

ROK VIII

STYCZEŃ—MARZEC 1937

016995  
ZESZYT 1

016995

1937 8.

# NEOFILOLOG

CZASOPISMO  
POLSKIEGO TOWARZYSTWA  
NEOFILOLOGICZNEGO



NAKŁADEM POLSKIEGO 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: — Sekretarjat Generalny P. T. N.  
Jadwiga Kołodzka, Warszawa, Natolińska 5, tel. 895-76.

Redaktor odpowiedzialny: JADWIGA KOŁODZKA

---

## T R E Ś Ć

ERNST GÖRLICH: Zum zeitgenössischen deutschen Schrifttum des Burgenlandes 1—7. HERMAN STERNBACH: Stefan George 8—28. Dr. JAN PIPEK: Lektura uzupełniająca w kl. III 28—32. F. JUNGMAN: Nauczanie gramatyki w gimnazjum nowego typu 32 — 36. Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI: A. Jończyk: Jeden ze środków metodycznych 36—38. G. Herman: Wilhelma Buscha: „Max und Moritz“ w kl. II 39—41. SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK: W. Dewitzowa—G. Wierzejski: Froh an die Arbeit! (Dr. K. Zagajewski) 41—43. P. Ysenflamm: Hans Grimm (Dr. J. Piprek) 43—45. Encyklopedia „Świat i życie“ w ręku neofilologa (M. Friedländer) 46—50. Odpowiedź Redakcji „Świat i życie“ 50—51. E. Kästner: Emil und die drei Zwillinge (M. Komet) 51—53. M. H. R. A. Biuletyn roczny Towarzystwa dla nowoczesnych badań humanistycznych (B. Massey) 53—57. J. O. Judd: Exercices in English for Foreign Students (A. Trictiak) 58. Leon Koźmiński: a) Précis de correspondance commerciale; b) Les lettres d'affaires (T. Grzebieniowski) 58—60. SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM: niemieckich (Dr. J. Piprek) 60—63. Wiadomości bieżące: Międzynarodowy Zjazd w Paryżu (F. J.) 63—64. Teatr obcojęzyczny w szkole (J. P.) 64—65. Przegląd czasopism 65—67. Bibliografia 67—68. Sprawy P. T. N. 68—69. Zjazd Okręgowy 69. Ognisko metodyczne jęz. francuskiego w Warszawie (F. J.) 70—71. Rachunek działalności P. T. N. w Warszawie 72.

## SOMMAIRE:

E. Görlich: Zum zeitgenössischen deutschen Schrifttum des Burgenlandes. — H. Sternbach: Stefan George. — J. Piprek: Lecture supplémentaire dans la classe de III-ème. — F. Jungman: L'enseignement de la grammaire dans les gymnase nouveau type. Essais et expériences. Compte rendu des livres. A travers les revues. Nouvelles du jour. Congrès International des Neophilologues à Paris. Le théâtre scolaire en langues étrangères. Bibliographie. Bulletin de la Société polonaise des Neophilologues.

---

SKŁAD GŁÓWNY: Władysław Michalak i Sp. Nowy Świat 59



016995

5

628.a.

BIBLIOTEKA  
UNIWERSYTETU  
WARSZAWSKIEGO

## NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

ROK VIII

STYCZEŃ—MARZEC 1937

ZESZYT 1

ZUM ZEITGENÖSSISCHEN DEUTSCHEN SCHRIFTTUM  
DES BURGENLANDES.

Ueber das heimatgebundene deutsche Schrifttum des Burgenlandes ist bisher ziemlich wenig geschrieben worden. Kürzlich bearbeitete Adolf Bogati (Eisenstadt) in den „Burgenländischen Heimatblättern“ (1) die „Deutsche Literatur im Burgenland und in Deutsch-Westungarn“. Seine Uebersicht reicht vom 16. Jahrhundert bis in unsere Tage. Doch sind die lebenden Schriftsteller des Landes nicht aufgenommen. Sie werden in einem anderen Aufsatz behandelt, den ich in Heft 3/4 des Jahrganges 1936 der gleichen Zeitschrift veröffentlicht habe.

