

016995

---

---

ROK V

LIPIEC - WRZESIEŃ 1934

ZESZYT 3

# NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO



NAKLADEM

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

---

---



KOMITET REDAKCYJNY: Prof. Dr. Andrzej Tretiak, Dr. Jan Piątek, Jadwiga Kołudzka i Prof. Feliks Jungman.

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

Wychodzi raz na kwartał: Nr. 1 w końcu marca, Nr. 2 w końcu czerwca (przed wakacjami), Nr. 3 w końcu października i Nr. 4 w końcu grudnia.

Numer pojedynczy 2 zł. 50 gr. Członkowie P. T. N. otrzymują czasopismo bezpłatnie.

Składka członkowska wynosi 8 zł., za którą członkowie otrzymują „Neofilologa”. natomiast prenumerata (dla gimnazjów, stowarzyszeń i t. p.) wynosi 10 zł. rocznie.

### T R E Ś Ć :

DR. ALBERT ZIPPER: Znajomość literatury polskiej w Niemczech 135–142. MARTA UNGER: Die Staatsauffassung der deutschen Romantik 142–152. DR. IGNACY SCHREIBER: Metoda bawarska w nauczaniu języków obcych 152–158. B. W. A. MASSEY: Kultura obcych narodów jako studjum 158–159. M. KOMET: O reformie wyższych studjów germanistycznych 159–162. Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI: Słownictwo w nauczaniu jęz. obcych (A. Zarach) 162–168. Zapytanie (N.) 168. WIADOMOŚCI BIEŻĄCE: Kurs metodyczny języków nowożytnych w Warszawie (X. Y.) 168–169. Kms wakacyjny w Monachjum w czasie od 1.VII–5.VIII 1934 r. (Dr Stefanja Mazurkówna) 169–170. SPRAWOZDANIE Z KSIĄŻEK: B. Kielski i L. Pionnier: Grammaire française (R. Schaade) 170–172. J. Piprek: Unser erstes deutsches Buch (Dr. J. Schreiber) 172–174. W. Dewitzowa i R. Kern: Wir lernen deutsch (Dr. J. Schreiber) 174–177. Z. Lempicki i G. Elgert: Deutsch (Dr. J. Schreiber) 177–180. Słowniki handlowe: J. Stanisławski, J. Sokolowski, W. Gottlieb (S. Stendig) 180–181. M. P. West, E. Swenson i inni: A Critical Examination of Basic English (B. W. A. Massey) 181–183. Józef Gelhard: Reifeprüfungstexte aus gehaltvollem englischen Unterricht (T. Grzebieniowski) 183. Dr. E. Schulz von Wiesch: Die phonetische Handzeichenmethode für den englischen Unterricht (T. Grzebieniowski) 183–184. Teksty francuskie (A. Jesionowski) 184–185. SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM: polskich (J. K.) 185–186, francuskich (F. Jungman) 186–187, niemieckich (Dr. J. Piprek) 187–190, amerykańskich (Dr. A. Kreuzler) 190–195. Przegląd czasopism 196–197. Bibliografia 198–201. Od redakcji 201. Sprawy P. T. N. 201–203. Książki nadesłane 203.

### S O M M A I R E :

Dr. Albert Zipper: La connaissance de la littérature polonaise en Allemagne. Marta Unger: Die Staatsauffassung der deutschen Romantik. Dr. J. Schreiber: La méthode bavaroise dans l'enseignement des langues étrangères. Essais et expériences. Compte rendu des livres. Compte rendu des revues. Bibliographie. Bulletin de la Société des professeurs de langues vivantes. Compte rendu du Comité de la Fédération Internationale des professeurs de langues vivantes.

# NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

---

---

ROK V

LIPIEC – WRZESIEŃ 1934

ZESZYT 3

---

---

## ZNAJOMOŚĆ LITERATURY POLSKIEJ W NIEMCZECH

### II

Rozprawa moja p. t. „Znajomość literatury polskiej w Niemczech“, wydrukowana w roczniku 1932 „Neofilologa“ (str. 105—122), nie przeszła bez echa. Zainteresowania się tematem w kołach czytelników dowodem, nie tylko osobiście miłym, ale co ważniejsze, rzeczowo bardzo pożądanym, była okoliczność, że otrzymałem listy, zwracające uwagę moją na niektóre szczegóły, o których bądźto nie przypominałem sobie, bądźto nie wiedziałem, a nawet wiedzieć nie mogłem. Rozumie się, że natychmiast rozpocząłem bliższe badanie takich spraw, a w niektórych wypadkach doszedłem od razu do pozytywnych, dokładnych wyników; niekiedy zaś, mimo że nie szczędziłem czasu i trudu na korespondencję, nie otrzymałem dokładnych odpowiedzi na moje zapytania. Ostatecznie poprzestać muszę w niejednym wypadku na podaniu dat takich, jakie mi się udało uzyskać, które są pewne, ale niepełne, brakuje np. roku, miejscowości, nakładcy i t. p. Ale co podaję jest prawdą, a co do reszty, niech mnie usprawiedliwią słowa Goethego: „*Ein Schelm, der mehr tut, als er kann*“. Uzupełnienia niniejsze zawierają także szereg szczegółów, których wymienienie wydawało się obowiązkiem wdzięczności wobec zasłużonych pionierów porozumienia literackiego między Polską a Niemcami. Nareszcie przedstawiłem nieco obszerniej najnowsze usiłowania ku wzajemnemu zrozumieniu kulturalnemu obu narodów zapomocą przekładów i wydawnictw w języku niemieckim.

Uzupełniając podane już wiadomości o opracowaniach niemieckich historii literatury polskiej, powracam do wymienionego już pracownika na tem polu. Eugen Puffke wydał w roku 1868

„*Geschichte der polnischen Literatur. Uebersichtlich dargestellt von E. P. (Breslau. Ernst Günther)*, str. VIII + 47. W r. 1873 u firmy Fr. Kirchheima w Moguncji wydał tenże autor pod pseudonimem E. Lipnicki „*Geschichte der polnischen Nationalliteratur*“ (str. XI + 145). Przedmowa, a raczej wstęp, dowodzi, że autor zapoznał się dokładnie z polskimi opracowaniami tematu, jakie wtedy istniały. Na takiej podstawie ułożył dla Niemców jasny, zajmujący, zwięzły podręcznik; dzisiaj książka ta, rozumie się, jest przestarzałą, tak samo, jak i polskie jej źródła, ale w czasie, kiedy wyszła, spełniała dobrze swe zadanie.

Puffke omawiał w czasopismach niemieckich objawy kultury polskiej, o czym szczegóły podaje biblijografia Kurzmanna.

W roku 1886 pojawiło się nakładem księgarni J. K. Żupańskiego w Poznaniu, dwutomowe dzieło „*Geschichte der polnischen Dichtkunst in der ersten Hälfte des laufenden Jahrhunderts von Dr. Adalbert Cybulski*“. Opracował to wydanie wykładów znakomitego profesora Ludwik Kurzmann. W zbiorze „*Sammlung Koesel*“ wydanym przez firmę Koeselsche Buchhandlung w mieście Kempten, pojawiła się jako tomik 24. w 1908 r. „*Geschichte der polnischen Literatur*“ von Prof. Świtalski. Inne dzieło tejże treści i pod tymże tytułem wydała w 1919 r. firma księgarska Triebatsch we Wrocławiu, autor W. Kamischler.

Minister Dr. Juljusz Twardowski, stale mieszkający we Wiedniu, zasiła dzienniki, w pierwszym rządzie „*Neue Freie Presse*“ artykułami z zakresu kultury polskiej. Dr. Edward Goldscheider, urodzony we wschodniej Małopolsce w r. 1872, po odbytych we Lwowie studiach przeniósł się na stałe do Wiednia. Jako dziennikarz z zawodu umieszczał i umieszcza w czasopismach głównie wiedeńskich często wiadomości z dziedziny literatury i oświaty polskiej. W r. 1916 wydał w księgarni Perlesa we Wiedniu propagandową książkę o 259 str. p. t. „*Wege und Ziele der polnischen Kultur*“, w której wielce oryginalnie ujął i nadzwyczaj zajmująco przedstawił główne wytyczne dziejów narodu polskiego.

Co się tyczy tłumaczeń już wymienionych i omówionych, zaczę od sprostowania pomyłki. Dr. Filip Löbenstein był specjalistą w przekładaniu beletrystyki i ogłaszał swe prace w poczytnej i popularnej *Universal Bibliothek* Reclama. Niemało się zasłużył około zaznajamiania Niemców z naszymi powieściopisarzami. Przekład „Irydjon“ Krasińskiego w wymienionem wydawnictwie u Reclama nie wyszedł z jego pióra, lecz jest dziełem płodnego tłumacza Dr. Alberta Weissa. Największą liczbę utworów poetycznych polskich tłumaczyli Nitschmann i Weiss. Pierwszy z nich był tylko tłumaczem, drugi sam pisywał poezje i tłumaczył obce. Nitschmann odrazu okazywał wielką wierność wobec pierwowzoru, Weiss nabierał większej znajomości języka, dojrzewał z bie-

giem lat i często osiągał dobre i bardzo dobre wyniki nieustających wysiłków. *Lexikon deutscher Dichter und Prosaisten des XIX Jh. bis zur Gegenwart von Franz Brümmer* (w Lipsku u Reclama w tomie 7) podaje życiorys Weissa i następujące jego książki: „*Die Steppen*“, „*Der Kirgise*“ (Zieliński) 1858. „*Banken und Reben*“ (Gedichte) 1861. „*Album polnischer Volkslieder*“ übertragen 1867.

„*Konrad Wallenrod*“ (Mickiewicz). 1867. „*Balladen und Romanzen*“ (Mickiewicz).

„*Maria*“ (Malczewski) 1874 — „*Grażyna*“ (Mickiewicz) 1878.

„*Herr Thaddäus*“ (Mickiewicz) 1892. „*Irydjon*“ (Kraśniński) 1882.

„*Gentile Bellini*“ (Korzeniowski) 1883. „*Aus Heimat und Fremde*“ (Dichtungen und Nachdichtungen) 1883. „*Zeitlosen aus Heimat und Fremde*“ 1887. *Herbstfäden von Nah und Fern* (Dichtungen u. Nachdichtungen) 1891. *Polnische Dichtung in deutschem Gewande*“ 1892. „*Polnisches Novellenbuch in deutschen Gewande*“; V 1894—1906 — „*Schneeflocken*“ (Dicht. u. Nachdicht.) 1896, 2-te Auflage. „*Christrosen*“ (Dichtungen u. Nachdichtungen 1905 — „*Waldraut*“ (Pfeifer) 1905. „*Licht und Schatten*“ (Dichtungen u. Nachdichtungen). 1906.

Zacytowany dopiero co słownik biograficzny poetów w tomie piątym zawiera m. i. życiorys i spis prac Henryka Nitschmanna.

Dr. Aleksander Winklerowski, o którym wspomina główna rozprawa, posiadał w tece swej przekłady licznych utworów poezji polskiej, których z braku nakładców nie drukował; m. i. miał się między temi pracami znajdować całkowity przekład „*Pana Tadeusza*“. Wedle zdania osób, które próbki tych przekładów poznały, miały to być rzeczy bardzo dobre, eo się zresztą zupełnie zgadza z wrażeniem, jakie czynią drukowane przekłady Winklerowskiego. Niestety po jego śmierci ludzie, którzy nie mieli wyobrażenia o wartości jego spuścizny literackiej, zniszczyli wszystkie pozostałe po nim papiery.

Dr. Henryk Monath, adwokat w jednym z miast wschodniej Małopolski, jakiś czas przed wybuchem wojny światowej przeniósł się do Wiednia. Tamże zmarł przed mniej więcej 10 laty. Przekładał polskie utwory poetyczne na język niemiecki i naodwrot. Wydał Kornela Ujejskiego „*Melodje biblijne*“ w Halle, a Heinego „*Deutschland ein Wintermärchen*“ po polsku. Mówiono jednak, że miał większą ilość rękopisów, gotowych do druku.

W Krakowie żyje emerytowany pułkownik inżynierji Leon Guzek. W młodych latach przekładał utwory poetyczne z rozmaitych języków na język niemiecki. Książka jego p. t. „*Anthyllis*“, wydana w 1893 u Piersoua w Dreźnie zawiera z literatury polskiej następujące utwory Mickiewicza: „*Sonety krymskie*“, „*Ode do mło-*

dości“ i „Farysa“, a Wincentego Pola: rapsodję „Mohort“. „Mohort“ ukazał się też w *Oesterr. Jahrbuch*“ (1889—1890).

W głównej rozprawie wspomniałem o dzienniku „K r a k a u e r Zeitung“, który rząd austriacki wydawał jakiś czas po wcieleniu wolnego miasta Krakowa do obszaru monarchji. O innej gazecie nazwanej tak samo, która wychodziła w Krakowie w czasie wojny światowej aż do upadku państw zaborczych, nic nie wiedziałem, gdyż w owym czasie pełniłem służbę we Wiedniu, jako nauczyciel i dyrektor gimnazjum polskiego, do którego uczęszczali uczniowie Polacy, czasowo tam bawiący. Nowa „K r a k a u e r Zeitung“ redagowana przez dziennikarzy przybyłych z Wiednia, a przeznaczona dla czytelników Niemców i wojskowych przebywających w Polsce przez czas krótszy czy dłuższy, umieszczała chętnie artykuły odnoszące się do kultury polskiej. Artykułów takich dostarczała m. i. p. Ella M a n d e l - M o n i e w s k a, uapisała np. szereg feljetonów o zamku wawelskim. Specjalnością zaś p. Moniewskiej były przekłady utworów poezji polskiej, których wielką ilość ogłaszała we wspomnianym dzienniku. Były to wiersze i z okresu romantyzmu i z czasów późniejszych, aż do chwili teraźniejszej. Tłumaczyła p. Moniewska także większe utwory, które się jej szczególnie podobały, np. Wyspiańskiego dramat „Daniel“, ale drukiem ich nie ogłosiła. Obecnie p. Moniewska umieszcza przekłady z poezji polskiej w wychodzącej w Bielsku „Schlesische Zeitung“. — Przekłady poetyczne p. Moniewskiej zachowują formę rytmiczną oryginałów i oddają wiernie ich treść, czytają się lekko i naturalnie i nie zdradzają trudu tłumaczenia. Bo też posiada p. Moniewska szczególnie uzdolnienie do takiego zajęcia, tworzy te przekłady z zadziwiającą łatwością, bez długiego przemyśliwania, w szybkim tempie, a dobrze.

W rozprawie omówiłem niemałe zasługi entuzjasty dla zaznajomienia Niemców z kulturą Polski, Antoniego W o l n i e w i c z a. Od lat dwudziestu kilku nie miałem o nim żadnej wiadomości. I otóż „Neofilologowi“ zawdzięczam odnowienie starej z nim zażyłości. On, ziemianin, dowiedział się jakoś o mym artykule i ku wielkiej radości mojej zgłosił się do mnie. Mieszka znowu w rodzinnym majątku w Wielkopolsce, dokąd po wojnie światowej powrócił z Małopolski wschodniej. Udzielił mi niektórych wiadomości wchodzących w ramy mej pracy. Najobfitszą kolekcję przekładów niemieckich z literatury polskiej i dzieł niemieckich o kulturze polskiego narodu zebrał dobrze znany mym czytelnikom Ludwik K u r z m a n n, który przez długi szereg lat z niemałym trudem dążył systematycznie do uzyskania kompletu tej specjalności rynku księgarskiego. W r. 1886 p. Wolniewicz zakupił cały ten zbiór Kurzmanna i oddał go w darze bibliotece Uniwersytetu

we Fryburgu szwajcarskim. Ale posiadał p. Wolniewicz także swój własny zbiór dzieł tego samego zakresu i w czasie wojny światowej miał go na wsi na Podolu galicyjskim, gdzie wtedy gospodarował. Wojna szalała wtedy w tych okolicach i pastwą płomieni stał się i poszedł z dymem cały dwór i wszystko, co się w nim znajdowało, a więc i cały księgozbiór wraz z bezcenną i ciekawą korespondencją, setki i tysiące listów, które w ciągu wielu lat napisali uczeni i literaci i tłumacze do niestępnego fanatyka szlachetnej idei.

Znane powszechnie wydawnictwo zbiorowe *Universal-Bibliothek*, nakładca Philipp Reclam jun. w Lipsku, powstała w 1867 r. Wydaje co miesiąc po 10 nowych numerów. Ukazało się tam trochę utworów polskich, o czym wspomniałem w rozprawie głównej. Zadziwi się jednak biorący do rąk nowszy spis tego wydawnictwa, że nie zobaczy tam niektórych przekładów utworów polskich, które czy to już Kurzmann, czy to ja wymieniłem. Aby tę zagadkę rozwiązać, trzeba znać metodę tego nakładcy. Puszczając w obieg nowy numer swego wydawnictwa, drukuje pewną dość znaczną liczbę egzemplarzy, np. 10.000. Wysprzedawszy ten pierwszy nakład, nie od razu drukuje, względnie z płyt stereotypowych odbija nową edycję, czyni to tylko w takim razie, jeśli kalkulacja kupiecka go przekona, że pierwsze wydanie opłaciło mu się, dało mu ten wcale nie mały zysk, którego on wymaga. Jeśli tak nie jest, zaniecha nowego wydania i dzieło znika z obiegu księgarskiego. W ostatnich dziesięciu latach wogóle nic z polskich utworów Reclam nie wydał. W katalogach wykazuje teraz: Nr. 345/47 Kraszewski: „Jermola“, Nr. 1437/37a Sienkiewicz: „*Dorfgeschichten*“, Nr. 3053 „*Die Dritte*“ „Lux in tenebris lucet“, „Aus dem Künstlerleben“, Nr. 5377, 5381—84 „*Die Familie Polaniecki*“, Nr. 4431—83a, 4484—86a „*Quo Vadis*“, Nr. 1519/20 Krasieński „Irydjon“ (Weiss), Nr. 76 „*Die Sonette*“ (Cornelius), Nr. 584 Małczewski „*Maria*“, (Weiss), Nr. 1118 Zaleski „*Die heilige Familie*“ (Zipper).

Niebezpieczna konkurencja dla *Universal-Bibliothek* powstała, kiedy firma Otto Hendel w Halle a. S. rozpoczęła podobne wydawnictwo zbiorowe p. t. *Bibliothek der Gesamtliteratur*, nieznacznie droższa, a w większym formacie. Rozwijając się wcale pomyślnie, puściwszy w świat sporo numerów, w czasie wojny światowej przestała wychodzić. Sama firma Otto Hendel już nie istnieje, cały zapas egzemplarzy nabyła firma księgarska Hermann Hillger w Berlinie. Ta wysprzedaje tomy po bardzo niższej cenie, a wydawnictwo nazywa się teraz albo *Bibliothek der Gesamtliteratur*, albo *Hendelbücher*. Ostatni katalog tego zbioru ogłoszono w r. 1925. W nim znalazłem następujące utwory polskie: „*Polnisches Novellenbuch*“ 5 tomów, z których w każdym mieści się po kilka wyborowych nowel autorów polskich; Sienkiewicz: „*Am sonnigen Gestade*“, „*Die Dritte*“,

„Hania“, „Im Strudel“, „Die Kreuzritter“, „Ohne Dogma“, „Quo Vadis“; Słowacki: „Erzählende und lyrische Gedichte“ (Weiss), „Lilla Weneda“ (Weiss); Ujejski: „Biblische Melodien“ (Monath).

W rozprawie wspomniałem już o najnowszym przekładzie niemieckim Mickiewicza. Ale teraz dopiero udało mi się zobaczyć i poznać tę książkę. Tytuł brzmi: *Adam Mickiewicz Sämtliche Werke. Erster Band 1919 Georg Müller Verlag München*. Najpierw wstęp: *Der Dichter und sein Werk*, napisał prof. Dr. A. Brückner. Po tych 52 stronicach paginowanych cyframi rzymskimi, rozpoczyna się właściwa treść, jak w oryginale polskim, działem „Ballady i Romanse“. Brakuje tu wierszy: „Pierwiosnek“, „Powrót Taty“, „Tukaj“ i „Pani Twardowska“. Następuje dział „Wiersze różne“. W tym dziale są daleko znaczniejsze braki, ale znajdujemy tu przynajmniej najważniejsze poczysze tego działu. Na samym końcu przyczepiono do „Wierszy różnych“ sonet „Do Niemna“. Bezpośrednio następuje teraz dział „Sonety krymskie“. Wszystkich innych sonetów brak. Potem idą „Grażyna“ i „Konrad Wallenrod“. Na tych przekładach kończy się książka stroną 281 i 2 stronami nieliczbowymi, zawierającymi spis rzeczy.

Przeglądając książkę nie mało dziwimy się, że przy niektórych utworach wymieniony jest tłumacz, przy innych niema nazwiska tłumacza. Brak przedmowy, któraby tę zagadkę rozwiązać powinna. Nareszcie odkrywamy na odwrotnej stronie kartki tytułowej pierwszego działu „Ballady i Romanse“ uwagę:

„Gedichte, die keinen Uebersetzer verzeichnen, sind nach der 1836 erschienenen Uebersetzung von Blankensee neubearbeitet von Arthur Ernst Rutra“.

A. E. Rutra, urodzony we Wiedniu 1892, mieszka w Monachjum. Wydał kilka zbiorów lirycznych i tłumaczy z kilku języków, których się nauczył. W wydaniu dzieł Mickiewicza jego pracą są „Grażyna“, „Wallenrod“ i wielka część poezyj. W dziale „Wiersze różne“ przełożyła Ella Mandel-Moniewska kilka trudnych utworów, a „Odę do młodości“ Odrowąż-Wysocki. Rutra sam umie tłumaczyć dobrze, niejednokrotnie nawet znakomicie, trafia się jednak tu i ówdzie, że wynik jego usiłowań jest słaby i bardzo słaby. Formę zatrzymuje naogół oryginału, tylko w sonetach użył niebywałego dotąd w tym rodzaju poezji wiersza o siedmiu iambach. Przeróbka tłumaczeń Blankenseego nie była wykonana rzetelnie. Dowodem tego twierdzenia choćby drugi wiersz ballady „*Das Swi-tezmädchen*“. Czytamy „Jakaż to obok dziewczyna“? po niemiecku: „*Wer ist daneben die Dirne?*“ — To straszne, potworne! Już sto lat temu n Blankenseego ten wyraz, za dawnych wieków zupełnie niewinny, brzmiał trochę ryzykownie, dzisiaj niemożliwy! Wystarczy również przeczytać „Trzech Budrysów“; wprost wierzyć się nie chce, że coś takiego można było wydrukować. Nie trzeba było



się ograniczać do samego Blankenseego, można było znaleźć innych tłumaczy przekładów drukowanych. Np. współczesny romantykowi wielce oryginalny poeta Franz baron Gaudy (1800—1840) przełożył wyboruie „Panią Twardowską“ — mniej udało mu się przekład „Trzech Budrysów“<sup>1)</sup>. Przy tej sposobności przypominam, że osobno wydał on „*Geschichtliche Gesänge der Polen*“ von J. U. Niemcewicz, *metr. bearbeitet von Franz Freih. v. Gaudy*, Leipzig 1833. Inicjatorowie wydania zbiorowego dzieł Mickiewicza mieli jak najlepsze zamiary. Wyszukali dzielnego nakładcę, postarali się o współpracowników, ale nie umieli doceniać trudności zamierzonego wydawnictwa, nie liczyli się z czasem, przez który trzeba się uzbroić w cierpliwość i badać i zbierać najlepszą treść dla dzieła. Zebrałszy materiał niekompletny i niezupełnie odporny na słuszne zarzuty, oddali go do druku z pośpiechem widocznym, bo np. brak przedmowy, niezgodność między spisem rzeczy a zawartością książki i t. p. Na pierwszym tomie skończyło się i to wydanie „zbiorowe“, podobnie jak sto lat temu *Mickiewicz Sämtliche Werke* Blankenseego. *Mickiewicz*, o którym mówimy, wyszedł jako tom 5. wydawnictwa *Polnische Bibliothek* — książka prześlicznie wydana, drukiem, papierem prawdziwie cacko dla bibliofilów. Ozdobą książki jest także kopja charakterystycznej ryciny, którą sławny grafik niemiecki Menzel w 1836 r. narysował dla wydania Blankenseego. Omówiwszy to najnowsze wydanie niemieckie dzieł Mickiewicza, uzupełnić muszę, co w głównej rozprawie powiedziałem o sonetach. Do dotychczasowych ich przekładów przybyło więc nowe i znowu w nowej formie w iambach 7 stopowych. A w „*Bildersaal der Weltliteratur*“ Scherra mamy sonet w trochejach 8-stopowych przekładu Gustawa Schwaba. Scherr zaczerpnął ten wiersz z „*Musen Almanach*“ pod redakcją poety A. v. Chamisso, wydane go w r. 1834, gdzie się znajdują „*Bilder (Sonette) aus der Krim. Frei aus dem Polnischen des A. Mickiewicz von G. Schwab*“. Jest to znany poeta, należący do „*Schwäbische Dichterschule*“. Nie mogę stwierdzić, czy i kiedy nauczył się po polsku, czy tłumaczenia dosłowne, przez Polaka mu podane, przełożył na formę rytmiczną. Po powstaniu listopadowym przechodziło wielu Polaków przez kraje niemieckie, stykali się oni tu z inteligentnymi warstwami, a rozmowa często poruszała sprawy literackie. Czy Schwab jeszcze coś więcej tłumaczył z polskiego, nie wiem.

W ostatnich miesiącach r. 1933 miała Warszawa wielce oryginalną wystawę z dziedziny literatury. „Wystawa książki polskiej zagranicą 1900—1933“ zebrała i pokazywała publiczności książki zawierające przekłady z języka polskiego, jakie od r. 1900 się ukazały. Były usilne starania, aby zebrać wszystko, co wechodzi w za-

1) Tłumaczenia te znajdują się w wydaniach jego dzieł.

kres takiego programu i wynik tych usiłowań był naprawdę imponujący. Katalog dzieł, które udało się zebrać, jest to spora książka o str. 277 „Książka polska zagranicą (w jęz. obcych) 1900—1933“ (Warszawa 1933). Z 2416 numerów katalogu, dział niemiecki, który dotyczy tematu niniejszej rozprawy, str. 126 do str. 155 katalogu, nr. 1215 do 1475, razem 260 numerów z liczby ogólnej wszystkich numerów wystawy czyli katalogu. W spisie tym bezwątpienia są drobne braki, z drugiej strony znajdujemy pozycje niekoniecznie uwagi godne, np. dysertacje i rozprawy z jakiejś specjalności naukowej — ale spis ten ma bezsprzecznie ogromną zasługę dla każdego, który pragnie badać znajomość literatury polskiej w Niemczech. Po Kurzmanna „*Die polnische Literatur in Deutschland*“ śledzącej tę sprawę do 1872 r., „ten spis nowy uwzględniający literaturę od 1900 począwszy, uzupełnia go znakomicie. Dowiadujemy się mnóstwa ciekawych szczegółów, które uszłyby uwagi naszej i byłyby nieznanne.

Katalog wylicza książki wszelkiej objętości, okazałe tomy i cieniuchne broszury, więc nie możemy tu jak w bibliografji Kurzmanna szukać rzeczy polskich, ogłoszonych w czasopismach, rocznikach i podobnych wydawnictwach zbiorowych. Ze wszystkich pisarzy polskich rozczytywali się Niemcy najbardziej w Henryku Sienkiewiczu. Wszystkie jego szkice, nowele, powieści są tłumaczone, doczekały się nie jednego, ale wielu tłumaczy. Dość powiedzieć, że katalog wylicza 122 książek zawierających przekłady niemieckie tego ulubieńca czytającej publiczności. I nie należy zapominać, że nietylko książki osobno wydane szerzyły sławę Sienkiewicza, ale że dzienniki i czasopisma niemieckie zawierały liczne tłumaczenia utworów i niezliczone feljetyony i artykuły o rozgłośnym pisarzu. Z innych powieściopisarzy wylicza katalog przekłady niemieckie Orzeszkowej (5 dzieł), Żeromskiego „*Dzieje Grzechu*“, „*Wierna rzeka*“, „*Rozdziobią nas kruki, wrony*“, po niem. „*Den Raben und Geiern zum Frass*“, „*Uroda Życia*“, niem. tytuł „*Der Rächer*“. „*Popioly*“, po niem. „*In Schutt und Asche*“, Reymonta „*Ziemia Obiecana*“, po niem. zatytułowana „*Lodz, das gelobte Land*“, „*Chłopi*“, po niem. „*Die polnischen Bauern*“ w 2 wydaniach, obszerniejszym i skróconem po myśli autora. Chłędowskiego wspaniałe obrazy wielkich epok kultury, wszystkie wyszły w języku niem. Autor sam dobierał sobie tłumaczy, którzy pod jego okiem pracy dokonywali.

Z poetów najnowszej doby, Stanisław Wyspiański doczekał się już także przekładów. Tłumaczone są „*Noc listopadowa*“ i „*Warszawianka*“ przez Stefana Odrowąż-Wysockiego i wyszły z przedmową Wilhelma Feldmanna nakładem Müllera w Monachjum. Po francusku wydana, wspaniała publikacja: „*Le théâtre en Pologne*“ (Warszawa 1933), ozdobiona 23 rysunkami St. Wyspiań-

skiego, napisana przez kilku literatów, poświęcona jest prawie cała twórczości genialnego malarza-poety. Zawiera książka wymieniona także przekład francuski „Kłątwy“ i niemiecki „Sędziów“ (przełożył A. Guttry).

Propaganda sztuki polskiej wydaje co miesiąc numer w formie dużej gazety „*Pologne litteraire*“ (nakład główny u Gebethnera i Wolfa). Wygląd, papier, druk wprost wytworne. Nr. 35—36 z rocznika 1933 poświęcony jest w całości „Wystawie książki polskiej zagranicą“, zawiera bardzo ciekawe artykuły i ryciny, dotyczące przekładów dzieł polskich na inne języki i dużo ciekawych rzeczy dla interesujących się takimi sprawami. Jest tam m. in. rozdział „*La parole est aux traducteurs*“, ankieta tłumaczy mówiących się o zasadach, których powinien się trzymać tłumacz i doświadczeniach własnych w tym względzie. Bardzo ciekawie napisali po niemiecku dwaj znakomici tłumacze Dr. Guttry i J. P. Kaczkowski (J. P. D'Ardeschah) o swych metodach dążących do najdoskonalszych wyników pracy.

Pomysł wystawy „Książka polska zagranicą“, zajęcie się urzędowaniem projektu i ułożeniem katalogu — to zasługa Dr. Aleksandra Guttry. Urodzony w r. 1837 w Wielkopolsce, po ukończeniu gimnazjum Marji Magdaleny w Poznaniu, oddał się studjom juredycznym i humanistycznym na wszechnicach w Monachjum i Heidelbergu, gdzie uzyskał doktorat praw. Czując w sobie żyłkę literacką, pisywał do czasopism niemieckich przeważnie o rzeczach polskich, wnet tłumaczyć począł, a to książki polskie. Jako tłumacz utworów prozą pisanych, stanął w pierwszym rzędzie i tuż obok J. P. Kaczkowskiego (J. P. D'Ardeschah). Współ z Wł. Kościelskim założył zbiór: „*Polnische Bibliothek*“, wychodzący nakładem G. Müllera w Monachjum. Dr. Guttry wystąpił też jako pisarz samodzielny z całym szeregiem książek, z których wymieniam tylko kilka najważniejszych, jak: „*Polen und der Weltkrieg*“ (5 wydań — München, Müller), „*Galizien, Land und Leute*“ (tamże) i i. A najświetniejszą książką, jaką Dr. Guttry uapisał, jest „*Unbekannte Literatur*“ (Paris, Gebethner i Wolff, 1931). Są to życiorysy i charakterystyki najcelniejszych pisarzy polskich współczesnej doby. Tu zalety literackie Dr. Guttry lśnią pełnym blaskiem; oryginalne ujęcie materiału, żywość i zapal autora, potęga stylu porywają i czarują czytelnika. Ujmuje też, o co Dr. Guttry zawsze bardzo dba, piękna, zewnętrzna szata dzieła. Zdobią je jednakowego formatu podobizny omówionych literatów, którzy muszą być szczerze wdzięczni tak wymownemu krzewicielowi ich sławy wśród obcych. Dr. Guttry jest dyrektorem „Towarzystwa Szerzenia Sztuki Polskiej wśród Obcych“ i zasługuje na najwyższe uznanie dla zasług trwale spełnianych w myśl idei tego stanowiska.

Po przedstawieniu długiego szeregu szczegółów w mych rozprawach, głównej i uzupełniającej, możemy odpowiedzieć na pytanie: jak przyjmował naród niemiecki wiadomość o literaturze polskiej? Otóż w czasach dawniejszych do siódmego dziesięciolecia wieku XIX-go naogół tłumacz i historyk literatury spotykał się z chętnymi, życzliwymi czytelnikami, nie mówiąc już o tem, że w pewnych okresach odzywał się wśród publiczności niem. odgłos szczególnie sympatyczny, jak np. po r. 1830. Po tym pierwszym okresie pomyślnym następuje drugi, bardzo niepomyślny. Hohenzollernowie, Prusacy obejmują rządy i występują coraz bardziej wrogo przeciw narodowi polskiemu i wszystkiemu, co polskie, a że za panią matką idzie pacierz gładko, więc inteligencja, dziennikarstwo i nakładcy wyjątkowo mają słowa uznania dla płodów literatury polskiej, naogół jednak szyczą, wyśmiewają, jeśli nie zupełnie ignorują; całkiem wyjątkowo Sienkiewicz zdobywa wielki rozgłos. I to trwa tak ciągle, po wojnie światowej i wskrzeszeniu państwa polskiego. Aż tu staje się cud dopiero w oczach naszych. Pakt zawarty między Polską a Niemcami — to chwila epokowa dla wzajemnych stosunków kultury i literatury. W lutym b. r. w samym ognisku dotychczasowej nienawiści, w Berlinie, tygodnik popularny „Die Woche“ poświęca cały niemal numer sympatycznemu opisowi dziejów kultury i spraw narodu polskiego. Nie ulega już wątpliwości, że utwory piśmiennictwa polskiego spotykać się będą z sądem przedmiotowym, życzliwym. Więc, kiedy Dr. Guttry przystąpi do nowego wydania swej znakomitej pracy, zmieni z pewnością jej tytuł pesymistyczny „Literatura nieznana“.

Kraków, w marcu 1934

Dr. Albert Zipper

#### DIE STAATSAUFFASSUNG DER DEUTSCHEN ROMANTIK

J a k o b B a x a: Gesellschaft und Staat im Spiegel deutscher Romantik, Die Herdflamme Bd. 8 Jena 1924.

P a u l K l u c k h o h n: Die deutsche Romantik. Verlag von Velhagen u. Klasing, Bielefeld und Leipzig 1924.

P a u l K l u c k h o h n: Persönlichkeit und Gemeinschaft, Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft u. Geistesgeschichte, 5. Bd. Halle 1925.

F r i e d r i c h M e i n e e k e: Weltbürgertum und Nationalstaat, München u. Berlin 1917.

W i l h e l m M e t z g e r: Gesellschaft, Recht und Staat in der Ethik des deutschen Idealismus, Heidelberg 1917.

