

016995

---

---

PAŹDZIERNIK – GRUDZIEŃ 1935

ZESZYT 4

# NEOFILOLOG

CZASOPISMO  
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

ROK VI



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

### T R E Ś Ć :

ANDRZEJ TRETIAK: Ś. p. Tytus Benni 209–212. K. GRUNDMAN: Das Zerrbild von Biedermeier 213–232. T. GRZEBIENIOWSKI: Propaganda kultury angielskiej 232–237. M. FRIEDLANDER: Literatura obcojęzyczna w wydaniach szkolnych 237–241. A. EHRMAN: Deutsche Kulturkunde in der 7 und 8 Klasse 241–244. Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI: „Reportaż i wywiad” (J. Klinghoffer) 244–246. Protokoły lekcyjne (M. Friedländer) 246–249. SPRAWOZDANIE Z KSIĄŻEK: O. Cieślińska — H. Nieniewska: Le français travaille (Dr. S. Ciesielska-Borkowska) 250–251. Jan Piprek: Unser zweites deutsches Buch (Dr. M. Heroldowa) 251–253. I. M. P. West and J. G. Endicott: The Method English Dictionary. 2. How to use the New Method English Dictionary (Dr. J. Piątek) 254–256. Köhler F.: Luftfahrt und neusprachlicher Unterricht (Dr. J. Piątek) 257–258. M. Friedländer: Lektura obcojęzyczna w szkole średniej (H. Sternbach) 258–259. Dr. O. Basler: Der Grosse Duden (T. Mikułowski) 259–260. B. Paumgartner: Salzburg (S. Stendig) 260. Czterolecie Neofilologii w Uniwersytecie Jagiellońskim (S. Helsztyński) 261–262. SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM: francuskich (F. Jungman) 263–264, niemieckich (J. Piprek) 264–267. Przegląd czasopism 267. Bibliografia 267–270. Z działalności Ogniska Metodycznego Francuskiego we Lwowie 271. Sprawy P. T. N. 272. Wiadomości bieżące 272. Książki nadesłane.

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

A. Tretiak: Nécrologie: Tytus Benni. K. Grundmann: Das Zerrbild von Biedermeier. T. Grzebieniowski: La propagande de la culture anglaise. M. Friedländer: La littérature étrangère dans les éditions scolaires. A. Ehrman: Deutsche Kulturkunde in der 7 und 8 Klasse. Essais et expériences. Compte rendu des livres. A travers les revues. Bibliographie. Foyer méthodique de la langue fr. à Lemberg. Bulletin de la Société des professeurs de langues vivantes.

# NEOFILOLOG

C Z A S O P I S M O

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

ROK VI

PAŹDZIERNIK – GRUDZIEŃ 1935

ZESZYT 4

Ś. P. TYTUS BENNI

(† 1.XI.1935)

Ze śmiercią ś. p. prof. Tytusa Benniego skończył się pierwszy polski okres fonetyki jako odrębnej dyscypliny naukowej. Fonetyka opisowa na Zachodzie Europy wcześniejsza jest o jedno pokolenie. Henry Sweet (†1912) i Edward Sievers (1850—1932) są już nawet zaawansowanymi pionierami fonetyki opisowej, pierwszy wydając w r. 1877 *Handbook of Phonetics*, drugi *Grundzüge der Phonetik* w r. 1881 (przerobione z *Grundzüge der Lautphysiologie* 1876). Zaraz potem rozwija fonetyka wielką energję; nabiera praktycznego znaczenia wobec przeniesienia punktu ciężkości nauczania języków z domu do szkoły i zmiany metod nauczania. Zwłaszcza interesuje się ta dyscyplina wymową angielską, posiadającą może najdalej idące odrębności w stosunku do wymowy krajów kontynentu i tu zarówno nauka niemiecka jak angielska osiąga piękne rezultaty w badaniach, w których biorą udział prócz dwóch wyżej wymienionych uczonych tacy znakomici pracownicy, jak Trautmann, Viëtor, L. Soames, H. C. Wyld, W. Ripman, D. Jones, H. E. Palmer; dołączają się badacze z innych krajów, jak Kruisinga, jak Jespersen. Równolegle z temi nazwiskami trzeba umieścić i nazwisko naszego świeżo zmarłego uczonego, ś. p. prof. Tytusa Benniego, — równolegle ze względu i na historyczny okres pracy i na wyniki pracy.

Ś. p. prof. Tytus Benni, ur. w 1877, po ukończeniu gimnazjum w Dorpacie, udaje się na uniwersytet do Lipska, gdzie pracuje właśnie pod Edw. Siewersem, i już w r. 1903 drukuje w Krakowie, przyjęte z pełnem uznaniem przez prof. M. Rozwadowskiego, roz-

prawki z tej prawie u nas nieznannej wtedy dyscypliny: *Z dziedziny akomodacji międzywyrazowej i O samogłoskach nosowych*. Od tego roku wciąż pojawiają się nowe przyczynki i w r. 1914 tworzy się z nich praca zasadnicza *Samogłoski polskie*, która służy jako rozprawa habilitacyjna z zakresu fonetyki na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. (Jestto, dodajmy nawiasem, taksamo rok wydania zasadniczej pracy angielskiej w dziedzinie fonetyki: *An Outline of English Phonetics* Dan. Jones'a). Dalszym stadium tej pracy jest *Opis fonetyczny języka polskiego* (w zbiorowym wydaniu „*Język polski i jego historia*“ w r. 1915), który w pełnej formie stanowi pierwszą część *Gramatyki języka polskiego* (1923 i dalsze wydania).

Stojąc w ścisłym związku z badaniami na Zachodzie, ś. p. prof. Benni wprowadza szeroko założone badania eksperymentalne *O akcencie polskim, Metoda palatograficzna w zastosowaniu do spółgłosek polskich* 1917, *Mechanizm mowy naszej* 1927, *Palatogramy polskie* 1931 — 61 tablic). Jak wielką wagę przywiązywał do tych badań, to mogę podać z prywatnej z Nim rozmowy w sprawie katedry fonetyki w Uniwersytecie Warszawskim. Otrzymał ją w r. 1920, ale nie chciał rozpoczynać wykładów, nie chciał jej uruchomić, gdyż zdawał sobie sprawę, że nie było wtedy nadziei na szybkie zmontowanie i rozwinięcie odpowiedniego instytutu fonetyki doświadczalnej — uważał poniekąd za fałsz życiowy katedrę fonetyki bez zakładu. To też istotnie nie doszło do uruchomienia tej katedry, ale kiedy okazała się potrzeba wykładów fonetyki języków nowożytnych dla magistrantów-neofilologów, podjął się ich z całą gotowością, i wykształcił w ten sposób cały zastęp dobrze fonetycznie przygotowanych nauczycieli języków obcych w naszych szkołach.

Ś. p. prof. Benni był bowiem urodzonym pedagogiem. Świetna wymowa, jasność wykładu, duża doza humoru i wytrawny spokój uczonego czyniły go jako profesora najmilszym towarzyszem pracy dla słuchaczy. Miał za sobą przeszłość pedagogiczną obfitą. Brał udział jako długoletni wychowawca w powstawaniu nowego typu polskiej szkoły, typu o nieco angielskim zakroju, w znacznym swego czasu bardzo szeroko „Ognisku“ ks. J. Gralewskiego, szkole, która, choć nie utrzymała się wobec zmienionych warunków ekonomiczno-politycznych, ma swoją kartę w dziejach szkolnictwa polskiego. Potem szereg lat pracy na kursach dla nauczycieli, przygotowujących

się do pracy w zakładach dla głuchoniemych i pracy instruktora dla nauczycieli języków obcych w szkołach średnich; zakończeniem pracy było stanowisko dyrektora w Muzeum Oświaty i Wychowania i kierownictwo centrali pracowni dydaktycznych Ministerstwa W. R. i O. P. Z tego stałego kontaktu z uczniem i nauczycielem wypłynęły dziełka pomocnicze do nauki języków. Są to czy przeróbki podręcznika Jespersena: *England and America Reader*, czy tłumaczenie *Zasad fonetyki* Léonce Roudet (1917), czy przedewszystkiem trzy *Ortofonje*, angielska, francuska, niemiecka, jakoteż mała podstawowa *Gramatyka angielska*. Książeczki to niewielkie, i przez to właśnie są dowodem pedagogicznego taktu autora, który sobie zdawał sprawę, że dla pewnych dzielnic Polski język francuski i niemiecki, a dla całej Polski angielski, w chwili, gdy podręczniki swoje układał, musiały być wobec braku dłuższej tradycji podawane w dawkach małych i przystępnych. Jak zawsze w takich podręcznikach muszą znajdować się przeoczenia w doborze materiału i przykładów, ale te rzeczy, procentowo tak drobne, nie przeszkodziły i nie przeszkadzają zupełnie wielkiemu a dodatniemu wpływowi na rozwój dobrej wymowy tych języków w Polsce. Z poczucia naglących potrzeb neofilologii u nas powstał też system transkrypcji polskiej, ułożony przez ś. p. Zmarłego z uwzględnieniem właśnie „współczynnika“ obcości u szerokiego ogółu w stosunku do nastawień Zachodu w tych sprawach. Przyjęcie bezpośrednie transkrypcji międzynarodowej przy niedostatecznem często zrozumieniu samej istoty transkrypcji, właśnie przy owej „obcości“ tego pojęcia w szerszych warstwach, nie dałoby tak dobrych rezultatów, jak dała transkrypcja ś. p. prof. Benniego w owym pionierskim okresie fonetyki praktycznej, gdzie zakres nauczania musiał być przystosowany do „elementarnego“ stopnia naszego w tym względzie przygotowania. Dziś po pracy ś. p. prof. Benniego, wypełniającej całe pokolenie, możemy już na tę sprawę patrzeć inaczej, rozstrzygnąć ją w sensie przyłączenia się do ogólnego typu. Ale jeżeli to jest dzisiaj możliwe, to zawdzięczamy to tylko pracy ś. p. Zmarłego.

Jezykoznawcy polscy zgodnie określają stanowisko ś. p. prof. T. Benniego w fonetyce polskiej, jako stanowisko twórcy epoki, którą chrzczą Jego imieniem. My, neofilolodzy, już na tym drobnym przykładzie wychowawczej pracy ś. p. Zmarłego, który umyślnie poruszyłem, jak poruszałem w rozmowach z Nim ten temat, widzimy

dobrze, jak wielką musimy mieć wdzięczność za tę pedagogiczną stronę Jego działalności. Jeżeli bowiem możemy iść naprzód i zbliżyć się szybko do posuniętych naprzód badań innych narodów w tym względzie, dzieje się to dzięki Jego pracy. My, neofilolodzy, możemy również śmiało określić Go, jako wytrwałego, śmiałego, wzorowego pioniera w pedagogji języków obcych, pracującego planowo i z głębokiem poczuciem potrzeb społeczeństwa. Niech te kilka słów będzie bołdem za Jego pracę nad całym jednym polskiem pokoleniem.

Warszawa

Andrzej Tretiak

#### DIE ENTDECKUNG DES „BIEDERMEIER“ IN DER LITERATUR

„Biedermeier“ als vollwertiger literarischer Epochenbegriff mag für manch einen eine Ueberraschung sein, mit der er schwer etwas anfangen kann. Das ist schliesslich kein Wunder, denn erst die Forschung der letzten Zeit hat Ergebnisse gezeitigt, die nicht nur berechtigten, von „Biedermeier“ als von einem in sich geschlossenen *literarischen* Abschnitt zu sprechen, sondern die geradezu verpflichten, die bisher übliche Einteilung der Literaturgeschichte in der ersten Hälfte des 19. Jhrs. einer gründlichen Prüfung zu unterziehen. Wir waren bisher gewöhnt, ein wenig herabzusehen auf jene stillen Jahre, die mit dem Wiener Kongress 1814/15 begannen und deren Ende ungefähr die Märzrevolution von 1848 bedeutet, und versuchten, sie in der Literaturgeschichte — jedenfalls für die Zeit nach Goethes Tod — durch den Begriff des „Jungen Deutschland“ zu erfassen. Das bereitete aber immer wieder Schwierigkeiten, bis man sich schliesslich die Frage stellte, ob denn jene „Stillen im Lande“, jene Grillparzer und Stifter, Mörike und Feuchtersleben, die man teilweise als Epigonen von Klassik und Romantik teilweise als Vorläufer des Impressionismus betrachtete, wirklich nur einem Uebergangsstadium ohne eigenen Lebensstil angehörten; man forschte und erkannte langsam, dass es neben der Dichtung des „Jungen Deutschland“ eine Strömung mit einem durchaus eigenen Ausdruckswillen gab; für sie hat man den Begriff „Biedermeier“ neu aufgewertet. Was die Kunstgeschichte schon zu Beginn dieses Jhrs. getan hat, als sie in Reaktion auf die überladenen und stillösen Möbel des „Fin de siècle“ wieder zurückgriff auf die zwar einfachen, aber stilreinen Möbel der nachnapoleonischen Zeit und damit den bis dahin komischen Unterton von Biedermeier aufhob, das geschieht nun auch in der Literaturgeschichte. Langsam erkennen wir hinter jenem Zerrbild von Biedermeier, das uns nur aus einer

karikaturistischen Darstellung geläufig ist, das wahre Antlitz jener Menschen und der Name Biedermeier — vollständig frei von jedem ironischen Beigeschmack — wird Kennwort einer literarischen Epoche<sup>1)</sup>.

DAS ZERRBILD VOM BIEDERMEIER

Bei dem Unschlittliche  
Sitz ich hier und dichte,  
Nur mein Auge wacht,  
Mensch und Vieh hinieden  
Allen wünscht in Frieden  
Biedermeier gute Nacht.

(Eichrodt II. J. 94)

Kennen wir nicht alle den Herrn Biedermeier? „Wer diesen lebenswürdigen, bescheidenen Menschen, der auf den Namen Biedermeier getauft ist, sucht, der kann ihn überall finden. Biedermeier sitzt im Bureau des Beamten, hat die Brille auf die Stirn geschoben und schnitzt sich einen neuen Gänsekiel zurecht, zieht die Augenbrauen hoch und prüft auf dem Daumnagel die Spitze seiner Feder... Biedermeier geht am Sonntag über Land, den Rock hat er im Brand der Sonne ausgezogen; die Frau an seiner Seite, die ihn einhakt, wird ihm fast zur Last, und doch beneidet er seine bessere Hälfte um den Knickschirm, den sie gegen die Sonne hält. Biedermeier sitzt in der Konditorei; zwei Zeitungen klemmt er zwischen den Beinen fest, aus der dritten liest er; seit zwei Stunden sitzt er da bei der ersten und einzigen Tasse Kaffee, die er sich leistet, immer noch“ (E. E. Pauls Der Beginn der bürgerlichen Zeit. Biedermeier-Schicksale 1927. S. 11 f.).

Biedermeier *in diesem Sinne* ist nicht an eine bestimmte Zeit gebunden, ist zeitlos als Typ, ist überall zu finden. Es ist das Bild jenes selbstgenügsamen, schrulligen Alten, der immer ein bisschen unbeholfen, in bescheidener und stiller Zufriedenheit seine Tage dahinlebt; es ist die uns von so vielen Bildern Spitzwegs vertraute Gestalt *des beschaulichen Sonderlings*, der in seinem „Dachstübchen“ mit liebevoller Sorgfalt seine Blumen giesst, der Kakteen züchtet oder auf der Trittleiter steht: ein Buch zwischen die Knie klemmt, ein zweites unter den linken Arm presst, ein drittes in der Rechten aufgeschlagen hält und in dem vierten, das die Linke hält, liest, während das Taschentuch hinten aus dem Rock heraushängt. Und doch haben wir bei aller Zeitlosigkeit des Typs das Gefühl, als ob er in keiner Zeit so zu Hause sein konnte wie in jenen Jahren zwischen 1815 und 1848, aus der der Prototyp des Biedermeier stammt: *Samuel Friedrich Sauter*.

In den „Fliegenden Blättern“ der Jahre 1855/57 veröffentlichten der lyrische Karikaturist Ludwig Eichrodt<sup>2)</sup> und sein Freund Dr.

Kussmaul<sup>3)</sup> eine Reihe von Gedichten, die dann 1869 als Buch unter dem Titel „Das Buch Biedermeier“ erschienen. Der Name<sup>4)</sup> Biedermeier wurde darin in Anlehnung an viele ähnliche Bildungen mit meier, denen ein komischer Klang innewohnte, zur Bezeichnung des einfältigen Verseschmiedes. Denn trotz einiger Zutaten der Herausgeber handelte es sich in dieser Sammlung doch um durchaus ernst gemeinte lyrische Ergüsse des Flehinger Dorfschulmeisters S. F. Sauter<sup>5)</sup> (1766—1846), dessen Leben in bescheidener Armut dahinfloss, der aber trotzdem den kleinsten und nüchternsten Freuden des Alltags ein Maximum abgewann und sie in Versen besang. So preist er in 29 Vierzeilern das Lob der Kartoffel, und seine Wünsche gipfeln in dem Stossseufzer: „ach, möchten die Kartoffeln doch in diesem Jahr geraten“. Er malt häusliches Eheglück in folgender Strophe „des glücklichen Ehemannes“:

„Wenn sie an ihre Kinder denkt  
Und ihnen Strümpfe strickt;  
Das Auge jetzt zur Arbeit senkt,  
Jetzt freundlich zu mir blickt,  
Dann les' ich oft zum Zeitvertreib  
Ihr etwas Schönes vor,  
Wie ist nicht da das gute Weib  
So voll Gefühl und Obr“...;

und das Gedicht „Trunkenheit“ schliesst er mit den Versen:

„wer Mass in allen Dingen hält,  
hat Beifall Gottes und der Welt“.

Wieviel Mühe ihm sein Dichten bereitet, gesteht er offenherzig in seinem Gedicht „Der Dichter an der Arbeit“ (S. 51):

Jetzt will ich wieder Verse machen,  
Du darfst mich aber nicht verlachen,  
Boshafte Weibchen, wenn ich stumm  
Dasitze und im Ring herum  
Mit meinen innern Sinnen gehe,  
Den Kopf bald auf, bald seitwärts drehe.  
Denn wisse, liebe Freundliche,  
Es kostet wahrlich manches Weh,  
Bis nach und nach die Verse fließen.

Das Gefühl einer unfreiwilligen Komik, das wir beim Lesen dieser Verse empfinden, hatten schon seine ersten Herausgeber.

So schreibt Dr. Kussmaul in seinen Jugenderinnerungen (S. 485 f.): „Die Gedichte waren meist ganz ernst gemeint und nicht auf die Anregung der Lachmuskeln berechnet, aber gerade weil sie diese unbeabsichtigte Wirkung hatten, wirkten sie doppelt lustig...“ und Eichrodt schildert in seiner Vorrede zu den Gedichten (Bd II



S. 59—62) das Leben dieses Mannes, der „bei einer kärglichen Besoldung... in dem tiefen Schachte seines einfachen, redlichen und heiteren Schwabengemütes die köstliche Quelle findet, welche ihm die Sorgen des Familienlebens verscheuchen und die Lasten des Berufes tragen hilft, den goldenen Zauber, der ihm die eintönige Prosa seiner dörfischen Umgebung paradiesisch verschönt und das unschätzbare Elixier, welches ihn geliebt und verehrt von seinen Landsleuten das hohe Alter von 80 Jahren erreichen lässt, ohne auch nur ein einziges Mal krank gewesen zu sein oder mit seinem Gott und König gegrollt zu haben“.

Aus der Perspektive der Gründerjahre gesehen, trug dieser dichtende Dorfschulmeister dann so viele typische Züge der Menschen aus den Jahren zwischen dem Wiener Kongress und der Märzrevolution, dass mit Biedermeier schliesslich die ganze Epoche verspottet wurde<sup>6)</sup>, „wo Deutschland noch im Schatten kühler Sauerkrautöpfe gemütlich ass, trank, dichtete und verdaute und das Uebrige Gott und dem Bundestage anheimstellte“. Sauter wurde der Vertreter eines ruhigen, behaglichen und gottergebenen Lebens. Er hat das Bild vom „Biedermeier“ für längere Zeit bestimmt; erst die neueste Forschung hat den Namen „Biedermeier“ vollständig von der Gestalt seines ersten Vertreters getrennt.

#### DIE ENTDECKUNG DES BIEDERMEIER IN DER KUNSTGESCHICHTE

„Wenn dir's vergönnt ist je, dann richt's so ein,  
dass dir ein Spaziergang das Leben soll sein!  
Stets schaue und sammle, knapp nippe vom Wein“.  
Spitzweg „Lebensregel“.

Die Aufwertung des Begriffes begann in der Kunstgeschichte. Als zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine Reaktion gegen das überhetzte Leben einsetzte, wandte man sich, vielleicht weniger aus innerer Verwandtschaft als viel mehr aus einem unbestimmten Sehnsuchtsgefühl jener Zeit zu, die zwischen den Jahren 1815—1848 liegt. Ja, es kam soweit, dass die Menschen jener Tage „rückhaltlos“<sup>7)</sup> bewundert wurden, „weil sie zu sovielen Dingen Zeit hatten und Zeit fanden. Weil sie Briefe schrieben und Tagebücher führten. Weil sie sich der Freundschaft, der Liebe, den Frauen, ästhetischen Liebhabereien mit schwärmerischer Anmut hingaben... Weil der Einzelne von unermüdlicher Mitteilsamkeit war... und um die Sicherheit ihres ästhetischen Geschmackes, der unprunkend und rein bürgerlich war“. Man bevorzugte wieder *einfache Möbel*, und da ergab es sich von selbst, dass man dort anknüpfte, wo sie zum letzten Mal vorkamen. In der Zeit zwischen 1815—1848 *mussten* die Möbel praktisch und bequem sein, denn die Zeit war nicht reich genug, sich jene vornehmen und kostbaren Einrichtungsgegenstände,

die die Wohnungen zur Zeit Napoleons schmückten, und die wir unter dem Namen Empire kennen, zu leisten. So wollte man wenigstens den einfachen und sinnvollen Aufbau des Möbelstücks loben dürfen, wollte wenigstens seine Freude an gutem Material, schönem Fournier und braver Handwerksarbeit haben. Und waren die Möbel des Empire von einer strengen Vornehmheit, die auf Repräsentation ausging, merkte man in ihnen wenig häusliche Beaglichkeit, so ändert sich das vollständig nach den napoleonischen Kriegen. Die Menschen, auseinandergerissen durch die vorangegangenen Wirren, wollten wieder einmal nahe beieinander sein, wollten gute Nachbarn sein. Der eckige *Tisch* wird abgelöst von dem *runden*; wenn er nicht gebraucht wurde, so konnte man die Platte hochklappen und ihn an die Wand stellen. Diese überaus *schreibselige Zeit* hat sich ja auch den *Sekretär* geschaffen, den Schreibschrank, das Möbel mit der Schreibplatte, die keinen Platz fortnahm, wenn man sie nicht benötigte. Dazu die *vielen Fächer* in dem Schrank, um alle Briefe gut unterzubringen, die Geheimfächer für verbotene Schriften und Tagebücher, die in jener Zeit, in der jede politische Meinungsäußerung verboten war, ihre besondere Wichtigkeit hatten. Alles hatte seine Bestimmung, war sinnvoll eingeordnet in das Ganze. An die Stelle des Salons tritt die „*gute Stube*“. In dem *Glasschrank*, der Servante, hatte man bunte Tassen, spielerische Andenken, dünnvergoldeten Schmuck, gepresste Silbersachen — es war ein *bescheidner Reichtum*, aber einer, auf den man stolz war, den man sich ehrlich erworben hatte, und zu dem man eine tiefe *innere Fühlung* hatte. Alles war herausgehoben aus der Gleichgültigkeit der Dinge, hatte persönliches Gewicht. *Darauf* wurde man zu Beginn des 20. Jahrhunderts wieder aufmerksam, und so bahnt sich dann langsam die Umwertung des Begriffes „Biedermeier“ an. Um 1900 ist er — was den Möbelstil anbetrifft — bereits frei von jeder minderwertigen Bedeutung. Ähnlich ist es in der Malerei, in der Maler wie Ludwig Richter, Reinick, Schwind und Spitzweg früh als Vertreter dieses Stils empfunden werden. Die wissenschaftliche Festlegung dieser in der Allgemeinheit schon erkannten Umwertung erfolgt aber erst später. 1914 erscheint von R. Hamann „Die deutsche Malerei im 19. Jahrhundert“, in der zuerst „an weithin sichtbarer Stelle“ von einer „Malerei der Biedermeierzeit“ gesprochen wird. Eine umfassende Darstellung widmet 1922 P. F. Schmidt der „Biedermeier-Malerei. Zur Geschichte und Geistigkeit der deutschen Malerei in der ersten Hälfte des 19. Jhrs.“. Angeregt durch die Biedermeierdiskussion der letzten Jahre, hat schliesslich noch K. Simon in der „Deutschen Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte“ 1935 S. 59—90<sup>8)</sup> einen Aufsatz „Biedermeier in der bildenden Kunst“ veröffentlicht, in dem das Biedermeier als das bürgerlich gewordene Empire verstanden wird.

Für das Kunstgewerbe sei hingewiesen auf *Max von Boehn* „Biedermeier. Deutschland von 1815 bis 1847“ (1911), der die Zeit vom Standpunkt des Modeforschers betrachtet, für *das Leben der Zeit* auf *Georg Hermann* „Das Biedermeier im Spiegel seiner Zeit. Briefe, Tagebücher, Memoiren, Volksszenen und ähnliche Dokumente“ (Deutsches Verlagshaus 1912), sowie auf das Buch von *Eilhard Erich Pauls* „Der Beginn der bürgerlichen Zeit. Biedermeier-Schicksale“ 1927. Alle diese Bücher lösen bereits den Begriff des Biedermeier von der Gestalt des schwäbischen Dorfschulmeisters und bezeichnen mit „Biedermeier“ den *Lebensstil* der nachnapoleonischen Zeit.

#### DIE ENTDECKUNG DES BIEDERMEIER IN DER LITERATUR

„Die Kunst ist mir ein so Hohes und Erhabenes, sie ist mir... nach der Religion das Höchste auf Erden“. (Stifter, Vorrede zu den Bunten Steinen).

Schon die zuletzt erwähnten kunsthistorischen und kulturgeschichtlichen Schriften berücksichtigen in ihrer Darstellung auch die Dichter der Zeit. (Vgl. Hermann S. 25 ff, Pauls S. 179 ff). In einer Literaturgeschichte erscheint der Begriff „Biedermeierdichtung“ zum ersten Mal bei *Julius Wiegand* in seiner „Geschichte der Deutschen Dichtung in strenger Systematik, nach Gedanken, Stoffen und Formen, in fortgesetzten Längs- und Querschnitten“. (Köln a. Rh. 1922). Wiegand fasst eine Reihe von Dichtern unter diesem Namen zusammen und teilt sie in zwei Gruppen, die das Junge Deutschland gewissermassen einrahmen. Zur ersten Gruppe § 525—532 gehören Grillparzer, Raimund, Annette von Droste-Hülshoff, Mörike, Rückert, Uhland, Eichendorff und Chamisso; zur zweiten Gruppe Stifter, Raabe, Storm und G. Keller. Genügsamkeit, Zufriedenheit, Leidenschaftslosigkeit, die Vorliebe für Anmutiges, Idyllisches, die Hinneigung zur Versnovelle geben diesen Dichtern etwas Gemeinsames, das berechtigt, sie unter einem einheitlichen Gesichtspunkt, nämlich dem des Biedermeier, zu betrachten.

Den Vertreter der „guten, alten Zeit“ sieht im Biedermeier *H. Beyer* in seinem Artikel „Literarisches Biedermeier“ (Reallexikon der Deutschen Literaturgeschichte 1925/26 S. 138 ff). Er beschränkt das Biedermeier im Wesentlichen auf die Unterhaltungsliteratur der Zeit von 1815—1848; allerdings macht er bereits darauf aufmerksam, dass diese Zeit auch noch ein zweites Gesicht hatte, dass die Vorstellung vom einfachen Spiesser- und Philistertum „der Wirklichkeit nur sehr bedingt entspricht“ und „dass die scheinbare Ruhe und Behaglichkeit des Daseins sich bei näherem Zusehen als eine meist nur sehr dünne Decke erweist, unter der es von oft nur mühsam verhaltener Leidenschaft glüht“.

## I. 1) UMRISS UND PROBLEMSTELLUNG

Doch in der Mitten  
 liegt holdes Bescheiden.  
 (Mörike, Gebet II).

Den eigentlichen Anfang, Biedermeier als *vollwertigen* Epochenbegriff in die deutsche Literaturgeschichte aufzunehmen, machte aber erst *Paul Kluckhohn*, und ihm gebührt das Verdienst, die ganze Diskussion angeregt und schliesslich auch die Ergebnisse zusammengefasst zu haben. Paul Kluckhohn, Begründer und Mitherausgeber der Deutschen Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, früher Professor in Wien, jetzt in Tübingen, hat wesentliche Beiträge zur Deutung der deutschen Romantik geliefert. Aus seiner Beschäftigung mit der Romantik kam auch der Hinweis auf das Biedermeier. In seinem am 7. Okt. 1927 in Danzig gehaltenen Vortrag „*Die Fortwirkung der deutschen Romantik in der Kultur des 19. und 20. Jahrhunderts*“<sup>9)</sup> schlug er vor, die *Epoche der ersten nachromantischen Generation* mit dem Worte Biedermeier zu bezeichnen. Diese Generation trägt den Geist der Romantik bis „über 1830, ja auch noch 1848 hinaus“. Kennzeichnende Vertreter sind Stifter, Mörike, Droste-Hülshoff, Nestroy, Raimund, Bauernfeld u. a. Das sie Einende wird folgendermassen von ihm bestimmt: „Ihnen allen ist gemeinsam ein Zug der Resignation, der mit der politischen Enge nach 1815 zusammenhängt und im Gegensatz steht zum Fortschrittsoptimismus der Aufklärung, aber auch zum kühnen Schwung der Romantik. Soziologisch ist das Biedermeier in viel stärkerer Masse als Klassik und Empire als bürgerlich zu bezeichnen, in stärkerem auch als die Romantik. Mit letzter verbindet es das Verhältnis zur Landschaft und Vergangenheit, und auch das Erbe der Klassik, das verpflichtet. Aber vor blasser Epigonentum bewahrt die andrängende Wirklichkeit der Gegenwart“. Im Biedermeierheft der Deutschen Vierteljahrsschrift 1935 veröffentlichte P. Kluckhohn dann einen zweiten Aufsatz unter dem Titel: „Biedermeier als literarische Epochenbezeichnung“ (S. 1—43), in dem er seine Anschauungen noch einmal zusammenfasst. Die Tatsache, von der P. Kluckhohn ausgeht, ist folgende: Die deutsche Literatur des 19. Jhrs wird noch keineswegs einheitlich gesehen.

Er kommt darum zu folgender Fragestellung: „*ist denn diese Periode oder die Richtung in ihr, die nicht zum „Jungen Deutschland“ zu rechnen ist, ...wirklich nur ein Uebergangsstadium, in welchem der Realismus sich vorbereitet, die Romantik sich ausbreitet und versandet?*“ Die Verneinung dieser Frage bedeutet die Anerkennung des Wortes Biedermeier als Kennwort der nachromantischen Epoche. Ja, die Formulierung ist noch bedeutend sicherer und überzeugter geworden. Diese Zeit „*ist nicht bloss ein Epigo-*

nenzeitalter, sondern bildet einen eigentümlichen Lebensstil aus. Ja, man darf geradezu sagen: Diese Epoche ist die letzte, noch einigermaßen einheitliche deutsche Kulturepoche, auf die wir heute fast mit einem gewissen Neidgefühl zurücksehen“.

