń uporał się już tak dalece z główną pracą poznania słów języka ojczystego, że mógłby przystąpić do czynności zaznajamiania się z zasobem słów innego języka.

Tak zwane czynne słownictwo było często przedmiotem badań, zwłaszcza u autorów amerykańskich. Jednak badania te ograniczają się do dzieci w wieku przedszkolnym.

Opierając się na pracy Doroty Mc. Carthy p. t. „Language development“¹⁾ przytaczam, że słownictwo czynne dziecka wzrasta od 0 słów w ósmym miesiącu życia do 2562 (przeciętna liczba dla 9 dzieci) w szóstym roku życia. Przeciętny przyrost zasobu wynosi pomiędzy drugim a szóstym rokiem życia 472,5 słów na rok. Niestety dla dalszych lat życia nie są mi znane liczebności czynnego zasobu słów. Jeśli zrobimy założenie, że roczny przyrost słów wynosi także poza szóstym rokiem życia około 500 słów, to otrzymalibyśmy dla dzieci 10-letnich około 4500, dla 12-letnich około 5 do 6 tysięcy słów. Nie wydaje mi się prawdopodobne, ażeby zasób słów języka ojczystego powiększał się także w następnych latach o równie wielkie przyrosty. Badania dotyczące zależności zdolności uczenia się od wieku²⁾ wykazują, że zdolność uczenia się zaczyna się zmniejszać około 20 roku życia. Zapewne także wraz z malejącą zdolnością uczenia się zmniejsza się także roczny przyrost zasobów. Gdyby, jak w okresie dzieciństwa, przybierało także w okresie dojrzewania około 500 słów rocznie, to w 20-tym roku życia, przełomowym w rozwoju zdolności uczenia się, dysponowałby przeciętny inteligentny i wykształcony człowiek (powiedzmy student Uniwersytetu) w czynnym swym słownictwie około 10.000 słowami. Liczba ta wydaje mi się jednak za wysoka. Tumlrirz (Pädagogische Psychologie, 1930, str. 275) podaje, że zapas słów niewykształconego dorosłego człowieka wynosi zaledwie 1000 słów, a człowieka dorosłego z akademickim wykształceniem około 5000 słów. Dopiero u znakomitych pisarzy można stwierdzić rozleglejszy zapas słów. Tak np. Luther rozporządzał ponad 10.000, Goethe, wirtuoz słowa, nieco ponad 17.000 słów.

Z tych wszystkich rozważań zdaje się wynikać, że główny zrąb czynnego słownictwa ustala się stosunkowo weześnie, przypuszczalnie jeszcze przed okresem dojrzewania. W okresie dojrzewania, wraz ze znacznym rozwojem myślenia abstrakcyjnego, kształtuje się też coraz kunsztowniej mowa w słowie i piśmie. Mowa, jako instrument myślenia, nagina się do wzmózonych potrzeb myślenia.

1) A Handbook of Child Psychology. Ed. by Carl Murchison. Worcester, Clark University Press, 1933.

2) W Encyklopedji Wychowania (t. I, 1933, str. 371) podałem charakterystyczną krzywą uczenia się, jaką wykreślił amerykański psycholog Willoughby dla osób od 5—80 lat.

stają się jaśniejsze, a wraz z nimi zwiększa się precyzja w wyrażeniu myśli.

Na podstawie badań H. Strzemeckiej¹⁾ stwierdzić można wyraźny przełom w rozwoju myślenia około 11-go, względnie 12-go roku życia. U chłopców up. powiększa się gwałtownie procent poprawnych definicji (w 12-ym roku 37%, w 13 roku 72%), zanikają całkowicie infantylny sposoby definiowania bez podania rodzaju właściwego (np. żelazo w gwoździu), z podaniem rodzaju odległego (np. żelazo to ciało, z którego gwoździe robią), rodzaju pozornego lub niewłaściwego i t. p. Poprawna definicja wymaga już stosunkowo wysokiego poziomu psychicznych funkcji porządkowania i porównywania pojęć, wykrywania związków logicznych i t. p., wobec czego można w niej dopatrywać się miary dla oceny stopnia rozwoju myślenia. O tem świadczy coraz częstsze używanie przymiotników, przyimków i spójników przyczyny i względu, jak wykazały badania Beckmanna²⁾. Najważniejszą może cechą myślenia w tym okresie dojrzewania jest jego skomplikowanie (do prostoty i przejrzystości młody człowiek dochodzi dopiero u samego kresu dojrzewania, w każdym razie dopiero po 20-ym roku życia) i brak systematyczności. Zaznaczone właściwości myślenia znajdują swój oddźwięk w stylu dojrzewającej młodzieży. Zdania — jak wiemy z badań Graucoba³⁾ — stają się złożone, stosunki ich zależności skomplikowane. Częstokroć w jednym zespole zdań grupuje się około jednego zdania głównego dwa do czterech zdań pobocznych, nawet drugiego lub trzeciego stopnia.

Różne badania, jakie przytoczyliśmy, zbiegają się w jednym ognisku: od początku okresu dojrzewania umysł młodzieży szuka *nowych form wyrażania się*.

Pod naporem rozwijającego i komplikującego się myślenia rozszerza się i komplikuje (zrazu nawet nadmiernie) struktura mowy. Umysł nie zadowala się już prymitywnem szeregowaniem obok siebie zdań głównych, lecz dąży do wyrażania się w bogatszych, rozczłonkowanych i ustopniowanych zdaniach głównych i pobocznych. Rozległy zasób słów staje się tworzywem, które młodzież formuje i nagina do swoich wzmożonych potrzeb wyrażania się. Tak więc przyjąć trzeba, że po zdobyciu dużego zapasu słów wysiłek duchowy młodzieży nietylko zdąży w kierunku pomnożenia zasobu słów, ile w kierunku zużytkowania go w coraz bardziej złożonych zwrotach. Jest rzeczą wielce prawdopodobną, że w okresie walki o no-

¹⁾ Helena Radomska-Strzemecka: Monografia testu definicji. Wydawnictwo Naukowe Towarzystwa Pedagogicznego, 1931.

²⁾ H. Beckmann: Ein Beitrag zur grammatischen Entwicklung der schriftsprachlichen Darstellung im Schulalter. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, t. 28, 1927.

³⁾ K. Graucob: Ueber formale Eigenschaften des Denkens und der Sprache in der Reifezeit. Zeitschrift f. päd. Psychologie, t. 30, 1929, str. 394.

wą formę wyrażania się słabnie tempo wzrastania czynnego zasobu słów; roczne przyrosty zasobu słów zapewne maleją.

Zwróciłem na początku niniejszego rozdziału uwagę na to, że bogactwo słownika biernego i czynnego zależne jest od wielu czynników. Dodaję, że o rozpiętości czynnego słownictwa starszych dzieci i młodzieży nie posiadamy jeszcze bliższych danych. W każdym razie rozpiętość ta jest indywidualnie bardzo różna. Pewien obraz o zachodzących tu stosunkach możnaby sobie urobić przez przeliczenie słów używanych w wypracowaniach szkolnych i domowych. Praca ta oczywiście żmudna i na pozór jałowa, daje jednak wgląd w różnice indywidualne uczniów. Dla orientacji — zresztą bardzo ogólnikowej — podaję, że z przeliczenia słów w czterech wypracowaniach domowych, napisanych przez dwie 12-letnie uczennice 6-ej klasy pewnej szkoły powszechnej w Poznaniu, okazało się, iż uczennica bardzo dobra i inteligentna użyła 382 różnych słów, kiedy natomiast uczennica słaba i mniej inteligentna wypowiedziała się przy pomocy 302 różnych słów. Pierwsza zatem wykazuje w czterech wypracowania o 26,5% bogatsze słownictwo, niż druga, przyczem pierwsza — co nie jest bez znaczenia — pochodzi z rodziny bardzo ubogiej i niewykształconej (ojciec murarz), druga z rodziny średnio zamożnej.

Zapas słów, jakim rozporządza niewykształcony dorosły człowiek w języku ojezystym, wynosi, jak widzieliśmy, około 1000 słów. Często można się spotkać wśród praktyków ze zdaniem, że opanowanie około 1000 słów obcego języka jest celem wytkniętym dostatecznie wysoko, o ile chodzi o uzyskanie możliwości porozumiewania się w sprawach życia potocznego i czytania łatwiejszych tekstów. Znane są powszechnie takie „przewodniki językowe“ jak „Tausend Worte Englisch“, które obiecują, że po dokładnem przerobieniu zawartych w nich ćwiczeń uzyska się możliwość swobodnego prowadzenia konwersacji i że dalsze pogłębienie języka obcego nie natrafi potem na większe trudności.

Nie zamierzamy bliżej rozpatrywać kwestji, czy i w jakiej mierze zapowiedzi autorów owych „przewodników językowych“ spełniają się w życiu. Interesuje nas w tym związku tylko to, że w praktyce rozpowszechniło się mniemanie, iż opanowanie tysiąca słów obcego języka daje poważne korzyści, i że także czynne słownictwo ojezyste prostego człowieka obraca się w tych samych granicach ilościowych. W świetle tych danych wolno, jak nam się zdaje, wypowiedzieć opinię, że wymaganie 1800 słów czynnego obcego słownictwa od ucznia w ciągu czterech lat gimnazjalnych bynajmniej nie jest małe, lecz przeciwnie, stanowi wielkie obciążenie umysłowości młodego człowieka. Wagę tego obciążenia możemy ocenić, skoro sobie przypomnimy argumenty, przemawiające za tem, że nawet w języku ojezystym przyrost zasobu słownictwa czynnego nie odbywa się zapewne w tem tempie, jakiego od ucznia wymaga Pro-

gram w zakresie obcego języka, i że postawa duchowa młodzieży dojrzewającej coraz silniej skierowuje się ku strukturalnej rozbudowie mowy ojczystej na fundamencie już istniejącego słownictwa czynnego, a jeszcze bogatszego słownictwa biernego. W tym stanie rzeczy słuszną wydaje się wątpliwość Czernego (cytowana w I-szym rozdziale), czy zaczęcie nauki obcego języka dopiero w 13-tym roku życia pozwoli zrealizować wysokie wymagania, jakie stawia Program.

IV.

Dobiegamy do końca naszych rozważań. Przyznajemy, że autorzy Programu nauki języków obcych nowożytnych (podobnie jak autorzy innych działów Programu) dokonali bardzo poważnej pracy, świadczącej o ich sumienności i fachowości. Z prawdziwym uznaniem podkreślamy zwłaszcza to, że naogół umiejętnie potrafili oprzeć program na solidnych podstawach psychologicznych. Głównym jednak źródłem wątpliwości, jakie nasuwają się przy głębszej analizie Programu, jest brak informacji odnoszących się do całości kształtu programu nauczania w Polsce. Wszak Program dla gimnazjów ma być tylko jednym ogniwem w łańcuchu hierarchicznie ułożonych, w zwartą całość zespolonych programów na różnych stopniach nauczania. Skoro niewiadomo, jakie cele zostały wytyczone nauce języków obcych w liceach i jakiego przygotowania językowego żąda się od studentów szkół wyższych, nie można też orzec, czy na cztery lata gimnazjalne wyznaczono odpowiednią dotę nauki obcych języków.

Wydźmy wobec tego z innego założenia, nawiązując do treści rozdziału I. Powszechnie uskarżają się Uniwersytety na to, że młodzieży brak znajomości obcych języków, potrzebnej do studjów wyższych. Coraz więcej zaczyna się ustalać przekonanie, że młodzież wstępująca na uniwersytet powinna umieć dwa, jeśli nie trzy, języki obce w stopniu umożliwiającym czytanie dzieł naukowych. Trudno sobie wyobrazić, ażeby można było ogarnąć jakąkolwiek naukę w jej aktualnym stanie, nie znając języka francuskiego, niemieckiego i angielskiego. Nie chodzi tu oczywiście o czynne opanowanie tych języków, co jest zawsze specjalnym darem, i nie mamy zamiaru hodować polyglotów. Postulujemy tylko, ażeby młodzież wstępująca na uniwersytet umiała czytać (przy ewentualnej pomocy słownika) artykuły i dzieła naukowe w głównych („międzynarodowych“) obcych językach.

Właściwe studjum uniwersyteckie zbyt poehłania młodzież i zbyt wiele od niej wymaga czasu, ażeby można było żądać od niej uczenia się obcych języków. Praktyka wykazuje, że lektoraty są puste. Zresztą jest już właściwie zapóźno na to, ażeby rozpocząć uczenie się obcych języków, bo ich znajomość jest warunkiem sku-

tecznego uprawiania studjum uniwersyteckiego. Ciężar ten spadłby zatem na młodzież licealną.

Czy jednak w ciągu dwóch lat liceum możliwe jest doprowadzenie młodzieży do tej perfekcji językowej, o której właśnie była mowa? Mam pod tym względem poważne wątpliwości. Wszak nie chodzi tu o jednostki o wybitnych zdolnościach językowych, nie o wyjątki, lecz o zwartą masę, o większość. Coprawda utarło się mniemanie, że Polacy posiadają wyjątkowe zdolności językowe. Ale czy mniemanie to jest słuszne? Jaka jest podstawa empiryczna tego twierdzenia? Przypominamy sobie, że nie kto inny, jak Aleksander Brückner, odmiennego był zdania, kiedy w roku 1916 (w „Nowej Reformie“) wypowiedział się zdecydowanie ujemnie o talentach językowych Polaków, zresztą także bez podania przekonujących argumentów.

Skoro wszystko przemawia za tem, że liceum w dwuletniej nauce nie zdoła w uczniach wyrobić tej sprawności językowej, jaka wydaje się konieczna do uprawiania z powodzeniem studjów wyższych, to w konsekwencji tego musimy obarczyć uczniów w klasach przedlicealnych pewną ilość dodatkowej pracy. Możliwoby tego dokonać przez rozszerzenie i pogłębienie programu nauki w latach gimnazjalnych. Drogi te nie wydają się jednak wskazane. Rozważania zawarte w poprzednich rozdziałach przemawiają za tem, że pensum pracy w zakresie nauki języków obcych jest niemałe i że słuszne są wątpliwości, jakie wysuwa się (Z. Czerny) przeciwko ujęciu w czterech latach całokształtu elementarnej znajomości obcego języka.

Tak więc wyłania się potrzeba rozpoczęcia nauki obcego języka w okresie wcześniejszym. W jakim? Z punktu widzenia psychologicznego za najodpowiedniejszy należy uważać czas około 10-go roku życia, kiedy dziecko znajduje się u szczytu t. zw. drugiego dzieciństwa. Jest to moment, w którym, jak powiedział E. Spranger w swojej „Psychologie des Jugendalters“, dziecko jest jako takie „skończone“, w którym osiągnięty został „pewien stan równowagi sił, o ile chodzi o opanowanie dotychczasowej sfery życiowej“.

Zgodnie podkreślają autorzy, że dziecko jest w tej godzinie życia podatne na wpływy pedagogiczne, że jest posłusznym uczniem, uczuciowo zrównoważone. „Drugie dzieciństwo, pisze Szuman¹⁾, jest naogół wiekiem szczęśliwym, beztroskim i harmonijnym wobec braku konfliktów światopoglądowych“ (str. 20). W dawnym ustroju szkolnictwa uczeń jako dziesięcioletek wstępował do szkoły średniej i trudno zaprzeczyć temu, że wiek ten był bardzo odpo-

¹⁾ Szuman, Pieter i Wierzyński: Psychologia światopoglądu młodzieży. Wydawnictwo Naukowe Towarzystwa Pedagogicznego, 1933.

wiedni do przejścia do nowej szkoły. Przejście do innej szkoły jest dla dziecka silnym przeżyciem — o tem zwykliśmy nie pamiętać, a dziecko u szczytu drugiego dzieciństwa posiada właśnie te cechy umysłu i charakteru, dzięki którym łatwiej mu znieść ów wstrząs, jakim jest niewątpliwie zmiana szkoły.

Czy w ten sposób stawiając kwestję nie wpadamy w sprzeczność z tezą w poprzednich rozdziałach podtrzymywaną? Tylko pozornie. Jeśli się broni poglądu, że w 13-tym roku życia należy rozpocząć naukę języka obcego, czyni się to na podstawie argumentów psychologiczno-językowych. Prawda, są to argumenty, wyznaczające trafnie wiek ucznia z punktu widzenia łatwości uczenia się języka obcego i najmniejszej szkody zarówno na niekorzyść języka ojczystego, jak też obcego. Ale uwzględniając potrzeby praktyczne (zwłaszcza w zakresie studjów wyższych) i stawiając zagadnienie chwili rozpoczęcia nauki języka obcego na szerszej platformie, wydaje nam się przesunięcie terminu nauczania języka obcego o jakie dwa lata wprzód, na mniejwięcej 11-ty rok życia, bardziej wskazane.

I jeszcze na jedno należy zwracać. Okres rozwojowy młodzieży około 13-go roku życia nie jest okresem „szczęśliwym“. W artykule „O fazach rozwoju psychicznego młodzieży“¹⁾ scharakteryzowałem ten okres przejściowy jako czas zwolnienia tempa rozwojowego, jako przerwę pomiędzy dwiema wielkimi godzinami życia, ale przerwę burzliwą, zapełnioną niepokojem i rozdarem wewnętrznym, dzikością i nieokiełznaniem oraz brakiem szacunku i miłości dla rodziców i wychowawców. Zasadniczym rysem tego przejściowego okresu jest przeczenie sobie i innym, albo według określenia Tumlriza, przekora. Jest to okres, który wiele kłopotu sprawia wychowawcy. „Młodzież w tym okresie jest impulsywna, wykazuje zewnętrznie cechy brutalności, wpada ustawicznie w konflikty z wychowawcami, a zainteresowania jej skierowane są jednostronnie ku sferze seksualnej i ku literaturze awanturniczej“ (str. 114/15). Okres życia, w którym według Programu rozpoczyna się nauka języka obcego (a co jeszcze ważniejsze: wcielenie do nowej szkoły) nie jest więc ze stanowiska psychologii rozwojowej fortunnie obrany. Mimo wszystko, w rezultacie — odpowiedniejszym zarówno dla przejścia do nowej szkoły, jak też rozpoczęcia nauki języka obcego wydaje się okres, w którym dziecko znajduje się jako dziesięciolatek u szczytu okresu drugiego dzieciństwa, wyposażone z punktu widzenia pedagogicznego w zalety w szkole szczególnie pożądane.

Poznań

Stefan Błachowski

¹⁾ Poradnik w sprawach nauczania i wychowania. Warszawa, nakł. Ministerstwa W. R. i O. P., 1930, rok II, str. 109.

TEZY TEORJI I METODY INTERPRETACJI TEKSTÓW POJĘTEJ JAKO METODA BEZPOŚREDNIA W WYŻSZYCH KLASACH SZKÓŁ ŚREDNICH.

1. ISTOTA I CEL INTERPRETACJI

Nie należy kryć, że metoda bezpośrednia nie dała wszystkich wyników, jakich sobie po niej obiecywano. Ale przyczyny tego częściowego nieudania nie leżą w niej samej. Pierwszą z nich i najważniejszą, jest wadliwe stosowanie jej zasad, ponieważ metoda bezpośrednia, będąc w istocie swej „metodą ćwiczeniową“, musi dawać tylko wyniki niekompletne i wypaczone, gdy ją stosuje się w warunkach sprzecznych z jej istotą, „w warunkach wykładowych“, t. j. w klasach liczących ponad 25 uczniów. Zapewne jedną z innych przyczyn częściowego niepowodzenia metody bezpośredniej jest, że w porównaniu np. z przedmiotami przyrodniczymi, przygotowanie przyszłych nauczycieli neofilologicznych nie jest racjonalne, oraz, że to nawet, które jest, objęło tylko niewielką część nauczycieli uczących.

W końcu walną przyczyną tego stanu jest uderzający fakt, że metoda bezpośrednia stosuje dotąd sposoby postępowania dydaktycznego, swoiste właściwie tylko dla niższego gimnazjum, podczas gdy nie zdobyła się na wypracowanie jednolitej metody o charakterze bezpośrednim, a swoistej dla wyższego gimnazjum.

Zamierzam podać poniżej¹⁾ w możliwie największym streszczeniu zrzęb takiej jednolitej metody, a właściwie postawić tylko jej naczelną tezę, zdając sobie sprawę, że może przez wielkie streszczenie narażam niektóre myśli moje na przybranie formy niedokładnej, banalnej i powierzchownej, że pozbawiam je w pewnej mierze czasem wyrazu, stawiając je bez uzasadnienia, bez szczegółowego rozprawienia, że narażam je niekiedy na opaczne zrozumienie przez brak konkretnych przykładów²⁾.

Metoda ta polega na stosowaniu systematycznej interpretacji do opracowania tekstów w klasach wyższych. W zasadzie można się nią posługiwać zarówno przy tekstach rodzimych, jak przy tekstach neofilologicznych. Celem tej metody jest nauczyć czytać uważnie i wiernie, nauczyć rozumieć autora dokładnie i wszechstronnie, tzn. wyciągnąć wszystko z tekstu co w nim jest dla uzyskania prawdziwej rozkoszy lub dla pogłębienia i rozszerzenia poznania — oraz nauczyć odgraniczyć ten sposób od metod innych, zresztą niepotę-

¹⁾ Tezy te były ogłoszone na II Kongresie Neofilologów w Krakowie, 10 kwietnia 1933 r.

²⁾ Uprosiłem szereg kolegów, którzy na wybranych ustępach przedstawili konkretne zastosowanie moich tez w rozmaitych klasach.

piouych, ale odmiennych, jakimi są np. swobodne marzenie pod pretekstem czytania i dowolne wprowadzanie swych myśli w tekst czytany (Lanson).

Metoda interpretacyjna godzi niższe cele nauczania obcych języków, utylitarne i kulturoznawcze, z celami humanistycznymi, kształcącymi i wychowawczymi, z kulturą bezinteresowną. Celem jest więc: 1) zwiększyć drogą samodzielnej pracy wprawę językową przez wprowadzenie uczuiów w dyskursywną konwersacyjną praktykę pracy umysłowej prowadzonej w obcym języku; 2) udzielać większej sumy nowych pozytywnych wiadomości przeważnie z dziedziny obcej kultury, lub wprawić w zbieranie znanych już wiadomości pod nowymi punktami patrzenia; prowadzi poprzez tekst do ożywiecia ducha obcego narodu i ducha autora w nim wyrażających się; 3) jest konsekwentnym systemem umysłowej gimnastyki, ostrzy spostrzeganie, wnikliwość psychologiczną, wysubtelnia i rozszerza życie uczuciowe, wypracowując zarazem dyscyplinę uczuć, pogłębia i precyzuje funkcje intelektualne, uświadamia, przez krytycznie badane wzory, piękno i siłę charakteru człowieka i obywatela, wyrabiając poczucie etyczne tak indywidualne jak społeczne; kształci pewność, giętkość i żywość smaku artystycznego, otwiera oczy na piękno, uczy radować się niem i przyzwyczajają do potrzeby szukania go, Odwołuje się zarówno do pamięci, jak do zdolności naśladowniczych, do obserwacji i doświadczenia, do namysłu i wyobraźni. W końcu budzi i utrwała zamiłowanie do lektury, do zajęcia się rzeczowego zagadnieniami ideowymi i estetycznymi w sposób samodzielny, odkrywczy, bezstronny, krytyczny, odzwyczajają od gołosłownych frazesców i ogólników, wyrabia kult kompetencji i poczucie odpowiedzialności umysłowej.

2. OBJAŚNIENIA JĘZYKOWE

Celem interpretacji językowej jest uprzystępnienie znaczenie wyrazów, zwrotów i zdań. Od znaczenia, które przychodzi w danym tekście, przejść należy do znaczenia podstawowego oraz ewentualnie do tych znaczeń, danego wyrazu, które już znane są uczniom z poprzedniej nauki; następnie objaśnić nieznanne lub trudniejsze formy, zwroty i konstrukcje.

Objaśnienie m o r f o l o g i c z n e, s e m a n t y c z n e i s k ł a d n i o w e, ma pierwszorzędne znaczenie dla wniknięcia w mechanizm umysłowy autora: wszystko to, co w języku autora jest, w porównaniu z powszechnym językiem, trudne, ciekawe, rzadkie, niewspółczesne, swoiste dla jego epoki, lub dla niego samego. Wszystkie jego prowincjonalizmy, neologizmy i archaizmy, wyrazy techniczne i argotyczne, zrozumienie tego wszystkiego musi być wyjaśnione w stopniu odpowiadającym rozwojowi ucznia.