Die neue Wertung der Individualität bewirkte bei den Romantikern nicht nur eine Steigerung ihres Seelenlebens, sondern auch

deren Empfänglichkeit für das Wesen der Gemeinschaft. Eichendorff prägt den Satz: „Nur das Eigentümliche ist wahrhaft lebendig und frei, und nur unter Freien ist eine Vereinigung denkbar“. Und von Novalis stammt der Ausspruch: „Gemeinschaft, Pluralismus ist unser innerstes Wesen“. Um sich selber zu verstehen, muss man erst seine Genossen verstehen, sagt einmal Friedrich Schlegel.

Von den Seelenfreundschaften und geselligen Kreisen, von der Synexistenz und vom Symphilosophieren greift es auf die grösseren Körperschaften über. Der Begriff der Kirche, das mystische Aufgehen in Gott, eröffnen den Romantikern eine neue Welt. Hierin liegt die wesentliche Bedeutung der katholischen Kirche für viele von ihnen. Ausser der kirchlich-religiösen Gemeinschaft tritt die politisch-nationale in Erscheinung, womit eine neue theoretische Bewertung von Volk und Staat angeregt und begründet wird.

Die von den Romantikern neu erlebte Gemeinschaft von Ehe und Familie zieht in ihren Bereich auch die Gemeinschaft des Staates. Begründet ist hierin der patriarchalische Charakter, den die Staatsauffassung der Romantik aufweist.

Der romantischen Theorie vom Staate liegt als zweites Moment die seelische Wandlung der Menschen zugrunde, die sich im 18. Jhd. vollzog. Sie offenbart sich vor allem auf dem Gebiete der Religion. In Klopstock äussert sich zum ersten Male dies neue Erleben, das Kluckhohn eine Einbeziehung der Liebe von Manu und Weib in die religiöse Liebessphäre nennt. Es ist fortan der wesentliche Gehalt des Zeitalters und seiner Dichtkunst. In diese Erlebnissphäre werden dann auch die Gemeinschaften der Familie und des Staates eingereiht.

Schliesslich ist Schellings neue Auffassung vom Organischen von ausschlaggebender Bedeutung. So wie Schelling die Natur nicht mehr mechanisch und atomistisch sondern organisch, lebendig sich entwickelnd auffasste, so wird auch der Staat als Organismus gewertet, als Kunstwerk des menschlichen Geistes, natürlich und gesetzmässig entstanden. Schelling verdankt der Romantik die Formulierung dieser Anschauungen, für welche übrigens alle Romantiker eintraten.

Zu diesen drei grundlegenden Momenten gesellen sich die äusseren politischen Ereignisse, die jedoch nicht von entscheidender Tragweite waren. In dieser Hinsicht wird die Bedeutung der Niederlage von Jena zu hoch gewertet. Die Romantiker hatten schon früher das Problem des Staates gestaltet, andere politische Begebenheiten hatten die neue Bestimmung der Staatslehre bewirkt, vor allen die französische Revolution.

Die französische Revolution bekante sich zur Staatsauffassung der Aufklärung.

Die Gründung eines Staates wird von der Aufklärung als menschlicher Willensakt aufgefasst. Im Zeitalter der Aufklärung lebte nämlich der hergebrachte Grundsatz einer vertragsmässigen Begründung der Gesellschaft und des Staates, insbesondere seit Rousseaus *Contrat social* wieder auf. Nach der Lehre des Naturrechtes beruhte der Staat auf einem Vertrag; die einzelnen Bürger verbinden sich zu gegenseitigem Schutz, zur Wahrung ihrer eigenen Interessen, zur Sicherstellung ihres Besitzes. Die Vertragstheorie begründet theoretisch sowohl die Monarchie wie auch die Republik. Die Aufklärung neigte jedoch mehr zur Republik, und zwar, wie Baxa hervorhebt, „zur demokratischen Republik, wie sie in Frankreich nach dem Sturze der Feudalmächte errichtet wurde“. Für die Monarchie sprachen patriarchalische Anschauungen, die in Deutschland tiefer Wurzel gefasst hatten als in England und Frankreich, aber die Nachwirkung der Freiheitsideen, die Verkündung der Menschen — und Bürgerrechte, für welche sich vor allen Amerika einsetze, bewirkten eine bedeutende Verstärkung der republikanischen Strömung. Das 18. Jhd. ist auf die Vertragstheorie eingestellt und lehrt: „Nur der ist Untertan, der ausdrücklich oder stillschweigend eingewilligt hat“.

Den Begriff der mechanischen Staatsauffassung formuliert 1793 am treffendsten der Göttinger Rechtsgelehrte Schlözer mit den Worten: „Der Staat ist eine Erfindung: Menschen machten sie zu ihrem Wohle, wie sie Brandkassen usw. erfanden. Die instruktivste Art, Staatslehre abzuhandeln ist, wenn man den Staat als eine künstliche, überaus zusammengesetzte Maschine, die zu einem bestimmten Zwecke gehen soll, behandelt“.

Für die Grösse der historischen Ueberlieferung, wie sie uns in dem Werke des grossen englischen Staatsmannes Burke: „Betrachtungen über die französische Revolution“ entgegentritt, für die Würde und Autorität der Geschichte, die uns bei Burke schon romantisch ansprechen, für die seelischen Bindungen zwischen Herrschenden und Dienenden hat die Aufklärung noch kein Verständnis.

Gerade Vorkämpfer der Menschenrechte, der Menschlichkeit und des Weltbürgertums des 18. Jhdts., deren Parole „Humanität“ war, suchen den Vollmachten des Staates Grenzen zu setzen. Das gilt, wie Kluckhohn bemerkt, sowohl von Lessing wie von Wilhelm von Humboldt, dessen Schrift: „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ für diese Staatsauffassung kennzeichnend ist. Humboldt verfielt das hohe Bildungsideal der Klassischen Zeit, wobei dem Bildungsziel des Einzelnen die höchste Stelle eingeräumt wird, die staatliche Gemeinschaft aber noch als Beschränkung gefühlt wird. Den Geist der edelsten Männer der Zeit fesselte nur das Individuum — und die Menschheit. Das Bindeglied der Nation galt ihnen wenig. In seinem

„Geist der Zeit“ entwirft Arndt ein Bild dieser Denkart: „Die Philosophen sagen, Kosmopolitismus sei edler als Nationalismus und die Menschheit erhabener als das Volk. So möge das Volk verschwinden wie die Spreu im Winde, auf dass die Menschheit werde“. Und Schiller schrieb 1789 an Körner: „Das vaterländische Interesse ist nur für unreife Nationen wichtig, für die Jugend der Welt... Es ist ein armseliges, kleinliches Ideal für eine Nation zu schreiben; einem philosophischen Geiste ist diese Grenze durchaus unerträglich“. Tatsächlich bedeutete den aufgeklärten Weltbürgern der Begriff Vaterlandsliebe recht wenig. „Vaterland und Freiheit waren nicht viel mehr als Töne ohne Meinung“ und Lessing nennt Vaterlandsliebe: „eine heroische Schwachheit“. Und nur das Interesse an der Menschheit über die Schranken des Vaterlandes und Volkes hinaus, löst in den führenden Männern das nationale Denken aus. „Die Kulturmission des eigenen Volkes im Dienste der Menschheit gab“, wie es bei Kluckhohn heisst, „dem kosmopolitischen Denker Fichte die Rechtfertigung, der er vor sich selbst zu den „Reden an die deutsche Nation“ bedurfte“.

Für Fichte sind Vaterlandsliebe und Weltbürgersinn ein und dasselbe „im Gebiet des vollkommen gebildeten Menschen“, der Kosmopolitismus seiner Wissenschaftslehre und der Patriotismus seiner Rede sind nach Kuno Fischer ein und derselbe Begriff. Beide Begriffe fliessen ineinander, Fichtes Vaterlandsliebe ist durchaus universal, ihr Zweck ist der Menschheit überhaupt, wie ihn seine Wissenschaftslehre verstand, denn „der letzte Zweck aller Nationalbildung ist doch immer der, dass diese Bildung sich verbreite über das menschliche Geschlecht“. Immer noch wertet Fichte das Allgemeine höher als das Einzelne, welches er aus ihm sich entwickeln lässt.

Gegenüber der Staatstheorie der Aufklärung, in der noch Kant wurzelt, bedeutet Fichtes Auffassung vom Staate einen merklichen Fortschritt. Für Fichte ist der Staat, wie er sein sollte, keineswegs eine „ökonomische Gesellschaft, gebildet zum Zwecke der blossen Erhaltung der Individuen“, sondern der Rechtsstaat, eine organisch herangereifte Form, dessen Zweck die Kultur ist. So ebnet Fichte den Weg für die tiefe Bedeutung, welche dieser Körperschaft von den Romantikern verliehen wurde.

In Schleiermachers „Monologen“, diesem Buche romantischer Weltanschauung, heisst es:

„Wo sind vom Staat die alten Märchen der Weisen? Wo ist der eigene Charakter jedes Staates, und wo die Werke, durch die er sich verkündet? So fern ist dies Geschlecht von jeder Ahnung, was diese Seite der Menschheit wohl bedeuten mag, ...dass alle glauben, der sei der beste Staat, den man am wenigsten empfindet, und der auch das Bedürfnis, dass er da sein müsse, am wenigsten empfinden lasse. Wer so das schönste Kunstwerk des Menschen,

wodurch er auf die höchste Stufe sein Wesen stellen soll, nur als ein notwendiges Uebel betrachtet, als ein unentbehrliches Maschinenwerk... der muss ja nur als Beschränkung fühlen, was ihm den höchsten Grad des Lebens zu gewähren bestimmt ist“.

Die Romantik zieht den Staatsbegriff nicht in die Sphäre des privaten Rechtsgeschäfts, für sie ist der Staat kein Zweckverband, sondern ein mit innerer Notwendigkeit, historisch entstandenes Gebilde. Die einzelnen Staaten sind autonome Wesen, denen die einzelnen Bürger untergeordnet sind, nicht durch einen Kontrakt verpflichtet, sondern durch seelische Beziehungen, durch „eine wahrhaftige Bluts- und Lebensgemeinschaft, in allem was wissenschaftlich, in allem was schön, schätzbar und gut im Menschen ist“. Der Staat ist eine Gemeinschaft, welche die Geschlechter der Vergangenheit und Zukunft in sich schliesst, unwandelbar, zeitlos. So ist der Staat „die Totalität der menschlichen Angelegenheiten, ihre Verbindung zu einem Ganzen“, die Basis des menschlichen Daseins, ein Leben ausserhalb seiner Grenzen nicht denkbar.

Die Hauptvertreter der Romantik, die von einem starken politischen Interesse erfüllt waren, bekannten sich zu dieser Auffassung.

Als erster findet Novalis für das grosse Lebensganze des Staates ein bestimmtes Bild. Er, dessen Familiensinn stark entwickelt war, geht in seinen Anschauungen über den Staat von der Familie aus. Die neue Würdigung von Ehe und Familie, diese hohe Errungenschaft der Romantik, ist die Voraussetzung für eine neue Auffassung vom Staate.

„Die Ehe ist für die Politik, was der Hebel für die Maschinenlehre“, sagte Novalis einmal und stellt die mahnende Forderung: „Uneigennützigte Liebe im Herzen und ihre Maxime in Kopf, das ist die alleinige Basis aller wahrhaftigen unzertrennlichen Verbindung, und was ist die Staatsverbindung anders als die Ehe?“

Aber Novalis fasst den Staat nicht als Familie im patriarchalischen Sinne auf, sondern tiefer. Er verwirft so wie alle Romantiker die mechanische Staatsauffassung und fordert die Erziehung „der eigennützigten Individuen“ zu einer bewussten Volks- und Staatsgesinnung. Wie es bei Kluckhohn heisst, sieht Novalis die von ihm durch das Sophienerlebnis erfasste Mittleridee auch im Staate lebendig. Der Staat ist ihm Mittler zwischen dem Einzelglied und dem Ganzen, der Herrscher, „das gediegene Lehensprinzip des Staates“, der „sichthar gewordene Geist des Volkes“, ein Glied der Menschheit aber nicht des Staates, und deswegen auch „Mittler zwischen dem einzelnen und der Gottheit“. Hierin liegt die Voraussetzung für die theokratische Staatsauffassung bei Novalis.

Das Verhältnis der Staatsglieder zum Monarchen ruht nicht auf Interessengemeinschaft, sondern auf seelischen Beziehungen, wie „persönliche Liebe“, Zutrauen und Achtung, Treue sogar Glauben. Diese inneren Bindungen verpflichten auch die Staatsbürger unter-



einander, die Korporationen, die Stände und Zünfte, denn „je geistvoller und lebendiger die Glieder sind, desto lebendiger, persönlicher ist der Staat“.

Hier greift Novalis der Auffassung von einem korporativen Staatengebilde schon vor, diesem Idealbild der Schlegel und Müller.

Wie bekannt, begeisterte sich Novalis in seiner Jugend für die französische Revolution, wie fast alle Grossen der Zeit. Uebrigens ist er nie ein Gegner der revolutionären Bewegung geworden, er verfolgte mit Interesse die Freiheitskämpfe der Republikaner und bezeichnete sich selbst als solchen. Sein Ziel ist freilich der „echte Republikanismus“ wie er ihn nennt, das heisst: „allgemeine Teilnahme aller an Staate, innige Berührung und Harmonie aller Staatsglieder — und Monarchie“. „Kein König ohne Republik und keine Republik ohne König“. Wie Metzger betont, stellt sich gerade die bewusste Synthese der monarchischen und der republikanischen Idee als das Schlussergebnis seiner politischen Reflexionen dar.

Statt der naturrechtlichen Staatslehre, die er entschieden ablehnt, statt des demokratischen Prinzips von Freiheit und Gleichheit, verlangt Novalis eine „repräsentative Demokratie“ die aus den „vortrefflichsten Menschen der Nation“ bestehen sollte und eine harmonische Verknüpfung von Politik und Religiosität, durchdrungen vom Bewusstsein:

„Um Mensch zu werden und zu bleiben, bedarf es eines Staates... Ein Mensch ohne Staat ist ein Wilder. Alle Kultur entspringt aus den Verhältnissen eines Menschen mit dem Staate. Je gebildeter, desto mehr Glied eines gebildeten Staates“.

Novalis fordert volles Aufgehen des einzelnen in der Gemeinschaft, Opferbereitschaft bis zum Aeussersten, Uneigennützigkeit, denn: „Jeder Staatsbürger ist Staatsbeamter. Seine Einkünfte hat er nur als solcher“. Um aber diese Gesinnung im Bürger wachzurufen bedürfe es der „Staatsverkündiger, Prediger des Patriotismus“, denn der Staat wird zu wenig bei uns verkündigt. Novalis, dessen Ansichten manchen Ideen des wissenschaftlichen Sozialismus in Deutschland vorgreifen, kommt es weniger auf die Staatsform als auf die Gesinnung an. Er verlangt „eine Veredlung dieser Gesinnung als der einzigen Basis der echten Staatsform“. In seinem Aufsatz „Die Christenheit oder Europa“ strebt Novalis in utopistischen Erwartungen vom Einzelstaat zum Universalstaat, denn nur eine Staatengemeinschaft unter dem Oberhaupte des Papstes könne die „heilige Zeit des ewigen Friedens“ heraufführen. Sein Blick schweift ins Mittelalter zurück und nur in der Rückkehr zur mittelalterlichen Ordnung mit ihrem korporativen Gefüge und ihrer Glaubenseinheit sieht Novalis die Bildung eines einheitli-

chen christlichen Europas gegeben. Wenn Novalis angesichts der chaotischen Zustände in Europa ruft:

„Es wird solange Blut über Europa strömen, bis die Nationen ihren fürchterlichen Wahnsinn gewahr werden, der sie im Kreise herumtreibt... Nur die Religion kann Europa wieder aufwecken“, so klingt dieser Mahnruf überaus zeitgemäss, wie Kluckhohn treffend bemerkt.

Nicht begründet, doch systematisch ausgebildet hat die romantische Staatsauffassung Adam Müller.

In seinen Vorlesungen über die Elemente der Staatskunst verurteilt er die Denkweise des naturrechtlichen Rationalismus und stellt den Staat als ein natürlich-historisches Lebensgebilde dar. Er fasst den Staat „in seiner Bewegung auf“, als „das Ganze bürgerlichen Lebens“ als konkrete „Idee“ und nicht mehr als abstrakten „Begriff“. Unter direktem Einfluss von Novalis und Burke, den er enthusiastisch bewundert, formuliert er seine Lehre vom Staate so:

„Der Staat ist keine Maschine, vom Souverän erfunden; keine Assekurantkompagnie, kein Meierhof, dessen Wert bloss nach dem Geldertrag... angeschlagen werden kann; er ist der Inbegriff des physischen und geistigen Lebens einer Menschenmasse... Er ist eine Person selbst, ein freies... wachsendes Ganzes, nicht ein von aussen ...nach despotischen Begriffen zusammengefügtes, geklebtes, geknechtetes Werkzeug“.

Der Staat, selbst ein Individuum, ist für Müller zugleich eine Körperschaft von Individuen. Zwischen dem Staat und dem Einzelnen stehen „die Stände, vor allem der Adel (für dessen Erhaltung Müller lebhaft eintritt), Korporationen, Kommunen, Familien, Städte, kurz die kleinen sehr verschiedenartig gebildeten Lebenskreise, an die der Einzelne angeschlossen sein muss, um mit dem Ganzen in eine Verbindung zu treten“.

Der Staat ist also nach Müller ein Ganzes, ein historisch gereiftes Gebilde. Wie jede Daseinsform in Recht und Staat in der Geschichte ihren Ursprung hat, so muss auch alle Rechts- und Staatswissenschaft historisch bedingt sein. Die wahre Bedeutung und der Inbegriff des Staates liege in keinem äusseren Zwecke, denn der Staat ist „natürlich“ entstanden und gewachsen, so gut wie die Nation selbst, mit der er unlösbar verbunden ist. Staat und Nation sind ein und dasselbe: der Staat ist in Adam Müllers Sinne die organisierte Nation. Das Wort „Nation“, „Nationalität“, war damals ganz jung und Müller war der erste, der dessen Gehalt formulierte und es ist die Idee der Nation vor allem, die den unklaren Staatsbegriff Adam Müllers näher bestimmte. Die Nation ist ihm Mittler zwischen dem Einzelnen und dem Menschengeschlecht. „Nationalität“ sagt er, „ist jede göttliche Harmonie, Gegenseitigkeit

und Wechselwirkung zwischen dem Privat- und öffentlichen Interesse“.

Diese Staatslehre, die im Staatengebilde die „Totalität“ des wesentlichen Daseins erblickt, ist nicht nur mit Novalis politischen Ideen verwandt sondern berührt sich auch mit Schellings „organischer“ Staatsphilosophie.

Grundverschieden ist jedoch nach Meinecke Müllers Nationalitätsbegriff von dem Fichteschen Nationalbegriff. Fichte ging von dem Begriff einer „künstlichen Nation“ aus, von einer Art Vernunftnation, die nicht durch „Erdscholle, Fluss und Berg zusammengehalten wird“, sondern durch einen Vernunftzweck. Müllers Nationalitätsbegriff ist dagegen ganz und gar politisch und gipfelt in einer innigen Vereinigung von Staat, Volk und Individuum. In Fichtes Nation herrscht das universale Element, in Müllers Nation das Element der historisch-politischen Besonderheit, wie es bei Meinecke heisst. Müller erwähnt ausdrücklich eine „preussische“ und eine „österreichische“ Nation, denn er versteht unter Nationalität mehr den Einzelstaat als die deutsche Volksgemeinschaft. Weil Müller aber die Einzelstaaten für „Individuen“ hält, erachtet er die Verschiedenheit derselben für durchaus billig. Er hat Verständnis für Rechtsstreitigkeiten unter diesen „Staatspersönlichkeiten“ und begreift es, dass diese gewaltigen Individuen in Konflikte miteinander geraten müssen, um sich durch diese Reibungen wiederum entwickeln und erheben zu können. Ihm ist der Krieg eine mächtige Bewegung, die das Leben fördert, „ein Streit der Kräfte“, aber freilich „der wahre Krieg nur“, der um die Existenz geführt wird.

Und mit Recht vergleicht Meinecke die Staatslehre von Adam Müller mit Rankes schon moderner Auffassung vom Staate: der Staat als historisch gewachsene Individualität von ununterbrochener Dauer, die neue Wertbestimmung „der Macht- und Interessenkämpfe der Staaten untereinander“, mit einem Worte, die tiefere Beurteilung und Einschätzung der grossen Politik.

Verglichen mit der Frühromantik bedeutet es einen merklichen Fortschritt, wenn vom Staate verlangt wird, das er sich nicht nur mit kulturellen, wirtschaftlichen und sittlichen Problemen auseinandersetze, sondern in seine Interessensphäre auch die im engeren Sinne politischen Fragen einbeziehe. Bei Gefährdung der vaterländischen Grenzen fordert Adam Müller bewaffnete Erhebung und formuliert in seinen Vorlesungen über Friedrich den Grossen seine Ansichten folgenderweise:

„Es muss für alle eine bewaffnete Ueberzeugung, eine Ehrensache sein oder werden, ein bestimmtes Vaterland zu haben; die Behauptung, dass man vaterlandslos sei und bloss einer allgemeinen kosmopolitischen Denkerzunft angehöre, muss beleidigen wie die Behauptung, dass man... ehrlos sei. Was ist die Basis unserer

Ehrengesetze? Der Gedanke einer ewigen Bereitschaft, sein Leben an etwas Höheres zu setzen“.

Müller spricht hier von seiner engeren Heimat, von Preussen, als seinem Vaterland. Das Historische bildet für ihn den Ausgangspunkt. Aber darüber hinaus erstrebt er eine politische Einheit Deutschlands, von der wir bei Novalis noch nichts hören. Müller verlangt eine Einheit, als wirtschaftlich unbedingt erforderlich, und vom kulturellen Standpunkt berechtigt. Aber über den Nationalgedanken hinweg, huldigt er, wie Metzger hervorhebt, der internationalen Gemeinschaft, einem „Föderalismus europäischer Völker, einer rechtlichen Gemeinschaft unter Staaten“, deren Voraussetzung wie bei Novalis und Schlegel die Glaubenseinheit ist.

Stark von Novalis und Müller beeinflusst, gelangt Friedrich Schlegel zu dem Gedanken einer geistlich-weltlichen Staatengemeinschaft, eines über die Schranken des Nationalismus reichenden „Kaisertums“, das im Gegensatz zur Napoleonischen Willkür im religiösen Glauben wurzeln sollte. Aber die Hauptsache ist Schlegel nicht die Monarchie, sondern vielmehr die Ständeordnung des Mittelalters, wie sie schon von Müller gefordert wurde.

Die mittelalterliche Ständeordnung und die korporative Verbindung der einzelnen Staaten untereinander nennt Friedrich Schlegel in seinem Aufsatz „Signatur des Zeitalters“ direkt den Gegenstand der Politik. Stark konservativ verwirft er die parlamentarische Verfassung Westeuropas. Und Schlegel berührt sich teilweise mit Novalis, wenn ihm der Staat ein Mittel, der Träger der Kirche und materiellen Kultur ist. Seine Aufgabe ist die Erziehung der Bürger zu den unerlässlichen Ständen.

Wie seine Vorgänger verwirft auch Schlegel die „herechnende und mechanische Staatskunst“. Das Wesentlichste jedoch in seiner Stellungnahme zum Staat ist die auch bei den anderen Romantikern immer wiederkehrende Erkenntnis, dass nicht die äussere Form des Staatsverbandes das Ausschlaggebende sei, sondern der Geist, die seelischen Beziehungen der einzelnen zum Ganzen.

Enttäuscht von den Answirkungen der französischen Revolution war Josef von Görres vom Verkünder liberaler Ideen zum Vertreter eines mittelalterlichen Ständestaates geworden, denn gerade im Mittelalter sieht er so wie Schlegel die wirkende Kraft der seelischen Bindungen, den wahren Gemeingeist, keine blosser Vertragsvereinigung. Stets betont Görres den hohen Wert der ethischen Gesetze für den Staat. Auch Schleiermacher lehnt den „Maschinenstaat“ der Aufklärung ab. Er fordert „die Sache geschichtlich zu betrachten“, den Staat als „geschichtliches Naturgebilde zu betrachten, das nicht gemacht wird, sondern aus sich heraus stetig in der Entwicklung begriffen ist“.

In Schleiermachers Briefen findet seine Aufopferungsfähigkeit für das Vaterland beredten Ausdruck. Er predigt die Bürgertu-

genden: Uneigennützigkeit und Opfersinn, und den „schönen Trieb“ mit ganzer Seele dem Volke anzugehören. „Und wer nicht von der Bestimmung seines eigenen Volkes erleuchtet ist, der kennt auch nicht so den eigentümlichen Beruf anderer Völker“. Schleiermacher lehrt Achtung vor dem Bedeutenden in der Vergangenheit, warnt aber vor dem beharrlichen Rückblick nach dem Gewesenen, „denn es gibt nirgends eine Rückkehr in menschlichen Dingen“. Seinen politischen Ansichten gibt er 1813 in einen Brief an Fr. Schlegel folgenden Ausdruck:

„Darnm ist nach der Befreiung mein höchster Wunsch auf ein wahres deutsches Kaisertum, kräftig und nach aussen hin allein das ganze deutsche Volk repräsentierend, das aber wieder nach innen den einzelnen Ländern und ihren Fürsten recht viele Freiheit lässt, sich nach ihren Eigentümlichkeiten auszubilden und zu regieren“.

Das Gebot der romantischen Staatsauffassung: Gemeinsinn und Verantwortungsbewusstsein in Verbindung mit dem neuerwachten Sinn für die Vergangenheit des eigenen Volkes, sowie, die starke Betonung des Volkstums und der religiösen Werte, waren, wie es bei Kluckhohn heisst, der Hauptfaktor für die nationale Erhebung in den Befreiungskriegen und für Deutschlands Wiedergeburt. Des Korsen Tyrannei, die preussische Niederlage bei Jena bewirkten eine, wie Schleiermacher sagt, „allgemeine Regeneration“ des deutschen Reiches in romantischem Sinne.

Wenn die Romantiker auch die Verfechter des Nationalen waren, so können sie doch nicht für Vorkämpfer einer im heutigen Sinne nationalen Partei gelten. Vom „Nationalen“ streben sie immer zum „Universalen“. Die Universalität und Nationalität stand im harmonischen Einklang mit ihrem starken Individualismus und Bildungsideal. Zugleich aber ist ihr Ziel die Gemeinschaft, „die Gemeinschaft der Ehe und Familie, des Staates und der Kirche“. Innerhalb dieser Bewegung vollzieht sich aber eine Wendung: die Individualität weicht vor der Macht der Gemeinschaft, es erfolgt die bewusste Hingabe des Einzelnen an das Gemeinwesen.

Eine solche Wandlung macht Heinrich von Kleist durch, der nur mit Vorbehalt den Romantikern angereicht werden kann. Der Frage „Persönlichkeit und Gemeinschaft“ gegenüber, nimmt er die für seine Zeit charakteristische Stellung ein. In seiner Jugend ist er für Rousseau entflammt, in den Werken seiner weiteren Schaffensperiode ist er extremer Individualist, im Bewusstsein, dass der Mensch nur aus seinem eigensten Gefühl heraus handeln solle. Der einzelne gelangt an sein Ziel noch im Gegensatz zur Gemeinschaft. Unter dem Einfluss von Adam Müllers Freundschaft jedoch und erschüttert von der Niederlage bei Jena wird Kleist für die romantische Gemeinschaftsauffassung empfänglich. Opferbereitschaft für den Staat bis in den Tod verlangt nun Kleist in seiner

„Hermannsschlacht“ und in den Beiträgen zur „Germania“. Von diesen ist der Aufsatz „Was gilt es in diesem Kriege?“ wohl der schönste Ausdruck der romantischen Auffassung vom deutschen Staate, der für ihn, wie für Fichte, Humboldt und alle grossen Denker dieser Jahre Volksstaat und Kulturnation zugleich war. Sein „Katechismus der Deutschen“ aber predigt Liebe zum Vaterlande, nur weil es das Vaterland, das höchste Gut ist, für dessen Freiheit kein Opfer zu gross sei.

In seinem letzten Drama „Prinz Friedrich von Homburg“ setzt sich Kleist mit dem Problem „das Individuum und die Gemeinschaft“, einem der Hauptprobleme der Dramatiker des 19. Jhdts auseinander und löst es. Der Dichter führt den Helden vom schroffsten Individualismus durch Selbstbesiegung und freiwillige Unterwerfung unter den Staat zur Erkenntnis, dass durch freudige Hingabe an das höchste Gut, das Vaterland, durch bewusste Teilnahme an der Gemeinschaft, der einzelne der Krone des Lebens teilhaftig wird.

Dieser Gemeinschaftsgeinnung hat wohl keiner edleren Ausdruck gegeben, als Kleist in seinem Aufsatz „Was gilt es in diesem Kriege?“

„Gilt es, was es gegolten hat sonst in den Kriegen, die geführt worden sind auf dem Gebiete der unermesslichen Welt? Gilt es den Ruhm eines jungen und unternehmenden Fürsten... Gilt es einen Feldzug, der wie ein Schachspiel gespielt wird... Gilt es eine Provinz abzutreten, einen Anspruch auszufechten?..“

„Eine Gemeinschaft gilt es, deren Wurzel tausendästig, einer Eiche gleich, in dem Boden der Zeit eingreift, deren Wipfel, Tugend und Sittlichkeit überschattend, an den silbernen Saum der Wolken rührt... Eine Gemeinschaft ...die bis auf den heutigen Tag an ihre eigne Herrlichkeit nicht geglaubt hat; die herumgeflattert ist, unermüdlich, einer Biene gleich, alles was sie Vortreffliches fand, in sich aufzunehmen...“

Eine Gemeinschaft mithin gilt es, die dem ganzen Menschengeschlecht angehört... eine Gemeinschaft, die nur mit Blut, vor dem die Sonne verdunkelt, zu Grabe gebracht werden soll“.

Kraków

Marta Unger

## METODA BAWARSKA W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH

Z roku na rok ulegają zmianom metody nauczania języków obcych. Niewspółmierność wysiłku, włożonego w opanowanie języka obcego, w stosunku do niezwykle nikłych wyników, osiągniętych po nadmiernie długim okresie czasu, każe nam śledzić bacznie wszystko co nowe w tej dziedzinie w wiecznej nadziei, że wreszcie ktoś poda metodę oryginalną, niezależną od dotychczasowych, me-

tość, która umożliwi racjonalne nauczanie. Z powstałych w ostatnich latach pewne cechy oryginalności ma metoda bawarska; twórcą jej Georg Lapper.

Lapper stwierdza, że dotychczas metody w zastosowaniu szkolnym w zupełności zawodzą. Sześć do dziewięciu lat morderczy uczenia — a wyniki żadne. Lapper posuwa się nawet do twierdzenia, że, jeżeli abiturjent gimnazjum zna obcy język, to nie dzięki szkole lecz wbrew szkole. W metodach dotychczasowych dostrzega nadmiar pracy nauczyciela przy zupełnej bierności ucznia. Bo uczeń tylko reprodukuje w prostszej lub bardziej krytej formie, jeżeli zaś tworzy, twórczość jego jest nieistotna, temat jej bowiem odbiega daleko od jego myśli i uczuć. Trzeba więc znaleźć taką metodę, któraby oparła naukę języka obcego na biernej reprodukcji i na spontanicznej twórczości. Należy dostarczyć uczniowi odpowiedniego materiału do reprodukcji, z drugiej jednak strony uczeń musi sam materiał nowy wytwarzać; jeden więc tekst wchłania w siebie, drugi — odmienny, niezależny od tamtego i samodzielny — wydaje.

Że istnieje możliwość szybkiego opanowania języka obcego, uważa Lapper za pewnik. Jako przykład podaje, że dzieci, przebywające zagranicą, zdobywają język obcy w przeciągu trzech miesięcy — bez nauki, bawiąc się, rozmawiając, śpiewając ze swymi rówieśnikami. Przyswojenie sobie mowy obcej powinno być tak łatwe jak gry na wiolonczeli dla człowieka, który gra już wprawdzie na skrzypcach; skoro uczeń włada swobodnie mową ojczystą, to przecież z łatwością powinien opanować język obcy. Jeżeli tak nie jest, więc należy przypisać metodom nauczania.

Związek swej metody zawdzięcza Lapper sześciolalnemu pobytowi w Kantonie, gdzie obserwował uczące się dzieci chińskie; polegała ona na memorowaniu wybranych tekstów w śpiewnym recytatywie. To naprowadziło Lappera na myśl, aby w nauce języka obcego zastosować przede wszystkim śpiew. Opierając się na tym czynniku, rozbudował swą metodę i wypróbował ją w całej rozciągłości po raz pierwszy w Colegio Alemán w San Sebastian, ucząc ją przez trzy lata Hiszpanów. Lapper stwierdza, że metodą swą doprowadza dzieci do swobodnego używania języka niemieckiego po 9 miesiącach pracy, dorosłych po 3 miesiącach, jeżeli język był im zupełnie obcy, po 4 tygodniach, jeżeli język już znają, lecz nim nie władają.

Metoda Lappera zasadza się na dwóch czynnościach ucznia: naśladowaniu mowy i wytwarzaniu mowy (Sprachnachahmung und Sprachzeugung). Pierwszy czynnik to reprodukowanie mowy prostej, naiwnej, uczuciowej przy uczeniu się tekstu, podanego przez nauczyciela; drugi to ujęcie przez ucznia tego, co w nim „śpiewa“, własnych myśli, uczuć, dążeń. W praktyce: ad 1) opanowanie codziennie nowej piosenki, ad 2) napisanie jednej strony pamiętnika.

Na podstawie obserwacji chińskich doświadczeń pedagogicznych, uznał Lapper śpiew za integralną część nauki języka obcego. Powołuje się na Goethego (Pädagogische Provinz): „Der Gesang ist die erste Stufe der Bildung, woran sich alles andere anschliesst und wodurch alles andere vermittelt wird. Der einfachste Genuss sowie die einfachste Lehre werden bei uns durch Gesang belebt... Deshalb haben wir denn unter allem Denkbarem die Musik zum Element unerer Erziehung gewählt; denn von ihr laufen gleichgebalute Wege nach allen Seiten“.

Śpiew ułatwia według Lappera pamięciowe opanowanie tekstów i podnosi ich trwałość w umyśle, przytem ma ogromne znaczenie dla poprawy wymowy. Moje próby w tym kierunku dowiodły słuszności twierdzenia Lappera. Gdy w równoległych oddziałach klasy I dawnego typu zastosowałem w jednym tylko podręcznik, w drugim dodałem do jego tekstów całą wiązkę piosenek (czterdzieści kilka), okazało się po roku pracy, że poziom obydwóch oddziałów jest bardzo różny. Klasa, która śpiewała, mówiła płynniej i z poprawnym akcentem zdaniowym, rozporządzała bezporównania większym zasobem czynnym słów i zwrotów, miała silniejsze znacznie poczucie językowe i wyrobioną pamięć językową. Po ferjach letnich dały odczuć się dalsze korzyści. Uczniowie klasy, w której ograniczyłem się do kilku piosenek, zawartych w podręczniku, zapomnieli przez miesiące wakacyjne tak wiele, że trzeba było pierwsze dwa tygodnie poświęcić w zupełności odświeżeniu wiadomości, nabytych w roku poprzednim. Tymczasem w oddziale równoległym spustoszenia, wywołane długą przerwą w nauce, były minimalne; co więcej nie było ucznia w klasie, któryby nie oddał zupełnie poprawnie tekstu każdej z przerobionych piosenek. To przekonało mnie o prawdzie, zawartej w lakonicznem zdaniu Lappera, że „słówek zapomina się, pieśni nigdy“.

