

016995

1936. 7.

STYCZEŃ-MARZEC 1936

016995
ZESZYT 1

NEOFILOLOG

CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA
NEOFILOLOGICZNEGO



NAKŁADEM POLSK. TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
KRAKÓW — LWÓW — WARSZAWA — POZNAŃ — WILNO



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

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: — Sekretariat Generalny P. T. N. Jadwiga Kołodzka, 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.

TREŚĆ:

J. WYPLER, Ideologia dzisiejszych Niemiec 1—12. L. KOŹMIŃSKI: Kilka zagadnień z dydaktyki języków w szkolnictwie handlowem 12—18. J. PIPEK: Słownictwo w nauce języków nowożytnych 18—29. SPRAWOZDANIE Z KSIĄŻEK: T. Grzehieniowski: Podręcznik do nauki jęz. angielskiego na kl. II (Z. Siwicka) 29—31. Z. Czerny: Dydaktyka jęz. nowożytnych (J. Piprek) 31—35. Otto Jespersen: Growth and Structure of the English Language, Albert C. Baugh: A history of the English Language, Mary Serjeantson: A History of Foreign Words in English, G. N. Clark: The Dutch Influence on the English Vocabulary, Charles T. Carr: The German Influence on the English Vocabulary (A. Tretiak) 35—39. Hugo Bakonyi: Die gebräuchlichsten Wörter der deutschen Sprache f. 39. Paweł Kalina: Nowy słownik niemiecko-polski i polsko-niemiecki (T. Mikułowski) 39—41. BIBLIO-TECZKA FRANCUSKA (J. Kołodzka) 41—43. LEKTURA NIEMIECKA (T. Mikułowski) 43—45. SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM: polskich (J. K.) 45—46, angielskich (J. Peplowska) 46—48, niemieckich (J. Piprek) 48—51. Biblijografia 51—52. Ogniska metodyczne 53—54. Sprawy P. T. N. 55. Errata 55. Rachunek działalności P. T. N. za r. 1935 56.

SOMMAIRE:

J. Wypler: Idéologie de la l'Allemagne contemporaine. L. Koźmiński: Quelques problèmes de la didactique des langues vivantes dans les écoles de commerce. J. Piprek: Le vocabulaire dans l'enseignement des langues vivantes. Compte rendu des livres. A travers les revues. Bibliographie. Foyers methodiques. Bulletin de la Société polonaise des professeurs de langues vivantes.

016995

NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

KOMITET REDAKCYJNY

Prof. Dr. ANDRZEJ TRETIAK, Dr. JAN PIĄTEK
JADWIGA KOŁUDZKA i Prof. FELIKS JUNGMAN

ROCZNIK VII

R O K

1 9 3 6

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

016995



1993. S. 1607

SPIS RZECZY

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

	Str.
Bailly Rosa — Montagnes Pyrenées — Alpes	
Bielicka Janina — Z zagadnień współczesnej Francji	137
Cieśliński Jan — Języki obce w szkołach akad. handl.	187
Fabre Jean — La vie littéraire en France depuis la guerre	177
J. K. — Międzynarodowa Korespondencja Szkolna	87
Koźmiński Leon — Kilka zagadnień z dydaktyki języków w szkolnictwie handlowym	12
Koźmiński Leon — W poszukiwaniu metody nauczania korespondencji handlowej w językach obcych	79
Koźmiński Leon — Metoda frazeologiczno-analityczna w korespondencji handlowej obcojęzycznej	142
Morawski Józef — Kultura romańska w świetle regiona- lizmu	64
Piprek Jan — Słownictwo w nauce języków nowożytnych	18
Piprek Jan — Kolbenheyers Paracelsus-Trilogie als Aus- druck des deutschen Volksgeistes	123
Wojewódzki Władysław — Le français de tous les jours	194
Wieleżyńska Julia — Rosa Bailly	57
Wypler Jan — Ideologia dzisiejszych Niemiec	1

Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI

Klasa ocenia swe wiadomości językowe (S. Stendig)	95
„Les livres Roses“ jako lektura w klasie II-giej (Goldwasser A.)	204
Praca w grupach w I-ym roku nauki jęz. niemieckiego (St. Mazurkówna)	92
Tematy maturalne (A Ehrman)	90
Wizyta w sąsiedztwo (A. Jarończyk)	150
Zwywy dziennik na lekcjach jęz. franc. (A. Goldwasser)	96



SPRAWOZDANIE Z KSIĄZEK

Str.

Bakonyi Hugo — Die Gebräuchlisten Wörter der deutschen Sprache für den Fremdsprachenunterricht stufenmässig zusammengestellt. (f)	39
Baugh C. Albert — A History of the English Language. (A. Tretiak)	35
Bazin Renée — Contes de bonne Perette. (J. K.)	233
Bernay Henri — Les chasseurs de papillons. (J. K.)	153
Carr. T. Charles — The German Influence on the English Vocabulary. (A. Tretiak)	35
Cieślińska O., Nieniewska H. — Aux quatre coins de la France. (St. Ciesielska-Borkowska)	219
Clark G. N. — The Dutch Influence on the English Vocabulary. (A. Tretiak)	35
Czerny Zygmunt — Dydaktyka języków nowożytnych. (Jan Piprek)	31
Czerny Z. i Jungman F. — Hier et aujourd'hui (J. Mańkowska)	216
Demaison André — Le livre des Bêtes qu'on appelle sauvages. (J. K.)	154
Dewitzowa W. — Żółtkowska G. — Zum schaffenden Menschen in deutschen Landen! (J. Klinghoffer)	225
4 X Dyboski Roman — Charles Dickens. Życie i twórczość. (A. Tretiak)	230
Dyboski Roman — Między literaturą a życiem. (S. Stendig)	233
La Farce de Maitre Pathelin. (J. Kołodzka)	41
Grzebieniowski T. — A second English Book. (Z. Siwicka)	29
Grzebieniowski T., Jastroch K. — Great and Greater Britain (Z. Siwicka)	228
Gouplet Juliette — L'As de la route (J. K.)	154
Hamel Bernard — Dictionnaire français-polonais et polonais-français. (St. Ciesielska-Borkowska)	215
Handel J. — Dzieje językoznawstwa. (S. Stendig)	232
Hausen Lotte — Chauffeur Weber und sein Freund (T. Mikułowski)	45
Jaboune — Les jumeaux. Pois (J. K.)	235
Jacquin et Fabre — Sur l'écran du Cinéma. (J. Kołodzka)	42
1 X Jespersen Otto — Growth and Structure of the English Language. (A. Tretiak)	35
Kästner Erich — Der 35 Mai oder Konrad reitet in die Südsee. (T. Mikułowski)	43
Kästner Erich — Pünktchen und Anton. (T. Mikułowski)	157
Kielski Bolesław — Leçons de français (Mon ami Roger). (J. Brablec)	98
Kielski B., Pionnier J. — Casimir en France. (A. Zarach)	220

	Str.
Lorentowicz et Chmurski — La Pologne en France. (J. Morawski)	205
Łempicki L., Elgert G. — Deutsch. (T. Mikułowski)	227
Nowy Słownik podręczny niemiecko-polski i polsko-niemiecki. Opracował T. Kalina. (T. Mikułowski)	39
Piprek Jan — Unser drittes deutsches Buch. (A. Heroldowa)	223
Ravizé-Schön — Deux mille ans de vie française. (M. Kosko)	152
Rhoedemeyer F. — Sprache deutscher Landschaft. (St. Mazurkówna)	99
Rhoedemeyer F. — Deutsche Sprachbildung und Aussprache. (St. Mazurkówna)	155
Romain Rolland — Le jeu de l'Amour et de la Mort. (J. K.)	234
Romains Jules — Le trésor de Louis Bastide. (J. Kołodzka)	41
Romains Jules — Knock ou le triomphe de la médecine. (J. K.)	234
Sénéchal Krystjan — Les grands Courants de la littérature française contemporaine. (Aberdam Renée)	96
Serjeantson Mary — A History of Foreign Words in English. (A. Tretiak)	35
Storm Theodor — Immensee, Nouvelle. (T) Mikułowski)	155
Studies in Experimental Phonetics. red. przez prof. dr. Giles Wilkeson Gray. (Massey Bernard)	192
Tetzner Lisa — Hans Urian. Die Geschichte einer Weltreise (M. Komet)	231

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM.

Polskie czasopisma (J. K.)	45, 100, 160, 235
Angielskie czasopisma (I. Pełowska)	46, 101, 236
Francuskie czasopisma (F. Jungman)	104, 160, 235
Niemieckie czasopisma: Trzecia reforma nauki jęz. nowożytnych w Niemczech (J. Piprek)	48
Niemieckie czasopisma (J. Piprek)	105
" " (f)	107
" " Języki obce w Trzeciej Rzeczy. (J. Piprek)	161

BIBLIOGRAFIA.

Książki	51, 111, 166, 241
Czasopisma	108, 164, 241
Książki nadesłane	176

WIADOMOŚCI BIEŻĄCE.

Międzynarodowy zjazd neofilologiczny i wystawa powszechna w Paryżu w 1937 r. (F) J.)	159
--	-----

Sprawa Zjazdu w Wiedniu	Str. 119
Sprawozdanie z kursu wakacyjnego języka i kultury angielskiej w Exetér. (W. Kelaśz)	168
Sprawozdanie z kursu wakacyjnego języka i kultury niemieckiej w Grazu (T. Lachowicz)	247

OGNISKA METODYCZNE.

Sprawozdanie z konferencji Ogniska jęz. niem. w Lublinie	53
Konferencje nauczycieli języków nowożytnych w Grudziądzu	54
Sprawozdanie z Ogniska języka niemieckiego w Lublinie. (J. Klinghoffer)	114
Sprawozdanie z konferencji ogniska met. j. francuskiego i niemieckiego w Warszawie. (J. K.)	115
Z działalności Ogniska metod. franc. we Lwowie	169
Ognisko metod. języka francuskiego w Warszawie (J. K.)	171
Ognisko metod. języka francuskiego w Krakowie (St. C. B.)	171
Z działalności Ogniska metod. francuskiego we Lwowie	245

SPRAWY P. T. N.

Koło warszawskie	117, 246
Rachunek działalności za rok 1935 P. T. N. w Warszawie	56
Sprawy P. T. N.	55
Sprawozdanie z działalności Łódzkiego Koła Neofilologicznego od 1.II.1935 do 1.VIII.1936 (J. Macińska)	117
Sprawozdanie Łódzkiego Koła neofil. od 7.IX.1935 do 7.IX.1936 r.	247
Zjazd okręgowy	117

WSPOMNIENIA POŚMIERTNE.

S. p. Dr. Albert Zipper. (J. Rollauer)	121
--	-----

POLEMIKA.

Grzegorzewski L. — Samoobrona	118
Komitet redakcyjny lektury francuskiej: Halina Nieniewska i Oktawia Opólska — Polemika w sprawie Lektury francuskiej	172
J. K. — Odpowiedź	173
Hahn Wiktor — Stanisław Przybyszewski w powieści A. Landsbergera	174
Friedländer H. — Odpowiedź na Samoobronę	175

Z PRASY.

Neofilolog w prasie zagranicznej	159
Prasa o „Neofilologu“	247

ALFABETYCZNY SPIS WSPÓŁPRACOWNIKÓW

- Aberdam Renée — 96
Bielicka Janina — 137
Brablec Jerzy — 98
Cieśliński Jan — 187
Ciesielska-Borkowska Stefania — 213, 217
Ehrman Alfred — 90
f — 39, 107
Fabre Jean — 177
F. J. —
Friedländer Henryk — 175
Goldwasser Adam — 96, 204
Grzegorzewski Ludwik — 118
Hahn Wiktor — 174
Jarończyk Alfred — 150
J. K. — 45, 87, 100, 115, 153, 154, 160, 171, 173, 234, 235, 236
Jungman Feliks — 160, 236
Kelasz Wiktor — 168
Klinghoffer Józef — 53, 114, 223
Komet Markus — 231
Kołodzka Jadwiga — 41, 42
Kosko Marja — 152
Kozmiński Leon — 12, 79, 142
Lachowicz Teodozy — 248
Macińska Jadwiga — 117
Mańkowska Janina — 214
Massey Bernard — 192
Mazurkówna Stefania — 92, 99, 155
Mikułowski Tadeusz — 39, 43, 45, 155, 157, 225,
Morawski Józef — 64, 205
Nieniewska Halina — 173
Opólską Oktawia — 173
Peplowska Irena — 46, 101, 238
— Piprek Jan — 18, 31, 48, 105, 123, 161, 221

Rollauer J. — 121
Siwicka Zofia — 29, 226
St. C. B. — 171
Stawin Michał — 213
Stendig Samuel — 95, 232
Tretiak Andrzej — 35, 231
Wieleżyńska Julia — 57
Wojewódzki Władysław — 194
Wypler Jan — 1
Zarach Alfons — 218

Redaktor odpowiedzialny: JADWIGA KOŁUDZKA

1584. a.

UNIWERSYTETU
WARSAWSKIEGO

016995

NEOFILOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOGICZNEGO

ROK VII

STYCZEŃ—MARZEC 1936

ZESZYT I

IDEOLOGJA DZISIEJSZYCH NIEMIEC

Jeśli mowa o narodowym socjaliźmie, to dokładne pojęcia, dogmaty, definicje, doktryny nie są jeszcze na miejscu i byłyby terminami zbyt wąskimi; to też chcemy tylko w najszerszych zarysach naszkicować ideologję „Trzeciej Rzeszy“.

Jaki jest właściwy sens ostatniej rewolucji niemieckiej według ideologii przywódców politycznych i ideowych? Kriek, jeden z najwybitniejszych pedagogów Niemiec dzisiejszych, pisze: Naród niemiecki w tworzeniu się, oto sens rewolucji niemieckiej (Nationalsozialistische Erziehung, str. 18). „Deutsches Volk im Werden, dass ist der Sinn der deutschen Revolution“.

Młody ruch narodowo-socjalistyczny stanowi opamiętanie się narodu (Volkstum) wobec wielkiego wspólnego zadania politycznego, któremu Moeller van den Bruck nadał symboliczną nazwę „Das Dritte Reich“. ¹⁾ Ruch ten narodowy stał się właściwym, rozstrzygającym ruchem młodych w czasie powojennym. Ruch ten młodych zwalcza liberalizm, demokratyzm i parlamentaryzm, opierający się na liczbach, marksizm i pacyfizm. Ani Weimar ani kościół św. Pawła w Frankfurcie ze swoimi poetami, filozofami i uczonymi nie stworzyły dzisiejszych nowych Niemiec, lecz pruski duch militarystyczny, duch wojenny, duch karność, poddaństwa i ofiarności. System Poczdamski jest twardy i bezwzględny, lecz stanowi przeciwieństwo przeciw nieodporności i brakowi formy duszy niemieckiej. Narodowy socjalizm postawił Niemcom zadanie dojścia do swojej całości (Ganzheit), do wyrazu swej

¹⁾ Dzieło „Das dritte Reich“ 1923; nowe wydanie przez Hansa Schwarza, Hanseatische Verlagsanstalt, Hamburg.



jaźni w organicznej formie swojego całego bytowania. Sens zaś jednostki spełnia się w uczestnictwie w tem narodowym wspólnym zadaniu. Cały naród powinien być wychowany do świadomego wzięcia udziału w tem zadaniu. W dziedzinie kultury przedstawia się to zadanie następująco: Kultura w ścisłem tego słowa znaczeniu, duchowa twórczość w poezji, sztuce i nauce powinny być wyrazem substancji narodowej. W służbie tego zadania ma się podnosić i kształcić cały naród. Państwo jako suweren życia narodowego dokonywa tutaj dyscypliny i wyboru i sprawuje obronę przeciw tendencjom destrukcyjnym. Wspólne to zadanie nadaje wychowaniu, wykształceniu i szkole cel; państwo zaś kieruje i reguluje te trzy funkcje w służbie całości; twórczość duchowa zaś napelnia je treścią i walorami wychowawczemi i pożądanym światopoglądem, aby wszystkich obywateli przysposobić do świadomego uczestnictwa we wspólnym zadaniu.

Kto jest właściwie powołany do spełnienia tego zadania? Podług ideologii nikt inny jak tylko rasowy Niemiec typu nordyckiego. On to dokonuje wyboru z pomiędzy mieszaniny (Vermischung und Vermischung) wieku liberalistycznego, on to więc dokonuje wyboru rasowego zespołu panów i Führerów, jako fundamentu państwa, on to dopomaga narodowi swemu do zdobycia swego miejsca pod słońcem (Lebensraum) i formy życia (Lebensform). Zagadnienie rasy jest elementem, mającym w światopoglądzie narodowo-socjalistycznym znaczenie najbardziej zasadnicze. Podług Hitlera („Mein Kampf“ str. 25) nie rozumie dziejów i nie jest zdolny do kierowania losami narodu człowiek, negujący istnienie różnic między rasami w związku z ich zdolnościami cywilizacyjnymi. Rosenberg zaś („Der Mythus des 19. Jahrhunderts“ str. 81) twierdzi, że wszystkie państwa zachodu, wraz z ich walorami twórczemi zawdzięczają swe istnienie rasie germańskiej. Wszelkie zamierzenia państwa narodowo-socjalistycznego są rozważane i oceniane z punktu widzenia rasy. Rasowość i dyscyplina (Zucht) cechują człowieka szlacheckiego (adliges Menschentum), który w przeszłym wieku liberalistycznym został skazany na zaturę. Z predyspozycyj rasowych, drzemających w narodzie i częściowo wypartych, musi powstać rasa panująca. Państwo i jego polityka stanowią formy i dają wyraz cliche rasowej panów („rassisches Herrtentum“), razem też regu-

lują dojście jednostek wybranych do tej warstwy kierującej. Tylko zapomocą takiej warstwy panującej powstaje z anarchji państwo i z chaosu porządek. Albowiem tylko naród uporządkowany może stworzyć i posiadać państwo. Znamionami cechami „Herrentum“ są: twardy obowiązek i służba poświęcająca się całości.

Z powodu braku dumy rasowej ulegały dotychczas całe warstwy narodu niemieckiego obcym wpływom w polityce, kulturze i literaturze, w życiu towarzyskiem i potrzebach gospodarczych, w osobistych formach prowadzenia życia. Wszystko to było objawem degeneracji rasowej. Świadomość rasy zawiera więc w sobie problem tworzenia się narodu i państwa. Właściciele tych samych wartości rasowych są ściśle związani między sobą, niby jedna, wielka rodzina, i to pokrewieństwo rasowe ustala kierunek woli politycznej. Rasowość jest pewnym typem istnienia i zachowania się. Nastraja natychmiast przedstawiciela rasy wobec innych ludzi albo przychylnie, albo wrogo. Rasowość opiera się o pewne stałe i dziedziczne właściwości i mieści w sobie ten pogląd, że pewne określone właściwości ciała wiążą się koniecznie i na zawsze z pewnymi określonymi usposobieniami duszy i duchowem wartościowaniem. Wysoko wartościowe rysy rasowe Niemców należą do rasy nordycko-germańskiej. Płastyчны obraz rasy nordyckiej widzą Niemcy odzwierciedlony przeważnie w piśmiennictwie islandzkim, które posiada znaczenie równe dotychczasowemu klasycznemu wykształceniu i jest wstawione w program wychowania w szkolnictwie średnim. Jako ostateczne historyczne urzeczywistnienie rasowości nordycko-germańskiej uważają Niemcy duch prusko-niemiecki ze swym militarystycznym i państwem, i ruch narodowo-socjalistyczny. Ruch narodowo-socjalistyczny jest nazwą dla budzącego się narodu niemieckiego, jest ruchem wolnościowym, wzniesionym żywiołowymi siłami rasy narodu.

Ruch ten, jak wiadomo, obejmuje cały naród w swoich organizacjach np. Bauernbund, Hitlerjugend (H. J.), Arbeitsfront, Reichskulturkammer i t. p. Scharakteryzujemy niektóre z tych organizacyj np. Bauernbund. W łonie włościactwa leży przyszłość narodu, który odnawia się tylko dzięki chłopstwu. („Chłop potęgą jest“, Wyspiański). Zew krwi i twórcza moc ziemi rządzi

nim. Bez osiadłego chłopstwa naród jest tylko przedsiębiorstwem handlowem. Oredownikiem w sprawie chłopskiej jest Reichsbauernführer Darré, którego hasła i teorie wyluszczone są w książkach: „Das Bauerntum als Lebensquelle der nordischen Rasse“ i „Neuadel aus Blut und Boden“. Hitler, na którego teorjach, spisanych w „Mein Kampf“, opierają się nieomal wszystkie poczynania w polityce i kulturze, mówi niejednokrotnie o ważnej roli chłopa: „Es gibt keinen Aufstieg der nicht beginnt bei der Wurzel des nationalen völkischen und nationalen Lebens, beim Bauern“, albo: „Ein fester Stock kleiner und mittlerer Bauern war noch zu aller Zeit der beste Schutz gegen soziale Erkrankungen“. Rząd Rzeszy chce zachować chłopstwo jako źródło krwi narodu. Reichsbauernführer Darré pisze we wstępnym słowie broszury „Reichserbhofgesetz“, że Niemcy w przyszłości mogą być tylko Rzeszą włościańską, inaczej upadną jak upadły dawniejsze rzesze Hohenstauffenów i Hohenzollernów. Zagroda dziedziczna ma być dla narodu niemieckiego zdrową, rasowoblogiczną podstawą przyszłych dziejów Niemiec. To też wymieniona ustawa postanawia, że ten tylko może zostać włościaninem, kto w swych żyłach ma krew niemiecką, kto cieszy się opinią nieposzlakowaną (ehrbar) i posiada obywatelstwo niemieckie. (Deutschbauer kann nur sein, wer deutschen oder stammesgleichen Blutes ist).

Jako najważniejsze środki ugruntowania ruchu uważa się organizacje młodzieży i propagandę, operującą sposobami irracjonalnymi i symbolami, jak Hackenkreuz, gest pozdrawiania się, wyrażenia sugestywne „Drittes Reich“, „Deutschland, erwache!“, „Juda verrecke!“, „Heil Hitler!“, „Front Heil!“, nowy hymn narodowy Horsta Wessela ze swoją pierwszą zwrotką:

Die Fahnen hoch, die Reihen dicht geschlossen,
S. A. marschieret mit mutig festem Schritt,
Kameraden, die Rotfront und Reaktion erschossen,
Marschieren im Geist in unsern Reihen mit.

Takim symbolem jest też miasto Bückeberg, gdzie odbywają się dożynki („Erntedankfest“) stanu włościańskiego. Dlaczego Bückeberg? Albowiem jest położone w samym środku kraju, który jest kolebką Germanów. Niedaleko tego miasta rozbił le-

giony Warusa „Hermann der Cherusker“. To też narodowy socjalizm stawia tego starogermańskiego wodza za wzór obrońcy wolności. Takim symbolem jest też miasto Goslar, w którym odbywa się „Reichsbauerntag“. Goslar — to także symbol życia duchowego Niemiec. Już w Nibelungach pałac w Goslarze uważano za wzór stolicy cesarskiej; określono go też jako clarissimum regni domicilium. I dzisiejszy pałac „Kaiserpfalz“ jest jeszcze żywym dokumentem dawnej świetności miasta.

W dziedzinie wychowania mają być stosowane metody sugestji mas, których inicjatorem podług ich mniemania był już przed 150 laty nikt inny, jak ekstatyk Pestalozzi, który przy pomocy deklamacyj chóralnych i seryj rytmicznych przyczynił się do zaostrenia zmysłów recepcyjnych i wzmacniania aktywności i uczucia, i do wytworzenia ducha społecznego pokolenia. Rousseau natomiast ze swoją metodą indywidualnego wychowania w „Emile ou sur l'éducation“ powinien być raz na zawsze wyrugowany. Tej samej metody sugestji mas używa się przy dyscyplinie sportowej i przysposobieniu wojskowem związków zbrojnych i zrzeseń młodych, przy odnawianiu dawnych obyczajów („Brauchtümer“), tańców, pieśni majowych (Maifeiern), Maibaumpflanzen, przy paleniu ognia np. Sommersonnenwendfeier, Winterwendfest, Julklotz, przy Schwertweihe, wręczaniu puginałów honorowych, zdobywaniu odznaki sportowej etc. Te zrzeseńia o charakterze sportowym i wojskowym są tylko etapami, prowadzącymi do skupienia masy chaotycznej w uporządkowaną i organizowaną całość, drogą systemu starogermańskiego „Gefolgschaft“.

Do całokształtu politycznego i społecznego zadania socjalizmu narodowego należy rozbudowa nowej kultury. To też Niemcy dzisiaj tworzą światopogląd, który odpowiada treści i celowi ruchu narodowo-socjalistycznego, zapomocą nowotworów w dziedzinie poezji i sztuki, nauki i filozofji; lecz kultura nie posiada pierwszeństwa w całokształcie zadań; albowiem prymat przypada funkcji politycznej na drodze osiągnięcia celu. Punkt ciężkości nie leży w funkcjach dotyczących kultury. Tutaj trzeba dopiero dokonać prac przygotowawczych. Należy wybrać z pośród przekazanych dóbr kulturalnych to, co odpowiada wartościom rasowym i co służy narodowym i politycznym zadaniom. Przeto

tworzy się cele dla nowego światopoglądu nowej szkoły i wykształcenia. Równocześnie prowadzi się walkę przeciw napływowi dzieł obcych pod względem rasy, które groziły zalaniem i zaduszeniem wszystkiego, co jest jędrnie niemieckie. Według mniemania narodowo-socjalistycznego wszystko to, co wychodzi z magazynów wielkomicjskiej kultury, wydziela zgniliznę i rozkład. Nierasowość kierowała pracą duchową, teatrem, wydawnictwami, filmami, ba nawet szkołą i wszechnicami, a jej zadaniem było tłumienie, zacieranie i zaćmiewanie niemczyzny. Wirtuozostwo literackie, przeważnie pochodzenia żydowskiego, uniemożliwilo opublikowanie narodowych utworów z dziedziny poezji i nauki. Jak już nadmieniono, młodzież nar.-socjal. jest przedstawicielką zasady rewolucji niemieckiej. Ta młodzież nie widzi swoich przodków, ani w tak zw. Wandervogelbewegung i w liberalistycznej szkole Wickersdorfu (Wyneken), ani w zwiastunach pacyfizmu, ideologii zbratania się narodów i zachodniego demokratyzmu, lecz znajduje ich u grobu wojny światowej, i walk o Baltikum, o Górny Śląsk, Nadrenję (Ruhr), t. j. przy swych młodych bohaterach, którzy wzorem swym ich wyprzedzili w walce o miejsce pod słońcem (Lebensraum) i o rasowe państwo. Przedewszystkiem brała i bierze udział czynny w ruchu (Aufbruch) młodzież akademicka razem z młodymi profesorami.