Wichtig wird damit die zeitliche Begrenzung. Der Begriff der ersten nachromantischen Generation wird genauer bestimmt. Es ist die „Epoche der etwa zwischen 1790 und 1810 oder 1815 Geborenen“, deren Schaffen durch die Jahre 1820 und 1850, bzw. 1855, begrenzt wird. Bis 1820 reichen die Hauptwerke der Romantik, 1855 erscheinen die Hauptwerke Gottfried Kellers, Otto Ludwigs, Gustav Freitags. Kluckhohn geht nicht so weit, alles, was in dieser Zeit gedichtet wurde, dem Biedermeier zuzurechnen — denn auch dieser Versuch wurde gemacht; — Biedermeier ist für ihn nicht die einzige Richtung der Zeit, aber — und das ist das Charakteristische und Neue — Biedermeier wird die vorherrschende Zeitströmung jener Tage, die der ganzen Epoche zwischen 1820 und 1850 den Stempel aufdrückt. Biedermeier gibt der Zeit das Gepräge und ist wertvoller als die gleichzeitige Dichtung des Jungen Deutschland. Und weil es wertvoller ist, sei man berechtigt, diesen Zeitabschnitt nach ihm zu benennen, genau so wie frühere Zeiten nach der deutschen Bewegung, der Aufklärung, dem Barock benannt wurden, obwohl diese ja auch nicht die einzigen Richtungen ihrer Zeit waren. P. Kluckhohn stellt seinem Aufsatz den Satz voran: *Biedermeier ist die bürgerlich gewordene deutsche Bewegung* (S. 9).

Die soziologische Tatsache, die dieser Satz enthält, gilt ebenso für den Dichter wie für das literarische Publikum. Die Dichter adliger Herkunft treten jetzt zurück, und, wenn sie bekannt werden, dann unter bürgerlichen Namen: Lenau, Grün, Halm; jetzt erst wird aber auch das Bürgertum in weitesten Kreisen mit der Literatur bekannt gemacht, jetzt erst erleben die Bücher grössere Auflagen. Es ist die Zeit der Popularisierung des Wissens, die Zeit der Gründungen von Männerchören und Gesangvereinen mit ihrem Bürgercharakter, die Zeit der literarischen Beilagen in den Zeitungen, der Musenalmanache und Taschenbücher. Alles das, was die vorhergehenden Generation oft mühsam erworben hatte, wird jetzt Gemeingut des deutschen Bürgertums.

Die geistesgeschichtliche Tatsache des vorangestellten Satzes ist die: es wird das Erbe der ganzen deutschen Bewegung<sup>10)</sup> übernommen. Dieses Erbe wird als Last empfunden; es ist das Gefühl, unendlich grosse Schätze zur Verwaltung zu haben, und dieses Gefühl ist so stark, dass man darüber den Eigenwert der Zeit vergisst. Bei Grillparzer wirkt das barocke Drama sogar noch nach, Feuchtersleben ist der Aufklärung und Herder zutiefst verpflichtet<sup>11)</sup>, Stifter entwächst dem Einfluss Jean Pauls und der Romantik, um dann ganz im Banne Goethes<sup>12)</sup> zu stehen.

Dieses Verhältnis des repräsentativsten Dichters der Biedermeierzeit, des Deutsch-Böhmen Adalbert Stifter<sup>13)</sup> (1805—1868), zu Goethe ist für die ganze Epoche überaus charakteristisch. A. Stifter, ein Meister der deutschen Prosa, deren Schönheit schon frühzeitig Fr. Nietzsche erkannt hatte, schrieb seinen „Nachsommer“, diesen bürgerlich gewordenen „Wilhelm Meister“, geradezu unter den Augen Goethes. Er schreibt darüber an seinen Verleger und Freund Heckenast: „Mein Werk ist weit, weit entfernt von einem Goetheschen, von der Grossartigkeit des Inhaltes und der schönen klaren Fassung: aber mit *Goethescher Liebe zur Kunst* ist es geschrieben, mit in-niger Hingebung an stille, reine Schönheit ist es empfangen und gedacht worden“ und ein anderes Mal: „Ich bin zwar kein Goethe, *aber einer aus seiner Verwandtschaft*, und der Same des reinen, hochgesinnnten, einfachen geht auch aus meinen Schriften in die Herzen“. In solcher verehrungsvollen Abhängigkeit und Nachfolge wurde der Nachsommer, Stifters reifstes Werk, geschrieben.

Sein Glück wäre es, wenn er „in greisen Tagen“ noch erleben könnte, „dass ein deutscher Dichter aufstünde, der Goethes und Schillers Geist vereinte: er wäre dann der Grösste aller bisherigen Zeiten“. Stifters Werk gilt der Vorbereitung dieser grossen Zukunft, und er weiss: „Bin ich auch tief unter diesem Manne, *ein Vorläufer war ich doch*“.

Das ist *nicht mehr Epigonentum*: das ist ehrliche Anerkennung des Grossen, aber auch das Bewusstsein, *neue Aufgaben* zu haben und gewissenhaft an ihrer Verwirklichung zu arbeiten.

Nicht immer, ja sogar nur sehr selten, klingt bei der Last der grossen Erbschaft ein so stolzes Bekenntnis hindureh, wie wir es soeben bei Stifter aufgezeigt haben; das Erbe nimmt man hin, *die Ideale bleiben* — aber die *Wirklichkeit wird immer härter*, und so bildet sich jener Gegensatz heraus, der geradezu das Grundproblem der Biedermeierzeit ist: der Gegensatz von *Ideal und Wirklichkeit*, der seine Lösung in der für diese Zeit so charakteristischen *Resignation* findet.

Dieses Lebensgefühl führt nicht zum heldischen Leben sondern zur Liebe zum Kleinen, zum „Sammeln und Hegen“, zum Hüten dessen, was da ist. Es ist vor allem die historische Dichtung, die jetzt ihre Blütezeit erlebt. Ein neuer Sinn für *das Wesentliche vergangener Zeiten* beginnt sich zu regen, ebenso wie ein ganz neuer *Sinn für die Landschaft*, besonders für die heimische Landschaft.

Diese Menschen leben in ihrer Landschaft, vertiefen sich in sie und schildern sie mit der ganzen Kraft, deren ihre empfindliche Seele fähig ist. Stifter durchwandert den Böhmerwald immer wieder, ebenso wie Hanff Schwaben, Alexis die Mark, Schücking Westfalen. Die Natur wird jetzt geschildert, wie sie ist, sie wird nicht idealisiert wie in der Klassik, und der Dichter hat nicht mehr

die kosmische Sehnsucht, das Unendliche zu erleben wie in der Romantik, aber er hat auch noch nicht das nüchtern registrierende Gefühl des Realismus: bei ihm herrscht *innere Wärme*, immer hat er persönliche Beziehung zur Landschaft.

Wo bei den Dichtern des Biedermeier von *Liebe* die Rede ist, da ist es nicht die grosse rasende Liebesschnecht, sondern die stille Liebe der Entsagung, des *nachsommerlichen Glücks*. Die Frauen sind nicht emanzipiert wie im „Jungen Deutschland“, sondern wissen um das alte Gesetz, dass Dienen für sie Herrschen bedeutet. Ueberhaupt ist es eine Dichtung *der reifen, erfahrenen Menschen*; am liebsten schildert man *das Alter*, die abgeklärte Zeit oder die Kindheit, die alnungslose Zeit, nicht mehr die Zeit jugendlichen Stürmens und Drängens. Auf Jakob Grimms „Rede über das Alter“ sei nur hingewiesen.

Wie vor dem Alter so neigt man sich *in Ehrfurcht vor Gott*. Es ist nicht das Prometheuswollen eines jungen Goethe und nicht der *Zweifel* des Jungen Deutschland. Gott ist der liebende Gottvater, dem man durch Erfüllung der Liebespflichten im Leben näherkommt. Er wird nicht oft erwähnt, aber er steht wie die Sonne hinter allem und sein ewiges Licht durchstrahlt Mensch und Werk. Es ist eine ruhige, unendlich ruhige Welt, die in diesen Werken zum Ausdruck kommt.

Von den dichterischen Formen bevorzugt man die Novellen, es sind aber nicht „uuerhörte Ereignisse“, die hier geschildert werden, sondern Zustandsgeschichten, die sich mit Liebe in das kleine Detail versenken. Stifter hat eine Sammlung seiner Novellen direkt mit „Studien“ bezeichnen können. Man liebt Humoresken (Gaudi), Versnovellen (Mörrike, Droste-Hülshoff, Scheffel), Idyllen (Mörrike, „Idylle vom Bodensee“, Droste „Des alten Pfarrers Woche“). In der Lyrik hat man eine Vorliebe für Zyklen (Chamisso, Droste, Rückert), das leichtere Gesellschaftsstück ersetzt das grosse Drama, und nur die beiden Grössten der Zeit schaffen auch Grossformen: Grillparzer das Drama, Stifter den Roman.

P. Kluckhohn sieht so jene Richtung, die bisher zwischen Romantik und Realismus und neben dem „Jungen Deutschland“ lag, als eine Einheit. Ihre Dichter waren nicht die Götter des Tages wie Heine, Börne oder Gutzkow, sondern die „Stillen im Lande“, diejenigen, von denen die Literaturgeschichte bisher so wenig zu berichten wussten. Und doch bestimmen *sie* das Antlitz der Zeit. Wenn ihr Dasein auch im Schatten der grossen vorangegangenen Epoche stand, sie bilden trotzdem einen einheitlichen Lebensstil aus, den wir erst aus dem Abstand eines Jahrhunderts zu sehen beginnen. Keineswegs darf er nur in jener humoristischen Verschnörkelung gesehen werden, den seine schwächsten Vertreter zeigten. Biedermeier ist eine Lebenshaltung, die es verdient, an den Grössten

der Zeit untersucht zu werden. Es ist ein Stil, genau so zeitbestimmend und alle Lebensgebiete umfassend, wie jeder andere Stil.

## 2) IDEAL-WIRKLICHKEIT-RESIGNATION.

„Eines nur ist Glück hienieden  
 Eins: des Innern stiller Friede  
 Und die schuldbefreite Brust!  
 Und die Grösse ist gefährlich  
 Und der Ruhm ein leeres Spiel  
 Was er gibt, sind nicht'ge Schatten;  
 Was er nimmt, es ist so viel“.  
 (Grillparzer. *Der Traum, ein Leben*. IV).

In seinem zweiten Aufsatz konnte sich P. Kluckhohn bereits auf wertvolle Einzeluntersuchungen stützen, die inzwischen erschienen waren. *Wilhelm Bietak*, ein Schüler Kluckhohns, veröffentlichte im Jahre 1931 sein Buch: *Das Lebensgefühl des Biedermeier in der österreichischen Dichtung* (Braumüller, Wien — Leipzig). Die Ergebnisse fasste er dann in der D. V. 1931 zusammen S. 652—678. Er beschränkt sich, wie es der Titel seines Buches bereits ankündigt, auf die österreichische Dichtung, gesteht aber in seinem Aufsatz die Erweiterung des Begriffes Biedermeier auf das ganze deutsche Sprachgebiet zu. Ausgangspunkt wird für ihn *die politische Grundlage der Zeit*. Diese, politisch als „Vormärz“ gekennzeichnete Epoche, die Zeit der Reaktion und Zensur<sup>14</sup>), die den Bürger in seine vier Pfähle zurückwies, die Zeit des Wartburgfestes 1817, der Ermordung Kotzebues und der Karlsbader Beschlüsse 1819, der Demagogenverfolgung und Entlassung der 7 Göttinger Professoren 1837, die, durchaus nicht auf Oesterreich beschränkt, doch ihren Namen nach dem „System Metternich“ erhalten hat, wird unter dem neuen Aspekt geschaut, den das Buch Heinrich Ritter von *Srbiks: Metternich. Der Staatsmann und der Mensch*“ (München 1925) eröffnet hat. All die vorher erwähnten Massnahmen dienten nach dieser neuen Deutung nur dazu, „eine Lebenshaltung zu erneuern die... den Menschen befähigen soll, den Staat in seiner äusseren Aufgabe der Erhaltung des Gleichgewichtes zu unterstützen. Das Ideal, das der Staat von der Gesamthaltung des neuen Menschen hat, ist ein bürgerliches“ ((vgl Bietak D. V. 1931 S. 652). Damit findet das „System Metternich“ seine Erklärung als *Zusammenfassung der aufbauwilligen Kräfte am Staate* gegenüber der träumerischen Planlosigkeit bzw. der liberalistischen Haltlosigkeit aller Freiheitsphantasten. Diesen Verhältnissen kam die geistige Situation der Zeit entgegen, wenn sie auch nicht erst dadurch erzeugt wurde. Es ist nicht die Zeit der grossen öffentlichen Leidenschaften sondern die der Gelassenheit und Genügsamkeit. „Der bürgerliche Mensch sollte der Erhaltung der überkommenen Staats- und Gesellschaftsform dienen, seine Bedürfnisse und Wünsche soll-



ten im Zeichen der *Zufriedenheit* nie die bürgerlichen Schranken übersteigen und innerhalb des Staates und seiner gesellschaftlichen Schichtungen *Ruhe und Ordnung wahren*“ (vgl. Bietak *Lebensgefühl* S. 4). Jenseits dieser *notwendigen und bejahten*, wenn auch harten *Wirklichkeit* blieb im Inneren der Menschen das uneingeschränkte herrliche Bild der Freiheit, blieb *das Ideal*. Zwischen diese beiden Pole ist das Leben dieser Menschen gespannt. Hier stehen wir an einem der wesentlichsten Punkte für die Bestimmung des Lebensgefühls der Biedermeiermenschen. Der Gegensatz zwischen Ideal und Wirklichkeit ist für den Oesterreicher sicherlich auch in anderen Zeiten stark gewesen, aber niemals war er in dem Masse Lebensgefühl einer ganzen Epoche. Das sittliche Gesetz, das sowohl bei Stifter als auch bei Grillparzer oder Mörike eine so ungeheure Rolle spielt, hat *unbedingte Macht* und gilt als unautastbar. Weil diese Welt aber so voll von Gegensätzen ist, weil es immer wieder zu Konflikten kommt, die diese Menschen nicht mehr durch ein hartes Entweder — Oder durchbrechen können, und doch ihre Lebensaufgabe als fromme und gläubige Christen in der Erfüllung der ihnen gestellten Lebensaufgaben sehen, gibt es nur ein Mittel: *Resignation*. Alle diese Menschen entsagen oder haben entsagt nur um der inneren Ruhe willen. Sie fliehen vor Grösse und Ruhm, um in der eigenen Brust das *Glück* zu finden. Nicht nur die Gestalten in Stifters Werken entsagen, er selbst zieht sich vom öffentlichen Lebens zurück, und ebenso ist es bei Feuchtersleben, der von einem ihm anvertrauten Ministerposten nach kurzer Zeit zurücktritt, weil er die Last der Verantwortung nicht tragen kann und bei Mörike, dem sogar sein dörfliches Pastorenamt zuviel war.

Es ist das Lebensgefühl, das aus Grillparzers diesem Abschnitt vorangestellten Worten klingt, und das sich an so vielen anderen Stellen seines Werkes findet; es ist gleichgültig ob wir dabei an Medeas Worte aus dem „Goldenen Vlies“:

„Was ist der Erde Glück: ein Schatten!  
Was ist der Erde Ruhm: ein Traum“.

oder an Sapphos Warnung erinnern:

„Weh dem, den aus der Seinen stillem Kreise  
Des Ruhms, der Ehrsucht eitler Schatten lockt“.

Ebenso bittet Mörike: „Keinen Lorbeer! Lass mich leben und gib fröhliche Blumen zum Strauss!“ und Stifter schreibt: „Ruhm ist etwas so Eitles und Kurzdauerndes, dass das Streben darnach nur einem niederstehenden Geiste zukommt“. Es ist nicht das laute Leben des Tages, dem diese Menschen gehören. In Stifters Vorrede zu den „Bunten Steinen“ heisst es geradezu programmatisch: „*Ein ganzes Leben voll Gerechtigkeit, Einfachheit, Bezwingung seiner selbst*“.

Verstandesgemässheit, Wirksamkeit in seinem Kreise, Bewunderung des Schönen, verbunden mit einem heiteren, gelassenen Streben, *halte ich für gross*: mächtige Bewegungen des Gemütes, furchtbar einherrollenden Zorn, die Begier nach Rache, den entzündeten Geist, der nach Tätigkeit strebt, umreißt, ändert, zerstört und in der Erregung oft das eigene Leben hinwirft, halte ich nicht für grösser, sondern für kleiner, da diese Dinge so gut nur Hervorbringungen einzelner und einseitiger Kräfte sind wie Stürme, feuerspeiende Berge, Erdbeben. Wir wollen *das sanfte Gesetz* zu erblicken suchen, wodurch das menschliche Geschlecht geleitet wird“.

Dieses „sanfte Gesetz“, dieser Sinn für das Ewige und Bleibende ist in seiner ganzen Tragweite erst der neuesten Forschung aufgegangen. Früher sah man nur das Zurückgezogene<sup>15)</sup>, das Duckmäsertum, den Philister. Auch wir erkennen, dass aus den Werken jener Jahre wohl eine stille, unendlich stille Welt spricht, aber wir spüren auch, welch Feuer in diesen Menschen einmal geglüht haben muss, bevor sie sich zur Resignation bekannten und bewundern, dass sie trotz der Resignation ihre Schöpferkraft nicht verloren. Auf dem Untergrund der Schwermut erwächst diese Welt des Masses und Sichbescheidens. Stifters Romantitel „Nachsommer“ könnte als Motto über der ganzen Zeit stehen. Man bejaht die Wirklichkeit, man glaubt an ein absolutes Ideal und findet den Ausweg aus diesem Konflikt zwischen Ideal und Wirklichkeit in einem *tätigen Sich-Bescheiden*. Aus dieser Haltung hat Feuchtersleben seine „Diätetik der Seele“ denkerisch geformt und, flach geworden, klingt dasselbe Lebensgefühl aus den Volksstücken Nestroys, Bauernfelds und Raimunds. Valentins Hobellied im Verschwender: „das Schicksal setzt den Hobel an und hobelt's beide gleich“ ist ebenso charakteristisch wie Stifters und Grillparzers Ergebenheit in das Schicksal — nur in einer anderen Ebene. Aus dieser Wurzel wächst auch das politische Desinteressement — und die ehrfurchtsvolle Hingabe an die den Menschen umgebende Welt. Durch dieses Lebensgefühl aber steht das Biedermeier tatsächlich: „*als Epoche mit eigener Sinngebung zwischen der Zeit hybriden Idealismus und masslosen Wirklichkeitsbekenntnisses auf seinem Posten*“. (Vgl Bietak: Lebensgefühl S. 70).

### 3) SAMMELN UND HEGEN

„Ein Gesetz des ganzheitlichen Zusammenhangs breitet sich über jedes Einzelne; in ihm erhält es seine Bedeutung, wir tragen Körnchen um Körnchen zum Bau der Wissenschaft zusammen“.

(J. Grimm).

Neben Bietak ist es besonders das Verdienst von *Günther Weydt*, an der Aufhellung des Begriffes Biedermeier gearbeitet zu

haben. Aber kam Bietak von einer Untersuchung des Lebensgefühls her, so ging Günther Weydt von einer *Stiluntersuchung* aus. Und es ist das Sonderbare, dass die Ergebnisse beider Arbeiten, unabhängig von einander und auf verschiedenen Wegen gewonnen, sich geradezu ergänzten. 1930 veröffentlichte Weydt in den Germanischen Studien Heft 95 eine Untersuchung über die „*Naturschilderung bei Annette von Droste-Hülshoff und Adalbert Stifter. Beiträge zum Biedermeierstil in der Literatur des Neunzehnten Jahrhunderts*“ (Berlin, Ebering, 1930), deren Ergebnisse er dann ebenso wie Bietak in der D. V. 1931 unter dem Titel „*Literarisches Biedermeier*“ S. 628 ff. zusammenfasste. Die feinen Untersuchungen Weydts kommen zu dem Ergebnis, das wir vorwegnehmen wollen:

In den Werken Stifters und der Droste zeigt sich ein bewusst und meisterhaft durchgeführter, einheitlicher Stil; als Bezeichnung dafür wählt G. Weydt den Namen Biedermeier.

Als wesentlichstes Merkmal der Naturschilderung erschliesst er einen liebevollen, gütigen Grundton, der am deutlichsten zutage tritt, in der Art *wie sich die Menschen* Stifters und der Droste *mit der Natur beschäftigen*. „Sie schwärmen nicht mehr, sie wandern nicht umher, sondern sie sammeln sorgsam und freundlich die Gesteine, sie botanisieren mit Vorliebe, sie pflegen Blumen, sie bestellen den Garten“. Man schildert nicht die wilde Natur sondern die vom Menschen gepflegte: Gärten — es sei nur an den Rosengarten im Nachsommer erinnert — Blumenbeete und Parkanlagen. Güte und innerer Wert eines Menschen werden am Verständnis für die Natur gemessen. Man liebt die kleinen Dinge um ihrer schönen Ruhe willen, und weil sich in ihnen das ewige Weltgesetz genau so offenbart wie in den scheinbar grossen. Wir können es uns nicht versagen, als hesten Beweis dafür folgende Stelle aus Stifters schon oft erwähnter Vorrede zu den „*Bunten Steinen*“ anzuführen. — „Weil wir aber schon einmal von dem Grossen und Kleinen reden, so will ich meine Ansichten darlegen, die wahrscheinlich von denen vieler anderer Menschen abweichen. *Das Wehen der Luft, das Rieseln des Wassers, das Wachsen der Getreide, das Wogen des Meeres, das Grünen der Erde, das Glänzen des Himmels, das Schimmern der Gestirne halte ich für gross; das prächtig einherziehende Gewitter, den Blitz, welcher Häuser spaltet, den Sturm, der die Brandung treibt, den feuerspeienden Berg, das Erdbeben, welches Länder verschüttet, halte ich nicht für grösser, als obige Erscheinungen, ja ich halte sie für kleiner, weil sie nur Wirkungen viel höherer Gesetze sind*“.

Darum bildet er das Kleine und darum sind seine Menschen stets gewöhnliche Menschen. Und wie man sich liebend dem Kleinen hingibt, so beugt man sich in Ehrfurcht vor dem Grossen. Und dieser Hingabe an die unscheinbaren Dinge, an das scheinbar

Alltägliche entspricht auch eine *stille, einführende Sprache*. Sie hat einen „spannungslosen statischen Charakter“. Sie ist nicht sprachschöpferisch; der Wortschatz wird höchstens durch Dialektformen erweitert. Man bedient sich „eines durch die Tradition bewährten Wort- und Formenschatzes“, der dann allerdings zum „umständlichen, papiernen Deutsch des Geheimratstiles“, auf der anderen Seite aber auch zur „oft gepriesenen Echtheit und wahren Goldschmiedekunst des Wortes“ führt. Lieblingsworte Stifters sind: schön, rein, klar, fein, heiter, lieblich; Lieblingsworte Mörikes: rein, hell, golden, selig. Und wie die Sprache, so ist auch die Form der Erzählung<sup>16</sup>) von einer grossen, inneren Ruhe getragen. Der Wille, sich vom Stoff zu distanzieren, wird deutlich. Es ist das Hinstreben zur reinen Erzählkunst, zur *Sagaform*, wie sie am klarsten in Stifters Romanen zum Ausdruck kommt. Die ganze Ruhe des „Nachsommers“ spürt man schon, wenn man die Ueberschriften der einzelnen Teile liest. Es sind nicht gewöhnliche Kapitelüberschriften — „die Häuslichkeit“, „der Abschied“, „die Begegnung“, „die Entfaltung“, „das Vertrauen“, „der Rückblick“ — es sind Gleichnisse des Dichters, Zustände im menschlichen Leben überhaupt. Sprache und Form der Erzählung wird reinsten Ausdruck der inneren Gelassenheit des Biedermeiermenschen. „Seine Sätze strecken sich aus wie die Ranken der Waldpflanzen, wie der Teppich des Mooses und das Gezweig der Baumflechten“. (A. Ehrentreich Germ. Rom. Monatsschrift 1935 S. 193).

Was hier aber *für den Stil* erkannt wurde, das liebevolle Sich-Versenken, das „Sammeln und Hegen“ ist ein *Kennzeichen der Biedermeierzeit* auf allen Gebieten. Jetzt werden die grossen Museen gegründet, in denen man die Schätze vergangener Zeiten zusammenträgt, jetzt wird in Handbüchern und Lexicis das Wissen früherer Epochen gesammelt, jetzt beginnt ein neuer *Aufschwung der historischen Wissenschaften*. Es ist ein ganz anderes Verhältnis, das diese Menschen zur Vergangenheit haben. Man will *das Besondere* in den einzelnen geschichtlichen Zeitabschnitten erkennen: *geschichtliche Objektivität* ist an die Stelle romantischer Verschwommenheit getreten. Rankes Wort: „*Aus dem Besonderen kannst Du wohl bedachtsam und kühn zu dem Allgemeinen aufsteigen*; aus der allgemeinen Theorie gibt es keinen Weg zur Anschauung des *Besonderen*“ (Politisches Gespräch), zeigt diese neue Einstellung zur Wissenschaft. Das Verstehen der Vergangenheit in objektiven Erkenntnisbemühungen wird jetzt das Ziel historischen Forschens. Darum predigt Jakob Grimm immer wieder „*die Andacht zum Unbedeutenden*“; kein Wort ist zu gering, um nach seinem Sinn im Zusammenhang gefragt zu werden. Damit beginnt der Aufschwung der deutschen Philologie, es wird *treu* bewahrt, was da ist, *liebevoll* fühlt man sich in vergangene Zeiten ein. Jakob

Grimm schreibt seine „Deutsche Grammatik“ und legt die Grundlagen für das deutsche Wörterbuch gemäss seiner Forderung, „jedes Wort hat seine Geschichte und lebt sein eigenes Leben“. Mag diese Arbeit ungeheuer sein — wieviel altdeutsche Texte werden in jener Zeit zum ersten Mal herausgegeben — man verliert trotzdem den Sinn für den Zusammenhang nicht: es sei nur an das leuchtende Beispiel Jakob Grimms erinnert, der Zeit und Geduld für soviel kleine Sachen hatte und dabei doch stets das Ganze im Auge behielt. Es ist ein bescheidener Dienst am Ganzen, ein treues „Pfleger und Heger“. In dieser wissenschaftlichen Arbeit aber erreicht das Biedermeierideal neben dem dichterischen Werk Stifters vielleicht seine reinste Vollendung.

So steht denn jene Epoche zwischen 1820 und 1850, die wir bisher nur als die Zeit „des Vormärz“ und des „Jungen Deutschland“ kannten, in einem ganz andern Licht: neben den Jungdeutschen war ja noch eine Gruppe von Menschen da, die nicht am öffentlichen Leben teilnahm, die aber dafür nmso bewusster im Stillen wirkte. Auf sie aufmerksam gemacht zu haben, ist das Verdienst der Arbeiten bzw. Aufsätze von Kluckhohn, Bietak und Weydt, zu denen noch Rudolf Majuts Aufsatz: „Das literarische Biedermeier. Aufriss und Probleme“. (Germ.-Rom. Monatschrift Band 20 1932 S. 401 ff) hinzukommt. Sein Vorschlag, auch das „Junge Deutschland“ dem Biedermeier zuzurechnen, hat sich zwar nicht durchsetzen können; sonst aber ist es ein geschlossenes Bild, das die Forschung uns zeigt. Der Begriff Biedermeier hat einen anderen und viel tieferen Sinn bekommen: an die Stelle des dichtenden Dorfschulmeisters ist die Gestalt des treubewahrenden, das Bestehende achtenden und um das Ewige wissenden Menschen getreten; er ist Sinnbild der Zeit geworden.

#### 4) KRITIK UND NEUE GESICHTSPUNKTE

„Betrachtet, forscht, die Einzelheiten sammelt“.  
(Goethe, *Marienbader Elegie*).

Der Biedermeierforschung, wie wir sie im Vorangegangenen darzustellen versuchten, hat es nicht an Kritik gefehlt. Schon das Buch von Weydt hatte Widerspruch erregt. J. Dünninger hatte in seinem Aufsatz „Das Stifterbild der Gegenwart“ (Germ.-Rom. Monatschrift 1931) erklärt: „der Begriff „Biedermeierstil“ ist m. E. zur Kennzeichnung literarischer Dinge unmöglich“. Einen ähnlichen Einwand zitiert Kluckhohn aus dem Werk von Heinrich Günther „Deutsche Kultur in ihrer Entwicklung“ 1932 (Kluckhohn D. V. 1935 S. 7 ff), weist aber darauf hin, dass der geringschätzig und kleinliche Beigeschmack, den das Wort noch für manche habe,

ja doch einen ähnlichen Wandel durchmachen könnte wie Barock und Gotik, die ja auch eine abfällige Bedeutung hatten und in späterer Zeit geradezu Ehrennamen wurden.

Die grundsätzliche Kritik bringt dann aber *A. v. Grolmans* Aufsatz „Biedermeier-Forschung“ (Dichtung und Volkstum 1935 S. 311 ff). Er wirft der Forschung vor allem vor, dass sie allzu leichtfertig mit Begriffen umgehe. Er schreibt: „Zuletzt könnte es mit dem Biedermeier so werden, dass er ein grosser Zentralbahnhof ist, in den von allen Seiten Züge einfahren“; dagegen richtet sich die Kritik Grolmans vor allem. Für ihn hat jede Zeit ihr *zentrales Erlebnis*, das alle Lebensäusserungen bestimmt. Das 19. Jhr steht für ihn unter dem „Schreck der Bérésina“. Dort sah man den absoluten Sieger besiegt, „man sah nicht nur den Finger Gottes, man sah den Wandel in allem Menschenschicksal“ (S. 319). Das ist die Grundlage für das Biedermeier, daher kommt die Resignation. „Biedermeierlich sind die Begleitumstände, nicht aber die Gesamtsituation“ (S. 319). Biedermeier ist für Grolman nicht Selbstsinn jener Epoche, sondern gehört als Essenz dazu. A. von Grolman will der weiteren Diskussion über das literarische Biedermeier nicht vorgreifen, er möchte nur vor Irrgängen warnen und andere anregen, die ganzen Dinge noch einmal zu überprüfen (S. 311 u. 324). Da er selbst hervorragende Beiträge zur Erkenntnis der Werke Stifters geliefert hat<sup>17</sup>), hat er das Recht, zu fordern, dass „wenn man ein „literarisches Biedermeier“ konstruiert, und Stifter in dieses hineinsetzt“, dass man dann auch die „richtigen Masse“ anwendet. Für ihn ist das Werk Stifters in seiner ganzen Tiefe noch lange nicht erkannt, und er möchte sich dagegen verwahren, dass es verzerrt werden könnte.

A. v. Grolman veröffentlichte seinen Aufsatz in der Zeitschrift „Dichtung und Volkstum. Neue Folge des Euphorion, Zeitschrift für Literaturgeschichte“ (36. Bd. 1935), das ähnlich wie das Biedermeierheft der D. V. sich um eine Deutung des Begriffes Biedermeier bemüht. Wir müssen uns darauf beschränken, aus diesem Heft hier nur auf den Aufsatz von *Hermann Pongs* einzugehen, weil er wesentlich *neue Gesichtspunkte* in die Diskussion hineinträgt. H. Pongs geht von einer ganz anderen Seite an die Untersuchung des Biedermeier heran; bei ihm ist das Biedermeier zur *Bürgerklassik* erweitert, wie es schon der Titel seines Aufsatzes „Zur Bürgerkultur des Biedermeier („Bürgerklassik“)“ andeutet. Versucht die Gruppe der Literaturforscher um Kluckhohn eine Erfassung des Biedermeier *vom Geist* her, so geht Pongs, ähnlich wie Grolman, von *der Existenzform* aus; er fragt nach den *Grundlagen* des „Biedermeier als der Kultur des Bürgers, des Biedermannes im 19. Jahrhundert“. Auch er glaubt, „dass diese Bürgerkultur einen letzten, einheitlichen Lebensstil ausgeprägt hat, der dem

19. Jahrhundert zur ersten Hälfte sein Gesicht gibt, wie Barock und Rokoko dem 17. und 18. Jahrhundert“ (S. 141) und dass sie „mit dem Wort Biedermeier zunächst parodistisch und offenbar unzulänglich bezeichnet worden ist“.