Treść piosenek obojętna. Dobór ich musi być uzależniony od zainteresowań uczącej się grupy. Zacząć należy od piosenek możliwie łatwych i prostych, a więc kołysauek, pieśni dziecięcych i ludowych — byle wszystko żywe, rdzenne, nie literackie. Tekst powinien być napisany językiem z krwi i kości: zwykły razowy chleb a nie pszenne bułeczki.

Formalnie przeprowadza Lapper naukę nowej piosenki w następujący sposób:

Nauczyciel wypisuje tekst pieśni na tablicy. Długość tekstu zależy będzie od jego jakości i od poziomu klasy. Może to być tylko dystych lub czterowiersz, mogą być nawet i trzy zwrotki. Zawsze jednak tekst musi być ilościowo tak dobrany, aby dało się go opanować w zupełności w poszczególnej jednostce metodycznej — bez odsyłania do lekcji następnych. Surowy tekst, nieznan sobie i niezrozumiały, przepisują uczniowie do zeszytów. Teraz dopiero nauczyciel piosenkę odczytuje. W początkach nauki prze-



kłada ją poprostu na język ojczysty, później stara się objaśnić w języku obcym. Jak najwcześniej tłumaczy niezrozumiałe słowa zapomocą bliskoznaczników czy przeciwstawięń, gromadzi grupy słów pokrewnych znaczeniem lub dźwiękiem, wypisuje szeregi słowotwórcze, pozostające w związku z omawianem słowem, dołączając zwroty mowy codziennej, podkreśla właściwości ortograficzne. Wszystko to czyni z umiarem, na jednej lekcji jedno, na następnej drugie, nie przeładowując lekcji nowym materiałem. Objaśnienia muszą być zawsze jak najciszej związane z tekstem. Gdzie nauczyciel może, będzie unikał mowy ojczystej, posługując się coraz częściej językiem obcym; będzie pomagał sobie gestami i mimiką, pokazem i rysunkiem, tak aby jak najprędzej dojść do całkowitego prawie wyeliminowania języka ojczystego.

Jako następne stadjum lekcji — zbiorowe odczytywanie tekstu, potem opanowanie pamięciowe; Lapper nie podaje szczegółów, powołując się tylko na Montaigne'a. Na podstawie własnych moich doświadczeń przy uczeniu piosenek, sądzę, że najlepiej połączyć odczytywanie tekstu przez uczniów z opanowywaniem go pamięciowym. Rozpocząć od czytania indywidualnego, co daje możliwość kontroli i poprawy nieścisłości wymowy, przejść do czytania małymi grupkami, wreszcie do chóru wszystkich uczniów. Na 50 uczniów w klasie po odczytaniu odpowiedniego danemu stopniowi tekstu wierszowego przez 5 uczniów poszczególnych, przez 5 grup po 10 uczniów i po pięciokrotnem odczytaniu chóralnem do wyjątków należy uczeń, który tekstu nie zapamiętał. Należy jednak zgóry powiedzieć, że nietylko o poprawne odczytanie nam chodzi, lecz i o pamięciowe opanowanie tekstu.

Teraz według Lappera powinni uczniowie tekst napisać powtórnie z pamięci i odczytać głośno (dla uzupełnienia, jeżeli czyjaś pamięć przecież zawiodła), wreszcie poprawić przez porównanie z tekstem na tablicy — najlepiej przy wymianie zeszytów (jeden drugiemu).

Jako ostatnie ogniwo lekcji — śpiew. Piosenka będzie śpiewana bez nut, przez proste naśladownictwo, chwytanie drogą naturalną melodji i jej oddanie. Nauczyciel pieśń powinien zaśpiewać lub zagrać na fortepianie, skrzypcach czy gitarze. Jeżeli są do dyspozycji, można posłużyć się ogromną korzyścią płytami gramofonowemi.

Każda następna lekcja zawiera w pierwszej części pewne urozmaicenia. Można śpiewać piosenki już znane, pisać je z pamięci, wypowiadać. Z chwilą jednak, gdy podamy tekst nowej pieśni lub dalszy ciąg przerabianej poprzednio, musimy trzymać się raz ustalonego szablonu. A jakkolwiek każda lekcja będzie taka sama, jednak nie będą one nużyć, bo identyczna będzie tylko forma, a forma ta wypełni się za każdym razem żywą treścią — dzięki co-

raz to nowym i odpowiednio dobranym piosenkom. Na dobór więc trzeba zwrócić szczególnie baczną uwagę, bo jest on dla nauczyciela rękomią czynnej postawy uczniów.

Słówkę nie należy uczyć się, objaśnienia gramatyczne ograniczyć do minimum. Nie trzeba również uczyć się podanych w związku z piosenką zwrotów mowy czy zgrupowanych słów. Pamięciowo opanować muszą uczniowie tylko tekst pieśni; wszystko inne powinno utkwąć w pamięci mimochodem. Jeżeli nawet chwilowo nie wejdzie do czynnego zapasu, to przejdzie do niego z czasem przez powtarzanie w związku z innymi tekstami. Żadnych ćwiczeń konwersacyjnych uczeń nie prowadzi; będzie czas na to później, gdy już w zupełności zżyje się z językiem. Wtedy bowiem nie będzie musiał wkuwać w siebie tych lub innych formułek, będzie rozporządzał dostatecznym zapasem zwrotów z poznanych pieśni..

Pieśń to pierwszy składnik nauki języka obcego. Codziennie uczeń musi pieśni pisać, wypowiadać, uczyć się ich napamięć i śpiewać. I musi je rozumieć — o tem nigdy nie należy zapominać; lepiej piosenkę przetłumaczyć na język ojczysty, niż dopuścić do tego, aby uczeń rozumiał tylko piąte przez dziesiąte. Ale zasada Lappera obejmuje nie tylko reprodukcję ale i samodzielną produkcję. Hasło jego: „Aufnehmen im Lied! Produzieren im Tagebuch!“

Drugim więc i równie ważnym składnikiem nauki języka obcego jest pisanie pamiętnika. Od pierwszej chwili, gdy tylko uczeń zetknie się z obcą mową, i codziennie, musi pisać pamiętnik. Ta produkcja mowy obcej jest równorzędna znaczeniem reprodukcji, jest jej uzupełnieniem koniecznym. Bez niej uważa Lapper pracę za chybioną. Jako przykład przytacza naukę jazdy konnej. Nauczyciel zaczyna od wsadzania ucznia na siodło. Nie bawi się w wykłady o budowie konia i jeźdźca, o rodzajach chodu, higienie stajni. Gdyby zaczął od teoretycznych wykładów, uczeń, posiadłszy konia, zawiódłby tak samo jak ten, który pouczeń nie słyszał. To prawo w metodyce języków obcych doskonale rozumiał już Mertner; pierwszy w swej metodyce postawił jako zasadę: najprzód nauczyć języka, później dać poznać język. Podczas gdy Langenscheidt czy Gaspey-Otto-Sauer wychodzili od gramatyki, aby dojść na podstawie znajomości jej prawideł do tekstu, inni zaś zaczynali nieśmiało od tekstu, ale łączyli go natychmiast z gramatyką, Mertner uczy w swych samouczkach najprzód języka powszedniego na tekstach, a dopiero po zupełnym opanowaniu języka rządzących nim prawideł. Wzorem jest tu rzecz prosta język ojczysty: dziecko uczy się go przez naśladowanie, a dopiero opanowawszy w zupełności praktycznie, zaznajamia się z gramatyką, która nie czyzy go bynajmniej mówić ni pisać, lecz potraktowana normatywnie chroni przed

błędami. Ale w metodzie Mertnera uczeń tylko reprodukuje, u Lappera produkuje mowę.

Uczeń musi więc pisać pamiętnik, pisać z dnia na dzień, nieudolnie, błędnie, niestrawnie, tak jak umie. Ale pisać — i to pisać codziennie. Bez zadań, tematów, czytanek. Uczeń pisze to, co myśli i czuje, pisze tak, jak potrafi. Treść czerpie wyłącznie z własnych przeżyć. Nie spisuje nieistotnych czynności, nie wymienia bez sensu i bez powodu różnorodnych przedmiotów. Tematem jest jedna wyrwana czynność, później zdarzenie, wreszcie przeżycie; ale własne i opisane obszernie i barwnie.

Pamiętników nauczyciel musi przegląda i nie poprawia. Co najwyżej krótkie urywki podlegają ogólnemu omówieniu. Będą się one roić zrazu od błędów, fałszywych zwrotów, nic nie znaczących zdań. Ale zwolna, w miarę opanowywania języka, w miarę wsiąkania w pamięć coraz większej ilości tekstów, zwrotów i słów, błędy będą znikać a poczucie językowe uchroni przed nonsensami; pamiętnik będzie z dnia na dzień poprawniejszy. W jednej z zacytowanych w bibliografji tego artykułu książek mamy przytoczony cały szereg wyjątków z pamiętników uczniów, które budzą wprost podziw.

Naturalnie nauczyciel musi tu służyć uczniom pomocą, podać potrzebny zwrot, od czasu do czasu wystawiać listy słów i zwrotów w związku z aktualnemi wydarzeniami, porami roku i t. p. Uczniowie powinni wywiesić sobie tablice synonimów najczęściej używanych słów, na użycie przypadków (dem — den) oraz czarne listy najpopularniejszych błędów ortograficznych. Wiemy przecież z własnego doświadczenia, że ważniejszą w języku obcym jest umiejętność pisania, bo poprawność da się później szybko uzyskać. Przeciwnie, gdy uczeń umie tylko poprawnie pisać to czy inne zdanie, nie przesądza to, aby mógł wypisać się swobodnie w języku obcym. Wiemy również bardzo dobrze, że pułapki i pisanie błędne, a późniejsze poprawianie nie przyczyniają się zupełnie do lepszego opanowania języka, przeciwnie mogą wywołać skutek odwrotny, utrwalenie błędów. Lepiej, żeby uczeń z stojących mu do dyspozycji tablic przepisał coś poprawnie, niż napisał hez tych tablic — błędnie.

Reasumuję. Metoda Lappera określa się dwoma czynnikami: reprodukcją w pieśni i produkcją w pamiętniku. Obydwa czynniki uzupełniają się i są nierozłączne. Próby, przeprowadzone przezemnie, są dotychczas częściowe — wzmiankowałem je powyżej, omawiając metodę bawarską, — ale wyniki osiągnięte zachęcają do dalszych doświadczeń; metoda bowiem Lappera nosi w sobie cechy nowości, mające realny charakter pedagogiczny (śpiew, pamiętnik), i zasługuje na bliższe zajęcie się nią.

Bibliografja: G. Lapper, Lebendiges Deutsch in 9 Mo-

naten. — Singendes Lernen, Eine Methode von G. Lapper, München, in Münchener Ill. Presse 1931, Nr. 15. — Deutsch zu lehren ein Vergnügen, Deutsch zu lernen eine Lust, Flugschrift der 3. Versammlung deutscher Auslandslehrer in Darmstadt im 1929 von D. B. G., Berlin.

Częstochowa

Dr. Ignacy Schreiber

## KULTURA OBCYCH NARODÓW JAKO STUDJUM.

Wobec projektu studjów kultury obcych narodów, objętych nowym programem szkolnym, ciekawe są uwagi profesora Sir Bernarda Pares'a, które podaje w swoim przemówieniu jako Prezydent Towarzystwa Badań Języków i Literatury Nowoczesnej (MHRA).

Dopiero po Wojnie Światowej nauka o obcych narodach posunęła się w Anglii istotnie; — przedewszystkiem wpłynął na to Sir Stanley Leathes, jeden z redaktorów *Cambridge Modern History*. Podczas gdy Lloyd George był premierem, zamianowano komitet, który pod kierownictwem Leathes'a badał przyczyny, dla których Anglicy nie znają języków, a w związku z tem, krajów obcych. Komitet ten zmuszony został zróżnicować dwa rozmaite cele studjowania języków obcych: jednym z nich to „filologia“ sama dla siebie; drugim, możność studjowania dzięki nim, jakiegos innego przedmiotu<sup>1)</sup>.

Z pewnością można twierdzić, że z dziesięciu studentów języków dziewięciu hardziej jest zainteresowanych krajem niż językiem; niemniej znajduje się zawsze nieliczna garstka takich, którym chodzić będzie o czystą filologję; oczywista rzecz uniwersytety zwykle są zadowolane ich potrzeby. Inni stają się studentami literatury i również znajdują swój cel na uniwersytetach, choć i z tych nawet wielu jest znacznie więcej zainteresowanych danym krajem niż jego językiem.

W obecnych jednak czasach należy przypuszczać, że większość słuchaczy interesuje się historją kraju, którego język studjuje, uważając literaturę za jeden z przejawów życia społecznego. Rok rocznie zwiększa się też liczba zainteresowanych ekonomją. To właśnie obejmuje nowe wyrażenie „studjum obcych narodów“ (*nation-study*), i na te dwa pola zmuszone zostały uniwersytety — bynajmniej nietylko w Anglii i Ameryce — zwrócić uwagę od czasu wojny światowej. Szkołę Sławistycznych Studjów uniwersytetu londyńskiego, której dyrektorem jest obecnie profesor Sir Bernard Pares, założono w r. 1915, a w tym samym czasie profesor Archibald Coolidge zorganizował podobne studia na uniwersytecie im. Harvard'a.

Obecnie zachęca się studentów, by dążyli do otrzymania stopnia *cum honore* nie tylko z danego języka lecz także z historii lub ekonomji tego państwa słowiańskiego, które sobie za przedmiot studjów wybrali. Podczas pierwszych dwóch lat na uniwersytecie zarówno historycy, jak i ekonomiści, studjują historję polityczną i ekonomiczną, prawa oraz instytucje rządowe wybranego kraju; dwa ostatnie zaś lata historycy specjalizują się w literaturze socjalnej, której jakiś poszczególny okres pogłębiają; ekonomiści zaś specjalizują się w geografji ekonomicznej, pogłębiając jedną z czterech gałęzi, któremi są: rolnictwo, przemysł, komunikacja i finanse.

Rozwój studjów nad kulturą obcych narodów na uniwersytetach brytyjskich od czasu wojny światowej spowodowany był przedewszystkiem przez wielkich przemysłowców i Izby Handlowe, np. w Liverpool, Birmingham, Glasgow, Leeds, Sheffield; Oxford, a specjalnie Cambridge, zmniejszyły swoje

<sup>1)</sup> „Modern Studies“. Londyn, HM. Stationery Office, 1929.

wymagania na polu czystej filologii i obecnie obejmują m. in. historję i kulturę obcych narodów.

Ale realizacja tych projektów na uniwersytetach pociąga za sobą konieczność odnowienia w nauce języków obcych w szkołach średnich, gdyż wymaga tego pełne przygotowanie studentów biorących w przyszłości udział w walce o handel, oraz występujących na polach służby konsularnej lub dyplomacji. Obecny stan rzeczy zabiera studentowi zbyt dużo czasu na naukę języka, którym powinien już władać po opuszczeniu szkoły.

Poznań

B. W. A. Massey

Towarzystwo Badań Języków i Literatury Nowoczesnej (*The Modern Humanities Research Association: MHRA*) jest stowarzyszeniem międzynarodowym, założonym w celu posunięcia badań i wyższych studiów nad językami i literaturami nowoczesnymi, oraz w celu zjednoczenia wszystkich, którzy studują powyższe przedmioty, w jeden braterski związek. Roczna przedpłata członkostwa wynosi 7½ szylingów: około zł. 11. Towarzystwo to wydaje *The Modern Language Review* (cena dla członków 15 szylingów rocznie), niezbędną *Annual Bibliography of English Language and Literature* (3½ sz.), i *The Year's Work in Modern Language Studies* (3½ sz.). Propozycje współpracy oraz zgłoszenia na członków należy adresować do Mr. William Atkinson, Hon. Secretary MHRA, Armstrong College, Newcastle-upon-Tyne, Anglja, albo do prof. B. W. A. Massey, *Seminarjum anglistyczne* Uniwersytetu Poznańskiego.

## O REFORMIE WYŻSZYCH STUDIÓW GERMANISTYCZNYCH \*).

Na łamach „Die Neueren Sprachen“ 1929 r. i 1930 r. (R. 37 i 38) toczyła się obszerna dyskusja w sprawie reformy wyższych studiów neofilologicznych w Niemczech. Nawiązywała ona do też Powszechnego Niemieckiego Związku Neofilologów (ADNV)<sup>1)</sup>. Ponownie podniesiono tę sprawę na konferencji delegatów ADNV w Berlinie (dnia 3 października 1932 r.), gdzie wybrano również komisję, mającą przygotować i szczegółowo opracować materiał do dalszej dyskusji<sup>2)</sup>.

W Polsce znacznie wcześniej unormowało tę sprawę rozporządzenie Ministerstwa W. R. i O. P. 26 listopada 1925 r. i 26 marca 1926 r.). Stan obecny naszych studiów germanistycznych (neofilologicznych) hudzi jednak jeszcze pewne zastrzeżenia, co w związku z wspomnianymi artykułami niemieckimi zachęciło mię do poddania go krytycznej ocenie. Oby niektóre konkretne wnioski, które pozwolę sobie tutaj podać, mogły stać się przedmiotem fachowej dyskusji i ewentualnymi wytycznymi przyszłych reform wyższych studiów germanistycznych, względnie neofilologicznych<sup>3)</sup>.

Powszechnie narzeka się na niski poziom znajomości języków obcych i to nietylko u młodzieży, ale i u młodych nauczycieli tych języków. Narzekania te rozlegają się nietylko w Polsce, gdyż podnoszą tę sprawę prawie wszyscy autorowie cytowanych artykułów, wskazując na potrzebę należytego przygotowania nauczycieli: „Es ist Zeit, dass wir uns von der Methodenpsychose befreien. Die beste Methodik kann die gediegene Fachausbildung, die gründliche Kenntnis der fremden Sprache nicht ersetzen“. (R. Korn).

Studia uniwersyteckie, mając w zasadzie przygotowywać przede wszystkim pracowników naukowych, w miarę demokratyzacji społeczeństw stają się coraz bardziej szkołami zawodowymi. Szczególnie jaskrawo występuje to zjawisko na terenie studiów języków obcych, gdyż tutaj prawie jedyną możliwością i zadaniem uniwersytetu jest przygotowanie nauczycieli<sup>4)</sup>. Uniwersytety powoli godzą się z tym faktem i zwolna tylko dostosowują się do nowych warunków, stąd rozłam między pracą na uniwersytetach a zagadnieniami współczesnej szkoły<sup>5)</sup>.

W programach wyższych studiów i egzaminów w zakresie języka niemieckiego (obcego) można odróżnić 2 zasadnicze grupy przedmiotów:

a) stanowiące wykształcenie językowe, które jest pierwszym warunkiem i niejako narzędziem przyszłego nauczyciela, i

b) kulturoznawcze, stanowiące istotną treść jego studjów i przyszłej pracy pedagogicznej.

Większe trudności do opanowania przedstawia grupa 1-a<sup>6)</sup>. Dlatego to autorowie artykułów niemieckich:

1) kładą silny nacisk na praktyczne opanowanie fonetyki języka obcego (Elsa Köhler). Opanowanie fonetyki winno być rekojnią zdolności kandydata przyswojenia sobie dźwięków języka obcego i od tego winno zależeć, czy nadaje on się wogóle na nauczyciela tego języka (E. Köhler, F. Gennrich),

2) podkreślają konieczność szerszego traktowania składni języka żywego wraz ze stylistyką.

Oto kilka moich projektów w związku z temi zagadnieniami:

1) wprowadzenie drugiego egzaminu szczegółowego z gramatyki języka współczesnego z uwzględnieniem głównych jego dialektów. Egzamin ten odbywał się po ukończeniu wszystkich studjów i stanowiłby najlepszą ocenę tak teoretycznego jak praktycznego opanowania języka obcego i wzucia się w jego ducha. W związku z tem konieczne jest wprowadzenie pogłębionych studjów i ćwiczeń z zakresu języka teraźniejszego z uwzględnieniem jego idjomatyki. Pierwszy zaś egzamin z gramatyki (obecnie obowiązujący) jako jeden z początkowych powinienby uwzględnić różnice między językiem niemieckim a polskim pod względem formalnym i psychologicznym oraz opanowanie wymowy wraz z zasadami fonetyki,

2) wprowadzenie klauzury z gramatyki języka współczesnego<sup>7)</sup>,

3) wprowadzenie klauzury z wzorowego tłumaczenia na język obcy<sup>8)</sup>,

4) do wymagań niżejszych miałaby również być dostosowana praca magisterska t. zw. naukowa, która obecnie jest przeważnie mniej lub więcej zręczną kompilacją i ani nie wzbogaca literatury fachowej, ani nie kształci dostatecznie w stosunku do włożonej w nią pracy zmysłu językowego i zdolności wysłowienia się autora w języku obcym<sup>9)</sup>,

5) wkońcu do kwalifikacyj nauczyciela-germanisty za niezbędną uważam elementarną znajomość języków: francuskiego i angielskiego.

Z drugiej jednak strony proponowałbym:

1) zupełne zniesienie studjów i egzaminu z zarysu gramatyki historycznej, a uwzględnienie jej jedynie w ramach języka żywego, o ile jest konieczna dla zrozumienia zjawisk językowych (jak to zresztą czynią gramatyki niemieckie<sup>10)</sup>,

wynika z tego również:

2) zniesienie klauzury z gramatyki historycznej, gdyż nie przyczynia się ona w żadnej mierze do pogłębienia wiedzy o języku.

Z grupy 2-ej, kulturoznawczej wysuwają zgodnie wszyscy autorowie:

1) t. zw. kulturoznawstwo — dzieje kultury kraju obcego na tle światowej, ze szczególnem uwzględnieniem kultury rodzimej<sup>11)</sup>,

2) traktowanie literatury według problemów, motywów nawet z pominięciem mniej ważnych epok, z uwzględnieniem sztuk plastycznych, architektury i muzyki,

3) wiadomości o życiu współczesnem, t. zw. Gegenwartskunde, obejmujące całość kształtu życia duchowego, materialnego i społecznego ostatniej epoki ze szczególnem uwzględnieniem naukowego pogłębienia piśmiennictwa współczesnego: literatury i wiedzy<sup>12)</sup>.

Ciekawe są uwagi autorów w sprawie samego kształcenia neofilologów<sup>13)</sup>. Ostro występują przeciw praktykowanemu dotychczas przecenianiu roli wykładowców w stosunku do ćwiczeń (Ueberschätzung der Vorlesungen“, „passives Abhören“. (Wykłady mają jedynie poruszać zagadnienia centralne, naświetlać całość kształtu języka czy ducha narodu (Ueberblick, Probleme- nicht Feststellungen, R. Münch), a nie zatapiać się w szczegółach, wynikających z zainteresowań i badań odnośnego profesora. Szczególnie ważne są wykłady wprowadzające

w studja (Einführungskollegs), zaznajamiające z metodami pracy lub całością jakichś ogólniejszych zagadnień. Naogół jednak wykłady mają być ograniczone do minimalnej ilości godzin, główna zaś część pracy ma się odbywać w pracowniach, na seminarjach i lektoratach, począwszy od repetytorjów gramatyki szkolnej, poprzez wypracowania piśmienne i tłumaczenia, interpretacje tekstów współczesnych (gramatyczne i kulturoznawcze) aż do samodzielnych opracowań zagadnień<sup>14)</sup>. W miarę uznawania ważności ćwiczeń coraz częściej żąda się udziału słuchaczy w ćwiczeniach od początków studjów przez cały czas ich trwania<sup>15)</sup>. Wkońcu warto wspomnieć o próbach podziału słuchaczy na grupy, t. zw. Fachschaften lub kleine Arbeitsgemeinschaften, polegające na współpracy kilku nad pokrewnymi zagadnieniami: młodszych ze starszymi w kontakcie z profesorem<sup>16)</sup>.

Pozostaje jeszcze sprawa języka wykładowego. W Niemczech naogół wykłady odbywają się w języku niemieckim. Na ważność wykładania w języku obcym wskazuje romanista Leo Spitzer<sup>16a)</sup>. Wykłady w języku obcym dają bowiem niejednokrotnie prawie jedyną możność oswojenia się z nim słuchaczy i słuchowego opanowania języka.

Wywody dotychczasowe miały na oku jedynie przyszłego nauczyciela, kładąc główny nacisk na jego należyte przygotowanie<sup>17)</sup>. By jednak i nielicznym chcącym się poświęcić pracy naukowej, badawczej dać do niej sposobność, przeprowadzić należy rozdział po roku 3-im — 4-ty rok studjów winien już być poświęcony specjalizacji:

1) pedagogów, przez wprowadzenie szczegółowszych studjów metodyczno-dydaktycznych oraz egzaminu z gramatyki języka żywego, oraz

2) badaczy naukowych, przez wprowadzenie szczegółowszych studjów działów specjalnych, gramatyki historycznej i pracy naukowej.

Kraków

M. Komet

#### A d n o t a c j e .

\*) Referat wygłoszony dnia 12 maja 1933 r. na posiedzeniu Pol. Tow. Neofil. w Krakowie.

1) Leitsätze des Allgemeinen Deutschen Neophilologenverbandes zu einer Neuregelung der Prüfungsordnung für das Höhere Lehramt (zob. „Die Neueren Sprachen“ i „Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht“ z r. 1929. Z artykułów tych przytaczam:

Karl Brunner: Nochmals Wege und Ziele des neophilologischen Universitätsstudiums.

Friedrich Gennrich: Welche Vorbildung fordert die neue Schulreform von dem Lehrer des Französischen an höheren Lehranstalten? Ein Beitrag zur Reform des Hochschulstudiums der Neophilologie.

Paul Hartig: Wege und Ziele des Neophilologischen Universitätsstudiums. — Wege und Ziele..... Einige Abänderungsvorschläge zu den Leitsätzen des ADNV zu einer Neuregelung der Prüfungsordnung für das Höhere Lehramt.

Richard Schade: Zu den Thesen des ADNV für eine Neuregelung der Prüfungsordnung.

Teodor Zeiger: Die Neuregelung der Prüfungsordnung für das höhere Lehramt.

Erhard Lommatzsch: Zur Ausbildung der Neophilologen an der Universität.

Georg Pruss: Zur Ausbildung des neophilologischen Nachwuchses auf den Universitäten.

Elsa Köhler: Die Persönlichkeit des Fremdsprachlehrers. Eine strukturpsychologische Betrachtung als Beitrag zur Reform des Hochschulstudiums der Neophilologen.

nadto zob. artykuł późniejszy:

Richard Korn: Reform der Ansbildung von Neophilologen. (Zeitschrift für frnz. u. engl. Unterricht, 1932).

- Obszerną literaturę tego zagadnienia podaje F. Gennrich w cyt. art.  
<sup>2)</sup> „Die Neueren Sprachen“ 1932 (Delegiertenkonferenz des ADNV).  
<sup>3)</sup> Dalszą ewolucję przewiduje okólnik Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 2 kwietnia 1926 r. w sprawie wprowadzenia w życie rozporządzeń o egzaminach magisterskich. (L. IV. S. W. 4600/26): VI.  
<sup>4)</sup> Zob. artykuły: R. Schade'go, P. Hartig'a i F. Gennrich'a. Nadto Rudolf Münch: Lehrformen und Lehrinrichtungen der Universität auf neuphilogischem Gebiet. Anregungen eines Schulmannes (Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung. 1928) i tegoż: Zur Ausbildung der neusprachlichen Studienreferendare. Vorläufiges zu einer Seminardidaktik. (Monatschrift für höhere Schulen. 1927).  
<sup>5)</sup> Zob. art. R. Müncha.  
<sup>6)</sup> Zob. art. F. Gennricha i G. Prussa.  
<sup>7)</sup> Gramatyczną interpretację tekstów współczesnych przewidują również tezy ADNV (Leitsätze...).  
<sup>8)</sup> Wprowadził to romanista frankfurcki E. Lommatzsch, por. cyt. art. tłumaczenia żądają również przepisy austriackie.  
<sup>9)</sup> W Niemczech — dla utrzymania poziomu naukowego — przewidują naogół redagowanie danych prac w języku obcym. Uwzględnia się tu nadto zainteresowania kandydata związane z jego przyszłą pracą w szkole, jakoteż zagadnienia z naukowej metody nauczania języków obcych, por.: art. E. Lommatzsch'a. Tezy ADNV (Leitsätze...) przewidują redakcję w języku obcym.  
<sup>10)</sup> Artykuły niemieckie stoją na mniej skrajnym stanowisku, kładą jednak również główny nacisk na gramatykę opisową. Zdecydowanie przeciw gramatyce historycznej występuje P. Hartig oraz w zasadzie, chociaż nie w praktycznym zastosowaniu podobne stanowisko zajmuje R. Korn: „Auch deskriptive Grammatik des neuen und neuesten Französisch kann ohne Rückgreifen auf das Lateinische und Altfranzösische ungemein erfolgreich betrieben werden. Brunot verfiht diese Behauptung leidenschaftlich“. Coraz to silniej występuje jak widzimy odwrócenie się od historyzmu i traktowanie języka jako całości z uwzględnieniem jego strony psychologicznej.  
<sup>11)</sup> Uwzględniają to również tezy ADNV/9c: ausreichende Beschäftigung mit der Geschichte, der Landeskunde und den philosophischen, religiösen, wirtschaftlichen und künstlerischen Erscheinungsformen... Podobne żądania dla języka polskiego wysuwa Jan Hulewicz: O przebudowie studjum polonistycznego w szkole ogólno-kształcącej. (Ruch Pedagogiczny 1933/2).  
<sup>12)</sup> Przepisy magisterskie przewidują 3 egzaminy z historii literatury, niejednokrotnie pokrywające się ze względu na zakres materiału, a nie uwzględniające całości zagadnień kultury.  
<sup>13)</sup> Por. art. P. Hartig'a, K. Brunner'a, G. Pruss'a i E. Lommatzsch'a.  
<sup>14)</sup> Stosunek godzin przeznaczonych na wykłady i ćwiczenia podaje E. Lommatzsch: na 60 godzin przypada na wykłady 20, a na ćwiczenia 40.  
<sup>15)</sup> Por. P. Hartig. T. s. projekty zmian tez ADNV studentów niemieckich na zjeździe w Frankfurcie (Die N. Spr. 1931).  
<sup>16)</sup> Por. G. Pruss.  
<sup>16a)</sup> Leo Spitzer: Der Romanist an der deutschen Hochschule. (Die Neuer. Spr. 1927).  
<sup>17)</sup> „Die Hochschule soll keine Privatdozenten, sondern Lehrer ausbilden“ R. Schade, powołując się na R. Müncha.

## Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI

### SŁOWNICTWO W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH.

Pragnąc omówić zagadnienie słownictwa w nauczaniu języków obcych, nie będę się zajmował materiałem rzeczowym, który określony jest programem i zawarty w podręcznikach. W niniejszym artykule ohiorę jako punkt wyjścia



praktyczne przeprowadzenie nauczania słownictwa i przedstawię jego zasadnicze 3 momenty:

1) Sposób podania zasobu słownictwa przez nauczyciela.  
2) Metoda i technika utrwalania słownictwa przez uczniów oraz możliwości rozszerzania zasobu słownictwa.

3) Sposób kontroli przyswajanego przez uczniów zasobu słownictwa.

Kto chce nauczyć się języka obcego, musi się nauczyć słów, z których dany język obcy się składa. Do nauczenia się tychże słów prowadzą różne metody. Lecz jaka jest najszybsza i najskuteczniejsza? Jest nią bezwarunkowo metoda bezpośrednia, która jednak ma różne odcienia, zależnie od klas.

Zawsze powinniśmy sobie uprzytomnić, że jako punkt wyjścia należy obrać *mówienie*, a nie pisane lub drukowane słowo. Ma to swe uzasadnienie nie tylko w osiągnięciu celu praktycznego, lecz także z punktu widzenia filologicznego. Więć zacząć od mówienia i powrócić do mówienia: nie rozpoczynać od tekstu książkowego, lecz od wprowadzającej rozmowy lub od ilustracji lub od dzieła sztuki. Zanim przystąpimy do czytanki lub wiersza, przerobić wyrazy nowe najpierw w rozmowie ustnej, tak że przy samym czytaniu są już znane i uczeń odrazu uchwyci treść tekstu, na nawet jego piękną formę, jeżeli oczywiście istnieje.

Drugą zasadą, o której w praktycznym nauczaniu nieraz się zapomina, jest następująca: Wyraz powinien zawsze być podany w zdaniu. Poznawanie jak również przyswajanie wyrazów powinno się odbyć wyłącznie w zdaniu z różnych powodów:

1) Uwaga uczniów jest bardziej skupiona około zdania i zainteresowanie większe, ponieważ wyraz nabiera życia i swego istotnego znaczenia dopiero w kontekście.

2) Odrazu uczeń ma przykład na użycie danego słowa.

3) Łatwiej zapamięta wyraz z jego treścią pojęciową i uczuciową i nie tak prędko go zapomni. Wymowa bowiem poszczególnego wyrazu i intonacja zdania nawzajem się wspierają i tworzą szybszą oraz trwalszą asocjację w podobnym stosunku co tony i melodie w muzyce.

4) Stwarza się w umyśle ucznia wrażenie znajomości języka i wpływa się tem dodatnio na dalszą ochoczą pracę.

5) Z biegiem czasu wprowadzi się ucznia do myślenia w języku obcym oraz wyrobi się tak zwane poczucie językowe, tak niesłychanie ważne, jeżeli chodzi o uświadomienie sobie różnic językowych pomiędzy językiem ojczystym a obcym. Któryś z dydaktyków niemieckich powiedział: „Lose Vokabeln gleichen einem Schlüssel, von dem man nicht weiss, auf welches Schloss er passt“.

Co się tyczy pierwszego roku nauczania, programy tak wyraźnie mówią o metodzie nauczania, a podręczniki nowe p. Nieniewskiej i p. Jungmana są tak ułożone, że uważam za zbyteczne temat ten na nowo poruszyć. Pragnę jedynie podkreślić konieczność wprowadzenia jaknajwięcej czynności i łączyć nazwy przedmiotów z czynnościami, wprowadzając do nauki zdrowy, szczerzy śmiech i radość życia. Życiem właśnie jest ruch i akcja. Mówienie i zapamiętanie nowych wyrazów zależy w wysokiej mierze od pogodnej atmosfery i ruchliwości uczniów (konieczne w samych już początkach formułowanie i zadawanie pytań oraz poleceń kolegom i nauczycielowi przez uczniów. Tym pędrakom możliwość zadawania pytań i egzaminowania się nawzajem sprawia prawdziwą rozkosz); nawet z punktu widzenia metodycznego trzeba o tem pamiętać. Pragnę również zaznaczyć, że od chwili rozpoczęcia pisania słów w zdaniu na tablicy, nauczyciel powinien pisać bardzo wyraźnie i skrupulatnie kontrolować przepisywanie i zapisywanie zdań przez uczniów i to co lekcję przez dłuższy czas. (Później wystarczy przejrzeć i poprawienie eo tydzień, a nawet co 2 tygodnie. Chodzi naturalnie zarówno o pracę w klasie jak i w domu). Nie dopuszczając do żadnego błędu przy odpisywaniu z tablicy jak również przy przepisywaniu w domu oraz później przy ćwiczeniach piśmiennych wogóle, przyzwyczajamy uczniów od samego początku do dokładności i możliwie po-

prawwej ortografji. Jeżeli sobie wychowamy dobrą klasę pierwszą, będziemy mieli w przyszłości pracę bardzo ułatwioną.