Nie należy zapominać, że słowniki dają wprawdzie znaczenie wyrazu, ale że jego każdorazowa wartość zależy od konkretnej kombinacji w jaką wchodzi z otaczającymi wyrazami w zdaniu. Tylko drogą stalej praktyki interpretacyjnej uczeń przejdzie od mechanicznego posługiwania się słownikiem, kończącego się często na tak pokracznie śmiesznych omyłkach, do giętkiego wyszukiwania konkretnego znaczenia wyrazów.

Do interpretacji językowej należy również, przy niejasnym lub zawiłym wyrażaniu się autora, zbadanie stosunków logicznej zależności, zachodzących pomiędzy poszczególnymi członami zdań (składnia funkcjonalna), oraz pomiędzy zdaniami składającymi się na większą całość. Nie omieszkaj w wypadkach elips, wykolejeń (anakolutów), używania zdań skróconych, zdań imiesłowowych, bezokolicznikowych lub zdań ściągniętych, należycie rozjaśnić sens.

W dwu najwyższych klasach można, a nawet należy, przy objaśnieniach językowych odnieść się w pewnych wypadkach, nadających się do tego, do wariantów tekstu krytycznego.

Koroną, do której objaśnienie językowe powinno dążyć, jest nie tylko wyjaśnienie indywidualnego języka autora, szkoły literackiej, epoki, ale przede wszystkim wskazanie, najlepiej przez porównanie z innymi językami, jak i przez co w danym wyrażeniu, zwrocie, konstrukcji, wyraża się swoiście obcy duch narodowy, obca kultura (Vossler, Wartburg).

Rzecz jasna, że tego rodzaju syntetyczne i intuicyjne otwarcie głębszych horyzontów, dokonane zawsze tylko na konkretnym materiale, ze starannym unikaniem pustych a szumnych frazesów, musi być ostrożnie dostosowane do wieku uczniów i do poziomu klasy.

Interpretacja językowa jest niezbędną podstawą i punktem wyjścia wszelkiej dalszej interpretacji. Ależ też interpretacje myśli, budowy i artyzmu mogą z kolei zapłodnić uwagi językowe, które im służyły za podstawę.

Jeżeli tekst interpretowany jest wierszowany, to tuż po objaśnieniu językowym należy objaśnić również najważniejsze zjawiska mechaniki wersyfikacyjnej (liczenie zgłosek, e nie-me, elizja, rozróż, licencje poetyckie, średniówka, przerzutnia, technika rymowa i stroficzna), nie wchodząc narazie w walory estetyczno-wersyfikacyjne.

Interpretacja tekstu ma się odbywać tylko w granicach niezbędnych dla pełnego zrozumienia myśli i formy ustępu interpretowanego, nie może więc służyć za pretekst do teoretycznego nauczania gramatyki lub do ćwiczeń gramatycznych; można je prowadzić choćby na tym samym tekście, ale w obrębie innej jednostki dydaktycznej, tego samego dnia lub na najbliższych lekcjach, lecz nie mieszać ich z interpretacją tekstu.

3. OBJAŚNIENIA REALJÓW

Objaśnienie językowe nie da jeszcze klucza do zupełnego zrozumienia tekstu, o ile zawiera on także niejasności i trudności rzeczowe. Tu należą wszystkie tak zwane *realja*: nieznaue daty, nazwy, nazwiska, wszelkie fakty i zjawiska z historii, przyrody, techniki, ze sztuk i nauk, z kultury materialnej i moralnej i t. p. Szczególną uwagę należy zwrócić na wszelkie zjawiska *swoiste* dla obcego narodu, jego zwyczajów, obyczajów, wierzeń i t. p. I tutaj, jak przy objaśnieniach językowych wytyczną, ale i granicą objaśnień realjów jest zrozumienie tekstu. Należy więc unikać wszelkich ćwiczeń lub co gorsza ciągłych wykładów o charakterze kulturoznawczym. Objąśnienia realjów muszą być bezwzględnie zgodne z dzisiejszym stanem nauki. Nauczyciel powinien więc unikać informowania się z podręczników, encyklopedyj, słowników, przestarzałych lub mało-wartościowych. Z drugiej strony jednak należy unikać zbyt długich objaśnień rzeczowych, wszelkiego niepotrzebuego przeładowania erudycją. Jeżeli jednak jakieś objaśnienie realjów ma oprócz wartości erudycyjnej także wartość kształcząco-wychowawczą, można je przenieść na osobną lekcję kulturoznawczą, a przy interpretacji tekstu przecie nigdy nie podawać więcej objaśnień, niż minimum potrzebne do zrozumienia tekstu.

4. GŁOSNE CZYTANIE PRZYGOTOWAWCZE

Sposób przygotowania głośnej lektury zależy od metody, którą nauczyciel zamierza stosować przy opracowywaniu interpretacji. W gimnazjum nową lekcję pierwszy czyta nauczyciel. W liceum powierzymy to już uczniom. W obu wypadkach należy dążyć w tem ćwiczeniu do najbardziej poprawnej artykulacji dźwięków. Natomiast co do dykcji, to nauczyciel stara się o wydobycie dykcją wyrazistą wszystkich walorów zawartych w tekście tylko wtedy, gdy skróconym trybem będzie dążył do opracowania interpretacji danego ustępu drogą deduktywną, lub sugestywną. Wtedy można często narzucić uczniom zgóry zamierzone zrozumienie treści, zapomocą odpowiedniej dykcji wyrazistej. Jeżeli natomiast interpretacja ma być prowadzona drogą induktywną, należy przy czytaniu wstępnem, posługując się narazie dykcją obojętną, starać się nie poddawać uczniom przyciskami, intonacją, tempem, tego lub innego zrozumienia tekstu.

5. OBJAŚNIENIA LITERACKIE

1) *Historyczno-literackie*. Ustęp objaśniony nie wisi w abstrakcyjnej pustce, jest przez kogoś zapłodniony, przez kogoś napisany, działał na kogoś, jest tylko ogniwem w łańcuchu ewolucji literac-

kiej autora, epoki, narodu. To też zależnie od poziomu uczniów, objaśnienie literackie, od kilku wyrazów, wiążących tekst z autorem i epoką, może rozwinąć się znacznie, tak by przedstawić jedynostkę twórczą tem głębiej im jest większą, bliżej zająć się tą epoką życia jej autora, w której dzieło powstało, wyświetlić związek jego życia ze śladami zawartymi w dziele, jednym słowem podać w zwięzłym rzucie genezę, życie i działanie dzieła, przedstawione w żywym środowisku rasy, narodu, grupy społecznej, historycznej atmosfery chwili powstania dzieła. Wszystko co jest tylko erudytyjną biografją i historją literatury nie należy do interpretacji tekstu, do której wchodzi tylko szczegóły, pozwalające na jego konkretne i głębsze zrozumienie.

Ten dział objaśnień należy więc ewentualnie zamknąć wskazaniem źródeł z których dzieło czy ustęp czerpało oraz śladów, które zostawiło na innych dziełach literackich, czy też innych działach sztuki lub piśmiennictwa. Obok badania genezy i historycznej należy jednak pominąć metody i dydaktycznej, która poszukuje, co w autorze, dziele lub w ustępie, jest jedynem, niepowtarzalnem, oryginalnem, co jest owocem twórczego geniuszu. — Interpretacja historyczno-literacka może jednolicie wydatnić wszystkie wytyczne, lub co częściej, gruntowniej oświetlić jedną tylko z wytycznych, a inne traktować pobieżnie, a mianowicie: 1) twórca, 2) dzieło, 3) duch zbiorowy wyrażający się w dziele, 4) historyczna chwila, w której dzieło powstało.

2) *Teoretyczno-literackie*. Tu należy przedewszystkiem związać ustęp interpretowawny z dziełem, z którego został wyrwany. Wykazać znaczenie ustępu, jako ogniwa w większej całości, warunkowanego w swej istocie tem co go poprzedza i warunkującego z kolei to, co po nim następuje. Poczem należy określić przynależność techniczną dzieła całego do jednej z ustalonych kategorii techniki literackiej, do rodzaju literackiego: tragedja, dramat, komedja, powieść, epopea i t. p. wraz z bliższem określeniem podziału każdego z tych rodzajów, a więc np. epopea: ludowa, bohater-ska, dworska, filozoficzna, religijna, groteskowa i t. d. — powieść: historyczna, rycerska, obyczajowa, awanturzysta, egzotyczna, psychologiczna, liryczna, filozoficzna, socjalna, i t. d.

Jakkolwiek jednak ujęłoby się interpretację literacką, nie można pozwolić, by przeszła w samodzielny i oderwany wykład z historii, psychologii lub teorii literatury; nie jest to osobna materia nuczania, nie można zatopić nią tekstu, jest to również tylko objaśnienie podawane w granicach wystarczających dla głębszego zrozumienia tekstu, zawsze najściślej oparte o tekst i ilustrowane konkretnymi przykładami z niego branemi. Jeżeli więc nauczyciel uznaje wykłady z historii i teorii literatury, powinien to czynić nie podczas interpretacji.

6. ANALIZA MYŚLI

Interpretacja językowa, rzeczowa i literacka są to właściwie tylko prace wstępne, mające przygotować umysł, wrażliwość, uczucie i smak do pełnego ujęcia tekstu. Jednym z istotnych znaczeń tekstu to jego zawartość myślowa. Może to być jakiś wątek m aterjałowy, temat czy motyw, albo jakiś wątek ideologiczny (religijny, społeczny, gospodarczy, polityczny, etyczny, estetyczny, filozoficzny i t. d.), albo w końcu jakiś wątek uczuciowy (dominanta uczuciowa). Zawartość myślowa może być albo jednym z powyższych trzech czynników, albo mogą się z nich 2 lub 3 w danym ustępie w rozmaitym stosunku kombinować.

Każdy z tych wątków może być przeprowadzony albo sposobem krytyczno-aktualnym, który otwiera szeroko horyzont na dzisiejsze odpowiedniki walorów zawartych w tekście, przeprowadzając w ten sposób obustronnie krytyczne porównanie, albo metodą historyczną, na tle epoki ujmując dane zagadnienie. A więc np. dla *Précieuses Ridicules* i dla *Femmes Savantes* pierwsza droga prowadziła do zastanowienia się, czy, w czym i jak, dzisiejszy ruch równouprawnienia kobiet da się porównać z 17 wiekiem, w czym się pogłębił i rozszerzył, co uzyskał, jakie ma ujemne cechy; zaś na drugiej drodze zastanawialibyśmy się, w jakich warunkach historycznych, społecznych i kulturalnych rozwijał się ruch feministyczny 17 w., jak rozumiał go Molière i jakich prądów jest on przedstawicielem. Przy sposobie aktualno-krytycznym należy zastanowić się nad trwałym dorobkiem arcydzieła objaśnianego, uwydatnić jego wartość wieczną i ogólnoludzką, ale też wskazać co i dzisiejsze życie z niego może wziąć, lub w czym go przekroczyło i uzupełniło, wskazać — o ile tylko ustęp do tego się nadaje — na wnioski, jakie można i dziś wyciągnąć z niego dla człowieka, dla społeczeństwa, dla Polski, dla ludzkości. Przy sposobie historycznym, należy postawić dany wątek na tle ówczesnym kulturalnej atmosfery, z której wyrósł, wykazać jego związki, jego znaczenie, podkreślić pierwiastki ogólnoludzkie, narodowo-ctniczne, regionalne lub ściśle indywidualne, wskazując w czym i dlaczego znamienne jest dany wątek dla danego stadium cywilizacji lub dla autora.

Wyczerpawszy na rozmaite sposoby materialną zawartość myśli, należy zastanowić się z wielką ostrożnością, czy i formalnie biorąc, autor postępował poprawnie, up. czy w przeprowadzaniu wątku ideologicznego nie dopuścił się błędów w definicji pojęć, w formułowaniu sądów, w mechanizmie wnioskowania, lub też czy w rozwijaniu dominanty uczuciowej nie postąpił w sposób sprzeczny z ogólnoludzkim doświadczeniem lub z naszym wewnętrznym głosem.

Tak prosty stan rzeczy, gdy dany ustęp zawiera jeden tylko wątek myślowy, zdarza się jednak bardzo rzadko. Najczęściej jest

ich kilka w jednym ustępie, różnorodnych i rozmaicie z sobą skłębionych. Interpretacja musi każdy z nich należycie wyłuskać, ściśle sformułować i ustalić wzajemne zależności.

W każdym razie należy ustalić, czy dany ustęp ma tylko sens literalny, — (choć nie wszystkie szkoły literackie uznają konieczność „sensu“ wogóle)—czy oprócz sensu literalnego nie istnieją też inne znaczenia: przenośne, symboliczne, alegoryczne, paraboliczne i t. d. Wskazane jest również w razie potrzeby stwierdzić, czy dany tekst nie należy do rzędu tych płodnych tworów umysłu ludzkiego, które dla rozmaitych czytelników mają rozmaite znaczenia literalne, lub do takich, którym kolejno po sobie następujące generacje dawały rozmaite znaczenia literalne. W dwu najwyższych klasach nie od rzeczy będzie też zwrócić uwagę na warjanty, w wypadkach, gdy autor, w kolejnych redakcjach lub wydaniach, zmienia swą myśl, co może być ciekawem nie tylko dla historii myśli i dla stylu, ale też dla psychologii twórczej.

Ale oprócz myślowych wartości literackich ustęp może zawierać także inne wartości myślowe, które choć nie mogą być hadane kryterjami literacko-artystycznymi, leżały jednak w intencji autora lub mogą być wydobyte przez czytelnika. Czasem nawet te właśnie wartości pozaestetyczne są głównym celem dzieła. Do wartości pozaestetycznych należy: 1) wartość poznawcza np. w Sully Prud'homme „La Justice“, 2) wartość dokumentacyjna, np. Les Caractères La Bruyère'a jako dokument obyczajowy, albo Salammbô jako dokument historyczny, 3) wartość użytkowa: „Candide“ dla propagandy pacyfistycznej;—dalej mowy polityczne, kazania, dramaty, np. Dumas syna dla kwestji rozwoju, Marseillaise, Esprit des Lois Monteskiusza. Do zakresu tej kwestji należy ustalenie t. zw. tendencji czy tezy, oraz metod zapożyczonych autor wcieli ją w dzieło literackie.

Wartości myślowe literacko-artystyczne mają zawsze, zaś wartości pozaestetyczne mogą wykazać czasem pewne ustalone jak oświeceniowe: wzniosłość, tragizm, bohaterstwo, piękność, wdzięk, przyjemność, komizm, charakterystyczność, brzydota, potworność i t. d.

7. ANALIZA PSYCHOLOGICZNA

Drugim istotnym czynnikiem treściowym obok „myśli“ jest czynnik psychologiczny. W tych niezbyt częstych tekstach, do których należy stosować gruntowniejszą analizę psychologiczną, można prowadzić ją w rozmaitych kierunkach: 1) wyłowić z tekstu znajdujące się w nim przyoczynki do psychologii ogólnoludzkiej, porządkując je wedle pewnych ustalonych schematów np.: a) za wartość poznawczą (spostrzeżenia zmysłowe, przedstawienia, pojęcia, sądy, wnioski, rozumowania), b) za wartość uczu-

ciowa — przedstawić analityczny opis stanu uczuciowego, wyodrębnić stany proste ze stanów złożonych, nazwać je, zaklasyfikować, przedstawić przejawy i postaci uczucia, zdać ewentualnie sprawę z powstawania, rozwoju i zaniku uczucia, ze zjawisk towarzyszących, zastanowić się nad znaczeniem stanu uczuciowego dla ekonomji życia jednostkowego i zbiorowego; czasem jednak elementy uczuciowe są ważne nie tylko gdy są jasno wyodrębnione, jako kwalifikowane „postaci” psychologiczne, ale też gdy skłębione i zatarte tworzą „nastrój”, który jest albo uczuciem tłem utworu czy ustępu, albo jest wprost właściwym tematem utworu (Verlaine, Maeterlinck), c) z a w a r t o ś ć w o l i c y j n a: skłonności, popędy, dążenia, życzenia, rozważa, zamiar, postanowienia; stosunki woli do poznania i uczucia, d) czynniki osobowości: psychologiczne, fizyczne, społeczne, odziedziczone, czynniki świadome (charakter), podświadome (temperament), nastawienia, dyspozycje, instynkty.

2) Ważniejszym jest wyłowienie przyczynków do psychologii obcego narodu, r a s o w o - e t n i e z n e j lub r e g j o n a l n e j, tak j e d n o s t k o w e j jak s p o ł e c z n o - g r u p o w e j: rodziny, klasy, zawodów, stanów, wieku, płci i t. d. W pewnych wypadkach należy tu wyodrębnić także zmieniające się uwarstwienia historyczno-psychologiczne.

3) Nadewszystko należy uwydatnić wartości psychiczne g e n j u s z u, jednostki twórczej, nikim nie zastąpionej, niepowtarzalnej, jedynej, wyrastającej ponad czas i środowisko: Pascal, Molière, Rousseau etc.

4) W końcu i najczęściej badamy tzw. „c h a r a k t e r” postaci przedstawionych przez autora. Ustalić, jaki jest wzajemny stosunek charakterów i akcji, jaki jest stosunek charakteru „poetyckiego” do tzw. rzeczywistości, i zapomocą jakich metod twórca osiąga „poetyckość” charakteru: drogą uproszczeń, uzupełnień, koncentracji, komplikacji, uzyskują autorzy bądź większą ekspresywność, bądź większą intensywność, bądź większy dynamizm lub konkretność charaktery mogą być przedstawione statycznie lub rozwojowo. Jakie są metody charakteryzacji postaci typowych lub indywidualnych. W końcu należy ustalić t e c h n i k ę charakteryzacji rozwijającą się w monologu, w dialogu w opowiadaniu osób trzecich, lub w uwagach autora, ewentualnie zapomocą środowiska, w którym dana osoba przebywa, lub zapomocą opisu jej zewnętrznego. Technika ta może być albo b e z p o ś r e d n i a, gdy wprost dowiadujemy się, że dana osoba jest litościwa lub mściwa i t. p., lub p o ś r e d n i a, gdy poznajemy tylko czyny danej osoby i dopiero sami na tej podstawie kształtujemy sobie nasz o niej sąd. Technika charakteryzacji operuje pewnymi efektami, z których najczęstsze są: przeciwieństwa charakterów i czynów, równoległość, powtarzanie, stopniowanie, cieniowanie, napięcia, niespodzianki i t. d.

8. ANALIZA ESTETYCZNA

Choćbyśmy pojęciowo wyodrębnili w dziele literackim materiał od treści, a oboje od formy, to przecie formy od treści radykalnie oddzielić się nie da. Materiał surowy bez formy nie ma wogóle wartości artystyczno-literackiej, a tem mniej nie istnieje forma, która nie wyrażałaby jakiejś treści. Treść dzieła, to tylko materiał ukształtowany w pewnej określonej formie, a forma, to tylko pewien konkretny sposób bycia treści. Skoro zmieni się coś w formie, zmienia się przez to i treść i naodwrot. Te wszystkie walory zewnętrzne, które składają się na formę, nazywamy w najszerszym tego terminu znaczeniu *stylem*. Tu należy więc także wyraz indywidualnego patrzenia na świat i na duszę ludzką w pewien sposób tylko danemu twórcy lub danej szkole literackiej swoisty, tu należy także indywidualny sposób myślenia temi lub innemi drogami, tu należy także pierwiastek formalny bardziej abstrakcyjnej natury, a mianowicie konstrukcja i kompozycja, oraz to, co nazywamy *stylem* w ciaśniejszym tego terminu znaczeniu, a mianowicie indywidualny, a znamieny sposób wyrażania swych myśli w mowie. Analiza stylistyczna opiera się na wynikach przygotowania osiągniętych przez *Interpretację Językową*.

1) Język artystyczny badać należy przedewszystkiem z punktu jego estetyki dźwiękowej: rola kombinacji samogłosek i spółgłosek, melodyjności, intonacji, walorów rytmicznych, agogicznych i dynamicznych. Często obok tych wartości czysto muzycznych, czynniki dźwiękowe mowy mają też wartości ekspresywne, wyrażając, poddając, wywołując zapomocą onomatopei lub przenośni głosowych, zapomocą gry homofonii i harmonji dźwiękowej walory ideowe, uczuciowe, obrazowe. Wyjątkowo ważne jest badanie stylistyczno-dźwiękowe wierszy.

2) Wyrazy nie są jednak tylko dźwiękami, lecz są to najczęściej dźwięki mające jakieś znaczenie. Badanie stylistyczne musi więc być także *leksykalne i składniowe*. Oryginalność autora wyraża się też zapomocą jego słownictwa: oderwanego i konkretnego, codziennego i wyszukanego, technicznego, gwarowego i obcego, neologizmów i archaizmów i t. d. Składnia autora dostarcza kryterjów na budowę zdań: przeważnie krótkich lub długich, głównych lub pobocznych, współrzędnych lub nadrzędnych, prostych lub rozwiniętych, skróconych, ściągniętych, eliptycznych, — znamienne też są sposoby zestawiania zdań, bezłącznikowo lub łącznikowo, (zapomocą spójników, przysłówków, przyimków lub odpowiednich zwrotów); szyk zdania prosty lub przekładany; stosunki wzajemne poszczególnych części mowy: rzeczowników, zaimków, czasowników, części mowy nieodmiennych, ilość, charakter i źródła przydawek; sposoby posługiwania się zdaniami nawiasowemi lub wtrąco-

nemi, przerwami, anakolutami, domyślnikami, oratio recta lub obliqua, zdaniem wykrzykowem lub pytajnem.

3) *O b r a z o w o ś ć* stylu, jej nasycenie, napięcie, charakter i źródła — wedle inwentarza podanego niżej w analizie pierwiastka opisowego.

4) *Stylistyka dekoratywna* zajmuje się figurami retorycznymi w oparciu bądź o starożytną retorykę, bądź o nowoczesną psychologję literacką (np. Elstera). Tu należą też zamiłowania autora do pewnych stylistycznych środków, jak cytaty, sentencje, lub gry wyrazów, kalemby i t. p.

Celem, do którego każda analiza stylistyczna powinna dążyć, nie jest tylko wykazanie walorów piękna stylistycznego, ale conajmniej zarówno wskazanie na czem polega ekspresja stylu t. zn. odpowiedniość danego czynnika językowego dla wyrażenia zamierzonych efektów uczuciowych.

Na podstawie analizy stylu należy sformułować doktrynę artystyczną autora, którą w pewnych specjalnych wypadkach można porównać z jego wynurzeniami teoretycznymi o sztuce, stylu, zawartymi w korespondencji, w pamiętnikach lub w pismach estetycznych.

9. KONSTRUKCJA I KOMPOZYCJA

Celem jej jest dać pełne zrozumienie wyższych i bardziej oderwanych formalnych składników dzieła lub ustępu, a mianowicie jej konstrukcji i kompozycji. Pierwszym krokiem jest w analizie konstrukcji ustalenie dyspozycji rozmaitego typu. Mogą one być ciągle i syntetyczne t. zn. *s t r e s z c z e n i a*—albo przerywane i analityczne; mogą być materialne, formalne lub dialektyczne. Obok nich ćwiczeniem pokrewnem jest *p a r a f r a z a* własnymi słowami, tak ulubiona we Francji, która służy jako sprawdzian, czy uczeń tekst zrozumiał, nie tylko w jego istocie i konstrukcji, ale także w jego szczegółach i komplikacji.

Dyspozycja formalna dąży do ustalenia ogólnego, oderwanego, o czem się mówi w ustępie opracowanym, zaś dyspozycja *materialna* podaje konkretnie, co się mówi o tych rzeczach.

Obie te dyspozycje „*logiczne*“ wyliczają punktami, pod postacią tytułów lub krótkich zdań, w mechanicznej kolei tekstu, poszczególne człony konstrukcyjne i ustalają, zapomocą numerowania ich, wzajemną hierarchiczną zależność, zaś dyspozycja *dialektyczna*, nie zwracając uwagi na kolejny rozwój tekstu, na naczelnym miejscu stawia najważniejszy jego składnik, a następnie porządkuje inne, wedle znaczenia.