Wychowanie w ścisłym tego słowa znaczeniu opiera się o zasadę rewolucyjną. Pedagogika świadoma swego celu wyciąga z niej konsekwencje praktyczne; tworzy organizacje, opracowuje metody i dostarcza środków. W przeciwieństwie do dotychczasowych ideałów humanistycznych rozpoczyna się dzisiaj epoka wielkiej szkolnej reformy narodowej. Pedagogika, nieoparta o rzeczywistość, nie rozumiała związku polityki z wychowaniem lub nie wykorzystwała go. Za czasów liberalnego indywidualizmu nie wiedziano, że wychowanie zawsze wychodzi z ludu (Volk) i do niego zdąża. Polityka posiada prymat nad wychowaniem, jak nad wszystkimi innymi dziedzinami kultury. Albowiem wszystko musi do tego dążyć, aby naród rósł i aby nie zawiódł w chwilach, rozstrzygających o jego losie, i aby zwyciężał i górował i pannał nad sobą i innymi. Polityka jest bowiem zawsze walką o miejsce pod słońcem nawet w postaci traktatów i paktów pokojowych. Pedagogika polityczna wytworzy elitę polityczno-bojową,

która jako właściwa reprezentantka idei państwowej przenika całą naród swoją karnością. Elita burżuazyjna XIX wieku składała się z tych, którzy ukończyli wyższe szkoły, przedewszystkiem gimnazjum klasyczne i wszechnicę; była to elita tych, którzy stanowili kastę wyższych urzędników i korpus oficerski, lecz którzy poza wspólnością wyższego wykształcenia nie posiadali żadnej innej formy organizacyjnej. Elita natomiast narod.-socjal. posiada taką formę; oparta jest o bezwzględną karność, o światopogląd rasowy, o honor, waleczność, o gotowość do służby i ofiary, o poświęcenie się dla całości: jest ona, jednym słowem, wojskowa w życiu publicznem i w prowadzeniu się. Elita ta wytwarza się w zrzeszeniu młodych (Jugendbund), które obejmuje potomstwo narodowe, więc ono jest pierwotną komórką wychowania narodowego. Ono łączy w sobie wspólną dyscyplinę cielesną i prowadzenia się podług zasad rasowego światopoglądu ponad wszystkie różnice narodu i warstw społecznych, wykształcenia i wyznania. Poza zrzeszeniem młodych, przyczyniają się drużyny robotnicze i wojskowe do spełniania tego zadania.

Przytoczmy jeszcze kilka innych cech charakterystycznych. Każda jednostka przyjmuje światopogląd narodowo-socjalistyczny przez to, że wciela się i wrasta w naród cały. To właściwie stanowi proces organiczny wykształcenia (Bildung): rozprawianie się jednostki z całokształtem życia, na które składają się z jednej strony naród, rasa, położenie geograficzno-historyczne, a z drugiej strony osobiste właściwości, regionalne otoczenie, zawód i położenie społeczne. Religja i nauka, sztuka i poezja biorą udział w ukształtowaniu światopoglądu rasowego i przez to w ruchu rewolucyjnym przygotowują i zakreślają przyszłe człowieczeństwo. Organiczny albo rasowy światopogląd jest naturalną podstawą i treścią nowego wykształcenia i nowej szkoły. To też wykształcenie nowe odłącza się od jednostronnego wykształcenia intelektualnego. Uświadamianie i nauczanie podług metod racjonalnych podporządkowuje się dalszemu kompleksowi wychowawczemu. Organiczne wrastanie w całość wymaga dyscypliny całego nastawienia i bezpośredniego ukształtowania duszy środkami rytmicznymi i dźwiękowymi (*Musische Bildung*). Uroczyste zgromadzenia t. zw. „Gemeindefeste“, które zostały wyparte w epoce racjonalizmu, znajdują znów swoje znaczenie. W uro-

czystem zebraniu zdobywa społeczeństwo zharmonizowanie i podniesienie duchowe. W czasie indywidualizmu burżuazyjnego uroczystości kończyły się zwykle na bezsensowych zebraniach przy szklance piwa.

Naturalnym wynikiem t. zw. „musische Zucht“ jest „Jugendbund“, zrzeszenie młodych, z którego rytuał towarzyskości i uroczystości przenosi się do innych zrzeszeń.

Jak już powiedziano, udział w budowie światopoglądu biorą też poezja, muzyka i sztuka wszelkiego rodzaju, filozofja, nauka, wiedza i religja. Wiadomo, że zwycięstwo Karola nad Sasami było zwycięstwem idei chrześcijańskiej nad ideą pogańsko-germańską. To zdarzenie zatrzymało naturalny rozwój rasy niemieckiej. Powstały z tego powodu obecnie nowe sekty czysto germańskie: 1) Deutsche Glaubensgemeinschaft pod kierownictwem hr. Reventlowa i Hauera; 2) Nordische Glaubensbewegung p. k. Sibertza. Ulubionym ich bożyszczem jest Bóg Wodan. Fundament do kultu Wodana przygotował już Ryszard Wagner przez swoje narodowe dzieła (Der Ring des Nibelungen); to też dzisiaj Ryszard Wagner jest mistrzem-śpiewakiem hitleryzmu. Trzecia sekta germańska skupia się w zrzeszeniu „Deutsche Christen“. Zasadą tych trzech wymienionych zrzeszeń jest, że tylko krew aryjska spaja zwolenników wiernych; naturalnie, że ich zbawiciel przyszedł na świat jako aryjczyk. (Por. dzieła Stapela!). Wychodzi nawet germański kalendarz z wyrugowaniem wszystkich świętych.

Przypatrzymy się bliżej, jakie stanowisko wobec ruchu narodowo-socjalistycznego zajmuje wiedza. Światopogląd wieku racjonalnego opanowany był przez rozumowanie racjonalne, t. j. przez wiedzę. Ta wiedza jednak wyczerpała się. („Das Zeitalter der reinen Vernunft, der voraussetzungslosen und wertfreien Wissenschaft ist beendet“, tak brzmi pierwsze zdanie dzieła Kriecka: Nationalpolitische Erziehung). Skończył się wiek rozumowania i wiedzy bez przesłanek. Skończyło się pojęcie nauki, do którego dążyły pokolenia przeszłe z aspiracją do absolutnej prawdy naukowej. Podczas gdy w czasach pozytywistycznych rzekomo absolutna wiedza była przywiązana do ideałów humanizmu, to z rewolucją zmienił się jej cel, albowiem należy stworzyć zapomocą wiedzy człowieka *rasowo-politycznego* (völkisch politischer

Mensch); wiedza dopomaga Niemcowi do uświadamiania sobie przesłanek rasowych, naturalnych i historycznych. Z rewolucji więc wychodzi wiedza polityczno-aktywistyczna. W centrum jej wstępuje problem antropologiczno-historyczny. Człowiekowi, znajdującemu się w rewolucyjnym napięciu między pochodzeniem swem i przyszłością, nie pomaga nic analiza psychologiczna lub socjologiczna np. teoria Freuda albo Adlera, Junga, ani też konstrukcja idealistyczna etyki imperatywnej Kanta i jego szkoły. Wiedza człowieka rasowo-politycznego opiera się o sily i prądy historjotwórcze, które usuwają przeszłość i stabilizują nową epokę historii.

W piśmiennictwie w ścisłym tego słowa znaczeniu polityczna powieść Hansa Grimma (*Volk ohne Raum*) jest poetycznym wyrazem zarodków tego ruchu. Opierając się o dobre tradycje wieku burżuazyjnego, powieść ta daje obraz pokolenia urodzonego około 1880 roku, a dojrzewającego razem z rozkwitem gospodarczym ery Wilhelmskiej, która prowadzi z powodu słabości politycznej do katastrofy wojny światowej. Przebieg życia budzącego się człowieka nar.-socjal. z tego pokolenia, które boryka się z brakiem ziemi niemieckiej (*Deutscher Lebensraum*), ze socjalizmem, z problemami gospodarczymi i dowództwem politycznym, przedstawia symboliczną linię przeznaczenia historii niemieckiej ze swem powolnym wzniesieniem się, rozpędem gospodarczym i nagłym kataklizmem. Syn tej głównej postaci przedstawia już nowe pokolenie. Już samą ideologję „Trzeciej Rzeszy“ stworzył Moeller van den Bruck, który wygłasza hasła rewolucji konserwatywnej i narodowej. U niektórych młodych autorów z czasów wojny światowej i powojennych jak np. von Salomona, Dwingera, Jüngera, Baumelburga, wojna i rozruchy powojenne stają się mitem i ideałem wskazującym drogę. Piśmiennictwo to kładzie podwaliny pod światopogląd narodowo-polityczny i wyrabia jego główne zarisy i tem samym zajmuje miejsce filozofji użytej i literatury zawodowych literatów i jest tymczasową namiastką poezji. Ostatecznym ich celem nie jest poezja, lecz człowiek polityczny i państwowy. Ich wpływ na najmłodsze pokolenie przekracza daleko to, co szkoła i profesorowie mogli dodać do tworzenia się nowego światopoglądu. Hans Grimm i oni stają się już klasykami dla szkoły w przeciwieństwie do literatury demokracji liberalnej i pacyfistycznej.

Dziś po trzech latach ruchu rewolucyjnego całe piśmiennictwo nosi piętno nadane mu przez państwo. Państwo wytwarza nowy mit, pieśń polityczną, powieść włościańską, książkę aktualną i teatr narodowo-socjalistyczny. Poezja „Trzeciej Rzeszy“ jest tylko poezją myśli państwowej. To też dziś Heinrich Kleist jest poetą aktualnym; zdaje się nam, jakoby obecny czas wyprzedził o całe stulecie. W swoich dramatach (Hermannschlacht, Prinz von Homburg) stawia sobie jako cel zbudowanie wolnego, wszechniemieckiego jednolitego państwa. Jednostka dopiero przez poświęcenie się dla społeczeństwa spełnia swe wyższe człowieczeństwo. Tak mówi Prinz von Homburg (V Akt, 11 Auftritt):

„Ich will das heilige Gesetz des Kriegs,
Das ich verletzt im Angesicht des Heers,
Durch einen *freien Tod* verherrlichen“.

Jednym z najoryginalniejszych z pośród dzisiejszych niemieckich poetów i myślicieli, który dał biologiczno-filozoficzną podbudowę życiu duchowemu Niemiec, jest Erwin Guido Kolbenheyer. W dziełach „Bauhütte“, „Die volksbiologischen Grundlagen der Freiheitsbewegung“, „Lebenswert und Lebenswirkung der Dichtung im Volke“ (1933), „Der Lebensstand der geistig Schaffenden und das neue Deutschland“ (1934), „Neuland“ (1935) i w wielu innych rozstrząsa swoje doktryny. Kolbenheyer twierdzi, że pojęcie „ja“ nie ma żadnej egzystencji absolutnej, lecz jest tylko biologiczną formą orjentowania się. W jednej z swoich tez wyraża następującą myśl: „Die Individuation aus den Gesetzen der Vererbung und Anpassung als das Mittel kennen zu lernen durch das der Bestand des plasmatischen Lebens im Wechsel seiner geologisch-kosmischen Konstitution möglich wird, das ist der Orientierungspunkt, dem eine Metaphysik der Gegenwart alle anderen Orientierungsformen zu unterordnen hat“. Pojedyncza istota powinna uważać siebie tylko za wykładnik funkcji nadindywidualnych. Człowiek jest przeto odpowiedzialny wobec przeszłości i przyszłości swego narodu jako ofiara życia nadindywidualnego (überindividuell). Dzieła poetyczne myśliciela, między innymi „Heroische Leidenschaften“, „Gregor und Heinrich“, 1934 (dramaty) i największe jego dzieło trylogja „Paracelsus“ dodają nowemu pojęciu życia silną formę. Paracelsus,

ówczesny renesansowy filozof i lekarz, płonie twórczą miłością ponadindywidualną. Także w swej liryce poeta głosi swe pojęcie zasadnicze:

„Tiefstes Menschenglück auf Erden
Auferbauend sich zu schenken“.

Jak u Grimma i Kolbenheyera, tak u wszystkich wielkich poetów narodowych dzisiejszych Niemiec rozbrzmiewa ten sam akord podstawowy, mianowicie akord woli i prądu do państwowej społeczności (Staatsgemeinschaft). Do tych poetów należą: Wilhelm Schäfer, Binding, Stehr, Johst (prezes izby „Reichs-schrifttumskammer“), Blunck, Vesper, Hans Franck, Schnack, Griese, Alverdes, Ina Seidel, Carossa i wielu innych. Zalicza się także do nich zmarłych poetów-zwiasunów trzeciej Rzeszy: Stefana Georgego i Paula Ernsta.

Kończąc przytaczam jeszcze kilka uwag samego Hitlera dotyczących szkoły, nauki i wychowania. Hitler porusza w dziele „Mein Kampf“ w wielu miejscach kwestję wychowania i nauki, przede wszystkim od str. 451 do str. 479. Jako żołnierz widzi największą wartość pracy pedagogicznej w duchowym wykształceniu człowieka w myśl nowego światopoglądu. Szkoła powinna wychowaniu fizycznemu poświęcić dużo czasu nawet kosztem nauki. „Der völkische Staat hat... seine gesamte Erziehungsarbeit in erster Linie nicht auf das Einpumpen blossen Wissens einzustellen, sondern auf das Heranzüchten kerngesunder Körper. Erst in zweiter Linie kommt dann die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten. Hier aber wieder an der Spitze die Entwicklung der Willens- und Entschlusskraft, verbunden mit der Erziehung zur Verantwortungsfreudigkeit, und erst als Letztes die wissenschaftliche Schulung“. Sporty i przysposobienie wojskowe stanowią wstępną fazę do sprawności fizycznej, która robi człowieka agresywnym i odważnym. Specjalne znaczenie przypisuje Hitler sportowi bokserskiemu. „Es gibt keinen Sport, der wie dieser den Angriffsgeist in gleichem Masse fördert, blitzschnelle Entschlusskraft verlangt, den Körper zu stählerner Geschmeidigkeit erzieht“. Główne cnoty w wychowaniu narodowym są następujące: Wiara we własne siły, zachowanie tajemnicy, wierność i ofiarność. „Treue, Opferwilligkeit, Verschwiegenheit sind Tugenden, die ein grosses Volk nötig braucht, und deren Anerzie-

hung und Ausbildung in der Schule wichtiger ist, als manches von dem, was zur Zeit unsere Lehrpläne ausfüllt“. Do systemu cnót kardynalnych zalicza Hitler jeszcze siłę woli, decyzję i poczucie odpowiedzialności i posłuszeństwo. „Von höchster Wichtigkeit ist die Ausbildung der Willens- und Entschlusskraft sowie die Pflege der Verantwortungsfreudigkeit“. ...„Wie der völkische Staat dereinst der Erziehung des Willens und der Entschlusskraft höchste Aufmerksamkeit zu widmen hat, so muss er von klein an Verantwortungsfreudigkeit und Bekenntnismut in die Herzen der Jugend senken“.

Co do nauczania samego, należy przeprowadzić radykalne zmiany w historii i języku ojczystym. W historii należy tylko uwydatnić główne epoki rozwoju z pominięciem balastu imion i dat. „Der Hauptwert liegt im Erkennen der grossen Entwicklungslinie... Denn man lernt eben nicht Geschichte, um nur zu wissen, was gewesen ist, sondern man lernt Geschichte, um in ihr eine Lehrmeisterin für die Zukunft und für den Fortbestand des eigenen Volkstums zu erhalten“. Najważniejszą zdobyczą nauki historii ma być entuzjizm potęgi dla własnego narodu. Jednym z najważniejszych celów nauki jest poznanie odrębności rasowej opartej na czystości krwi. „Die gesamte Bildungs- und Erziehungsarbeit des völkischen Staates muss ihre Krönung darin finden, dass sie den Rassesinn und das Rassegefühl instinkt- und verstandesmässig in Herz und Gehirn der ihr anvertrauten Jugend hineinbrennt“.

Katowice

Jan Wypler

KILKA ZAGADNIENÍ Z DYDAKTYKI JĘZYKÓW W SZKOLNICTWIE HANDLOWEM

Zagadnienia z dziedziny dydaktyki języków nowożytnych w szkolnictwie handlowem stają się coraz bardziej aktualnymi wobec podstawowej reformy nauczania w szkołach handlowych.

Nauka języków obcych w szkołach handlowych posiada, prócz całego splotu zagadnień związanych z nauczaniem języków wogóle, pewną ilość problemów własnych, właściwych tylko nauce języków w szkołach zawodowych.

Pragnąłbym omówić w niniejszym artykule następujące punkty: 1^o zasady stopniowego wprowadzania nowego słownictwa do

nauczania w szkołach handlowych; 2^o jaką z tych zasad i w jakim stopniu stosuje nowy program nauki w gimnazjach kupieckich; 3^o jak w wyżej wymienionym programie ułożono materiał nauczania; 4^o jakimi względami kierowano się przy zalecaniu metod nauczania.

Jedną z poważnych trudności, które należy rozwiązać przy nauczaniu języka obcego w szkołach handlowych, zwłaszcza typu gimnazjalnego, jest wybór zasady, na podstawie której ma nastąpić wprowadzenie do nauki nowego słownictwa. Nie ulega bowiem wątpliwości, że przydatność słowa dla przyszłego kupca jest inna, niż dla ucznia, który nie ma zamiaru obrać sobie tego zawodu. I tak gdybyśmy mieli do wyliczenia 1300 wyrazów najbardziej potrzebnych przyszłemu kupcowi, to umieścilibyśmy pomiędzy temi wyrazami słowa rabat i trata, podczas gdy dla ucznia, który nie zamierza poświęcić się zawodowi kupieckiemu, słowa te nie będą konieczne nawet przy daleko szerszej znajomości języka niż ta, którą daje znajomość 1300 słów.

Wzgląd na przydatność słownictwa w przyszłym zawodzie jest często bardzo trudny do pogodzenia z jedną z zasad metody bezpośredniej, która wymaga, aby nauka języka obcego zaczynała się od nazw rzeczy i pojęć bliższych dla ucznia, któremi posługuje się w życiu codziennem, a dopiero później przechodziła do abstraktów i pojęć dalszych.

Tę trudność różnie się rozwiązuje. Jedni autorzy jak profesorowie E. Gross i M. Hollburg w „Doit et Avoir“ oraz profesorowie A. Snyckers i O. Straube w „De l'Ecole au Bureau“ stoją na stanowisku, że w szkole zawodowej należy już od pierwszej lekcji wprowadzać przyszłego kupca do sklepu i różnego rodzaju przedsiębiorstw, nie bacząc, że jest to świat zupełnie obcy uczniom szkół typu gimnazjalnego, szczególnie w pierwszych miesiącach pobytu w szkole zawodowej.

To zastąpienie nazw rzeczy, pojęć i czynności bliższych, które łatwo jest zilustrować, nazwami rzeczy, pojęć i czynności związanych z przyszłym zawodem, jest możliwe tylko drogą stosowania częściowego lub całkowitego metody pośredniej. Z tą zmianą metody godzą się wyżej wymienieni autorzy. Lecz intensywne wprowadzanie słownictwa zawodowego przed dostatecznym opanowaniem mowy potocznej oddala też ucznia od tak upragnionej możliwości rozmówienia się w obcym języku i posługiwania się nabytymi wiadomościami w zakresie pojęć, które mu są bliskie. Może to zniechęcić do dalszej nauki.

Nie jest też wskazane wprowadzenie w pojęcia zawodowe ucznia, który nie jest obeznany jeszcze z temi pojęciami w języku ojczystym, gdyż wobec znajomości obcego języka ograniczonej do niewielkiej tylko ilości wyrazów i zwrotów i wobec braku specjalizacji zawodowej u nauczycieli może to doprowa-

dzić do zbytnej powierzchowności, skąd jeden tylko krok dzieli ucznia od utrwalania sobie mylnych pojęć.

Tych kilka argumentów natury dydaktycznej przemawia przeciw wprowadzaniu terminów i zwrotów zawodowych przed osiągnięciem pewnej znajomości języka. Do podobnego wniosku doszło kilku profesorów języków w wyższych uczelniach ekonomiczno-handlowych, drogą badań i rozważań nad istotą i funkcją języka gospodarczego (Wirtschaftssprache).

W nauce współczesnej przeważa zdanie, że język gospodarczy jest jedynie pewną ilością terminów i zwrotów, które posługują się w sprawach zawodowych kupcy, handlowcy i badacze życia gospodarczego. Terminy te i zwroty mogą służyć do wyrażania myśli tylko w ścisłym połączeniu z wyrazami i zwrotami zaczerpniętymi z języka potocznego, wobec czego nauka języka gospodarczego może mieć jedynie zastosowanie przy dostatecznym opanowaniu języka życia codziennego.

Celem praktycznym lingwistyki gospodarczej (Wirtschaftslinguistik; Hospodarska linguistika) jest umiejętne stosowanie wyrażeń i zwrotów, z którymi spotykają się handlujący w swych czynnościach zawodowych. W listach, formularzach i dokumentach zwroty i wyrażenia zawodowe stanowią tylko część materiału językowego, którą studjować można dopiero po dostatecznym opanowaniu języka potocznego.

Profesorowie czescy Cada, Kopeckij i Vancura w odczycie „The teaching of foreign languages in commercial schools and its theoretical basis“ Praha 1935, rozróżniają w języku gospodarczym elementy stałe (constant elements), które tworzą niejako podstawę języka gospodarczego oraz elementy zmienne (potential elements), wzięte z języka życia codziennego.

Wyżej wymienieni profesorowie czescy uważają, że studja nad językiem gospodarczym powinny się składać najpierw ze studjum języka potocznego, dopiero następnie przechodzić do języka gospodarczego, a nadbudówką wszystkiego powinno być studjum kultury danego kraju, ze specjalnem uwzględnieniem kultury gospodarczej.

Badania nad językiem gospodarczym mają już swoją literaturę. Do najważniejszych prac z tego zakresu zaliczyć należy: E. Messing, Methoden und Ergebnisse der wirtschaftssprachlichen Forschung, Utrecht, 1928. E. Messing (ed.) Zur Wirtschaftslinguistik, Rotterdam, 1932. Z. Vancura, Hospodarska linguistika, Praha, 1934.

Skrajnym przeciwnikiem wczesnego wprowadzania nauki języka gospodarczego jest profesor S. G. Sarivaxévanis. W ostatnio wydanych (Athènes 1936) podręcznikach dla szkół handlowych greckich, przy czteroletnim nauczaniu języka francuskiego, poświęca on aż trzy lata na uczenie języka potocznego a tylko

jeden na elementy języka handlowego. Uważam, że przy wymiarze godzin 5, 5, 4, 5 takie uwzględnienie języka gospodarczego jest stanowczo niedostateczne, ponieważ język gospodarczy staje się coraz bardziej potrzebny dla wszystkich handlujących. Obecny język gospodarczy stanowi obecnie część integralną wykształcenia gospodarczego.

Widzimy więc, że różne panują poglądy na kwestję wprowadzania słownictwa zawodowego do nauki języków obcych. Zdaniem jednych autorów należy od pierwszej lekcji wprowadzać uczniów w słownictwo, z którym się zetkną oni w przyszłym zawodzie; inni opierając się na powyżej przytoczonych argumentach, uważają za konieczne, aby nauczanie języka gospodarczego zostało oparte na pewnej znajomości języka potocznego.

Po ogólnym zaznajomieniu się z panującymi poglądami na wprowadzanie słownictwa zawodowego do nauczania języków w szkołach handlowych, przejdziemy do krótkiego omówienia programu nauki w gimnazjach kupieckich, jaki pogląd przeważał przy ułożeniu, jaki układ materiału nauczania uznano za najbardziej celowy i jakimi względami kierowano się przy zaleceniu metod nauczania.

Niedawno wydany Projekt programu nauki w gimnazjach kupieckich podaje w materiale rzeczowym, że w klasie pierwszej ośrodkiem nauczania winien być uczeń na tle najbliższego otoczenia z uwzględnieniem pracy w zawodzie. Program klasy I gimnazjum kupieckiego jest więc dość zbliżony do programu kl. I gimnazjów ogólnokształcących, wyklucza on jednak środowisko wiejskie; słabiej podkreśla możliwość uwzględnienia środowiska rodzimego, uwydatnia natomiast moment pracy w zawodzie. W klasie pierwszej nauczyciel powinien posługiwać się tylko elementami mowy potocznej.

Materiał rzeczowy klasy drugiej obejmuje życie i pracę obcego kupca, ale uwzględnia też rzemiosło oraz produkcję wsi na tle pół roku. Pomimo dalszego wzbogacenia słownictwa i doprowadzenia słownictwa czynnego przy końcu roku do 900 wyrazów, program zaznacza wyraźnie, że w klasie drugiej należy unikać słownictwa zbyt specjalnego, a posługiwać się elementami mowy potocznej, uwzględniając pod względem materiału rzeczowego i pod względem doboru słownictwa wymagania przyszłego zawodu w tych wypadkach, gdy można to uczynić bez uciekania się do słownictwa używanego rzadziej w mowie potocznej.

Materiał rzeczowy klasy trzeciej przedstawia nam kupca obcego na tle przedsiębiorstwa branżowego z pominięciem urywków o charakterze wyraźnie teoretycznym. W tekstach powinny być wprowadzane te branże przedsiębiorstw, które są najbardziej charakterystyczne dla danego kraju, lub są specjalnie waż-

ne dla naszych stosunków z danym krajem. W klasie trzeciej wprowadza też program pewne elementy korespondencji handlowej, ograniczając jej zakres do zamówienia towaru, wykonania zamówienia i regulowania należności. Te elementy nie są jeszcze nauką korespondencji handlowej, lecz tylko zaznajomieniem uczniów z wyglądem i układem listów. Rezultatem, który powinno się osiągnąć, jest doprowadzenie większości uczniów do napisania, przy pomocy poradnika i słownika, jednego z przerobionych listów.

Poradnikiem w klasie trzeciej będzie podręcznik języka obcego. W klasie czwartej program wymaga odrębnego podręcznika korespondencji handlowej, aby absolwent szkoły wchodził w życie ze znanym mu już dobrze poradnikiem do pisania listów w obcym języku.

Słownictwo, którym będzie się operowało w klasie trzeciej, zaczerpnięte jest jeszcze z mowy potocznej z uwzględnieniem elementów terminologii używanej w najważniejszych branżach.

Materiał rzeczowy klasy czwartej zawiera opowiadania, sceny, żywe opisy ilustrujące pracę kupca. W klasie czwartej należy dalej unikać tekstów o charakterze teoretycznym, ale uwzględnić w sposób pobieżny pewne wyliczone w programie wiadomości z techniki i organizacji handlu.

Wypisy powinny być ułożone z tekstów, które zapoznają ze zwyczajami i sposobami postępowania najbardziej rozpowszechnionymi w handlu zagranicznym danego kraju. Jest to równocześnie przygotowanie i uzupełnienie nauki korespondencji handlowej.

Korespondencja handlowa w obcym języku nie może zastąpić na żadnym poziomie nauczania nauki języka, jak też nauka języka gospodarczego nie może uczynić zbędną naukę korespondencji handlowej. Są to dwa odrębne działy nauki języka obcego w szkołach handlowych, które powinny się uzupełniać.

Język powinien przygotowywać korespondencję drogą podania charakterystyki obcego kupca, terminów zawodowych i ich zastosowania i znaczenia w danym kraju. Przy nauce języka należy też zapoznać uczniów z niektórymi zwyczajami kupieckimi danego kraju.

Korespondencja w obcym języku nie jest już teraz mechanicznym nauczaniem się formułek i zwrotów, lecz stosowaniem pewnych zwrotów w znanych i rozumianych sytuacjach. Jest to przedmiot nawszkroś praktyczny, bliski technice i organizacji handlu.

Nauka języka na czwartym roku nauczania, jako na ostatnim roku nauki, ma za zadanie, prócz przygotowania korespondencji, uaktywnienie uczniów i danie im pewnej ilości zwrotów i argumentów potrzebnych przy obsłudze kupującego w sklepie,

a celem korespondencji handlowej jest wyuczenie zwrotów i sposobów, którymi posługuje się handlujący, aby zawierać transakcje z korespondentem zamieszkałym w obcym kraju.