H. Pongs geht es dabei letzten Endes um das Aufkommen des Bürgertums überhaupt und um seine Gestaltung im dichterischen Werk. Durch das *Erlebnis der französischen Revolution* vollzieht sich schon bei Goethe und Schiller die Abkehr vom Idealismus; „die bürgerliche Grundschicht ihres Wesens“ wird emporgeloben. Schon vor Pongs hatte Weydt sich um eine Einordnung des *alten Goethe* in das Biedermeier bemüht und dabei auf seine Korrespondenz mit Marianne, auf die Wanderjahre mit dem bezeichnenden Untertitel „Die Entsagenden“, auf seine Gespräche mit Eckermann „einem der ersten Bücher des Biedermeier“, auf die Maricnbader „Elegie“ mit ihrer Mahnung: „Betrachtet, forsheit, die Einzelheiten sammelt“, hingewiesen. Goethes Freude am Sammeln und Ordnen, sein Lob des „stillen Wirkens aus beschränktem Kreise“, seine Worte zu Eckermann vom 20. Okt. 1830: „Wenn jeder nur als Einzelner seine Pflicht tut, und jeder nur im Kreise seines nächsten Berufs brav und tüchtig ist, so wird es um das Wohl des Ganzen gutstehen“, konnten geradezu *Ausgangspunkte* für das Biedermeier werden. Pongs geht aber noch weiter zurück. Schon durch die französische Revolution wird Goethe „auf das letzte Ordnungsgefüge seiner Existenz, auf den Volkszusammenhang“ verwiesen: „*Hermann und Dorothea*“ ist das Hohelied des Bürgers, und was Goethe im Epos gestaltete, das tat Schiller im Schauspiel, im „*Wilhelm Tell*“, der nicht mehr die Freiheit des Einzelnen, sondern die Freiheit des *Volkes* preist. Hier schon wird die Verbundenheit mit dem Volke empfunden, die dann in der Dichtung des Biedermeier eine so bedeutende Rolle spielt. Dieses Gefühl einer Gebundenheit an die Gemeinschaft, in die man hineingeboren ist, wird verstärkt durch das *zentrale Erlebnis* der Zeit, durch das, was Grolman „den Schreck der Beresina“ nennt. Der Mensch wird wieder klein, anlehnungsbedürftig, er unterdrückt das Dämonische, er hält fest an den Dauerwerten. Er arbeitet, er schafft sich ein neues Leistungsethos wie Freytag oder bindet sich an die Familie wie alle Menschen im Werke von Jeremias Gotthelf. Beide gehören darum nach Pongs zur *Bürgerklassik*, ebenso wie Keller<sup>18)</sup> und Raabe<sup>19)</sup> und wie schliesslich der Pessimismus eines Schopenhauer. „*Resignation reicht nicht aus*, um dieses Lebensgefühl zu bestimmen was darunter liegt, sind die Grunderschütterungen der Zeit, ist die französische Revolution und Napoleon, ist die Furcht vor dem Dämon der Masse und dem Dämon des unberechenbaren Machtmenschen“. Dadurch werden Abwehrkräfte wachgerufen, und aus ihnen „ergibt sich jene gleichgewichtige, statisch erscheinende, entsagende Mit-

telhaltung des Biedermeiermenschen als das Ergebnis zäher, geradezu heldischer, innerer Kämpfe, an denen die feinnervigeren Dichter zugrunde gingen. „Wie schwer es sein musste, hier einen eignen Lebensstil der Mitte, der echten Bürgerlichkeit herauszuarbeiten und durchzuhalten, dass verrät sich gerade an jenen zahlreichen billigen Ersatzformen“ (S. 160). An sie heftete sich der Spott zuerst. Aber die Grossen der Zeit formten diesen Lebensstil durch. Für Pongs ist es das Ziel der Biedermeierforschung „den *gemeinsamen* Existenzgrund dieser Bürgerkultur zu gewinnen, die neben dem weicheren, gefühl- und phantasiebegabteren, österreichischen Biedermeier auch ein hartes, gefühlskarges, preussisches Biedermeier trägt“ (S. 151).

So stehen wir heute mitten in der Diskussion<sup>20</sup>). Beide Fragestellungen, *sowohl die vom Geist als auch die vom Daseinsgrund* ausgehende, werden schliesslich doch nur der Erhellung der deutschen Literatur des 19. Jahrhunderts dienen. Heute ist es wohl nur noch die Frage, ob der Begriff Biedermeier, wie die Gruppe der Forscher um Kluckhohn es will, auf die „Stillen im Lande“ beschränkt bleibt oder ob er im Sinne von Pongs zur Erfassung der ganzen Bürgerkultur des 19. Jhrs dienen wird. Gelöst ist der Begriff auf jeden Fall schon vollständig vom Typus des naiven Verseschmiedes. Man weiss heute, dass jene Zeit *trotz der Leidenschaften*, die sie durchglühten, *treu und verantwortungsvoll die grosse Tradition des deutschen Idealismus weiterführte* und den Blick immer auf das Ewige gerichtet hatte, während das gleichzeitige „Junge Deutschland“ den Grund zur liberalistischen Entwicklung legte und sich in den kleinen Dienst des Tages stellte. Ebenso weiss man, dass jene Menschen, die als Jünglinge den Freiheitskampf durchmachten, dann doch, als die Zeit es verlangte, sich bescheiden konnten und *Aufbauarbeit im Kleinen leisteten*. Diese Erkenntnis ist vielleicht überhaupt der Grund, dass *gerade in unserer* Zeit soviel an der Erhellung deutschen Geisteslebens zwischen 1820—1850 gearbeitet wird. Denn während die Richtung des Jungen Deutschland über Spielhagen zum Naturalismus führt, bietet das Biedermeier den Anknüpfungspunkt für die Gruppe um Keller und Storm, für die deutsche Heimatkunst um 1900 und dann auch für die „volk- und bodenverhaftete Dichtung“ unserer Tage. Den grossen Unterschied aber zwischen unserer Zeit und der damaligen kann man mit Kluckhohn darin sehen, „dass man die Kräfte des Dämonischen heute nicht mehr zu unterdrücken strebt, sondern durch Gestaltung zu bannen und fruchtbar zu machen“ und im „Willen zur Tat, zum heldischen Leben“ (D. V. 1935 S. 43).

Was aber jene Zeit in ihrem *selbstverständlichen Ordnungssinn*, in ihrem Ehr- und Pflichtgefühl an gesunder Substanz erhalten



und fortvererbt hat, das wird heute wieder dankbar anerkannt. Nicht das unbestimmte Sehnsuchtsgefühl des beginnenden 20. Jhrs., das einst das Biedermeier in der Kunstgeschichte wieder aufleben liess, ist der Grund für seine literarische Entdeckung, sondern die neue Wertschätzung des Gesunden und Organischen, des Traditionsbewussten und unbedingt Sauberen der Gesinnung, das auch unserer Zeit wieder soviel gilt; gerade diese Werte aber geben jener Epoche deutschen Geisteslebens das Gesicht, über die wir hier einen Ueberblick zu geben versuchten, und für die die heutige Literaturwissenschaft den Namen „Biedermeier“ neu entdeckt hat.

Warszawa

K. Grundmann

#### ANMERKUNGEN

<sup>1)</sup> Den Anlass, diese Erkenntnisse einer sich anbahnenden Umwertung darzustellen, gaben Übungen, die unter Leitung von Prof. Z. Lempicki im Seminar für germ. Phil. in Warschau stattfanden und die gezeigt haben, wie fruchtbar der Begriff „Biedermeier“ für die Deutung des deutschen Geisteslebens im 19. Jhr sein kann.

<sup>2)</sup> Ludwig Eichrodt 1827—92; Gesammelte Dichtungen, Stuttgart, 1890.

<sup>3)</sup> Ed. Kussmaul 1822—1902. „Jugenderinnerungen eines alten Arztes“. Stuttgart, 1899.

<sup>4)</sup> Vgl. R. Majut. Das literarische Biedermeier. Aufriss und Probleme. Germanisch-Romanische Monatsschrift 1932. S. 401 ff.

<sup>5)</sup> Samuel Friedrich Sauter: Ausgewählte Gedichte, hsg. v. Kilian, Heidelberg 1902.

<sup>6)</sup> Vgl. H. Behrens: Berliner Tageblatt vom 15. Sept. 1935: Was ist Biedermeier?

<sup>7)</sup> Vgl. hierzu und zum Folgenden überhaupt Georg Hermann „Das Biedermeier im Spiegel seiner Zeit“. Berlin 1912. Einl. S. 7 ff.

<sup>8)</sup> Wir kürzen in folgenden: D. V. für „Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte“ ab.

<sup>9)</sup> Gedruckt in der Zeitschrift f. dt. Bildung 1928 S. 57. ff.

<sup>10)</sup> Der Begriff „Deutsche Bewegung“ ist seit H. Nohl Logos II. 1919 S. 350 ff. gebräuchlich für die ganze Zeit „der irrationalen Entfaltung deutschen Geistes vom Pietismus zur Romantik“.

<sup>11)</sup> Vgl. G. Wilhelm: Herder, Feuchtersleben, Stifter. Euphorion 1923. 16-tes Ergänzungsheft.

<sup>12)</sup> Vgl. Dorothea Sieber: Stifters Nachsommer Jena 1927. S. 35—43.

<sup>13)</sup> Ueber Stifter s. Dünninger: Das Stifterbild der Gegenwart. Germ.-Rom. Monatsschrift 1931 S. 161 ff. Die auffallend gepflegte Sprache Stifters, die in ihrer Reinheit immer mehr erkannt wird, wie auch die sittliche Tiefe seiner Werke, liesse daran denken, einige seiner Novellen für den Gebrauch in der Schule herauszugeben.

<sup>14)</sup> Vgl. dazu H. H. Houben: Der gefesselte Biedermeier. Literatur. Kultur. Zensur in der guten alten Zeit. Verlag Haessel-Leipzig 1924 und von demselben Verf.: Kleine Blumen, kleine Blätter aus Biedermeier und Vormärz. Verlag K. Rauch. Dessau 1925.

<sup>15)</sup> Vgl. W. Scherers Charakteristik Grillparzers in „Vorträge und Aufsätze...“ Berlin. 1874 (S. 193—327).

<sup>16)</sup> Vgl. R. Petsch: „Wesen und Formen der Erzählkunst“ Niemeyer 1934 S. 306 ff. und A. Ehrentreich: Zur Gestalt der Novelle bei Adalbert Stifter. Germ. Rom. Monatsschrift. 1935 S. 192 ff.

<sup>17)</sup> Vgl. „Adalbert Stifters Romane“ 1926; ferner „Volks- und Staatsgedanken in Stifters Ethik D. V. XI. S. 403 ff.

<sup>18)</sup> Die Einordnung G. Kellers in das Biedermeier hat schon Weydt in seinem ersten Aufsatz D. V. 1931 vorgeschlagen, hat diesen Vorschlag inzwischen aber wieder zurückgenommen. Vgl. auch die Aufsätze von G. Weydt: Literarisches Biedermeier II. D. V. 1935 S. 44 ff. und W. Bietak: Zwischen Romantik Jungem Deutschland und Realismus D. V. 1935. S. 163 ff.

<sup>19)</sup> Ueber Raabe vgl. Fritz Martini: Das Problem des Realismus im 19. Jahrhundert und die Dichtung Wilhelm Raabes in „Dichtung und Volkstum“ 1935 S. 271 ff. Ein ähnlicher Nachfahr des Biedermeier wie Raabe wäre auch Heinrich Scidel, dessen Leberecht Hühnchen aus derselben Geisteshaltung entstanden ist; vgl. über ihn Erich Schmidt, „Charakteristiken“ Berlin 1912 S. 358.

<sup>20)</sup> Vgl. die Aufsätze im Biedermeierheft von „Dichtung und Volkstum“ 1935 sowie das erst kürzlich angezeigte Buch von Zolnai Béla: Le style „Biedermeier“ dans la littérature 1935 Szeged. Vgl. ferner Vera Sandomirsky: Eduard Mörike. Sein Verhältnis zum Biedermeier. Ein Versuch. Erlangen Palm u. Enke 1935 und die in der Zeitschrift: „Dichtung und Volkstum“ 1935 erschienenen Nachträge zur Biedermeier-Forschung S. 497 ff. Eine Antwort an Adolf von Grolman von Günther Weydt S. 503 f. Zusatz von Adolf von Grolman. Wie es im Nachwort der Schriftleitung heisst, ist bei dieser Anseinandersetzung, die teilweise recht persönliche Formen annahm, im Grunde nur der „Wettstreit der Methoden“ am Werk und es geht darum „unterhalb der Epochenbezeichnung Biedermeier die Existenzform der Biedermeierkultur herauszuarbeiten, die den letzten einheitlichen bürgerlichen Lebensstil hervorgebracht hat“. Vgl. auch Max Wundt: Die Philosophie in der Zeit des Biedermeiers. D. V. 1935 S. 118 ff. und für die Frage des Biedermeier bei anderen Völkern Fr. Brie: Literarisches Biedermeier in England D. V. 1935 S. 149 ff.

## PROPAGANDA KULTURY ANGIELSKIEJ

### 1

Uznanie dla praw jednostki, jakoteż zrozumienie tych wartości, które dla rozwoju państwa i społeczeństwa niesie z sobą inicjatywa prywatna, leżało stale u podstaw filozofji każdego rządu angielskiego. Jego ingerencja rozpoczyna się z tą dopiero chwilą, gdy poczynania prywatne doprowadziły już do pewnych konkretnych wyników, i gdy wyniki te idą po myśli sfer rządowych. Ta zasada polityczna ma zastosowanie przedewszystkiem w dziedzinie spraw gospodarczych, kulturalnych i humanitarnych. Tak było z wypracowaną przez filozofję angielską, a prywatnie, poza sferą rządu, propagowaną ideą wolnego handlu; dopiero gdy przewidzieć się dały korzyści materialne, które przynieść miała krajowi nowa, bezinteresowna zrazu koncepcja gospodarza, we własne ręce rząd ujął jej ster i dzięki temu doprowadził państwo do imponującego rozkwitu. Tak było również z historją niewolnictwa, któremu ostatni, najsilniejszy cios zadany został przez sam rząd angielski, lecz dopiero po przygotowaniu gruntu przez humanitarnie myślące zreszenia i po zrozumieniu utylitarnych następstw, które wedle przewidywań miały stąd dla Anglii wypłynąć. Tak było przedewszystkiem z historją szkolnictwa angielskiego. Gdy prywatne, przypadkowe i bezplanowe wysiłki pokryły Anglję siecią szkół, bardzo lichego zazwyczaj gatunku; gdy — na dalszym etapie rozwojowym — dzięki energii kilku wybitnych jednostek początkowy chaos został do pewnego stopnia oparty, a szkolnictwo przybrało bardziej wyraziste kontury i dźwignęło się na bardziej godny poziom; gdy poczynano nawet kwitnąć miejscami, mimo że nadal opierało swą egzystencję materialną na funduszach prywatnych, lub też samorządowych, zmuszone uciekać się, z powodu zupełnego braku poparcia ze strony państwa, nawet do bardzo niewłaściwych nieraz źródeł (jak np. lo-

kalny podatek od szynków, tak zw. „whisky-money“) — wówczas dopiero wkroczył rząd, jako czynnik koordynujący, wspierający, nadzorczy. W r. 1899, najpóźniej bodajże ze wszystkich państw Europy, powołane zostało do życia angielskie Ministerstwo Oświaty.

## 2

W ciągu kilku ostatnich dziesiątków lat poczęły się w Anglii coraz to bardziej mnożyć objawy ingerencji rządowej w rozliczne sfery życia społecznego i objawy etatyzacji pewnych poczynań prywatnych, nieraz w krótkim nawet stosunkowo czasie po narodzinach danej idei.

Mimo wszystko, do tej jeszcze chwili nie zdecydował się rząd angielski ani na jeden krok w dziedzinie teatru, pozostawiając nadal jego losy w rękach ludzi dobrej woli; groźba jednego na ten cel nie wyłożył, mimo ciągłych wołań o subsydia, podnoszone od lat kilkudziesięciu przez zainteresowane kulturą teatralną sfery; gestu jednego w tym kierunku nie uczynił, nawet mimo takiego policzka, jaki mu został wymierzony przez G. B. Shawa w jednej z jego krotocwil scenicznych.

Tem dziwniejszą więc wydać się musi gotowość, którą objawił, śpiesząc z finansową pomocą świeżo założonej „Brytyjskiej Radzie dla utrzymywania stosunków z innymi krajami“ (The British Council for Relations with Other Countries), celem i programem przypominającej znaną w świecie oddawna „Alliance Française“, czy też analogiczne organizacje niemieckie lub włoskie. Krok ten ze strony rządu angielskiego nie mógł być powzięty bez poważniejszych pobudek i głębszych konsyderacji.

„Brytyjska Rada dla utrzymywania stosunków z innymi krajami“ powołana została do życia pod patronatem księcia Walji, a pod przewodnictwem znanego na terenie międzynarodowym dyplomaty, lorda Tyrrela. Doboru członków zarządu dokonano z pośród angielskiej elity umysłowej; na liście figuruje, wśród innych, nazwisko obecnego poety-laureata, Johna Masfielda.

Zdają sobie Anglicy sprawę z tego, że przy dzisiejszym zamęcie politycznym i gospodarczym uwaga świata, w silniejszym stopniu, aniżeli kiedykolwiek w dziejach dawniejszych, skierowana jest ku ich wyspie, jako oazie względniego spokoju, dojrzałej rady i zasobów materialnych. Naturalnym następstwem tego stanu rzeczy jest powszechna chęć bliższego zapoznania się z narodem angielskim, dokładniejszego zrozumienia jego roli i intencji w sprawach świata. Jako odruch ze strony Anglii, daje się zauważyć wzmózona ambicja co do wpływu na bieg rzeczy i wzrost poczucia „ciężaru odpowiedzialności“ za losy ludów. Przeszkodą na drodze do należytej oceny wysiłków Anglii i motywów jej działań są zakorzenione w obcych krajach uprzedzenia i błędne o niej pojęcia; praca „Rady Brytyjskiej“ ma umożliwić światu oglądanie Anglii w zwierciadle prawdy i unaocznić mu dostosowane do nowożytnych okoliczności *gesta Dei per Anglos*.

Rząd angielski, wiedziony szczególnym zmysłem, umiał zawsze wykrywać stwarzane przez jednostki prywatne prądy duchowe, aby, skojarzywszy czynnik duchowy z materialnym, nadać temu ostatniemu tem większej siły uderzenia i tem lepiej wykorzystywać go dla swoich celów; i w tym najnowszym prądzie dojrzał on widocznie jakąś konkretną dla siebie korzyść, jeśli nowopowstałej organizacji w tak prędkim czasie przyszedł w sukurs. Czysta ambicja co do wystawy własnej kultury wobec obcych narodów przedstawiałaby coś zbyt bezcielesnego, aby ją tak rychło wziąć sobie do serca. Nie zdobyły się rząd angielski na ten krok, gdyby parły go doń jedynie tak idealistyczne podbudki, jak troska o prestiż własnego narodu wobec obcych; o jego postanowieniu w tym względzie musiały zdecydować bardziej ważne kalkulacje i bardziej zgodne z jego myśleniem motywy realno-politycznej natury.

Świeżo zainicjowana przez Anglię kulturalna propaganda zagranicą ma więc odmienne nieco zabarwienie, aniżeli analogiczne poczynania Francuzów

albo Niemców, których punkt widzenia w tej sprawie został określony głównie chęcią wystawy własnego dorobku kulturalnego.

## 3

Do niedawnych jeszcze czasów była Anglja dla kontynentu europejskiego przysłowiową „nieznaną wyspą“, przysłowiowym krajem dziwactw i zagadek, tem trudniejszych do zrozumienia i rozwiązania, że w grę wchodziła obscwacja na daleki, zamglony dystans.

Postawę Anglika wobec zagranicznej opinji o nim, jego umysłowości i jego polityce, znamionował najzupełniejszy indyferentyzm, tak w wypadku panegiryków, jak i sądów ujemnych. Zagraniczna opinja o Anglii wypowiadała się, zresztą, stosunkowo rzadko.

Ostatniemi czasy poczęły się jednak mnożyć książki obcych pisarzy o Anglii i Anglikach. Coraz więcej uwagi poczęła również poświęcać polityce angielskiej periodyczna prasa różnych krajów. Komentarze bywają ujemne lub dodatnie; ze strony angielskiej nadal spotykają się rzadko z próbą ich prostowania, względnie ze znakiem aprobaty. A czytelnikowi jasnego pojęcia o Anglii naogół nie dają, nie mogąc się zdobyć na zgodną jej interpretację. Ta ogromna rozbieżność sądów jest oczywistym dowodem trudności w pochwyceniu prawdy o narodzie angielskim. Zdaniem G. J. Reniera, holenderskiego autora ogłoszonej przed kilku laty książki o Anglikach, zagraniczne zdania o Anglii zbiegają się pod jednym tylko względem: stwierdzają istnienie zasadniczej różnicy między Anglikami a resztą narodów. Znamiennem jest ogólne spostrzeżenie, że większa przepaść pod względem charakteru i umysłowości dzieli Anglję od tak bliskich jej rasowo i językowo narodów, jak Skandynawowie, aniżeli Skandynawów od Włochów, czy też Francuzów od Rosjan.

Indyferentyzm Anglika odnośnie zagranicznej opinji o jego narodzie ma swe źródło w poczuciu wyższości nad innymi. Iluzja w przesadnej ocenie samego siebie w porównaniu z bliźnim zachodzi w tym wypadku, gdy bliźniego dobrze się zna. Otóż Anglicy, zdaniem Reniera, żyjąc wieki całe na rodzimej wyspie w izolacji od swych bliźnich kontynentalnych, nabrali o samych sobie zbyt wygórowanego pojęcia. Z chwilą gdy, w późniejszych czasach, nawiązali bliższy kontakt z Europą i zdobyli pewien materiał porównawczy, dawne pojęcia były już tak głęboko zakorzenione, że trudno było poddać je korekturze. Rażąca przesadą w angielskiej samoocenie zauważył, jeszcze u progu wieków nowożytnych, ambasador wenecki w Londynie: „Anglicy są przekonani“, — pisał on w jednym z listów — „że niema innych ludzi, tylko oni jedni, i żadnego innego świata, tylko Anglja; a gdy ujrzą jakiegoś pięknego cudzoziemca, mówią o nim, że wygląda na Anglika, albo też wyrażają żal, że nie jest Anglikiem“. Tego rodzaju pojęcia przetrwały epokę elżbietańską, dwa wieki następne, epokę wiktoriańską i utrzymały się do czasów najnowszych.

Realizacja celów „Rady Brytyjskiej“ pociągnie za sobą konieczność pewnego autokrytycyzmu w tym względzie; bo, ażeby przedstawić siebie wobec obcych w należytem świetle prawdy, należy poddać rewizji wiedzę o samym sobie i pogłębić ją przez porównanie.

## 4

Jeśli chodzi o ujemną opinję zagranicy, nie potrzebuje Anglik zwracać się do obcych, ażeby się ujrzał w krzywym zwierciadle; u swego własnego autora, G. B. Shawa, znajdzie on kwintesencję tego, co inni o nim myślą i opowiadają. „Otóż wam wytłumaczę, co to są Anglicy“, mówi Napoleon (w „Człowieku przeznaczenia“). „Anglicy to jest rasa zupełnie odmienna od innych. Żaden Anglik nie poniża się tak dalece, aby mieć jakiegokolwiek skrupuły; żaden Anglik nie wzniesie się, z innej strony, tak wysoko, ażeby się uwolnić od ich tyranji. Lecz każdy Anglik przynosi ze sobą na świat jakąś cudowną siłę, która

czyni zeń władcę świata. Gdy potrzebuje danej rzeczy, nigdy przed sobą nie wyzna, że jej potrzebuje, lecz czeka cierpliwie, aż w głowie mu się zrodzi, niewiadomo jak, niewzruszone przekonanie, że moralny i umysłowy obowiązek nakazuje mu podjąć walkę i zwyciężyć tego, kto posiada ową potrzebną mu rzecz. Z tą chwilą staje się Anglik nieugięty i nieodparty. Postępuje jak arystokrata, robiąc co mu się podoba, i porywając wszystko, czego dusza zapagnie. Niczem kupczyk, zmierza on do swego celu z uporem i skrętnością, które mają swe źródło w silnem bardzo przekonaniu religijnem i głębokiem poczuciu odpowiedzialności moralnej. Nigdy mu nie brak sposobu na to, aby przybrać efektowną postawę moralną. Jako szermierz wolności i niepodległości narodowej, zwycięża Anglik i anektuje połowę świata, nazywając to kolonizacją. Gdy mu potrzebny jest nowy rynek zbytu dla wybrakowanych towarów nau czesterskich, wysyła on misjonarza, aby wśród dzikich plemion głosił Ewangelię. Dziwy mordują tego misjonarza. A wówczas Anglicy chwytają za oręż w obronie chrześcijaństwa; walczą pod znakiem krzyża; zwyciężają; potem zaś zagarniają rynek jako nagrodę z niebios. Występując w obronie wybrzeży swej wyspy, na pokład bierze Anglik ze sobą kapelana. Do masztu przytwierdza flagę z krzyżem, i tak żeglują ku krańcom globu ziemskiego, topiąc, siejąc pożogę i spustoszenie wszędzie tam, gdzie trafi na opór w swej dążności do władzy nad morzem. Za tytuł do dumy poczytuje sobie to, że jakikolwiek niewolnik, ledwo oprze stopę o ziemię angielską, otrząsa kajdany i staje się wolnym człowiekiem. Ale zapomina Anglik o tem, że sam wystawia na sprzedaż sześciolatnie dzieci biedaków angielskich, aby pod biczem pracowały po fabrykach po szesnaście godzin na dobę. Sam urządza u siebie dwie rewolucje, aby potem wypowiedzieć wojnę rewolucji francuskiej w imię praworządności. Nicna na świecie tak zły, ani tak dobrej rzeczy, do której Anglik nie byłby zdolny; lecz nigdy on nie przyzna się, że nie ma racji. Cokolwiek czyni, czyni to z zasady: zwycięża drugich — na zasadzie patriotyzmu; rabuje — na zasadzie interesów handlowych; ujarzmia — na zasadzie potrzeb imperialnych; straszy i za łeb bierze — na zasadzie męskości; okazuje poparcie swemu królowi — na zasadzie lojalności; innemu znowuż ze swych królów ścina głowę — na zasadzie republikanizmu. Hasłem jego jest zawsze obowiązek; niechbno jednak przeciwnik Anglii spróbuje pojmować swój własny obowiązek w taki sposób, któryby przeczył interesom angielskim, a może być zupełnie pewny swojej rychłej zguby“.

Niechaj sobie siwowłosa wesołek Shaw kpi z własnego narodu. Niechaj powtarza utarte zagranicą plotki i fałszywe o Anglii. Przyjdzie jednak czas, gdy świat cały uzna błogosławieństwo kultury angielskiej. Przyjdzie czas, gdy rzesza narodów, wsłuchana w angielską ewangelię wolności i pokoju powszechnego, pójdzie za jej słowem i po jej myśli postępować będzie. Przyjdzie czas, gdy ta siła moralna, która mocniejszą od stali obręczą opasała rozliczne ludy i trzyma je w przynależności do Korony Angielskiej, ta sama siła moralna przyciągnie i resztę świata ku Anglii, jako ośrodkowi kultury ludzkiej. — Tak zwykł sobie myśleć Anglik w odpowiedzi na kpiny wesołka Shawa i na ujemne wypowiedzenia się zagranicą. Obecnie jednak tego rodzaju zdania zaczynają go drażnić; drażnią go jako przeszkoda do celu, którym ma być poznanie i uznanie przez świat Anglii w jej wielkiej misji kulturalnej. I tu się otwiera pole dla działalności „Rady Brytyjskiej“.

Ze przykład Francji nie był bez wpływu na inicjatywę angielską w sprawie zagranicznej propagandy kulturalnej, nie ulega najmniejszej wątpliwości. Działalność, którą od pół wieku rozwija „Alliance Française“ na terenie angielskim i na terenie innych krajów, jest dla Anglików dowodem, jakie owoce wydać może planowo prowadzona propaganda kultury; program „Rady Brytyjskiej“ nie odbiega daleko od wzoru francuskiego.

Pierwszem więc zadaniem będzie szerzenie języka angielskiego. Trudno narazie myśleć o takiej imponującej sieci szkół angielskich w krajach obcych, jaką zdołała „Alliance Française” zarzucić na zagranicę w ciągu 50-ciu lat swego istnienia. W porównaniu z organizacją francuską, która w dniu dzisiejszym posiada już przeszło pół miliona członków, i w porównaniu z hojnemi na jej cel dotacjami rządu francuskiego, kasa „Rady Brytyjskiej” może się zaledwo zdobyć na pewne wysiłki w tym kierunku, aby wzmocnić pozycję języka angielskiego na tych wszelkiego rodzaju placówkach zagranicznych, gdzie nanka jego już została zainicjowana przez czynniki krajowe. Finansowe wsparcie ze strony „Rady” wyrażałoby się w formie zakładania bibliotek, angażowania prelegentów i użyczania stypendjów na wyjazd do Anglii krajowym nauczycielom języka. Na drugim miejscu stałaby troska o egzystencję rozsianych po licznych krajach towarzystw, mających na celu kulturalne zbliżenie między danym narodem a narodem angielskim; chodziłoby o skoordynowanie planów ich działania i utworzenie centrali w Londynie. Na dalszą metę, w miarę wzrostu „Rady” pod względem wpływów i środków finansowych, przewiduje się zakładanie „Instytutów Brytyjskich” w stolicach krajów obcych (w ich kolejności znajduje się również Warszawa), na podobieństwo istniejących już od dawna „Instytutów Francuskich”.

## 6.

Można przypuszczać, że nie bez echa pozostanie apel „Rady” do społeczeństwa angielskiego nie tylko o moralne, lecz i materialne poparcie jej zamierzeń. Przy tej sposobności pewnemu wyprostowaniu w opinii publicznej będzie musiał ulec sens wyrazu „propaganda”; powszechną jest bowiem w Anglii skłonność do interpretowania go w sensie wybitnie ujemnym. Słowo to, w swem obecnie przyjętem znaczeniu, implikuje działalność sztucznie nastawioną na pewne cele polityczne lub wojenne, a polegającą zazwyczaj na zniekształcaniu prawdy. Pamięta Anglja dobrze owe chwile, gdy osławiony Horatio Bottomley, redaktor „Johna Bulla”, prowadził za czasu Wielkiej Wojny mistrzowską propagandę przeciwko mocarstwom centralnym, urabiając w Anglii odpowiednie nastroje. Była to robota ze względów patriotycznych wskazana i wiele pożyteczna, daleko wszakże odbiegająca od standardu dżentelmeństwa. Zasługi Horatia Bottomley zostały w pełni uznane; sam on jednak, z chwilą zakończenia wojny, znalazł się poza nawiasem społeczeństwa. Murzyn zrobił swoje, murzyn mógł odejść. „Kulturalna propaganda”, która leży w programie „Rady Brytyjskiej”, nie może w opinii angielskiej nie budzić zastrzeżeń, ze względu na zawartą w tem określeniu *contradictio in adjecto*; cokolwiek bowiem traci „propagandą”, nie może być uważane za „kulturalne”<sup>1)</sup>. Ażeby więc trafić do przekonania opinii publicznej i zyskać wśród niej jak największe członkostwo, należy oczyścić słowo „propaganda” z tkwiącego w niem pejoratywnego znaczenia<sup>2)</sup>.