Trudność pewną przedstawiają przy tej pracy ustępy liryczne, przy których należy najczęściej ograniczyć się do sformułowania i uporządkowania dominant uczuciowych i wątków inwencyjnych.

Gdy uwydatnimy w ten statyczny sposób zróżnicowaną a jednak w wyższą jedność skupiającą się konstrukcję, można przedstawić także dynamizm jej, uwydatniając: 1) czy poszczególne człony konstrukcyjne są od siebie zależne i jaki jest charakter logiczny tej zależności (przyczynowy, warunkowy, czasowy i t. d.); 2) zapomocą jakich artykulacyj, skokiem czy też „przejściem“, jeden po drugim następują.

Obok tej analizy konstrukcyjnej odróżniamy analizę kompozycyjną, mającą na celu wyodrębnienie rozmaitych pierwiastków, z których składa się nie tylko każde większe dzieło, ale także nawet i mniejsze ustępy. I tak dramat nie składa się tylko z pierwiastków dramatycznych, ale także zawierać może inne pierwiastki, naratywny, opisowy, liryczny i t. d.:

1) Pierwiastek *naratywny* występuje w sprawozdaniu z wydarzeń lub sytuacji. Może mieć albo charakter niezależny od człowieka, nadprzyrodzony lub przyrodzony, lecz poza ludzki (gra praw przyrody, dziedziczność, walka o byt, prawo doboru); może być ludzki uzewnętrzniony, może też być czysto wewnętrzny, gdy przejawia się albo zapomocą wewnętrznego monologu, lub drogą analitycznego przedstawienia przez autora.

Budowa akcji może mieć: 1) typ *unitarny* (t. zw. dramatyczny), który wychodząc od ekspozycji, przechodzi przez część wznoszącą się, kombinując momenty przyspieszające z momentami opóźniającymi, dochodzi do punktu szczytowego i przez perypetję oraz przez część opadającą, w której węzłą się zuowu momenty przyspieszające i opóźniające, dochodzi do rozwiązania. Typ ten opiera się na zasadzie bezwzględnej przyczynowości, każda część akcji jest niezbędna, musi mieć jakiś cel, jest zawsze wynikiem poprzednich części a warunkiem następnych; 2) typ *organiczny*, który chce być „odzwierciedleniem natury i życia“, nie uznaje niezbędności ani przyczynowości, ani jednolitości, wystarcza mu stosowanie zasady następstwa lub współistnienia czasowego lub przestrzennego. Oba te typy mogą jednak rozwijać się tylko w utworach uznających zasadę logiki arystotelesowskiej.

2) Pierwiastek *liryczny* przejawia się wszędzie gdzie wyrażają się reakcje uczuciowe, bądź to na podstawie dyskursywnej logiki uczuć, bądź wedle „muzycznej“ logiki czystego uczucia, nastrojów i sugestywnych symbolów.

3) Pierwiastek *dramatyczny*, przedstawia nam zdarzenia podane w działaniu czynnym wyrażającym konflikty. Pod formą powikłania rozwijającej się działalności można przedstawić nie tylko zdarzenia, lecz także rozwiązać konfliktowo opis zewnętrzny lub wewnętrzny, a nawet ideę. I tutaj konstrukcja może być, jak w kompozycji naratywnej, albo klasyczna, jednoogniskowa i kauzalna, albo wieloogniskowa, organiczna.

4) Pierwiastek *opisowy* przejawia się w przedstawieniu na-

tury martwej, ożywionej lub ludzkiej, także natury wewnętrznej psychologicznej, i ma charakter: a) *plastyczny*, gdy wyraża zespoły wrażeniowe wzrokowe: świetlne, barwne, ruchowe i przestrzenne, b) *muzyczny* przedstawiający zjawiska akustyczne: meliczne, harmoniczne, rytmiczne, agogiczne i dynamiczne, c) pochodzące z innych źródeł wrażliwości zmysłowej, jak powonienie, dotyk, smak, zmysł wewnętrzny.

5) Pierwiastek *dydaktyczny* przejawia się w pouczaniu, informowaniu, które może się posługiwać rozmaitymi metodami: induktywną lub deduktywną, analityczną lub syntetyczną, intuicyjną lub abstrakcyjną. Może on mieć rozmaity charakter: filozoficzny, retoryczny i t. d.

Z kolei zastanowić się musimy nad stosunkami *kompozycyjnymi*: 1) *przestrzennymi*: jedność lub mnogość miejsca, rola i metody przedstawienia przestrzeni, stosunek uczuciowy autora i jego postaci do warunków przestrzennych; 2) nad stosunkami *czasowymi* przedstawionymi w dziele lub w ustępie, a przede wszystkim: a) nad trwaniem danej akcji, b) nad metodami przedstawienia zjawisk równoczesnych, c) nad stosunkiem czasu „rzeczywistego“ do czasu „artystycznego“, a mianowicie głównie nad stosunkami kolejności jednego i drugiego i skalą szybkości, d) nad kierunkiem artystycznego przedstawienia czasu. 3) W końcu zbadać musimy stosunki *celowe*, t. zn. efekty, zapomocą których autor dąży do wzbudzenia, podtrzymania i wzmożenia zaciekawienia: tu należy przede wszystkim uniejętne następstwo napięć i odprężeń, dalek efekty niespodzianki, sympatji, oraz efekty ilościowe, jak powtarzanie, wyliczanie, stopniowanie.—Są jednak szkoły literackie, które wogóle nie uznają jakoby dzieło literackie musiało mieć jakiś cel, jakieś znaczenie.

10. KONKLUZJA

Zakończyć można interpretację ustępu lub dzieła: 1) najpierw skondensowanym silnie *streszczeniem* wyników do których się doszło, a przede wszystkim wyników analizy myśli, budowy i stylu. Dodać można po streszczeniu uwagi syntetyczne, uogólniające lub uzupełniające wyniki interpretacji. Zamknąć tę część lapidarną formułą oceniającą znaczenie tekstu historyczno-literackie, twórczo-psychologiczne, kulturoznawcze.

Drugi punkt konkluzji to ponowna *lektura*, wykazująca pogłębioną dykcją ekspresywną, że uczeń zrozumiał najgłębsze i najbardziej skomplikowane intencje autora.

W końcu trzeci punkt konkluzji, niezawsze dający się stosować, to artystyczny *przekład* danego ustępu na język ojczysty, będący doskonałym narzędziem kontroli analitycznej, czy tekst zo-

stał w pełni zrozumiany, tak jak lektura ekspresywna jest syntetycznym narzędziem kontroli.

11. METODY INTERPRETACJI

Niema stałej, ściśle określonej, jedynej metody interpretacyjnej. Nie może być narzucona z zewnątrz, należy ją za każdym razem budować od wewnątrz. Wytyczną metody pozostaje jednak zawsze najpełniejsze zrozumienie tekstu. Dobór metody zależy przede wszystkim: 1) od natury tekstu, tak myślowej jak formalnej, 2) od przeciętnego poziomu językowego i umysłowego uczniów i od ich zaciekawień, 3) od inicjatywy nauczyciela kierowanego własnymi upodobaniami i własnym wyspecjalizowaniem fachowym.

Umiar jest najwyższym kryterjum interpretacji: pogłębienie i szczegółowość jej zależy tak od sumy walorów tkwiących w ustępie, jak od zdolności i chęci recepcji uczniów.

Rozróżniłbym trzy typy interpretacji: 1) interpretację pogłębioną, opracowującą dany ustęp wszechstronnie, zależnie od natury tekstu i od poziomu klasy; ilustrować to można na idealnym przykładzie ustępu interpretowanego „wszechstronnie“ np. kolejno w 5, 6, 7, 8 klasie, przyczem ta wszechstronność z roku na rok coraz bardziej się pogłębia i rozszerza; 2) interpretację kursoryczną, świadomie pobieżną; 3) interpretację częściową, zajmującą się w danym ustępie albo tylko najważniejszymi problemami, albo tylko jakąś jedną stroną tekstu, np. tylko stylem, albo tylko kompozycją, albo tylko myślą, zależnie od tego do czego dany ustęp najbardziej się nadaje.

O ile interpretacja ma być owocną, nie może być improwizowaniem, choćby najmilszym gwarzeniem „na marginesie“. Nie należy wskazywać uczniowi jak może rozpraszać się na boki. Interpretacja musi być gruntownie przygotowana, źródłowo, na dokumentach; interpretacja wciąż musi konkretnie z tekstu wychodzić i do tekstu wracać, nigdy nie możemy z oczu go stracić, nie jest ona niczem innym jak właśnie tylko tekstem widzianym poprzez inteligencję i wrażliwość interpretującego.

Metodę interpretacyjną stosować można do większych lub mniejszych wyjątków (np. część sceny, scena, akt), jak niemniej do całości większych lub mniejszych (nowela, powieść). Jednak nietylko teksty literackie nadają się do interpretacji, można również interpretować z pożytkiem teksty historyczne, przyrodnicze, krajoznawcze i t. p. Warunkiem przecie jest, by jednostka interpretacyjna, najmniejsza lub największa, stanowiła zamkniętą w sobie całość.

Charakter metody zależy nietylko może od przedmiotu interpretacji, jak od wyboru nauczyciela. Niekoniecznie wszystkie części interpretacji muszą mieć ten sam charakter. Nauczyciel wybiera po-

między metodą przedmiotową a podmiotową, metodą analityczną lub syntetyczną, metodą indukcyjną i dedukcyjną. Jednak całość interpretacji powinna raczej wykazywać cechy i n d u k c y j n e, k o n k r e t n e i p o z y t y w n e. Należy więc unikać wszelkiej abstrakcyjności, wszelkiego gołosłownego dogmatyzmu. Największym nieprzyjacielem racjonalnej interpretacji jest pusty a szumny werbalizm i błyskotliwa, z życiem nie związana erudycja.

W systematycznej pracy nad interpretacją tekstu należy odróżnić fazę p r z y g o t o w a n i a interpretacji od fazy e k s p o z y c j i interpretacji. Na stopniu średnim (klasa 5, 6 — klasa 3, 4 nowego gimnazjum) pierwsza faza zlewa się z drugą i od tak skombinowanej fazy należy odróżnić tylko ostatnią fazę konkluzji, traktowaną jako odrębna jednostka dydaktyczna.

W każdym razie nauczyciel unika zawsze i bezwzględnie ciągłego wykładu. Interpretacja powstaje drogą stałej współpracy uczniów z nauczycielem, drogą umiejętnie stawianych pytań, dyskusyj i objaśnień dawanych przez uczniów — uczniom, przy zachowaniu najcisłszego związku z tekstem czytany, wychodząc od niego i stale doń wracając, objaśniając zdanie po zdaniu, odstęp po odstepie, paragraf po paragrafie, syntetyczne uwagi dołączając na końcu całości kompozycyjnych, do których należą. Nauczyciel przestaje, z reguły, na pogłębieniu, uzupełnianiu i porządkowaniu uzyskanych wiadomości. Wyjątkowo tylko informacje mogą wyjść od niego. Zasadnicza różnica przygotowania polega na tem, że taka czynna współpraca odbywa się na stopniu średnim w klasie, na stopniu wyższym zaś (kl. VII, VIII, ewent. liceum), pewne części interpretacji powinni uczniowie przygotowywać samodzielnie, poza lekcjami, najlepiej w ten sposób, że poszczególne problemy interpretacji nauczyciel przydziela grupie złożonej z kilku uczniów, poczem jeden z nich przedstawia kilkuminutową ekspozycję wspólnie opracowanego problemu. Wszyscy uczniowie muszą być zdolni po zakończeniu tak rozplanowanej interpretacji do dokładnego i wiernego zebrania osiągniętych wyników, poczem następuje wymiana uwag między uczniami, zakończona krytyką wypowiedzianą przez nauczyciela. Wprowadzenie uczniów w takie metody pracy samodzielnej odbywa się na „lekcjach pod kierunkiem“, podczas których uczniowie muszą mieć w ręku wszystkie potrzebne pomoce naukowe. To też racjonalnie skompletowana biblioteczka neofilologiczna jest niezbędnym warunkiem podejmowania prac interpretacyjnych.

Podczas takiej lekcji pod kierunkiem, nauczyciel daje do rąk uczniom wybór tematów interpretacyjnych, pobudzających inwencję, wyobraźnię, zmysł poszukiwania, wiążących ucznia uczuciowo, trudnością zaś odpowiednich do wieku.

Interpretacja jako metoda zamknięta w sobie zjawia się dopiero w dwu klasach najwyższych, ale z poszczególnymi jej elementa-

mi zaznajamiać można uczniów już od pierwszej klasy nowego typu. Im niższy stopień, tem interpretacja musi być bardziej rzeczowa i trzymać się bliżej tekstu.

Należą tu przede wszystkim elementarnie prowadzone objaśnienia językowe i kulturoznawcze, przedstawienie wątku myślowo-trześciowego, ćwiczenia streszczeniowe i dyspozycyjne; w klasie III i IV nowego typu mogą zjawić się kolejno najbardziej elementarne objaśnienia historyczno-literackie i teoretyczno-literackie, oraz psychologiczne i pogłębić można objaśnienie myślowe, zajmując się baczniej wątkami lirycznymi, a w analizie konstrukcji i kompozycji można zacząć wyodrębniać łatwiejsze pierwiastki kompozycyjne, oraz proste stosunki czasowe i celowe. Przygodnie, przy specjalnie nadających się ustępach, można zacząć analizę estetyczną, dobranymi objaśnieniami konkretnymi z stylistyki dźwiękowej, leksykologicznej, obrazowej. W czwartej klasie nowego typu ten dział można rozszerzyć i uzupełnić go rudymentami stylistyki składniowej i dekoratywnej.

Zbierając, należy stwierdzić, że na niższym stopniu przeważa charakter informacyjny i utylitarny, na wyższym charakter kształcący-wychowawczy.

Na każdym stopniu nauki zasadniczą cechą metody interpretacyjnej jest, że jest to metoda samodzielnej pracy umysłowej odbywającej się konwersacyjnie w obcym języku.

Lwów

Prof. Dr. Z. Czerny

PODRĘCZNA BIBLIOGRAFIA TEORJI I PRAKTYKI INTERPRETACJI NEOFILOLOGICZNEJ.

- Bezard* — Le journal d'une classe de Première.
Bourgin — La méthode positive, Rev. Universitaire, 1910, 1912.
 — Explication française, Rev. Univ., 1906.
Brunot — Lecture analytique, Neuere Sprachen, 1910—11.
Czerny — La lecture expliquée (C-R. Génér. II-e Congrès intern. Prof. L. Viv. 1931, str. 194).
Fouret — Les Humanités modernes, 1928.
Hovelacq — L'enseignement des langues vivantes dans le II-e cycle, Rev. Univers., 1910.
Kucharski — O metodę estetycznego rozbioru dzieł literackich.
Lanson — Méthodes de l'histoire littéraire, 1925.
 — L'art de la prose, 1910.
Moruet — Cours pratique de composition française.
Muret — Explications des auteurs classiques, Revues des langues vivantes, 1923.
Roustan — Précis d'explication française.
Rudler G. — L'explication française, 1921.
Varenne — Humanité moderne, Rev. Univers., 1913.
 — La lecture expliquée (C-R Général du II-e Congrès internat. des prof. des L. V.), 1931.
Życzyński — Wzory metodyczne rozbioru literatury polskiej.

PODRĘCZNA BIBLIOTEKKA DLA NAUCZYCIELA I UCZNIÓW
DO INTERPRETACJI FRANCUSKIEJ.

1. SŁOWNIKI ETYMOLOGICZNE.

- Bloch* — Dictionnaire étymologique de la langue française, 2 t., 1931.
Wartburg — Französisches Etymologisches Wörterbuch, 1928 (nieskończony).

2. SŁOWNIKI OPISOWE.

- Cayrou* — Le français classique, 1923.
Darmesteter-Hatzfeld — Dictionnaire général de la langue française, 2 t.
Larousse Universel, 2 t.
Littré — Dictionnaire de la langue française, 4 t. i Supplément.
Dictionnaire de l'Académie française, 8-e wydanie.
Kalina — Słownik francusko-polski i polsko-francuski, 2 t.
Ciesielska-Borkowska — Słownik francusko-polski.

3. W Y M O W A.

- Grammont* — Traité pratique de prononciation fr., 1902.
Czerny — Współczesna wymowa francuska, 1926.
Barbeau et Rohde — Dictionnaire phonétique de la langue fr., 1930.

4. HISTORJA JĘZYKA FRANCUSKIEGO.

- Dauzat* — Histoire de la langue française, P. 1930.
Brunot — Histoire de la langue française, 16 t., 1905—1927, (nieskończona).
Vossler — Frankreichs Kultur im Spiegel seiner Sprachentwicklung.
Wartburg — Evolution et structure de la langue fr., 1934.

5. GRAMATYKA HISTORYCZNA.

- Brunot-Bruneau* — Précis de grammaire historique de la langue française, 1933.
Nyrop — Grammaire historique de la langue française, 6 t. 1913—1930.

6. GRAMATYKA OPISOWA.

- Sudre* — Grammaire française. Cours inférieur, C. moyen, C. supérieur, 1920.
Radouant — Grammaire française, 1922.
Crouzet-Berthet-Calliot — Grammaire française, 1924.
Lanusse-Yvon — Grammaire française, 3 t. 1930.
Martinon — Comment on parle en français.

7. GRAMATYKA PSYCHOLOGICZNA I STYLISTYKA.

- Brunot* — La pensée et la langue, 1922.
Haas — Neufranzösische Syntax, 1909.
— Französische Syntax, 1916.
Ettmayer — Analytische Syntax der französischen Sprache, 2 t. 1930 (nieskończona).
Frey et Guenot — Manuel de langue et de style français, 1925.
Legrand E. — Stylistique française, 1922.
Albalat — Le travail du style.
Lanson — Conseils sur l'art d'écrire.
— L'art de la prose.

8. WERSYFIKACJA.

- Grammont* — Le vers français, 1923.
Tobler — Le vers français, 1903.
Souriau — L'évolution du vers français au 17-e siècle, 1893.

9. HISTORJA LITERATURY.

- Lanson* — Histoire de la littérature française, 1924.
 — Manuel bibliographique de la littérature fre. moderne, 5 t.
Bédier-Hazard — Histoire de la littérature française illustrée, 2 t.
Petit de Julleville — Histoire de la langue et de la littérature fre., 8 t.
Bédier, Jeanroy, Picavet — Histoire des lettres en France, des origines à Ronsard, in 4-o.
Strowski — Histoire des lettres fres., de Ronsard à nos jours, in 4-o.
Brunschwig — Notre littérature par les textes, 3 t.
Thieme — Bibliographie de la littérature fre. de 1800 à 1930, 3 t.

10. KOLEKCJE KRYTYCZNYCH WYDAŃ I MONOGRAFIJ
 HISTORYCZNO-LITERACKICH.

- Les textes français, Collection des Universités de France, éd. F. Roches, ok. 40 t.
 Textes français modernes, éd. Champion, ok. 80 t.
 Grands écrivains de France, éd. Hachette, ok. 220 t.
 Les grands écrivains français (monografie), éd. Hachette, ok. 60 t.
 Les grands événements littéraires, éd. du Hérisson, ok. 30 t.

11. ENCYKLOPEDJE.

- Larousse du XX-e siècle, 6 t.
 Larousse mensuel illustré, 8 t. (1907—1931), miesięcznik.
 Larousse universel, 2 t.
 La Grande Encyclopédie, 31 t.

12. KULTUROZNAWSTWO.

- Lavisse* — Histoire de France, 16 t.
 — Histoire contemporaine de France, 10 t.
Petit — Histoire de France.
 — Histoire contemporaine de France, de 1871 à 1913.
Mallet — Nouvelle Histoire de France illustrée.
Vidal-Lablache — Tableau de la Géographie de la France.
Jousset — La France. Géographie illustrée, 2 t.
Gallois — La France, 2 vol. (pod prasą).
Rimbaud — Histoire de la civilisation française, 2 t.
 — Histoire de la civilisation contemporaine en France.
 La Science Française, 2 t. 1934, éd. Larousse.
Barthélemy — Le Gouvernement de la France.
R. Schneider — L'Art français, 5 t.
Gillet — Histoire des arts en France.
Landormy — Histoire de la Musique.
Caulery — Histoire de la science en France.
Fontainas, etc. — Histoire génér. de l'art frs. de la Révolution à nos jours, 3 t.
R. Lote — Histoire de la philosophie en France.
A. Siegfried — Les parties politiques en France.
Saillens — Toute la France.
 Handbuch der Frankreichkunde, 2 t.
Fouillée — Psychologie du peuple français.

PROWINCJA FRANCUSKA W POWIEŚCI MAURIACA.

Dużo się mówi i pisze obecnie o Mauriac'u. Członek Akademji, sklasyfikowany jako czołowy pisarz katolicyzmu francuskiego, interesuje krytyków głównie z tego punktu widzenia. W samej rzeczy problem wiary jest dla przeważnej liczby bohaterów powieści Mauriaca głównym zagadnieniem życia. — W rozmowie z p. Lefèvre (*Une heure avec...*) powiada sam pisarz, że „los każdego człowieka sprowadza się do walki Ciała z Łaską“. „Sądzę, że religja sama stworzyła konflikt, zaznaczając niezwykłą ważność daru ciała“ — mówi dalej Mauriac. Są więc jego powieści historją zmagają grzechu z świętością, piekła z niebem w sercu człowieka. W przedmowie do Thérèse Desqueyroux mówi autor, że dusze bohaterów jego są „odieuses“ — nieczne, niegodziwe: „Czyż nigdy nie potrafię pisać o istotach oczekujących cnotą, z sercem na dłoni? Serca na dłoni nie mają historii, ale znam dzieje serc głęboko schowanych w ciele z błota“. Powieść Mauriaca przedstawia połówko dusz, które uciekają przed własnym Zbawieniem: zwierzyła tropiona przez Łaskę ulega wreszcie, aby zaznać nowych cierpień w radości nawrócenia (*Préséances*).

Problemowi religji poświęca Mauriac oprócz powieści szereg rozpraw i artykułów.

Ale obok „*Souffrances et bonheur du chrétien*“ spotykamy w Mauriakowskiej bibliografji pozycję „*La Province*“. I to jest temat, którym pragnę się zająć w niniejszem studjum. Obok indywidualnych tourments na tle religijnem, o tragicznem często napięciu jest i druga strona powieści, zwłaszcza dla nas cudzoziemców bezcenna i nieraz bardziej od naczelnego problemu interesująca. W rozprawce o powieści (*Le Romau*) mówi sam Mauriac: „Jeżeli pewne wieczne zagadnienia, któremi utrzymywała się powieść od stulecia — stępsiały dziś, to jednak istnieją i nadal; a są prowincje, gdzie stare tamy trzymają mocno. Rodzina z prowincji francuskiej w r. 1927 dostarczałaby Balzacowi więcej tematów, niżby ich mógł w życiu opracować. Czytelnicy moi wiedzą, że czerpię stamtąd niezgorszą część mego dzieła“. — Pisząc to, myślał Mauriac o konfliktach indywidualnych, może głębszych u ludzi z prowincji niż u mieszkańców wielkiego miasta, ale w książkach swych daje nam z tej balzakovskiej prowincji jeszcze więcej. Szeroko podmałowane tło obyczajowe każdej powieści stwarza pełny obraz życia południowo-zachodniej połaci Francji. Bohaterowie Mauriaca, to — jak się powiedziało — szereg męczenników wydanych na pastwę swojego fanatyzmu. Obok jednak tych samotnych zmagają z udręką własnej duszy, których świadkiem obok autora jest tylko Bóg i spowiednik w konfesjonale — daje każda powieść Mauriaca obraz życia prowincjonalnej rodziny francuskiej. Życie rodzinne — to drugi krąg zainteresowań autora, a analiza zjawisk z niem związanych

przeprowadzona jest konsekwentnie w każdej powieści, podczas gdy niekiedy rozwija równie szeroko problem religijny. „Ces rares îlots — les familles — restées dans le désarroi de la société moderne“ — oto czym jest dla Mauriaca prowincjonalna rodzina. Jej podstawy moralne, społeczne, ekonomiczne, jej wreszcie związek z ziemią, na której żyje, — na koniec ta sama ziemia — staną się w powieści Mauriaca drugim ośrodkiem naszego zainteresowania.