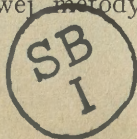
Zadaniem gimnazjum kupieckiego nie jest kształcenie korespondentów, którzy będą prowadzili korespondencję w obcych językach. Zadanie to przypadnie w udziale liceom kupieckim i handlowo-administracyjnym, szczególnie trzyletnim, jak również i wyższym uczelniom handlowym. Trzeba się jednak liczyć z faktem, że przy obecnych środkach komunikacji i postępach reklamy prawie każdy kupiec spotyka się, lub będzie się spotykał z listami pisanymi w obcych językach i dlatego, pomimo słabego przygotowania językowego, należy mu dać możliwość zrozumienia listu i odpisania nań. To minimum wiadomości z dziedziny korespondencji handlowej powinno być trwałym nabytkiem absolwenta, co wymaga stawiania nieco większych wymagań od osób przystępujących do egzaminów końcowych.

Wobec słabego przygotowania uczniów, małego wymiaru godzin i niemożliwości poczynienia jakichkolwiek uproszczeń językowych i rzeczowych w listach celem przystosowania ich do poziomu wiedzy uczniów, możemy osiągnąć ten cel tylko drogą zredukowania do minimum ilości przerobionych typów oraz przez podawanie tylko bardzo niewielkiej ilości odmian każdego typu. Nie możemy też liczyć na to, aby wszyscy uczniowie zdobyli samodzielność w redagowaniu nawet tych dwudziestu typów listów.

W programie gimnazjum kupieckiego nauczanie gramatyki zostało zredukowane do konstatowania, szeregowania i utrwalania zjawisk językowych. Identyczne ujęcie mamy zresztą w gimnazjach ogólnokształcących.

Metoda nauczania języka obcego w gimnazjach kupieckich jest bardzo zbliżona do metody stosowanej w gimnazjach ogólnokształcących. Są jednak dwie dość poważne różnice: po pierwsze przy terminologii technicznej należy podać tłumaczenia polskie objaśniając różnice, o ile znaczenie polskiego terminu nie odpowiada dokładnie znaczeniu terminu w obcym języku; po drugie należy stosować specjalną metodę nauczania korespondencji handlowej. Temu ostatniemu zagadnieniu, ze względu na jego trudność i odrębność, poświęcę następny artykuł. Poza tem metodą nauczania w gimnazjach kupieckich jest metoda bezpośrednia dopuszczająca język ojczysty jako sprawdzian wszędzie tam, gdzie użycie kontekstu nasuwa większe trudności.

Zastosowanie jednolitych metod przy nauczaniu języka i gramatyki w szkołach handlowych i ogólnokształcących nasunęło się z następujących przyczyn: 1^o metoda bezpośrednia została powszechnie uznana jako najlepsza z metod nauki języków nowożytnych; 2^o jednakowej metody nauczania wymaga umożli-



wienie uczniom przejścia ze szkół stopni niższych do szkół zawodowych stopni wyższych; 3^o w większości wypadków gimnazja kupieckie będą rozporządzały tymi samymi nauczycielami co i szkoły ogólnokształcące, co wymaga jednolitości w metodzie nauczania. W najlepszym tylko razie języków nowożytnych w gimnazjach kupieckich będą uczyli nauczyciele z wykształceniem filologicznym i z doksztalaniem w przedmiotach zawodowych i w metodykach języka gospodarczego i korespondencji handlowej obcojęzycznej. Na napływ nauczycieli z wykształceniem handlowym i dostatecznie doksztalconych w naukach filologicznych i dydaktykach liczyć zbytnio nie możemy, przynajmniej przy obecnych uposażeniach w szkolnictwie handlowym.

Ta pobieżna analiza programu wykazuje, że w kwestji wprowadzania słownictwa zawodowego Ministerstwo W. R. i O. P. stanęło na stanowisku, że w gimnazjach kupieckich już od pierwszego roku należy przyjąć inne kryterja doboru słów niż w gimnazjach ogólnokształcących. Już od pierwszego roku nauki, nie odbiegając zbyt od pojęć i określeń znanych uczniowi, powinno się go zaznajomić ze słownictwem, którem będzie się posługiwał w przyszłym zawodzie.

Nie ulega, mojem zdaniem, wątpliwości, że wprowadzenie tych zasad może dać najlepsze wyniki, o ile znajdą się autorzy, których podręczniki nie będą ustępowały pod względem wartości metodycznej podręcznikom dla gimnazjów ogólnokształcących, i jeżeli będą środki finansowe na wydanie szeregu nierentujących się książek. W przeciwnym bowiem razie lepiej byłoby stosować w pierwszym a może i w drugim roku nauczania programy i podręczniki gimnazjów ogólnokształcących a dopiero w dwóch dalszych latach wprowadzić w pojęcia i słownictwo przyszłego zawodu.

Należy jednak pamiętać, że programy są tylko ramami dla autorów podręczników i dla nauczycieli. Autorzy podręczników wypełnią ramy te treścią, ale rezultaty nauczania zależą tylko w nieznacznym stopniu od autorów programów i od autorów podręczników, bo rozstrzygającym czynnikiem jest tu praca i przygotowanie nauczycieli.

Warszawa

Dr. L. Koźmiński

SŁOWNICTWO W NAUCE JĘZYKÓW NOWOŻYTNÝCH

Słownictwo występuje w programie nowym jako zupełnie nowe zagadnienie, którego stary program nie znał. W jaki sposób nowy program ujmuje słownictwo, jest ogólnie znane i nie będzie tego powtarzał. Dla zrozumienia zagadnienia będzie jednak rzeczą wskazaną, jeżeli na początku swej pracy przytoczę kilka rozważań naukowych, dotyczących tego zagadnienia. Zagadnienie

słownictwa wymaga w pierwszym rzędzie zastanowienia się nad pytaniem, co to jest słowo. Każde słowo lub wyraz można rozpatrywać z dwóch punktów widzenia: 1) jego stronę fizjologiczną, t. j. jego formę dźwiękową, 2) jego stronę psychologiczną, t. j. jego znaczenie. Biorąc słowo fizjologicznie, przedstawia się nam ono jako dowolny lub konwencjonalny związek dźwięków względnie liter, z którymi łączy się pewna treść pojęciowa. Wewnętrzny stosunek między jego dźwiękiem i znaczeniem pierwotnie nie istnieje z wyjątkiem słów onomatopoetyckich. Nie znaczy to jednak, że słowo jest w tym sensie dowolne i konwencjonalne jak naprz. nazwa jakiegoś związku chemicznego. Bez względu na pochodzenie słowa — a pochodzenie słowa może być nawet sztuczne jak naprz. słowo „Gas“, które zostało utworzone mniej więcej około 1600 r. przez holenderskiego chemika Van Helmonta — skoro słowo zostało wcielone w język, zyskuje ono na życiu, zapuszcza korzenie, rozgałęzia się, przyciąga asocjacje pojęciowe i uczuciowe. Od słowa „Gas“ tworzymy różne wyrazy pochodne i złożone jak gasig, vergasen, Vergasung, gasförmig, Gasleitung, Gasuhr i i. Możliwość asocjacji jest naturalnie o wiele większa przy słowach, które mają za sobą długą historję. Takie słowa nie są tylko nazwami różnych przedmiotów jak naprz. nazwy botaniczne, chemiczne lub techniczne, lecz stają się przez to, że żyły w języku, punktami krystalizacyjnymi dla mnóstwa różnych asocjacji. Odzwierciadlają sposób myślenia i psychicznego usposobienia narodu. Weźmy naprz. niem. słowo *wandern*. Dla Niemca łączy się z tem słowem najróżniejsze asocjacje, całe piękno i cała poezja, jaką Niemiec przeżywa przy wędrowaniu. Inne narody natomiast albo nie posiadają wogóle odpowiedniego wyrazu jak naprz. Francuzi, którzy używają prozaicznego wyrażenia „voyager à pied“, albo łączy z nim zupełnie inne asocjacje jak naprz. Anglicy. W jęz. ang. istnieje takie samo słowo jak w niem.: „to wander“. Anglik nie odczuwa jednak, gdy używa tego wyrazu, poezji, którą Niemiec łączy z wyrazem „wandern“, ale naodwrot niewygody, które dla niego są połączone z wędrowaniem.¹⁾

Przy uczeniu się języka obcego idzie przede wszystkim o drugi punkt widzenia, mianowicie o zrozumienie właściwego znaczenia wyrazów obcych, o zrozumienie ich pełnego właściwego życia. Znajomość znaczenia dostatecznego zasobu słownictwa jest kręgosłupem znajomości każdego języka. Pojęcie „znaczenia“ wymaga jednak ostrożności. Wyraz ten powstał z techniki tłumaczenia i leksykografji i nie odpowiada w swym codziennym sensie pojęciom nowoczesnej nauki o słowie i jego właściwej treści.

1) Phil. Aronstein: *Methodik des neuspr. Unterrichts*. Bd. 1. Leipzig Teubner Verl. 1926, str. 79.

Jeżeli mówimy w języku o *znaczeniu* wyrazu, to mamy zwykle na myśli jego równoznacznik w jęz. ojczystym lub też innym znanym języku. O ile pojmujemy znaczenie wyrazu w ten sposób, to traktujemy wyraz tylko jako kompleks głosek, dla którego szukamy równoznacznika w innym znanym języku. Na takim ujmowaniu znaczenia polegają wszystkie mniejsze dwujęzyczne słowniki i wszystkie specjalne słowniczki do tekstów. Nie mogą one jednak nigdy oddać właściwej treści i całego nastroju, zawartego w słowach obcych, mogą tylko być pomocą przy czysto zewnętrznem tłumaczeniu i są zarazem źródłem wielkiej ilości błędów. Nowoczesne językoznawstwo domaga się włączenia całej treści językowej do słownictwa. Słowo nie jest tylko kompleksem głosek, lecz nierozdzielalnym połączeniem części głoskowych z treścią ukształtowaną w formie symbolu. Grupa głosek w niem. słowie naprz. *Gemüt* jest połączona z treścią pojęciową, która odpowiada zasadniczemu uczuciu niemieckiemu i która w innym języku nie może być oddana przez jakieś pewne słowo, lecz musi być każdorazowo wytłumaczona z całego związku zdania. Każdy język posiada słowa, których treść symboliczna jest tak obszerna, że ich znaczenie nie da się ująć w jedno pojęcie. Dlatego musimy rozróżniać pomiędzy *żywem, symbolicznem znaczeniem i pojęciem umysłowo-abstrakcyjnem*. Ta dwoistość języka znajduje się prawie w każdym słowie w mniejszej lub większej mierze i dopiero związek zdania rozstrzyga o rzeczywistem znaczeniu. Dla przykładu wezmę trojakić użycie słowa „*Neigung*“ w następujących 3 zdaniach: 1. Es war eine gegenseitige, innige Herzensneigung. 2. Die Neigung des Schiffsrumpfes war geradezu bedrohlich. 3. Der Neigungswinkel ist, wie folgt, zu berechnen. W przykładzie pierwszym działa przede wszystkim *duchowo-symboliczna* siła słowa, w drugim *zmysłowo-poglądowa* a w trzecim *pojęciowo-abstrakcyjna*. Dla uplastycznienia znaczenia symbolicznego i abstrakcyjnego słowa *scheinen* istnieje następująca humorystyczna historyjka. Pewien chłop otrzymuje z Urzędu skarbowego list, w którym znajduje się takie zdanie: „Es scheint, daß die entrichteten Steuern nicht den wahren Tatsachen entsprechen“; na to odpowiada chłop: „Hier scheint die Sonne und der Mond; was auf dem Finanzamt scheint, entzieht sich meinen Blicken“.¹⁾

Z tych kilku przykładów wynika, że każde tłumaczenie obcego słowa musi ograniczyć wartość jego znaczenia. W praktyce nie da się jednak tłumaczenia obcych wyrazów na jęz. ojczysty całkowicie uniknąć. Przy konkretach nie stanowi to wielkiego niebezpieczeństwa, przy abstraktach natomiast, odnoszących się do treści duchowej i sięgających głębiej w psychikę narodów,

¹⁾ Zeitschrift für Deutschkunde. 1935. Heft 7, str. 474.

tłumaczenie wymaga wielkiej ostrożności. Uwzględniając istotę języka, najodpowiedniejszym środkiem do oddania istotnego znaczenia wyrazu obcego jest właściwie opis lub definicja jego treści pojęciowej. — Przed przystąpieniem do praktycznego traktowania zagadnienia słownictwa chcę poruszyć jeszcze jedną rzecz. Przed nie tak dawnym czasem uważano, że etymologia jest najlepszym środkiem do nadania obcemu wyrazowi pełnego życia i treści. Etymologiczne objaśnienia odgrywały przeto przez pewien czas w nauce jęz. obcych dość ważną rolę. Czy jednak etymologiczne objaśnienie słowa jest w stanie przyczynić się do nadania mu życia? Otóż nie! Etymologia większej części słów nie przyczynia się wogóle do ożywienia ich treści wewnętrznej. Język żywy nie przypomina nam zwykle swego pochodzenia, etymologię poszczególnych wyrazów wy dobyła dopiero nauka historyczna. Historyczne pokrewieństwo wyrazów niem. z wyrazami innych języków indoeuropejskich w języku nowoczesnym nie jest żywe, lecz tylko martwą naukowością, oprócz tego znaczenie dzisiejszego wyrazu jest zazwyczaj zupełnie inne niż znaczenie tego wyrazu w jego historycznej formie lub w innym języku indoeuropejskim. Jest rzeczą wiadomą, że każdy wyraz w ciągu historii przechodzi pod względem swego znaczenia bardzo daleko idące zmiany. Dlatego przy nauczaniu jęz. obcych w szkole średniej etymologia wyrazów nie powinna być uwzględniona oprócz w niewielu wypadkach, w których etymologia jest jeszcze żywa i bardzo widoczna oraz jeżeli pochodzenie etymologiczne wyrazu może się przyczynić do wyjaśnienia kulturalnych związków pomiędzy narodami. Dla ucznia będzie naprz. ciekawą rzeczą, jeżeli mu się przy wyrazach niem. pochodzenia łacińskiego lub franc. zwróci na to uwagę i objaśni wpływy innych języków na jęz. niem. lub też jęz. niem. na jęz. polski, co idzie zwykle ręką w rękę z wpływami kulturalnymi. Na takie fakty, jak ten, że słownictwo niem., dotyczące budownictwa, jest w dużej mierze pochodzenia łacińskiego a polskie pochodzenia niem., powinno się uczniom zwłaszcza na stopniu wyższym zwrócić uwagę, gdyż świadczy to o tem, że Niemcy przejęli budownictwo od Rzymian a Polacy od Niemców. Mam na myśli wyrazy jak: die Mauer od murus, der Ziegel od tegula, der Wall od vallum, der Kalk od calx, die Kammer od camera i i. Wszystkie etymologie natomiast, które nie przyczyniają się do zrozumienia żywego słowa, nie stanowią również żadnej pomocy asocjacyjnej dla ucznia, dlatego też nie mogą w nauce jęz. obcych w szkole średniej odgrywać żadnej roli. W czasach, kiedy historyczne językoznawstwo stało w swym rozkwicie, wielu metodyków było zdania, że wyniki tej nauki powinny znaleźć zastosowanie również w nauce jęz. obcych w szkołach. Jeszcze Richard Wühmer w swej książce „Spracherlernung und Sprachwissenschaft“ 1914 był zda-

nia, że „die etymologische Übersetzung ist das unentbehrlichste Hilfsmittel für das denkende Erleben der Sprache“. Te czasy jednak już minęły, dziś nie stosujemy etymologii w nauce jęz. nowożytnych z powodów wyżej podanych.

Po tych teoretycznych rozważaniach przystępuję do omówienia zagadnienia słownictwa ze strony praktycznej. Całe zagadnienie słownictwa obejmuje 5 zasadniczych kwestyj, które dają się ująć najlepiej w formie pytań: 1. Jak podawać i wyjaśniać nowe słówka? 2. W jaki sposób należy utrwalać zdobyte słownictwo? 3. W jaki sposób można stwierdzić u uczniów zasób słownictwa czynnego? 4. Czy należy prowadzić słowniczkę a jeśli tak, to jakie? 5. Jak należy wzbogacać słownictwo na podstawie lektury uzupełniającej i dobrowolnej?

Najmniej trudności sprawia nam sprawa podawania i wyjaśnienia nowego słownictwa na stopniu niższym, gdy mamy do czynienia przeważnie z konkretami. Przy zdobywaniu słownictwa obcojęzycznego odgrywa zasadniczą rolę metoda bezpośrednia, albowiem tylko bezpośrednie skojarzenie wyrazu obcego z jego znaczeniem pojęciowym może doprowadzić zczasem do wyrażania myśli w obcym języku bez pośrednictwa jęz. polskiego. Dlaczego powinniśmy naogół unikać pośrednictwa jęz. pol.? Zdania pod tym względem są niejednolite. Niektórzy metodycy uważają, że podanie równoznacznika ojczystego nie przeszkadza w kojarzeniu wyrazu obcego z jego znaczeniem pojęciowym, i powołują się na fakt, który *Otto* w swej metodyce oświecił, mianowicie, że uczeń w wieku, w którym rozpoczyna uczyć się jęz. obcego, w swym umyśle dokonał już tworzenia pojęć, t. zn. że nie myśli już obrazami, lecz pojęciami i że dlatego z konieczności każdą nową obcojęzyczną formę słowną kojarzy ze słowem ojczystym. Z tego powodu uważają też niektórzy metodycy wszelką pogłębioną naukę za niepotrzebną. Z poprzednich wywodów teoretycznych wynika jednak, że wyjaśnienie pojęciowe nie jest jeszcze wszystkim. Oprócz tego można łączyć z jednym pojęciem wiele różnych asocjacji. Weźmy naprz. pojęcie *psa*. Ile różnych asocjacji łączy się z tem pojęciem! Zapewne, że równanie Hund = pies z mózgu ucznia nie da się wyprzeć. Zjawia się ono z konieczności i można z niego ewentualnie skorzystać celem uniknięcia pomyłek. Przy uczeniu się języka równanie to jest jednak tem szkodliwsze, im mocniej się nasuwa w umyśle. A jeżeli każde słowo obcojęzyczne będziemy łączyli ze słowem polskim albo jeżeli ucznia zmusimy do uczenia się słówek napamięć, to oczywiście, że uczeń musi się opierać na pojęciach jęz. ojczystego. Zasadniczo idzie przy przyswajaniu sobie nowych słówek o pewną asocjację kompleksu głoskowego lub dźwiękowego z treścią wyobrażeniową, jaką uczący się łączy z tym kompleksem, przy zupełnem wyeliminowaniu pośredniczącego słowa ojczystego. Do

osiągnięcia tego celu właśnie dąży metoda bezpośrednia. Uczeń powinien dojść do takiego stanu, że przy posługiwaniu się obcym językiem nie potrzebuje pośrednictwa jęz. ojczystego. Jest to mniej więcej to samo, co przy mówieniu poprawnym. Tak jak uczeń powinien poprawnie mówić bez ciągłego przypominania sobie reguł gramatycznych, tak samo nie powinien przed używaniem obcych wyrazów w mowie myśleć najpierw o słówkach ojczystych i tłumaczyć je dopiero na język obcy. Osiągnięcie takiego stanu jest rzeczą trudną i niezawsze dojdziemy do niego, w każdym razie powinniśmy ciągle dążyć do tego ideału. Wtedy osiągniemy przynajmniej jedno, mianowicie że uczeń nie będzie łączył z obcym wyrazem fałszywych asocjacji. Zdanie bowiem, że asocjacja słowa z odpowiednim wyobrażeniem nastąpi automatycznie, jest mylne. Ile wiedzy czysto słownikowej spotykamy nawet i u dorosłych, niepołączonej z żadnym wyobrażeniem rzeczowym. Nie bez powodu mówimy wtedy pogardliwie o „reiner Wortkram“.

Jakich środków używa metoda bezpośrednia, aby przy zdobywaniu i przyswajaniu sobie nowych wyrazów uczeń łączył z nimi odpowiednie pojęcie i równocześnie miał prawdziwe wyobrażenie ich treści? Uznając za prawdę zasadniczą nauki języka, że właściwe znaczenie wyrazu występuje dopiero w kontekście, metoda bezpośrednia wymaga, iż zdobywanie i przyswajanie nowych wyrazów powinno zasadniczo odbywać się w zdaniu a nie drogą uczenia się na pamięć t. zw. słówek. Dlatego też głównym źródłem zdobywania i przyswajania słownictwa jest konwersacja i lektura. Skojarzenie między pojęciami i ich nazwami może być oparte o rzeczywistość lub może też być czysto słowne i umysłowe. W pierwszych miesiącach nauczania jęz. obcego kojarzenia między pojęciami i ich nazwami są prawie wyłącznie oparte o rzeczywistość. Zdobywanie wyrazów odbywa się tu drogą poglądu. Przy pomocy bezpośredniego umysławiania zdobywa uczeń znaczenia wyrazów, które odpowiadają przedmiotom jego najbliższego otoczenia. Przy wymawianiu naprz. „das ist die Tür, die Kreide, der Bleistift“ wskazuje się na te przedmioty, przy poznawaniu czasowników wykonuje się czynność, jaką wyrażają. Otrzymujemy w ten sposób powoli i systematycznie słownictwo konkretne, obejmujące rzeczy, osoby, zwierzęta, liczby, kolory, kształty, czynności i niektóre przysłowki. Celem wyrażenia przymiotów i niektórych czynności, częściowo nawet i uczuć oraz sądów nauczyciel winien uciekać się do odpowiednich gestów, mimiki i stosownej intonacji zdania. Gdy wyczerpie się zapas tematów, związanych z rzeczywistością bezpośrednią, trzeba przystąpić do umysłowania pośredniego za pomocą rysunku schematycznego, obrazów zbiorowych, przedstawiających sceny z różnych dziedzin życia, tablic ściennych

(niemieccy dydaktycy wypowiadają się bardzo przychylnie o tablicach, wydanych do płyt „Audio-Vox“, niestety nie są nam one jeszcze znane), reprodukcji dzieł sztuki, modeli, ilustracji z podręczników, czasopism i map. Są to rzeczy znane, niewymagające głębszego uzasadnienia. Bardzo dokładnie i obszernie omawia wszystkie te środki Walter *Weber* w części II swej „Methodik des Deutschunterrichts mit Ausländern“ Heckners Verlag, Wolfenbüttel 1934 od str. 149. *Weber* daje dokładny spis obrazów poglądowych.

W nauce jęz. obcego mamy jednak przeważnie do czynienia z tekstem drukowanym i uczeń zdobywa nowe słownictwo na podstawie tekstu podręcznika. Jak trzeba wtedy postępować przy zdobywaniu i przyswajaniu nowych wyrazów i ich znaczenia? Uczeń powinien zdobywać nowy wyraz drogą słuchową. Nauczyciel opowie nowy materiał lub przeczyta go przy zamkniętych książkach, przyczem posługuje się środkami wyżej wymienionymi, przedewszystkiem odpowiednią intonacją, gestami i mimiką. Potem dopiero następuje przyswajanie wzrokowe i motoryczne. Przyswojenie wzrokowe i motoryczne może odbywać się w różny sposób. Można albo kazać czytać nowy tekst przez uczniów przy otwartych książkach i po jedno- lub kilkorazowym wspólnym przeczytaniu przejść do wylawiania zdań z nowymi wyrazami i napisać je na tablicy i do zeszytów z podkreśleniem nowego wyrazu; można też natychmiast po opowiadaniu lub przeczytaniu nowego tekstu przez nauczyciela przejść do omówienia nowych wyrazów, zapisując je w całych zdaniach na tablicy i w zeszytach i tworząc zdania oderwane od tekstu z zastosowaniem nowych wyrazów. Potem dopiero można przejść do czytania tekstu z uczniami. Ma się rozumieć, że niezawsze będziemy mieli czas zastosować nowe wyrazy w całym zdaniu lub nawet w kilku różnych związkach zdaniowych i to ustnie i piśmiennie. Często będziemy musieli się zadowolić zapisaniem tylko słówka na tablicy, zwłaszcza na stopniu średnim. Przy przerabianiu nowego słownictwa tekstu niezawsze wystarczą środki czysto poglądowe, aby uczniowi dopomóc do zrozumienia pełnego znaczenia nowych wyrazów. Istnieją jeszcze inne sposoby wydobywania znaczenia wyrazów obcych jak naprz.: objaśnienie za pośrednictwem synonimów albo zapomocą wyrazów już znanych, oznaczających przeciwieństwo, przez włączenie nowego wyrazu w łatwe zdania, przez objaśnienie kilkoma przykładami, wreszcie w formie opisów i definicji naturalnie nieskomplikowanych. Bardzo ważnym środkiem jest również domyślanie się i odgadywanie znaczenia ze związku zdania lub z formy wyrazu. Przy ciekawym nowym materiale niejedyn wyraz uczniowie odgadują intuicyjnie, zwłaszcza gdy nauczyciel jest dobrym aktorem. Zdolność odgadywania musi jednak być od samego początku syste-

matycznie ćwiczona. Odnosi się to przede wszystkim do odgadywania znaczenia z formy słowa. Idzie o to, żeby uczeń rozróżniał pomiędzy elementem znaczenia i elementem stosunku, dalej o to, żeby uczeń ze znaczenia wyrazu zasadniczego wnioskował o złożeniu oraz ze słowa tematowego o słowie pochodnem. Na znaczenie przedrostków i przyrostków powinno się dlatego od samego początku zwracać uwagę.

Niemniej ważne niż pytanie pierwsze jest pytanie drugie: W jaki sposób należy utrwalać zdobyte słownictwo? Program nowy załatwia się z tem pytaniem bardzo krótko i daje równocześnie w tem samym zdaniu i na jeszcze inne ważne pytanie odpowiedź, jeżeli pisze: „Utrwalenie i kontrola przyswajanego przez uczniów zasobu słownictwa odbywa się drogą ćwiczeń w mówieniu oraz drogą ćwiczeń piśmiennych“. Dla utrwalenia zdobytego słownictwa nie wystarczy ani wrażenie słuchowe, ani wzrokowe, ani zapisanie wyrazów do zeszytów i na tablicy, ani kilkakrotne indywidualne powtórzenie. Aby utrwalić wyraz naprawdę i stworzyć dlań silniejsze asocjacje, musi nowy wyraz zjawić się w konwersacji w różnych dowolnych kombinacjach, w zdaniach różnego rodzaju. Dopiero wtedy odpowiednie pojęcie, związane z wyrazem, dojdzie do świadomości ucznia i zapobiega się werbalizmowi. Mechaniczne uczenie się napamięć t. zw. słówek i ich odpytywanie na lekcji nie przynosi dla utrwalenia samego żadnej korzyści. Każdy wyraz występuje bowiem w pewnej sytuacji i zajmuje miejsce w pamięci jako część składowa danej sytuacji, dlatego utrwalenie wyrazu może nastąpić w pierwszym rzędzie za pomocą powtarzania użycia wyrazu obcego w zdaniu lub dłuższym kontekście. Przy utrwalaniu słownictwa będą więc odgrywały rolę wszystkie rodzaje ćwiczeń, które stosujemy przy mówieniu, od pytań i odpowiedzi aż do dramatyzacji. Również ćwiczenia gramatyczne przyczyniają się do utrwalenia słownictwa, o ile nowych wyrazów użyjemy w przykładach. Niezawsze są naturalnie wszystkie rodzaje ćwiczeń możliwe i potrzebne. Dobrem powtórzeniem dawniej poznanych słówek jest również zestawienie słówek z tej samej dziedziny, poznanych na różnych lekcjach, i użycie ich do nowego opowiadania. Jednym z najlepszych i dotychczas za mało przez nas używanym środkiem utrwalania poznanego słownictwa jest zestawianie wyrazów według grup rzeczowych (*Sachgruppen*) lub też *Wortgruppen*. Jeżeli naprz. na podstawie kilku czytanek uczeń zapoznał się z większą ilością wyrazów, należących do pewnej grupy rzeczowej, to zestawienie ich w jedną grupę będzie nietylko doskonałym powtórzeniem, lecz przyczyni się również do utrwalenia tych wyrazów. Takie grupy rzeczowe mogą być bardzo różnorodne i mogą obejmować na stopniu niższym naprz.: klasę i sprzęty, rodzinę, dom, mieszkanie, ulicę, sport, środki lokomocji, ogród, las, pole, ro-

śliny, drzewa, zwierzęta i t. d. Uczniowie z przyjemnością dokonywują takich zestawień grup rzeczowych i prześcigają się w tem, kto najwięcej wyrazów może przytoczyć. Naturalnie trzeba na początku ćwiczyć te zestawienia na lekcji i stosować je przeważnie w klasie a nie zadawać do domu, gdyż w domu mogą uczniowie wypisać sobie wyrazy z podręcznika. Każda grupa może zostać po ubiegu pewnego czasu, gdy uczniowie poznali nowe wyrazy, uzupełniona lub też na nowo zestawiona.