Was ich an dieser Stelle bieten möchte, ist natürlich nicht eine eingehende Anführung von Namen und Werken, sondern eher eine *allgemeine Uebersicht* über den *Charakter* der Dichtung an sich. Es handelt sich darum, zu zeigen, dass das burgenländische Schrifttum dabei ist, sich in den grossen Strom des zeitgenössischen Schaffens einzureihen. Wir können keineswegs eine bibliographische Uebersicht geben; sie wäre vielleicht auch von dem Standpunkt aus unangebracht, weil sich in ihr auch Kräfte spiegeln, die in ihrer Bedeutung nicht über engere Kreise hinausragen dürften. Es ist ja begreiflich, dass man sich über jedes aufstrebende Talent freut (und es gibt im Burgenland von heute deren eine immerhin beachtenswerte Anzahl), aber man muss sich ebenso vor einer Ueberschätzung hüten, die die Bedeutung in der Zahl und weniger in der Einzelpersönlichkeit und ihrem Schaffen sucht. Wenn wir freilich hier Namen nennen, um das Gesagte da und dort zu belegen, so will dieser Name nicht sagen, dass wir damit in dogmatischer Form ein *Werturteil* festlegen wollten. Es soll auch das Schaffen jener, die wir hier mehr oder weniger zufällig *nicht* nennen, nicht bedingungslos als wertlos erklärt werden. Wir wollen uns nur, wie gesagt, nicht in eine Einzeluntersuchung einlassen. Sie nähme ja auch zu viel Raum in Anspruch.

Wenn in einer Besprechung der „Burgenländischen Heimatblätter“ der Satz steht: „Das burgenländische Volk hat eine

SB  
I

1943.





Reihe weltberühmter Komponisten hervorgebracht, an Dichtern aber ist es nie reich gewesen“ (2), so scheint sich dies zu bestätigen, wenn man in der Studie Adolf Bogatis, die wir oben erwähnten, nachblättern. Die dort angeführten Namen sind zu meist die von Männern und Frauen, die rein landschaftliche Bedeutung besitzen; ihre Zahl ist noch dadurch vergrößert, dass Bogati auch jene in seine Arbeit aufgenommen hat, die „2. hier kürzere oder längere Zeit gewirkt und gelebt haben, 3. deren Werke bezug nehmen auf dieses Gebiet“. Kann man die unter 2 aufgezählten Schriftsteller noch mit einiger Berechtigung in diesem Zusammenhang nennen, so hat die 3. Gruppe mit „burgenländischem Schrifttum“ nichts zu tun: sie gehörten mit bedeutend mehr Recht in eine bibliographische Abhandlung über das Burgenland.

Wenn man vor etwa fünfzehn Jahren noch etwas von burgenländischer Dichtung hörte, so dachte der Kenner unwillkürlich an *Josef Reichl* († 4.XII.1924), der gewissermassen den Typ des burgenländischen Volksdichters versinnbildete. Seine kleinen Gedichtbändchen (3) sind zum guten Teil in der kernigen Mundart seiner „heanzischen“ Heimat geschrieben. Deutlich zeigten sich bei ihm die Grenzen seiner Begabung. In seinen hochdeutsch geschriebenen Gedichten fühlt der Leser sofort die Zwangsjacke, die sich Reichl angelegt hat. Das will natürlich gar nichts mit dem Autodidaktentum des Dichters zu tun haben, das der grössten Hochachtung wert ist. Aber für sein Gesamtwerk als solches lässt sich in Umfang und Bedeutung kein Vergleich mit dem Werk anderer, für ihr Gebiet typischer Heimatdichter, etwa Rosegger und Ludwig Thomas, ziehen. Trotzdem darf der Burgenländer auf diesen ersten seiner neueren Dichter stolz sein. Mit ihm kann man ja auch die Dichtung des eigentlichen „Burgenlandes“ beginnen, dessen Name erst aus den Tagen der Nachkriegswirren stammt.