Gdy uczniowie opanowali podstawy pisowui, to już na każdej lekcji zapisujemy na tablicy nowe wyrazy (uczeń pisze tylko to, co uprzednio opanował słuchowo!) lub każemy je przez uczniów zapisać i to koniecznie w całym zdaniu. Zdania takie mogą być bardzo krótkie i podkreśla się nowe słowo: Np. *La famille est au salon. Le père est assis sur une chaise. L'oncle lit le journal, i t. p.*

Cała klasa powtarza chórem nowe wyrazy w zdaniach i zapisuje je do zeszytu. Gdy uczniowie nabiorą wprawy, idzie praca w tempie dość szybkim. W klasach niższych powinno się przytem dążyć do podania wyrazów w takich pytaniach i zdaniach, które tworzą jakąś całość. W pierwszych dwóch latach nauczania dobrze jest, zwłaszcza jeżeli materiał do przerobienia nie jest obszer-ny, najpierw przerobić całość materiału słuchowo i potem dopiero zapisywać na tablicy nowe wyrażenia, może w nowym nawet przykładzie i kazać je uczniom zapisać do zeszytów. Zapisywanie słów w zeszycie uczniowskim powinno się odbyć w zdaniu również na stopniu średnim; np. na wyraz *le héros* każemy uczniom utworzyć przykład lub ewentualnie sami podajemy: „Kościuszkę est le héros national des Polonais“ i dodajmy odrazu rodzaj żeński: „Jeanne d'Arc est l'héroïne nationale des Français“.

Przy podaniu wyrazów konkretnych obowiązuje nauczyciela bezwzględnie metoda poglądu (przedmiot lub ilustracja przedmiotu, rysunek, czynność, gest, mimika, etc.). Chcąc podać pojęcie „le chapeau“, pokazujemy kapelusz, chcąc podać jakąś czynność, wykonujemy ją. Tutaj absolutnie nie wolno użyć metody tłumaczeniowej i błędnie oraz niebezpiecznym jest dla rzekomego ułatwienia kazać tłumaczyć. Jeżeli w używaniu języka obcego zniżymy się do poziomu uczniów i będziemy trochę pomysłowymi, to możemy być przekonani, że nas zrozumieją. Mimochodem chciałbym zaznaczyć, że przy opisie obrazów nie należy rozpocząć utartym schematem: *Ce tableau représente l'automne, a potem: Que voyez-vous à gauche, à droite, etc.? — Należy grupować i dochodzić do wniosku: C'est l'automne.*

Przy mimice należy wystrzegać się przesady. Przy wyrazach o zabarwieniu uczuciowem, objawiającem się w mimice, jak również przy niektórych wyrażeniach abstrakcyjnych, uważałbym za celowe przetłumaczenie danego wyrazu na język polski, lecz należy zastąpić go natychmiast wyrazem francuskim i zastosować w zdaniu: np. wyraz „pleurer“. Jeżeli uczniowie znają słowo „pleurer“, to wyraz „rire“ poznają na zasadzie antonimów. Również przy metodzie pogładowej trzeba unikać przesady. Widziałem na jednej lekcji podanie metodą pogładową słów: *battre* i *tomber*. Nauczyciel uderzył lekko ucznia, mówiąc: „Je te bats“. Potem kazał uczniowi uderzyć swego kolegę. Ten mniej delikatnie uderzył i wkrótce cała klasa się biła. Co za hałas, co za krzyk! Zaczęło się mówić po polsku i trudno było dojść do ładu. Przy wyrazie *tomber* kazał ów nauczyciel wejść uczniowi na ławkę i rzucić się. Naturalnie uczeń upadł umyślnie tak, by rozśmieszyć klasę i zaczął po polsku narzekać. Dwa te wyrazy zajęły dużo czasu, wywołały wiele hałasu, przerwały wątek myśli i pracę uczniów. Czyż w takim razie nie lepiej było podać równoznacznik polski, zastępując go natychmiast wyrazem francuskim?

Na stopniu średnim, w wypadkach sporadycznych lub celem sprawdzenia istotnego zrozumienia danego wyrazu czy nawet zdania, trzeba użyć tłumaczenia w języku ojczystym. Są uczniowie, którzy przy definicji w języku francuskim lub z kontekstu odrazu odgadną właściwe znaczenie danego wyrazu, ale jest dużo uczniów źle odgadujących i przy sprawdzaniu możemy się przekonać, jakie zabawne nieraz wychodzą „qui pro quo“. Lecz skoro zdolność odgadywania będzie u uczniów ćwiczona systematycznie od samego początku i przyzwyczai się ich do tego, by brali pod uwagę to co najbliższe i nie przypuszczali kto wie co, wychowa się odpowiedni materiał uczniowski, który zdolny będzie do trafego odgadywania słów na podstawie mimiki, definicji i w zwią-

ku z tekstem, zwłaszcza jeżeli nauczyciel jest dobrym aktorem. W każdym razie jestem przeciwnikiem „chwytania w przybliżeniu“ przez ucznia sensu lektury i wolę już sprawdzić w niektórych wypadkach przetłumaczeniem danego wyrazu na język ojczysty, zastępując go oczywiście natychmiast wyrazem francuskim. Jasność i dokładność są, mojem zdaniem, nieodzownymi warunkami osiągnięcia dobrych wyników.

Istnieje sposób podania słów przez synonimy, antonimy, definicje i wogóle krótkie czy dłuższe objaśnienia. Nieszczęściem jest, że w naszych podręcznikach objaśnienia (explications), definicje i synonimy są tak ucone w stosunku do młodych umysłów, że przyczyniają się do powiększenia trudności językowych. Uczeń przez taką definicję wogóle nic nie rozumie lub biedzi się mozolnie nad tem, by najpierw zrozumieć same wyrazy objaśniające. Musi więc nauczyciel sam szukać łatwych i użytecznych wyjaśnień w czym często dopomogą mu lepsi uczniowie. Proszę się tylko ich o to zapytać. Np. niedawno temu uczeń drugiej klasy objaśnił wyrażenie „*un rocher pittoresque*“ — *un rocher très beau et bien situé*. Proszę teraz porównać definicję w Larousse'ie i przyznać, że uczeń II-ej klasy jej nie zrozumiałby. Słowo „*boulevard*“ objaśnił w ten sposób: „*Le boulevard est une large rue, où il y a des arbres*“.

Objaśnienie wyrazu przez opisanie jest zarazem powtórzeniem słów znanych i przyczynia się do głębszego ich utrwalenia. Przy takim opisanu należy podać (i uczniów do tego przyzwyczać) cechy danej treści pojęciowej, jej użycie, cel, zastosowanie, przeciwieństwo, zależnie od danego wyrazu. Właśnie różnorodne takie zdania, w których uczeń poznaje sposób użycia danego wyrazu, będą stanowiły źródło leksykalne ucznia, z którego czerpać będzie umiejętnie zastosowanie danego wyrazu. I tak np. słowo „*le proviseur*“ objaśni: *c'est le directeur dans les lycées français*. Zapisując wyraz, uczeń powinien bezwzględnie dodać przedimek (przed samogłoskami przedimek nieokreślony!), bo często sprawa rodzajów kuleje. Ucząc się wyrazów razem z przedimkiem, uniknie dużo błędów i wahań. Trzeba np. koniecznie zapisać: *le printemps, la fleur, lez un abricot, une alouette* (zwłaszcza, że zachodzi często różnica rodzajów w stosunku do języka polskiego jak właśnie w wyrazach przez mnie przytoczonych!) — i dodać odpowiednie objaśnienie lub zastosowanie w zdaniu. W klasach wyższych, jeżeli zajdą słowa o dwóch rodzajach jak np. przy wyrazie *page*, każe zapisać koniecznie przykład na oba rodzaje:

*Le page était attaché au service d'un seigneur.*

*Ouvrez le livre à la page 10.*

*Nous avons lu une belle page de Corneille.*

Przy zapisywaniu wyrazów chodzi o uniknięcie obrazu słowa polskiego. Wypisywanie całych kolumn „słówek“ czyli pojedynczych wyrazów (często nawet bez przedimka!) *francuskich* po jednej stronie zeszytu, *polskich* po drugiej — czyli leksykalne identyfikowanie obydwu języków (jak to dawniej bywało i dziś się często dzieje!) jest zgubne; a nauczyciel, który odpytuje pojedyncze „słówka“ (niektórzy czynią to na wrywki z polskiego na francuskie i odwrotnie) zmusza uczniów do tego rodzaju zapisywania i staje się, jeżeli nie przyczyną, to przynajmniej współnikiem tej zguby.

Przy zapisywaniu słów chciałbym zwrócić uwagę jeszcze na inną zasadę bardzo ważną i dającą w następstwie wielkie korzyści. Mianowicie sposób zapisywania słów powinien być w naturalnym ze sobą związku, zwłaszcza w klasach niższych:

Np. Osoba (lub zwierzę) — czynność — przymiot, przyczem przy czasownikach podajemy w nawiasach odrazu bezokolicznik. Weźmy przykład z klasy II-ej. Zachodzi nowy wyraz *la poule* (uczeń widzi na obrazku!); każemy zapisać: *La poule caquette (inf. caqueter) quand elle pond (inf. pondre) un oeuf.*

A w związku z tem:

*avoir la chair de poule.*

*le mâle: le coq (le coq chante!).*

\*

Samo przyswojenie nowych wyrazów odbywa się, dzięki metodzie pogładowej i aktywności ucznia oraz umiejętnemu zapisaniu słów do zeszytu, już na lekcji. Lecz przyswojenie jeszcze nie jest utrwaleniem. Utrwalenie słownictwa nastąpi dopiero przez częste powtarzanie w ścisłym wiązaniu treści z formą, przez stałe powracanie do poznanego zasobu leksykalnego. Musimy sobie zdać sprawę z tego, że sam fakt zapisania słów przez uczniów nie wystarczy z punktu widzenia numerowania. Nie sądzimy więc, że uczniowie zapamiętali słowa, które zapisali po gruntownym przerobieniu tychże słów przez nas. Wyrzy zostaną martwą posiadłością, jeżeli uczniowie nie powtórzą ich w domu i jeżeli nie znajdują zastosowania w żywej rozmowie lub lekturze w lekcjach następnych. Lecz zapisywanie oraz wypisywanie słów przy lekturze, o czym zaraz będziemy mówili, jest konieczne: przyczynia się bowiem do ich utrwalenia oraz ortografji wyrazów i również do wzbogacenia słownictwa. W niższych klasach nie potrzeba osobnego zeszytu do zapisania słownictwa; wszystko (zadania domowe, notatki podczas lekcyj, etc.) pisze się w jednym i tym samym zeszycie: Cahier-Journal. W wyższych klasach natomiast uważalbyśmy za pożądaną osobny zeszyt notatkowy obok zeszytu do zadań domowych.

Z utrwaleniem słownictwa łączy się ściśle zagadnienie nauczania uczniów, jak mają się uczyć. Trzeba bacznie zwrócić uwagę na metodę pracy naszych uczniów. W ankiecie, którą przeprowadzono swego czasu w szkołach średnich w Warszawie (f. Neofilolog 1932, z. IV), p. Mańkowska stwierdza, że uczniowie w domu pracują przeważnie metodą tłumaczeń. Do powodów, które wymienia, dodałbym inny, najważniejszy podług mego zdania. Uczniom tym nie dano techniki zapisywania i utrwalania słownictwa oraz metody jego rozszerzenia. Dlatego wskazana jest praca pod kierunkiem.

By uczniom dać należytą metodę pracy, musimy sobie zdać sprawę z procesów skojarzenia, jakie zachodzą przy uczeniu się słówek u uczniów, nie znających właściwej techniki pracy. Możemy u nich już przy podaniu nowych słów, zaobserwować skojarzenie następujące: wyraz francuski, wyraz polski. Uczeń nawet wypowie wyraz polski, a jeżeli nie wypowie, to powstaje mu w myśli, nawet wtedy, gdy nauka odbywa się metodą pogładową. Dla niego, zwłaszcza w początkach nauczania języka obcego (a gdzie zła metoda panuje, to i w klasach wyższych), istnieje tylko zawartość pojęciowa wyrazu w języku ojezystym i z tem kojarzy wyraz obcy. Od tego przyzwyczajenia i mechanicznego reagowania trzeba go odzwyczaić. Nauczmy go, by słysząc wyraz, którego zawartość pojęciową rozumie, uprzytomnił sobie przedmiot, czynność, kolor i t. p., kojarząc to z wyrazem francuskim. Nie zapominajmy także o tem, że przez ćwiczenie i ciągłe używanie, a nawet zautomatyzowanie słownictwa znika powyższa asocjacja i zostaje wyraz francuski z jego zawartością pojęciową.

Zupełnie źle jest, gdy nauczyciel dopuści do innego rodzaju skojarzenia: wyraz polski — wyraz francuski. Wtedy bowiem język ojezysty staje się podstawą języka francuskiego i doprowadzi się do mówienia „comme une vache espagnole“.

Jednym ze sposobów wdrożenia uczniów do utrwalenia słownictwa i który równocześnie wprowadza do pracy samodzielnej jest następujący: Na lekcji każemy ze słów napisanych na tablicy ułożyć kilka zdań w klasie. Na pracę tę przeznaczamy 10—20 minut, zależnie od klasy. W toku tej pracy nauczyciel pomaga, kontroluje tak jak się to odbywa zwykle w pracy pod kierunkiem. Po skończeniu ćwiczenia następuje odczytanie i ewentualne omówienie. Podobne zadania każemy następnie napisać w domu.

Z biegiem czasu musimy wdrożyć uczniów do samodzielnej pracy i nie tylko dawać materiał mniej lub więcej gotowy. Zaczyna się więc preparowanie lekcyj naprzód i uważalbyśmy za wskazane rozpocząć preparowanie od trzeciego roku nauczania. Przed zadaniem do domu takiej preparacji, trzeba ją kilkakrotnie przeprowadzić w klasie w pracy pod kierunkiem. W tej pracy zaczyna się samodzielne wyszukiwanie słów i tego trzeba uczeni nauczyć.

Najpierw uczeń przeczyta w całości tekst zadany i stara się zrozumieć całość. Trzeba uczniom koniecznie wyperswadować rozpoczęcie od szukania słówek i to do tego jeszcze słówko po słówku. Dopiero po przeczytaniu całości uczeń wyszukuje i wypisuje nieznane w pracy w całych zwrotach, tak jak w teście występują, zaznaczając przy czasowniku bezokolicznik w nawiasie orab *Présent* i *Participe passé*, jeżeli czasownik jest nieregularny, a uczniowi odmiana jest nieznana. Przy przymiotniku nieznanym dodaje krótkie choćby zastosowanie i jego przeciwieństwo, np. *un vieux monsieur, une vieille dame, vieux ant. jeune*; uwzględni „*famille de mots*”; np. zaszedł zwrot z czasownikiem *voyager*; zanotuje: *le voyage (action de voyager), le voyageur (personne qui voyage), fém. la voyageuse*. Naturalnie trzeba się wystrzegać przesady w objaśnieniu. Nie chodzi o zestawienie naukowe i uczeń nie ma wszystkiego objaśnić i zgłębić; lecz pewne minimum obowiązuje.

Z preparacją łączy się ściśle kwestja słownika i sposobu jego używania. Wymaga ona koniecznie objaśnień ze strony nauczyciela. Przedewszystkiem należy walczyć przeciwko beznacelnemu sposobowi szukania wyrazów. Należy zwrócić uwagę na różnorodność znaczeń, zależnie od kontekstu, na trafny wybór odpowiednich wyrazów i zwrotów — krótko mówiąc, wdrożyć ucznia do pracy myślowej.

Mojem zdaniem, powinien być słownik tylko jednojęzyczny, ale taki słownik, który byłby dostosowany do poziomu uczniów i tak ilustrowany, że uczeń dałby sobie doskonale radę, zwłaszcza jeżeli nauczyciel go do tej pracy przygotował. Słownik Larousse posiada bowiem tak obfite objaśnienia, nieraz dość długie i trudne, że tworzy często obciążenie zamiast odciążenie. Dlatego pragnę ułożyć taki słownik jednojęzyczny, który byłby przystosowany do warunków pracy ucznia, który zawierałby m. i. jako nowość: *Série de mots* (np. o lotnictwie) z krótkimi charakterystycznymi przykładami i ilustracjami. Obecnie, skoro uczniowie używają słownika polsko-francuskiego, niech, po wyszukaniu znaczenia polskiego i zrozumienia danego wyrazu, nie zapiszą do swych zeszytów słówek franc. — polskich lecz niech zanotują przykład w zdaniu albo definicję lub objaśnienia, świadczące o zrozumieniu wyrazu; niech zapiszą synonim, znaczenie przeciwne i t. p. Jeszcze raz podkreślamy konieczność przeprowadzenia tego rodzaju ćwiczeń na lekcji uczenia się pod kierunkiem. Następuje zawsze po skończeniu tej pracy głośne odczytanie wyszukanych słów w ich zastosowaniu zwykle przez ucznia słabszego, u którego będzie większa ilość słów nieznanach.

Uświadomijmy uczniów, że po wypisaniu nieznanach wyrazów powinni uczyć się ich w związku z tekstem z książki. Potem przy zamkniętym zeszyście próbuje odtworzyć treść, zależnie od tematu. Początkowo uczeń będzie miał trudności, ale wkrótce się wprawi i rezultaty po pewnym czasie będą ogromne.

Celem wzbogacenia zasobu słownictwa wykorzystujemy także piękną manję kolekcjonerstwa uczniów. Jeżeli potrafimy zachęcić ten naturalny popęd zbierania, to uczniowie, zależnie od klas, zbierać będą przysłowia, serje słów, zestawiać będą nazwy zwierząt, drzew i kwiatów. Pamiętajmy o tem, by dali przytem krótką charakterystykę, kolor, przymiot i t. p.; o koniu choćby np. taką: *Le cheval tire les voitures et porte le cavalier*. W klasach wyższych zestawiać wzory prozy (styl dziennikarski, krasomówczy, etc.) lub poezji (poezja liryczna, epiczna, etc.).

\*

Kontrolując zasób słownictwa ucznia, nie zapomnijmy nigdy o zasadzie następującej: Uczeń musi mieć zastosować wyrazy utrwalone w zdaniu. Czy zdania te będą w formie pytania nauczyciela i odpowiedzi ucznia, lub w formie rozmowy, opowiadania i opisów, czy dialogów i dramatyzacji lub w innej formie, czy wreszcie w ćwiczeniach piśmiennych, to już zależeć będzie od danej lekcji i od uznania nauczyciela. W każdym razie istnieje bogactwo form skontrolowania czy uczeń utrwalił sobie zasób słownictwa i będziemy stosowali różne formy, by nie dopuścić do jednostajności i nudy. Nowość i zmiana roz-

budzają zainteresowanie i tem samym usuwają zmęczenie umysłowe: tak głosi stara zasada psychologiczna.

Kontrolując zasób słownictwa uczniów przy lekturze klasowej na stopniu wyższym, po powtórzeniu starej lekcji w takiej lub innej formie, przeprowadzam, jako zakończenie kontroli, jeszcze często dodatkowo 5—10 minutowe stwierdzenie znajomości słów, które nie zostały użyte w toku lekcji. Uczeń przychodzi do tablicy; ja otwieram książkę i czytam dane zdanie lub kontekst, każe niejedno zapisać na tablicy, objaśnić oraz zastosować w innych przykładach, a nawet czasami, w razie potrzeby, pytam się o równoznacznik polski. Przekonałem się, że sposób ten wpływa dodatnio na utwalenie słownictwa. Uczniowie bowiem zrozumieli, że nie można lekceważyć słownictwa, że trzeba je utrwalać i wzbogacać. Przyjrzą się także dokładniej tekstowi i zrozumieją, że sprawa jest poważna, że nie wystarczy nikły zasób słów i zwykłe gadulstwo.

Warszawa

A. Zarach

Prowadzona w związku z wykładami na Kursie Metodycznym dla nauczycieli jęz. obcych dyskusja wywołała żywą i bezpośrednią wymianę myśli między słuchaczami. Brak tego kontaktu myślowego daje się odczuć dotkliwie nauczycielom zamieszkującym na prowincji. Wśród różnych projektów zaradzenia zlemu wyłonił się i pozyskał uznanie wniosek uzupełnienia przez pytania czytelników istniejącej już rubryki „Neofilologa” p. t. „Z praktyki dla praktyki”. Redakcja wyraziła swą zgodę na tę inowację, korzystną dla ożywienia dzieła dotąd niedość wyszukanego. Na mocy udzielonego czytelnikom głosu pozwalał sobie zaproponować poruszenie na łamach „Neofilologa” sprawy korespondencji międzyszkolnej, prosząc o wypowiedzenie się osoby, które już prowadzą tę korespondencję od dłuższego czasu z wynikiem dodatnim oraz tych wszystkich, którzy zapoznali się bliżej z tą pracą na kongresie wychowania moralnego w Krakowie we wrześniu.

N

## WIADOMOŚCI BIEŻĄCE

### KURS METODYCZNY JĘZYKÓW NOWOŻYTNÝCH W WARSZAWIE

W dniach od 2 do 12 lipca r. b. odbył się kurs metodyczny języków nowożytnych, zorganizowany przez Kuratorjum okręgu szkolnego warszawskiego dla nauczycieli czynnych. Kurs składał się z trzech części. Pierwsza obejmowała 6 godzin wykładu p. nac. Gałęckiego, o ogólnym programie gimnazjum czteroletniego nowego typu, zakresie i metodzie nauczania poszczególnych przedmiotów. Druga część była to seria wykładów naukowych z zakresu współczesnej kultury niemieckiej i francuskiej. Wykładowcami byli: prof. Benni Lempicki na kursie germanistycznym oraz Fayel i Matton na kursie romanistyki. Trzecia część obejmowała metodykę nauczania języków nowożytnych, zwłaszcza w pierwszym roku nowego gimnazjum. Tu całe zadanie wypełniły pp. instruktorki języków nowożytnych: pp. Dewitzowa i Nieniewska, które przez te osiem dni upalnego lata, po przepracowanym roku szkolnym same mówiły po 5 godzin dziennie, zachęcały do dyskusji zmęczone również całym rokiem szkolnym nauczycielstwo, starały się pobudzić myśl i nawet wskrzesić zapał, co było rzeczą niełatwą. Wykłady programowe są ogólnie znane, choćby z wydrukowanych programów nowego gimnazjum. Wykłady naukowe były dla przyjezdnych zwłaszcza nauczycieli b. cenne, np. na kursie romanistyki mieliśmy sposobność słuchać rodowitych francuzów świetnym językiem mówiących o współczesnej Francji, czego nam tak potrzeba; wobec niemożności wyjazdu zagranicę — to żywe słowo francuskie jest bezcenne. Wykłady z dziedziny metodyki były tym razem specjalnie interesujące wobec tak bliskiej pracy w nowej klasie i wśród dzieci, które przyjdą z zupełną niezajomością języka obcego. Wykłady, poświęcone poszczególnym działom nauczania jak: lekturze, ćwiczeniom

w mówieniu, ćwiczeniom gramatycznym, piśmiennym etc., były poprzedzone ogólnymi uwagami o innym obecnie ujęciu początków nauki języka, skoro początki te zostały przesunięte z 10 roku życia na 13. Zmienia to i charakter i materiał nauczania. Następnie odbywały się lekcje pokazowe na tematy zaczerpnięte z nowych podręczników dla klasy I, co im dodawało szczególnego zainteresowania. Poszczególne osoby z pośród słuchaczy opracowywały lekcje (po 3 z każdego podręcznika), poczem rozwijała się nieraz bardzo ożywiona dyskusja nie nad podręcznikiem lecz nad metodą prowadzenia lekcji i nowymi trudnościami, jakie przewidywali nauczyciele. Ostatnie wykłady poświęcone były realizacji nowego programu, a raczej jego ducha w starym gimnazjum. Podczas wykładów i dyskusji zarówno prelegentki jak i audytorjum b. często powoływały się na artykuły i informacje drukowane w poszczególnych nr. „Neofilologa”; nieraz polemizowano z nimi, ale widać było jak bardzo nam to pismo jest potrzebne i użyteczne. Pokazy pęt telefonicznych i innych pomocy naukowych w pracowni humanistycznej jęz. obcych dopełniły całości tych pracowitych dni, ukradzionych naszym i tak niezbyt długim wakacjom. A teraz każdy się siebie zapyta: co mi kurs dał? Oczywiście rewelacyjnych rzeczy nie usłyszeliśmy, ale tym razem dla nas, którzy mieliśmy uczyć w nowej klasie I, bardzo cenne było przedyskutowanie spraw nowego programu i metod oraz wskazówki co do przyszłego ich stosowania. A przeważnie byli to ci, którzy mają tę całkiem nową rzecz w życie wprowadzić.

Co do ilości osób biorących udział w kursie to było ich: na germanistycznym — 69, z tego mężczyzn 37, kobiet 32, z gimn. państw 38, prywatnych 31; na romanistycznym 72, z tego kobiet 60(!) mężczyzn 12, z gimn. państw 40, z prywatnych 32. Warszawiaków i warszawianek bardzo niewiele, kilka zaledwie osób, natomiast można było spotkać kolegów i koleżanki z całej Polski, ze wszystkich jej dzielnic, z różnych zakątków. W miłym nastroju, podziękowawszy niezmordowanemu instruktorkom, rozjechano się na wakacje.

Warszawa

X. Y.

## KURS WAKACYJNY W MONACHJUM W CZASIE OD 11.VII — 5.VIII.34 r.

W czasie od 16.VII do 11.VIII odbył się w Monachjum kurs wakacyjny, który był szczególnie przeznaczony dla nauczycieli uczących języka niemieckiego w krajach zagranicznych Rzeszy. Lekcje odbyły się w godzinach przedpołudniowych z wyjątkiem soboty, która była wolna na wycieczki. Część praktyczna programu obejmowała ćwiczenia w mówieniu, jak również z zakresu stylistyki i fonetyki; ćwiczenia te miały nie tylko na celu dokształcanie słuchaczy jak to praktykuje się na zwykłych kursach wakacyjnych lecz brały szczególnie pod uwagę stronę metodyczną przy nauce fonetyki i stylistyki języka niemieckiego. Programem objęta była również metodyka języka niemieckiego, która była prowadzona przez doświadczonego dydaktyka, zwolennika nowej szkoły. Zaznaczyć jednak należy, że zasady metodyczne aktualne w dzisiejszych Niemczech nie wiele odbiegają od współczesnych metod stosowanych w szkołach naszych. Przytoczyć chciałam tylko te postulaty metodyczne, które uwzględnia się szczególnie we współczesnej nauce języków, t. j. metoda syntetyczna (Totalitätsmethode) polegająca na dawaniu wrażenia całości, silne podkreślanie metod audytywnych, system indywidualizacji klasy itd. W związku z metodyką i pedagogiką odbyły się wystawy dydaktyczne i pedagogiczne, które zilustrowały współczesne kierunki w praktyce szkolnej. Podobny cel miało również zwiedzenie obozu druzyn robotniczych, który jako przedszkole wychowawcze w myśli narodowo-socjalistycznej odbyć musi każdy słuchacz szkół akademickich. Ciekawe było również zwiedzenie pięknego położonego osiedla (Landschulheim), które swoim systemem wychowawczym dostarczyć ma państwu elitę społeczną. Osiedle to w czasie tych wakacji zmieściło kolonję letnią, składającą się z młodzieży angielskiej, francuskiej i niemieckiej. Jakkol-

wiek kurs ten i wszystkie w związku z nim urządzone imprezy wykazały silną tendencję propagandową w myśl rządu Trzeciej Rzeszy, to jednak zapoznały germanistę z duchem życia współczesnych Niemiec. Germanista polski, który wprowadzać ma młodzież w kulturę Niemiec i przejawy ich życia współczesnego w duchu państwowym powinien przynajmniej raz na pięć lat mieć możliwość wyjazdu do Niemiec. Wyjazdy te należałoby ułatwić nie tylko ze względu na korzyść jakie dają dla nauki języka niemieckiego, ale również ze względów propagandowych dla państwa polskiego.

Katowice

Dr. Stefanja Mazurkówna

### SPRAWOZDANIE Z KSIĄŻEK

BOLESŁAW KIELSKI & LEON PIONNIER, Grammaire française; 1er volume. Sons. — Formes des Mots. Lwów 1932, 188 p.

C'est de bon coeur que je me suis conformé aux désirs de la rédaction de collaborer au „Neofilolog“. Car je sais avec quel vif intérêt ceux de mes collègues qui connaissent suffisamment la langue polonaise poursuivent les publications de cette revue, et combien ils sont touchés, par l'attention qu'on y apporte aux ouvrages philologiques et méthodiques publiés en Allemagne. J'avoue pourtant que j'ai eu quelques moments d'hésitation à entreprendre la tâche qu'on a bien voulu me confier. Je ne connais personnellement ni l'enseignement du français dans les écoles polonaises ni les ouvrages scolaires destinés à cet enseignement. L'aimable Secrétaire générale de la P. T. N. m'a gracieusement fourni, il est vrai, quelques très intéressants détails à cet égard, mais ma compétence ne s'en est pas considérablement accrue et je le laisse aux collègues polonais de juger quel profit ils espèrent tirer de la Grammaire en question.

Une question, je l'avoue, m'intéresserait entre toutes. La Grammaire de Kielski-Pionnier est entièrement écrite en français (et dans un français impeccable!). Or, les élèves savent-ils faire bon usage d'une telle grammaire? Ce serait, vraiment, une situation idéale. Chez nous, en Prusse, les plans d'études insistent on ne peut plus énergiquement sur l'emploi exclusif de la langue étrangère dans les leçons de français, excepté les leçons de grammaire où la langue maternelle n'est pas seulement tolérée, mais exigée, au profit, on l'espère du moins, d'un enseignement grammatical plus approfondi. Donc, toutes les grammaires sont écrites chez nous dans la langue maternelle, même celles dont les auteurs suivent ailleurs une méthode directe intransigeante. On peut, cela va sans dire, employer sans difficulté la langue étrangère dans l'enseignement de la grammaire élémentaire; mais il est considérablement plus difficile de traiter de la même manière les questions de syntaxe, surtout si l'on ne vise pas seulement à constater les phénomènes linguistiques, mais aussi à en démontrer les raisons et les causes. Quelles sont donc les expériences faites en Pologne avec cet enseignement grammatical donné exclusivement dans la langue étrangère? En tout cas, on sera d'accord qu'un tel enseignement présuppose, du côté de l'élève, une connaissance assez approfondie de la langue étrangère, et l'on ne peut que féliciter les collègues polonais s'ils peuvent espérer de si beaux résultats.

La Grammaire des MM. Kielski et Pionnier est divisée en deux parties: une partie inductive et une partie systématique; dans la première partie, les élèves sont invités au moyen de questions à observer eux-mêmes les phénomènes linguistiques et à en déduire les règles, qui, par ce procédé, ne s'imposent plus comme les lois d'une autorité aveugle, mais comme les résultats de leurs propres recherches, si modestes soient-elles. La plupart des questions témoignent d'un beau talent pédagogique; elles font réfléchir les élèves, elles



sont suggestives; mais ne le sont-elles pas quelquefois trop? Par ex.: „La voyelle ü n'est-elle pas la combinaison des voyelles i et u? N'est-ce donc pas une voyelle mixte?“ De telles questions sont purement rhétoriques et ne dépendent aucune réflexion de la part de l'élève. Quelquesfois, les questions dépassent l'entendement de l'élève, et les auteurs, qui ne l'ignorent pas, ajoutent la réponse en parenthèses; par ex.: „Dans quelle sorte de syllabe l'e ouvert est-il écrit sans accent? (syllabe entravée). „Dans de pareils cas, qui ne sont pas trop rares, la méthode inductive n'est qu'un détour; nous préférons ici la méthode systématique pure et simple.

La partie de la grammaire où le philologue est appelé à montrer son érudition, où trop souvent il lui faut trouver une solution à des problèmes pas encore suffisamment éclaircis par ses prédécesseurs, est la syntaxe. La partie des sons et des formes, seule partie parue jusqu'à aujourd'hui de la grammaire en question, est une matière relativement simple. Quant aux sons, les auteurs constatent eux-mêmes que l'acquisition d'une bonne prononciation française n'offre pas de grandes difficultés à un élève polonais; ainsi, les questions de phonétique propre sont traitées assez sommairement; plus d'espace, est donné, eu revanche, à ce que les auteurs appellent „l'orthologie“, l'art de bien prononcer en lisant. Qu'on me permette de faire quelques observations à ce dernier sujet. Est-il juste d'étudier concurremment „asseoir, cheval, appelons?“ Dans „asseoir“ l'e est seulement une orthographe historique; comme dans „cu, peur pavorem“ il n'a jamais été prononcé en français moderne. — De même, dans la partie systématique (p. 46), „asseoir“ a été placé à côté de „aimable ami“, ce qui me paraît également impossible. — La question. „L'e muet est-il marqué d'un accent?“ me semble assez superflue (p. 5). — Le son ö est-il vraiment fermé dans „neuve, veuve“ (p. 49)? — p. 53: Nous lisons que t conserve le son t devant i dans „les conjugaisons“ (p. ex.: nous étions, vous étiez), excepté balbutier, initier. Mais ces deux verbes n'ont rien à faire avec „la conjugaison“, ne sont donc pas des exceptions. — On apprend (p. 53) que le t est muet dans les mots composés de „mont“. Puisque le t est muet dans „mont“ — ce qui n'a rien d'étonnant — pourquoi attendre une exception dans les mots composés? — A la p. 55, § 37, 5 manque „ouest“. — § 38: „S se fait entendre à la finale des mots empruntés directement du latin ou à une langue étrangère“. Mais „jadis“ n'est pas du nombre de ces mots!

Quant à la partie traitant des Formes j'ai peu de remarques à faire: à la page 104, § 134, 3, on est un peu étonné de lire que le changement bien connu de l'e muet en e ouvert dans les verbes du type „mener“ est causé par des raisons d'euphonie, „pour éviter deux syllabes muettes consécutives difficiles à prononcer: je m(e)n(e)“. Cette explication me semble obscurcir les faits. Nous avons là un cas de l'Ablaut, phénomène si important dans toutes les langues indoeuropéennes. Ce changement: „mener mène“ est tout-à-fait le même que dans „devoir-dois“ ou „pouvoir-peux“, où le motif d'euphonie n'entre pas en question. — Quant au futur des verbes du type „répéter“, on lit que là l'e fermé est conservé „puisque la syllabe muette suivante n'est plus finale“. Mais dans le futur „mènerai“ la syllabe muette suivante n'est pas finale non plus, et pourtant l'e du radical devient ouvert! Ne devrait-on pas chercher la raison ailleurs? Il faut se rendre compte qu'en effet, à cause de l'accent accessoire porté sur le radical, l'e dans „mènerai“ n'est pas tout-à-fait ouvert, ni dans „répèterai“ tout-à-fait fermé; nous avons, que je sache, dans les deux formes un e demi-ouvert. C'est seulement l'orthographe qui a conservé l'e fermé dans „répèterai“. — Page 116, § 156, 2: Est-il permis de dire que „quelquefois le radical atone se trouve aussi à la 3<sup>e</sup> personne du pluriel“? Ex.: je vau, nous valons, ils valent. Le changement de la voyelle du radical n'est pas ici effectué par l'accent (comme dans meurs-mourons); mais il s'agit ici de la vocalisation de la consonne l devant la terminaison s ou t (vals — vau, comme chevaux — chevaux); devant la terminaison vocalique —ent la consonne l'est nécessairement conservée. — Même paragraphe: on ne peut parler de trois

radicaux dans les verbes tels que „dois-devons-doivent“. Il n'y en a que deux: doiv-(tonique) et dev-(atone); le v tombe devant la terminaison s ou t, comme nous avons „écrivons-écrivis“.