To samo dotyczy zestawienia Wortgruppen, t. zn. zestawienia słów pokrewnych, pochodzących od tego samego tematu albo mających tę samą końcówkę, lub ten sam przedrostek. Możemy naprz. od czasu do czasu kazać zestawić znane rzeczowniki z końcówką -er, -schaft, -heit, -keit, -ung lub przymiotniki z końcówką -ig, -bar, -haft lub złożone z un-, dalej czasowniki złożone z zer-, ver-, er- i t. d. Zestawienie takich grup jest związane z żywym poczuciem językowym i tworzy pomiędzy poszczególnymi wyrazami asocjacje, które dla zapamiętania mogą być ważną pomocą.

Przy utrwalaniu słownictwa odgrywa dużą rolę odstęp czasu między jednym powtórzeniem i drugim. Utrwalenie nowego słownictwa nie może naturalnie nastąpić z dnia na dzień. Psychologja już dawno udowodniła, że dla zdrowej pamięciowej reprodukcji potrzebne jest dziesięcio- lub dwunastokrotne powtórzenie w pewnym odstępie czasu. Można powiedzieć, że jednorazowe powtórzenie na pięciu kolejnych lekcjach jest tak samo skuteczne, jak naprz. 10 powtórzeń na jednej lekcji. Słownictwo czynne należy więc ćwiczyć, jak to nowy program podkreśla, „w ciągu całej nauki szkolnej, dążąc do utrwalenia i zautomatyzowania go przez stale powracanie do poznanego zasobu leksykalnego i powtarzanie go celem osiągnięcia możliwej w danych warunkach biegłości w praktycznym posługiwaniu się niemi“.

Największą trudność przy zagadnieniu słownictwa sprawia jednak pytanie: Jak ma się nauczyciel przekonać i jakimi środkami stwierdzić, czy uczniowie rzeczywiście opanują ten zasób słownictwa czynnego, jaki program nowy przypisuje? Wiemy, że sprawa opanowania słownictwa czynnego w wynikach nauczania jest wyraźnie postawiona. Czy na podstawie rozmówki możemy stwierdzić, ile wyrazów uczeń opanuje czynnie? Zdaje mi się, że to jest niemożliwe albo przynajmniej bardzo względne. Tak samo byłoby naturalnie sprawą absurdalną, jeżelibyśmy wzięli słowniczek podręcznika i rozpoczęli odpytywać słówek. Również i na podstawie przeczytanego tekstu i pogadanki, połączonej z nim, nie jesteśmy w stanie dokładnie zbadać, czy uczeń po upływie roku szkolnego opanuje przepisany zasób słownictwa czynnego. Każda rozmówka może bowiem dać tylko względny obraz znajomości słownictwa. Jedynym realnym środkiem do stwierdzenia zasobu słownictwa jest według mego zdania tworze-

nie przez uczniów grup wyrazów według dziedzin lub według pokrewieństwa słownego, t. j. tych samych Sachgruppen i Wortgruppen, o których wspomniałem już poprzednio przy utrwalaniu słownictwa, z których pierwszy rodzaj *Sachgruppen* nadaje się więcej do zbadania zasobu słownictwa, gdyż przy zestawieniu Wortgruppen odgrywa dużą rolę asocjacja i analogja. Jeżeli zestawienie takich grup w ciągu nauki jest systematycznie ćwiczone, to otrzymujemy w końcu roku dokładny obraz zasobu słownictwa, ujętego w pewne normy logiczne i podzielonego na grupy rzeczowe.

Jeżeli uznajemy ten środek stwierdzenia zasobu słownictwa za realny, to nasze pytanie 4: „Czy należy prowadzić słowniczkę i jeśli tak, to jakiej?” rozwiąże się samo przez się. Wtedy bowiem prowadzenie słowniczkę będzie naturalnym wynikiem wspomnianych ćwiczeń. Żeby zestawienie grup nie poszło na marne, jest rzeczą wskazaną notować je do specjalnego zeszytu, podzielonego na odpowiednie działy. Jako wzór takiego zeszytu może nam służyć w Niemczech używany i specjalnie na ten cel wydany zeszyt „Wörter und Wendungen“, herausgeg. von Dr. A. Rock, Verlag „Wörter u. Wendungen“, Frankfurt a. M., Mauczer Landstr. 59—63. Jest to okładka, do której można wsuwać luźne kartki. Wydawnictwo sprzedaje tę okładkę razem z 48 kartkami. Na 40 kartkach są umieszczone nadruki, 8 kartek jest rezerwowych; można naturalnie nabyć dowolną ilość kartek rezerwowych. Całość jest podzielona na 2 główne działy: A. Sachgruppen, B. Formgruppen. Sachgruppen obejmują następujące działy: 1. Briefwechsel. 2. Erdkunde, Weltall. 3. Familie. 4. Feld, Garten, Land (Wirtschaft), Wald. 5. Gewerbe, Handel, Industrie. 6. Haus, Küche. 7. Jagd. 8. Kleidung, Wäsche. 9. Krankheiten. 10. Krieg (Kriegsgerät). 11. Kunst. 12. Literatur. 13. Mahlzeiten, Speisen. 14. Der Mensch, die Gesellschaft. 15. Der menschliche Körper. 16. Möbel, Geräte. 17. Pflanzen. 18. Reise, Sport, Verkehr. 19. Religion, Kirche. 20. Schule. 21. Staat, Regierung. 22. Stadt. 23. Technik. 24. Tiere. 25. Wetter. 26. Wissenschaft. 27. Zeit. 28. u. 29. Sonstiges.

Formgruppen obejmują: 30. Eigenschaftswörter. 31. Redensarten (zeitwörtliche). 32. Redensarten (nichtzeitwörtliche). 33. Sprichwörter. 34. Synonyme Ausdrücke. 35. Unveränderliche Wörter. 36. Wortfamilien. 37. Zahlwörter. 38. Zeitwörter. 39 u. 40. Sonstiges. Lektüerverzeichnis.

Nie uważam tego podziału za podział idealny, zwłaszcza co się tyczy „Formgruppen“, ale każdy nauczyciel ma możliwość poczynienia w nim według potrzeby zmian. Tak samo nie będzie wskazane uwzględniać już na stopniu niższym wszystkie działy. Podział ten jest obliczony na potrzeby stopnia średniego i wyższego. Na stopniu niższym będzie przede wszystkim ważną rolę

odgrywał podział na Sachgruppen, których ilość i jakość powinna się systematycznie rozwijać w toku nauczania. Pierwsze notowania muszą naturalnie być dokonane pod kierunkiem nauczyciela.

Prowadzenie takich słowniczków zmusza uczniów do myślenia, gdyż przy notowaniu każdego nowego wyrazu muszą sobie zdać sprawę z tego, czy ten wyraz już nie był notowany tak, że każde nowe notowanie jest związane z przypomnieniem sobie słownictwa już poznanego. Oprócz tego mogą uczniowie, opierając się na poczynionych notatkach, łatwo wypowiedzieć się w sprawach, obejmujących pewną dziedzinę rzeczową. Każda grupa rzeczowa może służyć od czasu do czasu do rozmowy lub do układania indywidualnych opowiadań.

Największe usługi daje jednak prowadzenie tego rodzaju słowniczka przy lekturze uzupełniającej i dobrowolnej. Jeżeli uczniowie posiadają i prowadzą systematycznie taki słowniczek, to będą chętnie z niego korzystali i przy opracowywaniu lektury, gdyż chęć zbierania słówek raz pobudzoną uczeń będzie chciał zaspokoić i przy lekturze, skutkiem czego będzie więcej zwracał uwagę na językową stronę lektury, którą może zanadto dziś zaniedbujemy. Doszliśmy w ten sposób do naszego 5 pytania, mianowicie: „Jak należy wzbogacać słownictwo na podstawie lektury uzupełniającej i dobrowolnej?”

Jak już wspomniałem, na językową stronę lektury zwracamy może dziś za mało uwagi i przyzwyczajamy uczniów do zanadto pobieżnego traktowania tekstu, skutkiem czego lektura naogół nie przyczynia się bardzo do wzbogacania słownictwa ani czynnego ani biernego. Czego dawniej było za dużo, tego jest dziś może trochę za mało. Dawniej zwracano na nieznane słówka lektury zadanej do opracowania specjalną uwagę, ale skutek praktyczny był ten, że praca ucznia ograniczała się do wyszukania ze słownika nieznanych wyrazów i zanotowania ich do zeszytu ze słówkami; zrozumienie treści i zainteresowanie się nią odgrywało rolę poboczną. Dziś zwracamy często za dużo uwagi na treść lektury i zagadnienia w niej tkwiące i zaniedbujemy przytem sam tekst. Jeżeli uczeń nie zostanie zmuszony do opracowania językowej strony lektury, to nie wyniesie z lektury dla słownictwa prawie nic. Jedynie wtedy, gdy czyta bardzo dużo, zasób słownictwa biernego może się powiększyć. Musimy jednak przy najmniej przy lekturze obowiązkowej stanowczo żądać, żeby uczeń stronie językowej tekstu poświęcił więcej pracy. Pytanie tylko, jakimi środkami możemy ucznia zmusić do tego, żeby językowa strona i równocześnie z tem strona słownictwa została odpowiednio opracowana. Większość dydaktyków niemieckich wypowiada się za notowaniem nowych słówek lektury razem z równoznacznikiem ojczytym do specjalnych zeszytów. Czy jednak

notowanie takie wystarczy i ma jakiś cel? Ze względu na to, co powiedziałem na początku o słownictwie, zapisywanie słówek obcych i ich znaczenia w jęz. ojczystym powinno być z naszej nauki wykluczone. Uważam jednak, że wypisanie słówek obcych bez ich równoznacznika ojczystego jest pożyteczne, bo zmusza ucznia przynajmniej do zastanowienia się nad ich pojęciem treściowym. Na stopniu wyższym i częściowo już średnim uczeń powinien być w stanie większość nowych wyrazów objaśnić w formie opisu lub synonimami. Takie objaśnienia powinien notować w zeszytach razem z wypisanymi wyrazami. Jako pomoc mogą mu służyć słowniki jednojęzyczne lub też specjalne słowniki synonimiczne. Prowadzenie takich zeszytów wymaga od ucznia myślenia i nie będzie tylko mechanicznym przepisywaniem obcego wyrazu i jego równoznacznika polskiego ze słownika.

Warszawa

Dr. Jan Piprek

SPRAWOZDANIE Z KSIĄŻEK

Dr. TADEUSZ GRZEBIENIOWSKI: A second English Book.

Nakładem Książnicy-Atlas ukazał się *podręcznik języka angielskiego na kl. II*, pióra Tadeusza Grzebieniowskiego. Jest to drugi z kolei podręcznik tego autora, który w roku ubiegłym napisał kurs języka angielskiego na kl. I-a. Przed przystąpieniem do oceny tego podręcznika trzeba uświadomić sobie zasadniczą trudność pisania w obecnych warunkach podręcznika języka obcego, wynikającą z niewspółmierności między rozwojem umysłowym młodzieży, a poziomem znajomości języka. Jest to tak ciężki szkopuł, że trzeba mieć nielada opanowanie materiału językowego, oraz wycucie psychologiczne i umiejętność wyboru, aby nie znużyć zbyt dziecinną treścią, ani nie przytłoczyć trudnościami technicznymi języka, — trzeba mieć dar zainteresowania, przykucia uwagi uczniów.

Jeżeli idzie o język angielski, autor jest również w tem samym trudnem położeniu, co autorzy podręczników francuskich, czy niemieckich. Są jednak pewne właściwości angielszczyzny, które mogą mu pomóc w obraniu właściwej drogi. Wiadomo ogólnie, że gramatyka angielska jest „łatwa“. Nie wchodząc w meritum sprawy, przyznać trzeba, że przynajmniej w pierwszych latach nauki właśnie „łatwą“ się wydaje i dzięki temu teksty angielskie mogą być stosunkowo trudniejsze myślowo, nie przedstawiając zbyt wielkich trudności językowych dla młodzieży. Drugą sprawą bardzo ważną jest coraz większa styczność z językiem angielskim we wszelkich dziedzinach życia, a jeżeli idzie o młodzież przedewszystkiem w sporcie i w filmie. Są to sprawy codzienne, ciekawe, wciąż nowe, młodzież pochłania każdy szczegół, przyswaja nazwy i zwroty, chętnie stara się zrozumieć. — I tu jest platforma, na której łatwo można się z nią porozumieć, oraz kopalnia tematów, które można osłodzić inne, mniej zajmujące; książka stanie się żywą, bliską, język potrzebny, naród angielski interesujący.

Podręcznik Tadeusza Grzebieniowskiego na kl. II-ą z punktu widzenia zainteresowania młodzieży i dostosowania do jej poziomu umysłowego ma swoje duże wartości. Dowiadujemy się sporo o życiu szkolnem młodzieży angielskiej, o ruchu skautowskim, o życiu marynarzy i górników. Są dwa wyjątki z gazet angielskich, jest przelot Lindbergha nad Atlantykiem. Sport reprezentowany jest bokserską scenką uczniowską, opowiadaniem o przepłynięciu kanału La Manche, oraz o wyścigach psich w Anglii. Tu możnaby wysunąć zastrzeżenie co do należytego wyzyskania tej złotej żyły zainteresowania. Gry w tym wieku dla młodzieży najciekawsze, więc Hockey, Tennis, Volley-Ball, Basket-Ball i tak popularny w Anglii Cricket zostały tu pominięte. Nie widzimy też ani jednej czytanki o stacjach i audycjach radiowych, rzeczy tak samo codziennej jak sport.

Garść informacji dotyczących najprostszych urzędzeń a zwłaszcza objaśnień terminów używanych w audycjach angielskich byłaby cenną pomocą i zachętą dla młodzieży do korzystania z tak świetnego źródła dobrej angielszczyzny, jaką jest oryginalna audycja. — Autor wolał przenieść punkt ciężkości na dłuższe opowiadania opisowe np. o latarniach morskich, o londyńskim targu na jarzyny, lub „o lecie”. Po przeczytaniu tego ostatniego czytelnik napróżno trzusi się, by wywołać obraz lata, lub zrozumieć intencje autora. Proza opisowa w większych ilościach dość trudno strawna dla młodzieży rozlewa się również szeroko w opowiadaniach podróżniczych o Draké'u i Cook'u. Przenika też do kopalni węgla, podtrzymując nieco plastykę obrazu i bezpośredniość wrażeń zwiedzających. Oczywiście dużo z tych braków złożyły na karb przymusu programowego, któremu sumienny autor stara się odpowiedzieć w stu procentach, przedkładując nieraz zgóry narzuconym materiałem opowiadania, czy sceną, których właściwym wyrazem powinna być prostota i bezpośredniość.

Trudniej rozgrzeszyć autora z drugiej winy popełnionej przeciw wyczuciu pragnień współczesnej młodzieży, t. j. zaniedbania tak prostego sposobu porozumienia się z nią, jaką jest film. — Prawda, że program tego nie wymaga, nie wspomina nawet nic o filmie, ale rzecz poprostu prosi się sama. Młodzież chodzi do kina, mówi o niem, słyszy tam angielszczyznę, interesuje się grą aktorów. Nie idzie tu oczywiście o wprowadzenie do podręcznika „przebojów” — ale np. zamiast *opowiadać* o podróżach odkrywców, czyż nie lepiej dać garść wrażeń z odpowiedniego filmu, — pięknej, a tragicznej wyprawy Scotta, jakiegoś S. O. S. czy innych? A sport albo skauting jakby zyskał na wyrazistości i kolorycie lokalno angielskim, gdyby oprócz go na obrazach już widzianych, obitych w pamięci młodzieży nieraz z dokładnością nieosiągalną dla dorosłych. Wiadomo, że znajomość języka jest jeszcze w kl. II-ej dość skąpa; — trudno marzyć o swobodnem wypowiedzeniu się uczniów na tematy, o których mowa, jednakże nawet prostymi środkami językowemi można się tą drogą z nimi porozumieć, zdobyć ich uwagę, zaciekawić.

Jeżeli mowa o zainteresowaniu i dostosowaniu materiału lekcyjnego do poziomu umysłowego młodzieży, wspomnieć należy o trudności, jaką sprawia odpowiedni dobór wierszy, rzecz również niełatwa dla autora. Piękna poezja może tu być dostępna tylko w niewielu łatwiejszych wyjątkach. Grozi więc miernota, wierszowana proza, lub wprost Nursery Rhymes. Autor nasz szczęśliwie uniknął tej ostateczności. Jest w jego podręczniku parę ładnych wierszy i piosenek, choć odczuwa się brak dobrych nazwisk. Trudno też zgodzić się na wybór wiersza p. t. *Great, Wide, Beautiful, Wonderful World*, którego pointa zawarta w ostatnim dwuwierszu o wyższości człowieka nad przyrodą budzi duże zastrzeżenia myślowe — forma zaś jest wyjątkowo nieudana.

Przechodząc do metody opracowania podręcznika i jego wartości wychowawczej, podkreślić należy, że autor bardzo starannie i planowo obmyślił strukturę książki. Napozór wydaje się, że materiał lekcyjny jest dość ubogi; 58 lekcji mieści się raptem na 74 stronach, z czego sporo miejsca przypada na ilustracje. Jednakże każda lekcja wzbogacona jest w drugiej części książki dużą ilością ćwiczeń gramatycznych i ortograficznych. Jest to ułatwienie dla nauczyciela, który znajdzie tu bogactwo objaśnień, pytań i ćwiczeń zastosowanych do poziomu uczniów. Dział *Spelling Exercises* autor stara się ożywić, dając obok zwykłych ćwiczeń zagadki i łamigłówniki. — Pod znakiem zapytania należy jednak postawić zagadki szyfrowe, polegające na odgadywaniu właściwej pisowni umyślnie przekręconych wyrazów. Jest to może dobre dla młodzieży angielskiej, wdrożonej już w swoją ortografię, lecz dla cudzoziemców, dla których pisownia angielska przedstawia duże trudności, takie ćwiczenie raczej podważy niż utrwali w umyśle należyty obraz wyrazu.

Wielkiem udogodnieniem nauki tak dla uczniów jak i nauczyciela jest jasne zestawienie wiadomości gramatycznych potrzebnych na tę klasę w dziale *Grammatical Revision* obejmującym stron 14, a zakończonym zestawieniem czasowników nieregularnych. Na końcu książki autor podał obszerny słownik.

Jako uzupełnienie podręcznika pod względem lektury kursorycznej znajdujemy 12 krótkich powiastek, nie przedstawiających wprawdzie pod względem tematu nic nowego, raczej powtórzeń znanych z dawnych podręczników, ale łatwych i czasem charakterystycznych. Bardziej pomysłowa jest sztuczka sceniczna p. t. *The Days of Romance* jakby wzorowana na fantastycznych powieściach Wellsa, gdzie młodzieńcza para z r. 2000 przybywa w samolocie w odwiedziny do naszej współczesnej młodzieży — staroświeckiej i zacofanej — wobec rozmachu, śmiałości i opanowania przestrzeni przez młodzież roku 2.000.

Pod względem wychowawczym podręcznik naogół spełnia swe zadanie. Może wskutek niedość obszernego traktowania sportu autor nie miał sposobności podkreślenia i wysunięcia na plan pierwszy zasady *fair play* — najważniejszego kanonu sportu angielskiego, a także w większości wypadków — angielskiego życia. Także solidarność zespołowa i społeczna, tak ważna dla nas nie, występuje dość wyraźnie. Szacunek Anglików dla pracy, umiejętność intensywnej pracy i beztrudnego odpoczynku to są także wartości, których możemy się od nich nauczyć i o których mówić nigdy nie będzie za wiele. W lekturze kursorycznej np. autor miał swobodę wprowadzenia odpowiednich tematów.

Jeżeli idzie o zewnętrzną szatę książki, musimy tu ciągle pamiętać, że autora obowiązywała b. niska cena. Stąd ilość ilustracji i reprodukcji wypadła dość skąpo. Szczególnie odczuwa się brak mapy Anglii, oraz odpowiednich mapek przy opowiadaniach podróźniczych. Fotografie reprodukowane z oryginalnych angielskich wypadły dość dobrze. Gorzej z ilustracjami. Oczywiście trudno nam marzyć o dorównaniu pod względem zewnętrznym wydawnictwom szkolnym angielskim, — przydałaby się jednakże kontrola artystów-fachowców nad poziomem ilustracyjnym nowych podręczników, aby młodzież nietylko poznawała w ten sposób kraj, zanim go własnymi oczyma nie zobaczy, — ale aby również nabierała smaku i poczucia artystycznego. Sądy laików byłyby w tym wypadku niewłaściwe, jako oparte zwykle na subiektywnem, a niefachowem, a więc dla ogółu mało miarodajnem podejściu do rzeczy.

W nową swoją książkę włożył autor wiele znajomości przedmiotu i rzetelnej pracy zapewnijając nią lukę w zbyt ubogiej naszej podręcznikowej literaturze anglistycznej.

Warszawa

Dr. Zofja Siwicka

Dr. ZYGMUNT CZERNY: *Dydaktyka języków nowożytnych*. — Odbitka z *Encyklopedji Wychowania*. Nakładem „Naszej Księgarni” Spółki Akcyjnej Związku Nauczycielstwa Polskiego. Warszawa 1936.

W ramach *Encyklopedji Wychowania*, wydawanej nakł. „Naszej Księgarni”, ukazała się również *dydaktyka języków nowożytnych*, opracowana przez znanego romanistę Uniwersytetu Lwowskiego, prof. dra Czernego. Jak autor w krótkim wstępie zaznacza, praca pomyślana jest jako *zarys* dydaktyki języków nowożytnych, trzymany w charakterze najbardziej ogólnikowym. W rzeczywistości zawiera ona całokształt dydaktyki, nie brak w niej żadnego ważniejszego działu, nauczyciel znajdzie w tym „zarysie” wszystko, co mu jest potrzebne w nauczaniu języka nowożytnego, częściowo dowie się nawet o historycznym rozwoju niektórych części dydaktyki. Jest sztuką nielada, tak obszerny materiał pomieścić na 44 stronicach. Udało się to autorowi tylko dzięki temu, że cały materiał został przez niego gruntownie przemyślany i podany w formie przejrzystej. Poszczególne działy są opracowane zwięźle, lecz wyczerpująco, każdy dział ujęty w kilku punktach, świadczących o bystrości umysłu autora. Dyspozycja każdego z głównych zagadnień jest trafna i przejrzysta tak, że orjentowanie się w materiale jest nadzwyczaj ułatwione. Podkreślić należy jeszcze, że *dydaktyka Czernego* stosuje się do Programu ministerjalnego z 12 lipca 1934.

Materiał jest podzieleny na 10 części: 1. Cel i znaczenie, 2. metody nauczania, 3. nauka wymawiania, 4. gramatyka, 5. słownictwo, 6. ćwiczenia ustne,

7. ćwiczenia piśmienne, 8. lektura, 9. metody interpretacji tekstu, 10. kulturoznawstwo. Widzimy, że autor trzyma się naogół tego samego podziału jak znani dydaktycy niemieccy. Na początku pierwszej głównej części pod punktem 1. prof. Czerny omawia znaczenie nauczania języków obcych, podkreślając potrzebę języków w życiu międzynarodowym, w sztuce i nauce, w handlu i sporcie i stwierdzając, że w świecie powojennym rola języków obcych wzmożła się niepomrotnie, w Polsce natomiast ich „stan posiadania” znacznie się zmniejszył. Podczas gdy przed wojną uczono się przeważnie 2 obcych języków obowiązkowo, dziś w Polsce mimo wzmózonego zapotrzebowania udziela się obowiązkowo tylko jednego języka obcego. Sluszenie autor podkreśla na tem miejscu, że państwo otacza naukę tego jednego języka bardzo małą opieką, przez co Polska we współzawodnictwie międzynarodowym jest poważnie upośledzona. Następnie omawia autor cele nauki, nie odiegając w tej części od Programu ministerjalnego.

W części drugiej: „*metody nauczania*” autor kreśli krótki obraz rozwoju historycznego metod nauczania, daje więc najpierw krótką charakterystykę systemu tak zwanego guwernerskiego, charakteryzuje następnie system gramatyczno-tłumaczeniowy, który został przejęty od języków klasycznych, przedstawia dalej bardzo jasno ruch reformistyczny, z którego powstało hasło metody bezpośredniej, przechodzi potem do charakterystyki ruchu neoreformistycznego, podkreślając przedewszystkiem różnice pomiędzy postulatami neoreformistów i reformistów starszych, odnoszące się głównie do metody nabywania nowego słownictwa i opracowywania lektury. Po tym krótkim zarysie historycznym metod nauczania autor poświęca osobny rozdział technice pracy, t. j. hasłom, któremi nauka kieruje się, stosując ogólne metody do codziennej konkretnej pracy w szkole. Do takich hasel w epoce powojennej należą: wychowanie obywatelsko-państwowe, nastawienie kulturoznawcze, metody pracy i korelacja. Nie uwzględni autor — i to sluszenie — hasel amerykańskich „standaryzacji” i „tayloryzacji” ani też „uczenia się pod kierunkiem”. Przesuwając omówienie zagadnienia kulturoznawstwa na koniec swej dydaktyki, autor na tem miejscu roztrząsa zagadnienie korelacji i koncentracji oraz „metody pracy”. Oba rozdziały, dotyczące tych zagadnień, odznaczają się wielką jasnością. Zwłaszcza zagadnienie korelacji, różnica pomiędzy korelacją i koncentracją, różne możliwości korelacyjne występują tu o wiele wyraźniej niż w Programie ministerjalnym. Bardzo jasno ujęte jest również pojęcie „metody pracy”, którego nowy Program nie wprowadza.