## 7

W celach „Brytyjskiej Rady dla utrzymywania stosunków z innymi krajami” tkwi niewątpliwie silna przymieszka meşjanizmu angielskiego; jest to wrodzony Anglikom styl i motyw. Nie w tem jednak rzecz leży dla zagranicy; nie wedle stylu i motywu oceniona przez się będzie działalność „Rady”, lecz wedle wyników.

<sup>1)</sup> Pewien angielski profesor w pisanym do mnie niedawno liście, mówiąc o „cultural propaganda”, zaopatruje to wyrażenie zamieszczoną w nawiasie uwagą „horrid words”.

<sup>2)</sup> Rehabilitacji tego wyrazu podjął się autor artykułu o „Radzie Brytyjskiej”, zamieszczonego w ostatnim sierpniowym numerze „Contemporary Review”.

Europa coraz goręcej pragnie bliższego zapoznania się z Anglią i jej narodem. Oddawna pragnie tego i Polska. Pisano o Anglii dużo, i u nas i gdzie indziej. Proszono ją, aby przemówiła sama o sobie. W naszym kraju wzywał ją ongiś do tego J. K. Kochanowski w pięknej apostrofie „Odkryj mi duszę swą, synu Albionu!... Przemów kim jesteś!"; potrzebne mu bowiem były jej autentyczne informacje, gdy pisał książkę o „Polsce w świetle psychiki własnej i obcej“. Ażeby bo dokładnie poznać i ocenić samego siebie, poznać należy i umieć ocenić swych bliźnich. I oto Anglia idzie teraz na spotkanie życzeniów Europy, gotując się do przemówienia ustami „Rady Brytyjskiej“.

Warszawa

Tadeusz Grzebieniowski

## LEKTURA OBCOJĘZyczna W WYDANIACH SZKOLNYCH

(na marginesie „Biblioteczki Niemieckiej“<sup>1)</sup>)

## I

Zagadnienie doboru lektury obcojęzycznej stanowiło i stanowi oddawna punctum saliens szkolnego i pozaszkolnego nauczania języka obcego, zwłaszcza na stopniu średnim i wyższym, gdzie podręcznik siłą rzeczy usuwa się na plan dalszy, a lektura występuje coraz silniej jako podłoże i ośrodek nauczania.

Kryterjum doboru tej lektury w szkole „starej“, ograniczonej i ograniczającej się do roli jedynie kształcącej, była wartość literacko-historyczna dzieła. Występowały więc na plan pierwszy utwory t. zw. klasyczne, należące do epoki najwyższego rozkwitu literatury dawnego narodu, oceniane przedewszystkiem ze stanowiska literacko-estetycznego i z tego też stanowiska opracowywane z młodzieżą w szkole. Przypomnijmy sobie owe wydania lektury szkolnej jak np. Graesera, Freytaga, Pichlera-Tempskyego i in., przepełnione wstępami, objaśnieniami, posłowiami, analizującemi szeroko podłoże historyczno-literackie utworu, genezę, życiorys autora, realja, przebieg akcji (ulubione przy dramatach klasycznych rozbiory etapów akcji wedle szablonu Freytagowskiego), wiersz, formę poetycką i t. d., i t. d. „Vor lauter Bäumen war der Wald nicht zu sehen“. Poezja nierzadko (to zależało od indywidualności profesora) zanikała, a jej miejsce zajmował rozbiór literacki, ba nawet — zdarzało się i to — gramatyczny.

Tym torem poszły też pierwsze polskie wydawnictwa szkolnej lektury obcojęzycznej, uwzględniając prawie wyłącznie dzieła klasyczne i obciążając prawie wyłącznie dzieła klasyczne i obciążając je ciągle jeszcze zbyt dużą ilością literacko-historycznych i estetyczno-formalnych objaśnień, uwag i rozpraw.

Nowe postulaty pedagogiczne, idące w kierunku uwzględnienia w nauczaniu swoistej psychiki dzieci i młodzieży oraz w kierunku zwrotu do współczesności, wpłynęły silnie także na dydaktykę neofilologiczną i kryterja doboru lektury zmieniły się radykalnie<sup>2)</sup>.

Postulat przystosowania lektury do poziomu umysłowego oraz cech emocjonalnych i woluntalnych danego okresu rozwojowego wyklucza z lektury szereg

<sup>1)</sup> „Biblioteczka Niemiecka“, której autor jest współredaktorem, objęła w nowej, II Serji szereg utworów, których dobór stanowi w dziedzinie lektury szkolnej obcojęzycznej pewną nowość. Wobec tego, że kilka tomików tej biblioteczki przeszło już próbę ognia, wydaje się pożądanem omówić założenia tej Serji ze stanowiska ogólnego.

Ciągle bowiem jeszcze kwestje doboru, opracowania i zastosowania lektury w praktyce są w ogniu dyskusji.

<sup>2)</sup> Por. dokładniejsze omówienie tego problemu w mej pracy p. t. „Lektura obcojęzyczna w szkole średniej“. Część I. Kraków 1935, Skł. Gł. Gebethner i Wolff, Kraków, stron 57.

dziel wprawdzie literacko wartościowych, ale do duszy młodego czytelnika na danym poziomie nie przemawiających.

*Postulat uwspółcześnienia lektury* wyłącza utwory, mające dziś jedynie wartość historyczno-literacką, nie związane wewnętrzną więzią zagadnień i dążeń z człowiekiem terażniejszości.

Pozostają więc *do dyspozycji neofilologa* utwory, które albo:

1) w przeszłości stworzone, posiadają w sobie jednak wartości także dzisiaj aktualne i dla kształtowania umysłu i charakteru młodego pokolenia wartościowe;

albo: 2) utwory współczesne o aktualnej, interesującej a wychowawczo cennej treści;

albo wreszcie: 3) utwory współczesne o treści rozrywkowej bez pretensyj do wartości literackiej lub wychowawczej.

## II

„*Biblioteczka Niemiecka*“ objęła w I Serji, wydawanej do r. 1932, utwory dawniejsze, opierając się i w doborze ich i w metodzie opracowania w myśl dawnego programu jeszcze na wzorach przedwojennych. Są to więc głównie utwory klasyki niemieckiej (Lessing, Schiller, Goethe), nowele w. XIX (Chamisso, Fouqué, Droste-Hülshoff), bajki i opowiadania romantyki niemieckiej (Grimm, Bechstein, Hauff) oraz inne utwory w. XIX jak Reutera, Freytaga, Eytba. Nie znajdujemy tu jednak utworów, któreby młodzież mogła czytać „dla przyjemności“, „dla rozrywki“, właśnie tak, jak się czyta książki. Wszystkie w niej zawarte utwory mają „posmak“ szkoły, obowiązku, przymusu, wszystkie zalatują myszką, otoczone szacownym nimbem tradycji kilku pokoleń. Nie pociągały też ani nie pociągają naogół młodzieży do spontanicznej lektury.

Z innych założeń wychodzi Serja II tej Biblioteczki, starając się uczynić zadość wymienionym wyżej dwom postulatom dydaktyki współczesnej. Obejmuje więc ta serja w myśl tych postulatów: 1) kilka utworów dawniejszych, które ze względu na swoją wartość literacko-kulturalną oraz swoją aktualność powinny znaleźć się w lekturze, a nie zostały dotąd uwzględnione; utwory nowsze i współczesne, interesujące samą współczesnością, o pewnych walorach literackich i wychowawczych.

W doborze tych utworów miarodajne są dla redakcji Biblioteczki w pierwszym rzędzie zalecenia Min. W. R. i O. P. w „Poradniku dla nauczania języków nowożytnych“, pozatem zaś głosy fachowej prasy neofilologicznej polskiej i zagranicznej oraz doświadczenia z lekturą obcojęzyczną w szkołach zagranicznych, zwłaszcza w Anglii i w Stanach Zjednoczonych, jako najpostępowszych dziś w tej dziedzinie.

O ile wydawanie utworów dawniejszych nie następuje trudności wydawniczych, to wydawanie utworów współczesnych wymaga oczywiście *zezwoleń na przedruk* ze strony odnośnych nakładów zagranicznych, przyczem często występują trudności, uniemożliwiające wydanie danego utworu dla celów szkolnych; dany nakład bowiem albo wogóle nie zgadza się na przedruk, albo wysuwa zastrzeżenia co do skrótów lub przeróbek, albo stawia wygórowane warunki finansowe. Nie można więc było pozyskać niektórych utworów, dla „B. N.“ się nadających.

*Tekst* wydania szkolnego jest albo wiernym przedrukiem tekstu oryginalnego albo w pewnej części zmienionym lub skróconym. Niektórzy fachowcy przeciwni są *skrótom utworów literackich* dla celów szkolnych. Stanowisko takie może być słusznym niekiedy w odniesieniu do utworów literatury ojczystej, a więc w języku ojczystym. Gdy jednak chodzi o utwór obcojęzyczny, to skrót ma na celu uprzystępnienie obcego autora i jego dzieła naszej młodzieży do tego stopnia, by lektura ją zainteresowała i nie zraziła trudnościami językowymi. Opuszcza się więc zbyt trudne, a z akcją i zagadnieniem utworu tylko luźno związane fragmenty (np. w Kästnera „Emil und die Detektive“), albo tylko



poszczególne zdania, wyrażenia i zwroty (np. w Pontena „Der Meister“) językowo trudne, a do zrozumienia całości utworu niekonieczne. W takich wypadkach skróty nie są bynajmniej uszczerbkiem dla utworu; przeciwnie, nierzadko podnoszą jeszcze jego wartość „szkolną“, kondensując akcję zbyt rozwlekłego utworu, (np. w Lisy Tetzner „Hans Urians Weltreise“ albo Speyera „Der Kampf der Tertia“).

Są utwory, w których z prawdziwym żalem skreśla się niektóre ustępy (np. w Saltena „Bambi“), ale skrót jest konieczny ze względu na to, że *lektura obcojęzyczna nie powinna przekraczać pewnych rozmiarów*, by nie stracić zainteresowania początkującego lub niezbyt zaawansowanego czytelnika. Ponadto odgrywa tu rolę także motyw finansowy: czytanka obcojęzyczna, używana w szkole, na kursach obcojęzycznych lub w nauce prywatnej, musi być tania<sup>3)</sup>.

Mimo skrótów utwór nie powinien uciepć ani pod względem zawartości rzeczowej i myślowej, ani pod względem stylu i języka. Skróty powinny też być tak dobrane, ażeby albo wogóle nie potrzeba było streszczać opuszczonych fragmentów, albo ażeby były one jak najkrótsze i włączyły się w tok tekstu oryginalnego, nie odcinając się od niego jako coś całkiem obcego. Najlepiej więc używać tu zdań i zwrotów i wyrażań samego autora (tak postąpiono np. w Speyera „Der Kampf der Tertia“).

*Metoda opracowania* tomików II Serji „B. N.“ nie jest ustalona jako szablón, obowiązujący wszystkich autorów opracowań. Opracowanie przystosowuje się raczej do charakteru utworu oraz do poziomu umysłowego i językowego, dla jakiego utwór jest przeznaczony.

Co do *rozmiarów wzgl. dokładności opracowania* rozróżnić można dwojaki pogląd. Zwolennicy możliwie dokładnego opracowania utworu uważają, że początkujący czytelnik, nie umiejący jeszcze uważnie czytać i zastanawiać się nad tem, eo czyta, ma z dokładnego opracowania utworu, uwzględniającego nietylko stronę leksykalną, lecz także rzeczową i myślową, poważną korzyść: ułatwia mu ono bowiem lekturę i zwraca uwagę na takie momenty akcji, zagadnień i postaci, którychby sam nie zdołał zauważyć lub zrozumieć. Przeciwnicy zbyt dokładnego opracowania mniemają, że opracowanie winno się ograniczyć wyłącznie do strony leksykalnej; strona rzeczowa i myślowa powinna być pozostawiona pracy szkolnej względnie domowej, indywidualnej czytelnika.

Zdaniem mojem należy tu stanąć na innem stanowisku. O ile mianowicie chodzi o utwory, wprowadzające dopiero ucznia w lekturę obcojęzyczną (np. w drugim — trzecim roku nauczania), albo o takie, które zgóry przeznaczone są raczej na lekturę domową aniżeli na szkolną, np. większe powieści, nowele, dramaty, nastrożające trudności w ujęciu rzeczowem lub myślowem, to opracowanie powinno być tutaj możliwie dokładne, zwłaszcza uwagi, wprowadzające i pogłębiające utwór. Tu chodzi przecież o nauczanie czytelnika-nowicjusza, jak ma czytać utwór obcojęzyczny, o skłonienie go do treściowego i językowego pogłębienia, o wdrożenie go do samodzielnej pracy nad tekstem obcojęzycznym w oparciu o opracowanie.

O ile natomiast idzie o utwory, przeznaczone raczej na lekturę klasową lub naogół łatwe do zrozumienia, wystarczą tylko *niezbędne konieczne objaśnienia*, obliczone na przeciętnie rozwiniętego ucznia na danym poziomie językowym.

*Wytężną dla opracowania* mogą być „wyniki nauczania“, ustalone dla każdej klasy przez program ministerjalny. Opracowanie więc uwzględnia takie wyrażenia, formy czy realja, które na danym poziomie przeciętnemu uczniowi jeszcze nie mogą być zuane. „B. N.“ utrzymuje swe opracowania naogół na po-

<sup>3)</sup> Z tego względu uważam wydanie Burnetta „The Little Lord Fauntleroy“ w Bibliotecze Angielskiej „Książnicy — Atlas“ objętości 190 str. za chybione. Czytelnik, na którego poziom przeznaczona jest ta czytanka (w szkole dla kl. III — IV gimn.) nie jest w stanie czytać obcojęzycznej powieści tych rozmiarów ze szczerem zainteresowaniem.

zianie o jedną klasę niższym od tego, dla którego dana czytanką jest przeznaczona, by ułatwić lekturę nawet uczniom słabym, mniej zaawansowanym.

*Opracowanie obejmuje: stronę leksykalną, stronę rzeczową, a przy niektórych utworach także ich stronę myślową.*

Odnośnie do *interpretacji leksykalnej*, to w serji I „B. N.“ znajdujemy, jak we większości tego rodzaju wydawnictw, na końcu tomików *słowniczki dwujęzyczne*, ułożone bądźto alfabetycznie, bądźto wedle tekstu. Serja II „B. N.“ zerwała zupełnie z tego rodzaju *słowniczkami*, wychodząc z założenia, że nie odpowiadają one *postulatowi metody bezpośredniej*, która tłumaczenie wyrazów i wyrażeń obcojęzycznych na język ojczysty ogranicza do możliwego minimum. Doświadczenie wykazało ponadto, że zagładanie do słowniczka i szukanie w nim nuży czytelnika nie tylko młodego, nie obdarzonego w tym wieku zbyt dużą dozą cierpliwości, lecz i starszego, zabijając w ten sposób po pewnym czasie zainteresowanie dla lektury. Za odpowiedniejsze uznano *objaśnienia u dołu stron pod tekstem*, które czytelnik łatwo może odnaleźć zapomocą odnośników, umieszczonych przy objaśnianych wyrazach oraz przy odnośnych objaśnieniach. Odnoszą się one tak do strony leksykalnej, jak i rzeczowej, nierazko zaś także i do myślowej. Krótka uwaga wzgl. pytanie autora opracowania skłania czytelnika odrazu podczas czytania do uważniejszego ujmowania treści i jej wewnętrzznego sensu<sup>4)</sup>.

W niektórych tomikach znajdują się *po poszczególnych częściach tekstu* (rozdziałach, aktach), *pytania i uwagi na marginesie zawartości treściowej i myślowej* czytanych właśnie fragmentów tekstu. Można ich w szkole użyć do rozmówek oraz wypracowań piśmiennych. We wszystkich tomikach znajduje się na końcu tomika *syntetyczny rzut oka na całość* pod nagłówkiem „*Ueberblick*“. Takie zestawienie syntetyczne zapomocą pytań i uwag uważam za niezmiernie pożądane tak ze *względów metodycznych*, wymagających rekapitulacji całości, jak i ze *względów formalnokształcących*, wymagających ćwiczenia umysłów młodzieży, gubiących się zwykle w szczegółach, w syntetyzującym ujmowaniu całości.

Tak uwagi i pytania szczegółowe do pewnych części tekstu, jak szczególnie zestawienia syntetyzujące na końcu tomików, uważam więc z powyższych względów za metodycznie ważne i pożądane. Ich *ilość* zależy od stopnia trudności utworu, od jego charakteru oraz od poziomu, dla którego czytanka się nadaje. Będzie ich mało na *stopniu niższym*, gdzie chodzi właściwie tylko o zrozumienie leksykalne (okres 12—13 lat — epoka rozumowego poznawania świata zewnętrznego, brak refleksji); więcej już będzie ich na *stopniu średnim*, gdzie nawiążą do przeżyć własnych młodzieży, idąc już nieco w głąb (okres 14—15 lat — epoka dojrzwania, przełomu, emocjonalnego, poczynającego się zwrotu do wnętrza, do refleksji); będzie ich najwięcej na *stopniu wyższym* (okres 16—18 lat epoka kształtowania się światopoglądu drogą refleksji).

Tu i ówdzie w miarę potrzeby znajdują się *noty ustępu* lub *rozprawki o autorze utworu, o samym utworze lub problemie w danym utworze poruszone, o ile jest on dzisiaj ważnym kulturalnie*. Uwagi takie, byle nie zbyt obszerne, rozszerzają horyzont czytelnika, zbliżają go do autora, do jego epoki, do problemu.

Dla *nauczyciela* opracowanie lektury obcojęzycznej w wydaniu szkolnym ma jedynie znaczenie *wytycznej, przykładu*, jak można dany utwór z daną klasą na danym poziomie czytać, jak można go wychowawczo i kształcąco wykorzy-

<sup>4)</sup> W tomikach lektury niemieckiej, wydanych ostatnio przez Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych zastosowano system objaśniania zapomocą *notek obok tekstu*, w tym samym wierszu się znajdujących, co objaśniany wyraz w tekście. Nie wiele przez to uzyskano: kolumna tekstu wypada zbyt wąsko, a dla dłuższego objaśnienia niema miejsca na wąskim marginesie z boku. Brak odnośników zaś w tekście i przy notkach sprawia, że czytelnik musi dopiero szukać, czy wyraz, którego on nie rozumie, jest na marginesie objaśniony.

stać. Nie krępuje go ono weale, choćby było jak najdokładniejsze, w metodycznem ujęciu. Niejednokrotnie wysuwa się w klasie podczas lektury o wiele lepsze objaśnienie, głębiej idące pytanie, trafniejszy temat wypracowania, lepsza synteza, aniżeli je daje opracowanie. Bez wątpienia jednak znajdzie nauczyciel w każdym opracowaniu materiał rzeczowy oraz *pobudki metodyczne* dla pracy interpretacyjnej.

Dla ucznia opracowanie stać się powinno — i pod odpowiednim kierunkiem nauczyciela stać się może — jednym z pożytecznych czynników *samokształcenia*. A do tego właśnie chcemy ucznia w szkole doprowadzić. Dlatego opracowanie winno być *metodyczne* — t. zn. musi uwzględniać właśnie ową konieczność stopniowanego wprowadzenia czytelnika-ucznia w *samodzielną pracę nad tekstem*. Droga objaśnień, uwag, pytań, zestawień, skomparzeń i t. p. prowadzi opracowanie czytelnika, skłaniając go do myślenia. Błędnem byłoby takie opracowanie, któreby podawało czytelnikowi gotowe wnioski, któreby go wyręczało w myśleniu. Dla ucznia, ma opracowanie stanowić ułatwienie, pomoc i *pobudkę do samodzielnej, samokształcącej pracy nad utworem obcojęzycznym*.

Tak pojęte i wykonane wydania szkolne lektury obojęzycznej stać się mogą niezmiernie ważnym *czynnikiem podniesienia poziomu nauczania języków obcych*, i ważnym *instrumentem realizacji wytyczonych przez nowe programy celów*.

Kraków

M. Friedländer

## DEUTSCHE KULTURKUNDE IN DER 7. UND 8. KLASSE.

(Referat wygłoszony w Ognisku Metodycznem języka niemieckiego w Wilnie).

Der Sprachunterricht auf seiner heutigen Entwicklungsstufe hat zwei Ziele im Auge. Neben dem praktischen Gebrauch der Fremdsprache an sich legt das Programm einen grossen Nachdruck darauf, dass die Schüler in das Kulturleben des fremden Volkes eingeführt werden. Seine Lebensformen und Lebensbedingungen, einerseits, sein Denken und Dichten, andererseits, sind die zwei Hauptbestandteile, welche das Wesen des Kulturunterrichtes ausmachen. Der Schüler soll das Volk, dessen Sprache er lernt, möglichst genau kennen lernen; er soll wissen, wie es lebt, wie es arbeitet, wie es denkt; er soll in seinen Eigenarten, in seinem Charakter sich soweit als möglich zurechtfinden lernen; er soll seine Licht- und Schattenseiten zu erfassen verstehen, um durch die Betrachtung derselben sich nicht nur ein Bild der fremden Nation machen zu können, sondern um auch im Vergleich mit ihr sich und sein eigenes Volk richtig beurteilen zu lernen. „Das Fremde erkennen und einschätzen, heisst nicht das Eigene verleugnen und aufgeben oder geringschätzen, sondern das eigene Selbstbewusstsein wecken, die guten Seiten im eigenen Volksscharakter hervorlieben und schätzen lernen und die fehlerhaften nach Möglichkeit zu verbessern suchen“. Die fremde Nation in ihrem tiefen Innern erfassen, heisst, schliesslich, ihre Eigenarten verstehen und mit Nachsicht behandeln lernen. Dadurch kann und wird der Kulturunterricht sicher im Laufe der Zeit viel dazu beitragen, dass die einzelnen Nationen sich nicht mehr so fremd gegenüberstehen, sondern sich einander nähern werden, um die grosse europäische Kulturgemeinschaft immer enger zu schliessen und so das Gebäude der lateinisch-christlichen Kultur in der seiner würdigen Schönheit und Pracht zu erhalten.

Man kann das Problem der Kulturkunde nach zwei grundlegenden Fragen einteilen: Wie lebt ein Volk? Wie denkt es? Die erste Frage beleuchtet die Civilisation des Volkes, seine Lebensweise, sein Tun und Schaffen und wird besonders in den unteren Klassen behandelt. Eigentliche Kulturkunde können wir erst in den zwei letzten Klassen treiben, wo uns vor allem die Lesebücher von Prof. Jakóbiec: *Deutschum I. u. II.* Teil als Ausgangspunkt unserer im Rahmen des Gymnasiums liegenden Forschung dienen. Welche Wege man bei

der Behandlung dieses Problems in der VII. und VIII. Klasse gehen kann, möchte ich in den folgenden Zeilen andeuten.

Wir werden bei der Behandlung der Kulturkunde wohl oder übel auf die Besprechung des deutschen Charakters stossen, eine ungemein schwierige, delikate Aufgabe in unserem Unterricht, wo es sehr viel vom persönlichen Gefühl und Takte des Unterrichtenden abhängt, wie er diesen Charakter seinen Schülern klarzulegen versucht und versteht. „Der deutsche Charakter ist wunderbar kompliziert. Er vereinigt in sich, sagt Steinhausen (Germanische Kultur in der Urzeit), — die absolutesten Gegensätze. Der Deutsche hat gleichsam eine doppelte Seele und von Beginn seines geschichtlichen Lebens fällt diese ungemeine Zwiespältigkeit auf bis zu dem Gewaltmenschen Bismark mit seinem doch so kindlichen, liebevollen Gemüte. Mit dem kriegerischen Lebensideal des Germanen harmonieren heldenhafte, aber auch wilde, leidenschaftliche Züge, und ihm widersprechen ebenso scharf erkennbare weiche und gemütliche Seiten“. — Wenn das Problem auch heikel erscheint, so lässt es sich doch durch die Jahrhunderte hindurch an Hand der entsprechenden Quellen und Schriftstellerlektüre, auf Grund des Studiums einzelner Persönlichkeiten verfolgen, und man kann es den Schülern der oberen Klassen bis zu einem gewissen Grade verständlich machen. Oder wir können mit unseren Schülern in grossen Zügen das deutsche Geistesleben vom nationalen Einigungsgedanken aus betrachten und die einzelnen Etappen verfolgen, welche Deutschland ging, um das bunte, zerrissene Staatengebilde zu dem heutigen geschlossenen Ganzen zu führen. Staatsmänner, Künstler, Dichter und Philosophen wirkten dabei mit. Fremde und innere Einflüsse trugen dazu bei. Man kann weiter die Reaktion des germanischdeutschen Rassebewusstseins gegen fremde Einflüsse vom frühen Mittelalter her verfolgen und den Widerstand gegen Rom und die lateinisch-christliche Einwirkung erfassen, welcher schliesslich zu den absonderlichen Bestrebungen der letzten Tage führte, im Gegensatz zum Christentum den urgermanischen Wotanskult wiederaufzurichten. Man kann die sozialen Umwälzungen, die Entwicklung des Bauernstandes, der Volkswirtschaft durch die Jahrhunderte beobachten. Man kann die deutsche Kaufmannschaft, die Stellung der Frau behandeln oder schliesslich einzelne Epochen, einzelne Persönlichkeiten besprechen. Das Wesentliche ist dabei immer, den Schülern ein geschlossenes Ganzes zu geben und sie an möglichst selbstständiges, systematisches Arbeiten zu gewöhnen. Vom Lehrer hängt es in erster Linie ab, nach welchen Richtlinien die Klasse arbeiten soll. Im Interesse des Arbeitsunterrichtes liegt es aber, wenn auch die Schüler an der Auswahl der Stoffe möglichst regen Anteil nehmen und nach dem Vorschlage des Unterrichtenden selbst ihre Vorschläge dazu machen.

Das Lesebuch dient bei dieser Arbeit als Quellenmaterial und als Ausgangspunkt. Der Stoff wird gesichtet. Anfangs wird der Lehrer eingreifen müssen. Er wird den Stoff den Schülern selbst vorlegen und sie an diese Art Arbeit gewöhnen. Die genauere Arbeit übernehmen die Schüler durch entsprechend geleitete Hauslektüre, welche später in der Klasse zusammen besprochen wird. Neben dem Lesebuch wird das ergänzende Material zu eingehender Behandlung aus der Schülerbibliothek geschöpft. Fehlendes oder Unklares kann von Zeit zu Zeit durch entsprechende Lehrervorträge ergänzt werden. Hierbei empfiehlt es sich, sogenannte Protokollstunden einzuführen. Die Schüler machen Notizen und bearbeiten den besprochenen Stoff in Gestalt eines Referates, welches dann in den nächsten Stunden von einem oder mehreren vorgelesen oder noch besser mündlich vorgetragen wird. Durch das Gegenüberstellen von zwei Schülerarbeiten erhält man oft recht interessanten Stoff zu lebhaften Diskussionen. Diese Arbeitsmethode gewöhnt die Schüler nicht nur daran, einem in fremder Sprache gehaltenen Vortrage zu folgen, sondern auch daran, nach bestimmten Quellen zu arbeiten. Sie lernen durch forschende Arbeit sich selbst schöpferisch betätigen und finden sich leichter in der späteren Arbeitsweise auf der Universität zurecht.

Man tut gut, die Klasse in Gruppen einzuteilen. Interessantere Probleme werden unabhängig von den einzelnen Gruppen bearbeitet, wodurch dann die in der Klasse erfolgende Besprechung einen viel lebhafteren Verlauf nimmt. Die zutage tretenden Haupterscheinungen werden in kurzen Sätzen an die Tafel geschrieben und in den ganzen Plan entsprechend eingefügt. Nach dem Abschluss einer grösseren Epoche oder nach der Erschöpfung des zu Grunde liegenden Problems wird das Ganze in einer längeren Hausaufgabe noch einmal von der ganzen Klasse zusammengefasst.

Als Beispiel diene die Behandlung des deutschen Romantismus vom Standpunkte der nationalen Erziehung aus betrachtet. Nach der Besprechung der entsprechenden Lesestücke bei Jakóbiec in einer Reihe von Lehrstunden, deren Inhalt durch entsprechende Hauslektüre erweitert wurde, fand die Klasse folgende Hauptpunkte: 1) Die geschichtliche Lage, 2) Die Rolle der a) Dichter, b) Volkserzieher und Philosophen, c) Künstler, d) Staatsmänner. Einzelne Gruppen bearbeiteten diese Punkte, welche dann von der ganzen Klasse besprochen wurden. Punkt 2) c: die Rolle der Künstler wurde durch zwei Parallelgruppen bearbeitet. Die eine übernahm den musikalischen Teil — Dichter und Komponisten. Unter der Teilnahme eines kleinen primitiven Schülerorchesters übte diese Gruppe einige typische Lieder — lyrischen Inhaltes und Kriegslieder aus dieser Zeit ein und trug sie der Klasse vor, welche bei der zweiten Vorführung bereits die Lieder mitsang. Die zweite Gruppe versuchte es, die romantischen Maler an Hand von Postkarten und anderen Reproduktionen zu studieren und führte sie den Kameraden mit Hilfe des Epidiaskops vor, wobei einzelne Schüler die entsprechenden Erläuterungen in deutscher Sprache gaben. Als Abschluss des Ganzen erfolgte dann ein von der ganzen Klasse geschriebener Hausaufsatz, wobei ich den Schülern es überliess, den Schluss selbst zu finden. Interessant waren da einzelne Versuche, mehr oder weniger gut ausgefallen, welche zeigten, mit welchem Verständnis die Verfasser die so gewonnenen Eindrücke auf die eigene nationale Erziehung übertrugen und dem ganzen Probleme einen besonderen heimischen Ton gaben. Handelte es sich doch um die Weckung des vaterländischen Gefühles, des eigenen Nationalbewusstseins!

Der auf diese Weise geführte Unterricht der deutschen Sprache wird wohl, meiner Ansicht nach, der Grundgedanke der Arbeitsweise im künftigen Lyceum werden, wo die Schüler möglichst an selbstständige Arbeit gewöhnt werden sollen, um dadurch für ihr weiteres Studium, fürs Leben die notwendige Anleitung zu erhalten. Nicht der Klassenunterricht, sondern der Arbeitsunterricht, die Einzelarbeit tritt in den Vordergrund und bildet den Mittelpunkt der Arbeitsmethode. Schon von der VII. Klasse an müssen die Schüler zu kleineren, selbstständigen Arbeiten angeleitet werden. Anfangs muss dies unter der Leitung des Lehrers erfolgen. Später tritt dann nach und nach eine immer grösser werdende Selbstständigkeit ein. In der VIII. Klasse müsste jedenfalls fast jeder Einzelne auf Grund von Quellenstudien und Hauslektüre eine grössere Jahresarbeit anfertigen, welche natürlich den Rahmen des Klassenniveaus nicht übersteigen darf und seinen gestigen Fähigkeiten entsprechen muss. Es kann diese Arbeit sogar bei der Beurteilung seiner Arbeitsweise, seines Wissens und seiner Intelligenz bei der Abschlussprüfung mit in Rechenschaft gezogen werden. Diese Art von Arbeit erweitert den Horizont, durch entsprechende Lektüre, festigt die Sprachkenntnisse, zwingt zu einer grösseren Genauigkeit beim Bearbeiten des gelesenen Materiales und bewahrt durch gewisses, planmässiges Vorgehen vor Verflachung und Oberflächlichkeit, welche die Ausbildung bedrohen und für das weitere Vorwärtkommen hinderlich sind.

Was die beiden Lesebücher von Jakóbiec, welche uns zur Verfügung stehen, angeht, so sind darin einzelne Abschnitte deutschen Kulturlebens sehr anschaulich behandelt, wenn nur das Material darin richtig geordnet wird. Andere fallen schwächer aus und verlangen, dass die notwendigen Quellenangaben entweder durch entsprechende Lektüre oder durch Lehrervorträge vom

Unterrichtenden selbst gegeben werden. Darum ist es klar, dass diese Art von Arbeit nur dann erfolgreich betrieben werden kann, wenn die Schulbibliothek ausgiebig mit den nötigen Büchern versehen ist, und der Lehrer selbst auf der Höhe seiner Aufgabe steht.