Die Dichtung, bzw. das Schrifttum des Burgenlandes leben aus zwei Quellen heraus; ihre Ströme sind deutlich zu erkennen. Es ist der Ausdruck der Landschaft und des stammestümlichen Volkstums auf der einen Seite; die Aufgeschlossenheit für das rege geistige Leben Oesterreichs und des deutschen Sprachgebietes auf der anderen Seite. Manchmal fliesst der eine oder andere Strom weniger sichtbar. So weit uns der Ueberblick gegönnt war, fehlt jedoch bei keinem einer vom beiden. Mag das Werk *Alfred Walheims*, dessen „Balladen aus dem Burgenland“ (4) wohl in Inhalt und äusserer Aufmachung gegenwärtig den repräsentativsten Gedichtband burgenländischer Herkunft darstellen, sich mit besonderer Freude des Zusammenhanges mit dem deutschen Sprach- und Kulturganzen bewusst sein, so wächst doch dieses Gefühl durchaus aus der burgenländischen Heimat heraus und drückt



sich auch in ihr aus. Stimmung und Rückschau in bewegte Vergangenheit geschehn auf Heimatboden. Auch im Gewand der hochdeutschen Sprache zittert leiser Ton der Mundart nach. Er klingt auch in der Vergangenheit wider. Warum sollte er sich da nicht in reiner Mundart auswirken? Eine Reihe der jungen burgenländischen Lyriker schreibt — wenigstens zum Teil — in Mundart. In Mundart des nördlichen und des südlichen Burgenlandes, in Mundart des Heidebodens und des Pinkatales. So der hoffnungsvollste der jüngsten Generation, von dem „s'traimtal“ in den 5. Teil des Mittelschullesenbuches „Volk und Sprache“ aufgenommen wurde: *Toni Lantos* aus Strem im Güssinger Bezirk (geb. 2.IV.1915). So auch von den älteren *Mida Huber* aus Lackenbach im Pullendorfer Bezirk (geb. April 1880), die neben *Josef Reichl* als einzige Vertreterin burgenländischer Mundartdichtung in dem Büchlein „Dichtungen in niederösterreichischer Mundart. Mit einem Anhang aus dem Burgenland, Südmähren und Böhmerwald“ (5) aufscheint. Beide haben daneben auch vieles in Hochdeutsch geschrieben. Desgleichen *Hans Pönstingel* aus Jennersdorf im südlichsten Burgenland, dessen kleines Gedichtbändchen 1931 im Selbstverlag erschien (6). Der Umkreis ihrer Welt ist leicht gezogen: Liebe, Heimatgefühl, Schmerz und Freude, Trost und Hoffnung, Bauerntum und Scholle. Darüber hinaus greift *Toni Lantos* in seiner Prosaballade „Sonja und Mirko“. Der Verfasser weiss um seine Kraft und bekennt seinen Kampf mit den Worten: „Ertappte mich bei Stilvermengung: Romantik und Naturalismus. Es ist das Suchen nach eigener Form“ (7).

Es wäre zu wundern, wenn nicht auch die Prosaepik burgenländischer Herkunft diese Züge trüge. Sie zählt wenige Vertreter, aber es sind darunter solche, deren Schaffen eine Zukunft erwarten lässt. Uebergangsstimmung, wie sie in den ersten Jahren nach dem Weltkrieg und in den Tagen der Landnahme des Burgenlandes herrschten, trägt noch der Roman „Die bessere Zeit“ von *Bernhard Wilhelm Neureiter* 1922—1933 Lehrer zu Steinbach i Bgld., an sich (8). Zweifellos sind in ihm auch autobiographische Elemente hineinverlegt. Es ist die Geschichte des Schullehrers, der sich im Burgenland eine zweite Heimat sucht und sie und mit ihr auch ein liebes Weib nach manchen Kämpfen erringt. Das Werk führt von auswärts her ins Land und dringt zur Tiefe von Landschaft und Scholle leise vor. Dagegen führt uns *J. K. Homma* in seinem Roman „Der Kampf ums Recht“ (9) in die Vergangenheit des Pinkatales zurück. Kampf um die Rechte der Bürgerschaft und der Gemeinde ist der Grundton des Werkes. Bodenverwurzelung der Gestalten und Zeichnung kräftiger Charaktere aus dem Wesen des Volkes heraus wächst