Nauka *wymawiania* zajmuje w dydaktyce Czernego osobne miejsce; autor nie łączy, jak to czyni nowy Program, nauki wymowy z ćwiczeniami w mówieniu, zdaniem mojem nieslusznie, gdyż nauka wymawiania jest ściśle w praktyce szkolnej związana z ćwiczeniami w mówieniu i nie da się jej od nich odłączyć. Nawet tak zwany okres bezpodręcznikowy łączy naukę wymawiania z nauką w mówieniu. Oczywista, że autor, odłączając naukę wymawiania od ćwiczeń w mówieniu, nie propaguje tem osobnego systematycznego nauczania fonetyki, lecz chce tylko podkreślić ważność zagadnienia fonetycznego w nauce ogólnej. Nauce wymawiania poświęcił autor dużo miejsca. Opracowywanie tej części jest szczególnie ciekawe i świadczy o wielkiej znajomości autora tego działu dydaktyki. Po przedstawieniu ogólnych warunków nauki wymawiania w szkole oraz roli, jaką nauczyciel sam odgrywa przy tej nauce, autor omawia w rozdziale „systematyka fonetyczna” zasady nauki wymawiania i przechodzi potem do dydaktyki nauki wymawiania. Rozdział ten jest opracowany gruntownie. Mimo to niektóre wskazówki dydaktyczne wydają mi się niesluszne, jak np. żądanie, że na kilku początkowych lekcjach nauczyciel wygłasza krótkie, kilkuwierszowe urywki, abstrahując od zrozumienia treści, celem wylawiania przez uczniów dźwięków i nastawień artikulacyjnych nowych, znamienych dla obcego języka, przyczem uczniowie mają ograniczyć się do *biernego* słuchania. Dopiero po takiej fazie biernego słuchania ma według zdania autora nastąpić faza mechanicznego naśladownictwa. Jest to postulat zanadto teoretyczny, w praktyce bowiem łączy obie fazy już od pierwszej lekcji z sobą. Tak samo twierdzenie, że im dłuż-

szy był okres bezpodręcznikowy, tem łatwiej i dokładniej uczą się uczniowie czytać i pisać, może jest zanadto apodyktyczne, zwłaszcza co się tyczy pisania. Pod tym względem nasza dwuletnia praktyka nie wykazała jeszcze jednolitej opinii, większość nauczycieli wypowiada się jednak za wprowadzeniem pisania już w okresie bezpodręcznikowym, będąc zdania, że późniejsze rozpoczęcie sprawia uczniom dużo trudności. Również postulat autora, że przez wszystkie 4 lata gimnazjum *zawsze* nauczyciel pierwszy czyta lekcję nową, a dopiero za nim uczniowie, w 1 klasie *zdanie po zdaniu*, później dłuższymi odstępami, wydaje mi się zanadto jednostronny. — Po rozdziale o dydaktyce nauki wymawiania następują 2 rozdziały, w których autor daje doskonałe zestawienie środków pomocniczych słuchowo-mownych i środków wzrokowych, udzielając równocześnie wskazówek dydaktycznych co do stosowania tych środków. Szczególnie jasno przedstawiona jest rola gramofonu i radja w nauce wymawiania.

W rozdziale o *gramatyce* daje autor najpierw krótki obraz teorii nauczania gramatyki, przedstawiając w nim zmiany, jakie w ostatnich czasach zaszły w traktowaniu tej części nauki języków nowożytnych.

Następnie omawiane są metody nauczania gramatyki. Rozdział ten jest szczególnie pouczający. Autor wykazuje w nim, że twierdzenie, jakoby tylko indukcja była jedynym sposobem nauczania gramatyki w metodzie bezpośredniej, jest niesłuszne. Posługujemy się bowiem poza metodą induktywną również metodą naśladowniczą, analogiczną i bardzo często nawet deduktywną. Po omówieniu metod nauczania gramatyki autor analizuje rozkład nauki gramatyki oraz wypowiada się w sprawie podręcznika gramatyki i w sprawie problemu gramatyki historycznej, która według zdania jego powinna ograniczyć się w szkole do wiadomości o pochodzeniu i początkach języka, do objaśnienia form archaicznych, spotykanych w lekturze starszych autorów, do wskazań na najważniejsze źródła słownictwa, do wyszczególnienia najważniejszych gwar i do objaśnienia zasadniczych pojęć z dziedziny życia języka jak np. prawa fonetycznego, analogji, asymilacji i dysymilacji i t. p. W rozdziale „*ćwiczenia gramatyczne*” autor daje logiczne i przejrzyste zestawienie różnych rodzajów ćwiczeń gramatycznych, dzieląc je na: 1. ćwiczenia szeregowe, 2. ćwiczenia przekształcające, 3. ćwiczenia uzupełniające, 4. tłumaczenia, 5. ćwiczenia logiczno-składniowe. Rozdział o wartościach kształcących i wychowawczych nauki gramatyki zamyka dział tego ważnego zagadnienia.

Opracowanie zagadnienia *słownictwa* autor rozpoczyna od ogólnej charakterystyki stosunku metody bezpośredniej do tego problemu, przyczem oświetla również zasadniczą różnicę pomiędzy słownictwem czynnym i biernym, i przechodzi do omówienia nabywania nowego słownictwa zapomocą poglądu zewnętrznego oraz poglądu wewnętrznego. Następuje bardzo dobrze opracowany rozdział o utrwalaniu i rozszerzaniu słownictwa. Jako uajważniejsze środki utrwalania słownictwa autor wylicza: 1. czynne nastawienie ucznia, 2. ćwiczenia leksykologiczne, 3. memorowanie ustępów poetyckich i prozaicznych. Pominęte zostały przez autora ćwiczenia w zestawianiu od czasu do czasu poznanego słownictwa według grup rzeczowych lub formalnych, które nadają się doskonale do utrwalenia słownictwa. W rozdziale tym poruszona jest również sprawa prowadzenia przez uczniów słowników. Autor radzi założenie słowników alfabetycznie ułożonych, do których uczniowie powinni zapisywać tylko wyrazy, poznane z poza podręcznika. Uważa poza tem za wskazane, by uczniowie w kartotece grupowali te same wyrazy, ale wedle haseł rzeczowych i formalnych. Mam co do takiego ujęcia sprawy słowników pewne wątpliwości, przedewszystkiem nie wydaje mi się wskazane prowadzenie podwójnych słowników. Słowniki grupowe wedle haseł rzeczowych i formalnych zupełnie wystarczą. Słowniki te nie powinny jednak zawierać wyrazów, poznanych z poza podręcznika, lecz właśnie wyrazy z podręcznika, gdyż ich głównym celem jest utrwalenie słownictwa czynnego, podanego w podręczniku. — Ostatnie dwa rozdziały poświęcone są omówieniu zakresu słownictwa oraz wartości kształcącej i wychowawczej przyswajania słownictwa.

Najkrócej wypadł w dydaktyce Czernego rozdział o *ćwiczeniach ustnych*, co wynika z faktu, że znaczne części tego zagadnienia zostały już uwzględnione w rozdziale o nauce wymawiania. Ćwiczenia ustne odgrywają w metodzie bezpośredniej najważniejszą rolę i możnaby im poświęcić więcej miejsca. Autor ujął to zagadnienie w 3 paragrafach, mianowicie: 1. istota i cel ćwiczeń ustnych, 2. materiał ćwiczeń ustnych, 3. typy i metody ćwiczeń ustnych. Teoretycznie wszystkie trzy części opracowane są dobrze, przy omówieniu typów i metod należałoby może udzielić więcej wskazówek praktycznych. Poza tem nie zostało tu uwzględnione zagadnienie dramatyzacji i aktywizacji.

Trochę obszerniej potraktowane jest zagadnienie „*ćwiczeń piśmiennych*”. Autor omawia najpierw istotę i cel ćwiczeń piśmiennych, poruszając przytem stosunek metody pośredniej i bezpośredniej do tego zagadnienia i podając rodzaje ćwiczeń mechanizujących jak dyktanda, autodyktaty i przepisywania oraz ćwiczenia przekształcające i uzupełniające; w następnym rozdziale omawia kilka specjalnych typów ćwiczeń jak: streszczanie, opis, opowiadanie, list i przekład, poświęcając sprawie przekładów niewspółmiernie dużo miejsca. Autor zdaje się być podobnie jak dydaktycy niemieccy zwolennikiem przekładów i to obu rodzajów. Pod tym względem różni się jego zdanie od stanowiska, jakie zajmuje Program ministerjalny. Rozdział ostatni traktuje o stosowaniu ćwiczeń piśmiennych i o ich poprawie. Wywody autora nie różnią się tu od Programu ministerjalnego.

Bardzo ciekawie i przejrzyście opracowane jest zagadnienie *lektury*. Autor omawia dokładnie cele i przydział lektury, wylicza kryterja, jakim lektura powinna odpowiadać, mianowicie: kryterjum językowe, kulturoznawcze, ogólne i rzeczowe, następnie objaśnia lekturę antologiczną i całościową, uwzględniając potrzeby lektury na stopniu gimnazjalnym i licealnym. Następnym rozdział poświęcony jest sprawie historii literatury, którą autor rozumie w sposób swoisty. Właściwa historia literatury, jako ewolucyjny, zamknięty w sobie system wiadomości o autorach, dziełach, kierunkach i technikach, pojawiających się w literaturze, nie należy do zakresu nauki szkoły średniej. Natomiast literatura, jako najdoskonalszy przejaw ducha narodowego, którego istotę zdołamy tylko uchwycić przez poznanie reprezentatywnych faz jego historycznego rozwoju, powinna być objaśniona uczniom na podstawie lektury arcydzieł literackich. Po uzasadnieniu potrzeby uwzględnienia *elementarnej* historii literatury w szkole, autor przedstawia metodę, jaką należy stosować przy opracowaniu lektury. „Na podstawie lektur dochodzących należy, najczęściej w pracy zespołowej, do wyrażania oceny, do zaklasyfikowania dzieła i autora do danego kierunku, do ustalenia cech techniki i szkoły literackiej”. Stanowisko, zajęte tu przez autora, jest oryginalne i należałoby się głębiej nad niem zastanowić, na co jednak niema miejsca w recenzji ogólnej. — Dalej omawia autor lekturę czasopism, pracę kółka neofilologicznego, której to organizacji udziela kilka bardzo dobrych praktycznych wskazówek, i wreszcie lekturę a radjo.

Najgruntowniej i najoryginalniej równocześnie opracowany jest następny główny rozdział pod tyt. „*metody interpretacji tekstu*”. W rozdziale tym autor daje dużo własnych, oryginalnych myśli, zwłaszcza w ustępie o szczegółowych metodach interpretacji tekstu. Niestety ramy ogólniej recenzji nie pozwalają na szczegółowe omówienie tej tak ważnej części dydaktyki języków nowożytnych, której należałoby poświęcić specjalny artykuł. Na tem miejscu zadowolę się wyliczeniem za autorem dróg, któreimi metoda interpretacyjna uprzystępnia tekst. Są to: 1. objaśnienie językowe, 2. objaśnienia realjów, 3. czytanie ustępu, 4. objaśnienia literacko-historyczne, 5. analiza treściowo-ideowa, 6. analiza psychologiczna, 7. analiza estetyczno-formalna, którą autor dzieli na: a) analizę stylistyczną, b) konstrukcyjną, c) kompozycyjną oraz 8. konkluzja.

Dydaktykę Czernego zamyka rozdział o *kulturoznawstwie*, opracowany bardzo dokładnie i jasno. Przedstawienie istoty i metod kulturoznawstwa jest przeprowadzone wzorowo, co przy niejasności, z jaką zagadnienie to często jest połączono, należy specjalnie podkreślić. Również materiał kulturoznawczy został po-

traktowany przez autora gruntownie, a w ostatnim punkcie „drogi i cele nauki kulturoznawstwa” neofilolog znajdzie cenne wskazówki dydaktyczne, które uchronią go od fałszywych, niebezpiecznych i szkodliwych dróg, na jakie źle zrozumiiane kulturoznawstwo może go wprowadzić.

Na 3 ostatnich stronicach podane są wiadomości bibliograficzne, ułożone według działów. Bibliografia nie jest i nie może być pełna, zawiera jednak najważniejsze prace i czasopisma z dziedziny metodyki i dydaktyki jęz. nowożytnych, jakie ukazały się w przeciągu ostatnich lat.

Oczywista, że w ramach recenzji, która siłą rzeczy może być tylko ogólnikowa, nie mogłem zwrócić należytej uwagi na wszystkie dodatnie strony tej pierwszorzędnej pracy; usiłowałem dać jej krótką charakterystykę i ogólny obraz, aby nauczycieli-neofilologów zachęcić do zainteresowania się tą pierwszą dydaktyką polską, która swem bogactwem treści, swem nowoczesnym i nawszkroś oryginalnym ujęciem a przedewszystkiem swym przejrzystym i jasnym układem przewyższa niejedną znaną dydaktykę zagraniczną.

Warszawa

Dr. Jan Piprek

OTTO JESPERSEN: *Growth and Structure of the English Language*. 8-me wydanie. Teubner. Leipzig 1936, str. II+239. 8-ka.

ALBERT C. BAUGH: *A History of the English Language*. D. Appleton — New York, London 1935, str. XIV+509. Duża 8-ka.

MARY SERJEANTSON: *A History of Foreign Words in English*. Kegan Paul etc. London 1935, str. X+354. Duża 8-ka.

G. N. CLARK: *The Dutch Influence on the English Vocabulary*. S. P. E. Tract Nr. XLIV. Oxford 1935, str. 12.

CHARLES T. CARR: *The German Influence on the English Vocabulary*. S.P.E. Tract Nr. XLII. Oxford 1934, str. 57.

Ósme wydanie na przestrzeni lat 30 to poważny sukces dla podręcznika historii języka. Ważniejszym jednak dowodem wartości książki jest to, że Jespersen nie wprowadził w ciągu tylu wydań prawie żadnych poprawek, prócz nieznacznych zmian w 6-tym wydaniu z r. 1929. Świadczy to, że wypłynęła ona równocześnie: z wielkiego doświadczenia w zakresie przedmiotu ze strony względnie młodego (ur. w r. 1905) autora, i z doskonałej intuicyjnej znajomości struktury psychologicznej języka angielskiego. Kierując się tą intuicją, odnajduje Jespersen rzeczywiście, główne specjalne cechy (*peculiarities*) angielskiego języka, jak to sobie postawił za zadanie (§ 1), a badanie historyczne jest dlań przede wszystkim potwierdzeniem prawdziwości jego intuicyjnych spostrzeżeń. Naturalnie zdaje sobie sprawę, że jest cudzoziemcem, który nie pozbędzie się nigdy „zewnątrznego” sposobu patrzenia na obcy język, ale w tym wypadku, skoro idzie o „peculiarities”, to kto wie, czy nie łatwiej jest właśnie dostrzec je cudzoziemcowi, który odczuwa je silniej, jakby jakieś nierówności czy wysoki gruntu, podczas gdy stały mieszkaniec danej okolicy przywykł do nich tak dalece, że już ich pod stopą nie odróżnia. Miarą dobrej oceny zjawisk jest to, że czytając jespersenowski *Growth and Structure*, po kilkunastu (czy też niestety, już kilkudziesięciu) latach od pierwszej lektury, która była wstępem zaznajomieniem się z „rozwojem i budową” języka angielskiego, dochodzi się do przekonania, że po tylu latach zapełnionych szczegółową znajomością tej historii, zbliżaniem się do niej przez czytanie tekstów z całej przestrzeni języka staro-średnio- i nowoangielskiego, zaznajamianiem się z etymologią i składnią, właściwie wszystko to, co na podstawie naszych własnych obserwacji należałoby zachować jako podstawową ilość faktów z tej dziedziny, znajduje się już w pełni w książce Jespersena. A znowu sposób podania tego materiału, tak nam przeciwieźnanego, jest taki, że czyta się ten podręcznik, jak miłą opowieść. Niektóre określenia mają charakter epigramatyczny i jako takie pozostają w pamięci, jak np. to

sławne powiedzenie o stosunku kulturalnym najeźdźców skandynawskich (z IX i X wieku), zawartym symbolicznie w typie zapożyczeń: „Jak jest rzeczą niemożliwą pisać lub mówić po angielsku o wyższych intelektualnych lub emocjonalnych tematach lub o modnych świeckich sprawach bez szerokiego używania elementu francuskiego (i łacińskiego), w ten sam sposób słowa skandynawskie pojawiają się spontanicznie wśród anglosaskich, ilekroć rozmowa toczy się o tysiącznych drobiazgach codziennego życia lub o kilku tematach zasadniczego znaczenia dla człowieka bez względu na jego stanowisko towarzyskie. An Englishman cannot thrive or be ill or die without Scandinavian words; they are to the language what bread and eggs are to the daily fare“. Te pięć słów i atmosfera w nich zawarta każą raz na zawsze studentowi zwracać uwagę w historii języka angielskiego na zapożyczenia skandynawskie w tej sferze zdarzeń. Dla niezających książki Jespersena podaje krótko spis treści: R. I. Wstępne uwagi o „charakterze“ jęz. angielskiego (metodyczny, energiczny, trzeźwy, praktyczny). R. II opowiada o początkach języka, o stosunku do praindoeuropejskiego i pragermańskiego, nie wchodząc jednak w zbyt dalekie szczegóły, o pierwszych zapożyczeniach. R. III poświęcony jest charakterystyce staroangielskiego (Old English) z jego dążnością do samodzielności w stosunku do nowych problemów językowych, przynoszonych przez kulturę chrześcijańską. R. IV omawia z punktu widzenia kultury zapożyczenia skandynawskie; R. V przedstawia to samo dla elementu francuskiego, przyniesionego przez Normanów. R. VI jest świetnym przedstawieniem działania łaciny, już nie tylko na słownik, ale i na styl (omówione są także zjawiska „wielopropizmów“, stylu Johnsonowskiego i dziennikarskiego). R. VII — zapożyczenia z innych źródeł. Jespersen pokazuje nam „metody“ przekształcania zapożyczeń na angielsko-brzmiące wyrazy, metody, świadczące o ogromnej swobodzie twórczej. R. VIII daje najważniejsze zmiany morfologiczne i syntaktyczne (w liczbie II), jakie dokonały się na przestrzeni od staroangielskiego po dzień dzisiejszy. R. IX poświęca Jespersen językowi poetyckiemu, przede wszystkim Shakespeare'a, wreszcie w r. X są zawarte końcowe uwagi z zakresu socjologii języka (a więc: zaimek w mowie, zwróconej do osoby drugiej, mowa purytańska, mowa „profane“, co my, nieustalający terminów według religijnych nastawień, możemy przetłumaczyć jako mowę „grubą“, pruderję i t. d.). Książka jest wydana niezwykle starannie; zauważyłem tylko dwa mało znaczące błędy drukarskie.

Poważnym rywalem może się okazać dla Jespersena świeżo wydana *A History of the English Language* przez prof. uniw. w Pensylwanji, Alberta C. Baugh'a. Ogólny plan dzieła podobny jest do planu w podręczniku Jespersena. Momenty kulturalne wysuwają się też na czoło, ale jest to bardziej historia ujęta od „wewnątrz“ społeczeństwa angielskiego. Nietyle specjalne cechy, ile rzeczywista „historja“ języka jest celem dzieła. Fonetyczne i morfologiczne zmiany są tutaj zaznaczone szerzej niż u Jespersena, choć jeszcze nie tak szeroko, aby można się było z książki prof. Baugh'a przygotować do czytania tekstów dawniejszych, choćby tylko średniowiecznych; pod tym względem bogatsza jest *The History of the English Language* O. F. Emersona, mająca też szereg wydań (od pierwszego z r. 1894), niestety stereotypowanych, co nie pozwoliło na pewne konieczne poprawki w części przeznaczonej dla historii zewnętrznej. Jako podręcznik przygotowujący do lektury może służyć tylko *A Short History of English* H. C. Wyld'a, nie mówiąc już naturalnie o trylogii gramatycznej J. Wrighta.

W Historji języka angielskiego prof. Baugh'a jest istotnie wiele „historji“. Wszystkie okresy „wpływów“ obcych języków (łaciny, skandynawskich, francuskiego) mają wcale szczegółowy podkład historii politycznej, a zapas przykładów jest może bogatszy niż u Jespersena. Autor omawia popularnie, ale dość dokładnie „indoeuropejską rodzinę językową“ (r. II), charakteryzuje w r. III kulturę brytańską przed najazdem Sasów, poczem daje zwięzłą charakterystykę *Old English* (dialekty, okresy, zasadnicze wzory fleksji, tworzenie słów) i zarys literatury staroangielskiej (bez wymieniania jednak kodeksów, bez poruszania problemu metryki, niema też cech, wiążących OE. z grupą zachodnio-germańską,

ani też pokrewieństwa z dialektem fryzyjskim). R. IV zajmuje się wpływami łaciny na OE. z bardzo dobrem rozczłonkowaniem chronologicznym, ale i skandynawskie wpływy są wystarczająco omówione (stosunek słów rodzimych i zapożyczonych *form words*, morfologja, składnia, wpływ na język pozastandardowy). R. V poświęcony jest Normanom między 1066 a 1200, następny zaś omawia na szerokim podkładzie historycznym „restytucję” angielszczyzny (1200 do 1500), poczem r. VII daje charakterystykę *Middle English* w nieco mniejszych rozmiarach niż przy OE. Dobry jest ustęp o stosunku „Anglo Norman and Central French”, którego w innych historjach brakowało (§ 131). Kończy się ten rozdział rozważaniem powstania *The Standard English*, przyczem autor przechyla się na stronę niemieckich teoryj (Moosbach, Flardieck) o tworzeniu się standardu na podstawie oficjalnych dokumentów z okręgu londyńskiego. Rozdziały VIII—X mają już inny charakter. Autor przedstawia nam głównie problem walki o wybór słów, o ich sposób przyswajania, o ortografję; najciekawszy jest rozdział IX o okresie 1650—1800, który autor ujmuje jako *The Appeal to Authority*. Chodzi tu o takie sprawy jak „Akademja angielska”, jak słownik Johnsona, jak dążenia gramatyków-purystów. Rozdział ten, pisany bardzo żywo, może dostarczyć dużo materiału do rozmyślenia wobec dzisiejszych stosunków. R. X zajmuje się wpływami techniki i życia kolonialnego na przemiany językowe, porusza trochę zbyt pobieżnie zagadnienie *slangu*, daje zarys historii oksfordzkiego *The New English Dictionary*. Ostatni rozdział omawia angielski język w Ameryce. W „dodatkach” znajdują się próbki angielskich dialektów średniowiecznych (6) z przekładami i objaśnieniami zasadniczych cech dialektycznych (dla OE. są dwie próbki na str. 73—75), i przykłady ortografji od r. 1200 po r. 1658, kiedy już ustalil się prawie zupełnie typ dzisiejszy. Przy każdym rozdziale znajduje się spora bibliografja, naogól wystarczająca dla głębszego zaznajomienia się z omawianymi problemami — zauważyłem w niej małe braki, jak brak dzieła E. Partridge'a *Slang* 1933 lub dwóch tomów R. Huchon'a *Histoire de la langue anglaise* (OE i ME), dających doskonały rys składni angielskiej w obu tych okresach, jakoteż przedstawienie różnic dialektycznych przy pomocy dobrze pomyślanych tablic. Kilka mapek ilustruje też rozkład dialektów w różnych epokach. Książka prof. Baugh'a jest doskonałym dopełnieniem dzieła Jespersena dla wstępnych studjów.

Książka Mary Serjeantson: *A History of Foreign Words in English* jest poważnym dziełem naukowym. Zajmuje się zapożyczeniami na całym obszarze języka angielskiego, bez względu na to, czy te zapożyczenia przetrwały czy nie. Naturalnie najwięcej uwagi poświęca autorka epoce staro-angielskiej, do której zbadania wciągnęła wszystkie zasadnicze dzieła literackie, glossarja i dokumenty. Dla wieków średnich używała już tylko najważniejszych tekstów. Zagadnienie zapożyczenia ujęte jest jako dodatkowe objaśnienie do historii kultury. Autorka stara się ustalić, kiedy po raz pierwszy słowo się pojawia i czy zapożyczenie odbyło się bezpośrednio z danego języka czy też przez pośrednictwo innego. Każdy rozdział zajmujący się zapożyczeniami z łaciny, francuskiego, z nordyjskiego, dzieli się na okresy chronologiczne, wobec czego można sobie zdać dobrze sprawę z naporu danej kultury w pewnym okresie. Trzeba jednak dodać, że autorka wniosków z tych zestawień nie wyciąga, zadowalając się zestawieniem rozumowanego, chronologicznego słownika. Zapożyczenia są obficie ilustrowane cytowanymi i naturalnie tam, gdzie to jest możliwe, zaopatrzone w ścisłą datę. Bardzo ciekawy jest rozdział, a raczej dwa, o zapożyczeniach celtyckich, które ograniczają znacznie ich liczbę w stosunku do prac dawniejszych. Zasięg zapożyczeń jest pełny, obejmuje nie tylko Europę, ale i Wschód (j. arabski, dialekty hinduskie, perskie, drawidzkie, „Turkic”, jęz. semickie, tybeto-chińskie, japoński, języki polinezyjskie i malajskie, afrykańskie i amerykańskie z obu części, północnej i południowej). W „dodatkach” są daty o zmianach fonetycznych zapożyczeń łacińskich w OE. skandynawskich w OE. i ME., francuskich w ME. Indeks wykazuje, że omówionych wyrazów jest przeszło 4.500; w samej pracy obfitsze zapożyczenia są zebrane w grupy kulturalne. Bardzo dużą pomocą są rozróżnia-

nia typograficzne np. zapożyczenie trwałe są drukowane kapitalikami, chwilowe drukiem tłustym. Polski język figuruje z trzema wyrazami, z których tylko jeden jest polskiego pochodzenia i przeszedł bezpośrednio (*mazurka* 1818), natomiast słowo: *hetman* (1710), jakkolwiek polskie, figuruje jako zapożyczenie z niemieckiego, słowo zaś: *uhlan* (1753) ma taką notatkę: „przeszło do nas z niemieckiego, ale ten język zapożyczył je z polskiego, gdzie samo już było zapożyczeniem z tureckiego *ughlan*=syn, młodzieniec, sługa”. A więc dwa terminy wojskowe i jeden taneczny — czy nie jest w tem pewna symbolika?

„Towarzystwo dla czystości języka angielskiego”, (S. P. E.) założone w roku 1913, ale zaczynające naprawdę swoją działalność dopiero w kilka lat po wojnie, zaczęło w ostatnich czasach pomieszczać wśród swoich rozprawek (S.P.E. *Tracts*), wydawanych sporadycznie, małe monografie o zapożyczeniach. Są to niezawodnie wysiłki, zdążające do zorientowania się w treści własnej kultury. Nr. XLIV traktuje o „wpływie holenderskim na słownik angielski”. Rzecz jest napisana nie przez językoznawcę, ale historyka, G. N. Clarka, autora dobrej syntezy wieku XVII-tego (*The Seventeenth Century* 1931). Autora interesują kulturalne zakresy zapożyczeń i zestawia je na przestrzeni 1300—1700. Są to przede wszystkim terminy marynarskie (*the nautical words*), potem odnoszące się do wojny lądowej, choć ważniejszą, może najważniejszą grupę stanowią terminy z ekonomii i organizacji handlu. W konkluzji tej niedużej rozprawki autor podkreśla, że w przeciwieństwie do języka niemieckiego, j. holenderski nie dał terminów filozoficznych ani religijnych, w przeciwieństwie do francuskiego, terminów dla instytucji i praktyki politycznej; mimo pokrewieństwa narodów, republika holenderska była czemś tak specyficznym, tak zależnym od miejscowych, niepowtarzalnych warunków, że Anglicy nie mieli z niej czego zapożyczać. Tak samo nie dostarczyli Holendrzy terminów dla kultury dworskiej, sami czerpiąc ją od sąsiadów z kontynentu. (Dodają tutaj nawiasem, że słownik zapożyczeń holenderskich jest opracowywany przez I. F. Bensęgo i doszedł do litery p).