Wilno

Alfred Ehrman

## Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI

## „REPORTAŻ I WYWIAD“

jako środki aktywizacji nauki języka obcego

Słowo „reportaż“ stało się w naszym życiu terminem modnym, obejmującym niejednokrotnie treść różnorodną. Dochodzi do tego stanu rzeczy, że obmyślony i refleksyjnie opracowany referat, nadany przez radjo, zapowiadany jest również jako reportaż (vide „Antena“, r. II, nr. 41, str. 9, Skiwski: „Krytykujemy“). I jeśli słusznie stajemy do walki o naukowo ściśle określoną terminologję w naszym słownictwie, musimy sobie jednak zdać z tego sprawę, że dydaktyce wolno dla osiągnięcia swoich celów wprowadzić do nauczania pewne fascynujące młodzież nazwy, celem pobudzenia jej zainteresowania i aktywności, chociażby treść, stworzona przez młodzież, była nieco odległa od naszych o tem pojęć, „ludzi starszych“. Oczywiście byłoby niepedagogicznym pociągnięciem uczyć młodzież fałszywego podporządkowywania wręcz odległej treści pod nieodpowiednią nazwą, ale jeśli ta treść rzeczywiście zbliża się do wypowiedzi ludzi starszych, nazwanej czarującym młodzież słowem, jesteśmy jako nauczyciele w porządku. Tak się dzieje z tworzeniem teatru szkolnego, różnemi dramatyzacjami na naszych lekcjach, z różnorodnemi projektami młodzieży i jej twórczością, tak się też dzieje z gazetką młodzieżową.

A w prasie uzyskały właśnie słowa „reportaż i wywiad“ pierwszorzędne znaczenie. Zdajemy sobie z tego sprawę, że w reportażu chodzi o bezpośredni opis rzeczywistości lub przeżycia, o ile to jest możliwe bez refleksyj i bez konieczności wyczerpania danego tematu, a więc o nagą rzeczywistość, podaną w formie żywej i fragmentarycznej, nasuwającej się reporterowi bez przygotowania; w wywiadzie zaś reporter osiąga pewną treść bezpośrednio od osoby czy osób zainteresowanych, przez co treść taka staje się nam bliższa. Wymienione właśnie cechy: bezpośredniość opowiadania i jego żywy język oraz zainteresowanie, jakie budzą reportaż i wywiad u czytelnika czy słuchacza, nasyły mi myśl wykorzystania tych form ekspresji ludzkiej na lekcjach języka obcego.

Rozpocząłem od drobnych prób. Kazałem jednemu z uczniów kl. I-szej (w drugim półroczu) przedstawić się w sposób następujący: „Ich bin der Reporter des „Kurjer Poranny“. Ich will über das Wetter in Lublin schreiben. Erzählet nur von dem Wetter!“ Posypał się grad krótkich „wywiadów“ jedno lub dwuzdaniowych, zainteresowanie było ogromne, a uczeń-reporter miał obok zadania uporządkowania tych zdań i ujęcia ich w całość jeszcze doskonale ćwiczenie pamięci. W ten sam sposób podchodziłem następnie w tej i innych klasach (klasach I-szej do III-ciej!) do zawilszych przeżyć, a więc wycieczki klasowej, uroczystości szkolnej, uroczystości 11 listopada lub 3-go maja w mieście i t. p. Muszę na podstawie tych doświadczeń stwierdzić, że zainteresowanie temi lekcjami było ogromne, a aktywność uczniów nawet w klasach słabszych wzmogła się na nich znacznie. Doszedłem więc do przekonania, że reportaż i wywiad są lekcijnymi ćwiczeniami w mówieniu pierwszorzędno znaczenia. Ćwiczą one zdolność wypowiadania się ucznia, aktywizują zdobyte słownictwo, stwarzają bardzo dogodne sytuacje naturalne (tak rzadkie jednak mimo wszystko w naszym sztucznym życiu szkolnym), zachęcają uczniów słabszych krótkością wypowiadania się do własnego wysiłku, dają uczniom-reporterom i udzielającym wywiadu dużo satysfakcji z dokonanej „poważnej“ pracy i dostarczają

żywe tematy dla reportażyowych zadań domowych. Przy tego rodzaju lekcjach widzimy całą klasę „rozzadaną“ i jest ważnym obowiązkiem nauczyciela stworzenie należytej dyscypliny, która przeciwstawiłaby się równoczesnym odpowiedziom kilku uczniów i umożliwiłaby każdemu uczniowi spokojne i swobodne wypowiedzenie się. Bez tej dyscypliny lepiej takich lekczyj nie przeprowadzać, bo cel będzie cobyiony.

Dla urozmaicenia lekcji można od czasu do czasu reportera gazety zamienić na reportera radiowego, da to nauczycielowi możność zastosowania przy tem ćwiczeniu zwrotów frazeologii radiowej i stworzenia roli speakera radiowego. Pewną odmianą takiej formy lekcyjnej, wprowadzającą spokojniejsze tempo lekcji, będzie przerzucenie zadania dłuższych odpowiedzi na kilku uczniów, przyczem uczeń-reporter zadaje im zasadnicze pytania, sam zaś już ich wypowiedzi nie powtarza. Weźmy dla przykładu temat lekcyjny: „Das Leben in einem deutschen Dorfe“. Uczeń-reporter zadaje zasadnicze pytanie n. p.: „Wie wohnt der deutsche Bauer?“, „Wie arbeitet er?“, „Welche Charaktereigenschaften besitzt er?“. Powołani przez ucznia lub nauczyciela uczniowie udzielają wywiadu w dłuższych wypowiedzeniach. Oczywiście treść takiego ćwiczenia w mówieniu musi być uczniom dobrze znana. Powyżej opisana forma lekcyjna nie nadaje się jeszcze dla kl. I-szej, można ją jednak już zastosować w kl. II-giej, a z dużym pożytkiem w kl. III-ciej.

Wywiadem bardziej już zbliżonym do jego rzeczywistej formy, z jaką spotykamy się w prasie i życiu codziennem, posługiwać się będziemy w klasach II-giej i następnych, przy całym szeregu lekczyj, wprowadzających nowe tematy lub zestawiających treść poznaną z życiem. Gdy n. p. mówić będziemy o pracy stołarskiej, dobrze będzie wydelegować dwóch lub trzech uczniów do warsztatu znajomego stolarza, by przyjrżeli się tej pracy, pomówili o niej z kierownikiem warsztatu, a na następnej lekcji złożyli klasie sprawozdanie ze swoich spostrzeżeń. Może i klasa sama delegować swoich przedstawicieli, sami się zresztą znajdą ochotnicy do takiego zadania. Możemy w ten sposób zbliżyć naukę w klasie do życia nas otaczającego — zasada tak silnie podkreślona w nowych programach! — a będzie to równocześnie i z dużym pożytkiem dla nauki samego języka, gdyż młodzież, znalazłszy się przed koniecznością wyrażenia pewnych zjawisk otaczającego ją życia w obcym języku, dołoży wszelkich starań, by trudności pokonać, a przeżycie umoeni zdobyte słownictwo. Odnosi się to w pierwszym rzędzie do uczniów-reporterów, których zresztą należy jak najczęściej zmieniać, ale i uczniowie-słuchacze odnoszą przy takiej lekcji duże korzyści. Przekonały mnie o tem napięta uwaga uczniów przy wysłuchiwanu takich sprawozdań i liczne poprawki, uwagi krytyczne lub uzupełnienia, jakie dorzucali do nich. Podobnie można postępować przy omawianiu różnych środków komunikacyjnych, delegując uczniów na dworzec, lotnisko lub pocztę, by następnie opisali swoje wrażenia i zapoznali klasę ze zdobytymi wiadomościami. Tego rodzaju reportaże zastępują często wycieczkę naukową całej klasy, oszczędzając uczniom i szkole wiele czasu, a jeśli idzie o język obcy są może bardziej od nich pożyteczne. Trudno bowiem nauczycielowi narzucić gromadzie klasowej język obcy przez czas trwania wycieczki i wyniki językowe — a o te nam, nauczycielom języków obcych, przecież w pierwszym rzędzie chodzi — rzadko kiedy są w należytej proporcji do zużytego na wycieczkę czasu. W pewnych wypadkach możemy polecić całej klasie wykonanie podobnego zadania pojedynczo lub w grupach w czasie pozaszkolnym. Należałoby jednak unikać w tym wypadku przesady w stosowaniu tego środka, bo zabiera młodzieży wiele czasu, może spowodować kłopotliwe dla zwiedzanego ośrodka gromadne przybycie młodzieży bez opieki, a czasem nawet zniekształcić poważną pracę młodzieży.

Celem utrwalenia zdobytego na takich lekcjach nowego słownictwa dobrze będzie pod tytułem tematu lekcyjnego wypisać na tablicy nowe słówka, jakie się pojawiły, a następnie dla utrwalenia samej lekcji ułożyć z klasą dyspozycję danego wywiadu czy też reportażu. Twórczy nauczyciel odnajdzie w takich cwi-

czeniuach w mówieniu jeszcze wiele innych możliwości ich wykorzystania. Wymienione w niniejszym artykule korzyści dla aktywizacji nauki skłaniają nauczyciela języka obcego do częstszego zastosowania ulubionego przez młodzież wywiadu lub reportaży na swoich lekcjach, dostosowując ich treść do możliwości młodzieży.

Lublin

J. Klinghoffer

### PROTOKÓŁY LEKCYJNE JAKO ŚRODEK METODYCZNY W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH.

Po kilkuletnich doświadczeniach z *prowadzeniem protokółów lekcyjnych* z lekcji języka niemieckiego w różnych klasach wyższego gimnazjum, chciałbym się podzielić z kolegami i koleżankami paru uwagami, które może wykażą, iż są one wcale *pożytecznym środkiem metodycznym*.

*Prowadzenie protokółów* należy w zupełności do uczniów. Wójt klasy wyznacza z lekcji na lekcję dwóch uczniów, mających z danej lekcji niezależnie od siebie, każdy z osobna, przygotować protokół na lekcję następną. Obaj ci uczniowie robią więc sobie podczas lekcji odpowiednie notatki o jej przebiegu i treści i piszą swoje protokoły w domu w zeszycie podręcznym jako koncept. Na następnej lekcji, wezwani przez nauczyciela na początku lekcji, odczytują obaj swe protokoły. Podczas odczytywania poprawiają powoływani do tego przez nauczyciela lub zgłaszający się uczniowie błędy językowe, składniowe i stylistyczne, przychem dany protokółant powinien notować sobie w swym konceptie poprawki. Po odczytaniu obu protokółów następuje ewentualna dyskusja lub uzupełnienia nauczyciela do protokółów. Na następną znów lekcję mają obaj protokółanci przepisać swe protokoły poprawnie na całych arkuszach papieru jak najstaranniej i oddać wójtowi klasy, który składa je do specjalnej na ten cel przeznaczonej teczki.

Jasnym jest, że nauczyciel udzieli uczniom wszelkich wskazówek tak merytorycznych, jak i formalnych, związanych z tą pracą.

*Protokół* powinien zawierać: a) *przebieg zewnętrzny lekcji*, b) *treść merytoryczną* ogólnie naszkicowaną, c) ewentualne *uwagi własne* protokółanta.

Zależnie od inwencji protokółanta, od jego staranności i dokładności, od zainteresowania lekcją i opanowania języka, protokoły takie różnie wyglądają. Oto np. *dwie protokoły z tej samej lekcji* (język i styl są zachowane wedle oryginału wraz z błędami).

A (uczenica).

*Protokoll der Lektion vom 21. März 1935.*

1. Am Anfang der letzten Lektion bestimmte der Lehrer den Endtermin für die Bearbeitung der neuen Pflichtlektüre „Don Carlos“ von Schiller, die wir nun nach Beendigung des Goetheschen „Egmonts“ im Zusammenhange mit diesem lesen sollen. Wir sollen auch eine Aufgabe — den Vergleich beider Dramen — schreiben. Zu dieser Aufgabe suchten wir nach Dispositionspunkten. Diese entstanden aus den Projekten der Schüler und sie waren folgend:

1. Der historisch-kulturelle Hintergrund
2. Die Ideen der beiden Dramen
3. Die Personen
4. Die Konstruktion und Komposition der Dramen.

2. Dann lasen wir die Hausaufgabe, d. h. die Charakteristik der Personen im „Egmont“ vor. Eine der Kolleginnen charakterisierte Egmont, aber ziemlich oberflächlich. Dieselbe Person charakterisierte noch ein Schüler und ergänzte so die Aufgabe der Kollegin. Nach jeder Aufgabe war eine kurze Diskussion, in welcher die Schüler sie kritisierten. Dann verglich der Lehrer die beiden Aufgaben und stellte in ihnen einen grossen Mangel fest: der Ordnung.

In einer längeren Diskussion sprachen wir davon, wie man eine Charak-



teristik systematisch schreiben soll. Aus den Projekten der Schüler und der Synthese des Lehrers entstand eine Einteilung für jede Charakteristik. Dabei hörten wir von der neuen Psychologie, welche einen engen Zusammenhang zwischen dem physischen und psychischen Organismus beweist (Typen).

Am Ende der Stunde lasen wir noch zwei Aufgaben: die Charakteristik Klärchens und Albas.

B. (uczeń).

*Protokoll der Lektion vom 21. März 1935.*

Die vorige Lektion könnte man in zwei Teile einteilen. Zuerst haben wir davon gesprochen, auf welche Weise sollen wir die zwei Dramen „Egmont“ und „Don Carlos“ vergleichen. R. sagte, dass es gut wäre, zuerst die Epoche zu vergleichen. Aber hier sahen wir Schwierigkeiten, denn die Epoche, in welcher beide Dichter diese Werke dichteten, ist uns noch unbekannt. Darum wäre es besser, die Epoche, in welcher die Dramen handeln, zu vergleichen. F. war der Meinung, man solle zuerst die Ideen, dann den Hintergrund und am Ende die Personen vergleichen. Nach einer kurzen Diskussion beschlossen wir nach folgenden Punkten die zwei Dramen zu vergleichen:

1. der historisch-kulturelle Hintergrund,
2. die Ideen,
3. die Personen,
4. die Konstruktion und Komposition.

So haben wir den ersten Teil der Lektion beendet.

Dann lasen die Schüler ihre Aufgaben: die Charakteristik der Personen des Dramas „Egmont“. Dabei haben wir gesprochen, wie man eine Charakteristik machen soll. Die H. las die Charakteristik Egmonts. In dieser Aufgabe waren nur Einzelheiten und das Hauptmotiv war, dass Egmont ein leichtsinniger Mensch gewesen wäre. Von der Hauptsache war sehr wenig...

Nach dieser Aufgabe las R. seine Aufgabe, welche sehr genau und auf Quellen gestützt war. Wir verglichen diese zwei Aufgaben und dann haben wir die Dispositionspunkte, nach welchen wir immer die Charakteristik schreiben sollen, festgestellt. Es sind: 1. Das äussere Aussehen und Benehmen, 2. Intellekt, 3. Gefühle, 4. Der Wille und das Temperament.

K. las noch seine Charakteristik Klärchens, welche sehr gut und erschöpfend war. Am Ende hörten wir noch die Charakteristik Alhas. Diese Aufgabe enthielt viele Motive zur Kritik. Aber die Stunde war zu Ende und die Diskussion wurde unterbrochen.

Widzimy tu wyraźnie, jak się oba protokoły uzupełniają. Prowadzenie więc protokółów przez dwóch uczniów okazuje się korzystne ze względu na możliwość uzyskania większej *plastyczności obrazu lekcji*.

Jakież są *korzyści metodyczne prowadzenia protokółów?*

Jeden z uczniów kl. VII zaznaczył tę kwestję w swym protokole 24.3 w sposób następujący:

„Ich plauderte vor einigen Tagen mit meinem Kollegen von der sechsten Klasse und dieser fragte mich: „Mensch, was macht ihr für Protokolle aus“ in Deutschen? Wozu ist das?“

Als ich nach Hause kam, dachte ich über diese Frage nach. Und endlich kam ich zum folgenden Schlusse:

Das Protokoll lehrt uns mit Kritizismus auf die Lektionen zu schauen. Es zeigt uns, wie man Protokolle machen soll, das heisst, wie schnell die wichtigsten Sachen notieren und sie dann entwickeln und besprechen. Das Protokoll erneuert in uns die vorige Lektion so, dass die Lektionen an die andere anknüpfen. Die Protokolle sind ein Spiegel der ganzen Lektion.

Ich glaube, dass es gut wäre, wenn in dem Protokolle ausser dem Inhalte der Lektion sich noch Reflexionen befänden. Und es muss ein bisschen lustiger, lebendiger geschrieben werden. Natürlich, auch hier gibt es eine Grenze...“

Te uwagi, zupełnie samorzutnie przez ucznia wypowiedziane, nie sprokowane przez nauczyciela, są słuszne.

Rozwinięte i uzupełnione wyglądałyby one następująco:

1. *Protokół* jest przede wszystkim ze swego przeznaczenia *odbiciem lekcji*. Protokółant więc musi nauczyć się koncentrować uwagę swoją podczas lekcji nietylko na jej treść, lecz także na jej przebieg. To już korzyść, choćby tylko dla owych dwóch protokółujących.

To korzyść — i dla innych członków klasy, którzy uświadamiają sobie przy odczytywaniu protokołu, co dana lekcja przyniosła, jak planowo pracuje z nimi nauczyciel, jak stopniowo rozszerzają się ich horyzonty.

To jednak korzyść i dla nauczyciela, który z reprodukcji lekcji w protokóle oraz z cwent. wyłaniającej się po jego odczytaniu dyskusji może się dowodnie przekonać o tem, jak daną lekcję zrozumieli uczniowie. O ile coś pozostało niejasnem, może dodać pewne objaśnienia, o ile zauważy jakąś lukę, ma dobrą sposobność ową lukę wypełnić i uzupełnić.

2. *Protokół*, odczytywany na początku lekcji i to w podwójnem ujęciu, jest stałem, znakomitą *powtórzeniem poprzedniej lekcji w zarysie*, dostarczając w ten sposób najnaturalniejszego ogniwa wiążącego lekcję poprzednią z następną. Jest zarazem powtórzeniem o wiele lepszem, niż odpytywanie uczniów „starej lekcji“. Odnośni dwaj uczniowie przygotowali swój protokół, powtórzą więc ową lekcję starą lepiej, niż czasem niefortunnie wywołany a nieprzygotowany uczeń. „Odpytywanie“ znika zupełnie. Jeśli na każdą lekcję dwaj inni uczniowie przygotowują protokół, odczytują go, uzupełniają ustnie i odpowiadają w dyskusji, to w ten sposób wszyscy uczniowie klasy równomiernie przychodzą do głosu i to nawet niezależnie od woli nauczyciela, lecz z wyboru wójta. Nadaje to pracy lekcyjnej pewien charakter pracy samorzutnej, nienarzuconej. Do tego dochodzi jeszcze fakt, że prowadzący protokoły z danej lekcji, są zwolnieni automatycznie z ew. zadania domowego na następną lekcję, by mogli się zupełnie skoncentrować na protokóle.

3. Protokół ma dla języka to znaczenie, iż występuje w nim nietylko ów język literacki z czytanek ustępów i lektur, lecz także ów język *codzienny*, którym protokółant notuje przebieg lekcji i swoje uwagi. Odnośnie uczniowie muszą zaglądać przy opracowaniu protokołu w domu do słownika. To samo jest już korzyścią. A dalej: każdorazowe poprawianie błędów w protokółach jest pożytecznem, choć krótkiem, bo tylko paruminutowem *ćwiczeniem gramatycznym*, tak potrzebnem w klasach wyższych.

4. *Protokół* pozwala uczniowi na wyrażenie swego *subiektywnego ustosunkowania się do życia i pracy szkolnej*, co przy tradycyjnem odpytywaniu lekcji zwykle rzadziej występuje. Wiek młodzieńczy chce się wypowiedzieć. Tu znajduje jedną ze sposobności do wypowiedzenia się. Przekonałem się, że uczniowie dość często z niej korzystają tak, że niekiedy protokoły rozrastają się do wcale dużych rozmiarów. Tu musi już nauczyciel wkraczać i ustanawiać pewną granicę tych wypowiedzeń, nie tłumiąc ich jednak zupełnie.

Mają one bowiem *wartość wychowawczą*, pozwalając nauczycielowi nierzadko poznać sposób myślenia ucznia i dając sposobność dyskusji, korygowania fałszywych nieraz poglądów, zachęty do jakiejś pracy i t. p. Tak np. w jednym z protokółów napisała uczenica dość ostro: „ich protestiere gegen das Auswendiglernen von prosaischen Fragmenten... Ueberhaupt ist das Auswendiglernen ohne Nutzen für uns“. Zainicjowana przez taką uwagę dyskusja wykazała, że oczywiście klasa solidaryzowała się z koleżanką. Inaczej jednak wyglądała sprawa po uwagach nauczyciela, który zaznaczył konieczność kształcenia pamięci oraz pożytek pamiętania pewnych myśli i idei, wyrażonych przez wielkich twórców, wdrażających się podświadomie w umysł ucznia i kładących swolna fundamenty pod własny światopogląd wieku młodzieńczego. Klasa przemyślała zagadnienie, niechęć do uczenia się na pamięć jako czegoś niepotrzebnego została złamana, uczniowie zaglądneli „za kulisy“ niejako nauczyciel-

skich planów i działalności i — to było im miłe. Wychowawczo i językowo (dyskusja toczyła się oczywiście w języku niemieckim) lekcja straconą nie była.

5. *Protokół* uświadamiania uczniom rozkład i planowość szkolnej pracy oraz jej metody. Uświadamiając zaś sobie, w jaki sposób organizuje, planuje i przeprowadza ją nauczyciel, uczą się sami swoją pracę wedle tego przykładu organizować i wykonywać.

Oto dla ilustracji urywek z *protokołu uczenicy* z dn. 17 lutego 1935 r. z kl. VII:

„Die vorige Lektion haben wir der Zusammenstellung der „Gebote für die Referenten“<sup>1)</sup> gewidmet. Zuerst las eine Schülerin ihren Entwurf vor. Der Herr Professor kritisierte diese Aufgabe. Ein anderer Schüler las seinen Entwurf der zehn Gebote, die in imperativer Form geschrieben waren. Diese Aufgabe war gut, aber manche Punkte konnte man noch zusammenheften und entwickeln. Nach diesen Aufgaben haben wir unsere Gebote bearbeitet. Wir teilten uns diese in drei Gruppen ein, das heisst: die Vorbereitung zum Referate, der Vortrag und die Diskussion nach dem Referate. Diese Punkte stellten wir mit Hilfe unserer Aufgaben fest. Ueber jeden Punkt diskutierten die Schüller und gaben von ihren Aufgaben etwas zu. Wir haben alle diese Gebote in Hefte geschrieben und dann noch einmal vorgelesen. Während der Lektion arbeiteten viele Schüler mit, aber einige nahmen überhaupt an der Diskussion nicht teil. Darum wäre es besser, wenn alle Schüler und Schülerinnen während der Stunden mitarbeiteten“...

6. Jeszcze pewien *cel bezpośrednio praktyczny* mają takie protokoły. Uczniowie, którzy opuścili jakąś lekcję lub więcej lekcji, mogą z protokółów łatwo i z pierwszej niejako ręki dowiedzieć się o tem, co „było“ i w ten sposób uzupełniać luki, jakie w całokształcie wiadomości z przedmiotu spowodu ich absencji powstały. Po powrocie do szkoły proszą o wzgląd do protokółów i ewentualnie przepisują je sobie do zeszytu podręcznego.

Wyżej przytoczone *korzyści metodyczne prowadzenia protokółów lekcyjnych są tak wybitne*, że wartoby ten środek metodyczny wprowadzić na szerszą skalę do nauczania. Mam wrażenie, że właściwy pożytek z protokółów możliwy jest dopiero na stopniu wyższym, licealnym. Na tym też stopniu warto prowadzić protokoły stale, z lekcji na lekcję, czuwać nad dokładnością ich wykonywania, nad językiem i stylem. Nie wolno dopuścić, by stały się szablonem bez znaczenia. Przeciwnie, stale powinny służyć, jako substrat do dyskusyj, uzupełnień, korektur, powtórzeń i t. d. Oczywiście powodzenie ich zależy od zainteresowania się nimi samego nauczyciela.

Należałoby jeszcze dodać, że podobne protokoły z korzyścią mogą być prowadzone w „*Kółkach językowych*“ pozalekcyjnych z poszczególnych posiedzeń, z imprez, mających znaczenie szkolne, lub ogólne i t. p.

Jasnym jest, że protokoły mogą mieć znaczenie jako środek metodyczny także i w *innych przedmiotach nauczania*, przyzwyczajając młodzież do umiejętnego sporządzania sprawozdań z tego, co zmysłowo i umysłowo przeżywa. Umiejętność taka jest życiowo poważnego znaczenia.

Kraków

M. Friedländer

<sup>1)</sup> Praca ta wynika z dyskusji klasowej nad jednym z referatów. W wyniku dyskusji postanowiono ułożyć pewne nakazy dla referentów, by podnieść poziom referatów. Nakazy te p. t. „Gebote für die Referenten“ zostały też na 2 lekcjach w pracy zespołowej ułożone i następnie zastosowane w praktyce.

## SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

O. CIEŚLIŃSKA — H. NIENIEWSKA. *Le Français travaille*. Podręcznik do nauki języka francuskiego dla II-giej klasy gimnazjalnej. Nakładem państw. Wydawnictwa Książek szkolnych. Warszawa — Lwów 1935.

„*Parlons français*“ i „*Le Français travaille*“ znaczą dwa etapy w nauce języka francuskiego i rozwiązują w sposób również ciekawy jej postulaty. O ile podręcznik na klasę I-szą gimnazjalną spełnia zadanie bezpośredniego wprowadzenia ucznia w sposób najprostszy w mechanizm języka francuskiego i podaje materiał językowy w formie interesującej krótkich dialogów, anegdot, scenek z życia, które stanowią przede wszystkim substrat pogadanek w pierwszym roku nauki, podręcznik na klasę II-gą stawia nowe zadania. Tekst odgrywa tu już rolę pierwszorzędną: jest nie tylko wzorem językowym, ale zarazem źródłem wiadomości o Francji. „*Le Français travaille*“ — jakie są środowiska jego pracy, jakie momenty charakterystyczne, jaki nastrój pracy jego towarzyszy — oto zagadnienia. Bogactwo treści, bujność tematów i różnorodność formy w jakiej je autorki podają młodzieży, mieszcząc w tym dużo momentów sugestywnych dla indywidualnych pomysłów nauczyciela (np. choćby tytuły tak sformułowane, że mogą być użyte jako tematy ćwiczeń piśmiennych i konwersacji), — oto charakter podręcznika.

Może on się wydać trudnym tylko w tym wypadku, jeżeli się należycie nie przepracowało z uczniami materiału klasy I-szej. W stosunku do „*Parlons français*“ dało się w roku zeszłym zauważyć zjawisko następujące: książka pełna prostoty, jasności i *esprit français* została skwalifikowana przez niektórych jako zbyt łatwa. Nie zrozumiano dostatecznie, że właśnie ten sposób podania dużego materiału językowego, objętego programem, jest właściwy. I kto zbagatelizował tendencje podręcznika i nie wysnuł zeń wszystkich możliwych korzyści w nauczaniu, musiał się załamać z początkiem II-giej klasy i ocenia niesłusznie, że istnieje przepaść między za łatwym (rzekomo) podręcznikiem „*Parlons français*“ a (rzekomo) za trudnym „*Le Français travaille*“.

Raczej wydawaloby się, że niektóre teksty w nowym podręczniku są za krótkie! Jednakże, gdy się zważy, iż każda lekcja składa się z rozmaitych elementów: czytania, konwersacji, ćwiczenia piśmiennego, gramatyki, elementu kulturoznawczego wkońcu, — musi się przyznać, że na opracowanie statyczne dłuższego tekstu w licznej klasie nie byłoby czasu. Dobór tekstów i przeplatanie dłuższych krótszemi dowodzi więc poważnego liczenia się z rzeczywistością.

Teksty wprowadzają konsekwentnie i obficie materiał rzeczowy kulturoznawczy, który w klasie I-szej wobec braków lingwistycznych byłby kapitałem martwym. Tu nahicra już właściwego znaczenia i barwy. Występują plastycznie charakterystyczne rysy życia gospodarczego Francji, a dobre i wyraźne reprodukcje ułatwiają zrozumienie. Nie pominięto w uich nawet prospektów *grands magasins*; to, co się dawniej robiło indywidualnie, przywożąc z Paryża katalogi *Printemps* czy *Louvre'u*, daje w próbkach podręcznik, używając równocześnie charakterystycznych terminów handlowych (*soldes* i in.). Wszystkie powyższe zagadnienia poruszają nie teksty dydaktyczne napisane *ad hoc*. Przejrzano autorów, dzienniki i czasopisma, by fragmentami, z nich wyranemi, silnie udokumentować zjawiska. Mapa Francji na okładce, miniaturowy, ale wystarczający plan Paryża, fragmenty autorów, malujące życie Paryża, przysłowia, związane sensem z tekstami, przesuwają się przed nami w kalejdoskopowym tempie. Nie pominięto i topografii Paryża, ale musi się podkreślić różnorodny sposób jej przedstawienia: częściowo (i typowo zresztą), jako podróz ucznia-Polaka, listy z podróży, pamiętnik, dialog, rzadko w formie opisu, czasem adaptacja tekstu literackiego (str. 45, *Vildrac, Les découvertes*).

Nowy podręcznik uwzględni również to, czego dotychczas brak było naszym podręcznikom: szczerze przeplata prozę poezją. Narzeka się, że młodzież dziś nie lubi wierszy (nie tylko u nas!), ale szkoła niewiele robi, by ją

przyciągnąć do świata poezji. Książka omawiana daje  $\frac{1}{3}$  ustępów poetyckich: bajki La Fontaine'a, dużo piosnek, poezje krótkie, — może nawet czasem zbyt głębokie i nastrojowe dla młodzieży w tym wieku, — lecz wszystkie pełne wdzięku artystycznego i niecodziennego idealizmu. Ustępy prozaiczne żywe, plastyczne, zawierają też dużo fantazji. Całość w duchu francuskim: widać, że składał ją ktoś, kto zetknął się z nią głębiej i dłużej, i zdaje sobie bystro sprawę, co z niej wybrać dla rozszerzenia horyzontów poznania polskiej młodzieży.

Do nauczyciela już należy uzupełnienie wizji Paryża projekcjami świetlnymi (epidiaskop), dramatyzowanie, podkreślenie i uogólnienie cech usposobienia Francuza, zaznaczonych w książce przykładowo i częste stosowanie syntezy.

Cenne jest zestawienie gramatyki, jasne i przejrzyste. Jedno małe zastrzeżenie: str. 134 w artykule „*Pas d'article*“ nie wydaje mi się trafnym określenie „*Avec un substantif pour remplacer un adjectif*“. Przy czasownikach warto było zaznaczyć, które konjugują się z *être*.

Staranny, pracowicie ułożony słownik (z sugestywnem *le, la*, przy rzeczownikach) czyni zadość kwantytatywnym postulatowi programu.

Kraków

Dr. Stefanja Ciesielska-Borkowska

JAN PIPREK: Unser zweites deutsches Buch. Podręcznik do nauki języka niemieckiego dla klasy II gimnazjalnej. Lwów. Wydawnictwo Zakładu Narodowego imienia Ossolińskich. 1935.