ihm zu. Hat Neureiter mehr den Zusammenhang mit der grossen Welt gesucht, das Eindringen einer „neuen Zeit“ geschildert, so Homma die Ueberlieferung der Väter, ihren Glauben, ihr Brauchtum und die Treue zu altererbten und hergebrachten Sätzen. Das es sich dabei um Ereignisse handelt, die auf geschichtliche Begebenheiten zurückgehn, kann die Erzählung nur lebendiger, frischer und anschaulicher gestalten. Ins tiefste Geheimnis der Volksüberlieferungen, der Sagen und Legenden, die an den vielen Burgen des Landes haften, steigt die bedeutende Dichterin *Georgine v. Althaus* — ein Name, der ein Pseudonym ist — mit ihrem Roman „Kurgan“ (10). Hier wächst dämmerndes Dunkel vergangener Zeiten, von denen noch in den Spinnstuben erzählt wird, wenn die langen Winterabende über die verschneiten Dörfer hereingebrochen sind, mit Ereignissen zusammen, in denen wir lebten und leben, deren Wucht noch auf uns lastet: Krieg und Nachkriegszeit. Der Sang der Steppe und der Heide, Klang der Kirchenglocken, das Donnern der Hufe ferner Heere wird für den Leser zu einer eigenartigen Symphonie. Anders geartet ist der Roman von *Adele Kment* „Heimat am Schönbrunnpark“ (11). Er führt uns teilweise ins Burgenland. Weite Ausblicke eröffnen sich daneben: Wien, das niederösterreichische Waldviertel, Erfurt und Thüringen, schliesslich noch Südfrankreich und Nordamerika. Es ist nicht die Schwere heimlicher Gesichte, die hier lastet: das Geschick einer alten Familie ist der Angelpunkt des Geschehens; etwas Abenteuer, Kriminalistik und Hochstapelei spielen mit hinein. Der ins Irre gegangene Sohn findet wieder heim und das Grosstadtmädel baut sich auf dem erbten Gut der burgenländischen Verwandten zusammen mit einem tief veranlagten, aber blinden Mann ein neues Schicksal. In 11 Novellen aufgelöst tritt uns dörferliches Dasein, Hof, Haus, Scholle, Bauerntum bei *Friedrich Singer-Jabing* entgegen. Er versteht es als Sohn der Gegend, die er so liebevoll beschreibt, den Alltag zuhause, den Alltag mit seinem Kummer und seinem Sorgen, aber auch mit seinen kleinen Freuden in dem Sammelband „Am Pinkaboden“ (12) darzustellen. Seine Erzählkunst mag uns manchmal an Peter Rosegger erinnern. Sie wird deshalb den Dichter nicht weniger zum Leser in freundschaftliches Verhältnis bringen. Schliesslich dürfen wir auch *Richard Kappelers* Roman „Voco“ (13) nicht vergessen, der die träumerische Schwermut des Neusiedlersees und seiner Gestade in sich trägt. In ihm lebt noch die beinahe unwirkliche Abgeschiedenheit und Weltferne der Ortschaften, wie sie aus Grossmutter's Tagen vor unserem Geiste steht. Der Schwur, das tragische Geheimnis, die Blutschuld in der Familie nicht zu verraten, das Ringen der Tochter um Vater und Geliebten, der endliche Sieg nach der Winternacht, in der der



Turm der Kirche zusammenstürzt und die Glocke unter sich be-  
gräbt, sind wachsende lebendige Teile eines sinnvoll geschauten  
Ganzen, bei dem es vielleicht nicht einmal so sehr auf die „Han-  
dlung“ als auf die Stimmung ankommt, die über den Ereignissen  
liegt.

Nach dieser Umschau in das Gebiet der Lyrik und Prosa-  
epik begegnet uns fast vollständige Leere, wenn wir uns dem Dra-  
ma zuwenden. Natürlich gibt es kleine Vereinsstücke (etwa für die  
Feuerwehren), wie sie auch sonst überall vorhanden sein mögen.  
Mancher hat sich in dramatischer Form versucht oder versucht  
sich noch. So verfasste *Eduard Lichtscheidel* aus Eisenstadt (geb.  
21.II.1888), von dem Gedichte im burgenländischen Volksschul-  
lesebuch von Parr-Löger zu finden sind, in den Jahren 1906/7  
eine dramatische Sage in 5 Aufzügen „Giletus, Fürst zu Forch-  
enstein“ (14). Toni Lantos, den wir schon einmal nannten, ar-  
beitet an einer dramatischen Fassung der Geschichte vom „Armen  
Heinrich“ (15). Aber erst die Zukunft wird zeigen, ob der burgen-  
ländische dramatische Dichter schon geboren ist. Wenn er aber  
einmal kommen sollte, so wird er sich bereits im Kreise einer klei-  
nen Schar befinden, die als Ganzes — so sehr der Einzelne noch  
im Werden begriffen sein mag — bereits einen bestimmten Begriff  
darstellt. Denn das drängt sich unwillkürlich jedem als Erkennt-  
nis auf, der sich mit dem Gegenstand näher beschäftigt hat: *es  
gibt burgenländisches Schrifttum im Rahmen der österreichischen,  
im Rahmen der gesamtdeutschen Dichtung.*