Druga z rozprawek S. P. E., nieco wcześniejsza (CXLII) zajmuje się wpływem jęz. niemieckiego na angielski. Tutaj autor, językoznawca Charles T. Carr, zestawia wszystkie zapożyczenia (łącznie z temi, które zostały później wyeliminowane). Układ jest chronologiczny: do r. 1600, w. XVII, 1701—1750, i 1750 do 1800, wiek XIX podzielony jest na okresy 10-letnie, wiek XX na trzy: po 1914, lata wojenne 1914—1918, i ostatnie 1919—1933, przy których zaznacza, że lista jest niekompletna. Wewnątrz okresów chronologicznych uwzględnione są zakresy treści. Widzimy, że o pierwszeństwo walczą terminy z filozofii i religii z terminami nauk ścisłych (geologia, mineralogia, chemia, fizyka, medycyna, w w. XIX biologia, w w. XX psychologia). Do zapożyczeń zalicza autor także „Nachbildungen” jak: *tenditions* na wzór *tendenziös*, *Middle English* na wzór *Mittelenglisch*, *drumfire* na wzór *Trommelfeuer*. Autor omawia 820 słów, ale zdaje sobie sprawę, że pominiawszy już wycofane słowa, co najmniej połowa tej liczby nie jest używana nawet przez wszechstronnie wykształconego człowieka — przypuszcza, że normalny potoczny język operuje tylko ok. 200 zapożyczeniami z niemieckiego; ta liczba jest większa niż się zwykle podaje w popularnych podręcznikach angielskiej gramatyki historycznej. (M. Serjeantson podaje niespełna 100 słów, — nie uwzględnia bowiem słów tworzonych na wzór niemiecki i takich, które mogły powstać samorzutnie, choć niezawodnie powstały za impulsem niemieckim, jak: *oceanography*). Ciekawy jest mały wpływ niemieckiego jęz. w zakresie muzyki (w przeciwieństwie do arabskiego, skąd ok. 100 zapożyczeń cytuje M. Serjeantson, znowu ze słowem: *polacca* a *Polish dance* (1813), jak też w zakresie literatury i poza słowem: *lied* niema żadnego innego terminu na rodzaj literacki (a od takich terminów roi się w zapożyczeniach romańskich). Z zakresu geografii są też właściwie tylko trzy terminy: *windrose* (1840), *oceanography* (1883) i *anthropogeography* (1899), widać, że geografia rozwijała się w Anglii samodzielnie. Jako ciekawostkę w zakresie przenoszenia imion własnych na pojęcia ogólne można zacytować słowo: *fogger* z r. 1576 = oszust (dzisiaj tylko w *pettifogger* = krętacz, kauzyperda), będące prawdopodobnie zniekształ-

ceniem nazwiska augsburskiej rodziny bankierów, Fuggerów (naszych Fukierów). Dla interesujących się tem niezwykle częstem zjawiskiem przenoszenia imion własnych na ogólne w jęz. angielskim dodaje, że sprawę tę omawia T. Stenhouse w książce: *Lives enshrined in Language* (1928).

Warszawa

Andrzej Tretiak

HUGO BAKONYI: Die gebräuchlichsten Wörter der deutschen Sprache für den Fremdsprachenunterricht stufenmässig zusammengestellt. („Beiträge zur Methodik des deutschen Sprachunterrichtes im Ausland“). Wyd. Deutsche Akademie München, nakł. E. Reinhardt, München, 1934, str. 86, brosz. Mk. 1.50.

Znane są usiłowania oparcia nauki języka obcego o *metody statystyczne*, usiłowania, które wyszły z Ameryki, a podjęte zostały w ostatnich latach także w Europie. Starano się uzyskać pewne dane o częstotliwości słów i wyrażeń w poszczególnych językach, by wypośrodkować, które i ile słów należy podać uczniowi przedewszystkiem, które na stopniu następnym i t. d. Zasadniczym błędem tych usiłowań było i jest, że opierają się one zwykle na różnych dowolnie wybranych tekstach i wobec tego *uwzględniają głównie mowę pisaną*, zamiast wychodzić od *mówionej*. Bakonyi udowadnia w swej rozprawie, że zamieniano dotychczas „częstotliwość“ („Häufigkeit“) z „używalnością“ („Gebrauchlichkeit“) poszczególnych słów. Tak np. badania nad częstotliwością słów wykazują tak w angielskim, jak i we francuskim i niemieckim, że najczęściej występują partykuły, np. „und“ i „die“ w j. niemieckim, „the“ w angielskim i t. d. Praktyka — a mianowicie badanie językowego zasobu mowy małych dzieci i ludzi „prostych“ wykazuje, że nie partykuły, lecz właśnie rzeczowniki, przymiotniki i czasowniki, które w zestawieniach częstotliwości występują gdzieś na końcu, najsilniej występują, najczęściej są używane. Bakonyi zestawił więc w swej rozprawie na podstawie przeprowadzonych badań w 4 grupach *najbardziej używane słowa języka niemieckiego*. Grupa I, którą powinien poznać początkujący w I. roku, obejmuje 1470 słów, gr. II. 1359 słów, gr. III. 1585 słów, gr. IV. 1460 słów, razem 5874 najbardziej znanych i używanych słów. Grupom odpowiadają stopnie zasobu słownictwa: I gr. — to zasób 3—4 letniego dziecka, II gr. — dodaje jeszcze zasób niewykształconego prostego człowieka, III gr. — odpowiada nadwyżce słów, jaką posiada średnio wykształcony, IV grupa zawiera wyrażenia bardziej wyszukane, literackie, ale naogół w warstwach wykształconych używane.

Po wstępie autora, obejmującym 20 stron następują owe zestawienia, ułożone przejrzyste, alfabetycznie dla każdej grupy i jej poddziałów. Jak zaznacza autor, zestawienie jego nie ma pretensji do wybitnej ścisłości. Jest ono raczej pewnym *naukowym wskaźnikiem*, w jakim kierunku powinno iść *układanie podręczników dla nauki języka niemieckiego* i jakie *słownictwo powinno być podawane na poszczególnych stopniach nauczania*. f.

NOWY SŁOWNIK PODRĘCZNY NIEMIECKO-POLSKI I POLSKO-NIEMIECKI z wymową fonetyczną opracował Paweł Kalina, b. profesor języka niemieckiego w Państwowej Szkole Budownictwa w Warszawie, Neues Handwörterbuch... i t. d. Część pierwsza niemiecko-polska, Erster Teil i t. d. Warszawa, Składy główne: Gebethner i Wolff i Dom Książki Polskiej. Cena w oprawie zł 8.—, stron XVI+694.

Doskonałą miarą szybkości, z którą płynie prąd współczesnego życia, są wydawnictwa słownikowe. Spójrzmy np. na wydany z początku bieżącego stulecia „Dokładny słownik języka polskiego i niemieckiego“ Konarskiego, Inlendera i t. d. Cenny ten słownik jest dla nas dziś czemś w rodzaju pięknych ruin, a przynajmniej czemś w rodzaju mieszkania prababki: bez instalacji wodociągowej, bez radja, bez stolika brydżowego, bez wspomnień z wielkiej wojny, a na-

tomiast z całą furą niepotrzebnych dzieł „serwantek“, „kabacików“, „mizgu-siów“ i t. p. wyrażań o historycznym już znaczeniu. Dla fachowca słownik ten do dziś dnia pełen jest nieocenionych skarbów, ale brak mu niestety rzeczy dziś najpotrzebniejszych, dotyczących życia współczesnego. Naprzód szalony prąd życia współczesnego, następnie rozwój środków komunikacyjnych, kina i prasy, dzięki której jakiś „kidnapper“, czy „gangster“ w mig przybywa do nas z za oceanu; wreszcie specjalnie puryzm językowy niemiecki, który stale mnoży liczbę niemieckich neologizmów — wszystko to są czynniki, które zmuszają każdego z nas do używania słownika, ale które równocześnie domagają się słownika, stojącego na wysokości zadania, słownika w pełni aktualnego.

Sądzę, że w chwili obecnej atrybut ten można przyznać niezbyt dużemu, ale „pakownemu“ słownikowi p. Kaliny. Zawiera on (według obliczeń autora) 50.000 słów, opatrzonych (przy rzeczownikach) formami oraz niektórymi wskazówkami gramatycznymi. Autor usiłuje przy wielu wyrazach podać wymowę fonetyczną, co mu się zresztą niezawsze udaje, co jest z natury rzeczy dość niedokładne i co niekiedy opiera się na jego własnej nomenklaturze (np. określenia „a krótkie, przymknięte“ nie zna „Ortofonja“ Benniego). Jest to jednak choroba wszystkich słowników, które rzadko są pisane przez ludzi o specjalnych studjach fonetycznych. Sądzę, że właściwie każdy słownik powinienby poprzedzać elementarne wskazówki ortofoniczne dla samouków, żeby ustrzec ich od wymawiania: *zwei* jako *zwej*, a *Wien* jako *Wjen*, z czym się człowiek dość często spotyka. Poza tem takie wyrazy jak np. *Familie*, *Tragödie* powinnyby mieć objaśnienia, że wbrew regule, odnoszącej się do wyrazów niemieckich nie wymawia się ich: *famili*, *tragödi*. Wyrazy *Lyrik*, *Analyse*, powinnyby też mieć objaśnienia ortofoniczne.

Wracając do objaśnień ogólnych autora, wspomnieć trzeba, że słownik poprzedza przedmowa, w której autor wskazuje na jego układ i zalety. Przedmowa ta, datowana z listopada 1935, pisana jest niestety zbyt pośpiesznie i nie budzi zaufania. Każdego uderzy np. fakt, że autor zapowiada w przedmowie zarys gramatyki na końcu słownika, a pomieszcza go na początku, nie wzbudza to zaufania do ścisłości korekty. Poza tem jest tam parę zdań z błędami językowymi, np. „Kilkanaście stronic... zawierają zaledwie nikłą część nowotworów“, albo „Nie kusiłem się na obszerniejsze traktowanie części gramatycznej“ zam. nie pokusiłem się o... Mówiny też zwykle o materiale leksykalnym a nie „leksykalnym“.

Następuje wykaz skrótów, w których uderza pewna chaotyczność podstawy abrewiacyjnej. Część skrótów ma za podstawę łacinę, część język niemiecki, część język polski. Tak np. *leś.* znaczy leśnictwo, ale wojskowość nie znaczy np. *wojsk.*, czy *w.*, tylko *mil.* W wykazie skrótów brak znaku (*sn*), który zauważyłem przy wielu czasownikach, a którego przyznam się nie rozumiem. Widząc skrót *bi.* na oznaczenie oddzielnej grupy wyrazów bilardowych, czytelnik myśli mimowoli, dlaczego też autor nie wyodrębnił np. osobnej grupy wyrazów rolniczych, filmowych, radiowych i t. p.

W króciutkiej gramatyce zauważyłem brak znaku *h.* albo *b.* przy imiesłowiu czasu przeszłego oraz brak *trotz* w wykazie przyimków.

Słownik sam, t. j. spis wyrazów, przeglądałem przy różnych okolicznościach, szukając różnych wyrazów w związku z lekturą. Nie jest to naturalnie słownik pełny, ale stwierdzić muszę, że zawiera bardzo dużo potrzebnych wyrazów, formy i znaczenia podaje naogół ściśle i że nie zawiera dużej liczby wyrazów cudaczych, nieużywanych w potocznej mowie, których tak wiele niestety zdobowią karty niektórych innych słowników. Zauważyłem dużą obfitość wyrazów z dziedziny techniki i z dziedziny najnowszych wynalazków, natomiast brak jest niektórych wyrazów ze współczesnego życia politycznego np. nie można się dowiedzieć, co znaczy „die Sturmabteilung“. Poważne luki wykazuje geografia. Rozumie się, że trudno domagać się kompletnego spisu nazw geograficznych, ale mojem zdaniem można wymagać nawet od małego słownika, żeby podawał te często spotykane nazwy geograficzne, które bądź brzmią odmiennie od języka

polskiego, bądź mają rodzaj odmienny i to rodzaj, nie podpadający pod jakąś ogólną regułę. Tak np. nazwy ważniejszych gór i rzek powinnyby się tu znaleźć. Tymczasem brak tu takich nazw jak: *die Tatra, das Tatragebirge; der Jura, der Main, die Pregel, die Saale, die Spree, die Weser* i t. d. Brak ten uważam za bardzo dotkliwy, tem bardziej, że nie wynika on zdaje się z jakiegoś systemu, lecz powstał przez przeoczenie, są bowiem w słowniku takie nazwy geograficzne, jak np.: *Aachen, die Donau, die Elbe, die Weichsel* i t. d.

Z tem wszystkiem sędzę, że słownik jest wcale niezły i że nadaje się do użytku szkolnego. Czekamy na część drugą: polsko-niemiecką.

Warszawa

T. Mikułowski

BIBLIOTEKAZKA FRANCUSKA

JULES ROMAINS: *Le trésor de Louis Bastide* — Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1936 (opracował A. Zarach).

Są to wybrane rozdziały z powieści J. Romain's p. t. „*Les humbles*“, która z kolei stanowi 6-tą część serji powieści tegoż autora, zatytułowanej „*Les hommes de bonne volonté*“.

Wyjątki są dobrane i skrócone umiejętnie tak, że dają wrażenie całości. Bardzo dobry tytuł zaciekawia odrazu, gdyż o samym skarbie dowiadujemy się dopiero przy końcu książki. W powiastce tej poruszony jest szereg zagadnień, jak kłamstwo, miłość do matki, oszczędność, ta charakterystyczna dla Francuzów cecha, oraz ambicja. Bohaterami są uczeń szkoły powszechnej i jego matka, jako drugorzędne postacie występują l'abbé Jeanne, Mm. Chapitre. Autor skoncentrował całą uwagę na wymienionych osobach, z których oczywiście Louis odgrywa najważniejszą rolę. Dzieje chłopca opowiedziane są z wielką obiektywnością, jednak widzimy tu całą gamę uczuć jego na tle tragedji życia jego ojca, skromnego urzędnika, który stracił posadę. Psychologiczne wytłumaczenie tych uczuć jest łatwe, w oświetleniu ich jednak spotykamy szereg odcieni, które w opowiadaniu nabierają dziwnej plastyczności. Jest to więc utwór, który może zainteresować i starszą młodzież, mimo, iż przedstawia bardzo nieskomplikowane perypetje małego chłopca. Do istotnego zrozumienia jednak nie jest zbyt łatwy. Język Jules Romain's acz nie zawily, jest na wskroś nowoczesny i trzeba odczuć jego finezję i rozumieć swoiste zwroty. Ma to uczynić uczeń bądź kształcony na dawnych podręcznikach, bądź na nowych, które mimo odrębnego nastawienia nie wprowadzają go w te subtelności językowe, poprostu z braku czasu. Książka ta przeznaczona jest bowiem dla IV kl. nowego gimnazjum lub dla nieistniejącego jeszcze liceum. Stanowi ona ważny krok naprzód, gdyż dotychczas w tekstach dla lektury domowej przeznaczonych nie wyszliśmy jeszcze (chronologicznie) poza Maupassanta i A. France, czy stąd przeskoczmy odrazu do Rollanda, który jest w przygotowaniu, nie jest rzeczą pewną, w każdym razie dobrze się stało, że została zainaugurowana tego rodzaju lektura, która inteligentnemu uczniowi da dużo materiału myślowego, wzbogaci jego język, połącząc jednocześnie wiadomości z życia Francji.

LA FARCE DE MAITRE PATELHIN — Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa (opracowała H. Nieniewska).

Jest to napisana nowoczesną prozą i przystosowana dla młodzieży sławna farsa z XV w. Adaptacja jest oparta na wydaniu z r. 1931. Farsa jest podzielona na akty i sceny. Oczywiście język niema nic wspólnego z językiem średniowiecznym oryginału, prymitywny wiersz również nie jest zachowany. Sztuka nabrała charakteru jednej z komedijek francuskich dla młodzieży i może być zastosowana w teatrze amatorskim w szkołach, zachowując przytem nieśmiertelną treść oraz charakter osób występujących. Taka zdaje się była intencja autorki, a wykonanie zupełnie jej odpowiada.

Parę słów o słownikach, któremi zaopatrzone są książeczki. W „Le trésor de Bastide” jest normalny słownik alfabetyczny, zawierający istotne tylko niezbędne wyrazy, prócz tego na dole każdej strony są objaśnienia po francusku.

W Farce de Maître Pathelin niema słownika, w zwykłym tego słowa znaczeniu, niema również objaśnień na dole stronic przy tekście, natomiast na końcu książeczki znajdujemy „Vocabulaire”, coś w rodzaju „Explication des mots”, które widzimy przy każdym paragrafie w podręcznikach Szaroty i Węckowskiego (patrz „Nos jours et nos travaux”, „Paris”, „Les provinces françaises”) t. j. częściowe objaśnienia po polsku, częściowe po francusku, niema jednak numeracji przy wyrazach, do których objaśnienia się odnoszą, jak w wymienionych podręcznikach, całość jest tylko podzielona na akty i sceny, tak jak tekst; objaśnień tych zresztą nie jest dużo i nie będzie uczniowi sprawiało zbyt wiele trudności polapanie się w nich. System ten jednak nie wdraża czytelnika do szukania w słowniku, a wogóle stwarza pewien chaos, w którym tłumaczenie na język polski, objaśnienia zapomocą synonimów i objaśnienia merytoryczne się mieszają.

J. JACQUIN ET A. FABRE: Sur l'écran du cinéma (lektura francuska, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych — Warszawa-Lwów 1935 (opracowała A. Zaleska-Garnyszowa).

Otrzymałmy dość późno 3 książki francuskie wydane przez Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Pierwsza z nich „Sur l'écran du cinéma”, mało znanych autorów francuskich, jest to opowiadanie z życia czternastoletniego chłopca, który ucieka z domu, gdy się przekonał, że po śmierci matki ojciec zostaje kontrabandzistą. Dzięki swemu psu chwytą złodzieja, potem pisze scenariusz dla sztuki kinematograficznej, której sam jest bohaterem.

Sztukę tę pewnego razu zobaczył ojciec jego na ekranie i wzruszony powraca na drogę cnoty. Jak widzimy z tego krótkiego streszczenia, jest to historia nieco melodramatyczna, jakby ad hoc skomponowana. Może zainteresuje trochę chłopców, z których jednak każdy zada sobie pytanie: Jak mógł chłopiec, który zaledwie parę klas szkoły powszechnej skończył, napisać scenariusz dla kina? Wiadomości o Francji nie znajdujemy prawie żadnych, chyba to, że rzecz się dzieje na małej plaży francuskiej, gdzie raz do roku odbywają się wyścigi osiołków. Dziełko to nie osiąga więc ani celu wychowawczego ani poznawczego w nauce języka. Jedyne chyba cel praktyczny o tyle, że jest napisane dość żywym językiem.

Druga książeczka w tym wydaniu to Yvonne Ostroga „Petites filles de la vieille France” (także z r. 1935, opracowała O. Opólska).

Zawiera ona 3 legendy starofrancuskie już kilka lat temu wydane w osobnym zbiorze dla młodzieży przez „Eos” w Poznaniu. Pod względem treści nie są to jednak najlepiej wybrane opowiadania, zwłaszcza co do klimatu moralnego pierwszej „L'héritage de Nanette” mielibyśmy duże zastrzeżenie. Przedstawiona tam jest siostra, teroryzująca starego brata przed śmiercią, celem otrzymania po nim spadku. Brat ten istotnie umiera, zapisawszy dziedzictwo częściowo jej, częściowo zaś swojej małej siostrzenicy, ale z warunkiem, którego ona może dokonać tylko wówczas, jeżeli się zdobędzie na bardzo wyrafinowany pomysł. Pomysł ten budzi niesmak i nie licuje bądź co bądź z charakterem małej dziewczynki wiejskiej, obmyśla ona jednak sposób zdobycia spadku bardzo podstępnie i plan ten wykonuje z całym spokojem wytrawnego i przebiegłego człowieka. Jest to rzecz psychologicznie prawie nie do pomyślenia i nie znajduje żadnego psychologicznego wytłumaczenia w opowiadaniu. Cel wychowawczy jest tu wręcz chybiony. Nie wyobrażamy sobie np. dyskusji w klasie na ten temat, zwłaszcza z dziewczynkami, dla których przeważnie książka jest przeznaczona. W drugim opowiadaniu („La Caille merveilleuse”) zwycięża również podstęp, choć tu sprawiedliwość bierze górę. Jakie korzyści odniesie młody czytelnik pod względem wychowawczym, poznawczym i praktycznym z powyższej lektury? Można po-

wiedzieć śmiało, że minimalne. Jedynie z wiadomości o Francji znajdzie w „Petites filles de la vieille France” barwne opisy różnych okolic Francji i strojów wieśniaczych.

Trzecią książeczką tego wydawnictwa jest „Le naufrage mysterieux” przez Pierre Bestre 1935 (opracowała O. Opólska).

Mamy tu b. miłe i barwne opowiadanie z życia dzieci francuskich, przypadkiem zablakanych na wyspę, należącą do Anglików, położoną w południowej części oceanu Atlantyckiego. Znajdujemy tu element fantazji, ładne opisy fauny egzotycznej i życia mieszkańców wyspy. Książeczka, która powinna mieć powódzenie, zwłaszcza u amatorów zwierząt, a przeznaczona dla młodszych dzieci, jest może za trudna na młodsze klasy ze względu na dużą ilość nieznanymi wyrazów, nie na styl.

Naogół język „Lektury francuskiej” nie jest zbyt trudny, jednak sędzę, że dla II kl. gimnazjum całość będzie sprawiała trudności, czego dowodem jest b. częste dodawanie słówek polskich. Wogóle wydawnictwa te mają dziwny system objaśnień. Znajdujemy we wszystkich 3 książkach obok tekstu francuskiego tłumaczenie polskie przypuszczalnie nieznanymi wyrazów. Jest ich, jak już zaznaczyłam, zresztą z konieczności, b. dużo. Ponieważ nie są ani ułożone alfabetycznie, więc nie można tego nazwać słownikiem, ani podzielone według paragrafów, przeto jedno i to samo słówko może być nieraz powtórzone kilkakrotnie, gdyż inaczej nie możnaby go odszukać. Druga ewentualność jest, że nieznanymi wyraz jest umieszczony raz tylko; gdy spotkamy go w innym miejscu, zapomniawszy, musimy szukać w całym tekście, a brak wszelkiej numeracji lub alfabetycznego spisu b. utrudnia takie zadanie. Taka ewentualność zachodzi we wspomnianem wydawnictwie. Objasnień po francusku niema zupełnie, oprócz w ostatnim tomiku. System ten może ułatwia czytanie, ale w jakiej sytuacji znajdzie się uczeń, który przeczyta kilka wydawnictw „Lektury francuskiej”, potem zechce się zabrać do innych wydawnictw, wówczas spostrzeże, że nietylko pierwsze nie nauczyły go czerpać informacji ze słownika, ale przeciwnie utrudniły mu dalszą pracę, gdyż przyzwyczaiwszy do metody bezpośredniego tłumaczenia i słówek tuż obok tekstu, nie wdroszyły go a nawet zniechęciły do samodzielnego szukania ich znaczenia w słowniku. W wydawnictwach obcojęzycznych, przeważnie niemieckich, które metodycznie są dobrze opracowane, takiego systemu nigdzie nie spotykamy. „Gebildet ist, wer weiss, wo er findet, wass er nicht weiss” mówi Georg Simmel. Trzeba ucznia nauczyć szukać, robi się to na lekcjach pod kierunkiem i przy wskazówkach do lektury domowej. A jaką damy wskazówkę w tym wypadku? Niema też w „Wydawnictwie Książek Szkolnych” nigdzie bodaj najkrótszego wstępu, zawierającego bądź ogólną charakterystykę autora, bądź epoki, jak to b. umiejętnie uczyniono w wydawnictwie Książnicy-Atlas. „La farce de maitre Pathelin”, „Sur l'écran du cinéma”, „Petites filles de la vieille France”, i „Le naufrage mysterieux” ozdobione są ilustracjami dość prymitywnymi pod względem artystycznym i pod względem wykonania, jednak trochę ożywiającemi lekturę.

Warszawa

Jadwiga Kołudzka

LEKTURA NIEMIECKA

ERICH KÄSTNER. Der 35. Mai oder Konrad reitet in die Südsee — opracował J. Sandel. — Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych — Warszawa-Lwów 1935, 8.—, str. 69.

Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych podjęło interesujące wydawnictwo nowego cyklu książeczek, przeznaczonych na lekturę niemiecką w nowem gimnazjum. Komitet redakcyjny, złożony z pp. W. Dewitzowej, R. Kerna oraz J. Sandla, opracował nowy typ książeczek o wąskim łamie drukarskim, z tekstem opatrzonym uwagami nie u dołu, ale na marginesie po prawej stronie. Zarówno ten system techniczny komentowania tekstu, jak i obfitość ilustracyj

w dwóch pierwszych tomikach zalecają żywo nowe wydawnictwo i zwracają na nie uwagę. Podobnie i nazwisko autora, któremu poświęcono pierwszy tomik, wzbudza zainteresowanie wobec popularności, jaką u nas zdobył Erich Kästner swoją nowelą „Emil und die Dedektive“, która stanowi ulubiony przedmiot lektury domowej niemieckiej i została już przetłumaczona na polskie. Podobnie zresztą „Der 35. Mai“ jest już przełożony i wyszedł po polsku nakładem „Naszej Księgarni“.

Mimo to sądzę, że debiut nowej biblioteki lektury niemieckiej jest w tym tomiku niezupełnie udatny. Kwestjonuję mianowicie tezę, by ta (nowa u nas) powieść Kästnera była pożądaną lekturą szkolną.

Mały Konrad Ringelhuth jest mocny w rachunkach, ale zdaniem nauczyciela, brak mu fantazji; przeto wraz z innymi chłopcami, pozbawionymi również fantazji, dostaje na zadanie domowe temat o morzu Południowym, jeśli ktoś woli po polsku: o Polinezji. Przy pomocy wybrakowanego konia cyrkowego, zwanego Negro Kaballo, Konrad oraz jego stryj aptekarz, pragnący mu pomóc w zadaniu, odnajdują drogę do morza i wybierają się w fantastyczną, dwugodzinną podróż dla obejrzenia morza Południowego. Przygody w czasie tej podróży stanowią główną treść książki. Nasi podróżni wędrują bowiem naprzód przez kraj leniuchów i tłusćciochów (das Schlaraffenland), potem dostają się do „świata naopak“ (die verkehrte Welt), gdzie dzieci rządzą, a więc uczą i karzą, przedwzrostkiem oczywiście złych rodziców. Stryj Ringelhuth przypadkowo również dostał się do tej szkoły dla dorosłych, więc przebrano go w krótkie majteczki i w kurtkę marynarską, i musiał siedzieć w klasie, póki go dobry Konrad nie wyreklamował. Dalej dostają się nasi podróżni do miasta mechanicznego, Elektropolis, gdzie całe życie zmechanizowano, wreszcie po obręczy równika dostają się do kraju morza Południowego, mają tam różne fantastyczne przygody z krajowcami, z wielorybem i t. p., poczem przy pomocy miejscowego kacyka o pięknie brzmiącym nazwisku Rabenaas, przezwanego Schnelle Post, dostają się w skrócony sposób znowu do domu.