Zanim przystąpię do oceny książki, do dokładniejszego omówienia jej zalet i usterek, — muszę stwierdzić przedewszystkiem fakt, że podręcznik ten jest doskonałym przykładem, jak materiał suchy, a poniekąd nawet nudny, można przez odpowiednie ujęcie uczynić ciekawym, miłym i zajmującym. Te bowiem w dawnych podręcznikach tak martwe i bezbarwne pracownie stolarskie, kowalskie i inne warsztaty pracy żyją tutaj i biją pełnem tętnem, zaciekawiają i interesują. Zamiast opisów mamy przeważnie żywą akcję, — zamiast poszczególnych oderwanych opowiadań o wybitnej tendencji dydaktycznej, mamy opowiadanie o treści ciągłej, której ośrodkiem jest młodzież, przyczem jednak cel główny, wprowadzenie uczniów — zgodnie z programem — w świat pracy, został skrupulatnie, jakkolwiek dyskretnie uwzględniony. Równie umiejętnie potrafił autor ukryć tendencje wychowawcze, ale o tem pomówimy jeszcze później; rozważmy najpierw treść książki i jej stosunek do programu.

Osią programu klasy II jest, jak już zaznaczyliśmy, wprowadzenie ucznia w życie i pracę Niemca w mieście i na wsi. Jako punkt drugi, dalszy, podaje program: „Opowiadanie o przygodach i niezwykłych zdarzeniach w podróży w świat“, licząc się zapewne zarówno z koniecznością urozmaicenia materiału jak i z zainteresowaniami młodzieży w tym wieku.

Z zadania swego wywiązał się autor bardzo dobrze. Oba postulaty połączył zrećźnie w jedną całość, przyczem zachował oczywiście nadrzędność tematu głównego. Dał nam przytem ciekawą opowieść o jednolitej kompozycji, o dość silnej dynamice, a nawet o pewnym nerwie dramatycznym.

Po hardzo dobrym wstępie (zwłaszcza udany jest § 2 „Die Arbeit der Deutschen“, który stanowi jakby eskpozycję całości) przenosi nas autor w okolicę Harcu, do Friedrichsrode, do obozu pracy młodzieży tego ohozn, pomocniczej przy zajęciach w gospodarstwie wiejskiem u bogatego wieśniaka, Klause Haasa, autor zaznajamia nas z pracą rolnika i rzemieślnika. Dość zrećźnie jest

1) Należy zaznaczyć, że autor, przedstawiając życie młodzieży w obozie pracy, nie dał prawdziwego obrazu tego odcinka rzeczywistości niemieckiej, lecz postąpił tu dość dowolnie.

tu wplecione w akcję opowiadanie o winobranii i o życiu pasterzy alpejskich. Pogodny nastrój i bezpośredni humor cechują wszystkie te czasami może jednak nieco zbyt rozwlekłe czytanki. Na wyróżnienie zasługuje § 17 „In der Dorfschmiede“. Świetny w swej prostocie i wielkiej wartości wychowawczej jest tu obrazek, jak Fritz Jansen przypatruje się pracy czeladnika przy wykonywaniu gwóźdźnia.

Podając ogólny obraz życia i zajęć młodzieży w obozie pracy, nie pominał autor także sportu. Zainteresowania tej młodzieży sportem są bardzo ładnie przedstawione w ustępie „Segelfliegen“ (§ 24).

Z grupy młodzieży, o której mowa, autor już w tych opowiadaniach wysuwa na pierwszy plan Fritza Jansena, którego w dalszych rozdziałach czyni bohaterem opowieści. Przez podróż Jansena Zeppelinem do Ameryki ożywił autor akcję, a nadto uczynił zadość drugiemu postulatowi programu — egzotyce. Wśród świetnych opowiadań tej części wyróżnia się szczególnie „Fritzens Traum“ (§ 27) i „Fritzens Heldentat“ (§ 32). Odwaga Fritza, jego bohaterski wysiłek przy ratowaniu statku powietrznego od pożaru, wreszcie naiwna radość i zadowolenie chłopca z dokonanego czynu, bez cienia zarozumiałości lub pychy, nadają tym rozdziałom pierwszorzędne znaczenie wychowawcze. Fragment ten należy może do najpiękniejszych stron tej książki i stanowi punkt kulminacyjny opowiadania.

Nagrodą za bohaterski czyn chłopca jest jego podróż samolotem po Niemczech w towarzystwie redaktora Krause (§ 38—56). W tej części poznaże uczeń w skrócie Niemcy współczesne, a mianowicie najważniejsze środowiska przemysłowe (Essen), handlowe (targi lipskie), miasta portowe (Hamburg), a także Monachjum, jako ośrodek sztuki i Alpy bawarskie, jako ośrodek sportu. Przeważna część tych opowiadań, ujętych w formę przeżyć, tętni rytmem maszyn i daje doskonały obraz skrzętności i pracowitości niemieckiej. Wśród tych na ogół ciekawych czytanek razi rozwlekły i mało prawdopodobny obrazek z pracowni krawieckiej (§ 46); oczywiście sam pomysł spotkania koleżanki z obozu pracy jest dobry. Opowiadanie to należałoby w następnym wydaniu przerobić. Zbyteczny natomiast jest ustęp „Rübezahl und der Bauer“ (§ 53), który jest dość naiwnie połączony z właściwym wątkiem narracyjnym (Redaktor Krause opowiada 14-letniemu chłopcu podanie, które w Niemczech zna przecie każde dziecko). Nadto mamy już w tej książce jedno podanie w Rübezahlu; czyż konieczne jest więc drugie?

Z wplecionych w akcję tej części sylwetek wielkich ludzi bardziej przekonujące jest opowiadanie pierwsze o Kruppie, aniżeli drugie o sławnym bakterjologu Robercie Kochu. Wogóle praca umysłowa została w podręczniku potraktowana nieco po macoszemu, ale zdaje się, że jest to wada wszystkich podręczników na tę klasę.

Następuje ostatnia część opowieści, epilog: powrót Fritza do domu, poszukiwanie pracy i uzyskanie posady mechanika w warsztatach na lotnisku w Tempelhofie. Część ta jest równie dobra, jak poprzednie, zwłaszcza pomysły jest ustęp „Annonce und Brief“ (§ 62), w którym uczeń poznaje styl ogłoszenia i oferty. Nie przekonywa natomiast opowiadanie „Zu Hause“ (§ 57), a właściwie druga jego część, rozwlekła i moralizatorska rozprawa o pełnej odpowiedzialności pracy motorniczego. Piękny wiersz Freiligratha „Ehre der Arbeit!“ zamyka książkę i jest dobrym odpowiednikiem wiersza Seidla, umieszczonego na początku książki pod tytułem „Die Arbeit“.

Wątek zasadniczego opowiadania jest dość często przerywany luźnymi ustępami w formie żartów, anegdotek i podań. Są one na ogół umiejętnie dobrane, urozmaicają tekst i uzupełniają zresztą książkę pod względem słownictwa. Dobrze byłoby tylko zmienić tytuł § 48 z „Rätsel“ na „Scherzfragen“, gdyż podane tam pytania nie są właściwie zagadkami.

Sposób podania materiału odpowiada w zupełności nowoczesnym wymaganiom dydaktycznym. Przeważa akcja, nieliczne zaś opisy są żywe i barwne. Styl

książki naogół dobry, czasami tylko nuży zbytńia rozwekłość i zbyt długie — jak na drugi rok nauczania — okresy.

Parę słów chciałem jeszcze poświęcić wierszom. Są one bardzo ładne, świetnie dostosowane do tekstu, niektóre jednak z nich są zbyt trudne, tak pod względem językowym, jak pod względem treści. Mam tu na myśli przedewszystkiem wiersz „Die Maschine“ (§ 38), „Der kleine Zeitungssträger“ (§ 35) i „Auf der Strassenbahn“ (§ 58). Natomiast mało daje autor piosenek w tej książce, zaledwie bowiem trzy.

Ilustracje, odpowiednio dobrane, urozmaicają i ożywiają tekst. W podręczniku znajduje się także mała mapka Niemiec. Niestety nie wszystkie miejscowości, w którym akcja się rozgrywa, są na niej zaznaczone.

Część druga książki, metodyczna, jest bardzo staranna, — znać w niej sumienną pracę autora i dużą znajomość metod dydaktycznych. Do każdego ustępu podaje autor: a) słówka i objaśnienia (Erklärungen), b) pytania (Fragen), c) gramatykę (Grammatik).

Co do słówek — uważam za bardzo niefortunne — oznaczanie wyrazów słownictwa biernego tłustym drukiem. Poza momentem dydaktycznym razi w tym wypadku nieuznanowanie pewnych zasad ogólnie przyjętych, nie staramy się graficznie wyróżnić, a nie naodwrot. Objaśnienia (Erklärungen) są trafne i zrzecznie wprowadzają w zagadnienie słowotwórstwa.

Pytania naogół bardzo dobre, aktualizują treść opowiadań, nawiązują do przeżytych ucznia, a także do jego wiadomości z innych dziedzin, odpowiadając postulatowi korelacji. Dziwi nas tylko, że autor nigdzie nie zaleca, aby uczniowie sami konstruowali pytania. Poza pytaniami znajdujemy też wiele tematów do pogadarek i prac piśmiennych. Szczególnie podkreślić należy dużą ilość ćwiczeń, polegających na konstruowaniu dialogów.

W części gramatycznej ujmuję autor, względnie poleca ująć uczniowi nowe zjawiska gramatyczne danej lekcji w pewną normę. Objaśnienia te są wyczerpujące, ćwiczenia dość urozmaicone. Lecz chcę tu zwrócić uwagę na pewną niedokładność. Autor podaje rzeczownik „der Bauer“ jako wzór deklinacji mieszanej. Nie był to wybór szczęśliwy, gdyż rzeczownik „der Bauer“ odmienia się także wedle deklinacji słabej. Jako wzór powinien być autor wybrać rzeczownik, należący tylko do deklinacji mieszanej.

Część trzecia pod tytułem „Grammatik in Paradigmen“ podaje wiadomości gramatyczne z klasy I i II w paradygmatach. Część ta ułatwi uczniowi powtórzenie materiału, nadto da mu możność sprawdzenia swych wiadomości w razie potrzeby. Do części tej zakradło się kilka usterek. Autor, omawiając nieregularne stopniowanie przysłówków, podaje formy: viel, mehr, am meisten, *der meiste*. Przecież forma „der meiste“ jest tylko przymiotnikowa. Również niefortunnie podał autor jako wzór konjugacji mocnej czasownik „gehen“, jakkolwiek czasownik „geben, ging, gegangen“ jest czasownikiem nieregularnym i jako taki został podany w innych podręcznikach. Wreszcie nie przekonywa mnie nie nie mówiąca, a raczej mogąca ucznia w błąd wprowadzić uwaga, umieszczona na str. 163 po odmianie czasowników posiłkowych trybu: „Ähnlich wie die Hilfsverben werden behandelt: „lassen, liess, gelassen“ i „wissen, wusste, gewusst“. Uwaga niesłuszna: każdy bowiem z tych czasowników ma swoje odrębności.

Część IV książki stanowi słownik starannie i dokladnie ułożony. Szkoda tylko, że autor nie wyróżnił graficznie słownictwa czynnego.

Tych kilka usterek, które tu omówiłam, nie umniejsza w niczem wartości tego dobrego podręcznika, który posiada nadto — jak już kilkakrotnie zaznaczyłam — wielkie walory wychowawcze. Kult pracy przemawia bezpośrednio, bez patosu i szumnych słów, prawie z każdej strony tej książki. Autor działa tu sugestywnie, — sugestji tej ulegnie zapewne nauczyciel i uczeń, — i łatwo pokona trudności, które nastęrcza nauka języka obcego.

Dr. Marja Heroldowa

1. Michael Philip West and James Gareth Endicott: *The New Method English Dictionary* explaining the meaning of 24000 items within a vocabulary of 1490 words. With illustrations. Longmans, Green and Co. London, New York, Toronto. Str. VIII + 341.
2. *How to use the New Method English Dictionary. A Teacher's Handbook.* Longmans, Green and Co. Ltd. London 1935. Str. 18.

Zagadnienie, jakiego słownika, jednojęzycznego czy dwujęzycznego, należy używać w nauce języków nowożytnych, zostało teoretycznie przesądzone na korzyść słownika jednojęzycznego. W praktyce jednak słownik jednojęzyczny natrafia stale na tę trudność, że wyraz nieznany objaśniany jest drugim wyrazem nieznanym, co naturalnie nie jest załatwieniem sprawy. Powodem tego jest fakt, że dotychczas słowniki jednojęzyczne nie są układane z myślą o obcokrajowcu, uczącym się danego języka, i że wskutek tego zbyt mało uwagi przy tej pracy poświęcano kontroli tekstu objaśniającego. Zarówno słowniki francuskie Larousse'a, jak i niemieckie Brockhousa i i. jak i słowniki Oxfordzkie — podobnie jak i nasz słownik Arcta, pisane są dla Francuzów, Anglików, Niemców, względnie Polaków, nie zaś dla obcych, uczących się języka francuskiego, angielskiego, niemieckiego, polskiego.

Otóż wymieniony w nagłówku słownik Westa i Endicotta wprowadza tę nowość, że ułożony jest wyłącznie dla potrzeb obcokrajowców, uczących się języka angielskiego i potrzeby te są szeroko i mądrze uwzględnione.

Michael Philip West, znany jest zarówno ze swych podręczników do nauki języka angielskiego<sup>1)</sup> jak i ze swych prac dydaktyczno-metodycznych<sup>2)</sup>. Wychodzi on zawsze z praktycznych potrzeb swych uczniów, którzy muszą nauczyć się mówić w obcym języku.

West był jednym z pierwszych dydaktyków-neofilologów, który wyciągnął praktyczne wnioski z faktu, że pojemność ucznia w przyswajaniu sobie słówek jest ograniczona: że więc w nauce początkowej trzeba sobie zdać sprawę, ilu słówek może się normalny uczeń w danym czasie nauczyć i jak trzeba wyrazić te powtarzać, by one stały się „czynnym“ jego zapasem.

Podręczniki Westa do nauki języka angielskiego uwzględniały w części I (Book I) 208 wyrazów, w II — 236 dalszych i po ukończeniu tych 2 części, znając razem 444 wyrazów uczeń otrzymywał jako „Supplementary“ na lekturę „The Fisherman and the Giant“, „The Flying Horse“ oraz 2 baśnie hinduskie, w których nie znajdował się ani jeden nowy wyraz.

Takie oszczędne dozowanie słówek cechuje także dalsze podręczniki Westa na klasy wyższe, nie przekraczając w żadnym kursie 350 nowych wyrazów. Znaczący jednak trzeba, że West przeznaczą na każdą klasę po 2 podręczniki, tak, że zapas nowych słówek, które uczeń przyswaja sobie w ciągu jednego roku nauki, wzrasta z 456 w pierwszym roku naucezania do 700 w trzecim.

Otóż na zapasie słówek w liczbie około 1300, jakich się nauczył uczeń Westa w ciągu trzech lat, opiera się omawiany „The New Method English Dictionary“.

Liczba ta jednak nie wystarczyła Westowi. Dodał więc jeszcze 93 wyrazy, tak, że po uwzględnieniu 82 nazw miesięcy, dni, narodów i leczebników, suma wyrazów użytych przez niego do objaśnienia wszystkich wyrazów Słownika wy-

<sup>1)</sup> Longman's New Method Readers for Teaching English to Foreign Children by Michael West. New York Longman's, Green and Co. Ltd.

<sup>2)</sup> a. Language in Education with a Preface by J. J. Findlay. Longman's Green and Co. New York 1932.

b. Learning to read a Foreign Language. An Experimental Study. Longman's, Green and Co. 1926.

c. Bilingualism (Central Publications Bureau of the Government of India Calcutta).

d. The Construction of Reading Materials for Teaching a Foreign Language (Oxford University Press 1927) i i.



nosi tylko 1490 (w co jednak nie wchodzi 85 form nieregularnych czasowników i liczby mnogiej rzeczowników). Temi 1490 wyrażeniami objaśnia około 18000 wyrazów i 6000 zwrotów idiomatycznych.

Dla wygody nauczyciela West podaje zestawienie tych 1490 wyrazów tak, by każdy, który uczył się języka angielskiego inną metodą niż Westa, mógł skontrolować przed przystąpieniem do używania słownika, czy zna wyrazy podstawowe.

Jakie znaczenie ma takie skrupulatne liczenie się z zapasem słówek ucznia dla korzystania ze słownika wykażą przykłady:

loaf objaśnione jest w The Concise Oxford Dictionary of Current English:  
spend time idly.

Natomiast u Westa: to waste time doing no work.

O ile objaśnienie oksfordzkie natrafi w przeważnej liczbie wypadków na niezrozumienie słowa idly i zmusi ucznia do dalszego szukania pod i — to objaśnienie Westa jest „łatwiejsze“.

Nie zawsze jednak udaje się Westowi utrzymanie się przy objaśnieniach w obrębie wspomnianych 1490 wyrazów. Czasem przekracza je, wprowadzając dodatkowo 357 wyrazów, które jednak natychmiast objaśnia.

Naprzykład:

beetling brows — the forehead standing out far above the eyes  
(fore — head — front part of the head above the eyes).

West mógłby włączyć te 357 wyrazów do podstawowego swego słownika, zwiększając go do liczby 1847 słówek, nie czyni jednak tego, gdyż nie są one podstawowe, ze względu na swoje znaczenie. West daje jednak zestawienie tych „Double Definition Words“, wyróżniając przytem tłustym drukiem częściej się powtarzające, tak, że nauczyciel, któryby chciał oszczędzić swym uczniom pracy w czasie szukania wyrazów, mógłby przerobić te wyrazy i przyswoić je uczniom przed przystąpieniem do korzystania ze słownika.

Do spotęgowania jasności objaśnień przyczyniają się rysunki — niezbyt liczne, ale zawsze „czytelne“, dalej liczne zwroty idiomatyczne, obejmujące także Slang amerykański oraz podawanie form nieregularnych np. teeth lub drove w odpowiednim miejscu alfabetycznym (brak ich natomiast przy formie zasadniczej a więc np. przy tooth lub drive).

Jasność tę przyciemnia nieco opuszczenie w słowniku wyrazów pochodnych, utworzonych zapomocą prefiksów i sufixów. Znaczenie wyrazów tak utworzonych objaśniono w osobnej tabelce, w której w jednej rubryce podano znaczenie samej końcówki np. able — which can be, w następnej przykład, zwykle najlepiej objaśniający znaczenie, a więc tutaj eatable.

Niewątpliwie takie postawienie sprawy wyrazów pochodnych zmniejsza objętość książki. Zdaje mi się jednak, że nie był to jedyny powód takiego postawienia sprawy. West jest zawsze pedagogiem: jeśli ogranicza się w początkach nauki od małej ilości słówek, to robi to z konieczności, ale gdy tylko może, rozszerza ten zapas. Takim rozszerzaniem słownictwa ucznia jest nauka słowotwórstwa, którą uczeń musi przejść przed przystąpieniem do korzystania ze słownika.

Proceder ten znany jest także w innych słownikach, choćby w słowniku Chmaja-Zagajewskiego p. t. „10.000 słówek niemiecko-połskich“.

Ważną dla języka angielskiego sprawę oznaczania wymowy, załatwił West w sposób dość oryginalny. Tylko dla spółgłosek wprowadził specjalne znaki tam, gdzie spółgłoski te mają swoiste brzmienie np. dla th, s w wyrazie pleasure i t. p.; natomiast samogłoski ponumerował, dając w taheli orientacyjnej znaki fonetyczne międzynarodowe oraz przykłady wyrazów sztandartowych, w słowniku zaś podając tylko odpowiednią cyfrę, np. wymowę wyrazu: myopia oznaczono przez 4167-19, przyczem 41 oznacza aj jak w high, 67 ou, jak w go, l — i jak hit, 9 — e jak w wyrazie about. Wydaje się

dość skomplikowane (wybrałem umyślnie wyraz ze znaczniejszą liczbą cyfr), w praktyce jednak łatwo sobie można przyswoić symbolikę poszczególnych cyfr, o wiele łatwiej niż jakieś inne znaki symboliczne. Z doświadczenia też, własnego i kilku uczniów w wieku lat 14—15, przekonałem się, że tak jest w istocie.

Czy słowniczek tych rozmiarów co Westa, obejmujący około 18.000 wyrazów i 6000 zwrotów może być wystarczający dla celów szkolnych?

Robiłem próby praktyczne przy lekturze, odpowiadającej mniej więcej poziomowi naszej klasy III nowego typu i VI starego typu. Wypadków, w których brakłoby szukanego wyrazu, prawie nie było. Natomiast okazał się dość często brak wyrazów podstawowych, których, jak autor przypuszcza — uczeń nauczył się w ciągu nauki szkolnej. Brak więc wyrazu „there“, choć jest „there —“ jako część składowa złożeń, a więc jest there by, there on, there with, there for.

Niema także then — ani zwrotu there and then. (The Concise Oxford Dictionary poświęca wyrazowi then 19 wierszy, a there objaśnia aż 53 wierszami).

Słownik Westa nie ma też wyrazu may, ale jest maybe = possibly, perhaps. Jest także: mayst, thou mayst = you may. Nie ma też nazwy miesiąca May, jest jednak may pole (Słownik oksfordzki podaje ten wyraz pod ogólnym hasłem May i wiążąc jego znaczenie z tańcami w dniu 1 maja).

Wogóle brak czasowników posiłkowych: must, can, could, shall.

Niema także be, jest jednak zwrot: „he he alive or be he dead“ = whether he is — or — . Jest także been — p. p. of he.

Natomiast bardzo szczegółowo są objaśnione wyrazy takie jak: get, put, take i t. p.

Każdy anglista uzna, że to stanowisko jest zupełnie słuszne. O ile w poszczególnych wypadkach (słaba znajomość gramatyki) požądaneby było, by słownik pomógł w wypadkach słów posiłkowych — to konieczne jest, by wspomniane czasowniki: get, put i t. p. były dość szczegółowo traktowane.

Naogół więc i dobór wyrazów odpowiada potrzebom praktycznym. W rozmiarach dość szczyplych (str. 341) i dużym przejrzystym i ładnym drukiem podano wybór tego, co jest rzeczywiście potrzebne.

Jak wspomniałem jednak, West jest zawsze pedagogiem. Układając słownik, myślał nietylko o ułatwieniu zrozumienia wyrazu, lecz także o umożliwieniu rozszerzenia u ucznia jego zapasu wyrazów, a przedewszystkiem o tem, by uczeń zawsze mógł się „wyjęzyczyć“. Podaje więc w metodycznych wskazówkach (How to use The New Method English Dictionary) w rozdziale: „Jak używać słownika w nauczaniu“, 3 typy lekcji, opartych na słowniku, które mają rozszerzyć jego zapas słów i zwiększyć jego zdolność wysławiania się.

Pierwszy typ lekcji to definicja, względnie opisanie danego wyrazu. Uczniowie próbują to sami zrobić, a rezultat swych usiłowań porównują ze słownikiem.

Drugie ćwiczenie, to odwrócenie poprzedniego. Wyrazy nowe, które znajdują w przerobionej czytance, opisuje nauczyciel i każe opis zastąpić właściwym wyrazem, poznanym z lektury.

Trzecie ćwiczenie, które West doradza i słusznie dopiero na stopniu wyższym — to skontrolowanie danego słowa przez zestawienie z odpowiednim wyrazem języka ojczystego. Chodzi tu o wyrazy, względnie zwroty, które nie mają dosłownego odpowiednika w języku ojczystym.

Tak więc The New Method English Dictionary Westa będzie ważną pomocą w nauce języka angielskiego i to zarówno w ręku ucznia (choć przede wszystkim ucznia), jak i nauczyciela. Słownik ten niewątpliwie wykaże po raz pierwszy praktycznie słuszność teorii o wyższości słownika jednojęzykowego nad dwujęzykowym.

KOHLER FRIEDRICH Dr.: Luftfahrt und neusprachlicher Unterricht. Mit 3 Abbildungen (Luftfahrt und Schule. Reihe I. Band 4). Verlag C. J. E. Volekmann Nachf. G. m. b. H. Berlin 1935, str. 72.

Ministerjalne rozporządzenie z 17 listopada 1934 nakazały wszystkim szkołom w Niemczech budzenie i pielęgnowanie u uczniów zamiłowania do lotnictwa i wykorzystanie tego zamiłowania zarówno w celach dydaktycznych, jak i wychowawczych. Chodzi tu zarówno o przygotowanie młodzieży do praktycznego przygotowania się do lotnictwa, od którego zależy według słów wspomnianego rozporządzenia „gospodarcza odbudowa Niemiec”, „przyszła komunikacja światowa i obrona ojczyzny” — jak i o wychowanie młodzieży w duchu potrzeb narodu i państwa.

Rozporządzenie to wprowadza nowy czynnik w wychowanie i nauczanie szkolne, który wymaga odpowiedniego ustosunkowania się do niego reszty materiału nauczania. Ze znaną systematycznością zabrali się Niemcy do pracy nad tem zadaniem, tworząc dla niej stały warsztat w postaci czasopisma dydaktyczno-pedagogicznego p. t. „Luftfahrt und Schule“ oraz 2 seryj broszur, jednej dla nauczyciela, drugiej dla ucznia, objętych tym samym wspólnym tytułem: „Luftfahrt und Schule“.

Jeden z pierwszych tomików, przeznaczonych dla nauczyciela, poświęcono dydaktyczno-pedagogicznym rozważaniom, w jaki sposób nauczanie języków obcych nowożytnych może służyć potrzebom wychowania lotniczego młodzieży.

Praca ta dzieli się na następujące siedm części:

I. Lotnictwo w nauczaniu języków nowożytnych. II. Praca dydaktyczna. Część ta obejmuje w osobnych grupach, dla stopnia niższego i średniego oraz dla stopnia wyższego, wskazówki metodyczne, odnoszące się do ćwiczeń w mówni, lektury, przyswajania sobie słówek, ćwiczeń pisemnych, pracy w kółkach neofilologicznych, pomocy w nauczaniu i wreszcie do fachowego technicznego wykształcenia. Cz. III poświęcona jest doksztalceniu nauczycieli. Cz. IV omawia zadania i cele pracy autora. Cz. V podaje literaturę lotniczą, cz. VI słownictwo lotnicze w 3 językach (angielskim, francuskim i niemieckim), zestawione według grup znaczeniowych, a cz. VII alfabetyczne 3 słowniczki (angielski, francuski i niemiecki) wyrazów lotniczych z odsyłaczem do części VI, gdzie dany wyraz zestawiono z jego odpowiednikiem w 2 innych językach.

Z 3 ilustracjami, pierwsza podaje rysunek samolotu z oznaczeniem nazw wszystkich jego części w języku niemieckim, druga linję lotu w czasie loopingu, trzecia miejsce w samolocie, przeznaczone dla pilota, również z oznaczeniem wszystkich jego części w języku niemieckim.

Jak z tego zestawienia treści wynika, omawiana broszurka nietylko przynosi metodyczne wskazówki dla nauczyciela, lecz także sporo materiału zarówno bibliograficznego jak i słownikowego, przeznaczonego do doksztalcenia nauczyciela.

Wskazówki dydaktyczne, oparte głównie o prace Hübnera, omawiają zarówno materiał nauczania, a więc co należy czytać, jak i sposób jego opracowania. Autor nie tai, że w nauce tej kryją się i słabe strony, a w szczególności, że nauka tak prowadzona może wywołać u uczniów zohojętnienie i zniechęcenie, głównie z powodu dość znacznej ilości wyrazów technicznych, które trzeba sobie przyswoić.

Dlatego autor kładzie kilkakrotnie usilny nacisk na nauczanie słówek, podaje technikę pracy w tej dziedzinie i środki pomocnicze jak: modele, rysunki z opisem, reklamy i prospekty lotnicze, prowadzenie specjalnej notatki do słówek z dziedziny lotnictwa (Luftfahrtheftchen) i w. in.

W działach, poświęconych przygotowaniu nauczyciela-neofilologa do jego nowego zadania, omawia autor wydawnictwa lektury angielskiej i francuskiej na tematy lotnicze i zestawia całą literaturę zarówno w języku angielskim, francuskim, jak i niemieckim, która nauczycielowi może się przydać.

Sprawa wychowania lotniczego jest aktualną również u nas i nasi koledzy

neofilodzy zrozumieli swoją rolę w tej pracy, jeśli można o tem sądzić po dużem powodzeniu, jakim się cieszy tomik Italiaandera p. t. „So lernte ich segelfliegen“ wydany w „Biblioteczce Niemieckiej“.

Tembardziej pomocną im będzie omawiana broszurka Köhlera.

Warszawa

Dr. Jan Piątek

MICHAŁ FRIEDLÄNDER: Lektura obcojęzyczna w szkole średniej. Szkic metodyczny. Część I. Rozważania ogólne. Metodyczna Biblioteka Neofilologiczna. Nr. 1. Skład główny: Księgarnia Gebethner i Wolff. Kraków 1935.

Praca Friedländera będzie dla neofilologa, w szczególności zaś dla germanisty, miłym vademecum. Porusza bowiem wszystkie kwestje, jakie się wiążą z nauczaniem języka obcego w szkole średniej nowego ustroju, względnie w nowem rekonstruowanym gimnazjum. Będzie więc tą praca dobrym poradnikiem i dla „starego“ germanisty, obytego czy zżytego z tą lub ową metodą, przedewszystkiem zaś dla młodego nauczyciela, który metodycznego doświadczenia jeszcze nie posiada na tyle, by móc osiągnąć żądane i pożądane wyniki. W przeciwieństwie bowiem do dawnych programów, które w pierwszym rzędzie brały pod uwagę i ocenę metody nauczania, nowy program kładzie główny nacisk na wynik nauczania, zostawiając swobodny wybór metody nauczycielowi. Dróg jest wiele, ale cel jest jeden. Jedną z takich, i to zasługującą na zupełne zaufanie, wskazuje omówiona rozprawa, choć w pewnych szczegółach można nie godzić się z jej autorem i sądzić lub postępować inaczej. Nie narusza to jednak istoty rzeczy i wartości pracy.

Friedländer kładzie zupełnie słusznie nacisk na lekturę i wartość z odniesionej po niej korzyści a mniejszą wagę przywiązuje — o ile chodzi o trzeci i czwarty rok nauczania — do podręcznika. Zdaje mi się, że i na tym stopniu nie należałoby postponować podręcznika, który mimo swej mozaiki, a może właśnie dla swej mozaiki, a więc dla swej różnorodności języka i treści ucznia często bardziej pociąga niż wlokąca się zazwyczaj dość powolnym tempem lektura ciągła. A bywa nierzadko, że zamieszczony w podręczniku wyjątek z jakiejś pięknej i ciekawej noweli czy powieści zachęca ucznia do przeczytania całości. I korzyść faktyczna, językowa czy leksykalna, z podręcznika celowo ułożonego jest też niemała. Nie znaczy to jednak, jakobym był przeciwnikiem lektury; przeciwnie: godzę się z autorem najzupełniej, że powinna być stosowana w jak najszerszym zakresie. Choć z drugiej strony zdają sobie sprawę z tego, że dużo tych lektur w dwóch latach w szkole przeczytać nie można.