Mais cessons les critiques maintenant! C'est le défaut inévitable de tout compte-rendu qu'il appuie trop sur les quelques points où l'on n'est pas d'accord avec l'auteur, tout en négligeant ceux où l'on ne trouve rien à redire. En offrant mes petites observations dont il est facile de tenir compte dans une nouvelle édition, au cas qu'on les approuve-je n'ai voulu que contribuer pour ma modeste part au perfectionnement d'un ouvrage qui, par l'habileté de sa méthode et par la clarté de sa disposition, jouera, j'en suis sûr, un rôle important dans l'enseignement du français en Pologne.

Berlin

Richard Schade

JAN PIPREK, Unser erstes deutsches Buch, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1934.

W podręczniku Pipreka treść czytanek nie stanowi jak u Łempickiego i Elgerta jednej całości, lecz rozpada się na poszczególne ustępy, z których sporadycznie i po kilka zaledwie pozostaje z sobą w związku tematowym.

Część pierwsza zawiera elementy najprostsze, zwroty mowy, zaczerpnięte z życia szkolnego. Jest to zbiór pytań i odpowiedzi, będących surowym materiałem, który nauczyciel musi dopiero przystosować do zachodzących warunków; podany tekst to raczej punkty orientacyjne. Metodycznie powinni uczniowie rozmówki opanować przy bezpośrednim przekazywaniu tekstów i przez proste naśladowanie bez czytania i pisania. Wprawdzie materiał słownikowy niewielki w tej wstępnej części, jednak układ jego nie pozostawia nic do życzenia. Tylko słówka do § 7 wprowadzono w sposób zbyt sztuczny; zbyteczne są realia w § 4 (czas byłby na nie później); § 2 dobrze byłoby przenieść przed § 1, gdyż przy obecnym układzie uczeń natyka się odrazu na dość znaczne trudności, § 2 zaś doskonale nadaje się do rozpoczęcia ruchową metodą Gouina nauki języka obcego (odmiana czasownika, ujęta w rozmówki, których akcją otwieranie i zamykanie drzwi). Podobny charakter ma § 9. Teksty przepojone są miłym pogodnym humorem (§§ 3, 5, 6, 7), który ma ułatwić uczniom pogodzenie się z językiem obcym i z trudnościami, jakich im nowy przedmiot przysporzy.

Część II składa się z trzech rozdziałów. Pierwszy „Wir arbeiten und freuen uns“ obraca się całkowicie w środowisku szkolnym. Ma to, przypuszczam, uprzystępnąć pogląd w nauczaniu, równocześnie zaś pobudzić zainteresowanie uczniów. Opowieści, rozmówki, wierszyki, żarty i piosenki stanowią formę ujęcia treści. Daje się jednak dotkliwie odczuć brak ustępów opisowych i obrazów, nadających się do ćwiczeń w mówieniu (są tylko przy §§ 37 i 38). Mimo zalety jest w podanym przez autora materiale jakaś trudna do określenia martwość i jednostajność; czasem ustępy wloką się jeden za drugim — nużą. Niektóre tylko czytanki mogą wywołać większe zainteresowanie, ożywić uczniów, przykuć ich uwagę; a więc świetna zabawa (§ 2), niezwykłej prostoty a równocześnie o znacznej wartości dla opanowania słownika, pomyślna nauka części ciała ludzkiego i ubioru w §§ 14 i 15 (nazywanie łącznie z powstawaniem rysunku), treściowo doskonały § 25 (filatelistyczny). Czytanki, dotyczące zabaw i sportów, już słabsze. Ale reprezentowane jest wszystko, co dzieci na jesieni i zimą zajmuje: latawiec, aparat fotograficzny, football, hokej i inne. — Poprzez luźne ustępy rozdziału A biegnie jedna ciągła opowieść p. t. „Ein deutscher Gymnasiast erzählt“ (§§ 12, 18, 20, 22, 28, 39; ten ostatni, dotyczący Wielkanocy, będą uczniowie czytali w grudniu), która pozwala autorowi na wprowadzenie realiów w możliwie naturalny sposób. — Wierszyki, piosenki i żarty miłe i odpowiednio dobrane do wieku, psychiki i wiadomości językowych ucznia; niektóre tylko wiersze bardzo słabe wersy-

fikacyjnie (szczególnie Holsta; np. w § 13 i § 19). I tu popularna piosenka „Tannenbaum“ dobrze i słusznie skrócona.

Tyle wymieniałem wad i usterek, że najwyższy czas wspomnieć o największej zaletce tekstów rozdziału A, zaletce, która stanowi główną wartość podręcznika. Są one przepojone czynnikami wychowawczym od najprymitywniejszych odcieni współżycia szkolnego poprzez uspołecznienie i obywatelskość aż do pierwiastka politycznego. I wszystko to nie jest rzucone przed dzieci bez widomego związku, lecz wplecione zgrabnie w opowieści z życia uczniowskiego; ogół czytane wytwarza sam przez odpowiedni dobór tematów tę atmosferę wychowawczą, która z nauki języka obcego może uczynić jeszcze jeden tak pożądany teren oddziaływania na kształtującego się człowieka. Już w § 1 przypomina autor Mościckiego i Piłsudskiego, § 5 mówi o podziale pracy w klasie, § 6 o sklepiku uczniowskim, § 7 o wzajemnej pomocy uczniów (epizod uiby z Amicisa), § 17 opowiada o gminie szkolnej (przestarzałe jednak pojęcie organizacji na wzór państwa), § 22 dotyczy dnia matki, §§ 23 i 24 opisują 11 listopada (dobrze wpleciony wiersz), §§ 31 i 32 zajmują się przygotowaniem przez klasę wspólnej choinki (szkoda, że autor nie rozwinął tego tematu w wyczerpujące opowiadanie). Ten par excellence wychowawczy charakter tekstów każe chwilami zapomnieć o wielu niedociągnięciach.

Rozdział B obejmuje treściowo środowisko miejskie, przyczem najwięcej miejsca poświęca autor środkom lokomocji. Rozpoczynając od wierszyka o policjancie ruchu, opowiada o autach (§§ 2—4), tramwaju (§§ 5—7), autobusie (§ 10), kolejkę podziemnej (§ 11), samolotach (§§ 12, 13), wplata ogród zoologiczny (§§ 8 i 9). Nie zapomina o straży pożarnej (§ 14), i obszerniej zajmuje się pocztą (§§ 15 i 16). Zamiast piosenki z § 16 lepiej było użyć nadającą się treściowo z dawnego podręcznika Jakóbea „Dorf und Stadt“ („Postillon“, str. 89). Kończy rozdział wierszykiem „Auf dem Bahnhof“. — Ustępny też części mają już pewną ciągłość tematową, a poniekąd nawet treściową. Tylko §§ 7, 9 i 17 są w luźniejszym związku; ten ostatni autor dołączył chyba z myślą o szkołach prowincjonalnych, ale zbyt cennie. Ilustracje tego rozdziału są nieodpowiednie i jest ich zbyt mało. Gdy zważy się, że z podręcznika będą korzystać też uczniowie, którzy wielu z omawianych środków lokomocji nigdy w życiu nie widzieli, trzeba domagać się odpowiednich obrazków, mogących im temat uprzyścić. Do § 10 powinien być ilustrator dodać plan miasta z oznaczeniem przebytej drogi. — Formalnie jak i w poprzednim rozdziale wielka różnorodność: opowiadania, rozmowy, opisy (!), wiele wierszy, pieśni i żartów.

Ostatni rozdział tekstów przenosi nas w środowisko wiejskie. Treściowo jest najlepszy. Stanowi jedną zwartą całość, opowiadanie o charakterze opisowym, zaczerpnięte z życia młodzieży i leżące na linii jej zainteresowań.

Słownik, jaki uczniowie zdobywają przez przyswojenie sobie tekstów, pozostawia wiele do życzenia. Dobór słów nie jest systematyczny. Many nazwy wielu pojęć i przedmiotów zbyt cennie przy równoczesnym hraku podstawowych. Niedobór ten wynika głównie przez odrzucenie środowiska rodzinnego i pominięcie opisu wsi. W okresie czasu, gdy rozporządzamy doskonałymi słownikami rzeczowymi i dobozem wyrazów, opartym na ich częstotliwości (por. np. słowniki do Basic-English), takie niedomaganie jest niedopuszczalne. Obniża ono znacznie wartość podręcznika i każe przypuszczać, że materiał językowy nie został przez autora dostatecznie przemyślany.

Trzecia część książki jest rodzajem preparacji. Tu podaje autor w odpowiedniej formie i w jak najbardziej celowym układzie słówka, unikając języka ojczystego, a uwzględniając wszystko, co może ułatwić przyswojenie ich sobie przez młodzież. Na uwagę zasługują szczególnie nmieszczane za słówkami objaśnienia, w których autor skutecznie pogłębia wiedzę uczniów i uprzyściplnia im zrozumienie pewnych zjawisk językowych, głównie w zakresie słowotwórstwa. Kończą preparację do każdego paragrafu uwagi gramatyczne, jasno i prosto ujęte przy pełnym nacisku na dyscyplinę normatywną. Trochę za mało

wprowadza autor ćwiczeń gramatycznych, szczególnie w przekształcaniu zdań (np. na liczby, szyk, czasy). Nie rozumiem, dlaczego do gramatyki dołączył ćwiczenia w mówieniu (np. str. 120 i 121), zupełnie zresztą dobre bo o tematach osobistych.

Oprócz preparacji zawiera podręcznik jako część IV dobrze ujęty systematyczny wykład gramatyki w 14 krótkich i jasnych paragrafach. Opiera się on na paradygmach, które uprzystępniają go umysłowi dziecka.

Kończy podręcznik (część V) dobry słowniczek niemiecko-polski, wyczerpujący ilościowo i formalnie. Jak i w poprzednio omówionym podręczniku brak i u Pipreka słowniczka rzeczowego, który grupowałby słowa, potrzebne uczniom do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, opartych na tematach osobistych.

Dobrze byłoby część III do V ująć w osobną broszurę, aby uczeń mógł używać swobodnie preparacji, paradygmów i słowniczka.

Najgorzej przedstawia się materiał ilustracyjny. Pod względem estetycznym nie pozostawia nic do życzenia i bardzo miło urozmaica tekst. Jest jednak niejako luksusem, gdyż w niczem nie przyczynia się do ułatwienia nauki.

Dr. Ignacy Schreiber

W. DEWITZOWA, R. KERN i G. ZÓŁTKOWSKA. *Wir lernen Deutsch, I/II*, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, 1934.

Dwutomowy podręcznik Dewitzowej, Kerna i G. Zóltkowskiej rozpoczyna naukę języka niemieckiego od pełnego tekstu, pozostawiając nauczycielowi wstępne przygotowanie ucznia. Aby uczącemu tę pracę ułatwić, umieszczono na innym miejscu schematy lekcji wprowadzających, 18 lekcji bezpodręcznikowych (W. Dewitzowa i G. Zóltkowska, *Uwagi metodyczne do podręcznika „Wir lernen Deutsch“*, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, 1934). Słuszne jest wyłączenie wstępnych lekcji z podręcznika, który oddaje się w ręce młodzieży, bo umika się tego, aby uczeń wbrew życzeniu nauczyciela zaczynał czytać zbyt wcześnie, — jeszcze zanim oswoi się z obcymi dźwiękami i zdobędzie umiejętność poprawnego wyrażania się w najprostszych formach frazeologicznych.

Najlepsza bezsprzecznie jest I część podręcznika „Wir arbeiten und spielen“. Jest to jedno ciągle opowiadanie z życia szkolnego, noszące na sobie piętno pamiętnika i to pamiętnika młodego ucznia. Tekst czerpie wystarczającą dynamikę z akcji, jest ciekawy, oryginalny, urozmaicony. Bardzo zgrabnie wpleciono piosenki, wiersze, zagadki, czy list i wycinek z gazety. Trochę zastanawia brak dialogów, ale jest on rozmyślny, gdyż ciężar tworzenia ich przerzucono, słusznie zresztą, na uczniów i nauczyciela, ograniczając się w tekście wyłącznie do rozmów, wplecionych w opowiadanie. Dobrze dobrane słownictwo obraca się w środowisku uczniów, tętni ich życiem powszednim i codzienną mową. Stylem czytanek, sposobem ich ujęcia i ilustrowania przypomina żywo, tak ja jak i następne części, lektury wiedeńskich szkół powszechnych, wydane przez Deutscher Verlag für Jugend und Volk.

Przy bardziej szczegółowym rozpatrzeniu części I nasuwa się kilka uwag krytycznych, tak dodatnich jak ujemnych. Przedewszystkiem razi fatalne użycie czasów. Nie wolno na rachunek braku umiejętności u dzieci tworzyć nonsensów logicznych przez użycie czasu teraźniejszego tam, gdzie nie dopuszcza go rzeczywistość gramatyczna. Np. Karol opowiada rodzicom o dniu, spędzonym w klasie (str. I 8, szczególnie: „Und ich rufe heute in der Klasse“), albo w ostrzejszej jeszcze formie na str. I 9 („jetzt haben wir ein Klassenrad, später haben wir viele Räder in der Klasse“), czy w notatce dziennikarskiej na str. I 10. Należało użyć czasów przeszłego i przyszłego, podając je tymczasem w preparacji jako zwroty frazeologiczne. Z innych drobniejszych uwag: razi zwrot „Karl cilt mit seinem Brief in der Hand an die Bahn“ (str. I 23), wreszcie niepoprawne jest stałe pisanie przymiotnika Wiener małą literą (str. I 17, 24, 27, 28). — Autorzy wprowadzają dużo realiów tak w tej jak i w dal-

szych częściach. Starają się również o przepojenie czytanek pierwiastkiem wychowawczym, ale z bardzo nierównym skutkiem. Zbyt często wypadają bowiem w ton moralizatorski, który paraliżuje a priori wszelkie oddziaływanie (np. str. I 8, 16 częściowo). Właściwą formę i ton wychowawczy ma w części I tylko jeden ustęp „Peter bekommt einen Brief aus Wien“ (str. I 13). — Do ustępów, zasługujących na szczególne wyróżnienie, należy pomysłowy i oryginalny „Der Vater liest etwas Schönes vor“ (str. I 10), wspomniany już „Peter bekommt einen Brief“, bezpretensjonalne opowiadanie z życia codziennego „Ein Autobus-Unfall“ (str. I 15), interesujące i ponczające „Karl erzählt vom Fliegen und von den Fliegern“ (str. I 18), niezwykle barwne „Hallo! Hallo! Extrablatt der Schülerzeitung!“ (str. I 25), „Im Schnellzug Warszawa — Wien“ (str. I 31) i „Hoch lebe unser bester Proviantmeister!“ (str. I 33), dające zgrabnie wplecione słownictwo sportowe „Eine grosse Ueberraschung“ (str. I 23) i również dla słownika „Auf nach Wien!“ (str. I 29). Natomiast ustęp „Warum ist Karl heute so ungeduldig?“ (str. I 20) możnaby jako nieistotny językowo i treściowo zupełnie usunąć. Z wierszy i piosenek słaby tylko „Der Flieger“ (str. I 19). Liczne wzmianki o sportach, ośrodkowym punkcie zainteresowań u dzieci w wieku, dla którego przeznaczony jest podręcznik, jakoteż doskonale dobrane pod względem tematowym i możliwości psychicznych oddziaływały żarty i zagadki przyczynią się niewątpliwie do ułatwienia młodzieży opanowania zbyt może trudnych dla niej tekstów.

Część II „Rudolf und seine Freunde“ jest znacznie słabsza od poprzedniej. Treść ustępów tworzy całość tylko pozornie, jest jak w metodzie Lingaphon niejako unją personalną, w rzeczywistości bowiem rozpada się na szereg odrębnych czytanek. Brak zupełny nietylko dynamiki ale nawet wyższej akcji, która mogłaby pobudzić skutecznie zainteresowania uczniów. Tematem, środowisko miejskie. Temat ten został dobrze rozwinięty, znacznie ciekawiej niż u Lempieckiego i Elgerta i nie tak jednostronnie jak u Pipreka. W II części usiłują autorzy również wprowadzić pierwiastek wychowawczy, ale i tu ton moralizatorski paraliżuje możliwości wyzyskania go: np. „Spar, Junge, spar!“ (str. I 49), „Oben auf dem Kahlenberg!“ (str. I 55), „Wie wollen wir den Staatsfeiertag feiern“ (str. I 56), „Das Paddelboot ist fertig“ (str. I 62), „Auf dem grossen Markt“ (str. I 65 w zakończeniu); natomiast przekonywującej pierwiastek wychowawczy spotykamy w ustępach „St. Nikolaus kommt“ (dlaczego St. a nie Hl.?) na str. I 66 i „Mein Vaterland“ na str. I 57. Na szczególną uwagę zasługuje z czytanek piękne i pedagogiczne przejście przez smutek jesieni, przypominające barwą ujęcia Kästnera z „Der 35. Mai“, w ustępie „Der Herbstwind geht auf die Reise“ (str. I 47) i pełny temperamentu „Erster Schnee!“ (str. I 69). Zbyteczny jest ustęp „Regentage im November“ (str. I 60), i sztucznie wprowadzony w zimową porę roku „Das Paddelboot ist fertig“ (str. I 62). Wierszyki w tej części dziwnie słabe, np. na str. I 42, 46, 49, 65, 67 i okropny w swej gminności na str. I 50, obok innych dobrych na str. I 44, 57, 61, 66, 72; piosenki nie pozostawiają nic do życzenia.

Zastanawiając się, dlaczego tak blado wyszła II część podręcznika, która przez swoje środowisko (Wiedeń) miała wszelkie dane, aby stać się ciekawą i pociągającą, doszedłem do przekonania, że właściwą winę ponosi tu brak odpowiednich ilustracji. Sylwetkowe rysunki Matusiaka są bezsprzecznie bardzo ładne i oryginalne (znacznie lepsze od Manteuffla i Triera w pozostałych częściach), ale w zastosowaniu do opowiadania dla młodzieży. Tymczasem tutaj mamy do czynienia z podręcznikiem i materiał ilustracyjny ma spełniać nie tylko funkcje estetyczne, lecz w pierwszym rzędzie musi służyć nauce języka obcego. Gdy czyta się ustęp „Rudi und Franzl in der Stadt“ (str. I 42), szuka się mimowoli oczyma planu miasta i fotografii tłumaczących tekst. Jakież blade i pozbawione plastyki są wskutek braku odpowiednich ilustracji opisy Prateru („Im Prater war es heute lustig!“ str. I 57, i „Der liebe Augustin“, str. I 60). Trzeba również pamiętać o odpowiednim rozmieszczeniu ilustracji: tak np. obrazek ze str. I 62 powinien znaleźć się na poprzedniej.

Dalszym ciągiem opanowania językowego środowiska miejskiego i szkolnego jest część III podręcznika o niezbyt trafnym nagłówku „Der Winter und der Wintersport“. I tu spotykamy pozorne tylko zespolenie w jedną całość, niedobór akcji, rozwlekłość. Kilka zaledwie czytanek wykazuje nerw narracyjny czy zacięcie żywotnego temperamentu, jak dowcipny występ „Eine ganze Schulklasse fährt zum Zoo“ (str. II 14), pogodny a beztroski „Im Affenhaus“ (str. II 15) i poniekąd „Heute rodeln wir“ (str. II 12). Przeważnie jednak brniemy wśród czytanek bezpłciowych, jak przeznaczone dla dziewcząt opowiadanie „Hilde übt“ (str. II 18), wymuszone w zakończeniu „Paul feiert heute seinen Geburtstag“ (str. II 20), przydługie „Durch Nacht und Eis nach Lübbenau“ (str. II 26), snche „Paul hat seine Photographie in der Woche gesehen“ (str. II 27), nie pobudzające wyobraźni „Bei Wertheim“ (str. II 35), blade „Ein Telegramm! Auf zum Flugplatz!“ (str. I 38) czy niewyzyskane „Der letzte Schultag in der Quarta“ (str. II 41). „Hans König, der Sieger“ (str. II 5) wykazuje niezdrówą przesadę, a takie ustępy jak „Glatteis“ (str. II 17), „Aller Anfang ist schwer“ (str. II 20), wspomniany „Paul hat seine Photographie in der Woche gesehen“, „Wie Max und Gustav sparen“ (str. II 37), rzucają przed ucznia nie przekonujące morały. Autorzy starają się wprowadzić realja, to o Karkonoszach i Rubezahlu (str. II 7—10), to o obyczajach niemieckich (np. Wunschezettel na str. II 10—11 i rozsypane po wszystkich tekstach wiadomości o Berlinie). Nawet zagadki w tej części jakieś słabsze, niemrawe (str. II 22, 23, 46). Natomiast kilka doskonałych wierszy: np. na str. II 5, 11, szczególnie 14, 18, 34 („Frühlingslied“) i zbyt może dziecinny na ten wiek „Im Auto“ na str. II 30. Słabe jednak są wiersze na str. II 20, 29, 43, zbyt naiwne na str. II 34 („Schneeglöckchen“) i okropny na str. II 44. — Wśród dobrych lakonicznych objaśnień spotykamy dwa niejasno sformułowane — na „Unterprimaner“ (str. II 5) i na „Quartaner“ (str. II 7).

W części IV przenoszą nas autorzy w środowisko miasteczka (Heidelberg) i wsi. Treściowo „Hinaus ins Freie“ przedstawia się bodaj najslabiej, bo zawiąza najmniej materiału interesującego dla ucznia. Ale znaleźć tu można kilka ustępów bardzo dobrych, jak dowcipny i z zacięciem pisarskim „Der Sieg im Wetschwimmen“ (str. II 67) czy spokojny i miły opis „Pfungsten am Bodensee“ (str. II 72). Kilka czytanek poświęcili autorzy życiu rodzinnemu (str. II 60—63), które jest wogóle bardzo silnie reprezentowane w podręczniku; szczególnie wierszyk „An meine Mutter“ i piosenka „Gruss von der Mutter“, doskonale i przekonująco. Wprowadzenie pamiętnika („Walter schreibt sein Tagebuch“, str. II 65—69) bardzo udatne i słuszne, szkoda jednak, że nie nastąpiło już chociażby w II części podręcznika. Piosenki dobre, tylko melodja „Wanderlied“ (str. II 72) nie nadaje się do marszu.

Chlubą podręcznika jest znakomita preparacja. Odciąża ona nauczyciela, czyni pracę w klasie lżejszą, a nawet umożliwia młodzieży samodzielne uczenie się. Uostępnia ona uczniowi dosyć trudny podręcznik. Przytem preparacje do obydwóch tomików zbroszowano w osobne książeczki, pozwalając w ten sposób na ich swobodne użycie.

Pierwszą część preparacji wypełniają podzielone na poszczególne ustępy objaśnienia, zawierające słownik i ćwiczenia. Słownik jest prawdziwie dobrze i celowo opracowany; wychodzi od formy, użytej w tekście, a właściwą objaśnia w języku polskim przy dołączeniu bliskoznaczników, przeciwieństw i t. p. Ćwiczenia dzielą się na dwie grupy. Pierwszą stanowią ćwiczenia w mówieniu, składające się z zastosowanych do tekstów, ale zahaczających w miarę rozwoju umiejętności dzieci coraz częściej o dziedzinę czysto osobistą, pytań oraz zdań. Te ostatnie polegają na wezwaniu do tworzenia na te czy inne tematy dialogów (ustnie). Jest ich niezwykle bogactwo i zastępują one materiał konwersacyjny innych podręczników, zastępują celowo, bo rozmówki nie są tu narzuconym szablonem frazeologicznym lecz spontanicznym wytworem umiejętności uczących się. Z nich rozwijają się w II dopiero półroczu opowiadania pamiętnikarsko-osobiste od „Meine Weihnachten“ (Prep. II str. 5), aż do te-

matów oderwanych od bieżącej lektury, np. „Eine lustige Geschichte von einem Hund“ (Prep. II str. 50) czy „Ich habe einen schönen Film gesehen“ (Prep. II str. 41). Druga grupa obejmuje ćwiczenia gramatyczne; luźne uwagi rozwijają się swolna w zhlizone do systemu paradygmy pełnozdanione, ujęte w różnorodne i niejednokrotnie celowe wykresy graficzne na wzór spotykanych po samouczkach niemieckich. Roi się tu od ćwiczeń gramatycznych, prostych i poważnych, ale i od zabaw, którym nie mogą przykładać.

Czy podobnie drobiazgowa preparacja jest celowa, nie chciałbym rozstrzygać. Może jednak należało z niej pewne choćby czytanki usunąć, aby uczeń przyzwyczał się również do używania słownika i samodzielnego borykania się z tekstem.

Część druga, nosząca w pierwszym tomiku preparacji oryginalny nagłówek „Was ich schon weiss und was ich schon kann“, w drugim tomiku mniej zręczny „Was habe ich in der deutschen Sprache gelernt?“, jest krótką systematyczną gramatyką w paradygmach. — Część trzecią wreszcie stanowi słowniczek niemiecko-polski, doskonale opracowany. Autorzy podają dokładnie formy, ale słusznie odrzucają tradycyjny II przypadek rzeczowników. Do każdego słowa dołączono i pochodne i rdzenne wyrazy, jak i wszystkie potrzebne zwroty, a nawet odnośniki do innych wyrazów, pozostających z niem w związku. Słownik przytem jest naprawdę wyczerpujący, nie pominie nawet „und“ i form gramatycznych; dobrze byłoby jeszcze podać osobno czas przeszły użytych czasowników.

Podnieść należy niezwykle staranną stronę graficzną książeczek.

Podręcznik Dewitzowej Kerna i G. Żółtkowskiej nadaje się szczególnie dla szkół żeńskich i wszystkich klas o małej liczbie uczniów.

Dr. Ignacy Schreiber

Z. LEMPICKI i G. ELGERT, Deutsch, Podr. j. niemieckiego dla I kl. gimn. Książnica-Atlas, 1934.

Podręcznik Lempickiego i Elgerta dla I klasy gimnazjum różni się zasadniczo od dotychczasowych. Zamiarem autorów było nie gromadzenie poszczególnych odrębnych i nie wiążących się zupełnie z sobą ogniów, lecz stworzenia ciągłej całości treściowej. Książka ich ma więc charakter jednego opowiadania powieściowego. Zasadę tę, zastosowaną w całej rozciągłości w podręcznikach dla szkół wiedeńskich, że wspomnę choćby znakomity podręcznik łacińskiego H. Gassnera „Austria Romana“, przeprowadzają autorzy konsekwentnie i w sposób nawskroś oryginalny. Równocześnie fabuła zaczerpnięta została bezpośrednio z życia młodzieży, tętni jej uczuciami, zabawami i troskami. Dzięki temu nabrała nawet pewnej dynamiki, trudnej do osiągnięcia przy z natury rzeczy nieskomplikowanej akcji. Drugą ważną cechą omawianego podręcznika jest oparcie nauki języka obcego na materiale frazeologicznym, od którego dopiero powoli, w miarę opanowywania go przez uczniów, przechodzą autorzy do omawiania bardziej systematycznych zjawisk językowych, traktując je zresztą stale jako dyscyplinę normatywną. Język czytanek żywy, prosty, odarty z literackich zwrotów — zdrowa codzienna mowa.

Naukę języka obcego rozpoczynają autorzy od prostych elementów zdaniowych. Całą część wstępną, zawierającą 14 paragrafów, wypełnili rozmówkami, dotyczącymi życia szkolnego. Czynności szkolne, otoczenie (przedmioty i ludzie) oraz ich cechy oto treść tych początkowych ustępów. Charakterystyczne przytem jest przesunięcie po raz pierwszy czynności przed przedmioty (§§ 2 i 3). Materiał gramatyczny wyeliminowano zupełnie. Uczeń stara się mówić przez zwykłe naśladownictwo, podobnie jak używał pierwotnie języka ojczystego. Ma to ogromne znaczenie, gdyż wprowadza uczącego się w obcy język, pozwala mu oswoić się z nim, nabrać rozmachu konwersacyjnego, wczuć się w melodię zdań. Dzięki treści rozmówek budzi się zainteresowanie uczniów. Od pierwszej chwili chłopiec nabiera umiejętności wypowiadania się (a nie-

tylko nazywania) w otoczeniu szkolnem. To wszystko, co nauczyciel dodawał uprzednio do podręczników od siebie, aby móc porozumieć się z wychowanekami na lekcjach niemieckiego, zebrano tu złączenie w szeregu „czytanek“.

Użyłem cudzysłowu, bo część wstępna omawianego podręcznika nie może służyć jako lektura. Materiał należy przerobić ustnie, możliwie bez pisania i czytania, a już bezwarunkowo muszą uczniowie naprzód opanować tekst w bezpośrednich rozmówkach z nauczycielem, zanim sięgną do książki. Opanowanie tekstu nie będzie nastęczało trudności, ponieważ jest on żywy i zacierpnięty z otoczenia; wiele ustępów łączy się z ruchem. W ten sposób zespalają autorzy zasadę fonetyczną w nauczaniu języków obcych Viëtora z utrwaleniem ruchomem tekstów ciągłych Gouina.

Wadą tej części jest brak piosenek i wierszyków, które pozwoliłyby uczniom na szybsze, łatwiejsze i gruntowniejsze wżycie się w melodię języka. Jedyna piosenka (§ 14), przerobiona i to nieco nieudolnie ze znanej śpiewki tyrolskiej, oraz jeden wierszyk-zagadka, który, jak wiem z doświadczenia, nie budzi u dzieci zainteresowania, to naprawdę zbyt mało. Nauczyciel musi więc sam dobrać sobie odpowiednie pieśni, skoro autorzy podręcznika o nich zapomnieli.

Krótki rozdział pierwszy przedstawia nam w lapidarnej formie główne osoby opowiadania, ilustrując każdą rysunkiem. Ten, zacierpnięty z metody Linguaphon, sposób wprowadzenia w opowieść, który tak wspaniale jako podkład fabuły użył Kästner w swej popularnej powieści „Emil und die Detektive“, należy powitać z ogromnem uznaniem. Uczeń zaznajamia się zgóry z bohaterami opowiadania, nauczy się ich widzieć, zanim zapozna się z ich losami. Papierowe figury stają się dlań czemś żywym, zacierpniętem wprost z życia, czemś bliskiem, co zdaje mu się, że zna już dobrze oddawna. Podnosi to znacznie zainteresowanie uczącego się i pozwala mu przewyciężyć łatwiej nasuwające się trudności językowe. Krótki rozdział pierwszy utrzymany jest w całości w formie opisowej — bez żadnych uwag gramatycznych.

Część II zajmuje się środowiskiem szkolnem: od wyjścia z domu, poprzez lekcje, paazy, zabawy, aż do powrotu. Wszystko opowiedziane językiem żywym, istotnym językiem uczniów, ujęte w formę bardzo różnorodną, bo i rozmówek (§§ 4, 5, 10), i opisów (§§ 7, 8) i zabaw ruchowych (§§ 11, 12), przeplatane krótkimi rymowanymi wierszykami, ożywiającemi i ułatwiającemi naukę. Od form słówkowych przechodzą autorzy w tym rozdziale do powolnego omawiania w zwycięzłych uwagach zasadniczych zjawisk językowych. Przyklasnąć trzeba wprowadzeniu mapy Niemiec, należało jednak dodać do wymienionych prowincyj Śląsk i to nietylę ze względów politycznych, co z uwagi na ostatni rozdział podręcznika.

Ćwiczenia gramatyczne, dołączone do czytanek, nie wszystkie mogą uzyskać aprobatę. Wypelnianie kresek odpowiedniami formami nie stanowi ćwiczenia, istotnego dla nabrania wprawy w użyciu tych form. Dobre natomiast są ćwiczenia, dołączone do §§ 10 i 13; tu wkradło się niedopatrzzenie, bo nietylko wyrazy, wyróżnione tłustym drukiem, należy zamienić na liczbę mnogą, lecz i orzeczenie (wydrukowane tłustym drukiem „niedrig“ jest zbyteczną pułapką). I w dalszych częściach podręcznika zadania gramatyczne, nie polegające na wypelnianiu kresek, względnie zmianie podanych bez powodu w obojętnej formie słów, są dobre. Korzystną okoliczność stanowi powtarzanie wielokrotne a w różnych odstępach czasu jednorodnych ćwiczeń.

I jeszcze jedna drobna uwaga. §§ 11 i 12 należałoby rozdzielić, niemożliwą bowiem jest rzeczą, aby nauczyciel dwie z rzędu lekcje przeznaczył na nauczanie języka w połączeniu z zabawą ruchową.

Trzecią część podręcznika poświęcają autorzy środowisku rodzinnemu, łącząc z niem w sposób nadwyrzaz zgrabny opis miasta. I tu duża roznmaitość przez wymianę rozmów i tekstów ciągłych, a więc opowiadań i opisów. Treść uzupełniają zamiast wierszy krótkie dowcipy. Z tych umieszczony przy § 15 dobry, bo zastosowany do psychiki uczniów, jeszcze lepszy przy § 24, bo



świetnie może przysłużyć się utrwaleniu językowemu specyficznie niemieckich „sic/Sic“; także dowcip przy § 21 odpowiedni, jeżeli nauczyciel przerobi go bez książki — pokazowo i ze współudziałem uczniów (erotematycznie); natomiast rysunek, dołączony do § 16, chybiony, wymaga bowiem znajomości osiedli nowego typu, co możliwe tylko w wielkich miastach.

Materiał gramatyczny z luźnych uwag rozwija się powoli w systematyczny wykład z pełnym uwzględnieniem form frazeologicznych i zawsze utrzymany w granicach normatywnej dyscypliny. Gdzie tego wymaga odrębność językowa, przeprowadzają autorzy porównanie z językiem ojczystym (por. § 15).

Ilustracje, jak i w poprzednich częściach, dobre za wyjątkiem obrazka z § 25, który należało zastąpić raczej rysunkiem wnętrza kościoła, co ułatwiłoby zrozumienie ustępu (dwa pierwsze pytania nie usprawiedliwiają zamieszczenia obecnego).

Już w części III przewijał się jako jeden z momentów treści zamierzony match piłkarski. Dal on fabułę części IV, będącej jedną ciągłą opowieścią, prostą ale o zdecydowanie zarysowanej akcji, zdynamizowaną wywiezieniem głównego gracza. Rozdział ten przywodzi mi na pamięć dwie znakomite powieści dla młodzieży, Molnara „Jungen der Paulstrasse“ i Sechesa „Schandfleck der Klasse“, jakkolwiek jest opracowany samodzielnie i niezależnie treściowo od nich. Teksty zróżniczkowane formalnie urozmaica zaledwie jeden ale doskonały dowcip (§ 29); wierszyków i piosenek brak. — Ćwiczenia gramatyczne utrzymane nadal na platformie normatywnej. — Materiał ilustracyjny ubogi.