*Ernst Görlich*

\* \* \*

Anmerkungen:

- 1) Jahrgang IV. Heft 1/2 ff.
- 2) in den „Burgenländischen Heimatblättern“ (Jhg. I. Heft  
4, S. 111).
- 3) Von Josef Reichl sind erschienen: *Hinta Pflug und  
Aarn* (Gedichte in südburgenländischer Mundart, 1918); *Va  
Gmüat, zu Gmüat* (1921); *Hulzschmitt* (1922); *Landflucht und  
Hoamweh* (1924); *Vamischts* (1928).
- 4) Oesterr. Bundesverlag, Wien, 1933.
- 5) Krystallverlag, 1931.
- 6) Selbstverlag Hans Ponstingl in Jennersdorf (Burgen-  
land).
- 7) nach einer brieflichen Mitteilung.
- 8) Buchverlag F. Konlechner, Kirchschatz (Bucklige Welt),  
1928.
- 9) Verlag der Buchdruckerei Oberwarth, 1934.



- 10) Saarbrücken, 1934.
- 11) Verlag Albrecht Dürer, Wien, o. J.
- 12) Landesmuseum Eisenstadt, 1934.
- 13) Saturnverlag, Wien, 1934.
- 14) nach einer brieflichen Mitteilung.
- 15) nach einer brieflichen Mitteilung.

\*            \*

\*            \*

## AUS DER BURGENLANDISCHEN DICHTUNG.

### *Die Grafen von Güssing.*

Den Fuss im Bügel, den Blick gespannt  
über den Wald und das wellige Land  
nach Hungern, nach Oesterreich, wie es sich gibt,  
das ist die Welt, die der Güssinger liebt!

Das Ohr nach Stuhlweissenburg oder nach Wien,  
Andreas und Albrecht, daher und dorthin!  
Den einen geschlagen, den andern genarrt —  
das ist so echte Güssinger Art!

Was Könige, Kaiser! Was Hungern, was Reich!  
Die Grafen von Güssing sind jedem gleich!  
Gefolgschaft & Dienstpflcht? Ei, was denn noch mehr!  
Wo der Güssinger haust, ist der Güssinger Herr!

Zerfallenes Wappen, vermorschtes Gebein,  
den letzten Güssinger trug man hinein,  
An erzenen Särgen kauert die Nacht —  
zu Ende, zu Ende ist Güssinger Macht!

*Ernst Görlich.*

### *Abschied.*

Weil der Herbst ins Land gezogen,  
weil die Schwalben heimwärts ziehn,  
weil die Sonne uns gewogen,  
woll'n wir in die Wälder fliehn.

Ueber Wiesen, über Felder  
führt der Pfad zu Berg, zu Tal,  
und zum allerletztenmal  
grüssen wir die grünen Wälder!

*Josef Lattner*



*Träumen...*

Träumen will ich auf den Höhen,  
träumen will ich in dem Tal,  
will von Firnen niedersehen  
auf die Blüten sonder Zahl.

An den Ufern möcht' ich weilen  
um die kühle Abendzeit  
und dann mit den Wassern eilen,  
in das Meer der Ewigkeit!

An dem Meerstrand will ich träumen  
in der Sonne heissen Glanz,  
bei der Brandung rauschend Schäumen,  
bei der Wellen frohem Tanz.

Unter den Olivenbäumen,  
in dem Glanz des Sonnenlichts  
möchte ich hinüberträumen  
in das ew'ge stille Nichts!