Bardzo rozsądnie akcentuje autor i ujmuje motywy, którymi się powinien kierować nauczyciel w doborze utworów dla lektury szkolnej. Powinien mieć przy tem na oku cel nie tylko utylitarny, lecz także humanistyczno-kształcący, kulturoznawczy i wychowawczy, a ponadto — jeśli te cele chce osiągnąć — psychikę młodzieży wogóle a indywidualność klasy, dla której ma ustalić lekturę na cały rok szkolny, w szczególności. Bo od stopnia inteligencji i uzdolnienia tej indywidualności zależy stopień (względnie brak) jej zainteresowania dla danej lektury. O ile metoda sama dla siebie jest czynnikiem ważnym, to jest ona jednak tylko narzędziem działania nauczyciela. Istotnem staje się ono dopiero — autor to podkreśla, — jeśli jest pod wpływem indywidualności nauczycielskiej. „Poza wszelkim utworem, poza metodą stoi indywidualność nauczycielska“, która potrafi uczniom wyjaśnić i uprzyściplnić dany utwór pod względem językowym, interpretować obce wartości kulturalne i sama się nią przejmować. Z lektury bowiem powinien nauczyciel wydobyć wszystkie jej pierwiastki, kształcące i wychowujące, i odpowiednią do tego celu musi wybrać metodę, a jednak wystrzegać się, by się nie przemieniła w skrzepły szablon. W różnych okolicznościach będzie się posługiwał różnemi środkami metodycznemi, mając za wytyczne: 1) rzeczową zasadę funkcjonalności i 2) formalną zasadę metody bezpośredniej. Byłbym jednak tam, gdzie lektura nasuwa jakieś poważniejsze i bardziej zawile za-

gadanie, (w przeciwieństwie do autora), za wypowiedzeniem się uczniów w języku ojczystym, co — jak mi się wydaje — nie tylko pogłębia zrozumienie lektury samej, lecz ułatwia oddanie już uporządkowanych myśli w języku obcym. (Bo myślenie w języku obcym pozostaje tylko *pium desiderium*). Metoda tłumaczeniowa przy lekturze nie prowadzi do celu i słusznie ją Friedländer odrzuca. Natomiast (częściej niż potąd praktykowane) tłumaczenie z języka ojczystego na obcy uważam za rzecz bardzo korzystną. Jest to środek może stary, nie mniej jednak dobry. W dalszym ciągu naświetla autor kwestję konwersacji i dramatyzacji (której korzyści jednak naogół zbytnio się przecenia), referatów i streszczeń, którym autor wyznacza w nauczaniu „miejsce poczesniejsze, auiżeli zajmują dotychczas” — co znajdzie niezawodnie poklask u wszystkich neofilologów uczących. Sumiennie przemyślane i z zastanowieniem pisane streszczenia, zwięzłe ujęte, mogą się w znacznym stopniu przyczynić do podniesienia niskiego naogół poziomu wypracowań piśmiennych szkolnych. Okazuje się bowiem często, że uczniowie, mający jaką taką wprawę językową w mówieniu, nie umieją z niej należycie korzystać, gdy chodzi o wyrażenie się w piśmie. Wnikliwe są spostrzeżenia i trafne uwagi Friedländera, dotyczące się opracowania tekstu, formalnej i rzeczowej strony lektury, jej interpretacji pod względem leksykalnym, gramatycznym i stylistycznym i planowego organizowania domowej pracy ucznia — momentu, przy nauce języka obcego niezmiernie ważnego. Dokładne wytyczne pracy domowej, podane przez nauczyciela (odnoszą się one również do posługiwania się słownikiem!), ułatwiają uczniowi pracę, i nie narażając go na bezowocną stratę czasu, czyniąc mu ją miłszą. Bowiem „w żadnej dziedzinie praca domowa ucznia nie jest tak decydująca dla owocności całego nauczania, jak właśnie w zakresie lektury“.

„Lekturę ohcojęzyczną w szkole średniej“, wydaną jako numer pierwszy „Metodycznej Biblioteki Neofilologicznej“ powita każdy neofilolog z zadowoleniem. Przez dzielnego napisana fachowca może i będzie wiernie służyć niejednemu fachowcowi.

Lwów

Herman Sternbach

DER GROSSE DUDEN. Bildwörterbuch der deutschen Sprache, bearbeitet von der Fachschriftleitung des Bibliographischen Instituts, herausgegeben von Dr. Otto Basler Mit 342 Tafeln und 6 Farbtafeln. Bibliographisches Institut A. F. in Leipzig.

W kilka tygodni zaledwie po pojawieniu się słownika „Der Sprach == Brockhaus“, z którego zdawałem sprawę w poprzednim zeszycie Neofilologa (por. str. 195), ukazała się IV. część nieocenionego Dudena, która jest prosto słownikiem leksykalnym firmy Meyer (Bibliographisches Institut), wydanym jako pendant do słownika konkurencyjnego Brockhauusa. Jak wiadomo, obie te lipskie firmy współzawodniczą ze sobą od wielu dziesiątków lat w wydawnictwie coraz to nowych znakomych leksykonów, obie rozporządzają też olbrzymim materiałem ilustracyjnym, spreparowanym dla leksykonów, nic dziwnego więc, że podjęta przez jedną z nich myśl wydania słownika leksykalnego wywołuje natomiast analogiczną akcję drugiej firmy.

Nie zuaczy to bynajmniej, że Bildwörterbuch Dudena jest prostym naśladownictwem wydawnictwa Brockhauusa. Przeciwnie, jest to zupełnie inny słownik, mający cechy całkowicie oryginalne. Przedewszystkiem ze względu na zagranicę słownik drukowany jest antyquą, czyli czcionkami łacińskimi, powtórnie jest to właściwie słownik ilustrowany, jak Sprach-Brockhaus, ale ilustracje, pomieszczone na całostronowych tablicach, opatrzone znakami literowymi i numeracją i szczegółowo objaśnione na sąsiedniej stronie, zawierającej komentarz do ilustracji. Tablice ilustracyjne zestawione są w 12 grupach, takich jak: człowiek, rodzina, dom rodzinny (45 tablic), praca i zawody: rolnictwo, leśnictwo, rybactwo, rzemiosła (82 tablice),

w czasy: wychowanie fizyczne, odpoczynek, rozrywka (28 tablic), państwo (34 tablice) i t. d. Na końcu znajduje się spis alfabetyczny, obejmujący 21.000 wyrazów (Stichwörter — liczył je autor prospektu!), a ponieważ wiele wyrazów odnosi się do różnych pojęć, przeto firma oblicza, że w słowniku swoim zdolala objaśnić 30.000 rzeczy.

Z tego systemu wynika oczywiście uderzająca niedogodność, że tego wszystkiego, czego nie można narysować, niema w tym słowniku. Napróżno szukalibyśmy tu słowa: *Begriff* (pojęcie) albo *Methode*. Wyrazowi *Vorstellung* (wyobrażenie), odpowiada w rejestrze tablic rysunek, objaśniający przedstawienie teatralne, wyraz *Umfang* istnieje tylko jako obwód koła i t. p. Pod tym względem kompletniejszy jest „Der Sprach-Brockhaus“, który nie kusi się o objaśnienie wszystkiego rysunkiem. Prócz tego wyrazy w IV Dudenie podane są bez zasadniczych form gramatycznych (co znów znajdujemy u Brockhause), wreszcie brak jest w Dudenie objaśnień z dziedziny etymologii, historii języka i t. p., które są prawdziwą ozdobą „Sprach-Brockhause“. Poprostu ten nowy tom Dudena pojęty jest jako uzupełnienie do trzech poprzednich, kto więc ciekaw jest strony gramatycznej, ten sięga do jednego z trzech poprzednich tomów. Natomiast cena Dudena IV jest o 20% niższa od wydawnictwa Brockhause (Duden — 4 RM).

Z tem wszystkim — sędzę, że każdy nauczyciel, nie tylko Polak, ale i rodowity Niemiec, nieraz jest w sytuacji, że ogląda się za czemiś w rodzaju Dudena IV. Dla jednego „ziemią nieznaną“ jest terminologia architektoniczna, dla drugiego terminologia sportowa, każdy z nas ma jakąś słabą stronę, a przecież wiadomo, że zakres wiadomości nauczyciela szkoły średniej, zwłaszcza humanisty, musi być znacznie szerszy niż n. p. profesora uniwersytetu! Niema takiej dziedziny, o którą nie otarłby się germanista-nauczyciel w swej praktyce szkolnej.

Dlatego sędzę, że każdy sumienny nauczyciel powinien dążyć do posiadania Dudena IV, podobnie jak powinien mieć też jego część I i II. Sędzę, że także w bibliotekach podręcznych uczniowskich może on oddać niepoślednie usługi.

Warszawa

T. Mikułowski

PAUMGARTNER BERNHARD: Salzburg, Fiba-Bummel-Bücher. Wiedeń 1935, str. 496, z planem miasta i 84 fotografjami.

Bettina von Arnim pisała do Goethego z Salzburga: „Wie kann ich Dir von diesem Reichtum erzählen, der sich vor uns ausbreitet, wo sich der Vorhang allmählich vor Gottes Herrlichkeit teilet“. Tak bardzo podobał jej się Salzburg, Salzburg ówczesny, piękny z natury, bez piękna nowoczesnych budowli, bez dzisiejszych urządzeń międzynarodowych, bez Gaisstrasse, Glocknerstrasse i „Festspielhaus“. Trudno o taki zakątek ziemi, jak Salzburg, trudno o tak piękne miasto, miasto pamiątek i zabytków. Miasto Mozarta. Tyle sztuki w niem, tyle rzeczy godnych widzenia, że nie dziw, iż miasto to jest celem turystów z całego świata. Alpy dały i użyczyły miastu, co mają najpiękniejszego, „Wiedeń“ budował, bo kochał się w swym Salzburgu, urosło więc cudo świata.

W causerski sposób przedstawia nam Paumgartner czar miasta i okolicy. Serja tych opisów t. zw. Bummel-Bücher nie dopuszcza zresztą innego stylu i ujęcia, ani w „Venedig“, ani w „Griechenland und der nahe Osten“, ani w „Palästina, wie es wirklich ist“. To jest właśnie nowością tej serji, tem odróżnia się „Salzburg“ od setek rozmaitych przewodników, że łączy w sobie zalety przewodnika z powieścią, że eliminuje wszystko, co suche i telegraficzne, co nudzi a nie oddaje prawdziwego uroku i czaru oglądanego miasta. Piękny papier, pierwszorzędne zdjęcia, wyraźny druk i wygodny format ósemki pozwalają cieszyć się z tego rodzaju przewodnika. Dlatego przy nauce o kulturze Austrii z powodzeniem korzystać można z tej lektury, a epidjaskopowanie obrazów da biesiadę artystyczną.

Kraków

S. Stendig

## CZTEROLECIE NEOFILOLOGJI W UNIWERSYTECIE JAGIELLOŃSKIM

„Rocznik Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Jagiellońskiego“ (tom I, zeszyt 1—2, 1930—34), wydany pod red. prof. dr. Jachimeckiego, stanowi konkretny przegląd prac dokonanych w ostatnim czteroleciu w starej Alma Mater krakowskiej. Dla czytelników „Neofilologa“ przedmiotem szczególnego zainteresowania są wyniki badań lingwistycznych i literackich z języków obcych, wyszczególnione w Zbiorze. Studja kierowników poszczególnych działów dostępne są specjalistom w osobnych książkach oraz w czasopismach naukowych. Inaczej ma się rzecz z tematami nieogłoszonych prac uczniowskich, doktorskich jak i magisterskich. Nie bez racji będzie przytoczenie bodaj dysertacyj doktorskich z tego okresu.

Rozprawy doktorskie anglistyczne z lat 1930—34, napisane pod kierownictwem prof. dr. Romana Dyboskiego:

1. H. Bładowska: Anthony Trollope and His Work.
2. E. Ejsenberżanka: Ruskin's Social Ideals.
3. St. Mazurkówna: Byron's Don Juan, compared with the biographical novels „Tom Jones“ by Fielding, „Candide“ by Voltaire, „Agathon“ by Wieland.
4. E. Händel: The Pictorial Element in D. G. Rossetti's Poetry.
5. R. Mahr: The Scandinavian Colonization in England and the Norse Element in Old English.
6. S. Imber: Pieśń i dusza Oskara Wilde (drukowana w r. 1934, Warszawa, Gebethner).
7. M. Patkaniowska: J. M. Synge, the dramatist of disillusion.
8. St. Landy: Galsworthy the Follower of Dickens.
9. L. Krzyżanowski: Joseph Conrad — a Polish Introduction.
10. J. Kreutler: Towards Social Peace: Dickens and His Age.
11. H. Titz: Robert Brownings Ideals on Criticism, Art, Music and Religion: an Appreciation.

Prace doktorskie z filologii romańskiej w czasie od 1930—34, napisane pod kier. prof. Wędkiewicza i Folkierskiego:

1. Goldman Jan: Les origines de la philologie romane et celles de la philologie indo-europeenne.
  2. Kowalska Józefa: Balzac (monografia).
- Spis rozpraw doktorskich oddanych prof. Spirydjonowi Wukadinowiéowi i prof. Adamowi Kleczkowskiemu:
1. T. Becherówna: Grabbes Hohenstaufendramen in ihrem Verhältnis zur Geschichte.
  2. M. Blatt-Sternberg: Wilhelm Hauff als Märchendichter.
  3. J. Figna: Ueber Kleists dram. Fragment „Robert Guiscard“.
  4. L. Freimanówna: Die Theorie der Tragödie von Gottsched bis Lessing.
  5. R. Germanówna: Heinrich von Kleist als politischer Schriftsteller.
  6. J. Klitta: Die Substantiv- und Adjektivkomposition im Gotischen.
  7. S. Knopfówna: Hebbels Gedanken über Kunst und Künstler.
  8. A. Leiblerówna: Friedrich Hebel im Spiegel der jungdeutschen Kritik.
  9. E. Merklinger: Karl Ludwig von Knebel und seine Proseübersetzung.
  10. R. Schweitzer: Die Symbolik im deutschen Schachgedicht des Mittelalters.
  11. H. Silberphenig: Der Einfluss der Volksliedersammlung „Des Knaben Wunderhorn“ auf H. Heines Lyrik.
  12. P. Sornik: Die Beziehungen der schlesischen Dichter im 17. Jahrhundert zu Polen.
  13. T. Wachsmánówna: Heinrich Leuthold und die Antike.
  14. R. Weinrebówna: Friedrich Nietzsche und Richard Dehmel. Versuch einer Parallele.

Rocznik ogłasza równocześnie wybitniejsze rozprawy. Z dziedziny neofilologii znalazły się na łamach Zbioru dwie prace: Mgr. fil. Krystyny Michalik

„Alice Meynell, her life and her Works“ (Tom I zeszyt. I p. 65—81) oraz dr. Tauby Becherówny, „Grabbes Hohenstaufendramen in ihrem Verhältnis zur Geschichte“. Warto pracom tym poświęcić więcej uwagi. Z zaciekawieniem śledzimy pierwszą rozprawę. Bohaterką swą, Alice Meynell (1846—1922), obsypuje autorka komplementami prawie bez zastrzeżeń. Podziwia jej serce, element mistyczny w postawie wobec zagadnień wszechświata, szeroki zasięg wybitnych znajomości, wiecznie młody sposób reagowania na sprawy otoczenia. Urywek biograficzny próbuje wyszczególnić czynniki, które urabiały psychikę kobiety. Najważniejszym momentem jest tu chyba jej konwersja, przejście z anglikanizmu na katolicyzm, dokonane na skutek dłuższego pobytu we Włoszech i pod wpływem podniosłej przyjaźni z utalentowanym księdzem wyznania rzymsko-katolickiego. Wyróżniona przez Ruskina za pierwszy tomik poezyj publikowała mało, stawiając sobie jako artystka niezwykle wysokie wymagania formalne i ideologiczne. Jasnemi punktami na przestrzeni jej długotrwałej twórczości artystycznej były lata 1875—1893 i 1901. Tematy czerpała subtelna twórczyni z dziedziny wzruszeń religijnych, które poza problemem przyjaźni, miłością do dzieci i sublimacją ważnych wydarzeń współczesnych stanowiły prawie jedyne bogatsze źródło jej natchnień, źródło niezwykle, głębokie, czyste, zbliżając ją do rodzaju twórczości współczesnego poety katolickiego Francisca Thompsona, jej przyjaciela, przegarniętego przez nią w ostatniej nędzy materialnej. Trudno też byłoby wyobrazić sobie Alice Meynell bez głębokiego, metafizycznego tła, jakie w dziejach poezji angielskiej stanowi trójca poetów XVII w. o zakroju wybitnie barokowym: George Herbert, Henry Vaughan i R. Crashaw. Dysertanika krakowska poświęciła stosunkowi poetki do nich osobny rozdział. W ocenie ogólnej wysunęła na pierwszy plan dokonania życiowych Alicji Meynell jej dorobek poetycki, wobec którego błędnie jej działalność dziennikarska i essayistyczna.

Obdarzona bystrym zmysłem krytycznym i wysoką inteligencją, potrafiła poetka w dziedzinie analizy literackiej opanować znacznie szersze granice niżli zasięg tematów jej oryginalnej twórczości. Kilka tomów rozpraw Alice Meynell zawarło cenne rozważania i wnikliwą ocenę Tennysona, Dickensa, Swinburne'a, sióstr Brontë i poetów XVIII w. Wykazała ona w sądach dużo niezależności, a rozporządzając przejrzystym i barwnym stylem, przemawiała skutecznie do czytelników z pośród wybranych sfer intelektualistycznych. Nie bez powodzenia okazała się podróż jej do Stanów Ameryki Północnej z szeregiem odczytów.

Praca P. Michalik utrzymana jest w charakterze zbytnio deskryptywnym, brak wyraźnej związku jej z prądem oksfordzkim, uurtującym w XIX w., podczas którego intelektualistyczne, burżuazyjne, wysubtelnione familje angielskie stały pod silnym wpływem rytuału katolickiego, oglądanego we Włoszech. Postać uzdolnionej konwertytki nie rysuje się dość wyraźnie, gdyż liryki jej nie powiązano dość silnie z faktem jej prozelityzmu.

\*

P. Tauba Becherówna obrała za cel swych badań Christjana Dietricha Grabbego, raczej dwa jego dramaty: „Kaiser Friedrich Barbarossa“ (1829) oraz „Kaiser Heinrich VI“ (1830). Zainteresowanie jej idzie w kierunku ustalenia źródeł i wpływów na poetę, stojącego jak wiele mu współczesnych pod urokiem wybitnej dynastji cesarskiej. Rezultatem szczegółowej analizy treściowej dramatu pierwszego jest stwierdzenie oddziaływania nie tylko historyka Raumera, jak mniemano dotychczas, lecz również dzieł Schlossera, Bottigera, Klingemanna i Nienstädta.

Również dla drugiego utworu ustaliła dysertacja krakowska rozszerzony komplet źródeł. W konkluzji przyznaje autorka Grabbemu pewną wagę w rozwoju niemieckiej dramaturgji historycznej, widząc w nim przewyciężenie idealizmu i nawiązanie do form realistycznych. Trzymanie się ścisłe źródeł tłumaczy brakiem twórczej wyobraźni autora. Studium jest precyzyjne, silnie dokumentowane i przekonujące, chociaż nie wychodzi poza dziedzinę wpływoznawstwa.



## SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM

## SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM FRANCUSKICH

Instrukcje francuskiego Ministerstwa Oświecenia z roku 1930 i 31 odnośnie do nauki języków obcych, wydane w związku ze zmianami w przydziale godzin i programach, podkreślają doniosłość lektury szkolnej. Ważnem jest, mówią instrukcje, dać dziecku, o ile można, najwcześniej, środki i chęć czytania w obcym języku tekstów, odpowiednich dla niego ciekawą treścią i prostych formą.

Zmniejszona ilość godzin przy zwiększonej liczbie uczniów w klasie, nie wpływa dodatnio na rezultaty pracy nauczycielskiej. Rozlegają się coraz częściej we Francji głosy, że przy czterdziestu uczniach w klasie lub więcej, i trzech godzinach nauki tygodniowej, cele wytknięte przez programy są nieosiągalne; metodę nawet samą należy może zmienić i stosować raczej metodę pośrednią.

L. Kientz w numerze majowym *Langues modernes* nie widzi innych środków na zaradzenie złu, jak właśnie stosowanie lektury domowej, którą stawia on narówni z innymi środkami pomocniczymi przy nauce języków obcych, jak kino dźwiękowe i radio.

Warunkiem koniecznym, zdaniem Kientz'a, skuteczności tego środka jest zainteresowanie lekturą. Książka, przeznaczona dla młodzieży, jako lektura dopełniająca i pomocnicza w domu, musi być koniecznie pasjonująca, uczeń musi ją czytać do końca z niesłabnącym zainteresowaniem. Poza tem musi być ona łatwo pisana, stylem prostym i przejrzystym. Jeśli książka taka ma być pouczająca, niech się wystrzega pokazania tego w jakikolwiek sposób, utraci bowiem wtedy natychmiast swego młodocianego czytelnika.

Najbardziej wskazane, jako lektura dla młodzieży, są powieści lub dłuższe „*récits suivis*“; wyjątki zaś z autorów, nowele i krótkie opowiadania młodzieży i dzieci nie interesują.

Autor artykułu wyraża żal, że jest tak mało książek, czyniących zadość wyżej wymienionym warunkom.

Na zakończenie wreszcie Kientz mówi o konieczności kontrolowania przez nauczyciela lektury domowej, co ma być jakoby „stimulant“ dla ucznia. Szkoda jednak, że nie podaje on nam sposobów i metody tej kontroli.

F. Delmas (marzec 1935 r. „*Langues modernes*“) w artykule „*Que sera l'enseignement des L. V. au Troisième Reich?*“ daje ciekawą charakterystykę dzisiejszych tendencji w Niemczech.

W roku 1934 w Niemczech skryształizowały się ostatecznie cele języków nowożytnych. Długoletni prezes neofilologów niemieckich, Dr. Schale, ustąpił z zajmowanego stanowiska. Miejsce jego zajął Dr. Schwedtke, znany dydaktyk, neofilolog niemiecki, autor pracy „*Hitlers Gedanken zur Erziehung und zum Unterricht*“ (1934).

F. Delmas cytuje i komentuje ustępy z prac, drukowanych w „*Die Neueren Sprachen*“, autorów następujących: Schwedtke, Sałewsky, Münch, Wetzién, Zeller, Elvira von Roeder. Rewolucja hitlerowska spowodowała w Niemczech rewizję wszelkich wartości. Konsekwencją tego było zagrożenie języków nowożytnych, i to głównie w celach nauczania. Języki obce musiały bronić zdobytego i zajętego już stanowiska w szkole niemieckiej.

Początkowo, za reżimu hitlerowskiego, nie podawano w wątpliwość pożytku praktycznego języków obcych, nie rozumiano jednak roli języków obcych i nie zdawano sobie sprawy ze znaczenia ich w nowej szkole niemieckiej, w kształtującej się nowej jakoby kulturze, całkowicie oddanej na usługi państwa i narodu.

Przed wojną w Niemczech nie starano się przez języki nowożytne poznać mentalności wielkich narodów europejskich. Po wojnie ludzie, którzy stworzyli konstytucję wejmarską, mówi Schwedtke, kazali młodzieży podziwiać cywilizację innych narodów, — stąd nawet pewne lekceważenie dla kultury niemieckiej.

Podług nowych programów i nowych tendencyj w państwie hitlerowskim przedmiotem nauczania, poza samym językiem, jest poznanie różnic rasowych i narodowych w Europie nowoczesnej w dziedzinie duchowej przedewszystkiem, a przez poznanie charakteru i ducha innych narodów wyrobienie poczucia własnej odrębności. A więc tą drogą naukę języków obcych w szkole oddać na usługi państwa i narodu. Profesor języka obcego musi w Niemczech w ten sposób jakby przygotować moralnie młodzież — do obrony — „la mettre en état de défense“, wzbudzić w niej „geistige Wehrhaftigkeit“.

Pedagogowie reżimu wejmarowskiego pozostawiali młodzieży wolny wybór tekstów do objaśnień. Rezultatem tego było, pod wpływem uczniów Żydów, mówią Schwedtkę i inni w Neueren Sprachen, całkowita eliminacja dzieł klasycznych i zastąpienie ich wycinkami z gazet i autorami współczesnymi, co miało wzbudzać zaciekawienie młodzieży kwestjami aktualnymi. Ślizgano się z zagadnienia na zagadnienie, bez pogłębienia. Pedagog troszczył się tylko o to, aby nie zmęczyć ciekawości swego ucznia.

Pedagog hitlerowski nie chce zastąpić tej swobody, pozbawionej reguły i dyscypliny, jakimś nowym przymusem; pragnie on tylko dać nowe ramy w wyborze tekstów. Klasykom przywrócono znowu należne im miejsce. Teatr Corneille'a ma się stać dla młodzieży niemieckiej szkołą wielkości, całkowitego poświęcenia dla ojczyzny. Profesor języka obcego, zgodnie z nakazem kultu dla bohaterów, powinien wyszukać w historii narodu, którego języka uczy największych bohaterów, poświęcających się dla ojczyzny, wielkich „Führer“, a dla uwypuklenia tych właśnie postaci, „pour les mieux mettre en lumière“, powinien im przeciwstawić typy ujemne „Verführer“.

F. Delmus zapytuje, czy słuszną jest ta metoda, która zamiast dać możność młodzieży poznania pełnej myśli obcej „dans son intégrité“, zachęca do interesowania się tylko tem, co pobudza dumę narodową i schlebia próżności narodowej? Czy nie należy dać poznać młodzieży misji kulturalnej obcego narodu, a przez poznanie jej doprowadzić do poznania własnej misji i indywidualnych właściwości swego narodu?

F. Jüngman

#### SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM NIEMIECKICH

Czasopisma germanistyczne, jak „Zeitschrift für Deutschkunde“ i „Zeitschrift für deutsche Bildung“, przynoszą w ostatnich zeszytach wiele artykułów o nowoczesnej literaturze i o starogermańskim piśmiennictwie, poświęcając dość mało miejsca literaturze i jej przedstawicielom wieków XVIII i XIX. W zeszytcie 6 „Zeitschrift für Deutschkunde“ znajduje się ciekawy artykuł o Hermannie Stehr, napisany przez najlepszego znowu nowoczesnej literatury niemieckiej, profesora gdańskiego Heinza Kindermanna. Sędziwy pisarz Hermann Stehr, pochodzący z tej samej okolicy Śląska co Gerhart Hauptmann i niewiele młodszy od niego, zaliczany jest przez nowe Niemcy do najwybitniejszych przedstawicieli sztuki tak zwanej „volksverbunden“. Dzieło Hermann Stehra obejmuje dość sporą ilość noweli i powieści z życia chłopów i rzemieślników oraz wierszy. Trudno umieścić dzieło Stehra w jakiejś rubryce literackiej. Znajdują się w niem równocześnie pierwiastki naturalistyczne i ekspresjonistyczne. Nie chodzi jednak w jego dziełach o ich przynależność do tej lub owej kategorii, ich ciężar gatunkowy polega na czem innym. Świat poetycki Stehra ma swe źródło w siłach pierwotnych narodowości niemieckiej. Dlatego też jest według zdania Kindermanna Stehr jednym z tych nielicznych pisarzy niemieckich, których sztuka posiada wartości budujące, a nie niszczyielskie. Stehr pojmując posłannictwo poety bardzo wysoko. W swej rozprawie „Dichter, Zeit und Ewigkeit“ wypowiada się Stehr o prawdziwej poezji: „Weltbildnerisch zu wirken vermögen nur solche Werke, die in unseren Seelenraum treffen, die zugleich aber schon das Ganze des Lebens enthalten und so dar-

stellen, dass wir aus ihnen eine neue Welt — oder Lebensanschauung empfangen, also dichterische Werke“. Prawdziwy poeta tworzy tak jak przyroda według praw niezbadanych. „Letztes Ziel und letzter Sinn des Schöpferischen“ — pisze Stehr w tej samej rozprawie — „dieser zeugende Kraft, ist eine innige Verschmelzung des Willens zur Gemeinschaft, der Liebe zum Du, zur Gesamtheit mit dem gesteigerten Erlebens des Ich. In dieser Richtung wird die Sprache, dieses Gut der Gemeinschaft, ideell veredelt, wird die Volksgemeinschaft selber Gestalt“. — W utworach Stehra mamy do czynienia z dwiema siłami, z siłą mistyczno-duchową i siłą materialistyczno-fizyczną. Jego bohaterowie są postaciami z jednej strony trwającymi mocno w rzeczywistości, zmagającymi się z życiem i jego przeciwnościami, z drugiej zaś strony tkwią głęboko w siłach nadprzyrodzonych natury i w świecie duszy. Jego postacie, wzięte z ludu śląskiego, wyrastają na przedstawicieli ludu niemieckiego.

W zeszytcie 7 tego samego czasopisma mamy artykuł znanego historyka literatury *Walthera Lindena*, poświęcony nowoczesnej liryce niemieckiej: „Die völkische Lyrik unserer Zeit“. Linden daje obraz rozwoju narodowej liryki dzisiejszej, wyprowadzając ją od *Stefana George* i *Dietricha Eckarta*. Liryka *Eckarta* jest poezją bojową, *Eckart* podnieca wszelkie siły bojowe i wzywa do czynu, podczas gdy u *George* chodzi o zachowanie i rozwinięcie narodowych sił przyrodzonych i doprowadzenie ich do dojrzałości na drodze kontemplacji i religijnego przeżycia. Linden ustosunkowuje się naogół dość krytycznie do liryki nowoczesnej, zwłaszcza do liryki bojowej narodowego socjalizmu. Do prawdziwej poezji zalicza lirykę *Ernsta Bertrama*, ucznia *Stefana George*, oraz *Hansa Schwarza*, których uczucia narodowe łączą się z uczuciami religijnymi. Z najmłodszych poetów narodowo-socjalistycznych uznaje tylko tych, których „völkische Gemeinschaftlyrik“ gruntuje się na usposobieniu religijnem, będącym w stanie podnieść ją do wartości światowych i związać organicznie z całością życia.

Z nowoczesnych pisarzy poświęcona jest monografia *Reinharda Finka* *Ernstowi Wiechert*, znajdująca się w zes. 9 „Zeitschrift für Deutschkunde“ pod tyt. „Das Weltbild *Ernst Wiecherts*“. *Ernst Wiechert* pochodzi z Prus wschodnich i należy do tych pisarzy niemieckich, dla których przeżycie wojny stało się punktem przełomowym w życiu. Wyrwany przez wojnę z ustalonego już życia i zawodu, traci w obliczu śmierci żołnierskiej wiarę w istniejący świat duchowy i w kulturę. Wyrzeka się wszelkich zdobywców kulturalno-duchowych i ucieka do pierwotności przyrody. Człowiek ma stać się znów stworzeniem, żyjącem tylko o tyle z innymi ludźmi, o ile łączy go z nimi naturalny związek miłości. Temu światopoglądowi daje *Wiechert* prawie we wszystkich swych utworach wyraz, dopiero w ostatnich swych dziełach szuka autor wyjścia z tej rezygnacji życiowej i próbuje problem ludzkiego współżycia rozwiązać. Czyni to w swej najnowszej powieści „Die Majorin“.