Problem religijny zajmie i tutaj ważne miejsce, ale traktowany jako zjawisko zbiorowe, zostanie wtłoczony w ciasne ramy życia, przykrojony na miarę codziennych potrzeb, zato tem silniej wybuchając w konfliktach indywidualnych.

Pani Frontenac prerażona swą chorobą — (podczas gdy proboszcz opowiada jej o swych niesnaskach z merem) myśli o agonji, śmierci, o Sądzie boskim i podziale majątku między dzieci. Naprzeciw obozu katolickiego poprzez typy religijnie obojętne postawi Mauriac antyklerykałów w osobie np. starego Gornaca z „Destins“ lub Forcasa z „Ce qui était perdu“. Zdusiwszy zewnętrzne objawy pobożności w własnym domu nie umieją jednak wypłenić życia katolickiego z dusz żon i dzieci, które — jak Alain Forcas — odnajdą same to, co ojciec zatracił (Ce qui était perdu).

W szeregu powieści daje Mauriac za tło rozgrywających się wypadków ową prowincję, która go nad wszystko interesuje. Będzie to Bordeaux (La robe prétexte, Préséances, Le désert de l'amour), miasteczka okoliczne (Le baiser au lépreux, Le mystère Frontenac), wreszcie wieś wśród winnic spalonych przez słońce i wiatr (La chair et le sang, Destins, Le noeud de vipères). Czasem miejscem akcji jest Paryż (Ce qui était perdu). Bohaterami są jednak zawsze Gaskoni o wybitnie rozwiniętym poczuciu regionalnym. Pochodzenie wywierają na nich piętno niezatarte.

Bohater mauriakowski żyje w powieści życiem podwójnem. Raz sam dla siebie, skrępowany w matni skrupułów i walki wewnętrznej, przygnieciony ciężarem własnej wiary — czy dusząc się w pustce ateizmu („W następnych moich powieściach, powiedział Mauriac przed kilku laty do Lefèvre'a, bohaterzy moi oddalą się od katolicyzmu. Konflikt powstanie przez brak religji i jego rozpaczliwe następstwa: pustkę duszy“). Obok tej tajemnej tragedji indywidualnej podlegają wszystkie postacie konsekwencjom swej przynależności do rodziny. Węzły rodzinne są dla nich często niewolą i nieszczęściem: „W salonie wiejskim zobaczyłem cię (Teresę Desqueyroux), młodą, spłoszoną kobietę, którą drażniła troskliwość starych ciotek i naiwuego małżonka. Cóż więc jej brakuje — mówiono. — Dajemy jej, co możemy...

Ileż razy poprzez żywe kraty rodziny widziałem, jak krążyłaś wokoło krokiem wilczycy, patrząc na mnie wzrokiem złym i smutnym“.

Jakże przejmująco przedstawia Mauriac splot istnień ludzkich

zawikłanych między sobą, skazanych z racji urodzenia czy małżeństwa do życia razem! Nieustające kolizje, tarcia i niechęci, wynikające z braku porozumienia czy zrozumienia wzajemnego. Różnice charakterów i zamiłowań drażą przepaść nie do przebycia. A cóż ich łączy, tych „wrogów na codzień“? Łączy ich tradycja silniejsza od różnic indywidualnych, tradycja jedności rodzinnej, la race i miłość ziemi, której utrzymanie jest dążeniem silniejszym ponad inne pobudki. „Nie chodzi im o szczęście osobiste nasze — mówi jeden Frontenac, omawiając z bratem plany matki i stryja — ale o wspólne dobro i interes całej rodziny... Szczęście? nie szczęście, ale specjalna forma obowiązku, przed którym nie zawahają się nigdy: a najstraszniejsze to, że ja ich doskonale rozumiem“... I tak mniej więcej rozumuje najbardziej zbuntowany syn czy ztwardziały ojciec-dziwak. I choć rodzina będzie mu tylko męte familiale — sforą, która go zewsząd osaczy, czekając na śmierć znielowanego samotnika, to jednak on uświadomi sobie jasno, że zerwać z nimi nie jest dlań rzeczą możliwą: „Vous avez beau les haïr, vous appartenez à la même espèce“. Zrozumie, że nienawidzi ich dlatego, że odkrywa w nich własne swe przywary. I ponad nienawiść indywidualną wysuwa się poczucie spójni rodzinnej i majątkowej i świadomość wzajemnej przynależności rodziców i dzieci.

Jej najpiękniejszy wyraz stanowi pogodna powieść, prawie mauriakowska nastrojem: „Le mystère Frontenac“. Owem misterjum — tajemnicą, która objawia się rodzeństwu po kolei jest właśnie wspólnota duchowa rodziny, górująca nad niesnaskami. Pozwala przetrwać rodzinie mimo smutków i nieszczęść.

Niemal każda powieść Mauriac'a daje z różnych punktów widzenia przykład więzby rodzinnej, często naprzekór jednostkom. L'esprit de famille jest silniejszy od indywidualnych antypatyj i sympatyj. Bernard Desqueyroux złamie życie młodziutkiej siostrze, zmuszając ją do ofiary na rzecz dobrej reputacji domu. Ów esprit daje mu natchnienie, jak ma postąpić — rozstrzyga wszelką wątpliwość. Wie zawsze, co należy uczynić w imię interesu familji. Tylko ludzie bez zasad mogą ustąpić à une raison étrangère. — To też biada nowemu człowiekowi rodziny — młodej dziewczynie, która nie zechce od razu podporządkować swej indywidualności potężnemu systemowi klanu. Jeżeli nie podda się tak, jak to uczyniła w „La chair et le sang“ May Gunther — uciekasz przed samą sobą do bezpiecznej przystani swego małżeństwa — to skończy napewne zbrodnią i zatraceniem się, jak Teresa Desqueyroux.

Miłość rodzinna jest dla Mauriaca potęgą: czy pogodna i bezpieczna jak w rodzinie Frontenac czy w straszliwym splocie z nienawiścią jak w Genitrix. Więzów rodziny nie umie zrzucić ze siebie bohater Mauriaca. Są one silniejsze od jego własnej osobowości dlatego, że ponad wartością życia jednostki jest trwałość rasy, poczucie

ciągłości tradycji, ważniejszej od indywidualnych trosk i pożądań. Życie w domu staje się dla członków rodziny nieraz nieznośne: „Les prérents ont tort — mówi gdzieś Mauriac. „Cóż mi z tego, że jest dobry — skarży się na męża pani Courrège, kiedy ja tego zupełnie nie odczuwam. — Pomyśleć coby było, gdyby był złym“. — Drobnie utarczki jednak prawie nigdy nie doprowadzają do zerwania z domem, bo choćby najniezszczęśliwszy syn zdaje sobie sprawę z celu, w którym żyje: „Un fils perpetuait le mince filet de vie charriant le patrimoine“. A nawet występna Teresa Desqueyroux czuje w sobie drugą Teresę, dumną z wejścia do dobrej wiejskiej familji. Ale poczucie rodzinne silniej wiąże rodziców z dziećmi, niż węzły małżeńskie łączą męża z żoną. Jean Louis Frontenac nie chce dyskutować z Madeleine: Elle ne comprendrait pas — elle n'était pas une Frontenac. Młoda Marja Chazcnave ma nieprzewyższoną rywalkę w matce męża — okrutnej Genitrix, która zapomniała o wszystkim wobec przemożnej zazdrości o syna.

Poczucie wspólnoty i ambicji rodzinnej rozwija się od dziecka. Okres dzieciństwa jest niezmiernie ważny dla wszystkich bohaterów Mauriaca. Są to ludzie chętniej patrzący w przeszłość niż w przyszłość. Rodzeństwo Frontenac dorastając, ucieka świadomie do „kraju lat dziecinnych“: Tak samo Tota z paryskich dancigów (Ce qui était perdu) i Claude z seminarjum (La chair et le sang). Szereg powieści jest skonstruowany jako opowiadanie lub rozpamiętywanie tego, co minęło — że wymienię *La robe prétexte*, *Préséances*, *Desert de l'amour*).

Nawet ci, którzy zupełnie — zdaje się — zerwali z prowincją — nie wyzwolili się z wspomnień dzieciństwa. Cień sosen w którym wyrosli, zawisł nad całym ich życiem. — „Les jaloux amants des pins et des vignes“ są wiecznie pod nrokiem swego ukochania, „C'est une tête de Bordeaux, c'est un nom de chez nous“ przypomina sobie ktoś o sto mil od Laud, a Raymond Courrège, paryżanin z wyboru — poznaje Marję Cross „tak jakby poznał drogę z czasów dzieciństwa, mimo, że wycięto dęby po obu jej stronach“.

Nazwiska bohaterów powtarzają się w poszczególnych powieściach, tworząc jakby jedną rodzinę — zbiorowego bohatera prowincjonalnej epopei.

Nie wystarczy zająć się wewnętrznym życiem jednej familji, aby ocenić wartość problemu społecznego w powieści Mauriaca. Autor kreśli w syntetycznym ale bardzo wyrazistym rzucie szerszą perspektywę życia na prowincji. Życie Paryża w paru urywkach potraktowane jest jak gdyby kontrastowo do głównego zagadnienia.

Podobnie jak jednostka żyje skrępowana rodziną, tak samo rodzina podlega przymusowi stosunków miejscowych, które wywierają zdecydowany wpływ na jej charakter. Przymus ten uwidacznia

się zwłaszcza w życiu miasta prowincjonalnego. Jest to problem powieści: *Préséances, Le baiser au lépreux*.

Z natury rzeczy jest w mieście prowincjonalnem kwestja współżycia z sąsiadami i opinji ludzkiej kwestją kardynalną dla prosperity poszczególnych domów. — Prosperity w znaczeniu moralnem: dobrej sławy i poważania w mieście, które jest dla rodziny prawie kwestją życia i śmierci — w znaczeniu materialnem chodzi o zasadę nacelną — pomnożenia majątku przez pomyslnie operacje finansowe, oszczędne władanie kapitałem, wreszcie odpowiednie kumulowanie majątków drogą dziedziczenia i małżeństwa. Czytając Mauriaca nabiera się mimowoli przekonania, że w zawieraniu małżeństw poza interesem rodziny inne względy nie grają najmniejszej roli. Noémi d'Artiaill — młoda śliczna dziewczyna — wychodzi zamąż za nędznego człowieczka z racji jego fortuny i nazwiska. „On ne refuse pas un Pelouëyre“ mówi jej matka i — mówiąc to — powtarza dogmat ogólnie uznany, od którego odstąpić byłoby szaleństwem.

Jean Pelouëyre osobiście to zero — ale na tle swych sosen i winnic staje się zupełnie „mariable“. A tenże nieszczęśny Pelouëyre, zdając sobie najzupełniej sprawę z własnej śmieszności i nędzy, dręczony „kompleksem mniejszej wartości“, zgadza się na smutne małżeństwo li tylko dlatego, żeby majątku nie odziedziczyli po jego śmierci znieawidzeni kuzyni Cazenave, ale żeby souche Pelouëyre panowała nadal na landach i winnicach nie tracąc na szacunku w okolicy.

Kwestja utrzymania majątku rozstrzyga wszelkie sprawy rodzinne. Rodzina jest niewolnicą swych posiadłości, tak jak człowiek jest niewolnikiem rodziny. Ale majątek sam nie przesądza jeszcze reputacji, jakiej rodzina zażywa w środowisku. Kwestję kastowości miejskiej oświetla szczegółowo powieść *Préséances* osnuta na tle życia Bordeaux, choć — jak wynika z przedmowy — odzwierciedlająca życie i innych miast francuskich. Treścią powieści jest wysiłek rodziny kupców drzewa, chcącej dostać się do elity towarzystwa jaką tworzą właściciele winnic. Ścisłe ekskluzywny klan „posiadaczy“ został przez autora niemiłosiernie wyszydzony, a jednak — marzeniem bohatera (powieść ma formę pamiętnika) było dorównać owym „Synom“ dumnym z nazwisk widocznych na etykietach wyborowych piwnic. Bezlitosne przesady towarzyskie zgodzą się wreszcie na przyjęcie posażnej panny do grona wybranych; i już zaszczyt jej rodzice skreślą z listy bywających w domu tych, którzy nie będą dość *présentables* dla nowego koła znajomych.

Przesady klasowe najjaskrawiej występują w stosunkach miejskich. Na wsi pan życzliwiej przemówi do uboższego sąsiada — zachowując zawsze stanowiący dystans.

Jest na wsi jedna rzecz, która łączy jej mieszkańców — to ziemia. Nie człowiek jest tu najważniejszy. „D'abord que la vigne ne souffre pas“ troszczy się w powieści „*Destins*“. Elżbieta Gornac

i ten punkt widzenia łączy na wsi wiele skądinąd skrajnie przeciwnych sobie serc. Miłość do ziemi i — stojącego na niej domu jest podłożem więzby rodzinnej, ów dom gra w wspomnieniach i życiu każdego rolę niepoślednią. Stara kamienna budowla stoi w cieniu zamkniętych okiennic wśród rozprążonego słońcem powietrza. Dokoła płyty tarasu, skąd wypatruje się poprzez park i winnice, czy nie płoną landy na widnokręgu. A wewnątrz mroczne głębokie pokoje — chłodne i wilgotne; stare meble obite kretonem, nieruszane oddawna. Zapach kasztanów i anyżku w kuchni, gdzie trzeszczą płonące gałęzie. Nic się nie zmienia w domu rodzinnym. Instykt zachowawczy tu działa najsilniej. Dom ma zostać bez zmiany, aby świadczyć o niezmiennej tradycji rodzinnej i aby było dokąd — zdaleka — powrócić. Nie nadarmo dudnią pociągi mącąc ciszę odludnej wsi. Zawsze ktoś wróci jak Claude Favereau: „umyślnie wybrał pociąg lokalny popołudniowy, który pełzał wzdłuż Garonny, przystając na każdej stacji, jakby upał zmuszał go do tego; włókł się wśród sadów i winnic znużonych... Klaudjusz miłośnie przyjmuje skwar — podnosi niebieską storę: oto posiadłość, gdzie trzy kasztany spletają korony w gęstym kręgu. A już wznoszą się pagórki — równia nad Garonną pęcznieje, wchłaniając rozprężone powietrze...

Mauriac jest mistrzem w opisywaniu krajobrazu. Powiedzenie nieścisle, bo nie oddaje sposobu postępowania autora. Akcja powieści Mauriaca jest poprostu wpleciona w nieustanny opis ukochanego kraju. Opis uderzający wyborem szczegółów przetworzonych w poetyckiej wyobraźni autora, a tak prawdziwie i realnie podanych, że czytelnikowi długo pozostają w pamięci. — Gdyby się nawet zapomniało szczegółów akcji, choćby sam problem powieści zatarł się w pamięci — to pozostanie jednak niezatarta wizja lasu sosnowego wśród którego kręci się droga piaszczysta: widzą go we wspomnieniach bracia Frontenac: „pewnie teraz na niebie, o zmierzchu, wiatr skupia i rozpędza wierzchołki sosen, które jakby miały sobie coś do powiedzenia i chciały powtórzyć to ziemi. A po ulewie las drży od kropel. Wyszliby na taras, gdzie wieczór pachnie jesienią“.

Landy nie dają zapomnieć o sobie. To nieustające a trwożliwe wypatrywanie dymu na horyzoncie, który zwiastuje klęskę pożaru w letniej posusze... Zapach żywicy w powietrzu, pędzony gorącym wiatrem. W latach pożaru land nadmorskich wicher roznosi popiół na winnice (Destins). Błogosławione winnice cierpią od upału i uagłych burz letnich. Potem ziemia z nadmiaru wody dymi, a kałuże na drodze pełne są nieba. W wilgotnym parku wieczorem orzeźwiający cień starych drzew. Graby, ligustry, lipy stoją niernchome w księżycu. Słychać jakieś głośy — pachnie ziemia, kwiaty i powietrze.

Tak silnie związany jest krajobraz z przeżyciami bohaterów

i oni tak ściśle z nim czują się związani, że Mauriac stawia na jednym planie akcję powieści z opisem przyrody, splatając nieraz w jednym zdaniu oba elementy; kojarząc to, co się dzieje w duszy człowieka z tem, co się równocześnie dzieje w przyrodzie. To stopienie życia ludzkiego z krajobrazem jest jedną z piękności mauriakowskiego stylu. O środkach technicznych tego pisarza należałoby zresztą napisać osobno. Mauriac jest jednym z pisarzy, których współcześni za życia poznali i ocenili. Jeżeli jednak — jak wspominałam na początku — mówi się o nim przede wszystkim jako o pisarzu katolickim, to nie można pominąć drugiej ważnej strony jego dzieła, jaką jest przedstawienie prowincji francuskiej w jej mieszkańcach i krajobrazie.

Lwów

Anna Czeżowska

JĘZYK OBCY JAKO PRZEDMIOT NADOBOWIĄZKOWY.

Nowy „Statut gimn. Państwowego“ z dnia 31 października 1933 wprowadza nowość w zakresie nauczania języków obcych, a mianowicie nauczanie drugiego języka obcego jako przedmiotu nadobowiązkowego. Nie jest to nowość zupełna, gdyż znana była w dawnym zaborze austriackim. Tu i ówdzie praktykowana była także w innych częściach Polski i przetrwała w niektórych zakładach prywatnych okres pierwszej organizacji naszego szkolnictwa, w którym nauka ta nie istniała. Uczono wprawdzie w przeważnej ilości zakładów 2, a nawet 3 języków, ale nauka ta odbywała się równocześnie i nawet najzdolniejszy i najpilniejszy uczeń nie miał możliwości nauczyć się choćby początków drugiego języka w szkole. Za to „szkoły języków“ rozwijają się coraz lepiej, bo kogo stać było, starał się podończyć drugiego i trzeciego języka obcego poza szkołą.

Dziś stan ten zmienił się i zmianę tę witamy z radością.

Jako ten, który jako uczeń korzystał z tej nauki a następnie jako nauczyciel jej udzielał, chciałbym podkreślić jej walory i granice jej skuteczności. Czas do tego wydaje mi się odpowiedni, gdyż w najbliższym roku szkolnym nauka taka może być wprowadzona w nowoorganizowanych gimnazjach.

*

Cytowany wyżej „Statut gimnazjum Państwowego“ ogranicza, ale i rozszerza nieco zakres tych języków, których można uczyć jako przedmiotu nadobowiązkowego. Ustęp końcowy § 28 tego „Statutu“ powiada: „Przez drugi język obcy nowożytny należy rozumieć przede wszystkim język jednego z państw ościennych. Z 3 języków, których dotychczas uczymy w szkole średniej wchodziłby tu w całość pełni w rachubę jeden: język niemiecki. Język francuski i angielski mogłyby być przedmiotem nauczania nadobowiązkowego tylko w drodze pewnego wyjątku; natomiast pierwszeństwo przed niemi mają języki: rosyjski, czeski, rumuński, łotewski i litewski.

Czy takie rozróżnienie jest słuszne? Czy dla nas bliższy jest Bukareszt czy Paryż, Praga czy Londyn? Niewątpliwie dla pewnej grupy Polaków potrzebny jest język rumuński, dla innej łotewski, ale naogół zapotrzebowanie to jest bardzo małe i rzadko da się już ustalić u ucznia szkoły średniej. Natomiast z o wiele większem prawdopodobieństwem można przyjąć, że dany uczeń potrzebować będzie w życiu znajomości języka angielskiego czy francuskiego. Dlatego byłoby pożądane, aby to „przedewszystkiem“ nie było traktowane zbyt rygorystycznie. Zwłaszcza na pograniczu niemieckim, jako drugi język powinienby być dopuszczony w szerokiej mierze język francuski lub angielski, gdy językiem obowiązkowy w szkole jest język niemiecki.

*

Nauka nadobowiązkowa już z natury rzeczy nie operuje temi środkami, któremi przedmiot obowiązkowy zawdzięcza w dużej mierze swój sukces. Wysłunięta poza tok normalnych lekcyj, na czas przeważnie poobiedni, w pustym zwykle gmachu szkolnym nie korzysta ani z atmosfery normalnej nauki, ani normalnego rytmu życia szkolnego. Jako kopcieszek nie może też liczyć zupełnie na pracę domową ucznia, ani na żaden rygor zewnętrzny, działający bądź to ze strony szkoły w postaci klasyfikacji lub innych represyj, bądź też ze strony opieki domowej. Wszystko tu zależy od osobowości nauczyciela. On stwarza potrzebną atmosferę, on zastępuje rygor zewnętrzny zainteresowaniem, on swoją sztuką i pomysłowością czyni pracę domową zbędną. Nie jest to rzecz łatwa, a często jest wręcz nieosiągalna.

Stąd i cele nauczania i metody muszą być inne niż przy nauczaniu tegoż samego przedmiotu, jako obowiązkowego.

„Statut gimnazjum Państwowego“ określa w swym paragrafie 29 w następujący sposób, cele nauczania języka jako nadobowiązkowego: „*Nauczanie drugiego języka obcego nowożytnego ma na celu praktyczną jego znajomość*“.

Jeśli chodzi o języki takie, jak łotewski, rumuński, ezeki czy litewski to ta praktyczna znajomość ograniczać się będzie niewątpliwie do możliwości porozumiewania się w zakresie najprymitywniejszych potrzeb życia; lecz już przy nauce języka rosyjskiego, a zwłaszcza przy nauce języków niemieckiego, francuskiego i angielskiego, ta praktyczna znajomość musi objąć również możliwość posługiwania się książką obcą.

„*Zakres materiału i plan godzin dla przedmiotów obowiązkowych i nadobowiązkowych określa program*“, powiada § 32 Statutu gimnazjum państwowego. Programu tego dla przedmiotów nadobowiązkowych jeszcze niema. Przypuszczać można, że nie będzie wcześniej niż program języków obcych, jako przedmiotu obowiązkowego w liceach, gdyż nauczanie języków obcych w całej szkole średniej musi się zająć. Fakt ten nie powinienby jednak odwiekać wprowadzenia tej nauki, aż do czasu ogłoszenia „programu dla liceów“. Jakiś program tymczasowy, jakieś wytyczne narazie mogłyby wystarczyć, by powierzyć tę naukę „rękom doświadczonym“, które na podstawie bezpośredniego doświadczenia w szkole mogłyby dostarczyć materiału do definitywnego programu. Sprawa jest nadzwyczaj trudna, nie można jej załatwić ani szablonem, ani analogją z nauczaniem obowiązkowym tego samego przedmiotu.

*

„Statut gimnazjum Państwowego“ podaje jeszcze dwa przepisy, dotyczące nauki przedmiotów nadobowiązkowych. W końcowej części § 29 określa, że „*nauczanie drugiego języka obcego nowożytnego... powinno się rozpoczynać nie wcześniej, niż w II-em półroczu klasy II-ej*“.

Postanowienie to jest zupełnie słuszne. W I półroczu klasy I rozpoczyna się nauka jednego języka obcego, w II-em półroczu nauka języka łacińskiego — słuszne więc, by nauka drugiego języka rozpoczynała się dopiero w rok później.

W najbliższym roku szkolnym powstanie klasa II nowego gimnazjum. Od najbliższego stycznia może więc być wprowadzona nauka nadobowiązkowa. Dobrzeby było, by rzeczywiście została wprowadzona choćby w kilku zakładach.

Drugi przepis objęty § 31 określa stanowisko ucznia wobec przedmiotu nadobowiązkowego: „*Uczeń może się uczyć jednego przedmiotu nadobowiązkowego, a tylko wyjątkowo dwóch. Przedmiot nadobowiązkowy, który uczeń wybrał — staje się dla niego zasadniczo obowiązkowym na przeciąg całego roku szkolnego*“.

Przepis wiążący ucznia przez cały rok istniał także w dawnych przepisach, odnoszących się do nauki przedmiotów nadobowiązkowych i tam okazał się nieżyłciwym. Na początku roku szkolnego uczeń zapala się często do nauki i zapisuje się na ten czy ów przedmiot nadobowiązkowy, ale z biegiem czasu

przekonywa się, że mierzył siły na zamiary, że porywa go więcej niż to przypuszczał sport, lub zajmuje mu więcej czasu praca domowa i wtedy następuje kolizja, której należy unikać. Musi więc być dana możność zwolnienia się od obowiązków przyjętych w innych warunkach i ta możność ułatwi tylko pracę nauczycielowi przedmiotu nadobowiązkowego.