Pod pozorem wyjazdu dołączają autorzy w rozdziale V opis wsi (w części III miasto). Tu spotykamy się po raz pierwszy również z pracą ludzką, czynnik ważny ze względów wychowawczych. Treść, ujęta jak i uprzednio w różną formę, urozmaicają przysłowia i dowcipy, które rozrastają się już do anegdot, tworząc odrębne jednostki metodyczne (§§ 43, 48, 52); z krótkich dołączony do § 36 dowcip da się wyzyskać dla kilku uwag z zakresu słowotwórstwa, podczas gdy dowcip z § 46 doskonale odpowiada psychice wieku. — Na szczególną wzmiankę zasługuje podanie odmiany „wissen“ przy § 52, nie tylko że zdaniowej, ale nadto w formie frazeologicznej (popularnych zwrotów codziennych).

Znaczniejsze zastrzeżenia miałbym w tym rozdziale co do materiału ilustracyjnego. Poza dobrymi obrazkami z §§ 37 i 45 inne (§§ 40, 43) nic nie mówią i mogłyby ich równie dobrze nie być. Natomiast §§ 41 i 44 proszą się o odpowiednie rysunki, które pomogłyby do szybszego opanowania materiału słownikowego.

Część VI, poświęcona zimie, daje nowe możliwości wzbogacenia słownika uczniów. Treściowo jest ona słabiej związana z całością opowiadania (tylko osobowo) i formalnie mniej zróżniczkowana, natomiast miło urozmaicona popularną piosenką (bardzo słusznie skróconą), trzema wierszykami (z tego dwa stanowią odrębne jednostki metodyczne) i doskonałym dowcipem rysunkowym. Jeżeli część poprzednia miała pewne zacięcia wychowawcze, w omawianym rozdziale piętno to jest już bardzo wyraźne. Tam było tylko zbliżenie do pracy ludzkiej, tu napotykamy ustępy o charakterze etycznym (§ 61), a nawet obywatelsko-społecznym (§§ 58, 59, 60), ujęte w sposób uczuciowo jak najbardziej przekonywający. — Po raz pierwszy ukazują się w części VI bardzo pożądanymi, bo skutecznymi dla podniesienia umiejętności językowych, typ zadań, ustnych czy pisemnych, o charakterze wyłącznie osobistym — pamiętnikarskim (np. § 56: „Neujahr in unserer Familie“). W dalszych rozdziałach podręcznika napotykamy na tego rodzaju ćwiczenia coraz częściej. — Materiał ilustracyjny dobry i wystarczający.

Podobnie jak część IV i rozdział VII stanowi pewną całość powieściową, przypominającą żywo przez swoje zabarwienie etyczno-wychowawcze (pomoc w pracy matce, brak fałszywego wstydu prostej pracy) epizody z „Cuore“ Amicisa. Formalnie treść nadzwyczaj urozmaicona, doskonale wyzyskana dla uroz-

maicenia słownika (np. § 66) i podniesienia zainteresowań ucznia (np. § 73; sporty chłopięce zajmują wogóle — i słusznie — wiele miejsca w podręczniku). Zgrabnie przemycone niemieckie realja, o których też uprzednio autorzy nie zapominali (wspomniana mapka, ferie w szkołach niemieckich, szkolnictwo dla dziewcząt). Piosenka i wierszyki odpowiednio dobre; dołączony do § 77 wiersz nie łączy się wprawdzie z treścią, ale godzi się wzamian z porą roku, w której uczniowie będą go czytać. Dobre ćwiczenia ustne i pisemne, np. czynne frazeologiczne z § 66 i osobiste z §§ 73 i 75. — Ustęp 76 należałoby w szkołach męskich opuścić. Jest to jedyna czytanka, przeznaczona dla dziewcząt, bo podręcznik pisany jest wyłącznie z myślą o chłopcach i u dziewcząt nie może wzbudzić dostatecznego zainteresowania.

Ostatni (VIII) rozdział ma charakter polityczny. Samo założenie treściowe (wyjazd na granicę śląską) wykazuje odnośne zabarwienie, zaś §§ 83, 88, 89 (Piłsudski) i 90 służą już wyraźnie celowi państwowo-wychowawczemu. Formalnie tekst bardzo urozmaicony: doskonałe dwie piosenki (§§ 86 i 90), świetny wierszyk (§ 84), miłe opowiadanie sportowe o podkładzie społecznym (§ 87). Uważam jednak, że lepiej byłoby § 79 zastąpić piosenką o identycznej treści (wiele takich w języku niemieckim); § 81, dobry ze względów językowych, trudny będzie do opracowania, ponieważ zabawa, nawet ruchowo przeprowadzona, nie wzbudzi zainteresowania; wreszcie § 82 należałoby przekształcić tak, aby połączył się ściślej z treścią opowieści.

Staranny słowniczek niemiecko-polski zamyka podręcznik (dlaczego brak użytych w tekście zwrotów?).

Doskonały podręcznik Łempickiego i Elgerta prócz drobnych i łatwych do poprawienia usterek wykazuje dwa zasadnicze braki, które powinny być usunięte w następnym wydaniu. Do książki powinien być dołączony mały słowniczek rzeczowy, obszerniejszy niż tego wymaga tekst, który pozwoliłby uczniowi jak najwcześniej na pisanie zadań o charakterze osobisto-pamiętnikarskim. I koniecznie więcej pieśni!

Pierwsza roczna próba ogniowa — zastosowanie książki w praktyce szkolnej — wykaże zapewne dalsze zalety i usterki podręcznika, które umknęły czytającym oczom.

Dr. Ignacy Schreiber

SŁOWNIKI HANDLOWE: J. Stanisławski, J. Sokołowski, W. Gottlieb.

Ostatnio pojawiły się w krótkich odstępach czasu 3 słowniki, przeznaczone dla użytku szkolnego, handlowego, bankowego i kantorów. Są to: *J. Stanisławski*: Słowniczek angielsko-polski i polsko-angielski, Trebicz 1933, *J. Sokołowski*: Słownik bankowo-handlowy: francusko-polski i polsko-francuski, Warszawa 1933 i słownik handlowy *W. Gottlieba*: polsko-niemiecko-francuski (Lwów 1934).

Słownik Stanisławskiego przypomina słowniki kieszonkowe i ułożony jest jak inne słowniki angielsko-polskie. Słownik Sokołowskiego, formatu książki, ograniczył się do polskiego i francuskiego, zaś Gottlieba słownik, najmniej okazały, połączył 3 języki: polski, niemiecki i francuski.

Słownik angielski wydany jest w Czechosłowacji, słowniki inne w Polsce, przez samych autorów.

Słownik Stanisławskiego starał się uczynić zadość trzem wymaganiom: życiu prywatnemu, szkole i kantorowi. Słowniki zaś Sokołowskiego i Gottlieba przeznaczone są wyłącznie dla użytku handlowego i szkolnego, z tą różnicą, że słownik francuski podkreśla bank, a słownik Gottlieba ruch towarowy i korespondencję. Jeśli zrozumiałem jest, że Stanisławski i Sokołowski zatrzymali się na jednym języku: angielskim i francuskim, nasuwa się uwaga dlaczego Gottlieb nie uwzględnił w swoim słowniku również języka angielskiego. Wehodzić tu może w grę niezajomość tego języka; only się jednak raczej nadawał aniżeli język francuski, który o wiele szerszy i lepiej potraktowany jest w słowniku Sokołowskiego. Nadto gdy słownik angielski i francuski uwzględ-

nia fonetykę; rezygnuje z niej zupełnie słownik Gottlieba. Ten atoli wprowadza kilka wzorów listów kupieckich.

Dla neofilologa ważny jest każdy słownik, zwłaszcza że, ponieważ w toku nauczania spotyka się on często z ujęciem gospodarczemu danego ustępu. Nado ma wprowadzać młodzież w sposoby pisania rozmaitych listów, zamówień i ofert, skutkiem czego wypada nieraz zaglądnąć do słownika fachowego.

Słowniki te oczywiście wykazują pewne nierówności, braki i przeoczenia, dobrze jednak jest, że ruch wydawniczy na tem polu wykazuje te pozycje.

Kraków

S. Stendig

M. P. WEST, E. SWENSON i inni: *A Critical Examination of Basic English*. Toronto, Drukarnia Uniwersytecka, 1934. 53 stron. dol. 0.50. (Biuletyn Nr. 2 Zakładu dla Badań Pedagogicznych Kolegium Pedagogicznego Uniwersytetu w Toronto).

W tej broszurze znajdujemy szczegółową krytykę słownictwa języka „Basic English” oraz rozmaitych publikacyj opartych na jego podstawach, mianowicie *The Basic Words*, *The Basic Dictionary* and *Basic by Examples*, i również porównanie jego z słownikiem D-ra West’a, który zawiera 2032 pozycyj (1000 słów), a który ułożony był do użytku gimnazjów żeńskich w krajach bliskiego wschodu, oraz ze spisem 300 słów, który Miss Elaine Swenson zebrała, celem nauczania dorosłych imigrantów w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Oprócz tego, broszura roztrząsa wymagania, stawiane „Basic English” przez jego założyciela, p. C. K. Ogden’a.

Co do pierwszej części, zdaje nam się, że nauczyciel mógłby zupełnie dobrze zgodzić się w wielu wypadkach z krytyką szczegółów, nie tracąc swojej wiary w zasady, na których „BE” jest oparty. Podstawy te nie są tutaj odpowiednio wyłożone ani naukowo zbadane. Celem D-ra West’a i Miss Swenson zdaje się być — trochę zbyt wytycznie — oszacowanie pretensyj jednego „ograniczonego słownictwa w stosunku do drugiego. Ale nawet ci, którzy się zgadzają co do pierwszych zasad ograniczenia i metod uczenia, mogliby łatwo się różnić jeśli chodzi o treść i zakres słownictwa. Ponadto krytyka zawarta w tabeli XXIV: „Niezadawalniące delinije w Słowniku Basic (*The Basic Dictionary*)”, jest często mylna, tembardziej, że *The Basic Dictionary* „przeznaczony jest w pierwszym rzędzie dla tłumaczy, którzy już posiadają znajomość normalnego języka angielskiego” a „nie dostarcza definicyj do identyfikowania” (Wstęp do drugiego wydania, str. X), np. słowo „tree-cutter” mogłoby bez kontekstu znaczyć „drwal”, używane jednak według Słownika ‘Basic’ do zastępowania słowa „axe” (siekiery), nie może być dwuznacznem. Słowo „fore-fathers” (przodkowie) według Słownika ‘Basic’ może być zastępowanem przez „men in old days” (ludzie dawnych czasów). „Moi przodkowie”, mówią Dr. West i Miss Swenson, „zawierają woheć tego w swej liczbie murzynów i Chińczyków”. To jest doprawdy dziecinnada. „Dziękujemy za dobre rzeczy, które nasi przodkowie pozostawili nam w spóściźnie!”, „Dziękujemy za dobre rzeczy, które ludzie dawnych czasów pozostawili nam w spóściźnie!” Krytyka, która poszukuje tutaj dwuznaczności, nie wiele znaczy dla uczących języka angielskiego.

Obecnie niema szczegółowych dowodów ani popierających, ani przeciwstawiających się żądaniom „Basic English”. Wkrótce jednak bez wątpienia zjawią się, tembardziej, że uczą już „Basic English” w różnych częściach świata, np. w Kopenhadze, Pradze, Rosji, Japonji<sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> por.: *The ABC of Basic English* w japońskim tłumaczeniu, z słowniczkiem, Tokyo, Kenkyusha, 1934. 230 stron. 1.50; *The Basic Century Readers*, (Książki do czytania w „Basic English” dla Japończyków, z słowniczkami, przez Sanki Ichikawa, znanego profesora filologii angielskiej przy Uniwersytecie Cesarskim w Tokyo, i p. C. K. Ogden’a), Tokyo, Kenkyusha, 1934. Nr. 1, 100 stron, Nr. 2, 94 stron po 0.75.

W braku więc zdania kompetentnego nauczyciela, któryby sumiennie próbował użyć słownictwa i podręczników „Basic English” do nauczania, że nauka tego języka, dla zwykłych celów codziennych, trwa dłużej niż popierający go twierdzą, albo że język ten nie jest prostym, na jaki ma wyglądać, nie jesteśmy skłonni przeceniać roztrząsanych zagadnień systemu „Basic” w broszurze nam przełożonej.

Dr. West i Miss Swenson twierdzą, w drugim rozdziale, że słownictwo „Basic English”, jeśli zwrócimy uwagę na rozmaite znaczenia poszczególnych jego słów, zawiera, nie 850, lecz 3925 pozycji (str. 16, tabl. V), z których każda wymaga osobnego zapamiętania. Tu jednak z pewnością nie rozumieją ani zasad, na których system ten jest zbudowany, ani zamierzonego sposobu użycia tegoż. Te osobne bowiem pozycje będą wtedy dopiero użyte, kiedy zajdzie potrzeba, lub kiedy otoczenie uczącego się tego żąda, a kiedy jego zdolności to umożliwią. Zwykłe porozumienie się jest możliwem na pierwszym stopniu. Dalej, wydatniając trudności wynikające z osobliwych sposobów wyrażenia BE (str. 19), i niebezpieczeństwo przetłumaczenia przez obojkrajowca słowo w słowo „idjomów” swego ojczystego języka, pisarze broszury, jak się zdaje, ignorują spis 250-ciu idjomów zawarty w „*The ABC of Basic English*”: jakoteż fakt, że trudność ta występuje przy nauce każdego języka, naturalnego czy sztucznego, nie jest zaś właściwością tylko BE.

Prócz tego, system ten nie jest — jak podaje broszura — próbą stworzenia drugiego „pidgin English” (żargon składający się głównie z angielskich słów, używany w rozmowie między Chińczykami i Europejczykami) jako współzawodnika dla normalnego języka angielskiego. Są dwa cele, dla których BE jest przeznaczony, mianowicie: 1) Studenci, których czas jest hardzo ograniczony, mogą zapomocą niego porozumieć się w codziennym życiu. 2) Ci, którzy pragną i mogą poświęcić dłuższy czas studjowaniu języka angielskiego, znajdują w BE bardzo pożyteczny pierwszy stopień, z którego mogą posuwać się krok za krokiem naprzód aż osiągną gruntowną znajomość normalnego języka angielskiego.

Czego więc jeszcze oczekujemy niecierpliwie, to roztrząsnięcia podstawowych zasad systemu BE przez kogoś, któryby je systematycznie przestudjował, i który tym systemem uczy studentów nie-Anglików, albo przeprowadzając zamknięty, bardzo ograniczony kurs, albo stopień przygotowawczy<sup>1)</sup>.

Biblia w uproszczonym języku angielskim: *Zycie Pana naszego Jezusa Chrystusa*. Londyn, Towarzystwo rozkrzewiania chrześcijańskich wiadomości, 1934. 64 stron. 4 pence.

Tłumaczenie części Biblii na „Basic English” zostało wydane w roku 1933. — W obecnym tekście mamy próbę wydania w tłumaczeniu uproszczonym pewnych tekstów — przeważnie z Ewangelji świętego Łukasza — „dla ludzi, których język ojczysty nie jest angielskim, a którym język z 17-go wieku sprawia trudności”. Słownictwo nie jest ograniczone do przepisanej liczby słów, mimo, że uproszczający zwrócił uwagę na różne spisy najpowszechniejszych słów. Nie jest zupełnie jasnym, dla jakiej klasy czytelników książeczka ta — pierwsza nowej serii — jest przeznaczona: może dla uczniów afrykańskich. Ale wogóle zdaje się, że ci, którzy przez pięć lat szkolnych dobrze przykładali się do języka angielskiego, nie mają żadnej trudności w czytaniu jej bez słownika. Chociaż kwestja uproszczenia języka angielskiego, celem zastosowania go do szerszego użytku — jako międzynarodowy język pomocniczy, obecnie zajmuje umysły wielu ludzi, to jednak twórca tego tłumaczenia wolał kierować się swoim własnem doświadczeniem praktycznem jako nauczyciel, raczej niż jakimiś dokładnie sformułowanemi zasadami. Odmienne więc niż tłumaczenie

<sup>1)</sup> Dla innych krytyk systemu BE patrz: Janet R. Aiken: „Basic and World English”, *American Speech*, grudzień 1933, str. 17—21, i „English as an International Language”, tamże, kwiecień 1934.

na BE, ocenione przez nas dzieło jest zupełnie z życia wzięte. Jest ciekawym przykładem tego, do czego można doprowadzić tylko małą ofiarą przejrzystości albo piękności.

Poznań

Bernard W. A. Massey

JOZEF GELHARD: Reifeprüfungstexte aus gehaltvollem englischen Unterricht. Weidmannsche Buchhandlung, Berlin. 1933.

Przystępując do zagadnienia piśmiennych wypracowań maturalnych, autor przedewszystkiem definiuje ich cel: egzaminant ma wygotować tego rodzaju pracę piśmienną, w języku obcym, aby na jej podstawie można było rozpoznać, jak daleko sięga jego zrozumienie języka, jakoteż umiejętność czynnego kształtowania językowego.

Obecny stan sprawy piśmiennych wypracowań maturalnych nie może być uznany za zadawalający. Odsłaniają się przed autorem cztery możliwości jego rozprawy: 1) Należy dążyć do ujednostajnienia charakteru tematów. 2) Kryterja stopnia trudności i treści tematów należy wydobywać z samego piśmiennictwa obcego, które jest w tym wypadku miernikiem najbardziej obiektywnym. 3) Konieczną jest stała kontrola władz nad wypracowaniami, jakoteż wzajemna kontrola nauczycieli, celem wymiany myśli i powiększenia, wspólnego doboru drogą indywidualnych przyczynków. 4) Teksty, które okażą się odpowiednio do użytku, powinny być poddane dyskusji.

W związku z punktem 1), zastanawia się autor nad kwestją, jaki rodzaj tematów najlepiej odpowiada ramom tych metod, które są obecnie stosowane w szkole średniej przy nauczaniu języka obcego. Druga kwestja — to sposób ujęcia tematu; w ciągu okresu pouczania, praca piśmienna ma charakter ćwiczenia, przy egzaminie zaś ma odegrać rolę sprawdzianu. Wobec odmiennego założenia, musi być i temat w odmienny sposób ujęty.

Wobec stosowanej w szkole metody bezpośredniej, sam przez się odpada praktykowany dawniej przy maturze przekład z języka ojczystego na obcy, lub naodwrot. Powstaje tylko samodzielne opracowanie danego tematu obcojęzycznego. Chodzi o jego dobór. Odpadają tematy banalne, utarte, t. j. takie, które albo mogą być przez ucznia przewidziane, albo też dać mu pole do jałowej frazeologii i nic nie mówiących ogólników; zupełnie nie na miejscu jest taki temat jak np. „De toutes les victoires la plus belle et la plus difficile est celle que nous remportons sur nous-mêmes“. Autor proponuje inny rodzaj tematów, szczegółowo zastanawiając się nad sposobem ich układu, jakoteż nad metodyką przygotowania uczniów w kierunku takiego właśnie, a nie innego rodzaju maturalnych wypracowań piśmiennych. Na końcu książki podaje szereg przykładów angielskich (Kwestja to zbyt szczegółowa, by ją można na tem miejscu wyłuszczyć w całej rozciągłości).

W dalszym ciągu omawia autor trzy następne, powyżej wymienione, możliwości reformy piśmiennych egzaminów maturalnych. Propozycje jego ujęte są, oczywiście, w związku z programami i przepisami, które obowiązują w szkołach niemieckich. Jednakowoż, *mutatis mutandis*, jego myśli i sugestje mogą stać się cennym przyczynkiem do wspólnego dobra nauczycieli języków obcych we wszystkich krajach.

Warszawa

T. Grzebieniowski

DR. E. SCHULZ ZUR WIESCH: Die phonetische Handzeichenmethode für den englischen Unterricht. Weidmannsche Buchhandlung. Berlin. 1934.

Względy na rozbieżność między angielszczyzną mówioną a pisaną wyłoniły szereg problemów odnośnie sposobu podejścia do ucznia ze słowem angielskim i metody prowadzenia nauki w stadium początkowym.

Dawniejszy, od metody pośredniej nieodłączny, punkt wyjścia od angielszczyzny pisanej czy drukowanej ortograficznie został obecnie prawie całkowicie poniechany w nauczaniu szkolnym. Stosować począto praktykę wyłącznie oralną, w oderwaniu od książki i zeszytu, na przeciąg szeregu lekcyj początkowych. Dość powszechną stała się również metoda transkrypcji. Jedna i druga wywołuje wszakże pewne zastrzeżenia ze strony nauczycieli języka angielskiego. Dr. E. Schulz szuka dróg nowych; proponuje metodę znaków ręcznych, w oparciu o transkrypcję nie chodzi mu o reformę samej transkrypcji, lecz o przesunięcie jej na inną płaszczyznę metodyczną.

Stosowana w nauczaniu muzyki metoda „Tonika-Do-Handzeichen“ poddała mu myśl wykorzystania tej że metody dla celów analogicznej nauki dźwięków mowy. Wobec faktu, że największą trudność sprawia początkującemu uczniowi wymowa angielskich dźwięków samogłoskowych i dwugłoskowych, zwłaszcza ze względu na różnicę między dźwiękami krótkimi i długimi (trudność ta jeszcze bardziej daje się odczuć uczniowi, którego językiem ojczystym jest język polski), Dr. Schulz wprowadził znak ręczny dla każdej samogłoski, interpretując jej trwanie szybszym lub wolniejszym ruchem ręki. Nauka dźwięków dwugłoskowych wymaga znaków o tyle skombinowanych, o ile skombinowanym jest charakter danej dwugłoski.

Nie ulega wątpliwości, że proponowana przez Dr. Schultza metoda znaków ręcznych może okazać się bardzo cennym środkiem pomocniczym. Stosowanie jej jest wszakże uwarunkowane pewnem przygotowaniem muzycznym tak po stronie nauczyciela, jak też i ucznia. Wielce pomocną okazać się może współpraca z nauczycielem muzyki. Podana przez autora teoria i praktyka jego metody zdaje się być bardzo łatwą do opanowania. Wielkiego trudu nauczycielowi nie przysporzy, uczniowi zaś ułatwi inicjację w świat nieznaney mu i zagadkowej głosowni angielskiej.

Warszawa

T. Grzebieniowski

#### TEKSTY FRANCUSKIE

Jedną z najważniejszych bolączek w nauce języka francuskiego u nas — to teksty lektur francuskich. Nie, żeby ich nie było, lub żeby były złe, przeciwnie, jedyne do niedawna wydawnictwo tekstów francuskich do użytku szkół polskich „Eos“ w Poznaniu dało nam teksty pełnowartościowe, wydane starannie — tylko, że są bardzo drogie. Utrudniało to poważnie pracę szkolną, bo trudno było przysłać ucznia, by kupić dwa—trzy teksty dla lektury klasowej i jeszcze dodatkowo na lekturę domową, a przecież lektura w klasach wyższych — to podstawa całej pracy w języku nowożytnym. Drogie nietylko były teksty francuskie ale i niemieckie, wydawane przez „Książnicę Atlas“. Obecnie są wszystkie uadzieje, że i ta bolączka zniknie względnie nie będzie tak dotkliwa.

Wydawnictwo „Eos“ przystąpiło do wydawania tekstów krótszych (Petite Collection de Classique Français) autorów współczesnych i dawniejszych. Jako pierwsze 3 tomiki nowej tej serii ukazały się Flauberta: La legende de Saint Julien l'hospitalier, La Chanson de Roland w opracowaniu Józefa Bedier i Joan d'Arc — Micheleta. Tomiki wydane są niezwykle starannie, mają dobry druk, na dobrym papierze, cena waha się od 1 zł. do 1.50 zł. (jeszcze trochę drogo!). Tekst właściwy poprzedza zwięzła notatka biograficzna. Objasnienia francuskie tekstu znajdują się u dołu strony i aczkolwiek są zwięzłe, są uajzupełniej wystarczające. Niezależnie od objaśnień u dołu tekstu dołączono słowniczek francusko-polski. Teksty więc nadają się również dobrze dla pracy domowej. Jeśli chodzi o dobór tekstu, to z jednej strony potrzeba nam dużo małych, krótkich tekstów prozy współczesnej francuskiej, (16 do 14 stron) oraz teksty bardzo łatwe dla klasy drugiej i przyszłej trzeciej, teksty przystosowane do wymagań programu (Wieś francuska, francuz przy pracy, króciutkie opowiadania z życia młodzieży i t. p.). Takich tekstów szczególnie oczekujemy. Dotychczasowe teksty opracował sam wydawca p. Omer-Neveux.

Także Książnica Atlas przystąpiła do wydawania: „Biblioteczki francuskiej“. Pozostaje ona pod redakcją p. Instr. Min. Nieniewskiej. Są to również teksty krótkie prozy współczesnej lub prawie współczesnej. Dotąd ukazały się się dwa tomiki, zawierające 4 nowele Alfonsa Daudeta (1. La chèvre de M. Seguin — Le sous-préfet i 2. L'enfant espion — La dernière classe) w opracowaniu p. K. Mellerowicz. I te tomiki podobnie jak kolekcja „Eos“, mają krótszą notatkę biograficzną o autorze, objaśnienia francuskie u dołu strony, słowniczek francusko-polski. Ilość stron tekstu waha się od 20 do 30 stron. (Cena gr. 50). Jako dalsze tomiki zapowiedziane są: A. France: Pages choisies, Maupassant: Contes choisis, Farce de l'avocat Patelin, Casin: Des cadé. Teksty pomyślane są dla klasy trzeciej i czwartej nowego ustroju wzgl. piątej — ósmej starego gimnazjum.

Pszczyna

Alfred Jesionowski

## SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM

### SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM POLSKICH

W Nr. 7 „Dziennika Urzędowego Min. W. R. i O. P.“ znajdujemy sprawozdanie p. F. Jungmana, kierownika Ogniska metodycznego jęz. francuskiego w Warszawie z konferencji rejonowej. Trzecia konferencja dn. 1 i 2 maja b. r. poświęcona była dwóm tematom: realizacji wskazań nowego programu w dzisiejszych kl. 7 i 8 i realizacji nowego programu w kl. 1-ej (nowego typu). Na pierwszy temat wygłosiła referat p. I. Peplowska. Prelegentka rozpatruje po kolei wszystkie czynniki nowoczesnego nauczania języków nowożytnych. Indywidualizacja, aktualizacja, wychowanie państwowo, prądy kulturoznawcze, zagadnienia lektury książek i czasopism, jako pomoc przy nauce języków obcych, rozmowa twórcza, wreszcie korelacja — oto z jakich elementów składa się nauczanie języków obcych. Wszystko to p. Peplowska poddaje szczegółowej analizie i stara się każdą kwestję ująć z punktu zarówno psychologicznego jak i praktyczno-życiowego. Prelegentka podkreśla konieczność współczesnienia materiału lekcyjnego, opierając się na psychologii dzisiejszej młodzieży i sferze jej zainteresowań. Tematy interesujące młodzież powinno się uwzględniać przedewszystkiem. To też czytanie pism i gazet jest niezmiernie pożyteczne, gdyż dostarcza wiele tematów aktualnych do dyskusji. Uwzględnienie chwili obecnej nie wyklucza jednak obowiązku zaznajomienia ucznia z przeszłością Francji i Niemiec, co stanowi trzon pracy w kl. 7 i 8-mej. Młodzież dzisiejsza nie wrusza się arcydziełami literatury klasycznej, trzeba nanowu obudzić w niej zainteresowanie ku temu i w tym celu tę literaturę rozpatrywać „pod kątem teraźniejszości“. Należy apelować do osobistych wrażeń ucznia; to osobiste podejście do arcydzieł literatury będzie jednym z wielu środków metodycznych dążących do wyzwolenia aktywności ucznia. Indywidualizacja ucznia może się objawić na podstawie doboru lektury, zwłaszcza lektury domowej. Wreszcie ważną sprawą jest korelacja szczególnie w klasach 6, 7 i 8-mej. Może ona być ujęta synchronistycznie albo retrospektywnie. Nakoniec podkreśla prelegentka momenty wychowawcze, a mianowicie ma tu głównie na myśli wychowanie obywatelsko państwowe. Referat wywołał ożywioną dyskusję, w której podnoszono trudności metody dyskusyjnej w klasie, którą nie każdy nauczyciel potrafi i może zastosować.

Następnie dn. 2 maja odbyły się dwie lekcje pokazowe: jedna p. Landy w 7-mej klasie (Gim. Im. Konopnickiej) na temat „Le savetier et le financier“ i druga — lekcja kierownika Ogniska na temat artykułu w „Echo de Varsovie“, p. t. „Le voyage de M. Barthou“ — prowadzone metodą dyskusyjną. Przy omawianiu tej lekcji wyłonił się wniosek, że, ażeby metodę dyskusyjną stosować skutecznie, należy wyjść od konkretnego, zalecić mniej zdolnym uczniom

inteligentną rekonstrukcję tematu, a śmielszych zachęcić do dyskusji. Na zakończenie kierownik Ogniska omawiał nauczanie języka francuskiego w b. r. szkolnym 1934/35.

Warszawa

J. K.

#### SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM FRANCUSKICH

Czasopismo „Les Langues modernes“ wprowadziło nowy dział p. t. „pédagogie pratique“, odpowiadający działowi „Z praktyki dla praktyki“ w Neofilologu. S. Camugli otworzył dyskusję na temat konwersacji w nauczaniu języków obcych wogóle a języków południowych (hiszpańskiego i włoskiego) w szczególności.

Camugli zastrzega się przeciwko utylitarnym tylko celom w nauce języków. Konwersacja nie jest celem zasadniczym i jedynym pracy neofilologa, lecz jednym z jego celów głównych. Jako ćwiczenie praktyczne może się ona stać ćwiczeniem głównym lekcji, ćwiczeniem kontrolującym a doskonałym środkiem asymilacji. Jest ono jednak bardzo nużące. Często błędy uczniów są wynikiem zmęczenia ich. Stąd wniosek, iż ćwiczenia konwersacyjne należy przeplatać innymi ćwiczeniami. Dowiadujemy się od p. Camugli, iż ostatnie instrukcje ministerjalne francuskie zalecają profesorom języków obcych robienie przerwy w lekcji, prowadzonej w języku obcym; podczas takiej przerwy lekcja języka obcego odbywa się w języku ojczystym ucznia. To są, zdaniem Camugli, „intermèdes“ — konieczności psychologiczne i pedagogiczne.

Czy celowe jest takie stosowanie jednocześnie dwóch metod, jednej pośredniej, jako zasadniczej, a drugiej tłumaczeniowej, jako intermède odpowiedzienne?

W konsekwencji rozumowań swych Camugli wyprowadza wnioski następujące: 1) konwersacja jest mało pożyteczna z chwilą, gdy idzie nauczycielowi o „connaissances nouvelles“, które autor, zdaje się, ujmuje jako wiadomości kulturoznawcze, 2) konwersacja powinna opierać się tylko na tematach znanych i interesujących, w szczególności na tematach z najbliższego otoczenia, 3) konwersacja, oparta na lekturze, powinna być poprzedzona tłumaczeniem tekstu na język ojczysty ucznia.

S. Camugli radby szeroko stosować metodę konwersacyjną, wychwala jej zalety, woli jednak „dla pewności“ przetłumaczyć uprzednio każdy tekst obcy na język francuski, uważając to za „méthode toujours plus sûre et permettant des progrès plus rapides“.

Stanowczy sprzeciw zakłada autor również przeciwko objaśnieniom gramatyki w języku obcym oraz przeciwko korekcji w języku obcym wypracowań piśmiennych (correction des devoirs). To ostatnie wywołuje zdziwienie. Dlaczego właśnie poprawianie ćwiczeń ma się odbywać w języku ojczystym ucznia? Wszak nietylko o ćwiczenia gramatyczne tu idzie, które, zdaniem autora, należałoby objaśniać, jako gramatykę, po francusku.

Artykuł jest pełen sprzeczności. Z jednej strony autor dowodzi, że tylko i wyłącznie praktyka konwersacyjna daje uczniowi posiadanie minimum słownika koniecznego, z drugiej zaś strony czyni on tak liczne restrykcje i zastrzeżenia w stosowaniu metody konwersacyjno-bezpośredniej, tak często chce uciekać się do tłumaczenia na język ojczysty lub do objaśnień w języku ojczystym ucznia, że odnosi się wrażenie, iż w metodzie, stosowanej przez Camugli, właściwa metoda bezpośrednia zajmuje bardzo podrzędne miejsce.

W numerze 3, Langues modernes, L. Duchemin, opierając się na swem doświadczeniu profesora języka angielskiego w Ecole Colbert, daje następujące rady swym kolegom: aby nauczyć mówić ucznia, trzeba mu dać najpierw narzędzie-instrument (l'outil), a więc temi narzędziami będą najpierw: słownik, natychmiast potem główne elementy gramatyki, przy słowniku ćwiczenia fonetyczne, a potem, na końcu dopiero, konwersacja. — Jak widzimy, dział



„pédagogie pratique“ wskrzesił glosy neofilologów z przed pół wieku conajmniej. Poglądy, wyrażone przez L. Duchemin w nr. 3, w następnych dwóch numerach „Langues modernes“ dyskusji nie wywołały.

Warszawa

F. Jungman

#### SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM NIEMIECKICH

W dniach 5 do 7 kwietnia b. r. odbył się w Berlinie 23 Zjazd Ogólnoniemieckiego Związku Neofilologicznego, któremu chcę poświęcić kilka słów. Przy omawianiu przebiegu Zjazdu służy mi za podstawę sprawozdanie Rudolfa Salewsky'ego, wydrukowane w zeszyście 5 czasopisma „Die Neueren Sprachen“ oraz referaty, wygłoszone na Zjeździe przez wybitnych niemieckich neofilologów i dydaktyków, które zostały już opublikowane częściowo w tym samym czasopiśmie oraz w czasopismach „Neophilologische Monatsschrift“ i „Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht“.

Z mowy, którą zagaił Zjazd przewodniczący Związku K. Schwedtkę, znany dydaktyk jęz. angielskiego i francuskiego, — notabene przewodniczący nazywa się teraz „Führer“ a nie „Vorsitzender“ — wynika, że reorganizacja Związku Neofilologicznego w sensie narodowosocjalistycznym nie jest jeszcze w zupełności ubolewa. Liczba neofilologów, biorących udział w Zjeździe, wynosiła zaledwie 350; przewodniczący wyraził nadzieję, że w Zjeździe przyszłorocznym liczba przynajmniej potroi się. Poza tem Schwedtkę zwrócił w swej mowie inauguracyjnej uwagę na znaczenie nowożytnych języków, jakie posiadają w ruchu z zagranicą, w duchowym rozprawieniu się z narodami sąsiednimi oraz w propagandzie kultury zwłaszcza na wschodzie.

Zjazd powziął następujące rezolucje: 1) Wygłaszanie odczytów o treści naukowej i metodycznej w poszczególnych prowincjach, 2) współpraca uniwersytetów ze szkołą średnią, 3) ministerstwo gospodarstwa powinno przy dążeniu do ożywienia Handlu zagranicznego interesować się wyszkoleniem językowym dorastającej młodzieży, 4) zarząd Związku powinien Ministerstwu Oświaty zwrócić uwagę na doniosłe znaczenie podróży zagranicznych niemieckich neofilologów i ożywić je przez udzielenie środków pieniężnych na ten cel.

Z powyższych rezolucyj wynika, że neofilolodzy niemieccy w chwili obecnej stawiają na pierwszy plan potrzeby praktyczne, aby obronić konieczność nauki języków nowożytnych, o potrzebach duchowych i kulturalnych niema mowy, z czego można wnioskować o upadku nauki języków nowożytnych.