*Toni Lantos*

*Burggärtlein.*

Am Eichenpförtlein stand die Bank, davor ein Lindenbaum,  
Ringsum ein Leuchten, Duften, Glühn, ein holder Maientraum.  
Da blühten Röslein purpurrot und blasse Akelei,  
ein Strauss gebrochener Herzelein und würzige Saturei,  
die Kaiserkrone wunderbar im scharlachrotem Licht,  
brennende Liebe, Tausendschön, Stiefmütterleins Gesicht.  
Schneeweisser Lilien hohe Pracht und ernster Rosmarin,  
ein Beet von Tulpen, feuerfarb, umsäumt mit Immergrün.  
Noch manches Blümelein war da und manches Kräutlein fein  
zu Zeiten, da die Pforte ging im alten Burggärtlein.  
Ach, lange schon sind sie dahin, die holden Kinder all,  
verfallen war die stolze Burg, verödet Gang und Saal.  
Aus Scherben und Verfall erstand nun wieder Wald und Stein,  
aus Schutt und Asche sprossste auf ein neues Burggärtlein.  
Doch wo die alte Linde stand, ragt auf nun Lärch' und Tann',  
um ihre Wurzeln wogen zart Labkraut und Baldrian.  
Wildrosen, Brombeer, Hollerbusch umspinnen Fels und Wand,  
Waldrebe, leicht vom Wind bewegt, winkt hoch vom Mauerrand.  
Da wuchert Moos und hoher Farn, Efeu und Immergrün,  
in all der Widnis wundersam des Waldes Blumen blühn.  
Manch Wunder kannst vernehmen Du bei hellem Tagesschein —  
es ist Frau Sage, die da raunt im wilden Burggärtlein.

*Mida Huber*

Steinberg

*Ernst Görlich*



## STEFAN GEORGE

### Ein Versuch

Kein Dichter ist in der letzten Zeit soviel genannt und mit den Geschehnissen deutscher Gegenwart so häufig in Zusammenhang gebracht worden wie Stefan George. Das ist umso wunderlicher als dieser Dichter mit Vorsatz und Willen eine hohe Scheidewand zwischen sich und der Oeffentlichkeit aufrichtete und mit nahezu dogmatischer Strenge alles was Masse und Menge heisst von sich fernhielt („schon eure Zahl ist Frevel“). Die Menge hat zu seinem dichterischen Werke nie Zugang gefunden. Es blieb ihr sprachlich, inhaltlich und technisch ein Buch mit sieben Siegeln. Nicht minder als das Werk war ihr auch dessen Schöpfer in seinem ganzen menschlichen Habitus fremd geblieben. Aus seinem engen, willentlich und wissentlich abgezielten Kreis war George niemals herausgetreten. Er scheute und mied alles, was ausserhalb dieses Kreises „west“. Nichts war ihm so sehr wider als die Menge und geflissentlich enthielt er sich jeder Gemeinschaft mit ihr. Es widert ihn an ihr unwissendes Lachen, ihr leeres Gerede, ihr stumpfer Blick — mit einem Wort „der unbedachtsame Schwarm der was er gestern bejaucht, heute zum Kehrlicht bestimmt“. Seinen Kreis aber bilden die Wenigen, die Seltenen, die Auserlesenen. Sein Leben lang, also auch dann als er aus den ausserzeitlichen Sphären in die zeitlichen trat, hat George nie an der Scheidewand gerührt zwischen der Auslese der Wenigen und den Vielen, „die betasten um zu glauben“ und denen er für immer „Gast von fernem Strande“, ferner Märchenprinz blieb. Seine Dichtung ist im grossen Ganzen eine Kunst der Ferne, und demgemäss nur für diejenigen geschaffen, die in seiner, unserer Zeit Aehnliches erlebt haben. Deren sind aber Wenige, die der Brandungen der Vor- und der Schläge der Nachkriegszeit sich in dem Masse zu erwehren vermochten, dass sie von ihnen unversehrt oder unberührt blieben. Es gehört in der Tat viel Kraft dazu, mitten im Leben zu sein und dennoch nur *neben* ihm zu stehen und sich zu behaupten nahezu ein Leben lang, zumal in einer so sonderbaren Zeit, wie es die unsere ist. Ueber die äusseren Lebensverhältnisse Georges ist nur Weniges in die Oeffentlichkeit gelangt, so dass wir auch hier wie vor einem in Nimbus und Nebel wallenden Magier stehen. Es ist aber mit Sicherheit anzunehmen, dass die schwere brutale Not des Alltags, wie sie die meisten seiner Zeitgenossen formte in all den Jahrzehnten an ihm nicht herantrat noch ihn anfocht, wenn er nach nichts anderem hungerte als nach Schönheit. George hatte die Kraft — sozusagen — aus dem Leben herauszuspringen und sich neben das Leben, gleichsam an dessen Peripherie zu stellen; er hatte die Kraft sich so zu wollen, wie er war. Das



berechtigt sein Wesen und entscheidet über seine Bedeutung im deutschen Schrifttum.