Warszawa

Dr. Jan Piątek

Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI.

TLUMACZENIE A PRZEKŁAD.

Viëtor, chcąc metodę nauczania języków obcych zawrócić z drogi wyłącznie gramatyczno-tłumaczeniowej powiedział: „*Tłumaczenie jest sztuką, która szkoły nie obchodzi*“. Wyraz „*Uebersetzung*“ został przez niego użyty w znaczeniu „*Uebertragung*“. Odpowiednikami tych dwóch terminów są w języku polskim: „*tłumaczenie*“ i „*przekład*“.

Są to pojęcia, wykluczające się na terenie szkolnym. Nauczyciel, który w początkach dla rzekomego ułatwienia pozwala a nawet każe *tłumaczyć*, który godzi się na wypisywanie całych kolumn „*słówek*“, po jednej stronie zeszytu francuskich, po drugiej polskich, (zamiast umieszczania każdego nowego wyrazu w kontekście), czyli leksykalne identyfikowanie obu języków, — nigdy nie doprowadzi uczniów tą metodą do poznania ducha języka, a tem samem do umiejętności *przekładu*.

Przeciwnie, prowadzenie lekcji od pierwszej chwili w języku francuskim, posługiwanie się stałe tym językiem w zetknięciu z uczniami, jest nie tylko ucieczką przed werbalizmem, nie tylko stwarza *instykt językowy*, ale daje rezultaty również w dziedzinie tłumaczenia-sztuki.

Oto dwa przykłady dobrej orientacji uczenia, czem powinno być tłumaczenie. Klasa VI-ta, czyli pięć i pół lat nauki rzetelną metodą bezpośrednią w tem znaczeniu, że języka polskiego nie używano wcale (chyba w ostateczności jakiego poszczególnego wyrazu), a za to skrzętnie notowano w *cahier-journal* i w pamięci zwroty idiomatyczne jak: *j'ai mal à la tête* (boli mnie głowa), *il fait du vent* (jest wiatr) i t. d. Uważając, że moja klasa jest już do tego dostatecznie przygotowana, pierwszy raz postanowiłam spróbować z nią przekładu. W tym celu przyniosłam „*Le Matin, mercredi 14 Février 1934*“ i wybrałam krótki artykułik następujący, który odczytałam i kazałam napisać na tablicy:

C'était hier mardi gras... Le calendrier marquait, hier, mardi gras. Le temps était splendide. Cependant, à Paris, la rue resta sans joie. Carnaval s'y serait trouvé mal à l'aise. Dans le décor des nuits d'émeute, la farce ne pouvait succéder si vite au drame. A huit jours d'un mardi tragique, le mardi gras de 1934 sera resté un jour grave, sous un soleil radieux.

Nastrój ostatnich miesięcy we Francji jest uczniom znany: już od V-tej klasy co tydzień jedną lekcję poświęcamy omawianiu „*actualités françaises*“ na podstawie dzienników polskich i francuskich.

Gdy uczennice przepisały tekst do zeszytów podręcznych, przystąpiłyśmy do pracy. Postawiłam zasadę: „*La traduction doit être fidèle et libre en même temps!*“ Cała klasa brała udział w pracy. Każde zdanie w formie, na którą się już wszystkie zgodziły, wypisywała jedna z uczenie na tablicy. Mając przed sobą całość, okazało się, że niejedno trzeba było kilkakrotnie zburzyć dla zachowania rytmu, wyrażenia myśli poprawnie po polsku itd. itd. Ale, mimo to, uczennice nie były z wyniku zadowolone, a ten autokrytycyzm dał mi dużą satysfakcję. Zarządziłam pracę cichą i ewentualne skończenie jej w domu: zastanowienie się, jaka forma przekładu będzie najlepsza. Na drugi dzień jedna z dziewczynek przyniosła i odczytała swój przekład, który klasa przyjęła z aplauzem:

TLUSTY BYŁ WTOREK WCZORA...

Tłusty był wtorek wczora, tak... wedle kalendarza!
W ulice spada z nieba promieni lśniących rój.
Lecz ulicę bezludną — zalała cisza wraza...
Trudno, by tu karnawał rozbił dziś namiot swój!

Tam, gdzie w tragiczne noce ponury szalał bunt,
Jasna, beztroska radość, nierychło znajdzie grunt.

Choć słońce złotem sieje, w tygodniowym odskoku
Od nocy, gdy bulwarem przeleciał buntu szal,
W tysięcznym dziewięćsetnym trzydziestym czwartym roku
Tłusty wtorek — w ulicę ponurym smętkiem ział.

Kraków, 17.II.1934

(*Krystyna Nowakówna, VI-a*)
(Państwowe Gimnazjum ż. im. król. Wandy)

To pociągnęło zaraz nazajutrz spontaniczną próbę przełożenia poezji, której się niedawno uczyły napamięć: *A. de Vigny, Le cor*, którą tu (bez zmiany) przytaczam:

Alfred de Vigny.

R Ó G

Lubię dźwięk rogu — w borze — w wieczornej godzinie,
Gdy pieśń rozłkana łani konającej płynie,
Lub łowów koniec, słabem powtarzany echem
I jako liść niesiony północy oddechem.

Ileż razy — sam — w mrokach północy siedziałem,
Wsluchując się z uśmiechem; lecz częściej płakałem,
Bo myślałem, jak właśnie ten złowieszczy ton
Poprzedził paladynów dawnych smutny skon.

O kraju mój! o góry w lazuru kolorze!
Groźne skały Frazony i cyrki w Marborze,
Kaskady, co spadacie w zaśnieżone stoki,
Źródła, rzeki, strumyczki i górskie potoki,

Szczyty, których lodowe czoła w śniegach stoją,
A stopy — ukwiecone łąki wiecznie stroją!
To tutaj trzeba usiąść, i tu słuchać trzeba
Dalekich dźwięków rogu, płynących miękko pod nieba.

— — — — —
O, cienie rycerzy, czy już nie powrócicie?
Czy to wy z głosem rogu smętnego mówicie?
Roncevaux! Roncevaux! w twej mrocznej dolinie
Cień wielkiego Rolanda nigdyż nie zaginie?

— — — — —
Boże! Jak smutnym jest dźwięk rogu w głębi boru!

Cracovie, le 18 Février 1934

(*Lucie Mazurkiewicz*)
cl. V-ème

Oto jedna z dróg, na której można wydobyć z nauki języka pewne głębsze wartości, osiągnąć pożądany rezultat a równocześnie zachęcić uczniów.

Kraków

Dr. Stefanja Ciesielska-Borkowska

DYDAKTYCZNE WALORY „WIECZORÓW ARTYSTYCZNYCH“.

W drugiej połowie kwietnia w gimnazjum Z. Pełkowskiej i W. Macińskiej w Łodzi odbył się „Wieczór Francuski“, organizowany staraniem Koła Romantycznego uczennic tegoż gimnazjum przy współudziale uczniów gimnazjum A. Zimowskiego. W części pierwszej programu uczennice klasy pierwszej odegrały barwny obrazek sceniczny „Le reveil du Printemps“, do którego fabułę i dramatyzację zaprojektowały same wykonawczynie drogą konkursu i kolaboracji. Starsze koleżanki dopomagały im w wykonaniu dekoracji, projektowaniu i wykonaniu fantastycznych kostiumów oraz w ułożeniu i opracowaniu partyj tanecznych.

Dalsze numery programu stanowiły insecenizacje bajki La Fontaine'a „La Cigale et la Fourmi“ wraz z uzupełnieniem, niejako, tamtej przez insecenizację bajki Jussieu „La Fourmi et l'Abeille“.

W części drugiej programu uczennice klas wyższych w śpiewie chóralnym i solowym wykonały: „Aimez la France immortelle“ i „Vous dansez, Marquise“, a wspólnie z uczniami gimnazjum A. Zimowskiego odegrały kilka seen z komedji Molière'a „Le Bourgeois Gentilhomme“. Program zakończył malowniczy Gavotte, odtąńczony w strojach stylowych.

„Wieczór“ zaszczytlił swoją obecnością i wykazali dużo życzliwego zainteresowania dla produkcji artystycznych: Konsul francuski, p. Saladin, oraz liczni członkowie miejscowej kolonji francuskiej i Łódzkiego Oddziału T-wa Neofilologicznego.

Jednakże największy nawet sukces artystyczny bez dalszych konsekwencji natury dydaktyczno-wychowawczej nie okupiły wysiłków i dużego nakładu pracy, którą kłaść trzeba w podobne przedsięwzięcia.

Konsekwencje te ze wszech miar pożądane przyehodzą same przez się.

Możliwość praktycznego a pociągającego zastosowania zdobytych wiadomości i umiejętności, wykazania indywidualnych uzdolnień i upodobań oraz naturalne zcentralizowanie zainteresowań w związku z przedmiotem nauki, jest poważnym atutem w ręku nauczyciela w osiągnięciu wyższego poziomu młodzieży.

Staranne, a raczej staranniejsze jeszcze niż dla potrzeb utylitarno-potocznych dobieranie i opracowywanie wybranych tekstów i doprowadzenie ich interpretacji do możliwie wysokiego poziomu, w dużym stopniu wpływa na poprawność wymowy, na wysubtelnienie wrażliwości językowej, na cieniowanie, modulację, właściwy danemu językowi przyspiew, należyta ekspresję przy lekturze, — a co ważniejsze, — korzyści te osiągają nie tylko wykonawczynie programu, ale i ogół młodzieży, z zainteresowaniem śledzący bieg przygotowań i w mniejszym lub większym stopniu wciągający się samorzutnie do współudziału.

Wspólne narady, próby, wspólnymi siłami wykonywane kostjumy i dekoracje, obmyślanie, projektowanie i realizowanie mnóstwa różnych akcesoryj, wytworzenie sprzyjające warunki dla pracy zespołowej, tak cennej z punktu widzenia dydaktycznego i wychowawczego, a której końcowym wynikiem jest rozbudzenie wyobraźni twórczej, pomysłowości, zaradności, inicjatywy, rozumnego podziału pracy, koleżeńskiego życia się, wytworzenia atmosfery swobody i wzajemnej życzliwości. A wszystko razem wzięte daje ponadto pole do cennych obserwacyj nad charakterem i cechami indywidualnymi młodzieży.

O nowej szkole powiedziano, że ma nie tylko uczyć, ale i wychowywać. Sprawa imprez artystycznych całkowiec czyni zadość temu postulatowi.

Łódź

J. M.

OBCY NA LEKCJACH JĘZYKA.

W bieżącym roku szkolnym, po raz pierwszy w mej praktyce, zastosowałem zapraszanie prelegentów na lekcje języka niemieckiego na stopniu średnim i wyż-

szym. Obca osoba elektryzowała uczniów, a zapowiedź odwiedzin berlińczyka lub wiedeńczyka wzbudzała taką ciekawość, że nazajutrz nie brakło nikogo na lekcji.

Zaprosiłem do klasy szóstej niemieckiego studenta na wykład o Berlinie. Był to człowiek, którego osobiście znałem. Braliśmy ustęp „Rundgang durch Berlin“. Omówiłem z nim, jak ma wejść do klasy, gdzie się ma usadowić, jak klasę przywitać i jak poprowadzić lekcję. Był to oczywiście nie-nauczyciel. Sta-nęło na tem, że go klasie przedstawię, zainauguruję lekcję wstępem i że dana będzie klasie możność stawiania konkretnych pytań w zakresie znanego jej już Berlina. Na tablicy wisiał wielki plan Berlina, znany klasie z poprzednich lekcji. Ogłosiłem, że prelegent będzie odpowiadał na konkretne pytania, że zatem każdy może je stawiać. I tu odrazu okazała się korzyść mej inowacji. Oto nawet słabi uczniowie zabierali głos, stawiając pytania rzeczowe, świadczące o dojrzałości, tak że sam się dziwiłem, skąd też ten słaby uczeń ma takie wiadomości. Wo-lalem stawianie pytań ze strony klasy, ponieważ wiedziałem, że klasa będzie pytała przedewszystkiem o to, co ją zajmuje, a nie o to, co dla nas dorosłych jest interesujące, nadto sama prelekcja dalaby im wprawdzie możność wysłu-chania rzeczowego referatu w języku poprawnym, atoli klasa zmuszona byłaby bliźniwie słuchać. Mnie zaś chodziło szczególnie o aktywizm. Gdy zamknąłem listę pytających, prelegent odpowiedział każdemu na pytania, poczem wywiązała się krótka dyskusja, w której znowu brali udział dość bierni uczniowie. Gdy prelegent odszedł, wszyscy się cieszyli, gdyż rozumieli wszystko, co mówił in-terlokutor. Przebieg lekcji mieli potem piśmiennie zrelacjonować i okazało się, że protokół napisali tym razem barwniej i lepiej, niż dotąd.

Zastanawiałem się, czy taka inowacja jest wskazana dydaktycznie i przeko-nałem się, że mało ona się różni od lekcji dyskusyjnej, przeprowadzanej w kla-sie przez nauczyciela. Zapytywano bowiem, odpowiadano i dyskutowano, z tą tylko różnicą, że aktywność klasy była silnie pobudzona na skutek nowej twa-rzy i autentycznych wieści. W rzeczy samej została przeprowadzona synteza o Berlinie, o którą mi chodziło, czyli że tok pracy w niczem nie ucierpiał i lekcja nie poszła na marne. Zaprosiłem owego emigranta berlińskiego świa-domie w związku z lekcją; w tym samym celu siedział on przy katedrze lub wdział laseczką po planie, pokazując i opowiadając o szczegółach omawianych ulic, gmachów, rezydencji, nowego życia, obyczajów i t. p.

Inną próbę urządziłem dla wyższych klas zebranych w świetlicy. Tu prze-mawiał już były profesor gimnazjum w Lipsku o obliczu nowych Niemiec. Młodzież cieszyła się faktem, że rozumiała wykład, co ze swej strony stanowiło bodziec do wytrwalszej pracy. Rozumiała, po co się uczy języka, i że znajo-mość jego przydaje się im konkretnie. Cel nauki nie był już zatem odległy, a stał się naocznym.

W klasie piątej, gdy przerabialiśmy Wiedeń, zaprosiłem na zakończenie inżyniera wiedeńczyka, kierownika fabryki. Wskazał mi go konsul austriacki, do którego się udałem po materiał propagandowy o Austrii i targach marco-wych. Znowu odpowiadał na zadane pytania, przyczem młodzież stawiała py-tania z zakresu minionych zajęć wiedeńskich, z zakresu targów międzynarodo-wych; zapytywała o ustrój, o Sobieskiego w 250-lecie odsieczy Wiednia i t. p. Na ścianie oczywiście były rozwieszzone plakaty o targach wiedeńskich; odczy-tałem sprawozdanie z zajęć austriackich, a na tablicy widniał plan Wiednia, na-rysowany przez ucznia klasy, podobnie jak Berlina. Tak samo wisiała mapa Austrii, również praca ucznia. Uzupełnienia o Austrii podałem na następnej lekcji, na podstawie specjalnej broszury, otrzymanej w konsulacie. Protokoły lekcji znowu wykazały, że korzyść z takiej lekcji jest duża.

Nie waham się więc podać ten fakt, jako uwagi godny w naszych poczyna-niach dydaktycznych przy nauczaniu języka obcego w szkole. Oczywiście, że trzeba porozumieć się z gościem co do tematu, wiedzieć kim jest, czy można na nim polegać. Bez tych danych nie należy wpuszczać obcego do klasy. Nadto należy go tylko wtedy zaprosić, o ile materiał klasowy wiąże się z prelekcją,

względnie tematem prelegenta, dostosowanym do potrzeb klasy. Odpowiednie pozdrowienie jest rzeczą samo przez się zrozumiałą, również nie zadawanie pytań po dzwonku. Zbyt często jednak nie należy zaprosin takich stosować, zresztą nie ma do tego wiele sposobności, lecz gdy są, winno się ją wykorzystać, albowiem korzyści są niezaprzeczalne.

Kraków

Samuel Stendig

SPRAWOZDANIE Z KSIĄŻEK.

JAN CIEŚLIŃSKI ET LEON KOZMIŃSKI, maitres de conférences à l'École des Hautes Etudes Commerciales à Varsovie. La France au travail. Agriculture, industrie, commerce. Lectures expliquées. Wyd. Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa 1934 r.

Nowo-wydany w związku z reformą szkolnictwa podręcznik dla liceów zawodowych jest, jak to zaznaczono w tytule, wyhołem czytanek, obracających się dokoła twórczości Francji na polu gospodarzem: rolniczym, przemysłowym i handlowym. Główną jego zaletą jest umiejętność obudzenia w czytelniku zainteresowania przez unikanie suchej fachowości. Wiadomości fachowe podane są tu barwnie, żywo i zajmująco pod postacią umiejętnie podobieranych z dzieł pisarzy francuskich wyjątków, przyczem każdy artykuł uzupełniony jest wyjaśnieniem trudniejszych słów oraz przypisaniami. Niekiedy fachowość poprostu przemycza się pod płaszczykiem literatury pięknej w urywkach z utworów Loti'ego, Zoli, Maupassanta, Maurois i t. p. Całość czyta się jak interesujący reportaż z podróży po Francji.

Lektura taka może dać oczywiście w wyniku przychylnie ustosunkowanie się ucznia do przedmiotu i pociągać go do przykładania się do nauki.

Cbarakterystyczny jest subiektywizm, przebijający się bardzo wyraźnie nawet w tak krótkich urywkach. Entuzjazm Francuzów dla swego kraju i jego bogactw jest szczerzy i gorący. To też dziwne jest nieco, że sami wybitni nacjonalisci zdają się niekiedy zapominać o patriotycznych uczuciach ludzi innej narodowości. W słowach autora artykułu „Les ouvriers polonais en France“ przebiega ton pobłażliwej wyższości obok wyraźnego niezadowolnienia z wyodrębniania się emigracji polskiej, to też, chociaż poznanie stanowiska Francuzów w danej kwestji jest z jednej strony bardzo dla ucznia pożyteczne, niemniej artykuł wymaga specjalnego oświetlenia ze strony nauczyciela dla uniknięcia ewentualnego bezkrytycznego ustosunkowania się młodzieży do czytanej lektury. Chodziłoby więc tylko o uzupełnienie artykułu kontrargumentami w odpowiedzi na zarzuty, stawiane przez autora Emigracji polskiej we Francji.

Biorąc rzecz ogólnie, tematy czytanek dobrane są ze znajomością psychiki i zamiłowań współczesnej młodzieży, tak męskiej, jak żeńskiej. Nie brak tu ani sportu, ani mody, ani turystyki. Całość ozdobiona ilustracjami fotograficznymi jest żywa, bezpośrednia, aktualna. Podręcznik posiadający takie walory odda napewno znaczne usługi w szkolnictwie zawodowym.

Poznań

J. Chrzanowska

SAMUEL STENDIG: Motywy biblijne w twórczości Goethego. Kraków, 1932.

Autor wykorzystał sumiennie niezmiernie bogatą literaturę, odnoszącą się do powyższego tematu. Opierając się ponadto na własnej, bardzo dokładnej znajomości Biblii i hebrajszczyzny, łatwiej wyczuł analogje między Starym Testamentem a dziełami Goethego, nawet tam, gdzieby się one czytelnikowi, nieobznajomionemu z tematem w szczegółach, wydawały zbyt odległe. Autor znajduje je we wszystkich dziełach Goethego z wyjątkiem „Clavigo“, „Tassa“ i „Reinekego“.

Goethe sam niejednokrotnie mówi o wpływie Biblii na swoją jaźń ludzką i artystyczną i zdaje sobie należycie sprawę z tego, ile zawdzięcza owej najdziwniejszej księdze świata. Była ona przecież w domu jego książką najwięcej i najchętniej czytowaną. Szczególnie zaś czarowały i pociągały go postaci Biblii w okresie młodości, o czym świadczą zarówno jego zapiski jak i niektóre po dziś dzień zachowane fragmenty. Nie da się zaprzeczyć, że i pęd naśladowczy (Klopstock, Bodmer) nie miał tu odegrać rolę; ale już w doborze tematów i motywów biblijnych, w sposobie ich ujęcia i przetwarzania okazuje Goethe swą indywidualność i samodzielność (Belsazer, Hiob, Józef, Rut i in.). Także w późniejszym wieku, w fazach dojrzałej twórczości wraca często, świadomie lub nieświadomie, do postaci i motywów, obrazów i nastrojów biblijnych. Występują one w jednych dziełach mniej, w innych bardziej lub całkiem wyraźnie — jak np. w postaci „sędziego“ i idyli przy studni w „Hermanie i Dorotei“. Poszukiwacze analogii posuwają się jednak nieraz — jak mi się wydaje — za daleko. Czyni to samo i autor niniejszej rozprawki, gdy, zasłaniając się W. Schererem, dopatruje się analogji między Klärchen a Sulamitą. Analogja ta nie przekonywa. Klärchen — jeśli już o analogję chodzi — ma więcej rysów, które ją zbliżają bardziej do jednej z kochanek rzymskich „triumwirów miłości“ niż do Sulamity. A wiadomo jak dalece Goethe całą swą istotą do tych „triumwirów“ przylgnął! „Prolog w niebie“ bezsprzecznie wywodzi się z księgi Hioba, ma jednak z Hiobem — jak Goethe sam to określa — tylko „einige Aehnlichkeit“. Trudno również pogodzić się z cytowanym przez autora W. Schererem, który w bólu i rozpacz Małgorzaty dosłuchuje się aż Jeremiasza. Autor sam zachowuje się wobec tej analogji z rezerwą, naprawdza ją jednak tylko z obowiązku sumienności naukowej. Starał się bowiem uwzględnić możliwie wszystko, co należy do sfery tego zagadnienia i wprowadzić polskiego czytelnika w problem ciekawy a u nas rzadko poruszany. W skromnej liczbie polskich prac i studjów o Goethem praca Stendiga stanowi pozycję ważną, rzetelnie informującą.

Lwów

Herman Sternbach

W. VON WARTBURG. Evolution et structure de la langue française. Leipzig et Berlin. Teubner. Fevrier, 1934. Pages 256.

Sous ce titre complexe d'Evolution et structure, le livre de M. von Wartburg est en réalité un abrégé d'histoire de la langue française, au courant de tous les travaux récents de quelque importance et en présentant les résultats acquis, considérés comme indiscutables.

Ce titre a l'avantage d'excuser ce qui peut manquer dans une tentative de ce genre et d'indiquer les bases sur lesquelles le livre est construit: plan purement historique (qui le rend plus facile à lire et à consulter que celui de M. Dauzat), faisant alterner les chapitres „statiques“ et les chapitres „dynamiques“.

S'adressant à un public cultivé, mais pas aux seuls philologues, M. von Wartburg ne se contente pas d'exposer les règles générales: chaque fait linguistique important est abondamment éclairé d'exemples bien choisis, le plus souvent commentés linguistiquement est psychologiquement d'une manière fort ingénieuse. Chacun trouvera dans ces exemples des aperçus neufs et des occasions d'accroître ses connaissances.

De plus la langue n'est pas arbitrairement isolée de la vie, et, dans chacun des 7 chapitres, les évènements essentiels de l'histoire, les traits principaux de la culture nous sont sommairement rappelés. Chose curieuse au premier abord, c'est l'histoire littéraire qui occupe le moins de place (sauf quelques exceptions individuelles) dans ce rappel des phénomènes connexes.

Le I^r chapitre: les origines de la langue française nous présente successivement les notions indispensables sur l'indo-européen, sur le mélange racial qui

peuple la France, mélange si complexe dès la préhistoire, puis le legs linguistique de chacun des peuples dominants (remarques fort importantes sur les termes Gaulois — vassal par exemple, et tout un vocabulaire rustique dialectal) — et nous montre dans le latin vulgaire les traits essentiels qui préfigurent l'évolution du français.

Au chapitre II. du latin vulgaire à l'ancien français, il faut signaler surtout les survivances du vocabulaire et de la déclinaison des Francs, le paragraphe sur les limites si mal définissables des langues d'oïl et d'oc, l'importance de la renaissance carolingienne très bien caractérisée avec l'apparition des premiers latinismes conscients, et l'apport non négligeable des Normands et surtout des Arabes (langue des sciences, sujet de leur culture supérieure).