Z referatów, wygłoszonych na Zjeździe, jest dla nas szczególnie ciekawy referat prof. dr. Brackmanna pod tyt. „Deutschland und Polen im Ostraume. Angriffe und wissenschaftliche Abwehr“. Fakt, że referat ten został wygłoszony jako pierwszy, świadczy o znaczeniu, jakie nawet neofilolodzy przypisują zagadnieniu wschodniemu i nauce języków słowiańskich. Na wstępie referent zaznaczył, że w chwili, w której Niemcy i Polska rozpoczynają nowy okres swych stosunków, temat jego referatu powinien się przyczynić do wyjaśnienia sprawy niemiecko-polskiej. Przed wojną światową, stwierdza Brackmann, prawie nikt nie zajmował się Polską i marchją wschodnią. Podczas powstań polskich przeciw Rosji, Niemcy stali prawie zawsze po stronie polskiej i emigranci polscy byli w Niemczech przyjmowani z entuzjazmem. Gdy państwo polskie zostało wskrzeszone w r. 1915, prawie nikt w Niemczech nie zwrócił na ten fakt uwagi. Nawet zmiany polityczne w r. 1918 nie wywarły w Niemczech większego wrażenia i pozostały bez skutków. Dopiero po dojściu Hitlera do władzy rozpoczęła się celowa polityka agrarna na niemieckim wschodzie. Następnie Brackmann przechodzi do skreślenia roli, jaką nauki historyczne odgrywają w polityce i twierdzi, że historycy polscy już przy zawarciu pokoju wersalskiego odgrywali znaczną rolę, podczas gdy historycy niemieccy pozostawali w tyle. Dzieło, rozpoczęte w Wersalu, historycy polscy prowadzą dalej. W r. 1926 został w Toruniu otwarty Instytut Bałtycki, od r. 1932 odbywają się w Gdyni

kursy historyczne, w których biorą udział prawie wszyscy profesorowie uniwersyteccy, Poznań jest ośrodkiem badań archeologicznych, historii Polski i Śląska jest poświęconych wiele nowych dzieł, w Paryżu wychodzi czasopismo „La Pologne”, w którym piszą również znani historycy francuscy o dzisiejszej Polsce, w Londynie, Ameryce i Skandynawji istnieją polskie centra propagandy. Z niemieckiej strony natomiast można przeciwstawić temu tylko Instytut Wschodni (Ostlandinstitut) w Gdańsku i w najnowszym czasie szereg prac archiwu państwowego. Po wylczeniu tych prac, podjętych z obu stron, referent zaznacza, że mimo zakazu w Polsce książki „Deutschland und Polen”, która jest zbiorem prac niemieckich i austriackich historyków, nauka niemiecka wykaże, że jest gotowa do współpracy z Polską.

W dalszym ciągu Brackmann porusza kilka rzeczy spornych, przedewszystkiem sprawę, czy niemiecka marchja wschodnia należała pierwotnie do słowiańskiej sfery kulturalnej. Niemiecki uczyony twierdzi naturalnie, że wschodnie Niemcy były pierwotnie zamieszkałe przez Hyryczyków, później przez Germanów a Słowianie dopiero w wiekach 6 do 8 wdarli się na ten teren, na których w wiekach 8—10 napadali Wikingowie. Z wywodów tych widzimy, że niemieccy uczeni trwają dalej przy swej teorii mimo licznych prac polskich, wykazujących, że Niemcy wschodnie należały do sfery kultury słowiańskiej, o czem świadczą wykopaliska na tych terenach. Brackmann idzie w swej tendencji nawet tak daleko, że wypowiada zdanie, iż Kaszubi nie stali w bliższych stosunkach kulturalnych z Polską, lecz iż świadomie przyłączyli się do kultury niemieckiej oraz że dążenie Polski do morza powstało dopiero po wojnie światowej.

Wręcz nainwem wydaje się nam twierdzenie Brackmanna, jakoby kolonizacja wschodu dopiero w w. 19 przybrała była moment nacjonalistyczny. Staropruska kolonizacja nie miała, tak sądzi Brackmann, celu germanizacyjnego, nawet Fryderyk II nie miał według jego zdania zamiaru germanizowania wschodu. Również dzisiejsza polityka wschodnia Niemiec nie ma na celu germanizacji, lecz kolonizację w staropruskim sensie. W końcu apeluje referent do współpracy Niemców z Polakami.

Z wywodów Brackmanna wynosi się wrażenie, jakgdyby Niemcy porozumienie polityczne z Polską chcieli wykorzystać dla kolonizacji. Oprócz tego uderza nas jeszcze jeden fakt. Gdy na Zjeździe była omawiana sprawa nauczania języka słowiańskiego, zdecydowano się na wybór języka rosyjskiego, a nie polskiego mimo ciągłego podkreślenia potrzeby współpracy Niemców z Polakami. O ile dążenie do współpracy z nami ma być szczerze, to Niemcy powinni wprowadzić u siebie przynajmniej na wschodzie naukę języka polskiego. W innym razie musimy sądzić, że Niemcom jest potrzebne chwilowe porozumienie z Polską, aby mieć wolną drogę do Rosji.

Z innych referatów, wygłoszonych na Zjeździe, zasługuje na wzmiankę referat prof. W. Hübnera pod tyt. „*Englisches Schrifttum und deutsche Erziehung*”, wydrukowany w czasopiśmie „*Neuphilologische Monatsschrift*” zes. 5 oraz referat prof. W. von Wartburga pod tyt. „*Die Bildungswerte des sprachwissenschaftlichen Studiums der neueren Sprachen*”, wydrukowany w zes. 6 tego samego czasopisma. Hübner, stosując się do ducha czasu, panującego w Niemczech, stwierdza konieczność przejścia od humanizmu do wychowania politycznego. Potrzebne jest połączenie poglądu z myślą, związek indywiduum z ogółem. Nauka języków jest ważna, gdyż „das Volks-Ich braucht ein Volks-Du, um nicht zu verarmen”. Wychowanie na obywatela państwowego nie powinno polegać na nauce o realjach. Dlatego też nie wchodzi przy lekturze teoretyczne utwory w rachubę, lecz wielkie dzieła poezji symbolicznej. Dając przegląd literatury angielskiej od Shakespearea i Milтона do Swinburne'a i Mereditha, wykazuje Hübner wszystko to, co posiada i dziś jeszcze znaczenie i może wzbudzić zainteresowanie.

Wartburg podkreśla w swym referacie konieczność nauki języka obcego jako najlepszego środka do poznania ducha narodów. Każda głoska, słownictwo

i składnia odzwierciedlają ohlicze obcego narodu. Na podstawie przykładów z jęz. francuskiego referent wykazuje, w jaki sposób dusza narodu francuskiego oddziałała na język.

Z artykułów, znajdujących się w czasopiśmie „Die neueren Sprachen“, jest szczególnie ciekawy artykuł Hugona Zellera pod tyt. „*Der fremdsprachliche Unterricht als Kulturunterricht*“. Zeller polemizuje z temi, którzy są zdania, że nauka jęz. obcych w szkołach jest niepotrzebna, gdyż krótki pobyt zagranicą lub imitatywna nauka, udzielana przez cudzoziemca oraz kursy językowe, nagrane na płytach, mogą w zupełności zastąpić nauczanie jęz. obcych w gimnazjach. Równocześnie zwraca się autor przeciw dążeniom pewnej grupy pedagogów, którzy zaliczają jęz. obce razem z matematyką, fizyką i chemją do przedmiotów „*berufsständisch*“ i przemawiają za ukróceniem nauki tych przedmiotów na korzyść przedmiotów jak religia, jęz. ojczysty, historia, geografia, biologia, nauka sztuki i ćwiczenia cieleśne, które tworzą tak zwane „*volkkult*“ *Fächer*. Znajomość języków obcych jako klucz do ducha i kultury obcych narodów jest w związku z nauką geografji niezbędnie potrzebna do kształcenia woli politycznej narodu niemieckiego. Nauka jęz. obcych nie powinna być jednak jak dotychczas obiektywno-naukową i apolityczną, lecz świadomie polityczną w najszerszym tego słowa znaczeniu. Aby Niemcy mogli się politycznie rozprawić z innymi wielkimi narodami, muszą znać ich ducha i kulturę. Nauka o kulturze obcego narodu powinna więc odgrywać ważną rolę w nauce jęz. obcych, nie powinna ograniczyć się jednak do znajomości języka pobocznego, do geograficznych, państwowych, gospodarczych lub socjalnych faktów obcego narodu, lecz zajmować się prawdziwymi dobrami kulturalnymi obcego narodu jak osobliwymi zjawiskami jego poezji, sztuki, muzyki, jego wielkimi myślami, jego żywymi tendencjami oraz jego językiem, który jest zwierciadłem duszy narodu. Nie idzie jednak o zewnętrzną formę języka, lecz o jego *wewnętrzny* formę, tylko wnikanie w wewnętrzną formę (innere Sprachform) daje możność do poznania duszy obcego narodu. Zeller stawia, jak widzimy, nauce języków obcych bardzo wysokie cele, bo powiększa z jednej strony materiał kulturoznawczy i pogłębia naukę o kulturze, z drugiej strony żąda psychologicznego traktowania nauki o języku.

Czasopismo „*Neuphilologische Monatsschrift*“ przynosi w ostatnich zeszytach kilka ciekawych artykułów, między innymi artykuł Hermanna Küglera „*Volkskunde im Unterricht der neueren Sprachen*“, znajdujący się w zesz. IV. Pod wpływem tendencji narodowego socjalizmu nauka jęz. niemieckiego w Niemczech obejmuje również niemiecką etnografię (Volkskunde). Tendencję tę niektórzy neofilolodzy niemieccy chcą przenieść również na naukę jęz. obcych.

Do nich należy Hermann Kügler, który dla nauki jęz. obcych wysuwa trzy postulaty: 1. Nur Gegenwartsvolkskunde, 2. Zurückdrängung der Kulturkunde, 3. deutsche Volkskunde vergleichend im fremdsprachlichen Unterricht.

Obroną nauki jęz. francuskiego w dzisiejszych Niemczech jest artykuł Eugena Lercha pod tyt. „*Unsere Klassiker und die französische Klassik*“. Z artykułu Lercha dowiadujemy się, że nauczyciele jęz. francuskiego w Niemczech narodowosocjalistycznych mają do zwalczania wielkie przeciwnictwa nie tylko ze strony społeczeństwa i uczniów, lecz również ze strony kolegów innych przedmiotów. Panuje dziś ogólnie przekonanie, iż nauka jęz. francuskiego powinna być usunięta z programu szkół średnich, a o literaturze francuskiej sądzi się ogólnie, że jest bezwartościowa, sceptyczna, frywolna, przyczem powołują się na Lessinga, który niby udowodnił, że cały teatr klasyczny francuzów jest bezwartościowy. Przeciw tym przesądom zwraca się Lerch i wykazuje niesłuszność twierdzenia, jakoby Lessing wszystkich klasyków francuskich uważał za bezwartościowych.

W zesz. 6 czasopisma „*Neuphilologische Monatsschrift*“ znajdują się poza już omówionym artykułem von Wartburga jeszcze 2 ciekawe artykuły mianowicie artykuł Alfreda Ehrenstreicha: „*Stimmen des Westens zum neuen Reich*“, w którym autor omawia głosy angielskie i amerykańskie o Trzeciej Rzeszy,

oraz artykuł Ernsta Runschke pod tyt. „Häufigkeitsuntersuchungen und neusprachlicher Unterricht“. Zwłaszcza ostatni artykuł jest ciekawy ze względu na ważność i aktualność zagadnienia częstotliwości używania wyrazów obcych języków. Jak wiadomo, Ameryka i Kanada przeprowadziły badania częstotliwości używania poszczególnych wyrazów i zwrotów jęz. francuskiego, niemieckiego i hiszpańskiego. Runschke daje krytyczne sprawozdanie z prac dokonanych dotychczas na tem polu, podkreśla ich błędy i podaje kilka wskazówek, jak badania takie powinny być przeprowadzone.

Dr. Jan Piprek

#### SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM AMERYKANSKICH

*Modern Language Journal. Vol. XVIII. Rok 1933/4.*

Sprawa metod nauczania jest tematem namiętnych sporów, toczących się w Stanach Zjednoczonych z szczególną zaciętością od 3 lat. Na zaognienie sporów wpływa niejednorodność programów nauczania języków obcych. Ilość lat nauczania języków obcych w szkole średniej nie jest stała (przeważnie uczniowie szkół średnich ograniczają się do dwuletniego kursu), niema nawet ogólnej zgody co do tego, który z celów nauczania języków obcych jest najważniejszy. Stan ten przyczynia się z jednej strony do trwonienia energii na walki o metody, z drugiej jednak strony daje impuls do eksperymentowania, jako że w tym kraju nie przyjmuje się żadnych teoryj, niepartyjnych doświadczeniem. Do spokoju i zażenowania walk i metody nawołują Smith w numerze październikowym i Young w numerze listopadowym, wskazują na to, że dohry nauczyciel postępuje eklektycznie, przystosowując metody do warunków swojej pracy i uzdolnień uczniów. Smith wskazuje też na bardzo ważny czynnik w nauczaniu języków obcych, czytanie lektur pozaszkolnych i budzenie zainteresowania do czytania. W artykule zatytułowanym: „Initiating Sprachgefühl“ Engel wykazuje, że niesłusznie stawia się w Stanach Zjednoczonych na pierwsze miejsce umiejętność czytania w obcym języku. Cel ten jest wyrazem zbyt ciasnego poglądu na sprawę nauczania języków obcych i podkreślany jest przede wszystkim przez tych, którzy w obcym języku widzą tylko narzędzie pomocnicze w pracy naukowej. Wychodząc z szerszego, wychowawczego punktu widzenia, Engel uważa, że wyrobienie poczucia językowego powinno być jednym z głównych celów nauki języka obcego. Poczucie językowe określa on jako spontaniczne przystosowanie nabytych nawyków językowych do formy i treści wypowiedzania się w danym języku. Uczucia człowieka wypowiedzającego się w obcym języku zestawia on ze stanem emocjonalnym artysty, wypowiedzającego się w muzyce i sztuce. U obu umiejętność wypowiedzania się musi poprzedzić okres mozolnej pracy. Korzyści, osiągnięte z nauki języka obcego, pozostawają w proporcjonalnym stosunku do stopnia rozwiniętego poczucia językowego. Ażeby rozwinąć poczucie językowe, autor od pierwszej chwili unika pośrednictwa języka ojczystego przy nabywaniu słownictwa i od pierwszej lekcji przyzwyczajają uczniów do samodzielnego tworzenia zdań z nabytych słówek. W szeregu artykułów, zatytułowanych „Shorn“ Lambs“, Price żąda lingwistycznego nastawienia programu nauki języka obcego na uniwersytecie. Ażeby wykazać do czego literackie nastawienie prowadzi, Price podaje listę błędów, popełnionych przez kandydatów na nauczycieli przy egzaminie, w tłumaczeniu z języka francuskiego na angielski i w wymowie. Profesorowie uniwersytetu żywią pogardę dla Sprachmeisterei, uważając, że są profesorami literatury. Pod ich to wpływem program nauki języka obcego w szkole średniej stawia na pierwsze miejsce czytanie. Autor kpi z tak zwanej bezpośredniej metody czytania, stosowanej nawet w języku łacińskim. Uważa on tłumaczenie za jedyny środek stwierdzenia, czy uczeń tekst rozumiał. Przy tłumaczeniu należy żądać oddania myśli autora w poprawnej angielszczyźnie. — W numerze majowym Bond omawia rejestrację eksperymentów w dziedzinie nauczania języków obcych,

przeprowadzoną przez Komitet Federacji Neofilologów w Ameryce. Wysłano kwestionariusze do 1.000 nauczycieli szkół średnich i wyższych dla zebrania odpowiednich danych co do eksperymentów czynionych na polu nauczania języków obcych. Na kwestionariusze odpowiedziało 40% nauczycieli, z tych 24% prowadziło badania. Przeważnie badania trwają po kilka lat, co wskazuje na to, że eksperymentowanie jest nowością. Z pośród badanych problemów wysuwają się na pierwszy plan: metody, słownictwo i testy. — W numerze narcowym Lumley omawia znaczenie radja, jako pomocy w nauczaniu języków obcych, opierając się na eksperymencie przeprowadzonym przez 4 nauczycieli w stanie Ohio. Uczniowie szkół, w których eksperyment przeprowadzono, podzieleni byli na 2 grupy, z których jedna korzystała z lekcyj nadawanych przez radjo. Zauważyć należy, że wszyscy czterej nauczyciele mieli znakomitą wymowę. Na początku roku szkolnego podano w tych szkołach wszystkim uczniom do przeczytania 15 oderwanych zdań, zawierających charakterystyczne dźwięki francuskie i 2 ustępy, stanowiące całość myślową, dla zbadania intonacji i przypiewu zdaniowego. Ten sam materiał dano uczniom do przeczytania przy końcu roku szkolnego. Wymowa uczniów została obydwą razy ustalona na płytach woskowych i następnie badana. W rezultacie doświadczenia ustalono, że uczniowie, którzy korzystali z lekcyj nadawanych przez radjo polepszyli swoją wymowę w stopniu, który odpowiadał ilości przesłuchanych lekcyj. — W numerze majowym Peters opisuje eksperyment, przeprowadzony w Indiana State Teachers College Training School, celem zestawienia rezultatów, osiągniętych metodą gramatyczno-tłumaczeniową i bezpośrednią.

Grupa 28 uczniów została podzielona na 2 sekcje. Ustalono zapomocą testów, że obie grupy odpowiadają sobie pod względem rozwoju umysłowego. Przy stosowaniu metody bezpośredniej zwracano uwagę na wymowę i ćwiczenia w mówieniu. Przy opracowaniu tekstu unikano pośrednictwa języka ojczystego, gramatyki uczono indywidualnie w związku z materiałem. Przy metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej uczono się słówek, uczono się napamięć reguł gramatycznych i wyjątków, stosowano tłumaczenia z języka obcego na ojczysty i odwrotnie. Doświadczenie wykazało, że metoda gramatyczno-tłumaczeniowa osiąga lepsze rezultaty w pierwszym półroczu w tłumaczeniu i opanowaniu słownictwa. Metoda bezpośrednia osiąga lepsze wyniki w II półroczu w ortografii, czytaniu, wymowie, słuchowem rozumieniu i gramatyce. Dużo uwagi poświęcają nauczyciele amerykańscy sprawie testów. Testy stosowane są dla stwierdzenia osiągniętych wyników, jakoteż przed rozpoczęciem nauki dla ujawnienia braku zdolności językowych. Wartość testów, jako obiektywnego kryterjum osiągniętych wyników, badano przez 3 lata w Goucher College i stwierdzono, że są one najlepszym środkiem oceny postępów. Wartość testów, ujawniających brak zdolności językowych, badano w Derfield-Shields Township High School. Wszystkich uczniów tej szkoły, którzy rozpoczęli naukę języka obcego poddano badaniu testów (the Symonds Foreign Language Prognosis Test, Form B.). W rezultacie doświadczenia autor doszedł do następujących konkluzyj. Selekcja uczniów na podstawie testów, badających ogólny poziom umysłowy, nie jest wskazana. Postępy w języku obcym zdają się być zależne od specjalnych zdolności, których wymienione testy nie ujawniają. Dobre usługi natomiast mogą oddać prognostyczne testy językowe, zastosowane przed rozpoczęciem nauki, dla stwierdzenia stopnia zdolności językowych. Eksperyment przeprowadzony w tej szkole ujawnił też, że uczniowie, którzy mają już jakieś doświadczenie w języku obcym, czynią lepsze postępy, niż ci, którzy takiego nie mają.

Pewien chaos w nauce języków obcych w Ameryce wywołuje stosowanie nadmiernej ilości podręczników o różnorodnym zasobie leksykalnym. Stan ten daje się szczególnie teraz we znaki, gdyż uniemożliwia stosowanie testów. Różnice w zasobie leksykalnym między poszczególnymi podręcznikami są czasami tak duże, że każdy z nich wymagałby specjalnego systemu testów. Ażeby usunąć to zło neofilologowie postanowili unormować sprawę słownictwa w ten

sposób, by na każdy rok szkolny wyznaczyć odpowiednią ilość wybranych słów podstawowych. Na rocznem zebraniu Federacji Neofilologów wybrano specjalne komitety dla opracowania niemieckiej i francuskiej listy słówek podstawowych. Lista taka przyczyni się do ujednostajnienia programu nauki języków obcych, będzie mogła być podstawą testów oraz służyć jako kryterjum dla wydawców tekstów językowych. W omawianym roczniku sprawa słownictwa podstawowego jest obszernie traktowana. W numerze styczniowym omówiony jest sposób ustalenia słownictwa podstawowego i podawana jest lista podstawowych słówek francuskich dla dwuletnich kursów, opracowana przez wybrany komitet. Lista ma być wypróbowana i przedyskutowana przez nauczycieli, zanim będzie oficjalnie zatwierdzona.

Dość bogaty jest też dział historyczno-literacki i naukowy. W numerze listopadowym Bockstahler omawia wpływ filozofii Nietzschego na twórczość Sudermauna. Podkreśla on, że obu autorom wspólne jest dążenie do przewartościowania wartości, że obaj w jednakowy sposób zmierzają do przebudowy społeczeństwa. Nietzsche marzył o nadczłowieku, któryby dokonał przemiany wartości, u Sudermauna Ganze Menschen czynią to przez całe życie. Okres najsilniejszego wpływu Nietzschego zaznacza się u Sudermauna w określaniu bohaterów twardej i bezwzględnie walczących o swe ideały. Od r. 1900 następuje pewna zmiana. Poglądy socjalne autora ryją swe piętno na duszach bohaterów. Trudno jest autorowi pogodzić ideał pełnego człowieka z ideałem społecznym. Zachowuje on swoją Rangordnung, do końca utrzymując, że ludzie nie są sobie równi, ale typy, które kreśli, nie są już tak jednorodne.

W marcowym numerze mamy artykuł o Stanach Zjednoczonych w literaturze francuskiej. Po wojnie pojawiła się we Francji wielka ilość publikacji o Stanach Zjednoczonych. Wprawdzie i przed wojną pisano o Ameryce (Alexis de Toqueville, Paul Bourget). Pisano z podziwem o tym bogatym kraju i wskazywano na wady tego potężnego ustroju demokratycznego. Bogaćstwo, teżżna fizyczna i entuzjazm Amerykanów podczas wojny światowej, wzbudziły powszechne zainteresowanie Francji i zaczęto nanowo badać ten kraj. Literatura, która się w ostatnim dziesięcioleciu pojawiła, to rezultaty tych badań. Jakież jest oblicze Ameryki w literaturze francuskiej. Dzięki olbrzymim zasobom materialnym, uprzywilejowanemu położeniu geograficznemu, no i woli i inicjatywie obywateli powstał potężny organizm państwowy. Społeczeństwo amerykańskie jest demokratyczne w sensie równości wszystkich przed wszechwładnym prawem dolara. Aspiracje materialne są jedynym idealizmem w tym kraju. Nawet religja uległa zmaterializowaniu. Nie dogmaty religijne są tematem kazań duchowych wszystkich kościołów, z wyjątkiem rzymsko-katolickiego, tylko moralność, higiena i inne praktyczne sprawy życia codziennego. Życie rodzinne zostało rozbite. Amerykanie mają mało dzieci i jadają w restauracjach. Mężczyźni spędzają swój czas poza pracą w klubie, kobiety na zakupach, albo przy bridge'u. Dzieci pozostawione zupełnej swobodzie, są źle wychowane i przemądrzałe. Młodzież otrzymuje powierzchowne wykształcenie w szkołach średnich, na uniwersytecie zaś prowadzi życie luksusowe i uczy się, gdy jest wolna od zajęć sportowych i społecznych. Uniwersytety przygotowują tylko do ideałów utylitarnych. W społeczeństwie, które rządzi się tylko prawami ekonomicznymi, jest mało miejsca dla czystej i twórczej sztuki. Sztuka i myśl służą celom praktycznym. Twórcy pisarze nie reprezentują ideałów narodowych i wolą żyć w Europie. Uprowadzenia rasowe, miljonerzy, prohibicja i football uzupełniają ten obraz. Skarży się wprawdzie autor artykułu na brak sentymentu u pisarzy francuskich, nie może im jednak odmówić obiektywnego podejścia do sprawy i głębokiej wnikliwości. Autor przypuszcza, że podstawą głębokiego zainteresowania dla Ameryki jest poza czynnikami politycznymi i ekonomicznymi odmiennie oblicze jej cywilizacji. Francuski indywidualizm widzi w Ameryce formę kolektywizmu, który redukuje jednostkę do roli pionka i ogłupia twórczą myśl. Utylitarne nastawienie życiowe przeraża wielu myślących Francuzów i — dodaje autor — matrzy też wielu Amerykanów.

Z zagadnień naukowych i społecznych poruszone są: słowotwórstwo francuskie, literatura francuska w 1933 r., akcent francuski i rodzina francuska. Z literatury hiszpańskiej omówione są powieści Juana De Floresa i twórczość Justa Sierry.

*Monatshefte für deutschen Unterricht, volume XXVI. Rok. 1934.*

W numerze majowym Griebisch omawia wszystkie problemy dydaktyczne w dziedzinie nauczania języków obcych w Ameryce. Ciekawe jest oświetlenie autora sprawy testów. Testy, zdaniem autora, stwierdzają tylko te wiadomości, które uczeń pamięciowo opanował i nie mogą być jedynym środkiem oceny. W numerze marcowym Sokol omawia stanowisko języków obcych we współczesnych Niemczech. Zdaniem autora poglądy wychowawców narodowo-socjalistycznych prowadzić muszą do zarzucenia metody bezpośredniej. Język, zdaniem tych pedagogów, to nie tylko środek wyrażania myśli, ale i jedyna siła kształtująca sposób myślenia, właściwy danemu narodowi. Myślenie w obcym języku jest celem dla młodzieży nieosiągalnym. W nowych Niemczech nauka języka obcego ma służyć pogłębieniu znajomości własnego języka. Gdyby pogląd ten został oficjalnie przyjęty, oznaczałoby to zarzucenie metody bezpośredniej. Ciągłe zestawianie i porównywanie języka obcego z niemieckim musiałoby niechybnie prowadzić do metody tłumaczeniowej. Z innych artykułów zasługują na uwagę lista przysłów niemieckich i omówienie kariery urzędniczej Goethego.

*The German Quarterly, Volume VII. Rok 1934.*

Zeszyt majowy zawiera listę podstawowych słówek niemieckich. Lista ta obejmuje 2120 podstawowych słów niemieckich, które student college powinien znać po czwartym semestrze, a uczeń szkoły średniej po czwartym roku nauczania. 1.000 słów podstawowych tej listy stanowi minimum dla ucznia szkoły średniej po dwuletnim kursie, dla studenta college po jednorocznym. Lista ta podana jest pod dyskusję nauczycielstwa. Zeszyt styczniowy zawiera ciekawe ujęcie struktury Schillera „Die Jungfrau von Orleans“. Autor rozróżnia w twórczości Schillera 3 okresy: okres negatywnego stosunku do społeczeństwa (die Räuber), okres pesymistycznego idealizmu (Wallenstein) i okres wiary w moralne siły człowieka (Die Jungfrau von Orleans i Wilhelm Tell). Dramat Die Jungfrau von Orleans, który stanowi ostatni etap, odsłania w strukturze swej drogę rozwoju poety. Temat „Zbójców“ mamy w charakterze Isabeau. Odmienne wartościowanie jej i Karola Moora wskazuje na daleką drogę, jaką autor przebył. Drugi okres znajduje swój wyraz w ujęciu Anglików i Francuzów, Talbota i Joanny. Anglicy są przedstawicielami materialistycznego egoizmu i realizmu. W „Wallensteinie“ realizm głównego bohatera pociąga za sobą idealistów Maxa i Thekla, w omówionym dramacie realizmowi przeciwstawia się skutecznie idealizm. Idealizm w pewnej mierze ożywia cały naród francuski, a wcielenie swe znajduje w Joannie.

Jej udaje się to, co żadnemu bohaterowi Schillera dotychczas się nie udało, częściowo urzeczywistnienie swego ideału. Dramat ten to zwycięstwo idealizmu nad egoistycznym realizmem — to wiara, że nie tylko jednostka zdolna jest do ideału, ale, że i masa da się porwać. Ten ostatni etap poety znajduje jeszcze doskonalszy wyraz w „Wilhelmie Tellu“, gdzie cały naród przejęty jest ideałem, który po zwycięskiej walce urzeczywistnia. Na uwagę zasługuje też omówienie Tiecka „Anführer in den Cevennen“. Pod względem akcji powieść Tiecka przypomina „Wilhelma Tella“, pod względem tematu „Nathana der Weise“. Powieść Tiecka jest dobitniejszą obroną potrzeby religii, wszędzie wykazuje absurd narzucania drugiemu własnych przekonań religijnych. Dramat Lessinga, hez należytej interpretacji, wywołuje indyferentyzm religijny.

*The Germanic Review, volume IX, Rok 1934.*

W styczniowym i kwietniowym zeszycie Schumann omawia ekspresjonizm liryki niemieckiej. Ekspresjonizm to właściwie ruch bardzo złożony. Objął on generację poetów, którym wspólny był tylko „radykalizm uczuć, przekonań, języka i formy”. Dziwny jest stosunek tych poetów do przyrody. U jednych mamy zlanie się człowieka z przyrodą, u innych zupełny brak zrozumienia dla niej. U młodszej generacji mamy u jednych gorące ukochanie ziemi, u innych miłość do przyrody ma zabarwienie religijne. Większość cechuje wrogi stosunek do miasta i cywilizacji, nienawiść do techniki i maszyny. Istnieje jednak grupa poetów, opiewająca braterstwo ludzkości, właśnie na tle rywalizacji urbanistycznej. U dość pokaźnej grupy ze starszej generacji pojawia się często jako motyw nienawiść do Boga i negatywny stosunek do ojca. Przesada wspólna wszystkim nie pozwoliła długi czas na odkrycie różnic w treści i metafizycznej postawie. Ciągłe używanie metafizycznej terminologii uniemożliwiło rozróżnienie, czy słowo dane było użyte w znaczeniu pierwotnym, czy przenośnym. Gdy jednak nastąpił powrót do formy bardziej umiarkowanej, podstawowy rozdzźwięk stał się widoczny. Subiektywny emocjonalizm pozbawiony wszelkich form musiał wkońcu prowadzić do etycznego i metafizycznego obiektywizmu, albo do metafizycznego nihilizmu. Wyłoniły się dwa wyraźne kierunki: jeden dążący do wiary (obojętnie, czy chrześcijańskiej, czy pogańskiej), który w chaosie tego wieku szuka pewnego pozytywnego rozwiązania; drugi żyjący w nagim, ogołoconym świecie. Kindermann nazwał oba kierunki Ideale i Radikale Sachlichkeit.

Schumann wolałby Radikale Sachlichkeit określić czasem, jako Materialistische, czasem jako Nihilistische Sachlichkeit. Głęboka przepaść jest między Ideale i Radikale Sachlichkeit. U jednych jest głęboki stosunek do tradycji i religii, u drugich zerwanie z tradycją i wiarą. Stosunek przedstawicieli Ideale Sachlichkeit do ekspresjonizmu przypomina stosunek wczesnych do późnych romantyków. Wczesny romantyzm i ekspresjonizm to Idealismus der Freiheit, czasami przechodzący w Idealismus der Hemmungslösigkeit, późniejszy romantyzm i Ideale Sachlichkeit to obiektywny idealizm. Ekspresjonizm według manifestu, ogłoszonego w „Weisse Blätter“ w 1913 r. miał być braterski, prosty, bezpośredni i religijny. Hasła te jednak zostały dopiero urzeczywistnione przez Ideale Sachlichkeit.

W numerze styczniowym Root omawia stosunek Fryderyka Spielhagena do naturalizmu. Poglądy Spielhagena są kompromisem między klasycyzmem a realizmem, jak sam się wyraża — eine Versöhnung von Idealismus und Realismus. Wybrał on drogę pośrednią między epoką klasyczną a realizmem XIX wieku. Stanowisko jego teoretyczne charakteryzują najlepiej słowa Finder und Erfinder. Poeta jest z jednej strony biernym obserwatorem rzeczywistości, z drugiej zaś, dzięki swej fantazji, twórcą nowej rzeczywistości. Spielhagen uznaje naczelną hasło naturalizmu, kontakt z życiem. Zdaniem jego, każda epoka musi mieć swoją literaturę. Za jedną z największych zasług naturalizmu uważa rozszerzenie zakresu literatury, objęcie niższych warstw społeczeństwa. Na punkcie estetyki Spielhagen nie zgadza się z naturalizmem. Są według Spielhagena pewne odwieczne prawa estetyki, obowiązujące zarówno starożytnego epika, jakoteż nowoczesnego powieściopisarza. Potępia pogląd naturalistów, że sztuka ma być tylko odbiciem natury. Zarzuca im eliminację fantazji i rażącej pesymizm. Dzieło sztuki powinno też i zło odzwierciedlać, ale obowiązkiem autora wskazać, że dobro zwycięży. Sprzeciwia się też Spielhagen identyfikowaniu literatury z nauką. W dramacie wogóle niema miejsca dla nauki. Powieść zaś ma tylko jeden punkt wspólny z nauką, uwzględnienie zależności człowieka od warunków kultury. Milieu jednak powinno być tylko środkiem do celu, a nie — jak to jest u naturalistów celem samym w sobie. W tym samym zeszycie King omawia postać Lutra w Kleista „Michael Kohlhaas“. Zdaniem Kinga, Luter Kleista przedstawiony jest zgodnie z praw-



dą historyczną. Tendencje postępowe, które mu Kleist przypisuje, też nie odbiegają od prawdy historycznej, znane są bowiem jego nowoczesne poglądy na niektóre sprawy. Dla Kleista Kohlbaas jest pewnego rodzaju drugim Lutrem, który modyfikuje ideały historyczne. Poprzez Kohlhaasa Luter głębiej rozumie problem sprawiedliwości i potrzebę religii społecznej. Dalej jednak Kleist się nie posuwa. Kohlhaas umiera jako dobry Luteranin. Nowoczesne pojmowanie sprawiedliwości ustępuje zasadzie zbawienia przez wiarę. Próba syntezy obu zasad nie powiodła się. Bardzo ciekawe są wywody Fife'a w zeszycie kwietniowym na temat nowoczesnego pojmowania historii literatury. Oświetlając renesans z nowoczesnego punktu widzenia, Fife wykazuje, jak daleko odeszliśmy od historycznego determinizmu Taine'a. Według Burckhardta, który miał wiele wspólnego z Tainem, renesans to odrodzenie sztuki i literatury pod wpływem starożytności, to wyswobodzenie się osobowości człowieka. W takim ujmowaniu zjawisk historycznych brak ciągłości. Zachodzi proces mechanicznego włączania ludzi i zjawisk w definicje, z pewnego punktu widzenia ustalone. Cechy, które przypisujemy potężnym jednostkom renesansu, można odkryć i w innych epokach. Historia Bizantium wskazuje, że nie znajomość literatury starożytnej przyczyniła się do takiego odrodzenia literatury, bo tam mimo znajomości starożytności nie doszło do rozkwitu literatury. Styl renesansu wcale nie wykazuje osławionej swobody, przeciwnie wyparł on raczej elastyczny styl wieków średnich, styl, w którym Luter umiał wyrazić myśli abstrakcyjne i uczucia. W 14 i 15 wieku mamy, według najnowszych badań, tylko przyspieszenie procesów, które już w 8 wieku się zaczynają. Rozwój świadomości indywidualnej zaczyna się od Augustyna, nie, jak dawniej myślano od Dantego i Giotto. Znaczenie cywilizacji starożytnej zrozumiano już za czasów Karolingów, bo już wtedy zaczynają się wysiłki odtworzenia jej. Podniesienie się kultury w epoce renesansu zawdzięcza się nie tylko Włochom, ale i narodom mieszkającym na północ od Włoch, ich wysiłkom stworzenia syntezy starożytności, chrześcijaństwa i własnego ducha narodowego. Zamiast okresu o wspólnych cechach charakterystycznych, mamy do czynienia z nieustannie zmieniającym się stylem od wczesnego gotyku do późnego baroku, przyczem każda generacja przejmuje wzory w architekturze i literaturze od poprzedniej i rozwija nowe formy, w zależności od własnych zasad rozwoju. W tym samym zeszycie Boeschstein omawia styl Stehra. Autor rozróżnia dwa rodzaje stylu u Stehra, obrazowy i naracyjny. Dzieła wcześniejsze do „Begrabener Gott“ pisane są w pierwszym, późniejsze powieści i opowiadania w drugim stylu. Pisząc obrazowo, autor stara się przykuć uwagę czytelnika, zmusić go do współudziału, dostarczając mu jaknajwięcej wrażeń słuchowych i wzrokowych oraz przedstawić ruchowych. Styl naracyjny odbija się u autora przedewszystkiem na składni. Autor używa przeważnie zdań prostych, a gdy używa zdań dłuższych, są one współrzędne. Jedyne „Nathanael Maechler“ wykazuje znamiona obu sposobów pisania. W dłuższym artykule Keefer omawia rolę kobiet w dramatach Hauptmanna. Autor wykazuje, że wszystkie fazy twórczości poety — naturalizm, romantyzm, dążenie do reform społecznych, symbolizm, przedewszystkiem na typach kobiet swe piętno ryją. Po dokładnem omówieniu znaczenia kobiety w życiu mężczyzny i roli jej w życiu społecznym, autor dochodzi do konkluzji, że Hauptmann misję kobiety widział przedewszystkiem w macierzyństwie. Pozatem omówione są: stosunek Kleista do filozofji Fichtego i Tiecka uwagi na marginesach książek z własnej biblioteki, znajdujących się obecnie w British Museum. — Stefanowi George poświęcają artykuły „The German Quarterly“ i „The Germanic Review“. Oba pisma wskazują na to, że niesłusznie uważa się Stefana George za prekursora hitleryzmu. Bardziej obiektywne jest ujęcie twórczości Stefana George w „The German Quarterly“.