Es sei daher — meint Will Scheller mit Recht — geradezu ein Missverstehen, wenn man Georges Werk in eine Nähe zu den Tagesereignissen rücke, von denen es, deren Herkunft und Verlauf sowohl wie seinem eigenen Wesen nach, sehr entfernt sei. Nicht allein der eingeborene Widerwille des Erlesenen, der Instinkt ist es, sondern auch die Erfahrung und Erkenntnis, die in ihm einen heiligen Ekel vor Zeit und Volk zeugten. Volk und Menge ist ihm identisch. Mit den „lauten Horden“ und „rohen Schwärmen“ will der Dichter nichts Gemeinsames haben. Ihn für eine Massenbewegung in Anspruch nehmen wollen hiesse seine Absichten und Leistung gewaltsam in ihr Widerspiel verkehren.

Er, der Auserlesene will nur Auserlesene um sich haben, und ihrer sind wenig.

Eine kleine schar zieht stille bahnen  
Stolz entfernt vom wirkenden getriebe  
Und als losung steht auf ihren fahnen:  
Hellas ewig unsre liebe.

Sein Verhältnis zu Menge und Zeit ist ein distanzirtes, was keineswegs besagen will, als wären ihm beide völlig fremd und unbekannt geblieben.

Gleichviel ob man sich für George mehr oder weniger oder auch gar nicht begeistert, mit leichtem Achselzucken oder oberflächlichem Absprechen darf man über ihn nicht hinweggehen. Seine literarisch-geschichtliche Bedeutung darf nicht misskannt werden. Wie jedem anderen stand auch ihm die Wahl frei, mit seiner Zeit und Gesellschaft ein Uebereinkommen zu treffen oder nicht. Er traf es nicht, und so wäre er denn in seiner Abgeschlossenheit auch menschlich erst recht vereinsamt, wäre es ihm nicht gelungen, sich ein eigenes, ein geistiges Reich zu gründen, in dem er unverrückbar und unentwegt verharrte. Und das ist an ihm einzigartig, bannend und gross. Er ist der Dichter, den er dichtet, lebt den Propheten, den er gestaltet, den Führer, den er singt — mit Pathos und Weihe. Grade von jener Seite, die ihn anfänglich vollauf für sich in Anspruch nahm und als ihren Johannes feierte, wird jüngst der Vorwurf erhoben, er sei ein Meister der Maske und Pose gewesen. Dies trifft ohne Zweifel zu: wer eine Rolle auf sich nimmt, muss folgerichtig in die ihr entsprechende Positur treten. Bleibt aber die Frage übrig, ob er der Rolle gewachsen, zu ihr berufen sei. George war es und der Kothurn nimmt der Grösse seiner schöpferischen Gestalt keinen



Deut. Ihm fehlten sicherlich die „leichten Füße“ und das freie Lachen, wie es Nietzsche von den höheren Menschen verlangte. Nichtdestoweniger bleibt er bei der Armut an ausgesprochenen literarischen Erscheinungen im modernen Deutschland eine scharf umrissene, eigenartige künstlerische Erscheinung. Ohne in den Chor seiner verzückten Lobpreiser miteinzustimmen, muss zugegeben werden, dass er in einer mechanisierten, phantasiearmen Zeit die Phantasie befreit, der Lyrik wieder eine ihrer würdige Stellung zurückerobert, der Sprache neue, eigentümliche Reize abgewonnen und die Deutschen daran gewöhnt hat, wieder strengere Ansprüche als bisher an die Form eines lyrischen Gedichtes zu stellen, so wie er selbst in dieser Beziehung die strengsten Forderungen zu seinem Gebot gemacht hat.

Ihm aber eine Wirkung ins Breite oder gar weltumgestaltende Kraft zusprechen, wie es die George-Dogmatiker haben wollen, das greift über das zutreffende Mass hinaus. Die Zukunft wird darüber zu entscheiden haben, ob George bloss ein *kulturdarstellender* oder und in welchem Mass er ein *kulturbildender* Schöpfer war; ob er die lebende Synthese von all dem Vergangenen oder ob er Wegebereiter und Wegebauer des Kommenden war.