Le chapitre III. l'ancien français, définit tant bien que mal les dialectes (il reste encore tant à faire sur ce terrain) expose les causes de la suprématie du dialecte d'Île de France et nous présente un tableau un peu fragmentaire de la langue du XII^e siècle, avec son importance européenne.

Le chapitre IV. vous mène de l'ancien français au moyen français (XIII^e au XV^e): c'est l'époque féodale par excellence, et l'époque de la destruction du système morphologique et syntactique esquissé au ch. précédent: destruction éclairée par quelques statistiques précieuses (le pronom, la négation, l'ordre des mots).

Le XVI^e s. (chapitre V.) amène l'émancipation de la langue, la naissance de la grammaire française et aussi l'influence italienne et la naissance de la prose dialectique.

Dans les époques du fs. moderne (ch. VI.) nous voyons un peu rapidement se former la langue classique, dont les caractères nous sont fort bien définis, et au XVIII^e le vocabulaire s'enrichit à nouveau par les sciences et les techniques, en même temps que se transforme le style. Les périodes plus récentes sont un peu sacrifiées par M. von Wartburg.

Le dernier ch. présente l'Etat actuel du fs. Il a l'intérêt de comparer d'exposer tant pour la phonétique que la morphologie et la syntaxe le frs. aux autres langues importantes, à l'allemand surtout. Il consacre également des paragraphes riches d'idées et de faits au „français avancé“ et aux argots dont l'importance est plus grande en fr. que dans nulle autre langue (et cela dès le Moyen Age). Le „bilan“ se conclut en quelques phrases opposant importance numérique et importance réelle d'une langue.

Ayant marqué l'intérêt réel de ce livre, il faut pourtant signaler quelques légères critiques: — d'abord par souci de ne pas être un ouvrage de discussion, il va jusqu'à ne pas poser les points d'interrogation qu'imposent encore certains problèmes et les limites de nos connaissances — puis la richesse d'exemples partout uniforme peut voiler l'importance réciproque de certains phénomènes (emprunts gaulois, arabes, italiens par exemple); de l'un et de l'autre résulte p. ex. le fait que l'on ne se rend pas compte qu'au fond nous connaissons très mal la période du moyen français et la transition vers la Renaissance: dans des problèmes comme l'extension progressive de l'article partitif ou la fixation de l'ordre des mots SVC, nous avons le point de départ et le point d'arrivée, mais seulement des lueurs fragmentaires sur le développement des faits. — Par ailleurs on peut estimer disproportionnée la place faite à Rabelais (5 pages), à Calvin, à Flaubert: il faudrait distinguer l'importance qu'a un écrivain pour le philologue (comme document) de celle qu'il a réellement exercée sur la langue et le style (cas de Rousseau et de Voltaire p. ex.).

Critiques plus minimes encore: le futur exact porte chez nous un autre nom plus répandu — du fond de la Lorraine appliqué à Jeanne d'Arc est un faux — sens — il est inexact de dire qu'on parle allemand en Alsace-Lorraine — et d'ailleurs il n'y a pas d'A. L., mais une Alsace et une Lorraine où le problème linguistique est différent: en L. patois allemands, en A. dialecte germanique. — Je ne crois pas que „toutes les familles d'une certaine culture se règlent sur le Dictionnaire de l'Académie“ toujours retardataire: les dictionnaires consultés

le plus par la bourgeoisie, à tort on à raison ont été Bescherelle, puis Littré et maintenant Larousse, et les gens instruits ont généralement des préférences pour Darmesteter et Hatzfeld. — Une phrase de la préface enfin m'inquiète: „l'étudiant trouvera ici le moyen de grouper les innombrables détails dont il doit charger sa mémoire“. La pédagogie française a toujours préféré une tête bien faite à une tête bien remplie: il ne faut jamais „charger“ sa mémoire de détails, ceux-ci ne doivent être là qu'assimilés, acquis et non appris, à l'appui d'idées générales seules formatrices.

Mais ce service de classement de détails le livre put le rendre en effet à côté d'autres plus importants et sa lecture ne peut manquer d'être profitable à l'étudiant, au professeur ou à l'homme simplement curieux des problèmes de culture. La gageure apparente de faire tenir en 250 pages une histoire de la langue française, M. von Warburg l'a entreprise avec succès.

Varsovie

J. S. Clément

THEODOR LITT: Die Stellung der Geisteswissenschaften im nationalsozialistischen Staate. Verlag Quelle und Meyer Leipzig.

Temat, któremu swą uwagę poświęca profesor historii i filozofji kultury na lipskim uniwersytecie, łączy w sobie dwa momenty, a to: jeden czasowy, przemijający, związany z dzisiejszością, t. j. fakt zaistnienia trzeciej Rzeszy w formie obecnej; drugi to problemat nauki jako takiej, której zasadniczym postulatem jest niezem nie krępowana swoboda w badaniu i osądzaniu aktualnych zdarzeń i przemian i możność suwerennego jej ustosunkowania się do nich. To bowiem stanowi o wartości prawdziwej nauki, że ona podstawy swej nie zmienia ani nie akomoduje do baśń dnia, lecz przeciwnie zachowuje niezależny od danej chwili właściwy sobie aspekt, który konkretność zarówno obejmuje jak ideę.

Ruch narodowo-socjalistyczny głosi, jakoby się zrodził z jakiegoś głębokich pra-złych instynktów, dla których duch jest tylko macicielem i rozsądnikiem. Interpretatorowie ruchu starają się jednak usilnie swój „irracjonalizm“ i owo nieuchwytnie „nieświadome“ naukowo, filozoficznie, a więc przy pomocy ducha uzasadnić i podmurować. Mówią o ruchu jako o micie („Mythos“), t. zn. jako o czemś duchowi wprost przeciwnem, przyczem zapominają, że mit prawdziwy i pierwotny tworzy się i kształtuje sam przez się („unbewusst“); jego cechą istotną jest „das absichtslos Gewachsene“ w przeciwieństwie do rzekomego „mitu“, za jaki chce uchodzić nowy ruch, do mitu *nie tworzącego się* nieświadomie przez się, lecz *stworzonego* świadomie wedle pewnego planu i dla pewnego planu i dla pewnego celu, „unter stärkster Mitwirkung des bewusst ordnenden und deutenden Geistes“. Jest to więc mit rozumowo i planowo skonstruowany, dla którego po skonstruowaniu go szuka się filozoficznego podmurowania, by niejako i wobec wiedzy mógł się ostać. Litt dowodzi, że niedorzecznością jest naukowo czy filozoficzna podbudowa baśń i doktryn, „które ustalone zostały bez współudziału nauki, przez jakąś poza-czy ponadnaukową instancję. Wszak pożądana i dozwolona jest podbudowa, wyłącznie jako placet towy już, ale wiszący w powietrzu. „Czynność umysłowa, która polega na tem, by już ustalone doktryny dodatkowo uzasadnić i uzupełnić, może wśród okoliczności wykazać wiele bystrości, fantazji i sztuki przedstawiania, nie można jej jednak ani zwać nauką, ani za taką uważać; straciła prawo do tego z chwilą, gdy takie zadanie na siebie wzięła“. Nauka — twierdzi Litt — mogłaby i dzisiejszej Rzeszy wielkie oddać zasługi, gdyby jej jednak nie krępowano i gdyby od niej żądano czegoś więcej niż tylko „Untermuerung“ narodowo-socjalistycznego światopoglądu. Nauka bowiem jest lub co najmniej stara się być światem pozaczasowych („zeitentoben“), zawsze i wszędzie równoważnych („gleichmässig gültig“) porządków i związków. Jest ona „Selbstbesinnung“ i jako taka nakłada na

filozoficznego obserwatora obowiązek odpowiedzialności nie tylko wobec chwili obecnej i współczesnych, lecz także wobec przyszłości i dalszych pokoleń. Nie może się więc nigdy z tem pogodzić, by jakaś instancja zzewnątrz zgóry mu wskazała wyniki, do których ma dojść. Skoro badacz daje się porwać czasowi, w sensie chwili obecnej, pozbawia się i wyrzeka temsamem możności „różniczkowania, wyhierania i sądzenia“. Er ist nicht der denkende Forscher der geistigen Welt, sondern der gefügige, Diener des Augenblicks“. Prawdziwy badacz („Deuter“) jednak nigdy nie zadowolony się rolą echa czy refrenu dnia, podobnie jakby się nią nie zadowolony żaden prawdziwy artysta. Autor przypomina imperatyw Schillera: „Lebe mit deinem Jahrhundert, aber sei nicht sein Geschöpf; leiste deinen Zeitgenossen aber, was sie bedürfen, nicht was sie loben“. Nauce jak i sztuce musi być zapewniona „Immunität von der Willkür des Menschen“, nie może podlegać ani ulegać nakazowi jakichś sił poznanukowych. A jako taka narzuca się badaczowi w danej chwili ideologia narodowo-socjalistyczna.

Ideologia ta szuka z jednej strony naukowego „podmurowania“, z drugiej zaś strony ucieka się do czegoś irracjonalnego, skoro usuwa historję, z należącego jej miejsca w cień „einer Disziplin, die man gerne als Rassenkunde bezeichnen“. Fizys pewnego typu ludzkiego staje się dla niej jedynym, i w myśl jej, niezawodnym środkiem do tłumaczenia jego dziejów („geschichtliche Leistungen“). Wylania się tedy kwestja, dla wychowania zasadnicza: czy może należałoby owej „Rassenkunde“ przyznać prymat przed historją? „Diese Frage ist mit einem nachdrücklichen Nein zu beantworten“. Żadna bowiem „nauka o rasie“ — twierdzi Litt — nie zdoła wytłumaczyć dziejów w sposób naukowy bez zarzutu („in wissenschaftlich einwandfreier Weise“). Ona bowiem może najwyżej orzec coś o fizys a nigdy o psyche. Wszelkie losy i czyny dziejowe nie są potwierdzeniem czegoś już istniejącego i niezmiennego, lecz przetwarzaniem czegoś, co własnej formy jeszcze nie miało i przemianą czegoś, co właśnie daje się zmieniać. Żaden typ ludzki nie ma zgóry sobie predestynowanej historji. Przeciwnie: życie historyczne jest ciągłością przetwarzającą, której każdy krok, każdy czyn przysparza typowi nowych rysów i znamion. Wobec okoliczności historycznych rasa jest bezsilnym fantomem. To, co się wylania z dziejów jako kształt historyczny, „das spottet der Zurückführung auf ein starr festliegendes Bluterbe“. Błędem ideologów rasy jest, że przenoszą warunki stawiania się życia organicznego w sferę duchowego rozwoju. W konsekwencji więc wtłaczają życie duchowe w schemat biologiczny, przez co odbierają historji jej duchowe impulsy i tem samem ją burzą. Narzucić szkole zadanie traktowania historji jako „Rassenschicksal“ uważa Litt za postulat nie tylko absurdalny, lecz wręcz niebezpieczny. Historja nie jest „ein blosses Bilderbuch der Rassenkunde“. Tak historję pojmować znaczy uragać prawdzie naukowej i prawom dziejów, bo w konsekwencji prowadzi do tego, „że moment z pełni epoki dowolnie wyrywany albo w danej chwili opanowującej arenę terażniejszości, urasta na dyktatora, uzurpującego sobie prawo rozpatrywania historji według swego widzimisię“.

Lwów

Herman Sternbach

MAHRHOLZ WERNER: Deutsche Literatur der Gegenwart, Probleme, Ergebnisse, Gestalten. Durchges. n. erweitert von Max Wieser, Berlin 1932. Sieben Stäbe Verl. 528 S. 3 RM.

Niezwykle trudno jest pisać o literaturze współczesnej; toteż, zdając sobie z tego sprawę, autor dokonał z tem większym krytycyzmem wyboru w materiale rzeczowym i osobowym. Pódezas kiedy Paul Fechter, autor poważnej literatury niemieckiej, starał się w swej książce „Deutsche Dichtung der Gegenwart“ wniknąć w prądy dzisiejszej doby, dając nam tylko blady obraz literatury współczesnych Niemiec, Mahrholzowi udało się o wiele skuteczniej wprowadzić nas

w wir i sprzeczne tendencje społecznej twórczości. Prawda, że im mniej miejsca, tem ogólniej się pisze; widać to np. w literaturach powszechnych Wieglera i Klabmnda, Mahrholza potrafił jednak na stosunkowo małej przestrzeni podać to, co jest istotne i pouczające. Przytem umiał on w taki sposób ująć zjawiska literackie, że w książce jego znajdujemy zamiast suchych, nic nie mówiących nazwisk, krytyczne oceny twórczości poetyckiej niemieckich pisarzy współczesnej generacji. Odnajdując wspólne nici i wpływy, autor potrafił stworzyć obraz dzisiejszej twórczości tak systematycznie, że po przestudjowaniu tego dzieła zupełnie dobrze orientujemy się w ludziach i prądach. Śledzimy dzieje naturalizmu, neoromantyzmu, neoklasycyzmu, ekspresjonizmu i neorealizmu lub tak zwanej „neue Sachlichkeit, albo wirkliche Wirklichkeit“. Przewijają się przed nami twórcy z osobna, a mimo to stoi przed nami zawsze obraz całości.

By tej całości nie zamącać, na końcu książki autor podał zestawienia biograficzne i bibliograficzne w osobnej tabeli, wedle problemów, dodając również spis alfabetyczny autorów, ułatwiający szybkie odnalezienie jego pozycji w systemie i w problemie.

Autor dobrze wywiązał się z swego trudnego zadania, nareszcie mamy upragnioną systematykę chaotycznych prądów i tendencji współczesnej myśli literackiej. Mamy przewodnik, który, nam nauczycielom, doskonale może oddać usługi. Przy aktualizowaniu nauki i przy samej nauce literatury współczesnej nie raz odniesiemy korzyść z książki Mahrholza. Toteż można ją szczerze polecić.

Kraków

S. Stendig

SPRAWOZDANIE Z CZASOPISEM.

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISEM ANGIELSKICH

Renesans nauczania języków nowożytnych w bieżącym stuleciu spowodował zmiany w podstawie lingwistycznej, na której opierają się współczesne metody nauczania. Pożądaniem jest zatem, aby nauczyciele — praktycy poddali rewizji swoją metodę nauczania i zastanowili się w jakim stopniu pokrywają się one z ostatnimi wskazaniami lingwistów-teoretyków. Wzajemny stosunek teorii do praktyki w nauczaniu języków obcych jest tematem wyczerpującego artykułu p. A. A. Jacka w dwóch ostatnich zeszytach „Modern Languages“. Teoria, kontrolowana przez praktykę, której ostatecznym testem jest praca nauczyciela w klasie.

Zkolei zastanawia się p. A. A. Jack nad następującymi zagadnieniami:

a) istota i funkcje języka, b) język, jako jedna z form obcowania ludzkiego, c) funkcje twórcze języka, d) język jako osnowa sytuacji, e) dzisiejsze teorie lingwistyczne, jako podstawa nauki szkolnej, f) cele nauczania jęz. nowożytnego w szkole, g) zwodniczość analogji z językiem macierzystym, h) celowość języka, i) tłumaczenie.

Artykuł p. A. A. Jacka jest owocem poważnych studjów, zawiera dużo ciekawych spostrzeżeń, nie dochodzi do wyraźnych konkluzji, bo język jako odbicie uczuć i życia duchowego człowieka, nieda się ująć w żadne ramy stałe, ale pogłębia naszą wiedzę i intuicję językową i ma na celu pobudzenie nauczycieli do pracy eksperymentalnej.

P. A. A. Jack zastrzega się przeciw wszelkim definicjom, zawartym w trzech wyrazach, tak złożonego zjawiska, jakim jest język — zastępuje ją określeniem roli, jaką w życiu człowieka język odgrywa, zarówno jednostki jak i społeczeństwa.

1) The Influence of Present — Day Linguistic Theory on Methods of Teaching Modern Languages“. — A. A. Jack.

— Modern Languages. Vol XV No. 2 December 1933.

„

„

Vol. XV No. 3 i 4. February 1934.

Jako czynnik społeczny spełnia on rolę kooperacji — kontroli i podniety twórczej. — Ciekawe porównania na najniższym szczeblu rozwoju: krzyku zwierząt i mowy małego dziecka. Szczekanie psa jest wywołane zawsze podniętą emocjonalną, gniew, głód, radość, strach — dziecko w miarę dojrzewając, potrafi uniezależnić się od sytuacji i od chwilowego stanu uczuciowego, — a możliwość odcieni językowych staje się nieograniczona.

Język służy celom społecznym. Poza oficjalną mową, zawartą w podręcznikach i gramatyce, człowiek zużywa dużą część swego życia na zdania zdawkowe, które służą jedynie do nawiązania stosunków z bliźnimi, pytań, na które nie czeka nawet odpowiedzi „Good morning“ albo poprostu „ning“ — How do you do? Fine day isn't it? — Coming aut“ etc.

Zasługą metody bezpośrednio jest, iż wprowadza do pewnego stopnia i ten rodzaj społecznego obcowania do języka klasy.

Pod pewnym względem język jest zawsze twórczy. Wydanie każdego dźwięku wywołuje pewne reagowanie a powiedzenie jednego słowa może zmienić sytuację. — Krzyki „shoot“ podniecają do energicznego czynu drużynę na matchu foot-ballowym: „Encore“ wywołuje powtórzenie przegranej sonaty na koncercie.

Funkcje twórcze języka występują jednak dopiero w pełni na najwyższym stopniu rozwoju języka, kiedy inteligencja Newtona albo Einsteina musi stwarzać nowe terminy naukowe, aby uprzystępnić swoje odkrycia innym, a stworzywszy je dać taką podniętę wewnętrzną, aby się stały zrozumiałe temu, kto je czytać będzie poraz pierwszy.

Przechodząc do teorii nauczania p. A. A. Jack zarzuca autorom podręczników lingwistycznych, że zapoznają znaczenie teorii lingwistycznej, podejrzewa w wielu wypadkach jej nieznajomość. Teoretycy grzeszą zdaniem jego, brakiem ścisłości w definicjach; niejasne, niedokładne sprowadzają pomięszanie pojęć. Cytuje urywek z „Board of Education Memorandum 1926 (jakie powinny być wyniki nauczania języków — po 5 latach nauczania):

„rozumieć pewien ograniczony zapas wyrazów“ (a reasonable scope“). Ile słów zapytuje p. Jack, składa się na ten ograniczony zapas wyrazów?

dalej: „czytać z łatwością i zrozumieniem prozą i wierszem parę nie przedstawiających zbytnej trudności arcydzieł literatury (ordinary difficulty)“ — jaki stopień trudności i ile utworów i jakich autorów?

Przestrzega również silnie przed zwodniczą analogią, przeprowadzaną zwykle pomiędzy zdobywaniem początków języka ojczystego przez dziecko i przez uczucia na pierwszym stopniu nauczania.

Nauka dziecka ma tutaj wszystkie awantaże i podniety: konieczność porozumienia się z otoczeniem i jedyny środek jakim włada, aby przelamać swoje „przyrodzone odosobnienie“ (original isolation), wiek, osłuchanie, jest otoczenie nauczycielami, których gorącym pragnieniem jest naczyć go mówić jaknajprędzej.

Dużo uwagi poświęca p. A. Jack tłumaczeniu; uważa je za nader skomplikowane ćwiczenia umysłowe, nie do osiągnięcia w klasie jeśli się chce przyłożyć do niego miarę artystyczną. Poza trudem znalezienia odpowiednika w języku ojczystym, pozostaje jeszcze cała sfera rzeczy nieuchwytnych, klimat obcego języka, który sprawia, iż pod jednym tym samym wyrazem kryją się różne pojęcia.

Niepodobna jest wyrazić słowa starego filozofa cbińskiego w języku angielskim, (a propos tłumaczenia „Menucius on the Mind — J. A. Richards'a) bo podłoże kulturalne, z którego one wyrosły jest tak obce dzisiejszej kulturze angielskiej i całej zachodniej cywilizacji, że po usilnych a niewdzięcznych trudach uzyskać można zaledwie słabe odbicie mądrości „Krainy Wschodzącego słońca“. Niema tłumaczenia słowa „home“ bo pod tym wyrazem kryje się zupełnie inne pojęcie, niż pod słowem francuskim „maison“. Również ennui“ niema odpowiednika w języku angielskim.

W konkluzji zwraca się p. A. Jack do nauczycieli, prosząc, aby klasa stała się terenem eksperymentalnym dla poruszonych przez niego zagadnień.

W dn. 4 stycznia 1934 r. odbyło się doroczne Walne Zebranie „Modern Languages Association“.

Poza zwykłym porządkiem wygłoszono referaty na temat:

„Międzynarodowa Korespondencja Międzyszkolna“. Ch. M.

„Praktyczne zastosowanie języka w stosunkach bandlowych“ — z dyskusją.

Brucwalt Smith

Prócz tego p. J. Hyka, członek Legacji Czecho-Słowackiej w Londynie wypowiedział odczyt:

„Czechoslovakia and Central Europe“ —

na temat rozwoju historycznego Czechosłowacji, jej stosunków z Anglią w przeszłości i obecnego ustroju.

Odczyt ilustrowały przezroczka z widokami Pragi i najpiękniejszych miejsc kąpielowych Czechosłowacji oraz pokazy znanych szkieł czechich.

Zebranie zakończył dorocznym obyczajem bankiet z współudziałem 90 osób członków i zaproszonych gości, urozmaicony produkcjami artystycznymi.

Warszawa

Irena Pepłowska

SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM FRANCUSKICH

Neofilologowie francuscy przywiązują dużą wagę do metody audytywnej w nauczaniu języków obcych „La méthode auditive“, metodyczne i wydane stosowanie płyty gramofonowej, była przedmiotem zainteresowań ostatniego walnego zgromadzenia Towarzystwa neof. franc. (Association des professeurs de langues vivantes), z którego sprawozdania znajdujemy w styczniowym numerze tegorocznym „Langues modernes“.

Niektóre uchwały zgromadzenia lub postulaty, wypowiedziane w ciągu dyskusji, zasługują na uwagę, jak np. nauczyciele języków nowożytnych są proszeni o komunikowanie zarządowi spostrzeżeń swych, doświadczeń i uwag odnośnie do płyt gramofonowych i metody ich użytkowania; Towarzystwo przystąpi niezwłocznie do studjów nad tą stroną nauczania, przygotowuje katalogi płyt, godnych polecenia, wraz z komentarzem. Komentarz taki wobec dużej ilości płyt o wątpliwej wartości pedagogicznej, jest konieczny dla zorientowania nowicjuszków. Tworzenie dyskotek jest rzeczą pilną, dyskoteki powinny się znajdować w gabinetach-pracowniach języków obcych. Francuskie Towarzystwo Neofilologiczne domaga się od władz swych stałych kredytów w celu nietylko ufundowania gabinetów języków obcych, ale i utrzymania ich stale na odpowiednim poziomie naukowym i dydaktycznym.

Na temże zgromadzeniu Franc. Tow. Neof. Louis André Fouret, w wyczerpującym referacie omawia metodę posiłkowania się płytą gramofonową. Przedewszystkiem podkreśla on walory fonetyczne metody audytywnej. Przyczem i sam nauczyciel, zdaniem Fouret'a, odnosi korzyści, gdyż ciągle obcowanie z uczniami, wymawiającymi błędne lub niedość poprawnie, wymaga pewnej „mise au point“. Taką właśnie „mise au point“ będzie płyta.

W metodzie audytywnej, Fouret widzi dwa okresy. Pierwszy — to okres inicjacji. Płyty w tym okresie powinny mieć przedewszystkiem cele fonetyczne. Jest to w pewnym stopniu metoda mechaniczna, w której inteligencja odgrywa stosunkowo nieznaczną rolę. Tekst w rękach uczniów jest niezbędny, musi być zachowany paralelizm wrażeń wzrokowych i słuchowych, częste powtarzanie na płycie tych samych zdań i ustępów jest konieczne. Jednak należy się wystrzeżać monotonii i nudy. Nauczyciel musi gruntownie i drobiazgowo przygotować każdą lekcję. Pierwszy etap to tylko audycja: klasa słucha gramofonu, czytając w myśli tekst. Etap drugi to recytacja jednocześnie z gramofonem.