Oprócz artykułów literackich „Zeitschrift für Deutschkunde“ przynosi kilka ciekawych prac z dziedziny językoznawstwa. Jak wiadomo, nauka o języku wyzwała się z dawnego historycznego językoznawstwa i zamienia się w psychologię języka, chociaż w szkołach jeszcze uczy się na podstawie gramatyk, wzorowanych na gramatyce języka łacińskiego. Na niektóre herezje, wynikające z dotychczasowego sposobu traktowania gramatyki w szkołach, zwraca uwagę *Alfred Blumenthal* w artykule: „Der deutsche Sprachunterricht als Ursache der Sprachentwertung“, znajdującym się w zes. 9. Autor wypowiada zdanie, że nie używanie obcych wyrazów jest największą przeszkodą w rozwoju kultury językowej Niemców, lecz nauczanie gramatyki niem. według przestarzałych zasad logiczno-racjonalistycznych, uwzględniających tylko obraz wzrokowy języka a nie dźwiękowo-uodulacyjny. Z nowymi poglądami psychologicznymi na język zaznajamia również mała praca *Rudolfa Hela* pod tyt. „Bildgeheimnis und Wirkung der Sprache“. Według *Hela* każdy wyraz posiada dwa różne znaczenie: pojęciowe i symboliczne, gdyż w języku, jak we wszystkich tworach człowieka, objawiają się dwie siły: siła umysłu i siła duszy. Twórczo działa jednak tylko siła du-

szy, przyjmująca zjawiska rzeczywistości. Umysł myślący żyje tylko z łaski świętych sił rzeczywistości, które narodowy socjalizm nazywa krwią, ziemią, rodzajem i duszą rasy. Jako przykład przytacza Hel wyraz niem. „die Vernunft“, pochodzący od czasownika „vernehmen“, który znaczy „sposrzedz, słyszeć coś“, z czego wynika, że „die Vernunft“ jest zależna od słyszanego. Dawno, nim język doznał swego pojęciowego określenia, istniał język jako wyraz duszy. Nadzwyczaj ciekawy jest artykuł trzeci, poświęcony nauce o języku. Jest to artykuł Friedricha Probsty pod tyt. „*Sprachlehre im Dienste der Stil- und Aufsatzerziehung*“, umieszczony w zesz. 7 „*Zeitschrift für Deutschkunde*“. Probst daje w swym artykule wyniki ankiety w sprawie nauki o języku, stylu i wypracowań, na którą dzisiejsi poeci i powieściopisarze udzielili swej odpowiedzi. Ankieta dotyczyła 5 punktów: 1) Ist auf der Oberstufe eine Stunde Sprachphilosophie im Deutschunterricht zu empfehlen? 2) Ist Stil lehrbar? 3) Welche Aufgabe hat der Aufsatzunterricht in der Gegenwart zu erfüllen? 4) Gliederung selbständig oder nur in Verbindung mit Aufsätzen? 5) Was ist von der Ausarbeitung kleiner Novellen und Erzählungen in der Schule zu halten? — Co się tyczy nauki o języku, to wszyscy poeci wypowiedzieli się za neoromantycznym ujęciem tej nauki, według którego język jest wyrazem pewnej narodowości. Prawie wszyscy wypowiedzieli się również za tem, że nauka o języku powinna obejmować również naukę mówienia. W sprawie stylu zdania nie są jednolite. Prawie wszyscy ostrzegają jednak przed przyzwyczajaniem uczniów do stylu książkowego i wypowiadają się za kształceniem w szkole stylu indywidualnego uczniów. Co się tyczy wypracowań piśmiennych (Aufsätze), to nie wszyscy pisarze wypowiedzieli się za tem, że tylko wolne tematy powinny obowiązywać, a tematy literackie nie. Część jest zdania, że tematy literackie nie powinny być całkowicie wyeliminowane. Wszyscy pisarze są jednak zgodni z tem, że tematy wypracowań powinny być jak najprostsze i łączyć się z przeżyciami i spostrzeżeniami własnymi uczniów (Erlebnis- und Beobachtungsaufsatz). Dyspozycja powinna wynikać z materiału, który uczeń ma opracować. Tylko przy obfitym materiale dyspozycja jest konieczna i możliwa.

„*Zeitschrift für deutsche Bildung*“ uwzględnia przedewszystkiem czasy starogermańskie i sagi islandzkie, w których nauka narodowo-socjalistyczna widzi najlepsze odzwierciedlenie ducha germańskiego. W artykule „*Tacitus' Germania im Lichte der Isländer-Sagas*“ porównuje Hans Steingraber Tacyta „*De Germania*“ z sagami islandzkimi i dochodzi do wniosku, że nie wszystko, co Tacyt pisze o Germanach, odpowiada prawdzie. Na końcu swego artykułu autor daje zestawienie wiadomości Tacyta, zgodnych i sprzecznych z sagami. Rudolf Ottinger natomiast próbuje na podstawie staroniemieckich podań o bohaterach dać obraz duszy starożytnych Germanów, podkreślając przedewszystkiem ich cnoty bohaterskie. Wartość naukową posiada artykuł Fritza Martini pod tyt. „*Bürgerium und Dichtung im 19. Jahrhundert*“ w zesz. 11 „*Zeitschrift für deutsche Bildung*“, poświęcony pamięci Wilhelma Raabe. Poza tem czasopismo to ogłasza kilka sprawozdań z praktyki nauczania, odnoszących się do lektury nowoczesnych dzieł literackich, jak np. noweli Hansa Grimma, zebranych w tomie pod tyt. „*Lüderitzland*“ baśni Bluncka oraz do nauki o rasie.

Czasopisma neofilologiczne naogół nie przynoszą żadnych rewelacyjnych nowości pod względem metodyki i dydaktyki. Większą wartość posiada artykuł Karla Otta, znanego dydaktyka języków obcych, pod tyt. „*Das französische Lesestück in der höheren Schule*“, znajdujący się w zesz. 5 i 6 „*Zeitschrift für neusprachlichen Unterricht*“ oraz artykuł Wolfganga Schmidta pod tyt. „*Neuphologie als Auslandswissenschaft*“ w zesz. 11 czasopisma „*Die neueren Sprachen*“. Według Schmidta neofilologia ma 3 cele do spełnienia: 1) „*Die Neuphologie dient der nationalpolitischen Erziehung, indem sie den jungen Deutschen über Leistungen und Einstellung fremder Völker unterrichtet, diese richtig einschätzen lehrt und so zur Auseinandersetzung mit ihnen befähigt.* 2) Die Neuphologie sucht die besondere volkliche Einstellung eines Auslandes herauszuarbeiten, um so an den Eigenarten des fremden Volkstums die Eigenarten des

eigenen Volkstums ins Bewusstsein zu heben. Sie dient der Klärung des eigenen Nationalbewusstseins. 3) Die Neuphilologie trägt zur Bereicherung des nationalen Gutes, bei, indem sie die sprachlichen und dichterischen Leistungen erleben lässt, die mit unserem Geiste verwandt sind“.

J. Piprek

## PRZEGLĄD CZASOPISM

### CZASOPISMA ANGIELSKIE

Modern Languages.

October 1935. Nr. 1.

Contents.

Notes and observations. — The British Institute in Paris: Awards. — R. Grand Brown: The Linguistic Training of Officials. — Grau B. Dodds: The Learning of French in a Scottish School. — Frank A. Hedgecock: Word Frequency in French. — Alec Macdonald: Translation into French Verse. — „Minette“: A Reply to „Passing the Time“. — Dr. H. J. Chaytor: In Memoriam: Miss F. M. Purdie; Max Walter Reviews. — Bibliography. — Branch Activities.

### CZASOPISMA FRANCUSKIE

Revue de l'enseignement des langues vivantes.

Aug. Sept. Oct. 1935. Nr. 8—9—10.

Sommaire:

J. E. Spenlé: Les Assises morales de l'Allemagne Hitlérienne. — W. Thomas: Traduction du „Samson Agoniste“ de Milton (Suite et fin). — Notes et documents.

### CZASOPISMA NIEMIECKIE

Die neueren Sprachen.

1935. Heft 10.

Inhalt:

E. Baumgarten: Gemeinschaft und Gewissen in Shakespeare „Coriolan“. — E. von Roeder: Marie Antoinette aus ihren Briefen. — H. Effelberger: Die nationale Geschichte Amerikas in der Literatur. — Kleine Beiträge.

Heft 11.

W. Fischer: Mark Twain (zum 100 Geburtstag). — W. Schmidt: Neuphilologie als Auslandswissenschaft. — P. Milléquant: Commentaire littéraire du poème „L'Arbre“ de Verhaeren. — Kleine Beiträge. — Bericht über den 24. Neuphilologentag in Dresden.

Zeitschrift für neusprachlichen Unterricht.

1935. Heft 6.

Inhalt:

Karl Ott: Das französische Lesestück in den höheren Schulen. — Berichte: K. Knauser: Frankreich rettet sein Volkstum. — F. Licheskind: Faschismus in England. — E. Spendiarioff: What is the Value of „Basic“ in the Teaching of English? — Notizen. — Besprechungen.

## BIBLIOGRAFJA

### KSIĄŻKI ANGIELSKIE.

Bradley, R. F., and R. B. Michell: French literature of the 19th century. N. Y.: Crofts. Doll. 2.75

- Calvert, W. J.*: Byron, romantic paradox. Chapel Hill: Univ. of N. C. Press. Doll. 2.50
- Clarke, J. C.*: Six portraits: Mme de Staël, Jane Austen, George Eliot, Mrs. Oliphant, John Oliver Hobbes, Kath. Mansfield. Ill. L.: Hutchinson. 18/—
- David, R.*: The Janus of poets: the dramatic value of Shakespeare's poetry both good and bad. L.: Cambridge Univ. Press. 5/—
- Drew, Eliz.*: The enjoyment of literature. L. Cambridge Univ. Press. 8/6
- Hagboldt, P.*: Language learning. L.: Cambridge Univ. Press. 7/—
- Hatcher, H. H.*: Creating the modern American novel. N. Y.: Farrar & Rinehart. 3.—
- Michell R. B., and R. F. Bradley*: French literature before 1800. N. Y.: Crofts. Doll. 3.—
- Pattee, F. L.*: The first century of American literature, 1770—1870. N. Y.: Appleton-Century. Doll. 3.50
- Purdie, F. M.*: Syntax in six languages: English, German, Latin, French, Spanish, Italian. L.: Harrap. 7/6
- Serjeantson, M. S.*: A history of foreign words in English. L.: K. Paul. 21/—
- Wardale, E. E.*: Chapters on old English literature. L.: K. Paul. 8/6
- Williamson, K.*: Can you write English? L.: Hutchinson. 4/6

## KSIĄŻKI FRANCUSKIE.

- Alain*: Stendhal. III. (Maîtres des littératures.) P.: Rieder. Fr. 16.50
- Billeskov Jansen, F. J.*: Sources vives de la pensée de Montaigne. P.: F. Alcan. Fr. 18.—
- Le Bidois, G., et Le Bidois, R.*: Syntaxe du français moderne. T. 1. P.: A. Picard. Fr. 60.—
- Brunet, G.*: Victor Hugo. III. (Maîtres des littératures.) P.: Rieder. Fr. 16.50
- Camby, J.*: Victor Hugo en Belgique. P.: E. Droz. Fr. 15.—
- Charpentier, J.*: Napoléon et les hommes de lettres de son temps. P.: Mercure de France. Fr. 15.—
- Dérieux, H.*: La poésie française contemporaine 1885—1935 avec bibliographies. P.: Mercure de France. Fr. 15.—
- Dimier, L.*: Le nationalisme littéraire et ses méfaits chez les Français. P.: R. A. Corrêa. Fr. 12.—
- Fahmy, D.*: George Sand, auteur dramatique. P.: E. Droz. Fr. 50.—
- Fay, B.*: La franc-maçonnerie et la révolution intellectuelle du 18<sup>e</sup> siècle. (Coll. du Cluny 5.) P.: Edit. de Cluny. Fr. 15.—
- Frets, H.*: L'élément germanique dans l'oeuvre d'Emile Verhaeren. (Bibl. de la Revue de litt. comp. 106.) P.: H. Champion. Fr. 40.—
- Grillet, Cl.*: Le diable dans la littér. du 19<sup>e</sup> siècle. P.: Vitte. Fr. 12.—
- Peyre, H.*: Shelley et la France. Lyrisme anglais et lyrisme français au 19<sup>e</sup> siècle. P.: E. Droz. Fr. 36.—
- Thiébaud, M.*: Evasions littéraires. (J. Giraudoux, Valéry Larbaud etc. etc.) P.: Nouvelle Revue. Fr. 15.—
- Teucher, Eugen, Dr.*: Die schweizerische Aufklärung als Wegbereitung der sozialen Emanzipation 1712—1789. Eine geistesgeschichtl. Studie über d. literar. Ausdruck von ständischen u. sozialen Fragen in d. dt. Schweiz vor d. franz. Revolution. Basel: Birkhäuser 1935. XII, 129 S. Fr. s. 5.—

## KSIĄŻKI NIEMIECKIE.

- Brüggemann, F(ritz), Univ. Prof. Dr.*: Der Ausbruch der Gefühlskultur in den fünfziger Jahren. Hrsg. unter Mitw. von Dr. Hehnut Paustian. Leipzig: Reclam 1935. 282 S. (Deutsche Literatur. Reihe (14) Aufklärung, Bd 7). RM. 7.50

- Deutsches Brauchtum im Lebenslauf.* Herausgegeben von Prof. Dr. Adolf Spamer zusammengestellt von Dr. Eduard Crass. 36 Seiten Text und 38 Abbildungen auf Kunstdrucktafeln. Format 12,5 × 18 cm. In Pappe geb. RM. 0.90
- Deutsches Brauchtum im Jahreslauf. Bibliothek Institut Leipzig.* Herausgegeben von Prof. Dr. Adolf Spamer, zusammengestellt von Dr. Eduard Crass. 37 Seiten Text und 48 Abbildungen auf Kunstdrucktafeln. Format 12,5 × 18 cm. In Pappe geb. RM. 0.90
- Diem, Heidi:* Das Bild Deutschlands in Cbateaubriands Werk. Bern, Leipzig: Haupt 1935. XI, 78 S. (Sprache u. Dichtg. H. 58). RM. 2.—
- Goertz, Hartmann:* Vom Wesen der deutschen Lyrik. Berlin: Verl. Die Runde 1935. 157 S. RM. 4.50
- Grosse, Franz:* Das englische Renaissancedrama im Spiegel zeitgenössischer Staatstheorien, Breslau. Priebratsch's Buchh. 1935. IX, 95 S. (Sprache u. Kultur d. german. u. roman. Völker. Reihe A, Bd 18) RM. 4.—
- Gruber, Ruth:* Virginia Woolf. A study. Leipzig: Tauchnitz 1935. 100 S. (Kölner anglistische Arbeiten. Bd. 24). RM. 6.—
- Grudde, Hertha:* Es war einmal... Schöne alte Märchen u. Geschichten aus d. Spinnstube. (Ostpreuss. Sagengut). Ges. u. aus d. Plattdt. übers. Hrsg. von Gustav Gramas. Mit 11 Abb. von Johannes Grüger, Königsberg, (1935). 117 S. 8°. Hlw. 2.50
- Guiraut de Bornelh.* — Sämtliche Lieder des Trobadors Giraut (Guiraut) de Bornelh. Mit Uebers., Kommentar u. Glossar kritisch hrsg. von Adolf Kolsen. Bd 2. Halle: Niemeyer 1935. RM. 18.—
- Heiseler, Henry v.:* Alexander S. Puschkin als dramatischer Dichter. München: Callwey 1935. 18 S., 1 Titelb. gr. 8°. RM. 1.—
- Hoppe, Wilhelm:* Das Bild Raffaels in der deutschen Literatur von der Zeit der Klassik bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts. Frankfurt a. M.: Diesterweg 1935. 179 S. (Frankfurter Quellen u. Forschn. z. german. u. roman. Philologie. H. 8). RM. 5.20
- Johann, Ernst:* Die deutschen Buchverlage des Naturalismus und der Neuro-  
manik. Weimar. Böhlaus 1935. 102 S. (Literatur u. Leben. Bd. 7). RM. 3.80
- Kessel, E., Freund M. und Hederich Karl:* Deutsche Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart. Etwa 260 Textseiten und 8 Kunstdrucktafeln. Format 12 × 18,5 cm. Gehunden RM. 1.80
- Kindermann, Heinz, Hochsch. Prof.:* Klopstocks Entdeckung der Nation. Danzig: Kafemann; ausserhalb Danzigs: Berlin: Junker u. Dünnhaupt 1935. 86 S., 1 Titelb. (Gedanken u. Gestalten. Danziger Beiträge. H. 6). RM. 4.—
- Heinz Kloss:* Fremdsprachige Einwanderung in das französische Sprachgebiet Frankreichs vor dem Weltkrieg. Gr. = 8°. 227 Seiten mit 15 mehrfarbigen Karten. Ganzleinen RM. 10.—
- Kloeren, Maria, Dr.:* Sport und Rekord. Kultursoziol. Unterschnn zum England d. 16. bis. 18 Jh. Leipzig: Tauchnitz 1935. IV, 294 S. (Kölner anglistische Arbeiten. Bd 23). RM. 15.—
- Köhler, Friedrich, Dr. Stud. Ass.:* Luftfahrt und neusprachlicher Unterricht. Mit. 3 Abb. Berlin-Charlottenburg: Volckmann 1935. 72 S. 8° Luftfahrt u. Schule. Reihe 1, Bd 4. RM. 2.—
- Lange, Victor:* Die Lyrik und ihr Publikum im England des 18. Jahrhunderts. Eine geschmacksgeschichtl. Unters. über d. engl. Anthologien von 1670—1780. Weimar: Böhlaus 1935. VIII, 117 S. (Literatur u. Leben. Bd. 2). RM. 4.50
- Lossow, Hubertus, Dr.:* Schiller und Fichte in ihren persönlichen Beziehungen und in ihrer Bedeutung für die Grundlegung der Aesthetik. Dresden: Risse-Verl. 1935. 61 S. RM. 3.—
- Löhmman, Otto:* Die Rahmenerzählung des Decameron. Ihre Quellen u. Nachwirkgn. Ein Beitr. zur Geschichte d. Rahmenerzählg. Halle: Niemeyer 1935. VII, 232 S. (Romanistische Arbeiten. 22). RM. 9.—

- Maschek, Hermann.* — Das Wiener Lied von 1782 bis 1815. Bearb. von Hermann Maschek (Text) u. Hedwig Kraus (Musik). Wien: Universal-Ed. 1935. 24. S. (Publikationen d. Gesellschaft zur Herausgabe d. Denkmäler d. Tonkunst in Oesterreich. Jg. 42, Tl 2 = Bd 79). RM. 10.—
- Morsbach, Lorenz:* Shakespeares Cäsarbild. Halle. Niemeyer 1935. 32 S. (Studien zur engl. Philologie. H. 88). RM. 1.80
- Probst, K. Fr., Dr., Prof.:* Sprach-, Stil- und Aufsatzunterricht. Sprechziehung von Dr. E. Drach, Lektor. Tl 2. Karlsruhe: Boltze (1935). VII, 112 S. (Bausteine f. d. neuzeitlichen Unterricht. H. 5). RM. 2.40
- Rempel, Hans, Dr.:* Tragödie und Komödie im dramatischen Schaffen Lessings. Berlin: Junker u. Dünnhaupt 1935. 121 S. (Neue Forschung. 26) RM. 5.—
- Rosenfeld, Hellmut:* Das deutsche Bildgedicht. Seine antikeu Vorbilder u. s. Entwicklg. bis zur Gegenwart. Aus d. Grenzgebiet zwischen bildender Kunst u. Dichtg. Leipzig: Mayer & Müller 1935. VIII, 272 S. (Palaestra. 199). RM. 14.—
- Roedemeyer, Friedrichkarl:* Deutsche Sprechbildung und Aussprache. München u. Berlin: Oldenbourg (1935). 37 S. (Beiträge zur Methodik d. dt Sprachunterrichts im Ausland. H. 2). RM. 0.80
- Rupprich, Hans, Univ. Prof. Dr.:* Humanismus und Renaissance in den deutschen Städten und an den Universitäten. Leipzig: Reclam 1935. 326 S., 1 Taf. (Deutsche Literatur. Reihe Humanismus u. Renaissance, Bd 2). RM. 7.50
- Die Satz- und Wortbetonung im Deutschen.* Eine Vorschule zur Vortragskunst für jedermann. Kranich Verlag. Berlin — Zehlendorf. RM. 1.20
- Schmitt, Ludwig Erich und Lehmann Ernst:* Deutsche Literaturgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart. 254 Textseiten und 16 Kunstdrucktafeln. Format 12 × 18,5 cm. Gebunden. RM. 1.80
- Schneider, Ferdinand Joseph, Univ. Prof.:* Deutsche Textproben für literaturwissenschaftliche Übungen. Zsgest. Halle: Niemeyer 1935. 60 S. gr. 8°. RM. 2.20
- Stark, Georg, Oberstud. Dir.:* Völkisches Erbgut in den Schuldramen unserer Klassiker. Ein Beitr. zur Praxis d. neuen Deutschunterrichts auf d. Mittelstufe. Bamberg: Buchners Verl. 1935. 111 S. RM. 2.—
- Thompson, W. Meredith:* Der Tod in der englischen Lyrik des siebzehnten Jahrhunderts. Breslau: Priebatsch's Buchh. 1935. VIII, 97 S. (Sprache u. Kultur d. german. u. roman. Völker. Reihe A, Bd 20). RM. 4.—
- Turley, Karl:* Arno Holz. Der Weg eines Künstlers. Mit zwei bisher unveröffentlichten Bildern. Nebst Literaturverzeichnis der Schriften über Arno Holz. 224. Seiten. Gr. = 8°. Rudolf Koch — Verlag — Leipzig L. 1. Ganzleinen. RM. 4.80
- Wcber, Gottfried, Prof.:* Der Gottesbegriff des Parzival. Studie zum 2. Bde d. „Wolfram von Eschenbach“. Frankfurt a. M.: Diesterweg 1935. 51 S. RM. 2.—
- Wershofen, Christian, Dr.:* James Harrington und sein Wunschbild vom germanischen Staate. Bonn: Hanstein 1935. 73 S. (Bonner Studien zur englischen Philologie. H. 26). RM. 3.—

## KSIĄZKI WŁOSKIE

- Upac:* La giovine Germania ed Enrico Heine. R.: Casa ed. „Ausonia“. 70.—  
— Il dramma di Fed. Hebel. R.: Casa ed. „Ausonia“. 70.—



## OGNISKA METODYCZNE

Z DZIAŁALNOŚCI OGNISKA METODYCZNEGO FRANCUSKIEGO  
WE LWOWIE

Po konferencji rejonowej inauguracyjnej, odbytej w październiku roku 1934, której zagadnieniem centralnym było nauczanie w kl. II typu przejściowego, praca w ognisku obejmowała: 1) wzajemne hospitacje koleżeńskie lekcji szkolnych (ogółem 77 indywidualnych hospitacyj w r. 1934/5), 2) odwiedzanie pracowni ogniska przez młodzież szkół lwowskich pod opieką nauczycieli celem korzystania z czasopism i pomocy nauk. (w r. szk. 1934/5 korzystało z pracowni 15 razy 8 obcych szkół — przeciętnie po 14 uczniów. 3) Konferencje grupy lwowskiej i grupy stanisławowskiej, gdzie przepracowano następujące zagadnienia metodyczne: a) fonetyka w nauczaniu języka franc., b) nauczanie gramatyki języka francuskiego, c) plan pracy w klasie III typu przejściowego, d) wyniki nauczania kl. I i II. 4) Konferencja rejonowa druga w lutym 1935 miała za temat główny „Pracę domową ucznia”. Osobnym punktem każdej konferencji grupowej czy rejonowej było sprawozdanie z literatury naukowej, pięknej lub metodycznej francuskiej. W roku bieżącym grupa lwowska i stanisławowska rozpoczęły swą działalność w październiku dyskusją na temat prowadzenia t. zw. „Kółka” francuskiego. — Referat wygłosiła prof. A. Buryńska. Na terenie rejonu organizuje się również grupa tarnopolska. Pierwsza konferencja rejonowa odbyła się w dniach 20—21 listopada 1935. Nauczyciele z prowincji przyjechali wcześniej, aby mieć możność korzystania z czytelni ogniska, hospitowania lekcji kierowniczkich i odbycia z nią konferencji indywidualnych. Tematem głównym konferencji była sprawa „Wprowadzania i utrwalania obcego słownictwa”. Poświęcony temu był referat kierowniczkich jak i dwie lekcje praktyczne, przeprowadzone w kl. I gimn. SS. Urszulanek przez M. Teresę Ledóchowską, w kl. II gimn. Kr. Jadwigi przez kierowniczkę ogniska.

Referat i dyskusja dały w wyniku tezy następujące:

1) Należy dokładnie wybrać i oznaczyć, które wyrazy mają być wprowadzone w lekcji — nie wszystkie nowe wyrazy ustępu muszą być zawsze przeznaczone do czynnego opanowania.

2) Młodzież musi dokładnie wiedzieć, czego się ma nauczyć.

3) Podajemy nowe słownictwo zawsze w znanym kontekście i tak je odpytujemy. Język polski służy czasem bądź dla kontroli zrozumienia, bądź gdy objaśnienie w języku obcym byłoby za kłopotliwe i niewystarczające.

4) Należy ściśle egzekwować zadaną lekcję, aby przyzwyczaić młodzież do dokładnej pracy.

5) Nowe słownictwo, wprowadzone na lekcji, nie musi być zawsze wypisane w zdaniach na tablicy. Można to zastąpić lekkim podkreśleniem odpowiednich zdań w książce, a zadać do domu odpowiednie ćwiczenie pisemne.

6) Wprowadzając słownik w czasie przewidzianym przez program, uczymy młodzież, że nie jest to tylko alfabetyczny zbiór wyrazów, ale zawiera również wskazówki stylistyczne i gramatyczne, które należy wyzyskać.

Oprócz głównego referatu zostały na konferencji rejonowej wygłoszone komunikaty następujące:

1) komunikat z czasopism metodycznych — prof. Stoffel z Tarnopola,

2) wrażenia z wycieczki do Francji — prof. Olpińska ze Lwowa (w języku francuskim z przezroczań),

3) komunikat z bieżącej literatury franc. — prof. Apolczynowa ze Lwowa.

Grupa lwowska zawiązała dwie sekcje: jedna zbiera się raz na miesiąc, celem audycji płyt gramofonowych, druga zaś celem omawiania bieżącej literatury francuskiej.

Jak w roku ubiegłym, odbywają się wzajemne hospitacje indywidualne lekcji.

Z pomocy pracowni w ognisku, korzystają popołudniu inne szkoły lwowskie, zaś dzienniki z przed miesiąca rozsyła się w miarę zapotrzebowania na prowincję.

## SPRAWY P. T. N.

## ZARZĄD GŁÓWNY

Dn. 27.X. b. r. odbyło się posiedzenie Zarządu Głównego na którym poruszono 2 sprawy: sprawę Międzynarodowego Kongresu Neofilologów w Wiedniu w sierpniu 1936 oraz sprawę redukcji, jakim ulegają jęz. angielski i francuski w gimnazjach. Ad 1. dyskutowano na podstawie sprawozdania Federacji Międzynarodowej nad programem zjazdu oraz nad rolą, jaką w nim polscy neofilologowie mogą odegrać. Postanowiono wybrać dwu referentów do spraw związanych z kongresem, p. Jugmana i dr. Piątka. Ad. 2. postanowiono zorganizować ankietę w sprawie obecnego stanu posiadania języków angielskiego i francuskiego, wystosować odpowiedni memoriał do Ministerjum W. R. i O. P. oraz wydrukować artykuł na ten temat w jednym z numerów Neofilologa.

## KOŁO ŚLĄSKIE

Dn. 15.X odbyło się zebranie Koła Śląskiego P. T. N. przy współudziale 15 osób. Postanowiono zreorganizować Koło i ożywić jego działalność. Następnie odbyły się 2 referaty: kol. Jesionowskiego p. t. „Victor Hugo w świetle krytyki współczesnej“ i dr. S. Mazurkówny p. t. „Wrażenia z pobytu w Niemczech“.

## WIADOMOŚCI BIEŻĄCE

## KURS WAKACYJNY W MONACHJUM 1935 R.

W lipcu b. r. odbył się przy Deutsche Akademie w Monachjum kurs dla germanistów obcokrajowców, w którym poraz pierwszy frekwencja Polaków była dość liczna.

Kurs ten miał charakter metodyczno-naukowy, część naukowa objęła wykłady z niemieckiej literatury współczesnej, z kulturoznawstwa (2 wykłady), fonetyki o stylu i t. d. Wykłady te aczkolwiek odznaczały się naogół dosyć wysokim poziomem naukowym, to jednak stały pod silnym hasłem propagandy III-ej Rzeszy. Podkreślały konieczności ekspansywne Niemiec współczesnych, ideę rasizmu, tendencje imperjalistyczne szczególnie w ujęciu zagadnień kulturoznawczych.

Część metodyczna objęła wykłady z metodyki języka niemieckiego, zapoznały germanistów z praktyką szkolną neofilologiczną w Niemczech. Lekcje i ćwiczenia języków obcych dały jednak germaniście polskiemu ze względu na zbyt konserwatywne metody, jakie dotychczas jeszcze stosuje Bawaria, stosunkowo małą korzyść. Wystawa dydaktyczna, mieszcząca się przy Deutsche Akademie, mająca na celu ilustrowanie współczesnych zagadnień metodycznych, również stoi pod silnym znakiem życia politycznego Niemiec współczesnych.

Doskonale zorganizowane wycieczki, spacerki, umożliwiły uczestnikom kursu zapoznanie się z kulturą regionalną Bawarii, jak również z charakterystycznymi objawami życia Niemiec współczesnych.

Ze względu na to, że większość uczestników Polaków kursu wskutek braku orientacji co do udzielenia zniżek kolejowych w Niemczech, zamiany pieniędzy po kursie marek rentowych, opłaty kursu, i t. d. poniosła poważne straty natury materialnej, poleca się tym germanistom, którzy zamierzają w roku przyszłym uczestniczyć w kursie wakacyjnym w Niemczech, porozumieć się z tegorocznymi uczestnikami kursu. Bliższych informacji udzielają chętnie p. Buczówna Wanda, Oszmiana pod Wilnem, Gimnazjum państw., p. Luśniakowa, Kraków, Długa 54/II m. 6, St. Mazurkówna, Katowice, Gimnazjum żeńskie.

St. M

Redaktor odpowiedzialny: J. Kołudzka.



---

---

### KSIĄŻKI NADESLANE

*Hain, Robert, Dr.:* Deutschland im Lichte französischer Geschichtsbücher für den Schulunterricht. Weidmannsche Behh. Berlin S. W. 68.

*Wilhelm Speyr:* Der Kampf der Tertia. Opracował Dr. E. Wójcik. Książnica Atlas. Lwów. 1936.

*Erich Küstner:* Der 35 Mai. Państw. Wyd. Książek Szkolnych. Warszawa — Lwów.

*Lotte Hansen:* Chauffeur Weber und sein Freund. Państw. Wyd. Książek Szkolnych. Warszawa — Lwów. 1935.

*Yvonne Ostrogs:* Petites filles de la vieille France. Państw. Wyd. Książek Szkolnych. Warszawa — Lwów.

*J. Jacquin et A. Fabre:* Sur l'écran du Cinéma. Państw. Wyd. Książek Szkolnych. Warszawa — Lwów. 1935.

---

---

### ERRATUM

Na str. 94 w. 5 w artykule „Jak powstało polskie wydanie zbiorowe dzieł poetyckich Schillera“ zamiast „masowego“ czytaj „mojego“.

---

---

### OD ADMINISTRACJI

Usilnie prosimy o wpłacenie zaległych składek i prenumeraty. Warunkiem regularnego ukazywania się „Neofilologa“ jest regularne uiszczanie składek i prenumeraty.

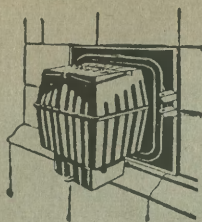
---

---

**Skład Główny WL. MICHAŁAK i S-ka**

Dawniej Księgarnia KSIĄŻNICA-ATLAS

Warszawa, Nowy - Świat Nr. 59.



## NAUKĘ W SZKOLE PODCZAS DUŻEGO MROZU

ZAPEWNI **TERMON**

zmniejsza ilość paliwa o połowę, podnosi temperaturę, kilkaset szkół ogrzewanych TERMONAMI

**Cena Zł. 27.-**

METALIKA, Al. Jerezielimskie 35. Tel. 991-49

# MIESIĘCZNIK ILUSTROWANY ARCHITEKTURA I BUDOWNICTWO

JEDYNY ORGAN FACHOWY  
OMAWIAJĄCY ZAGADNIENIA ARCHITEKTURY  
W POLSCE I ZAGRANICĄ

## ARCHITEKTURA I BUDOWNICTWO

W CIĄGU 11-LETNIEJ EGZYSTENCJI UZYSKAŁA WIELKĄ  
POCZYTNOŚĆ I ROZPOWSZECHNIENIE  
WŚRÓD WSZYSTKICH INTERESUJĄCYCH SIĘ  
SPRAWAMI ARCHITEKTURY

REDAKCJA I ADMINISTRACJA:

WARSZAWA, WSPÓLNA 40. TELEFON 9-52-87