## PRZEGLĄD CZASOPISM

## Modern Languages.

Vol. XV. Nr. 5.

## Contents:

Edith Edhrooke: Notes and Observations. The French Bourgeoisie in the Time of Molière. — A. W. Bein: Two poems from the Spanish of Miguel de Unamuno. — W. C. R. H.: Two Points of German Usage. — Broadcasting and Modern Languages. — National Foreign Plays Committee. — University of London French Society. — J. E. T.: M. L. A. Gramophone Sub-Committee. — F. J. Warne: British Institute in Paris. — Holiday Courses.

Vol. XV. Nr. 6.

Daris L. Cross: Notes and Observations. Twentieth — Century French Plays. — D. Jenner: A Bibliography of Basic German. — E. K. Bradfield: Experiments in Nursery Rhymes. — G. W. W.: Report of Council Meeting, Leeds April 28. — F. R.: Minutes of Executive Meeting May 11, 1934. — A Policy for the M. L. A. — The Teaching of English by Means of the Gramophone. — Cercle dramatique à Londres. — British Institute in Paris.

## Les langues modernes.

Mai 1934. Nr. 3.

## Sommaire:

Bulletin de l'Association. — Enseignement: L. Duchemin: La conversation dans l'enseignement de l'anglais. — Bibliographie. — Conférences. — Disques.

Juin. Nr. 4.

Bulletin de l'Association. — Enseignement: L. A. Fouret: Congrès de P. „Allgemeiner deutscher Neuphilologenverband“. — G. d'Hangest: Louis Cazamian: „La Grande Bretagne“. — L'Université internationale de Santander. — Bibliographie. — Conférences. — Documents. — Notes.

Juillet. Nr. 5.

Bulletin de l'Association. — Enseignement: Yves Bescou: L'individualisme et les exercices d'ensemble. — Bibliographie. — Notes, conférences.

## Revue de l'enseignement des Langues Modernes.

Mars. 1934. Nr. 3.

## Sommaire:

J. Douady: Agrégation d'anglais. — R. Michea: L'élément pictural de Torquato Tasso. — Notes et documents.

Avril. Nr. 4.

H. Loiseau: Propagande allemande. — W. Thomas: Parlement des oiseaux. — Notes et documents.

Mai. Nr. 5.

W. Thomas: Parlement des oiseaux (Suite). — H. Loiseau: En lisant Don Carlos. — Notes et documents.

Juin. Nr. 6.

H. Loiseau: En lisant Don Carlos (Suite). — H. Dumeril: Un roman d'anticipations dans l'époque Victorienne. — Notes et documents.

Juillet. Nr. 7.

H. Dumeril: Un roman d'anticipations de l'époque Victorienne (Suite). — H. Loiseau: Goethe et l'Orient. — Notes et documents.

## Zeitschrift für französische und englische Unterricht.

1934. Heft 1.

## Inhalt:

Nachruf Hermann Jantzen. — K. Knauer: Der moderne Franzose und seine

Sprache. — Paul Sakmann: Michel de Montaigne. — Berichte/Aussprache. W. Krause: Ueber die Träger der Klassischen Gesinnung im 17 Jahrhundert. — Wartburg: Evolution et structure de la langue française. — Karl Schwedtke: Deutsch-baltische Studienwoche vom 23 Okt.—3 Nov. 1933 in Riga. — Karl Schmidt: Deutscher Neuphilologen Verband.

## Heft 2.

Wilhelm Bolle: Die nationale englische Erziehung und die deutsche Nationalerziehung. — M. F. Lidelle: Die Grundsätze der nationalen Erziehung im Irischen Freistaat. — Eduard Baumgarten: Amerikanische Philosophie und deutscher Glaube. — Berichte/Aussprache. Helmut Papajewski: Die englische Krise in französischer Beurteilung. — Heinrich Becker: Flaubert als Briefschreiber.

## Heft 3.

Wolfgang Keller: Carlyle und der Führergedanke. — K. Ott: Der französische Unterricht im Lichte der schulischen Gegenwartsfragen. — Berichte/Aussprache. F. Wölcken, Julius Schmidt, Rudolf Salewsky: Zur Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts. — Bericht über die 23. Tagung des deutschen Neuphilologenverbandes.

## Die Neueren Sprachen.

1934. Heft 3.

## 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 neusprachlichen Unterrichts an den höheren Schulen in der Tschechoslowakei (Schluss).

## Heft 4.

Erich Weltzien: „Saint Joan“ als nationalpolitischer Bildungsstoff. — Hugo Zeller: Fremdsprachlicher Unterricht als Kulturunterricht. — Joseph Gerhards: Zur Auswahl der französischen Schullektüre. — Universidad International de Verano en Santander.

## Heft 5.

Rudolf Salewsky: Bericht über die 23. Tagung des Neuphilologenverbandes in Berlin von 5 bis 7 April. — Ernst Brüser: Ueber politische und vormilitärische Erziehung in Frankreich. — Harri Meier: Sprachvergleichung und Nationalcharakter. — Bericht über die Versammlung des Wiener Neuphilologischen Vereins 1933. — Bericht des Neuphilologischen Vereins in Bremen 1932/33.

## Heft 6.

Rudolf Salewsky: Der Originaltext und seine Behandlung im englischen Unterricht. — Hanns Heiss: Romanische und europäische Romantik. — Kurt Schwedtke: Der französische Einfluss in den internationalen Erzieherverbänden.

## Heft 7/8.

Ulrich Walter: Drama u. Schule im England der Gegenwart. — Erwin Güntsch: Die Zuspitzung der geistigen Auseinandersetzung mit Frankreich. — Faostini Papagliolo: Die Lehrerorganisation im fascist. Staate. — Paul Diels: Die Slavische Philologie an den deutschen Universitäten. — Bernhard Thies: Russisch als Unterrichtsfach an den höheren Lehranstalten. — Kleine Beiträge.

## Heft 9.

Eugen Lerch: Die neue Sprachwissenschaft. — Kleine Beiträge.

Germanoslavica: Sonderabdruck — Jahrgang II Nr. 4. Konrad Bittner (Praga): Albert Zipper: Znajomość literatury polskiej w Niemczech.

„Mowoznawstwo“, Wydawnictwo Wszzechukraińskiej Akademji Nauk. Instytut mowoznawstwa. — Kijów, 1934. — Nr. 2.

## BIBLIOGRAFJA

## KSIĄŻKI POLSKIE.

- Archivum Neofilologicum I z. r. 1934. 8. Kraków 1934. P. A. Um. 6.  
*Karol Marcinkowski*: Podstawy angielskiej dyscypliny obywatelskiej (na podstawie osobistych spostrzeżeń podczas zwiedzania szkół angielskich). Kraków, nakładem autora 1934 r., stron 10.  
*Czerny i Jungman*: Les aventures de Polo. Podręcznik do języka francuskiego dla I kl. gimn., nakł. Książnicy-Atlas. 1934, str. 160.  
*Lempicki — Elgert*: Deutsch. Podręcznik języka niemieckiego dla klasy I gimn., nakład Książnicy-Atlas. 1934, str. 116.  
*Grzebieniowski T.*: A first english Book. Podręcznik języka angielskiego dla I kl. gimn., nakład Książnicy-Atlas. 1934, str. 96.

Przewodniki metodyczne do powyższych książek:

- Czerny i Jungman*: Przewodnik metodyczny do podręcznika Les aventures de Polo. Nakł. Książnica-Atlas. 1934, str. 22.  
*Lempicki i Elgert*: Przewodnik metodyczny do podręcznika Deutsch. Dla I kl. gimn. Nakł. Książnica-Atlas. 1934 r., str. 8.  
*Grzebieniowski*: Wskazówki metodyczne do podręcznika: A first english Book. Nakład Książnica-Atlas. 1934 r., str. 48.  
 Tablice ścienne do nauki języka francuskiego. 10 tablic fonetycznych. Cena 2.— Siedem tablic poglądowych. Cena 5.60 à 0.80 gr. Tablica „Zegar“ osobno, cena 0.80 gr., nakł. Książnica-Atlas. 1934.

Biblioteczki Angielskiej: Oskar Wilde: The Nightingale and the Rose. z. 4, opracowała dr. Klara Jastroch. Str. 23. Cena zł. 0.60 gr.

Biblioteczki Francuskiej: Alphonse Daudet: La chèvre de M. Seguin. Le sous-préfet aux champs. z. 1, oprac. Kazimiera Mellerowicz, str. 20. Cena zł. 0.55 gr.

Alphonse Daudet: L'enfant espion. La dernière classe. z. 2, oprac. Kazimiera Mellerowicz, str. 28. Cena zł. 0.75 gr.

Anatole France: Pages choisies, z. 3, oprac. Kazimiera Mellerowicz, str. 47. Cena zł. 0.55.

Biblioteczki Niemieckiej: Wolf Durian: Kai aus der Kiste, tomik 42. II serji, oprac. Henryk Friedländer, str. 72. Cena 1.10.

Ceny podręczników i Biblioteczek wraz ze znaczkiem na budowę szkół.

Równoczenie podajemy tytuły artykułów, dotyczących zagadnień neofilologicznych — zawartych w ostatnich trzech zeszytach „Świata i Życia“ (zeszyte 5, 6 i 7-ym) zarysu encyklopedycznego współczesnej wiedzy i kultury, pozostającego pod redakcją Prof. U. W. Zygmunta Lempickiego:

a) art. „Germanowie“ z. V. tom 22 str. 595,

b) art. „Goethe“ z. V. tom 2 str. 620,

c) art. „Hiszpanja“ z. VI. tom 2 str. 845.

*O. Cieślińska — H. Nieniewska*: Parlons français. Podręcznik do nauki jęz. francuskiego dla I kl. gimnazjalnej, Lwów, 1934, Nakładem Państwowego Wydawnictwa Książek Szkolnych.

Uwagi metodyczne do podręcznika „Parlons français“ *O. Cieślińskiej i H. Nieniewskiej*. — Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych we Lwowie.

*W. Dewitzowa, R. Kern i G. Zóltkowska*: Wir lernen deutsch — podręcznik do nauki jęz. niemieckiego dla kl. I gimnazjum. — Uwagi metodyczne do podręcznika: Wir lernen deutsch. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych we Lwowie.

*Dr. K. Jastrochówna*: The first year of english — podręcznik do nauki jęz. angielskiego na I kl. gimnazjum. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych we Lwowie.

*Boleslaw Kielski*: Leçons de français. Podręcznik dla I klasy gimnazjów. K. S. Jakubowski we Lwowie.

*Jan Piprek*: Unser erstes deutsches Buch. Podręcznik do nauki jęz. niemieckiego dla I klasy gimnazjalnej szkół męskich. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Lwowie.

## KSIĄŻKI ANGIELSKIE.

*Bennett, E. K.*: A history of the German „novelle“ from Goethe to Thomas Mann. N. Y.: Macmillan. Doll. 3.50

*Cowling, G.*: Essays in the use of English. L.: Oxford Univ. Pr. 7/6.

*Ferguson, W. D.*: The influence of Flaubert on George Moore. Phil.: Univ. of Pa. Press. 1.50

*The Influence of English*, by M. Follick (Williams and Norgate, 6s.). A discussion of the mysteries and confusions of languages. Showing the vital importance of Language to Peace, and pleading for English as the basis of a world tongue.

*Keiser, A.*: The Indian in American literature. L.: Oxford Univ. Press. 12/6.

*Lea, K. H.*: Italian popular comedy: the Commedia dell'arte 1560—1620. 2 vol. L.: Oxford Univ. Press. 40/—.

*Staley, D. M.*: Psychology of the spoken word. DoII. 2.—

*Whiting, B. J.*: Chaucer's use of proverbs. (Harvard studies in comp. lit. 11.) Cambridge, Mass.: Harvard. 3.—

## KSIĄŻKI FRANCUSKIE.

*Arbelet, P.*: Stendhal et les comédiennes. III. Grenoble: B. Arthaud. 30.—

*Batault, G.*: Victor Hugo, l'homme public mis à nu. P.: Plon. 12.—

*Biencourt, M.*: Une influence du naturalisme français en Amérique. Frank Norris. P.: M. Giard. 30.—

*Charlier, G.*: De Ronsard à Victor Hugo. Problèmes d'hist. litt. (Travaux de la faculté de philos. et lettres de Bruxelles. 2.) Bruxelles: Revue de l'Université. 9 belgas

*Evans, R. L.*: Les romantiques français et la musique. (Bibl. de la Revue de litt. comp. 100.) P.: H. Champion. 35.—

*Gibelin, J.*: L'esthétique de Schelling d'après la philosophie de l'art. P.: J. Vrin. 50.—

— L'esthétique de Schelling et l'Allemagne de Mme de Staël. (Bibl. de la Revue de litt. comp. 96.) P.: H. Champion. 20.—

*Jacoubet, H.*: Les romans de Stendhal. (Coll. d'hist. et de litt. franç.) P.: Soc. d'Edit. „Les Belles Lettres“. 15.—

*Seillière, E.*: Anatole France, critique de son temps. (Les essais crit. 44.) P.: Nouv. Revue crit. 12.—

*Siciliano, J.*: François Villon et les thèmes poét. du moyen âge. P.: A. Colin. 65.—

*Spink, J. S.*: Jean Jacques Rousseau et Genève. P.: Boivin & Cic. 35.—

## KSIĄŻKI NIEMIECKIE.

*Annecke, Wilhelm, Dr.*: Max Dauthendey als Dramatiker. Würzburg: Triltsch 1934. VIII, 98 S. 8<sup>o</sup>. S. Halle, Phil. Diss. 2.50

*Bakonyi, Hugo*: Die gebräuchlichsten Wörter der deutschen Sprache, f. d. Fremdsprachenunterricht stufenmässig zsgest. München: Reinhardt (1934). 86 S. 8<sup>o</sup> (S. u. Ant.) = Beiträge zur Methodik d. dt. Sprachunterrichts im Ausland. H. 1. 1.50

*Blassneck, Marce, Dr.*: Frankreich als Vermittler englisch-deutscher Einflüsse im 17. und 18. Jahrhundert. Leipzig: Tauchnitz 1934. 181 S. gr. 8<sup>o</sup> = Kölner anglistische Arbeiten. Bd 20. 6.—

- Bredenförder, Elisabeth*: Die Texte der Händel-Oratorien. Eine religionsgeschichtl. u. literar-soziol. Studie. Leipzig: Tauchnitz 1934. 71 S. gr. 8° = 250  
Köhler anglistische Arbeiten. Bd 19.
- Die Wissenschaft von deutscher Sprache*. Ihr Werden, ihr Weg, ihre Führer. Von Konrad Burdach. Oktav VIII, 191 Seiten. Mit einem Bildnis. Kart. RM 5.—
- Darge, E.*: Lebensjahung in der deutschen Dichtung um 1900. 1934. (273 S.) gr. 8°. RM. 7.50; Hlw. 10.—
- Duwe, M.*: Umbruch und Aufbau. Neueinstellung im englischen Unterricht. 1934. (84 S.). RM. 2.—
- Eggenschwiler, Emil*: Die Namen der Fledermaus auf dem französischen und italienischen Sprachgebiet. Mit 19 sprachgeogr. Kt. Engelsdorf-Leipzig 1934: C. & E. Vogel (: It Mitteilg: Leipzig C 1, Universitätsstr. 13: Romanisches Seminar). 299 S. gr. 8° = Leipziger romanistische Studien. 1, H. 4. 12.—
- Ecker, Lawrence, Dr.*: Arabischer, provenzalischer und deutscher Minnesang. Eine motivgeschichtl. Unters. Bern u. Leipzig: Haupt 1934. IV, 236 S. 6.—
- Fehr, Bernhard, Univ. Prof.*: Die englische Literatur der heutigen Stunde als Ausdruck der Zeitwende und der englischen Kulturgemeinschaft. Leipzig: Tauchnitz 1934. 96 S. = Hefte zur Englandkunde. H. 8. 250  
Bern, Phil. Diss.
- Hallig, Rudolf*: Die Benennungen der Bachstelze in den romanischen Sprachen und Mundarten. Mit 2 Kt. Leipzig (C 1, Universitätsstr. 13): Romanisches Seminar; Paris: Droz 1933. XVI, 100 S. gr. 8° = Leipziger romanistische Studien. 1, H. 3. 7.—  
Leipzig, Phil. Diss. v. 1933.
- Haschke, Fritz*: Die Sprache Richelieus nach seinem Briefwechsel. Leipzig (C 1, Universitätsstr. 13): Romanisches Seminar; Paris: Droz 1934. 171 S. gr. 8° = Leipziger romanistische Studien. 1, H. 7. 8.—  
Leipzig, Phil. Diss. v. 1934.
- Hardeland, Gertrud*: Miltons Anschauungen von Staat, Kirche, Toleranz. Halle: Niemeyer 1934. XV, 175 S. gr. 8° = Studien zur engl. Philologie H. 81. 7.—
- Heinermann, Theodor, Dr., Univ. Prof.*: Grundlagen der phonativen Hervorhebung („Betonung“) des Französischen. Bielefeld u. Leipzig: Velhagen & Klasing 1934. 94 S. 8°. 1.60
- Herrmann, Hans*: Der Gegenwärtigkeitsgedanke in der theoretischen Behandlung des dramatischen Kunstwerks bei Lessing, A. W. Schlegel und Hegel. Breslau: Prichatsch's Buchh. 1934. VIII, 72 S. = Sprache u. Kultur d. german. u. roman. Völker. B, Bd 8. 3.20
- Hoops, Reinald*: Der Einfluss der Psychoanalyse auf die englische Literatur. Heidelberg: Carl Winter (Verl.) 1934. VIII, 239 S. gr. 8° = Anglistische Forschungen. H. 77. 10.—
- Hübner, W.*: Die englische Dichtung in der Schule. Grundzüge einer Interpretationslehre. 1934. (VI, 232 S.). RM. 6.—; Lw. 8.—
- Landgrebe, L.*: Nennfunktion und Worthedentung. Eine Studie über Martyrs Sprachphilosophie. 1934. (132 S.) gr. 8°. RM. 4.80
- Merker, Paul, Dr., Univ. Prof.*: Deutsche Idylldichtung 1700—1840. Nach stilgeschichtl. Gesichtspunkten ausgew. Berlin: Junker & Dünnhaupt 1934. 103 S. 8° (S) = Literarhistorische Bibliothek. Bd 12. 3.20
- Osterwalder, Theodor*: Beiträge zur Kenntnis des Dialcktes von Magland (Hochsavoyen). Leipzig (C 1, Universitätsstr. 13): Romanisches Seminar; Paris: Droz 1933. 85 S. gr. 8° = Leipziger romanistische Studien. 1, H. 5. 5.—
- Germanische Philologie. Ergebnisse u. Aufgaben. Festschrift f. Otto Behaghel.

- Hrsg. von Alfred Goetze, Wilhelm Horn, Friedrich Maurer. Heidelberg: Carl Winter (Verl.) 1934. VIII, 573 S., 1 Taf. gr. 8° = Germanische Bibliothek. Abt. 1, Reihe 1, Bd 19. 20.—; geb. 23.50
- Plate, Rudolf, Dr., Stud. R.: Zur historischen und psychologischen Vertiefung der französischen Schulsyntax. Ein Hilfsb. in Frage u. Antwort. München: Hueber, Verl. 1934. 112 S. 8° = Huebers kurze Grammatiken. Erg. Reihe. 2.50
- Pansch, Otto-Wilhelm, Dr.: Ludwig Uhland. Neue Studien zur romant. Mythologie. Düsseldorf (Schwerinstr. 41): G. H. Nolte 1934. VII, 67 S. 8°. 2.80
- Zürich, Phil. Diss. v. 1933.
- Rogger, Kaspar: Vom Wesen des Lautwandels. Leipzig (C 1, Universitätsstr. 13): Romanisches Seminar; Paris: Droz 1934. 182 S. gr. 8° = Leipziger romanistische Studien. 1, H. 6. 8.—
- Schommodau, H.: Der französische psychologische Wortschatz der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. 1933. (176 S.) gr. 8°. RM. 8.—
- Schmieder, Arno, Prof.: Die Edda. 12.000 Jahre Geschichte. Leipzig O 5 (Koblgartenstr. 1): Herbert Merkel 1934. 56 S. 8° (S) = Schriftenreihe d. Dt. Volksbundes. n? 1.50
- Stahl, E. L.: Die religiöse und die humanitätsphilosophische Bildungsidee und die Entstehung des deutschen Bildungsromans im 18. Jahrhundert. Bern: Haupt 1934. X, 174 S. gr. 8° = Sprache und Dichtung. H. 56. 4.80
- Bern. Phil. Diss. v. 1932.
- Aus dem Werk: *Altgermanische Kultur in Wort und Bild. Von Prof. Dr. Wolfgang Schultz*, München. 117 Seiten mit 80 Tafeln und 1 Karte. 1934. gr. 8°. RM. 6.—; geb. RM. 7.50
- Will, Gerd: Die Darstellung der Gemütsbewegungen in den Liedern der Edda. Hamburg: Friederichsen, de Gruyter & Co. 1934. 84 S. gr. 8° = Nordische Brücke. H. 2. 4.—
- Hamburg, Phil. Diss.
- Zabludowski, Nina: Das Raumproblem in Gerbart Hauptmanns Jugenddramen. Berlin: Elsner Verlagsges. 1934. 102 S. gr. 8° (S) = Theater u. Drama. Bd 5. 3.—

## OD REDAKCJI

W bieżącym numerze „Neofilologa“ ukazują się pierwsze recenzje o nowych podręcznikach do nauki jęz. obcego, według nowego programu. Wobec wielkiej wagi tej sprawy redakcja „Neofilologa“ nie zamierza poprzestać na jedynej recenzji każdego z podręczników i przeciwnie prosi o łaskawe nadsyłanie dalszych recenzji, które będą mogły na podstawie stosowania już podręczników w nauce praktycznej, ocenić je nie tylko z punktu widzenia teorii, ale i praktyki.

## SPRAWY P. T. N.

## Z ZARZĄDU GŁÓWNEGO.

D. 16.IX b. r. odbyło się pierwsze powakacyjne zebranie Zarządu Głównego. Przewodniczył p. prof. Tretiak. Obecni byli: pp. Dr. Grzebieniowski, Helmanowa z Lublina, Jungman, Kaliszanka, Kołodzka, Markowa, Peplowska i Dr. Piątek Omawiano organizację pracy na b. r. szk. Postanowiono zwrócić się do Ministerstwa W. R. i O. P. z memorjałem w sprawie nadobowiązkowego drugiego języka obcego, w sprawie paszportów zagranicznych nauczycieli i stypendjów oraz subwencji na określone cele. Postanowiono następnie wydać

członkom legitymacje członkowskie, oraz zorganizować biuro porad w sprawach P. T. N. Zajęto się nauczaniem jęz. obcych w szkołach zawodowych, którą to sprawę powierzono specjalnej Komisji.

#### Z KOLA WARSZAWSKIEGO

Dnia 21 września odbył się odczyt prof. Piotra Petersena z Jeny w jęz. niemieckim p. t. „National-politische Bildung der menschlichen Sittlichkeit“.

Koło Warszawskie P. T. N. postanowiło zorganizować poradnię w sprawach Towarzystwa. W tym celu w lokalu gimnazjum im. Mickiewicza (Sewerynowka 4), w ogniskach metodycznych odbywać się będą od 10.X. dyżury członków Zarządu, które informować będą o wszelkich sprawach, związanych z P. T. N., przyjmować składki członków etc. Dla germanistów dyżury będą we środy, w godzinach od 5—6, dla romanistów w piątki od 5—6. Sądziimy, że nowość ta będzie życzliwie przez członków przyjęta.

#### SPRAWOZDANIE KOLA „NEOFILOLOGA“ W BIAŁEJ PODLASKIEJ

Od dnia 28/I 34 Koło miało trzy zebrania, na których omówiono 2 lekcje pokazowe i zreferowano kilka zagadnień.

Na zebraniu z dnia 4/III 1934 r. przeprowadzono powtórne wybory do Zarządu.

Lekcje pokazowe przeprowadzały:

p. Kümmelówna w kl. V z jęz. niemieckiego (dnia 11/5),

p. Łuczycycka w kl. VII z jęz. francuskiego (dnia 11/5).

Referaty wygłosiły:

p. Łuczycycka „Mauriac“ (dnia 22/IV),

p. Makarewiczowa „Reforma szkolna we Francji (22/IV),

p. Gryglewska „Realizacja programu jęz. franc. w kl. I. w roku szkolnym 1933/34 (11/V).

Dnia 11 i 12/II p. Kümmelówna wzięła udział jako delegatka Koła w zjeździe „Neofilologa“ w Warszawie. Dnia 9/V trzy członkinie Koła: Gryglewska, Kümmelówna i Łuczycycka wyjechały do Siedlec na lekcje pokazowe przeprowadzone staraniem tamtejszego Koła „Neofilologa“. Dnia 4/III. b. r. Koło zorganizowało odczyt dla szerszej publiczności. Odczyt p. t. „Trzecia Rzesza Hitlera“ został wygłoszony przez prelegenta z Warszawy, członka Zarz. Głównego P. T. N. D-ra Pipreka.

Koło prenumeruje 1 czasopismo niemieckie, 1 francuskie. Prócz tego Koło otrzymało w Centrali wypożyczone na jakiś czas szereg pism, którymi członkowie dzielili się wzajemnie.

#### FEDERATION INTERNATIONALE

Sprawozdanie z posiedzeń komitetu dn. 15 lipca h. r. w Paryżu.

We wstępie sprawozdawca przyznaje, że działalność Federacji jest zwłaszcza w roku sprawozdawczym bardzo nikła. Udział w zebraniu wzięły Austria, Hiszpanja, Wielka Brytania, Francja i Szwajcaria. Jak wiadomo nikt z członków naszego Towarzystwa nie był. Po sprawozdaniu finansowem, z którego wynika, że za r. 1933 składki od wszystkich krajów wynosiły 629.50 franków szwajcarskich (w tym z P. T. N. 100 zł.), następują sprawozdania z Komisji: Fonografu, Ośrodka informacyjnego (Centre de documentation), wymiany nauczycieli, poczem poruszano sprawę następnego Kongresu międzynarodowego. Postanowiono, że Kongresy mają się odbyć w r. 1935 w Brukseli, w 1936 — w Wiedniu. W końcu podana jest bibliografja dzieł metodycznych nauki jęz. obcych, przeważnie francuskich i książek szkolnych dla młodzieży (do lektury domowej) też francuskiej. Dla nas są 2 sprawy ważne: przyszłe Kongresy, na



których P. T. N. musi być reprezentowane i kwestja książek, którą war-  
tohy, żeby ktoś z członków się zajął (Adres Fédération: Paris, Musée Péda-  
gogique, 29 rue d'Ulm).

## KSIĄZKI NADEŚLANE

- Benko Ljubibratić: Dr. phil. u. Dr. juris Jerzy Pogonowski, polnischer  
Slavist und Forscher der Slavischen Rechtswissenschaft. Warszawa, 1934.
- E. E. Szabaljowski: T. G. Szewczenko, jego życie i twórczość. 1814—  
1934. Kijów 1934. Wydawnictwo Wszchnukraińskiej Akademji Nauk.  
Investigaciones Linguisticas — Mexico.
- Stanisław Pszon: „Postulaty Nowej Szkoły Handlowej w zakresie nau-  
czania jęz. nowożytnych“.

## OD ADMINISTRACJI

Prosimy o możliwie rychłe uregulowanie składki i prenu-  
meraty za r. 1934 i zaległości za r. 1933, albo zwykłym czekiem  
P. K. O. Nr. 20844, albo czekiem (pomarańczowym) P. K. O.  
Nr. 20844, za który opłata została już uiszczona przez redakcję  
(a więc bezpłatnym dla prenumeratorów), albo pocztą, t. zw.  
przekazem rozrachunkowym (pocztowym).

**NAJNOWSZY,  
NAJLEPSZY,  
NAJOBSZERNIEJSZY**

# SŁOWNIK PODRĘCZNY

FRANCUSKO-POLSKI I POLSKO-FRANCUSKI

prof. PAWŁA KALINY

z wymową, skrótem gramatyki oraz rozmówkami

Część I francusko-polska, str. VIII × 664 w oprawie . . . . . zł. 9.—  
Część II polsko-francuska, str. IV × 616 w oprawie . . . . . „ 8.—  
Obie części razem w 1-m tomie opraw. . . . . „ 14.—  
W dwu tomach brosz. . . . . „ 13.—

**DUŻY SŁOWNIK** (encyklopedyczny), francusko-polski i polsko-francuski w dwu okaza-  
łych tomach, każdy tom:

w oprawie płóciennej . . . . . zł. 32.— (daw. zł. 40.—)

na lepszym papierze, w półskórku . . . . . „ 42.— ( „ „ 50.—)

Do nabycia w księgarniach.

Dla PP. Profesorów i szkół cena niższa. Zwrócić się do autora-wydawcy:  
Warszawa, Nowowiejska 11 m. 9, tel. 9.27-21.



**PAŃSTWOWE WYDAWNICTWO  
KSIĄŻEK SZKOLNYCH  
W WARSZAWIE**

**UL. CHOCIMSKA Nr. 4**

KONTO P. K. O. Nr. 141.751

WYDAŁO SWYM NAKŁADEM:

<b>Parlons français</b> – podręcznik do nauki języka francuskiego dla I-szej klasy gimn. O. Cieślińskiej i H. Nieniewskiej . . . . .	Cena zł. 1,50
<b>Uwagi metodyczne do podręcznika Parlons français</b> . . . . .	„ „ 0,05
<b>Wir lernen deutsch</b> – podręcznik do nauki języka niemieckiego dla I-szej klasy gimn. W. Dewitzowej i R. Kerna . . . . .	„ „ 1,50
<b>Uwagi metodyczne do podręcznika Wir lernen deutsch</b> . . . . .	„ „ 0,80
<b>The first year of english</b> – podręcznik do nauki języka angielskiego na pierwszą klasę gimn. Dr. K. Jastrochówny . . . . .	„ „ 1,50
<b>Uwagi wstępne dla nauczyciela do podręcznika The first year of english</b> . . . . .	„ „ 0,30
<b>Petites histoires et anecdotes</b> – A. Jesionowskiego dla klas gimnazjalnych nowego typu . . . . .	„ „ –
<b>PROGRAM NAUKI w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania</b> . . . . .	„ „ 3,80
<b>PROGRAM NAUKI w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania</b> . . . . .	„ „ 3,80

Powyzsze wydawnictwa są do nabycia w księgarniach

# KSIAŻNICA-ATLAS S. A.

LWÓW, CZARNIECKIEGO 12

WARSZAWA, NOWY-ŚWIAT 59

TEL. 30-52.

TEL. 223-65.

## P O L E C A :

Cena  
zl. gr.

**TABLICE DO NAUKI JĘZYKA FRANCUSKIEGO**  
według podręcznika Czernego—Jungmanna: **LES AVENTU-  
RES DE POŁO** dla I klasy gimn.:

Komplet dużych tablic (7 sztuk) . . . . . 5.60  
Komplet małych tablic fonetycznych (10 sztuk) . . . . . 2.—

### BIBLIOTECZKA ANGIELSKA:

1. *Wells H. G.* — *The Country of the Blind and other Stories* . . . . . 2.50
2. *Burnett F. H.* — *Little Lord Fauntleroy* . . . . . 4.90
3. *Wilde O.* — *The Happy Prince* . . . . . 0.75
4. „ — *The Nightingale* . . . . . 0.60
5. *Shaw B.* — *The dark Lady of the Sonnets* . . . . . —

### BIBLIOTECZKA FRANCUSKA:

1. *Daudet A.* — *La chèvre de M. Seguin. Le Sous-Préfet aux champs* . . . . . 0.55
2. *Daudet A.* — *L'enfant espion. La dernière classe* . . . . . 0.75
3. *France A.* — *Pages choisis* . . . . . 0.80
4. *Vildrac* — *Découvertes* . . . . . —

### BIBLIOTECZKA NIEMIECKA:

#### Serja II.

40. *Hebbel* — *Agnes Bernauer* . . . . . 2.50
41. *Ponten* — *Der Meister* . . . . . 2.50
42. *Durian* — *Kai aus der Kiste* . . . . . 1.10
43. *Baum Vicki* — *Jape in Warenhaus* . . . . . —
44. *Italiaander* — *So lernte ich segelfliegen* . . . . . —

\*

*Jan Cieśliński et Leon Koźmiński* — *La France au travail. Agriculture — Industrie — Commerce — Lectures expliquées. Podręcznik do nauki języka francuskiego w szkołach zawodowych. Str. 190. Lwów — Warszawa 1934. Cena wraz ze znaczkiem na budowę szkół* 4.60

### PODRĘCZNIKI METODYCZNE DLA NAUCZYCIELI

#### WSZYSTKICH SZKÓL:

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

SZCZEGÓLOWE OFERTY NA ŻĄDANIE GRATIS.

DO NABYCIA WE WSZYSTKICH KSIĘGARNIACH.