Okres drugi stosowania metody audytywnej — to audycje arcydzieł literackich; Fouret pragnie arcydzieła te „faire apparaître au coeur, à l'imagination et à l'oreille“ chce więc oddziaływać na uczucia ucznia, jego wyobraźnię, wyrobić

go słuchowo, fonetycznie. Stosowanie płyty w takim duchu wnosi silny pierwiastek ożywienia i zainteresowania. Fourret żąda dokładnego przestudjowania tekstu z eksplikacją przed audycją. W tem różni się on zasadniczo z dr. Plaut'em, który opiera metodę audytywną na innych podstawach: poznanie się z nowym tekstem, z nieznanym dziełem, tylko drogą słuchową. Fourret sądzi, że metoda Plaut'a jest możliwa tylko z bardzo dobrymi uczniami. W innych warunkach klasa szybko się zniechęca.

Wreszcie Fourret komunikuje zainteresowanym, że przy paryskim Muzeum pedagogicznym (29, rne d'Ulm) znajduje się już stała komisja, której celem jest studjowanie nowych płyt, udzielanie rad, skatalogowanie istniejących płyt i tworzenie wzorowej dyskoteki dla celów neofilologa.

Temuż zagadnieniu był poświęcony odczyt Dr. Dracha, profesora dykcji w uniwersytecie berlińskim, pod tytułem: *Le disque dans l'enseignement de l'allemand*. W stosowaniu metody audytywnej widzi przedewszystkiem cele następujące: wzhogacenie słownika, nabycie łatwości użycia form gramatycznych i właściwej wymowy.

Płyta gramofonowa na lekcji przestała więc już być zabawką kilku fanatyków, a przeliczyła się w pierwszorzędną pomoc naukową, prawie że niezbędną przy nowoczesnem nauczaniu.

Warszawa

F. Jungman

SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM NIEMIECKICH.

W ostatniem sprawozdaniu uwzględniłem tylko zagadnienie nauki języków obcych nowożytnych, jak się ono przedstawia w dzisiejszych Niemczech. Zwrócić uwagę na fakt, że władze szkolne niemieckie nie unormowały jeszcze dotychczas nauki języków obcych. Unormowania tego nie należy się spodziewać — jak się dowiedziałem z dobrze poinformowanej strony — dopóki nie nastąpi w Niemczech utworzenie Ministerstwa Oświaty na całą Rzeszę. Jedyne w dziedzinie nauczania jęz. niemieckiego, historii i geografji nastąpiły już pewne zmiany i przewartościowania w sensie ideologii narodowo-socjalistycznej. Przedewszystkiem literatrnra i poezja niemiecka jest traktowana z nowego punktu widzenia, z punktu widzenia narodowego (*des Volkhaften*) — jak się wyrażają niemieccy badacze literatury. Jeżeli przejrzymy czasopisma niemieckie jak „*Zeitschrift für Deutschkunde*“ i „*Zeitschrift für deutsche Bildung*“, to zauważymy, że piśmiennictwo niemieckie i poszczególni autorzy są oceniani jedynie pod punktem widzenia narodowego, a nie ogólnoludzkiego. Oczywiście, że przy tak jednostronnej ocenie niektórzy autorzy niemieccy, zwłaszcza nowocześni, znani zagranicą z powodu ogólnoludzkiej wartości ich dzieł, nie cieszą się w dzisiejszych Niemczech uznaniem, lecz są uważani za wrogów i zdrajców narodu niemieckiego.

Tak naprzykład poddaje Walther Linden w zesz. I „*Zeitschrift für Deutschkunde*“ w pracy „*Volkhafte Dichtung von Weltkrieg und Nachkriegszeit*“ całą literaturę wojenną krytyce. Pracę swą dzieli na 5 części: 1) *Die geschichtliche Bedeutung: der Weltkrieg als Zeitwende und Neueginn*, 2) *Die Frontkriegsdichtung und ihre Entwicklung*, 3) *Die Kriegsgefangendichtung*, 4) *Dichterische Gestaltung der Nachkriegszeit*, 5) *Schlusswort*. Na końcu swej pracy Linden podaje opis książek wojennych, które według jego zdania są „*volekhaft*“. W spisie tym szukamy daremnie wszystkich autorów powieści wojennych zagranicą znanych, jak Remarque, Renn, Glaesera, Werfla, Arnolda Zweiga, Leonharda Franka i innych, gdyż Linden uważa ich wszystkich za nihilistycznych literatów. Dla ciekawości podaje sąd Lindena o książce Remarquea „*Im Westen nichts Neues*“. „*Remarques Buch ist ein Buch des Unglaubens und Herunterreissens, eine Anklage, erhoben im Namen der Generation, „die vom Kriege zerstört wurde-auch wenn sie seinen Granaten entkam“*, d. h. der zuletzt eingezogenen Generation der Achtzehnjährigen. Der Krieg ist nur das Grauen, der sinnlose Mord, die seelische Zerstörung. Diese zerstörte Jugend der Remarque und

Genossen sieht im Soldatentum keinen anderen Wert, als im Heimatort den inzwischen zum Landsturm eingezogenen Klassenlehrer zu schinden und ihm den Vorgesetzten zu zeigen. Nur ein lebenswürdiges Ziel bleibt: nach dem Kriege zu verhindern, dass je wieder ein solches Grauen entstehe — der Pazifismus. Die Religion Remarques ist — der Zufall. Es ist Zufall, ob man mit dem Leben davonkommt oder nicht. Vernichtet, freudlos gemacht ist dieses „Leben“ „sowieso“.

Dla Lindena posiadają wartość tylko te dzieła wojenne, z których przebija się wiara w naród niemiecki, w których się objawia duch nowych Niemiec. Do takich dzieł zalicza przedewszystkiem książki Beumelburga, Ernsta Jüngera, Franza Schauweckera, który w swej książce „Aufbruch der Nation“ wypowiedział zdanie: „Wir mussten den Krieg verlieren, um die Nation zu gewinnen“, Grabenhorsta, Wiecherta, Sandersa, w którego powieści „Die Pioniere“ występują myśli rewolucji narodowej. W końcowej części swej pracy Linden charakteryzuje dzieła tych autorów w następujący sposób: „Sie ist, völkische Dichtung, die von einem ungeheuren Schicksalserleben, das nicht im Äusseren beruht, sondern eine seelische Wandlung tiefster Art darstellt: Zeitwende, Anbruch eines neuen Weltalters. Bürgerliche Vorkriegszeit, glanzliebender Wilhelminismus und alle Klassenvorurteile versinken: die Volksgemeinschaft in ihren ersten Anfängen entsteht im Fronterlebnis der Kameradschaft“.

W zeszyte II czasopisma „Zeitschrift für Deutschkunde“ poświęcił Philipp Witkop artykuł Wilhelmowi Schäferowi pod tyt. „Wilhelm Schäfer, der Hüter der Volksseele“. Wilhelm Schäfer jest uważany przez dzisiejszą krytykę za autora, którego sztuka najbardziej jest związana z duszą narodu niemieckiego i najczyściej ją wyraża. Poeta nazywa sam siebie „Sprecher der Volksseele“ i jest zdania, że tylko ta sztuka posiada rzeczywistą wartość, która sięga swymi korzeniami w naród, że dzieła sztuki wyrastają jedynie z mitu, którego przetrzeń życiowa tkwi w narodowości. Do pojęcia narodowości poeta powraca niemal we wszystkich swych dziełach, nadając mu coraz to głębsze i mistyczno-religijne znaczenie. Wyzwoliwszy się z egocentrycznego sposobu patrzenia na świat, doszedł do przekonania, że poeta jest komórką narodu i że nie on jako pojedyncze indywiduum śpiewa, lecz że naród cały przez niego śpiewa i tworzy, gdyż poeta jest tylko ustami swego narodu. Sztukę ludową uważa za najwyższą, dlatego też są jego najulubieńszą formą poetycką podania i anekdoty ludowe. W jego utworach można znaleźć wiele myśli pokrewnych z ideologią narodowego socjalizmu.

W ostatnich zeszytach czasopism niemieckich występuje bardzo wyraźnie dążenie do odnalezienia w literaturze nowoczesnej i dawniejszej, cech czysto niemieckich. Wynika to z potrzeby ugruntowania duchowego i historycznego wszystkich tych prądów, jakie narodowy socjalizm wywołał w inteligencji niemieckiej. Zadanie to spełnia np., w sposób bardziej ciekawy i głęboki praca Henryka Lützelera, docenta uniwersytetu w Bonn, pod tyt.: „Das Werden eines neuen Menschenbildes in deutscher Dichtung und Philosophie“. Praca znajduje się w zesz. III „Zeitschrift für Deutschkunde“. Autor daje na podstawie kilku utworów poetyckich i filozoficznych z czasów od wybuchu wojny światowej do dnia dzisiejszego bardzo ciekawy obraz zmian, jakie zaszły w przeciągu ostatnich dwudziestu lat w poglądach na człowieka w Niemczech. Kto się chce bliżej zapoznać z przekształceniem niemieckiej umysłowości i zrozumieć dzisiejsze Niemcy, powinien pracę tę przestudjować.

Czasopismo „Zeitschrift für deutsche Bildung“ poświęca w zeszytach z tego roku również wiele prac temu samemu zagadnieniu. Ciekawa jest praca profesora uniwersytetu w Erlangen Benna von Wiese pod tyt.: „Politische Dichtung in Deutschland“, znajdującą się w zesz. II tego czasopisma. Autor daje przegląd literatury niemieckiej od czasów „Sturm und Drang“ do dziś, uwzględniając w niej zagadnienie polityki. Widzi zaczątki poezji politycznej już u Lenza, Schubarda, Gleima i Zimmermana, wyraźniej występuje rzeczywistość polityczna już u Klopstocka i Lessinga, potem u Schillera w jego dramacie „Kabale

und Liebe“; dalej u Herdera, a przedewszystkiem w poezji romantycznej Kleista, Arndta, Görresa, Arnima, Büchnera, Herwegha i Heinego. Z nowoczesnych autorów Wiese uważa za autorów politycznych Paula Ernsta, Hansa Grimma, Hannsa Johsta, George Schäfera, Kolbenheyera, Pontena, Stehra, Carossa i Bindinga.

Do zrozumienia ideologii dzisiejszych Niemiec może się w wielkiej mierze przyczynić przeczytanie artykułu „*Unser Weg zum Werke Hoellers van den Bruck*“, znajdującego się w tym samym zeszycie „*Zeitschrift für deutsche Bildung*“. Van den Bruck już nie żyje, jest jednak uważany za duchowego twórcę „Trzeciej Rzeszy“. On napisał dzieło pod tyt.: „*Das Dritte Reich*“, w którym propaguje ideę Trzeciej Rzeszy i które się ukazało w r. 1922. Wszystko, co narodowy socjalizm wprowadza w czyn, zostało przez Van den Brucka filozoficznie przemyślane. Dla przykładu przytoczę jego zdanie o przywódcy i narodzi: „*Zur weltgeschichtlichen Wirksamkeit kommt der grosse Mann immer erst dann, wenn er zusammen mit seinem Volke in die Geschichte eingreift und beide völlig eins sind, der eine als führende, das andere als die ausführende Macht... Das Wort des grossen Mannes aber ist immer das letzte Wort, das die Menschheit durch ein Volk auszusprechen hat. Der Augenblick scheint gekommen, in dem wir uns daran wieder erinnern müssen.*“

Poza zagadnieniami wymienionemi, artykuły cytowanych dwóch czasopism niemieckich są poświęcone przeważnie zagadnieniu pogańskich Germanów oraz zagadnieniu nauczania języka niemieckiego. Są to zagadnienia, które w dzisiejszych Niemczech odgrywają dominującą rolę. Najlepszym znawcą czasów germańskich jest profesor uniwersytetu Gustaw Neckel. Zeszyt I „*Zeitschrift für Deutschkunde*“ zawiera artykuł tego uczonego pod tyt.: „*Staat und Gesellschaft bei den heidnischen Germanen*“. Jak dużo miejsca w nauce jęz. niemieckiego zajmują dziś czasy starogermańskie, o tem świadczy artykuł „*Die altgermanische Dichtung im deutschen Unterricht*“, znajdujący się w zesz. I „*Zeitschrift für deutsche Bildung*“.

Z artykułów, poświęconych zagadnieniu języka, są godne czytania artykuł Fittboga w zesz. I „*Zeitschrift für Deutschkunde*“ pod tyt.: „*Volk und Sprache*“ oraz artykuł Ottingera: „*Sprachlicher Ausdruck als Aufgabe sittlicher Bildung*“ i artykuł Kühna: „*Sprachwissenschaftliche Betrachtungen auf der Oberstufe im Dienste der nationalpolitischen Bildung*“ w zesz. IV „*Zeitschrift für deutsche Bildung*“.

Z metodycznych artykułów są polecenia godne artykuł Schweekendiecka „*Die Sprechplatte im Deutschunterricht der Oberstufe*“, w zesz. „*Zeitschrift für deutsche Bildung*“ (autor podaje bardzo obszerny spis płyt gramofonowych dla nauki jęz. niemieckiego), artykuł Tschircha „*Texte in der mündlichen Reifeprüfung im Deutschen*“, w zesz. I „*Zeitschrift für Deutschkunde*“, artykuł Grossmanna „*In welche Klassenstufe gehört die Behandlung der systematischen Grammatik im Deutschen?*“, w zesz. II tego samego czasopisma oraz artykuł Lorentza „*Goethes Weltanschauung im deutschen Unterricht*“ w zesz. III.

Warszawa

Dr. Jan Piprek

MIĘDZYNARODOWY KONGRES WYCHOWANIA MORALNEGO.

W czasie od 11—15 września r. b. odbędzie się w Krakowie Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego. Z okazji Kongresu zostanie zorganizowana w gmachu Uniwersytetu Jagiellońskiego wystawa, poświęcona rozwojowi międzynarodowej Korespondencji Szkolnej w Polsce. P. P. profesorowie języków obcych, opiekujący się korespondencją z zagranicą młodzieży, są proszeni o przysłanie do Międzynarodowego Biura Korespondencji Szkol-

nej (Warszawa, pałac Staszica, Kierownik Z. Zaniewicki) eksponatów na wystawę (ciekawsze przedmioty, albumy etc. otrzymane przez młodzież polską z zagranicy) względnie danych, dotyczących rozwoju korespondencji wśród swych uczniów (m. in. prosimy o opinię w sprawie wpływu wychowawczego korespondencji międzynarodowej, jako środka pomocniczego w nauce języków obcych).

PRZEGLĄD CZASOPISM.

Les langues modernes, Nr. 2 — 1934.

Sommaire:

Avis du Trésorier et du Rédacteur. — Audience de M. Vial. — Comités et Régionaux. — Documents. — S. Camugli: La Conversation. — E. Drach: Le disque dans l'enseignement de l'allemand. — Bibliographie.

Cinquantenaire de la Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes.

Sommaire:

A. Pinloche: Comment naquit la revue. — Henri Dumeril: 1884—1910. — H. Loiseau: 1910—1925. — Paul Dottin: 1926—1933. — Maurice Potel: Aux Agrégés allemands de 1933. — Jules Douady: Reminiscences et Rêveries. — Ch. M. Garnier: Quelques mots sur le concours général. — Emil Legouis: Le Cinquantenaire de la revue de l'Enseignement des Langues Vivantes. — Henri Hauvette: L'étude des langues néo-latines. — Henri Lichtenberger: Hommage à la Revue.

Nr. 3. Mars. 1934.

Sommaire:

J. Douady: Agrégation de l'anglais. — R. Michéa: L'élément pictural dans „Torquato Tasso“. — Notes et documents. — Néerologie: August Ehrhard (1861—1933) (A. Fave). Paul Micille (1859—1933).

Die Neueren Sprachen. Heft 3 — 1934.

Inhalt:

Rudolf Münch: Konzentration und Eigenrecht des Faches. — Helmut Papajewski: Die Entwicklung Englands in den letzten Jahren. — Hans Effelberger: Wesenszüge amerikanischer Kunst. — Gottfried Preissler: Lage und Grundfragen des neusprechlichen Unterrichtes an den höheren Schulen in der Tschechoslowakei (Schluss). — Besprechungen.

Zeitschrift für Deutschkunde. Jahrgang 1934.

Heft 1. Inhalt:

Walter Linden: Volkhafte Dichtung von Weltkrieg und Nachkriegszeit. — Gustav Neckel: Staat und Gesellschaft bei den heidnischen Germanen. — Gottfried Fithogen: Volk und Sprache. — Hans Wenke: Die Wesensbestimmung des politischen Menschen. — Fritz Tschirch: Texte in mündlicher Reifeprüfung im Deutschen. — Wilhelm Helleman: Friedrich Wolters. — Karl Bergmann: Familien und Vornahmen in ihrer Wirkung auf Geist und Seele des Menschen.

Heft 2. Inhalt:

Philipp Wüttekop: Wilhelm Schäfer, der Hüter der Volksseele. — Franz Stuckert: Rationalismus und Irrationalismus in Schillers „Jungfrau von Orléans“. — Otto Stallbaum: Die Landschaft in der jüngsten Ostpreussischen Dichtung. — Karl Bergmann: Familien- und Vornahmen in ihrer Wirkung auf Geist und Seele des Menschen (Schluss). — Gerhard Röttger: Zur Gestaltung des altdeutschen Lesebuches. — Werner Schulz: Gedanken und Vorschläge zum deutschen Lesestoff in Prima. — Karl Grossman: In welche Klassenstufe gehört die Behandlung der systematischen Grammatik im Deutschen.

Heft 3. Inhalt:

Heinrich Lützel: Das Werden eines neuen Menschenbildes in deutscher Dichtung und Philosophie. — Hans Rochoez: Klopstock als völkischer Gesetzgeber im Lichte der Gegenwart. — Max Kullak: Heroische Weltanschauung im geschichtlichen Roman der Gegenwart (Otto Gmelin). — Gerhard Udke: Zur Pflege der Namenkunde an der höheren Schule. — Paul Larentz: Goethes Weltanschauung im deutschen Unterricht. — Walther Linden: Goethe in der neuen Schule. — Walther Hofstaetter: Grenzlandnot (Ein Unterrichtsbeispiel). — Bruno Markowski: Hymnen an Deutschland.

BIBLIOGRAFJA.

KSIĄŻKI ANGIELSKIE.

Grout, E. H.: Standard English: structure and style. L.: Pitman. 7/6.

Partridge, E.: Slang to-day and yesterday. N. Y.: Macmillan. S. 4.—

KSIĄŻKI FRANCUSKIE.

Boer, C. de: Introduction à l'étude de la syntaxe française. P.: E. Droz. 40.—

Egglé, E., et P. Martino: Le débat romantique en France 1813—1830. T. 1. (Publ. de la faculté des lettres d'Alger. II, 6). P.: Soc. d'édit. „Les belles Lettres“. 50.—

KSIĄŻKI NIEMIECKIE.

Brechenmacher, J. K.: Deutsche Lautgeschichten auf der Grundlage der Hei- matsprache. Ein Handb. f. d. Deutschlehrer. Stuttgart: Klett 1934. VIII, 310 S. gr. 8^o. D. M. 4.20.

Darge, Elisabeth: Lebensbejahung in der deutschen Dichtung um 1900. Breslau: Maruschke & Berendt 1934. 273 S. gr. 8^o = Deutschkundliche Arbeiten. A. Bd 1. 7.50; Hlw. 10.—

Heuser, H.: Die Eigenart des Sozialismus George Bernhard Shaws. Verlag Blazek & Bergmann (Inh. Dr. E. Bergmann). Frankfurt a. M. 111 S. RM. 2.50.

Hoops, Reinald: Der Einfluss der Psychoanalyse auf die englische Literatur. (Anglist. Forsch. 77). Carl Winter's Universitäts-Buchhandlung Heidelberg. RM. 10.—

Hirsch, Arnold: Bürgertum und Barock im deutschen Roman. Eine Unters. über d. Entstebg d. modernen Weltbildes. Frankfurt a. M.: Baer 1934. 240 S. gr. 8^o. RM. 6.—

Jahresbericht über die Erscheinungen auf dem Gebiete der germanischen Philologie. Hrsg. von d. Ges. f. deutsche Philologie in Berlin. (Jg. 53 =) N. F. Bd 11. Bibliographie 1931. Berlin u. Leipzig: de Gruyter 1934, VI, 247 S. RM. 16.—

Klein, O.: Die Universalität des Geistes im Lebenswerk Goethes und Schellings. Im Zusammenhang mit der organisch-synthetischen Geistesrichtung der Goethezeit. 1934. (520 S.) gr. 8^o. RM. 12.—

Knoll, F. O.: Die Rolle der Maria Magdalena im geistlichen Spiel des Mittelalters. Ein Beitr. zur Kultur- u. Theatergeschichte Deutschlands. Berlin u. Leipzig: de Gruyter 1934. 122 S. gr. 8^o. RM. 5.—

Meissner, P.: Die geistesgeschichtlichen Grundlagen des englischen Literaturbarocks. München: Hueber, Verl. 1934. X, 292 S. RM. 12.—

Niemann, Ludwig, Dr.: Soziologie des naturalistischen Romans. Berlin: Ebering 1934. 116 S. gr. 8^o = Germanische Studien. H. 148. nn 4.50

Schröbler, Ingeborg: Wikingsische und spielmännische Elemente im zweiten Teile des Gudrunliedes. Halle: Niemeyer 1934. XXIV, 111 S. gr. 8^o = Rheinische Beiträge u. Hilfsbücher zur germ. Philologie u. Volkskunde. Bd 20. Leipzig, Phil. Diss. v. 1933. RM. 4.80

Scheid, Paul, Dr.: Studien zum spanischen Sprachgut im Deutschen. Ein Beitr. zur Geschichte d. dt. Wortforschg. Greifswald: Bamberg 1934. 135 S. gr. 8^o = Deutsches Werden. H. 4. Greifswald, Phil. Diss. RM. 3.60

Trubetzkoy [Trubeckoj], *N*[ikolaj Sergeevic]: Das morpbologische System der russischen Sprache. Prague: Jednota Ceskoslovenskyh matematiku a fysiku; Leipzig: Harrassowitz 1934. 94 S. gr. 8° = Description phonologique du Russe moderne. Partie 2 = Travaux du Cercle linguistique de Prague. 5, 2. mn 3.—

SPRAWY P. T. N.

O PRACY W KOŁACH P. T. N.

W poprzednim numerze Neofilologa p. Jungman przedstawił prace w Kołach tak jak ona odbywała się dotychczas i jaką powinna być w związku z powstaniem ognisk i grup metodycznych, które jednak nie obejmują wszystkich szkół. Jest ich za mało, i nawet starania P. T. N. o powiększenie ich bodaj czy odniosą skutek, ze względu przedewszystkiem na koszta z powstaniem ognisk związane, oraz trudności wyszukania odpowiednich nauczycieli, gotowych prowadzić grupy — bezinteresownie. Nie na to jednak chcę zwrócić uwagę, a raczej na ostatnie zdanie p. Jungmana, iż „za mało interesujemy się nauczaniem języków zagranicą“. Istotnie jest to cały obszar wiedzy, bardzo nami mało znany. Nauka jęz. nowożytnych, zwłaszcza w Niemczech, w Anglii i Ameryce poszła bardzo naprzód. My dziś mamy stosować najnowsze metody, pamiętajmy jednak, że te metody nie powstały odrazu, że mają one swoją historję i literaturę, że stowarzyszenia neofilologów zagranicą istnieją już po kilkanaście i kilkadziesiąt lat, że my musimy nadrobić tę całą drogę, którą oni już przeszli, nadrobić usilną pracą i samokształceniem. Dalej słusznie zwraca uwagę p. Jungman, że informacje czerpiemy z tej dziedziny, głównie z trzech krajów zachodnio-europejskich. Jest jednak jeszcze teren, godzien naszego zainteresowania, mianowicie kraje słowiańskie, którym nauka języków obcych jest tak potrzebna, jak nam, i w których nauczanie prawdopodobnie spotyka analogiczne trudności (choćby tylko leksykalno-gramatyczne) jak u nas. Przechodzę do konkretnych wniosków: Nasze Koła Neofilologiczne mogłyby między sobą jednolito nieco rozdzielić poszczególne działy literatury zagranicznej i opracowywać je. Następnie gdy dany dział został zbiorowo opracowany urządzić jakiś referat w większym ośrodku; na odczyt ten, choć boję się go nawet tem mianem nazwać, mogłoby się zjeżdżać koledzy i koleżanki z bliższych miejscowości i zabierać głos w dyskusji. Sekretarjat P. T. N. otrzymuje na wymianę kilka czasopism francuskich, angielskich i niemieckich, warszawscy członkowie mogą te czasopisma czytać w bibliotece Ministerstwa W. R. i O. P., natomiast Kołom prowincjonalnym możnaby za zwrotem kosztów przesyłki zawsze na określony czas rozsyłać niektóre numery. O ile znalazłoby się koledzy, którzy władają językami słowiańskimi, P. T. N. nawiązałoby kontakt z odpowiednimi placówkami, by i stamtąd otrzymywać na wymianę czasopisma neofilologiczne. Praca byłaby bardzo wdzięczna i pod żadnym względem nie wchodziłaby w drogę czysto metodycznym zadaniom ognisk i grup metodycznych, lecz raczej współdziałałaby z nimi, niejako podpierając je. Jeżeli nie będziemy czerpać soków zewnątrz, nie wyrobimy własnego miodu. Tylko przez pogłębienie naszej wiedzy i rozszerzenia naszego światopoglądu może się narodzić nasza narodowa twórczość w dziedzinie neofilologii.