Taka jest treść noweli. Otóż fantastyczna powieść o charakterze komicznym jest zasadniczo bardzo pożądana na lekturę niemiecką. Jakiś nowoczesny Gulliver przydałby się bardzo w szkole. Jednakże zdaje mi się, że tu przebrano trochę miarę: niektóre pomysły, jak np. z tą tresurą złych rodziców, są negatywne pod względem wychowawczym, jako zbyt daleko idące w karykaturze i zbyt swolne: Str. 35 i 36 i Das Pferd... fragte, wie denn solche Eltern erzogen würden.

Babette holte tief Atem und sagte: „Wir vergelten ihnen Gleiches mit Gleichem. Das ist zwar nicht hübsch, aber notwendig ist es. Im allgemeinen haben wir Erfolg über Erfolg — inne są niepożądane ze względów estetycznych, ze względu na ciężki dowcip autora i nadmiar „brodatych“ ze starości conceptów, których wolelibyśmy do szkoły nie wprowadzać, bo są o całą klasę poniżej tego poziomu estetycznego, na którym pragnęlibyśmy widzieć naszą naukę szkolną. Przytoczę tylko na str. 4 i 6 wzmiankę o tem, jakie obrzydliwości zjadali stryj Ringelhuth z siostrzeńcem i jak po obiedzie wyglądali przez okno, „wenn ihnen dann so recht übel war“, przytoczę pomysł z tym koniem, włączającym na piętro z wizytą i grającym w karty, pomysł z tym całym dość obrzydliwym krajem leniuchów i ze swawolnym światem naopak. Przytoczę np. taki stary concept: (*Als sie einem Schild begegneten, auf dem zu lesen stand: „Es wird gebeten, die Häufische nicht zu necken“, da fiel ihnen das Herz senkrecht in die Hosen*).

W krótkiej recenzji dość trudno jest przeprowadzić dowód w tej sprawie, zdaniem mojem jednak uważne przeczytanie całości musi w nas wywołać uczucie pewnego niesmaku.

Z drugiej strony nie da się zaprzeczyć, że książka została naogół starannie dostosowana do nauki szkolnej. Objasnienia są liczne i celowe, ilustracje Friera znakomite, druk dobry, półtwarda okładka dość trwała, biblioteczka sprawa bardzo sympatyczne wrażenie.

A kwestja smaku literackiego jest oczywiście rzeczą bardzo względną. Nie przeczę, że części młodzieży naszej może się książka bardzo podobać...

LOTTE HAUSEN — Chauffeur Weber und sein Freund — opracowała J. Nowińska. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Warszawa-Lwów 1935. Ilustrowała Käthe Bernhardt, 8°, str. 49.

Za to ten drugi tomik biblioteczki niemieckiej udał się doskonale i stanowi bardzo pożądany nabytek dla szkoły. Samochód i film, dwa przedmioty największego zainteresowania naszej młodzieży w kl. II i III, stoją na pierwszym planie. Na drugim planie Berlin z jego ruchliwym życiem, z ruchem ulicznym, z dworcem kolejowym, z policją i t. d. Słowem — tematy, pozostające w ścisłym związku z lekturą.

Doskonałą jest ta para przyjaciół: szofera Webera, wesołego wygi, mruzcącego ciągle pod nosem jakieś wierszyki własnego układu i chłopczyka ze szkoły powszechnej, który poza autem świata nie widzi. Mały Piotruś staje się przypadkowym świadkiem afery złodziejskiej, dokonanej przy pomocy taksówki Webera. Jakiś czas jest nawet niesłusznie podejrzany o udział w kradzieży, ale wnet aresztują prawdziwego złodzieja, a przygoda Piotrusia daje temat do filmu, w którym zarówno malec, jak i jego przyjaciel Weber uzyskują dość znaczne role. W ten sposób Piotruś zostaje początkującą „gwiazdą” filmową i wyrabia sobie stosunki w świecie filmowym, dzięki którym dostaje w prezencie upragniony rower, wyjedynwa rolę w filmie dla ulubionego kolegi, a przedewszystkiem zdobywa posadę w biurze filmowej dla bezrobotnej matki.

Książka jest napisana z prawdziwym humorem, bardzo zajmująco, łatwym językiem, wydana z dobrymi objaśnieniami. Stanowi ona moim zdaniem doskonały materiał na lekturę domową dla kl. III, a nawet już dla II gimnazjalnej. Ilustracje w tekście w liczbie 9 bardzo dobre, z pewnym zakresem karykaturalnym, doskonale ożywiają lekturę. Książka wybornie wypełnia dotkliwy brak — łatwej lektury dla pierwszych klas gimnazjalnych i będzie zapewne wkrótce równie popularna, jak „Kai aus der Kiste”, albo jak „Emil” Kästnera.

Warszawa

T. Mikułowski

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM POLSKICH

Teatr w szkole, R. II, nr. 2, paźdz. 1935. p. t.: Czy urządzać widowiska szkolne w języku obcym? Artykuł ten stanowi krótkie sprawozdanie z 2 przedstawień w jęz. niemieckim i francuskim w gimnazjach w Lublinie, z których redakcja „Neofilologa” otrzymała w swoim czasie programy. Autor po przedstawieniach rozmawiał na ten temat z młodzieżą i kreśli swe uwagi. Jaki cel mają takie przedstawienia, czy aktorzy odnoszą korzyści językowe i czy widzowie nie nużą się na tego rodzaju widowiskach? Przedewszystkiem, jeśli odtworzymy przy pomocy dekoracji i kostjumów (zwykle przez młodzież samą przygotowywanych) życie obcego narodu, wtedy i widzowie i aktorzy będą mieli większą korzyść, niż z martwych opisów książkowych, ożywianych najwyżej epidiaskopem i ewentualnie jakąś krótką częścią deklamacyjną. Teatr ten zbliży nas również i do arcydzieł literackich, pod warunkiem, że nie będziemy odgrywali całych sztuk, które nużą i aktorów i widzów, lecz krótkie fragmenty, wybrane i ułożone tak, by dały jednak pojęcie o całości. Należy zadać sobie pytanie, jak przedstawia się interpretacja fonetyczna takich przedstawień? Autor robi słuszną uwagę, że po starannie pod względem fonetycznym opracowanym tekście i wypowiedzeniu go, młodzież zwróci uwagę na odrębny niż zwykle akcent kolegi-aktora — wchodzi tu więc w grę tak silnie u młodzieży rozwinięte naśladownictwo, które sprawi, że i widzowie będą się starali przyswoić tę „inną” wymowę.

Autor artykułu twierdzi, że „próba ta, jedna z pierwszych w tym rodzaju”, udała się. Musimy tu przypomnieć, że przedstawienia takie przed paru laty odbywały się w Lidzie (niemieckie), w Zamościu (niemieckie), w Warszawie (fran-

cuskie), w Krakowie (francuskie — podczas Zjazdu Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w r. 1933) i bodaj jeszcze parę innych, których daty nie pamiętamy. Byłoby rzeczą interesującą zebrać dane faktyczne i merytoryczne tych poczyniń i wyciągnąć wnioski ogólne i wskazówki na przyszłość co do urządzania przedstawień obcojęzycznych w szkole.

Gimnazjum, R. III, nr. 4. J. Kotarbiński: „O programach liceów z punktu widzenia potrzeb szkół wyższych“. W bardzo interesującym artykule J. Kotarbińskiego spotykamy ustęp, dotyczący metody nauczania i ilości języków nowożytnych w szkole. Autor zwraca uwagę na tytuł, mianowicie, iż traktuje nauczanie w liceach nie z punktu widzenia szkół wyższych, lecz ma na uwadze „potrzeby“ szkół akademickich, które to potrzeby życie wysuwa na każdym kroku, jako że licea mają w znacznej mierze przygotowywać młodzież do studiów wyższych. Co do znajomości jęz. obcych nowożytnych, zaznacza, że pomimo protestów świata pedagogicznego, który dziś żąda, żeby uczyć w zasadzie jednego języka, a nie więcej jak dwóch, natomiast uczyć gruntownie, to jednak gdy sprawa „dojdzie do ostatniej instancji“, mianowicie do studiów wyższych, okaże się, iż niepodobna będzie obejść się bez znajomości przynajmniej trzech języków nowożytnych: francuskiego, angielskiego i niemieckiego. Są one niezbędne dla inteligentnego człowieka, pragnącego studjować jakąkolwiek dziedzinę na uniwersytecie. W tych 3 językach toczą się także obrady wszelkich kongresów międzynarodowych różnych specjalności i tu okazuje się nasz absolutny analfabetyzm. Nie idzie o to, by uczeń kończący szkołę umiał rozmawiać w każdym z tych trzech języków, na co dziś specjalny się kładzie nacisk przy nauce szkolnej, lecz żeby umiał czytać i ze słownikiem bodaj rozumieć to, co czyta. Żądanie to zawiera ukrytą intencję metodyczną. Jednak bodaj jeszcze więcej, niż metoda mówienia brózdzi nauczycielowi, według autora artykułu, „filologizm“, który z praktycznych ćwiczeń językowych czyni lekcje językoznawstwa naukowego lub studja literackie. I jedno i drugie jest cenne, lecz dla praktyki czytania współczesnych książek naukowych niewiele osiąga się tą drogą. Uniwersytet chciałby mieć studentów, którzyby czytali dość swobodnie obiegową prozę naukową, czyli znali t. zw. „język nauki“ łatwiejszy od dzisiejszej gwary publicystycznej i nawet od języka arcydzieł poezji czy prozy. Z artykułu tego wynika, że do studiów uniwersyteckich jest absolutnie niezbędna znajomość języków nowożytnych i brak ich stanowi ogromne utrudnienie albo prawie uniemożliwienie tych studiów.

Warszawa

J. K.

SPRAWOZDANIE Z PISM ANGIELSKICH

Przedmiotem specjalnego zainteresowania neofilologów angielskich w chwili obecnej jest sprawa pogłębienia studiów językowych i oparcia ich na szerszej podstawie lingwistycznej, uwzględniając związek, jaki zachodzi między historją danego narodu, a rozwojem danego języka.

W zeszytcie czerwcowym r. z. *Modern Languages*¹ p. B. Woledge zastanawia się nad tem zagadnieniem pod specjalnym kątem nauczania gramatyki historycznej w uniwersytecie i stawia sobie konkretne pytania, w jaki sposób uczyć gramatyki historycznej, tak aby interesowała słuchaczy. P. B. Woledge zauważył, że młodzież uniwersytecką interesują ogólne problemy rozwoju języka.

Sprawa zaimków dzierżawczych w XIII w., albo rozwój *a*, tonicznego w głosce otwartej nabiera dopiero wówczas życia, jeżeli traktowana będzie jako część całości, jeden z etapów ewolucji językowej w związku z ogólnymi przemianami ludzkości.

A żeby dać słuchaczom głębsze zrozumienie kwestyj językowych, należałoby wskazać im, że historia języka jest tylko częścią historii ludzkości. — Język nie jest systemem dźwięków niewzruszonym, ale jest zbiorem znaków umow-

¹) *Modern Languages*. Vol. XVI, Nr. 6. June 1935 „A Note on the Teaching of Historical Grammar“ p. 189.

nych („a convention“) i jako taki podlega zmianom w związku z warunkami zewnętrznymi. Z chwilą rozpadnięcia jednostki państwowej rodzina języków indo-europejskich rozbiła się na grupy,¹⁾ natomiast zacieśnienie więzów społecznych między grupami powoduje zwykle zbliżenie lingwistyczne.

Ciekawym zadaniem dla neofilologów współczesnych byłoby zbadanie w jakim stopniu wzmógł się kontakt ekonomiczny, społeczny i polityczny między poszczególnymi grupami narodowymi wpłynął na ukształtowanie się współczesnego języka.

Naukę ścisłą gramatyki historycznej należałoby zdaniem p. B. Woledge poprzedzić wstępnym kursem o charakterze przygotowawczym, któryby dał słuchaczom klucz do zrozumienia zjawisk językowych na tle ogólnym przemian historycznych.

* * *

W sensie pogłębienia studjów lingwistycznych wypowiada się również Mr. A. Hedgcock, przewodniczący M. L. A. domagając się w liście do wydawcy The Times Educational Supplement dwóch niezbędnych reform w dziedzinie nauczania jęz. obcych.¹⁾

Pierwsza z nich to właśnie włączenie do studjów uniwersyteckich przyszłych nauczycieli jęz. obcych specjalnego kursu wymowy, obejmującego studja nad nowoczesną formą myśli, cywilizacji i literatury obcych krajów, połączonego z ćwiczeniami w rozumieniu i właściwym użyciu języka.

* * *

W październikowym zeszycie Modern Languages p. Frank A. Hedgcock omawia podstawowy zbiór wyrazów Van der Beke'a, pod tytułem: „French Word Book“. Przyznaje, że wydania tego słownika miało tę dobrą stronę, że zwróciło uwagę na potrzebę wyrazów w początkowych fazach nauczania, uważa jednak że zawarty w nim materiał lingwistyczny, odpowiedni raczej dla nauki dorosłych, nie odpowiada celom nauki jęz. obcych w klasach niższych. I tak wyrazy niezbędne dla nauczyciela w pierwszym okresie nauczania języków obcych jak *craie, canif, écolier, encre, professeur* — nieobjęte są w pierwszym tysiącu wyrazów tego słownika. Natomiast, zmuszony wymaganiami programu do operowania mową potoczną w zakresie przedmiotów szkolnych i czynności codziennych nauczyciel, obciążony będzie od początku zbyt dużym balastem słów tak wyszukanych, jak: *conscience, confiance, esprit, moyen, rapport, terme* etc. W konkluzji, jeśli książka ta ma służyć celom nauki szkolnej, należy ją uzupełnić i w duchu wymagań programu zreformować.

Dla interesujących się sprawą selekcji wyrazów w stosunku do ich częstotliwości zaznaczamy, że w grudniowym zeszycie Modern Languages p. H. Milton broni pozycji „French Word Book“ jako podstawy do kursu nauki szkolnej w dwóch pierwszych klasach. Olbrzymia większość wyrazów zawartych w pierwszym i drugim tysiącu tej książki pokrywa się zdaniem p. Milton ze słownictwem pierwszych dwóch lat nauczania języka w szkole. Uzupełnienie reszty wyrazów należy do nauczyciela, jak również sklasyfikowanie ich w grupy, logicznie ze sobą powiązane, wyrazy odnoszące się do klasy (np. *la craie*) z zakresu życia codziennego (np. *le lait*), w związku z zainteresowaniem specjalnym życiem nowoczesnym (np. *la T. S. F.*).

P. Milton zwraca uwagę na publikację; „Cheydleur's French Idiom List“; podkreślając jej dużą wartość, doskonałą metodę selekcji i odpowiednio wybraną materiał leksykalny.

* * *

Ciekawym zewszehmiar dla każdego anglisty będzie artykuł: *England und sein Weltreich*, p. Reinolda Hoop, w 1/2 zeszycie 1935 r. *Neueren Sprachen*, aczkolwiek nie porusza żadnych zagadnień neofilologicznych. Problemem, kt. interesuje p. Hooks, pierwszorzędnego światowego znaczenia jest mocarstwowe

¹⁾ The Times Educational Supplement — Nr. 1056. July 27. 1935.

stanowisko Anglii w chwili obecnej, szanse jego rozwoju lub upadku w ścisłym związku z ukształtowaniem się stosunków kolonialnych Imperjum. Jako jeden z najtrudniejszych problemów polityki angielskiej uważa p. Hoops Indje, z ich wzmoczeniem poczuciem własnej siły i wartości, po roli jaką odegrały w wojnie światowej, które wyraża się w niepokojących Imperjum macierzyste ruchach separatystyczno-narodowych, mających za wodza duchowego jednostkę o silę tak suggestywnej jak Mahatma Gandi.

Stosunek wszystkich kolonij i ich znaczenie dla Imperjum poddane są tu szczegółowej i nader interesującej analizie.

Druga reforma to zawsze aktualna sprawa zmodernizowania formy egzaminów szkolnych w sensie usunięcia tekstów do tłumaczenia i zastąpienia ich tekstami wyłącznie w języku obcym. Jak wiadomo kwestja ta jest przedmiotem bezskutecznych sporów i ankiet, z których przebiegu zdawaliśmy sprawę w poprzednich numerach „Neofilologa“.

* * *

„Modern Languages in Commerce“. Pod tym tytułem ukazała się książka, wydana przez „British Association for Commercial and Industrial Education“, zawierająca wskazówki nauczania języków obcych w szkołach handlowych. Przy tej sposobności zaznaczyły się zasadnicze różnice w poglądzie na konieczność specjalnej nauki języków obcych, przystosowanej do celów handlowych. Wysuwano argument, iż liczba pracowników handlowych, dla których konieczna jest znajomość języków obcych — jest znikoma.

Zawieranie tranzakcyj handlowych z firmami obcemi powierzane bywa zwykle tylko wyrobionym pracownikom, a ci którzy mają dobrą podstawę językową, wkrótce opanują terminy techniczne na kursach wieczorowych lub prywatnie w domu.

(„The Journal of Education“ Nr. 793. Vol. 67. London, August, 1935).

* * *

Próby tłumaczenia (interpretation libre) poezji Shelleya, Shakespeara, Byrona, Wordswortha, Keatsa i Cowpera na język francuski znajdujemy w zeszycie marcowym Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes.

P. F. Boillot komentuje w czerwcowym zeszycie Modern Languages jedną z myśli Pascala¹⁾: „Le silence éternel de ces espaces infinis m'effraie...“

Podkreślając sugestywność tego bezmiaru czasu i bezmiaru przestrzeni, pod którym ugięła się udęczona dusza Pascala, w zestawieniu z niezmierną małością i kruchością człowieka, zaznaczoną po mistrzowsku jednym króciutkim zaimkiem *m'*.

„Une des phrases les plus vastes, les plus magnifiquement évocatrices et les plus belles, que l'homme ait jamais conçues et que la langue ait jamais exprimées“.

Warszawa

Irena Pepłowska

SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM NIEMIECKICH

TRZECIA REFORMA NAUKI JĘZ. NOWOŻYTNYCH W NIEMCZACH.

Przez pewien czas zagadnieniu nauczania jęz. nowożytnych poświęcano w Niemczech mało miejsca. Czekało prawdopodobnie na wskazówki zgóry. Zaraz po przejęciu władzy przez Hitlera miało się wrażenie, że nauce jęz. nowożytnych grozi poważny cios, zwłaszcza jęz. francuskiemu. Ten cios jakoś nie nastąpił dotychczas; o ile mi wiadomo, pruskie Richtlinien obowiązują w dalszym ciągu, chociaż napewno duch nauczania przez różne okólniki został dostosowany do prądów narodowosocjalistycznych, nurtujących dziś we wszystkich dziedzinach ży-

¹⁾ Modern Languages, Vol. XVI, Nr. 6, p. 182. June 1935. „Le Silence éternel de ces espaces infinis m'effraie...“

cia i nauki. Zasadniczych zmian w programie samym narazie nie przeprowadzono zgóry, natomiast, jak widać z publikacją ostatnich miesięcy, Związek narodowosocjalistycznych nauczycieli przystępuje sam do opracowania celów, jakim poszczególne przedmioty mają służyć w szkole średniej narodowosocjalistycznej. W zes. 7/8 Neuphilologische Monatsschrift 1935 ukazał się znamieny pod tym względem artykuł Theodora Sieberta pod tyt. „Bedeutung und Wert der neueren Fremdsprachen für die höhere Schule im nationalsozialistischen Staat”. Siebert jest kierownikiem jednej z grup przedmiotowych wspomnianego Związku Nauczycielskiego i jego artykuł jest wspólnym wyrazem tej grupy. We wstępie swej pracy autor określa dość ogólnikowo znaczenie, jakie szkoła średnia posiada dla kształtowania charakteru niemieckiej młodzieży mimo istnienia hitlerowskich związków młodzieży, których głównym celem jest *bezpośrednie* kształcenie charakteru. Szkoła powinna *pośrednio* dążyć do tego samego celu nie przez mówienie o charakterze, lecz przez pracę umysłową, aby w państwie kulturalnym strona duchowa i umysłowa charakteru nie znikła. Po postawieniu tej tezy Siebert przechodzi do pytania, jakie przedmioty mogą temu celowi służyć i wyraża przekonanie, że z powodu przewartościowania całej nauki w dzisiejszych Niemczech również nauka języków nowożytnych doznała nowych wartości, zwłaszcza ze względu na nowe psychologiczne ujęcie językoznawstwa, za pomocą którego język może służyć do poznania duszy narodu. W rozdziale pierwszym, zatytułowanym „Ideale Zielsetzung”, autor roztrząsa cele nauki jęz. nowożytnych, zastanawiając się najpierw nad pytaniem, czy nauka jęz. nowożytnych nie jest wogóle zbędną i czy posiada swoją własną, nie dającą się przez inne przedmioty zastąpić, wartość. Co do czysto utylitarnego celu nauki jęz. nowożytnych, to pod tym względem istnieje pewna jednolitość zdań. Wartość praktyczna rozumienia jęz. obcego i władania nim w niektórych zawodach nie jest przez nikogo kwestjonowana, tak samo wszyscy przyznają, że jęz. obcego nie można się uczyć dopiero w czasie spełniania swego zawodu i że szkoła powinna dać podstawy, na których w życiu można dalej wydoskonalić się. Czysto utylitarną stroną nauki języków nowożytnych szkoła nie może się jednak zadowolić. Poza wiedzą praktyczną szkolne przedmioty muszą posiadać wartości kształcące. Do formalnego kształcenia umysłu przyczyniają się wszystkie przedmioty. O wiele ważniejsze niż kształcenie formalne są jednak według zdania autora korzyści, jakie szkoła wynosi z treści nauki jęz. nowożytnych dla *służby państwowej*. Język daje możliwość obserwowania obcych narodów, poznanie ich postępów i zbliżenia się do ich istoty duchowej. Sama nauka gramatyki pozwala na głęboki wgląd w charakter obcego narodu, a z literatury, sztuki i innych objawów życia można poznać obcą narodowość. Strona estetyczna dzieł literatury i sztuki powinna ustąpić miejsca badaniom rasowym obcego narodu. Siebert wyraża się temi słowy: „Wir tun besser daran, das Blut, den Lebensgrund des betreffenden Volkes zum Hauptgegenstand der Beobachtungen zu machen... Bis zum Volks- und Bluthaften haben wir vorzudringen”. Dotychczasowe kulturoznawstwo, którego celem było zrozumienie obcego charakteru narodowego, uczyniło według zdania autora pierwsze kroki na drodze do dziś propagowanego hasła „Volkskunde”. Poznanie obcej narodowości nie jest jednak najwyższym celem nauki jęz. obcych, znajomość obcej narodowości służy tylko do głębszego poznania narodowości własnej. Tylko pod takim punktem widzenia posiadają obce narodowości i rasy prawo bytu w szkole niemieckiej. — Ukoronowaniem celów nauki jęz. nowożytnych ma być zrozumienie obcej państwowości w myśl żądania narodowego socjalizmu, że szkoła powinna kształcić *człowieka politycznego*. Znajomość obcych narodów, ich rozwój rasowy i polityczny, pozwala na głębsze i dokładniejsze zrozumienie własnej państwowości. Znajomość jęz. obcych umożliwia poza tem reprezentowanie własnych właściwości w formie, zrozumiałej dla zagranicy, krótko mówiąc: umożliwia propagandę zagraniczną, na którą dzisiejsze Niemcy kładą tak wielki nacisk. W końcu tego rozdziału Siebert rozpatruje krótko jeszcze wartości nauki jęz. obcych dla wychowania samej młodzieży, abstrahując już od względów państwowych. Twarda

praca umysłowa, której wymaga nauka jęz. nowożytnych, może tylko dodatnio wpłynąć na charakter młodzieży, powstrzymując ją od frazesów i lekkomyślnych sądów i ucząc ją gruntowności, tak potrzebnej do spełniania zawodu i w służbie państwowej. Oprócz poznania własnego narodu zajmowanie się językami obcemi pogłębia poznanie i poważanie wartości właściwych narodów sąsiednich. Przeciwwstawienia Niemiec innym narodom Niemcy nie potrzebują obawiać się, naodwrot, młodzież niemiecka z porównania własnego narodu z innymi może nauczyć się tylko zdrowej dumy narodowej, zdolnej do poniesienia ofiar.

W rozdziale drugim, zatytułowanym „*Hemmnisse*“ Siebert wylicza trudności i przeszkody, na jakie nauka jęz. obcych natrafia. Autor zdaje sobie sprawę z tych trudności i uznaje za słuszne, że w dzisiejszej szkole narodowosocjalistycznej ilość godzin dotychczasowa nie może być utrzymana, wyraża jednak nadzieję, że i przy zmniejszonej liczbie godzin cele, wykazane przez niego, dają się zrealizować.

W następnym rozdziale „*Praktische Forderungen*“ Siebert omawia sprawę ilości jęz. obcych, czy w nowej szkole niem. ma być uczony tylko jeden, czy dwa języki oraz, o ile mają być w dalszym ciągu prowadzone dwa języki obce, który z nich ma mieć pierwszeństwo. Według zdania autora żaden język nie wystarcza dla celów wychowania narodowego i państwowego; żaden nie jest zupełnym przeciwstawieniem do niemieckiego. O ileby naprzykład chciano ograniczyć się tylko do angielskiego, to doprowadziłoby to do jednostronności; oprócz tego naród angielski należy do narodów germańskich tak, że nauka mogłaby wykazać tylko różnice pomiędzy jednym narodem germańskim i drugim. Do przeciwstawienia narodowości nadają się więcej języki romańskie, ale przy uwzględnieniu tylko jęz. romańskiego zamknięte zostałyby okno na najważniejsze imperja dzisiejsze: na Anglię i Stany Zjednoczone. Na podstawie tych rozważań dochodzi autor do wniosku, że i w nowej szkole narodowosocjalistycznej powinno uczyć się dwóch języków: angielskiego i jednego romańskiego. Ze względów kulturalnych z języków romańskich autor daje pierwszeństwo jęz. francuskiemu. Następnie zastanawia się Siebert nad sprawą kolejności nauczania języków i wypowiada się ze względów metodycznych i psychologicznych za wprowadzeniem jęz. francuskiego jako pierwszego a później dopiero w Untertertia jęz. angielskiego. Uzasadnia swoje zdanie tem, że opanowanie morfologii jęz. angielskiego nie wymaga długiego czasu a wprowadzenie lektury już na stopniu średnim jest z powodu trudności treściowej za wczesne. Przy wprowadzeniu jęz. angielskiego jako drugiego języka ilość godzin jęz. francuskiego mogłaby być znacznie zmniejszona na korzyść jęz. angielskiego.

W rozdziale ostatnim „*Methodische Fragen*“ porusza autor bardzo ogólnikowo kilka spraw, dotyczących dydaktyki, wyrażając zdanie, że właściwa dydaktyka nie wymaga zmiany. Co się tyczy *słownictwa*, to domaga się Siebert większego uwzględnienia tych wyrazów, na których podstawie można wnioskować o wpływach wzajemnych kultur, zwłaszcza kultury germańskiej na francuską a francuskiej na angielską. Nauka *gramatyki* powinna zostać pogłębiona przez uwzględnienie psychologii języka. Prace *piśmienne* powinny służyć myśli narodowej. W klasach wyższych najważniejszym rodzajem prac piśmiennych w języku francuskim powinny być tłumaczenia z francuskiego na niemiecki, poza tem dyktanda i streszczenia. Dla języka angielskiego domaga się Siebert na maturze tematów (*Aufsätze*) i *Nacherzählungen*. Najważniejszym środkiem do osiągnięcia nowych celów nauki jest *lektura*. Przy wyborze lektury pierwszeństwo powinny mieć te dzieła, na podstawie których można najlepiej poznać właściwości charakteru obcego narodu i jego rasowe różnice i krzyżowania. W lekturze angielskiej uwzględnić należy w dużej mierze dzieła polityczne.