Warszawa

J. K.

SPRAWOZDANIE KOŁA WARSZAWSKIEGO

Z inicjatywy p. instruktorki Dewitzowej zarząd P. T. N. zaprosił dr. E. Dracha na wykłady z zakresu fonetyki niemieckiej i recytacji dla nauczycieli germanistów. Dr. E. Drach jest lektorem wymowy Uniwersytetu Berlińskiego oraz kierownikiem instytutu „Arbeitsgemeinschaft zur Verwendung der Schallplatte im Unterricht“.

Wykłady odbywały się w Muzeum Oświaty i Wychowania i w uniwer-

Uczestnicy kursu korzystali z urlopu, udzielonego przez Kuratorjum.

Wykłady przedpołudniowe obejmowały najważniejsze zagadnienia z fonetyki niemieckiej z uwzględnieniem trudności, które napotyka cudzoziemiec, nie znający ducha języka. Dr. Drach wyjaśniał równocześnie pewne wątpliwości, wchodząc w żywy kontakt ze słuchaczami.

Po południu 23 kwietnia prelegent wystąpił jako artysta, recytując szereg utworów poetyckich i prozaicznych uajnowszych autorów, między innymi Scholza, Lönsa, Lerscha, Schäfera, Engelke.

24 kwietnia w pięknej sali aktowej II gimnazjum miejskiego odbyła się recytacja dla młodzieży szkolnej klas wyższych. Program obejmował utwory znane młodzieży: ballady, np. Erbkönig, Lenore, Die Kraniche des Ibykus i inne, oraz baśń „Das unsichtbare Königreich“.

Należy żałować, że za mało młodzieży skorzystało ze sposobności usłyszenia najlepszej wymowy w tak artystycznym wykonaniu.

W wykładach wzięło udział 85 osób, na recytacji dla młodzieży było 200 uczennic i uczniów.

Uczestnicy z wielkim zainteresowaniem słuchali wykładów, wygłoszonych świętym językiem niemieckim i dziękowali organizatorom za urządzenie kursu.

D. 22 b. m. udała się delegacja do Ministerstwa Oświaty, w osobach: prof. Tretiaka i J. Kołodziejki i prosiła o udzielanie nauczycielom jęz. nowożytnych paszportów zagranicznych w szerszym, niż dotąd zakresie oraz paszportów propagandowych — w myśl uchwały zjazdu Okręgu Warszawskiego P. T. N. d. 1 lutego b. r.

SPRAWOZDANIE SEKRETARJATU OKRĘGU KRAKOWSKIEGO.

od dnia 7. marca 1930. do r. 12 grudnia 1933.

Z końcem lutego 1930 r. Zarząd Główny Pol. Towarzystwa Neofilologicznego (Warszawa) zwrócił się do Dr. Borkowskiej (jako jednego z członków Zarządu Głównego, wybranego na I Zjeździe neofilologów polskich w Warszawie) z poleceniem zorganizowania w Krakowie Okręgowego Koła P. T. N.

Już 7. marca 1930. udało się zwołać pierwsze zebranie organizacyjne, wybrać zarząd i ułożyć plan pracy. Na zebranie to wysłano na podstawie spisu kuratorskiego zaproszenia do wszystkich profesorów i nauczycieli języków obcych w Krakowie, do dziennikarzy, kolonji francuskiej i sympatyków neofilologii — w liczbie przeszło 100. Na zebranie przybyło około 100 osób. Wybrano Zarząd w składzie następującym: Prof. Dr. Dyboski — Prezes: Prof. Dr. Jakóbiec — wiceprezes, Dr. Borkowska — sekretarka, Dr. Friedlaender — zast. sekr., P. Pinkasówna — skarbniczka. Zarząd: Prof. Dr. St. Wędkiewicz, Prof. Dr. Folkierski, Dyr. Ippołdi, Dr. Długopolska. Komisja rewizyjna: Dyr. Kramarczyk, Prof. Stanisławski, Prof. Pszon. Komisja rozjemcza: Dr. Dluska. Prof. Rose, Prof. Dr. Petelenz, Prof. Michoński, Prof. Kmietowicz.

Wybrany Zarząd podjął się następujących zadań w trzechleciu swej kadencji:

- 1) Urządzanie miesięcznych zebrań z referatami i dyskusją.
- 2) Urządzanie wieczorów dyskusyjnych, omawianie ankiet programowych Ministerstwa W. R. i O. P.
- 3) Zorganizowanie w r. 1932 II Zjazdu neofilologów polskich w Krakowie.
- 4) Wysiłki w kierunku podniesienia kultury neofilologicznej na prowincji przez zakładanie w województwie krakowskim kół P. T. N. i promieniowanie z Krakowa.

Zamiast szczegółowego omawiania czy i jak Okręgowe Koło Krakowskie wywiązało się z tych zadań, podajemy statystykę 3-letniego okresu:

- 1) Zebrań Zarządu — 20.
- 2) Zebrań Koła z referatami literacko-językowo-kulturalnymi — 11.
- 3) Herbatki towarzyskie — 2.

19 lutego 1931 zawiązano sekcję dydaktyczną.

- 4) Zebrania Koła z referatami dydaktycznymi — II.
 - 5) Wyjazdów z referatami na Śląsk — 2.
 - 6) Korespondowano z Częstochową, Tarnowem, Kielcami, Śląskiem i Nowym Sączem.
 - 7) Obchody: 30/5. 1930. Akademia J. Kochanowskiego, 6/4. 1932 Akademia Goethego.
 - 8) Między 9—11 kwietnia II. Zjazd neofilologów polskich w Krakowie zgromadził około 250 osób i udał się w zupełności.
 - 9) Wieczory dyskusyjne na temat pytania przy maturze i nowych programów.
- Staraliśmy się spełnić te zgóry wytknięte cele wewnętrzne, a równocześnie utrzymywaliśmy stały kontakt z Centralą P. T. N. w Warszawie, biorąc żywy udział w jej pracach, posyłając co pół roku sprawozdania z działalności Krakowskiego Koła do „Neofilologa” i biorąc od czasu do czasu udział w posiedzeniach Zarządu Głównego w Warszawie.

Oto tytuły odczytów i referatów w całym okresie sprawozdawczym:

- 1) Dyr. Kramarczyk: Vincente Blasco Ibáñez.
- 2) Prof. Dr. Jakóbiec: Nauka kulturoznawstwa w języku niemieckim.
- 3) Dyr. Ippoldt: Problem lektury dla młodzieży w nauczaniu języków nowożytnych.
- 4) Prof. Dr. Zipper: O tłumaczach i tłumaczeniach poetów polskich w piśmiennictwie niem.
- 5) P. Waligórski: Zjazd akademickich kół neofilologicznych w Warszawie 1930.
- 6) Dr. Patkaniowska: The drama of J. M. Synge.
- 7) Prof. Dr. Borkowska: Międzynarodowy Kongres Neofilologiczny w Paryżu 1931.
- 8) Prof. Dr. Jakóbiec: Metoda pytania neofilologii na egzaminie dojrzałości.
- 9) Dr. Stendig: Schiller czy Goethe w szkole średniej.
- 10) Prof. Dr. Dyboski: O charakterze narodowym Anglików i Amerykanów (Huta Królewska).
- 11) Dr. Friedländer: Kryterja doboru lektury szkolnej obojęzycznej.
- 12) Prof. Dr. Jakóbiec: Aktywność w nauczaniu języków obcych.
- 13) Prof. Dr. Folkierski: Nowe metody w badaniach historyczno-literackich: literatura porównawcza.
- 14) Prof. Moreau-Reibel: Les échos de la Pologne dans la littérature française au XVI siècle.
- 15) Dyr. Ippoldt: Jak ożywić naukę gramatyki języków obcych.
- 16) Prof. Dr. Wachholz: Przekład II części Fausta (wyjątki).
- 17) Dyr. Dr. Piątek: Projekt organizacji badań doświadczalnych na tematy z dydaktyki języków obcych.
- 18) Prof. Moreau-Reibel: La Touraine littéraire.
- 19) Dr. Ciechanowska: Plon naukowy stulecia Goethego w Polsce.
- 20) Prof. Dr. Jakóbiec: (Huta Królewska).
- 21) Mgr. Komet: W sprawie reformy wyższych studjów germanistycznych.
- 22) Dyr. Kramarczyk: Malarstwo hiszpańskie XVII. w. (z obrazami świetlnymi).
- 23) Prof. Deszcz: Nowe programy neofilologiczne na kursie wakacyjnym Min. W. R. i O. P.

Na zebraniach bywało przeciętnie 35 osób. Najłabszą stroną Koła jest ilość członków. Liczy ono obecnie 30 członków, czyli bardzo niewiele w stosunku do środowiska kulturalnego, tak dużego, jak Kraków.

Sekretariat wystosował przed wakacjami 1933. odezwę do wszystkich gimnazjów, by wpisywały się do P. T. N. jako jednostki dla ułatwienia nauczycielom w okresie kryzysu korzystania z przynależności do Towarzystwa. Jest

to obecnie zjawisko dość częste w Polsce. Dotychczas przystąpiły 3 gimnazja: Św. Jacka, IV i J. Kochanowskiego.

Kończymy niniejsze sprawozdanie życzeniem:

Quod (novum triennium) felix, faustum, fortunatumque sit!

Kraków, 11.XII.1933

Dr. Stefanja Ciesielska-Borkowska

KSIĄZKI NADEŚLANE.

Stefan Kołaczkowski: Dwa Studja. Fredro Norwid. Warszawa 1934. Wydawnictwo Droga.

TABLICE ILUSTRUJĄCE WYMOWĘ.

Są pewne dźwięki w języku francuskim, które wymagają specjalnego przećwiczenia mięśni twarzy i ust, gdyż obec są językowi polskiemu. Dobrze więc zrobiła p. Mellerowicz, poświęcając swoje tablice dźwiękom ü ae, oe, które są bodaj najtrudniejsze do wymówienia dla Polaka i przytem dadzą się lepiej od innych dźwięków zilustrować zapomocą fotografii układu ust.

Układ ust chłopca na tablicach p. Mellerowicz jest wzorowy. Wystarczy uczestnikom ułożyć wargi w sposób wskazany na fotografiach, aby mogli prawidłowo wymówić dźwięk.

Nauczyciel języka francuskiego, posługując się temi tablicami, ułatwi sobie w znacznej mierze pracę nad wymową swych uczniów.

O. Cieślińska

WSPOMNIENIA POŚMIERTNE.

Ś. P. ALFRED JAHNER.

W lutym 1934 r. opuścił nas jeden z nestorów małopolskiej neofilologii ś. p. Alfred Jahner, mimo poważnego wieku bardzo czynny członek P. T. N., który jeszcze w jesieni n. r. brał nader żywy udział w obradach Koła lwowskiego o nowym programie.

Zmarły urodził się w r. 1860 w Śniatynie, studjował w Tarnopolu i Lwowie. Doktorat uzyskał na podstawie rozprawy „Lenz's Bearbeitung der plautinischen Komödien“. Od r. 1885—1900 był nauczycielem gimnazjalnym we Lwowie, następnie przeszedł do administracji szkolnej, przez rok w ministerstwie wiedeńskim, potem do r. 1927 jako wizytator we Lwowie.

O zainteresowaniach nankowych ś. p. Jahnera świadczy jego rozprawka „Przegląd dzieł Schillera i ocenie ich użyteczności pedagogicznej jako przedmiotu czytania i rozbioru w szkole średniej“ (Lwów 1891 w sprawozdaniu IV gimnazjum) oraz liczne recenzje, umieszczone w „Muzeum“ w latach 1889—1893. Głównie jednak związane jest Jego imię z gramatyką, bo jego podręcznik gramatyki niemieckiej doczekał się 7 wydań, jest dziś jeszcze bardzo rozpowszechniony i ceniony. Podręcznik języka niemieckiego dla kl. I nowego typu jest gotowy do druku i czeka zatwierdzenia.

Jako człowiek, przełożony i obywatel cieszył się ś. p. Jahner ogólną sympatią dla swego taktu i pogodnego usposobienia.

R. i p.!

Lwów

Dr. K. Zagajewski

Ś. P. HENRYK UNCZOWSKI.

Dnia 10 maja 1934 r. zmarł we Lwowie ś. p. Henryk Unczowski, emer. profesor Państw. Szkoły Ekon.-Handlowej. Był to jeden z najlepszych metody-

ków neofilologii, który szczególnie w języku francuskim osiągał fenomenalne wyniki.

Urodził się w r. 1854 w Dynowie (pow. Brzozów), studja romanistyczne i germanistyczne odbył na uniwersytetach w Gracu, Wiedniu i Czerniowcach. Następnie pracował jako nauczyciel gimnazjalny w Czerniowcach, Brodach i Lwowie, gdzie w r. 1899 przeszedł do nowoutworzonej Akademji Haudlowej. Dopiero w r. 1929 przeszedł w stan spoczynku — bardzo niechętnie, bo uważał że jeszcze ma dość sił do pracy. Jakiś czas wykładał jeszcze w W. S. H. Ż., ale wkrótce stan zdrowia mu i na to nie pozwolił. Był pracownikiem cichym, uchodził raczej za człowieka niespołecznego. Zaprzeczył temu w chwili śmierci czynem, zostawiając cały swój majątek, m. i. kilkanaście tysięcy złotych gotówki, jako fundusz stypendjalny dla niezamożnego słuchacza romanistyki na uniwersytecie lwowskim. R. i p.!

Lwów

Dr. K. Zagajewski

E R R A T A.

Errata w zeszycie I 1934 r. Neofilologa.

Str. 7. Powinno być: „wychowanie obywatelsko-państwowe na tle nauki języków obcych, poza utworami o wybitnej wartości wychowawczej w duchu obywatelsko-państwowym, najłatwiej daje się *realizować właśnie na drodze porównawczej. Nie należy się więc wyzywać tak łatwo dostępnego środka*“ (wyrazy podkreślone były opuszczone w tekście).

Str. 8. Wskazania nowego rozkładu gimnazjalnego — powinno być: „wskazania nowego programu gimnazjalnego“.

Na str. 36, 37, 38, 39 błędnie zostało wydrukowane nazwisko I. Pełowskiej, na str. 63 nazwisko Dr. St. Helsztyńskiego.

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

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

JAN PIPREK

UNSER ERSTES DEUTSCHES BUCH

PODREČNIK DO NAUKI JĘZYKA NIEMIECKIEGO
DLA I KLASY GIMNAZJALNEJ SZKÓŁ MĘSKICH

Stron 157.

Ilustracyj W. Zawadzkiej 35.

Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Lwowie

Cena zł. 1.60.

Podręcznik ten, dostosowany do najnowszego z 1933 r. programu nauczania i przez Ministerstwo W. R. i O. P. do użytku szkolnego zatwierdzony, składa się z 5 głównych części. Część I obejmuje „Hör- und Sprachübungen”, część II – teksty, rozmówki, wiersze i pieśni, część III – spis nowych wyrazów, objaśnienia, gramatykę i ćwiczenia, część IV – gramatykę w paradygmatach, część V – niemiecko-polski słownik.

Materiał rzeczowy, zawarty w części I i II, jest dostosowany do psychiki i zainteresowań młodzieży, zwłaszcza młodzieży męskiej. Ćwiczenia słuchowe i ćwiczenia w mówieniu uwzględniają moment akcji, a teksty, rozmówki i wiersze, podzielone na 3 części: A. Wir arbeiten und freuen uns, B. Hinaus in die Stadt! C. Hinas ins Freie! wprowadzają młodzież w życie szkolne i rodzinne, uwzględniając nie tylko polskie życie szkolne i rodzinne, lecz również niemieckie, zapoznają oprócz tego z życiem miejskim i wiejskim w Niemczech. Życie niemieckie miejskie jest przedstawione na tle Berlina, życie wiejskie na tle wycieczki kajakowej na Dunaju w Bawarii.

Zgodnie z przepisami programu nowe teksty są podane prawie wyłącznie w formie żywych opowiadań i dialogów, wiersze zaś są przeważnie zupełnie nowoczesne, pisane dla młodzieży. W tekstach i wierszach przejawiają się uczucia i zamiłowania młodzieży, jak: uczucia rodzinne, koleżeńskie, przyjaźń, miłość do przyrody, zamiłowanie do sportu i przygód, zamiłowania techniczne, zamiłowanie do wycieczek i inne. W dużej mierze jest również uwzględniony pierwiastek humoru, bohaterstwo i poczucie społeczne.

W części III metodycznej są podane do każdej lekcji nowe wyrazy, przy czym słownictwo czynne jest odróżnione od słownictwa biernego. Poświęcono dużo miejsca nauce gramatyki, podanej według postulatów najnowszej metodyki i dydaktyki i ćwiczeniom gramatycznym. Objasnienia są podane prawie wyłącznie w języku niemieckim.

Słownik niemiecko-polski obejmuje wszystkie wyrazy, znajdujące się w tekstach, t. zn. i wyrazy o brzmieniu identycznym z odpowiednimi wyrazami polskimi oraz wyrazy pochodne i złożone. Książkę ozdabia i ożywia 35 rycin, dostosowanych do treści tekstów.

KSIAŻNICA-ATLAS S. A.

LWÓW, CZARNIECKIEGO 12

WARSZAWA, NOWY-ŚWIAT 59

TEL. 30-52. P. K. O. 502.248

TEL. 223-65. P. K. O. 12.882

P O L E C A :

NOWE PODRĘCZNIKI SZKOLNE DO JEZYKÓW
NOWOŻYTNYCH ZATWIERDZONE PRZEZ
MINISTERSTWO WYZNAŃ RELIGIJNYCH
I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

	Cena zł. gr.
Czerny i Jungmann – LES AVENTURES DE POLO. Podręcznik języka francuskiego dla I klasy gimn., ze znaczkami na budo- wę szkół	1.60
Grzebieniowski – A FIRST ENGLISH BOOK. Podręcznik języka angielskiego dla I klasy gimn.	1.40
Lempicki i Elgert – DEUTSCH. Podręcz- nik języka niemieckiego dla I klasy gimn..	1.60
Cieśliński i Koźmiński – LA FRANCE AU TRAVAIL	4.60

PODRĘCZNIKI DLA SZKÓŁ HANDLOWYCH I ZAWODOWYCH
O R A Z

PRZEWODNIKI METODYCZNE DO POWYŻSZYCH PODRĘCZNIK.:

Czerny i Jungmann – Przewodnik metodyczny do pod-
ręcznika *Les aventures de Polo* . . . w druku

Grzebieniowski – Wskazówki metodyczne do podręcz-
nika *A first english book*

Lempicki i Elgert – Przewodnik metodyczny do podręcz-
nika *Deutsch* dla klasy I gimnazjalnej w druku

1. BIBLIOTECZKA ANGIELSKA.

1. *H. G. Wells: The Country of the Blind and other Stories.* III 2,50
2. *F. H. Burnett: Little Lord Fauntleroy.* I. 4,90
3. *O. Wilde: The happy Prince.* I. Cena wraz ze znaczkiem na Budowę Szkół 0,75
4. - *The Nightingale.* I. W druku. -
5. *B. Shaw: The dark Lady of the Sonnets.* III. W druku. -

Dalsze tomiki w przygotowaniu.

II. BIBLIOTECZKA FRANCUSKA.

1. *A. Daudet: La chèvre de M. Séguin.* Le sous-préfet aux champs. I. W druku. -
2. - *L'enfant espion.* La dernière classe. I. W druku -
3. *A. France: Pages choisies.* II. W przygotowaniu -
4. *P. Cazin: Décadi.* II. W przygotowaniu. -

Dalsze tomiki w przygotowaniu.

III. BIBLIOTECZKA NIEMIECKA.

SERJA I.

1. *Goethe: Hermann und Dorothea.* 2,80
2. *Grimm: Kinder und Hausmärchen.* Cz. I 0,45
3. *Droste-Hülshoff: Die Judenhu- che.* 1,20
4. *Hauß: Die Karawane.* Cz. I. 0,65
5. *Die Sigurdsage.* 0,65
6. *Lessing: Miuna von Barnhelm.* 3.-
7. *Ebner v. Eschenbach: Kram- bambuli.* 0,80
8. *Grimm: Kinder-und Hausmär- chen.* Cz. II 0,65
9. - *Kinder-und Hausmärchen.* Cz. III 0,65
10. *Hauß: Die Karawane.* Cz. II. 0,65
11. - *Die Karawane.* Cz. III. 0,65
12. *Die Sage von Walthier von Aquitanien.* Die Dietrichsage 0,90
13. *Lessing: Emilia Galotti.* 2,60

14. *Reuter: Anekdoten.* Cz. I. . . . 1,20
15. *Chamisso: Peter Shlemihl.* . . . 2,40
16. *Crimm: Kinder-und Hausmär- chen.* Cz. IV 0,65
17. *Gudrun: Cas Nibelungenlied.* 1,00
18. *Goethe: Iphigenie auf Tauris.* 3,20
19. *Die Sage von Doktor Faust.* 2,20
20. *Eyth: Hinter Pflug und Schra- ubstock.* 3,20
21. *Fouqué: Undine.* 3.-
22. *Andersen: Märchen.* Cz. I. . . . 0,65
23. - *Märchen.* Cz. II. 0,65
24. - *Märchen.* Cz. III. 0,66
25. - *Märchen.* 0,64
26. *Reuter: Anekdoten.* Cz. II. . . . 1,60
27. *Freytag: Bilder aus der deut- schen Vergangenheit.* Cz. I. Do wypraw krzyzo- wych. 2,20
28. - *Bilder aus der deutschen Vergangenheit.* Cz. II. Do wieku oświeceni- a. 2,20
29. *Hauß: Die Karawane.* Cz. IV. 0,90
30. *Schiller: Wilhelm Tell.* 2,70
31. *Eichendorff: Aus dem Leben eines Taugenichts.* 2,60
32. *Bachstein: Märchen.* Cz. I. . . . 0,65
33. - *Märchen.* Cz. II. 0,65
34. - *Märchen.* Cz. III. 0,65
35. - *Märchen.* Cz. IV. 0,65
36. *Goethe: Faust.* 1,80
37. - *Egmont.* -
38. *Schiller: Maria Stuart.* 3,60

SERJA II.

40. *Hebbel: Agnes Bernauer.* 2,50
41. *Panten: Der Meister.* 2,50
- Baum Vicki: Jape im Waren- haus.* -
- Durian: Kai aus der Kiste.* -
- Italiaander: So lertne ich se- gelliegen.* -
- Kästner: Emil und die De- tektive.* -
- *Pünktchen nnd Anton.* -
- Salten: Bambi.* -
- Schnitzler: Der blinde Gero- nimo.* -
- Tetzner: Der Fußball.* -
- *Hans Urian.* -

KATALOGI I PROSPEKTY NA ŻĄDANIE GRATIS!

**W KSIĘGARNI
KSIĄŻNICZY-ATLASU
W WARSZAWIE (NOWY ŚWIAT 59)**

CZYNNĄ JEST

WYPOŻYCZALNIA KSIĄŻEK PEDAGOGICZNYCH

Kaucja zł. 5.-

Abonament miesięczny zł. 1.50