W zeszytach ostatnim (luty 1936) czasopisma „*Neuphilol. Monatsschrift*“ znajduje się drugi artykuł, charakterystyczny dla przeobrażeń w dzisiejszych Niemczech. Jest to skrót referatu znanego dydaktyka Rudolfa *Müncha*, który został wygłoszony na Zjeździe Neofilologicznym w Dreźnie dnia 15 paźdz. 1935 roku, pod tyt. „*Doch noch Kulturkunde?*“ Na początku Münch charakteryzuje

prądy dzisiejsze i wymagania, jakie się stawia nauce wogóle, która nie powinna ograniczać się do wypracowania i pośredniczenia obiektywnych sądów, lecz stać się aktywnym kształtowaniem, płynącym z idei i oddziałującym na innych, zwłaszcza na młodzież. „Wissen muss in Wollen umgesetzt werden. Es soll Enthusiasmus erzeugen, Entschiedenheit, Haltung und Richtung“. Ten punkt widzenia musi uwzględnić również „trzecia reforma“ nauki jęz. nowożytnych. Münch stworzył dla tych celów nowe hasło (Schlagwort), mówi mianowicie o *neophilologia militans*. W dalszym ciągu omawia autor zagadnienie kulturoznawstwa, które było jądrem drugiej reformy a o którym się dziś milczy lub przepowiada się jego koniec. Münch jest zdania, że pojęcie kulturoznawstwa powinno jak wszystkie pojęcia naukowe ulec przekształceniu, oczyszczeniu od błędów i powierzchowności i że potem kulturoznawstwo może stać się najlepszą bronią w walce o nowy światopogląd oraz w walce o prawo bytu neofilologii. Kulturoznawstwo przekształcone mogłoby być pomocnym przy dociekanii jądra istoty obcego narodu. Jakich przeobrażeń powinnyby jednak doznać kulturoznawstwo, żeby się mogło stać centralnym problemem trzeciej reformy? Münch ujmuje swoje myśli w kilku tezach, które podaje ze względu na trudności tłumaczeniowe w jęz. niemieckim: 1. Kulturkunde wird Kulturlehre, 2. Kulturlehre wird Volkslehre, 3. Kulturlehre wird zur Volksideenlehre, 4. Zur Kulturlehre gehört, ihr dienend, auch die Sprachlehre, 5. Kultur- und Volkslehre haben Rassenlehre zur Voraussetzung, 6. Kulturkunde als Auslandskunde muss heute Nationalpolitik sein, 7. Kulturkunde als Wesenskunde wird zur Volkstypenlehre, 8. Keine Kulturkunde ohne Jugendkunde.

Z obu artykułów odnosi się wrażenie, że neofilolodzy niemieccy dążą do połączenia nowych hasel narodowosocjalistycznych z dawniejszemi celami nauki jęz. obcych, przyczem usiłują uratować z dotychczasowych zdobyczy nauki jak najwięcej. Nie zrywają w każdym razie zupełnie z przeszłością, tylko budują na niej. Niewiadomo jednak, w jakiej mierze ich postulaty zostaną uwzględnione przez władze oświatowe.

Warszawa

Dr. Jan Piprek

BIBLIOGRAFJA

KSIĄŻKI ANGIELSKIE.

- C. Baugh*: History of the English Language. Illustrated. 12/6
Budgen Frank: James Joyce and the Making of Ulysses. Illustrated. 8³/₄ × 5¹/₂.
 Pp. 320. 12 s. 6 d. net.
- Butler E. M.*: The Tyranny of Greece over Germany. A Study of the Influence exercised by Greek Art and Poetry over the great German Writers of the Eighteenth, Nineteenth and Twentieth Centuries. 9 × 5¹/₂. Pp. viii + 351. 158 s. net.
- Calvert, W. J.*: B ron, romantic paradox. Chapel Hill: Univ. of N. C. Press. Doll. 2.50
- Clark (Cumberland)*: Shakespeare and Home Life. Illustrated. 8³/₄ × 5³/₄. Pp. 256. 10 s. 6 d. net.
- Cruse, A.*: The Victorians and their books. L.: Allen & U. 12/6
- Durling, D. L.*: Georgic tradition in English poetry. (Columbia Univ. studies in Engl. a. comp. lit. 121). N. Y.: Columbia Univ. Press. 3.—
- Daiches (David), M. A.*: The Place of Meaning in Poetry. 9 × 6. Pp. 80. 3s. 6d. net.
- Isadore G. Mudge and M. E. Sears*: A George Eliot dictionary. The Characters and Scenes of the Novels, Stories and Poems alphabetically arranged.
- Elizabeth Janet*: Young Walter Scott. The Vicking Press, Neu York, 237 pp. Doll. 2.—
- Kent, W.*: London for Dickens lovers. L.: Methuen. 3/6
- Leathes (Sir Stanley), K. C. B.*: Rhythm in English Poetry. 7³/₄ × 5. 5s. net. Pp. 154.

- Legge (J. G.):* Chanticleer. A Study of the French Muse. $8\frac{1}{4} \times 5\frac{1}{4}$. Pp. xii+395. 8s. 6d. net.
- Mais (S. P. B.):* From Shakespeare to O. Henry. Revised edition. $7\frac{1}{2} \times 5$. Pp. 317. 3s. 6d. net.
- Monk, S. H.:* The sublime. A Study of crit. theories in 18th cent. England. N. Y.: Mod. language assoc. of America, 100 Washington Squ. E. 2.50
- Purdie, F. M.:* Syntax in six languages: English, German, Latin, French, Spanish, Italian. L.: Harrap. 7/6
- Richardson (Mrs. Herbert):* English Assn. Pamphlet No. 92: Parody. Roy. Pp. 27. 2s. 6d. net paper.
- Saurat (Denis):* Blake and Milton. $8\frac{1}{4} \times 5\frac{3}{4}$. Pp. 159. 5s. net.
- Spurgeon (Caroline F. E.):* Shakespeare's Imagery, and What It Tells Us. With charts and illustrations. 9×6 . Pp. xv+408. 25s. net.
- Serjeantson, M. S.:* A history of foreign words in English. L.: K. Paul. 21/-
- Smith (W. Bradford):* A Handbook of English and American Literature. Pp. 384. 7s. 6d. net.
- George N. Shuster:* Like a Mighty Army (analiza hitleryzmu jako religiji) 8/6
- Wardale, E. E.:* Chapters on old English literature. L.: K. Paul 8/6
- Van der Veen (Dr. H. R. S.):* Jewish Characters in 18th Century English Fiction and Drama. Roy. 8vo. 15s. net.
- Wilson (J. Dover):* What Happens in Hamlet. $8\frac{3}{4} \times 5\frac{1}{2}$. Pp. viii+334. 12s. 6d. net.

KSIĄŻKI FRANCUSKIE.

- Clarke, J. C.:* Six portraits: Mme de Staël, Jane Austen, George Eliot, Mrs. Oliphant, John Oliver Hobbes, Kath. Mansfield. Ill. L.: Hutchinson. 18/-
- Krakowski Edouard:* Adam Mickiewicz, philosophe mystique. Les sociétés secrètes et le Messianisme européen après la revolution de 1830 Avec des documents inédits. Mercure de France. 326 pp.
- Lorentowicz, J., et A. M. Chmurski:* La Pologne en France. Essai d'une bibliographie raisonnée. T. 1: Littérature — Théâtre — Beaux arts. Bibl. polonaise 4 (Institut d'études slaves de l'univ. de Paris). P.: H. Champion. 40.-
- Reau Louis et Colien Gustav:* L'art du Moyen Age arts plastiques, art littéraire et la Civilisation française. Avec 2 cartes et 20 planches hors texte — Renaissance du Livre 464 pp. (Coll. „L'Evolution de L'Humanité“).
- Ringenson, K.:* Le rapport d'ordinaux et de cardinaux dans les expressions de date dans les langues romanes. P.: E. Droz. 24.-

KSIĄŻKI NIEMIECKIE.

- Besthorn, Rudolf:* Ursprung und Eigenart der älteren italienischen Novelle. Halle: Niemeyer 1935. VII, 199 S. gr. 8^o = Romanistische Arbeiten. 24. 9.-
- Briegleb, Otto:* Das verfeimte Zwischen-s der Wortzusammensetzung. Leipzig: Fr. Brandstetter 1935. 48 S. RM. 1.20
- Dijksterhuis, A.:* Thomas und Gottfried, ihre konstruktiven Sprachformen. München: Hueber Verl. 1935. 194 S. (Wortkunst. N. F. H. 10). RM. 6.80
- Elwert, W. Theodor:* Geschichtsauffassung und Erzählungstechnik in den historischen Romanen F. G. Guerrazzis. Halle: Niemeyer 1935. VIII, 176 S. (Zeitschrift f. roman. Philologie. Beihefte. H. 84). RM. 10.-
- Friedrich, Heinz, Dr.:* Gibt es eine intensive Aktionsart im Neuenglischen? Leipzig: Tauchnitz 1936. 75 S. (Beiträge zur engl. Philologie. H. 31. RM. 3.50
- Frings, Theodor:* Die Grundlagen des Meißnischen Deutsch. (Vortr.) Ein Beitr. zur Entstehungsgeschichte d. dt. Hochsprache. Mit 8 Kt. Halle: Niemeyer 1936. 24 S. 8^o. RM. 2.-

OGNISKA METODYCZNE

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI OGNISKA JĘZYKA NIEMIECKIEGO
W LUBLINIE

Dwudniowa konferencja ogniska odbyta w dniach 22 i 23 listopada postawiła sobie za cel główny zagadnienie słownictwa w nauczaniu j. niemieckiego, a jako cel dodatkowy ćwiczenia fonetyczne poznanego słownictwa. Dyskusja oparła się o trzy lekcje przykładowe kol. kol. Kümmelówny, Phillipsówny i Klinghoffera, oraz na dwóch referatach kol. kol. Phillipsówny i Jopyha (Hrubieszów).

Zagadnienie główne zostało rozczłonkowane na następujące zagadnienia szczegółowe: 1. Jak podawać i wyjaśnić nowe słówka? 2. Jakie ćwiczenia przyczyniają się do umocnienia i wzbogacenia zasobu słownictwa ucznia? 3. Czy należy prowadzić słowniczki, a jeśli tak, to jakie? 4. W jaki sposób uczynić z lektury uzupełniającej podstawę do wzbogacenia słownictwa ucznia?

Ze względu na obszerność poruszonych zagadnień okazało się koniecznym ograniczyć dyskusję do pierwszych dwóch klas nowego gimnazjum, prowadzonych już na podstawie nowych podręczników i zupełnie w duchu nowego programu, wyłączono więc też z dyskusji zagadnienie 4-te. Żywa dyskusja pozwoliła wysunąć pewne wnioski, które w schematycznym uproszczeniu przedstawiają się następująco: Ad. 1. Nowe słówka mogą być przygotowane w rozmówce nauczyciela z uczniami przed przystąpieniem do czytanego tekstu, albo też może ich wyjaśnienie nastąpić po zapoznaniu się z tekstem. Rozstrzyga tu możliwość nawiązania tekstu do przeżyć ucznia, lektura stataryczna względnie kursoryczna przerabianego tekstu, jego łatwość względnie trudność oraz cel główny planu lekcyjnego. Wyjaśnienie słówek odbywa się drogą pokazu czynności, poglądu przedmiotów, opisu w zdaniu, drogą zrozumienia z kontekstu przez opowiadanie dramatyczne, a jedynie w wyjątkowych wypadkach przez wprowadzenie znaczenia polskiego. Ostatni rodzaj wyjaśnienia odnosi się właściwie tylko do abstraktów i pewnych przymiotów. Ad. 2. Dyskusja rozróżniła tu kontrolę znajomości słówek poznanych na ostatnich lekcjach oraz umacnianie zasobu słownictwa już dawniej poznanego. Temu ostatniemu celowi służą wszystkie ćwiczenia w mówieniu i pisaniu przeprowadzone planowo na każdej lekcji, natomiast należałoby położyć szczególny nacisk na kontrolę znajomości ostatnio poznanych słówek dostosowując jednak ich egzekwowanie do nowej metodyki. Nie może mieć miejsca odpytywanie oderwanych słówek wedle ich znaczenia polskiego, co stworzyłoby szablony tabeli pewnych znaków bez zdolności użycia ich w kontekście zdaniowym. Można tu jednak wprowadzić wypisanie ostatnio poznanych słówek na tablicy przez ucznia i tworzenie zdań do nich, lub ćwiczenie szkolne ułożenia krótkiego opowiadania przy użyciu wypisanych na tablicy poznanych słówek, układanie przy ich pomocy pytań i szeregów czynności, wreszcie zabawy z odgadywaniem słówek zaczynających się od pewnej litery. Pomyślono nauczyciela odnajdzie jeszcze wiele innych sposobów zapobiegania powierzchownemu potraktowaniu słownictwa przez uczniów, któryto zarzut często stawia się ostatnio nowym metodom nauczania. Ad. 3. Zdania kolegów co do słowniczków uczniowskich były bardzo podzielone, większość jednak zgodziła się na zasadę, że słowniczki dwujęzyczne są szkodliwe i przekreślają metodę bezpośrednią. W pierwszym roku nauczania nie należałoby wogóle prowadzić słowniczków, co najwyżej obrazkowe, gdyż słówka mogą być zupełnie dobrze utracone przez ćwiczenia piśmienne w szkole i w domu. W drugim roku nauczania można słówka grupować wedle koncentrów, zgóry ustalonych przez nauczyciela, lub na podstawie ostatnio przerobionych ustępów, dbając o równowagę czasowników z rzeczownikami. Można też słówka grupować wedle rodzin tematowych. lub prowadzić słowniczki jednojęzyczne (grupowanie synonimów), lub zdaniowe (słówka w kontekście zdaniowym).

Dla wyćwiczenia fonetycznego poznanego słownictwa należy wprowadzać indywidualne i chórne ćwiczenia w czytaniu i w mówieniu, odczytywanie tek-

stu najpierw przez nauczyciela, często przy zamkniętych książkach, grupowanie słówek z tem samym zjawiskiem fonetycznym w tabelki i ich wywóczenie, zastosowanie płyt w miarę możliwości, ewentualnie użycie fotograficznych tablic fonetycznych Rausch'a. Wszelkie uwagi teoretyczne oraz użycie tablic dr. Benni'ego należy uważać za mało pożyteczne.

Poza tem zreferowano na konferencji trzy sprawozdania: 1. ze zjazdu kierowników ognisk we Lwowie, 2. z kursu wakacyjnego, w Monachjum, 3. z „Neu-philologische Monatschrift“. Demonstrowano również płyty prof. Dracha.

Lublin

J. Klinghoffer

KONFERENCJA NAUCZ. JĘZ. NOWOŻYTNICH W GRUDZIĄDZU

Dnia 15 lutego 1936 r. odbyła się w Grudziądzu konferencja nauczycieli języków obcych nowożytnych z następującym programem:

Lekcja j. niemieckiego w gimnazjum im. Sobieskiego, — prowadzi ks. Dunański ze Swiecia.

Dyskusja nad lekcją.

Referat p. St. Różańskiego p. t.: Jak realizować program ministerjalny dla języków obcych z dziedziny fonetyki — w Gimnazjum Żeńskim.

Dyskusja nad referatem.

Lekcja języka angielskiego nadobowiązkowego w kl. II-ej — prowadzi p. St. Różański w Gimnazjum Żeńskim. Temat: zastosowanie fonetyki.

Dyskusja nad lekcjami i nad podręcznikami dla klas II.

Dalszy ciąg dyskusji nad referatem.

Wszyscy uczestnicy konferencji byli proszeni o przygotowanie się do dyskusji nad następującymi tezami, wysuniętymi w referacie p. Różańskiego.

Tezy referatu:

„Jak realizować program ministerjalny dla języków obcych z zakresu fonetyki?“

I. Poprawność szaty dźwiękowej jest conajmniej tak samo ważnym celem w nauczaniu języków obcych, jak poprawność gramatyczna, ortograficzna lub myślowa. Za tem przemawiają poza względami praktycznymi — względy prestiżowe, estetyczne i narodoznawcze.

II. Nowe programy ministerjalne należyte postawiły zagadnienie zaprawy fonetycznej uczniów: 1) wprowadzając w dostatecznej mierze propedeutykę fonetyki przy nauce o głosce na początku nauki języka polskiego w klasie I-szej, gdzie zaznajamia się ucznia z najważniejszymi pojęciami, terminologją i pomocami naukowymi z zakresu fonetyki, 2) żądając w nauce języka obcego wyraźne ćwiczeń wymowy obcych dźwięków, podstawy artykulacyjnej oraz przyspiewu zdaniowego.

III. Poprzestanie na praktycznym stosowaniu fonetyki w nauczaniu języków obcych zamiast osobnego kursu fonetyki jako osobnego działu nauczania jest racjonalne wobec późnego rozpoczęcia nauki języków obcych i ograniczonego czasu tej nauki.

IV. Nauczyciel osiągnie mimo to należyte rezultaty pod względem poprawności wymowy, o ile będzie: 1) sam teoretycznie i praktycznie dostatecznie wyszkolonym fonetykiem i nie poprzestanie fonetycznego dokształcania się zapomocą wyjazdów zagranicę na kursy wakacyjne fonetyczne, słuchanie obcojęzycznych audycji radiowych, gramofonowych i studjowanie tekstów w transkrypcji fonetycznej z adnotacją przyspiewu, 2) przy ćwiczeniu słuchu dzieci uzupełniał swoje dźwiękowo poprawne podawanie szaty zewnętrznej języka obcego audycjami gramofonowymi, radiowymi, pomocami naukowymi poglądowymi jak zdjęcia układu ust przy trudnych dźwiękach obcych na fotografiach, palatogramach, przekrojach profilowych ust, tablicach fonetycznych, zapomocą znaków transkrypcyjnych i krzywych notujących przyspiew zdaniowy, przycisk, iloczus, grupy oddechowe i łączne wymawianie, 3) uprawiał najpierw systematycznie,

później dorywczo według potrzeby, indywidualnie i chórem, gimnastykę artykulacyjną, 4) stale dużo śpiewał z klasą typowe pieśni ludowe danego narodu przy ścisłej kontroli poprawności dźwięków, 5) uprawiał należycie zorganizowane memorowanie i wygłaszanie chóralne tekstów uprzednio dokładnie pod względem dźwięków, łączenia i przyśpiewu opracowanych, 6) pobudzał dzieci do częstego zestawiania z przerobionych w klasie słówek seryj wyrazów i wyrażen o trudnych dźwiękach przy zanotowaniu iloczasu, przycisku, intonacji, w celu wzmocnienia poczucia odrębności dźwiękowych i intonacyjnych obcego języka, odnajdywania pewnych zasad i praw fonetycznych oraz cech charakterystycznych psychiki danego narodu objawiających się w szacie dźwiękowej języka nie mniej niż w jego szacie wewnętrznej, t. j. gramatyczno-logicznej, w sposobie myślenia.

SPRAWY P. T. N.

Dnia 26. I. r. b. odbyło się posiedzenie Zarządu Głównego, na którym omawiano następujące sprawy: Stan finansowy P. T. N. w związku ze sprawozdaniem rocznym. Bilans zamknięto z niedoborem 348 zł. Sprawozdanie finansowe zatwierdzono i postanowiono przedsięwziąć środki, aby w przyszłym roku budżetowym nie było deficytu. Następnie poruszono sprawę kongresu Neofilologów mającego się odbyć w Wiedniu w sierpniu b. r. Komisja wyłoniona na poprzednim zebraniu zebrała już referaty i wysłała je do Wiednia. W sprawie delegacji do Ministerjum W. R. i O. P. komisja powołana na poprzednim zebraniu opracowała memoriał w sprawie dwu języków obcych, memoriał ten wręczył p. Ministrowi prof. Lempicki. Wkońcu omówiono sprawę Zjazdu Okręgu Warszawskiego w d. 8 marca b. r..

Kongres Neofilologów w Wiedniu. Sekretarjat otrzymał od przewodniczącego Fédération Internationale list zapraszający P. T. N. b. serdecznie do jak najliczniejszego wzięcia udziału zarówno w kongresie jak i w kursach dwutygodniowych, które się potem odbędą dla nauczycieli jęz. obcych w Karyntji i Górnej Austrii. Jednocześnie zaproszono na referentów generalnych 3 członków naszego Towarzystwa z pośród tych, co nadesłali na zjazd referaty. Szczegóły programu ukażą się później, to samo tyczy się i szczegółów paszportów i podróży, o które będzie się można zwracać do sekretarjatu generalnego mniej więcej za miesiąc.

Staraniem Koła Warsz. P. T. N. dnia 20. I. odbyła się w Uniwersytecie recytacja utworów poezji i prozy angielskiej przez Miss Heep, lektorki uniwersytetu w Kopenhadze.

ERRATA

W spisie rzeczy, dodanym do Nr. 4, 1935 pominięto nekrologi prof. Tytus Benniego (prof. A. Tretiak), str. 209, oraz Izabeli Kaczyńskiej str. 80. Na okładce w „Sommaire” w ostatnim wierszu wydrukowano Lemberg, zamiast Léopol.

Numer niniejszy ukazuje się spóźniony i w mniejszych rozmiarach z powodu strajku drukarzy.

Redakcja prosi o wpłacanie regularne zaległych i bieżących składek i prenumeraty.

RACHUNEK DZIAŁALNOŚCI ZA ROK 1935 POLSKIEGO TOWARZYSTWA
NEOFILOLOGICZNEGO W WARSZAWIE

WYDATKI		WPLYYWY
Koszty wydawnictwa:		
Drukarnia	3.088.08	1.063.65
Koperty	94.00	1.868.10
Ryczałt pocztowy	112.85	210.50
Ekspedycja	153.48	1.130.63
Korekta (w tem jeden nr. zeszyt. roczny)	210.00	
Honorarja autorskie	1.425.90	
Oprawa rocznika	2.90	4.272.88
Zeszyty ogólne:	5.087.21	404.01
Materiały piśm. i druki	48.34	200.10
Koszty kancelaryjne i sekretariatu	303.90	400.00
Składka do Federacji	15.57	235.93
Delegacja na zjazd	75.00	348.95
Portorja	442.81	
Zwrot składek Kołu Warsz.	162.75	
" koszty na kursy i odczyty	100.00	
" koszty na kursy i odczyty	70.00	
	5.862.77	5.862.77



Komisja rewizyjna: St. Helsztyński, Dr Leon Koźmiński, Jadwiga Steinowa.

Warszawa, dnia 25 I 1936 r.

A QUARTERLY PAPER OF INFORMATION FOR TEACHERS
AND STUDENTS OF MODERN ENGLISH is

THE ENGLISH LITERARY

and **EDUCATIONAL REVIEW for CONTINENTAL READERS**

Founded in 1930. Spring, Summer, Autumn, Winter.
4 issues, royal octavo.

Editor **Paul Hempel**, Secretary in Germany of the English Association, London; assisted by **Richard Colenutt**, M. A. Queens' College, Cambridge; and with the patronage of **A. Lloyd James**, Professor of Phonetics, University of London, Linguistic adviser to the British Broadcasting Corporation, London; **Michael Philip West**, M. A., D. Phil., late Indian Educational Service; **Simeon Potter**, M. A., Ph. D., Department of English, University College, Southampton; **Harold E. Palmer**, Director, The Institute for Research in English Teaching, The Department of Education, Tokyo.

Contents: Articles, Essays on the teaching of English Language, and Literature, model lessons, class-reading-letters, etc., etc., and many reviews of books connected with the subject from its various aspects.

Subscription Rate: annually RM 3,50; single copies RM 1,—, payable in advance to **PAUL HEMPEL**, Leipzig, O. 5, Wallwitz Strasse 8. Bankers: Stadt- und Girobank, Leipzig.

UNIVERSITE DE NANCY

COURS POUR LES ETRANGERS

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

Année scolaire: NOVEMBRE à JUIN

Vacances: JUILLET — fin SEPTEMBRE

Voyage à prix réduit Attestation d'inscription pour passeport

Diplôme d'Etudes Françaises

Préparation aux examens de l'Alliance Française

NANCY, Ville d'Art — Foyer intellectuel — Grand centre de tourisme à proximité des Vosges

La Cité Universitaire et son Restaurant offrent chambres et pension à prix très modérés

Renseignements:

Secrétariat des Cours, 13 Place Carnot, NANCY (France)

INSTYTUT WYDAWNICZY KSIĄŻNICA-ATLAS

Lwów, Czarnieckiego 12 — Warszawa 1, Nowy Świat 59

poleca ostatnio nowości dla nanki języków nowożytnych

Biblioteczka Angielska

Zesz. 5. <i>B. Shaw</i> : The dark Lady of the Sonnets	0,80
" 6. <i>D. Defoe</i> : Robinson Crusoe	1,—
" 7. <i>O. Wilde</i> : The Birthday of the Infanta. (W przyg.)	—

Biblioteczka Francuska

Zesz. 7. <i>J. Romains</i> : Le trésor de Louis Bastide	0,90
" 8. La farce de Maître Pathelin	0,60
" 9. <i>A. Demaison</i> : Le livre des Bêtes qu'on appelle sauvages	0,70
" 10. <i>R. Bazin</i> : Contes de bonne Perrette. (W druku)	—
" 11. <i>J. Romains</i> : Dr. Knock. (W przygot.)	—

Zesz. 12. <i>R. Rolland</i> : Le jeu de l'amour et de la mort. (W przygot.)	—
" 13. <i>V. Hugo</i> : Les misérables. (W przygot.)	—

Biblioteczka Niemiecka

Zesz. 47. <i>E. Kästner</i> : Pünktchen und Anton. (W druku)	—
" 48. <i>F. Satten</i> : Bambi	1,20
" 50. <i>E. Tetzner</i> : Hans Urian. (W druku)	—
" 51. <i>E. Speyer</i> : Der Kampf der Tertlia	1,40
" 52. <i>T. Storm</i> : Immensee	0,80
" 53. <i>E. Müller-Parétkirchen</i> : Schulgeschichten. (W druku)	—
" 54. <i>K. Schönherr</i> : Erzählungen. (W druku)	—
" 55. <i>E. Kästner</i> : Emil und die drei Zwillinge. (W przyg.)	—

Mapy

<i>E. Romer</i> : Deutschland und die Nachbarländer. Podziałka 1:1,000,000	40,—
--	------

Aprobowana przez Min. W. R. i O. P. do użytku szkolnego.

Najważniejsze problemy życia współczesnego
polityczne, społeczne, gospodarcze

Najgłówniejsze wyniki wiedzy i nanki
przyroda i technika

Najżywotniejsze prądy duchowe chwili bieżącej
w filozofji, nauce i literaturze

zawiera

ŚWIAT I ŻYCIE

zarys encyklopedyczny współcz. wiedzy i kultury

Redaktor nacz. Dr Z. ŁEMPICKI, prof. Uniw. J. P.

NAKŁAD S. A. KSIĄŻNICA-ATLAS
Lwów, ul. Czarnieckiego 12 — Warszawa 1, ul. Nowy Świat 59

Zakłady Graficzne S. A. Książnica-Atlas we Lwowie