Auf den ersten Blick mutet uns George wie ein später Mensch an, „die Abschlussblüte an einem Zweige des grossen Menschheitsbaumes“. Wenn auch frühreif, so doch nicht überreif; wenn auch fertig und vollentwickelt, so doch scheinbar ohne Weiterentwicklung — ein ewiger Ephebe, dessen Sänge nur für seltene und verfeinerte Epheben geschaffen scheinen, für Epheben von gleicher Haltung und Verwandtheit des Empfindens und nicht für all die anderen, die in dem Gedichte mehr als nur Schönheit allein suchen, u. z. Nähe, Liebe und Wärme, wie sie etwa in Rilkes Gedichtbüchern zu finden sind. Bei George — das sei gleich vorweggenommen — sind sie nicht vorhanden. Sein Werk ist auf anderen Prinzipien aufgebaut, auf andersartigen Fundamenten aufgerichtet. Sein Werk ist ein anderes, weil sein Wesen ein anderes war. Aus seinen Wesensmerkmalen ist seine Schöpfung zu erschliessen.

Rudolf Kayser bezeichnet den Lebens- und Schaffungsweg Georges als die „organische Entfaltung einer einheitlichen Substanz“. Damit ist sicherlich das Rechte getroffen. Denn selten bei einem Dichter fliessen Leben und Kunst so in Eins zusammen, sind so unzertrennlich miteinander verbunden wie dies bei George der Fall ist. Es ist vorhin bereits angedeutet worden, dass der Dichter nicht nur um sein Werk allein, sondern auch um sein äusseres Leben ein dichtes, streng scheidendes Gehege zog. Dies hier nochmals zu betonen, scheint mir nicht abwegig. Wird doch damit auf einen der markantesten Züge seiner Wesenheit hinge-



wiesen, der uns seine Art deuten hilft und sein Verhalten zu Leben, Zeit und Dichtung umreißt.

Sein Werk ist ganz Form und diese Form ist ganz Geist. Das Georgesche Gedicht untersteht nicht nur der Einheit des Kunstwillens sondern auch der Einheit einer Lebensanschauung. Diese entquillt einer besonderen geistigen Haltung, die von dem entschiedenen Wertlegen des Dichters auf die strenge Form aller seiner Gebilde bedingt ist. Die in den frühesten Jahren bereits vielfach und mit Geniesserlust von ihm geübte Uebertragung fremder, zumal romanischer Dichtungen ist nur — wie er selber bekennt — aus „der ursprünglichen reinen Freude an den Formen“ zu erklären. Zunächst von den Prinzipien romanischer Verskunst stark abhängig, sucht er nach einer eigenen, seinem innersten Wesen gemäsesten Form. Was ihm als Ideal vorschwebt, ist eine vom Erlebnis völlig gelöste, absolute Kunst. In Deutschland fand George keinen Dichter, der sich in seinem künstlerischen Willen restlos verkörperte und völlig seinem Werke preisgab, wie dies etwa bei Mallarmé der Fall war. Was daheim geschaffen wurde, das waren — seines Dünkens — eher Kinder der Muse als der Muse, Zufallsgebilde ohne zwingende Notwendigkeit, Zeugungen die kein übermächtiger Trieb, kein Pflichtgebot und kein Schicksal verantwortete. Wie anders bei Mallarmé! In ihm fand George einen Dichter, dem die Dichtung Leben war, der sich mit seiner ganzen feurigen Leidenschaft der Kunst hingab und einen geistigen Kreis lebendiger, dichterischer Menschen mitzureissen vermochte. Mallarmé war ihm die Bejahung seines Traums vom Künstler, die Verkörperung einer in ihm eingeborenen, auch anderwärts erschienenen brüderlichen Wesenheit. In diesem Sinne war Stéphane Mallarmé für Stefan George Erlebnis geworden. In seinem Schaffen vollzog sich höchst bedeutsam die fruchtbare Berührung deutschen und französischen Wesens. George dichtete übrigens nicht allein nur Franzosen um, er war in den Literaturen fast aller Völker Europas zuhause. Für den polnischen Leser aber dürfte es von besonderem Interesse sein zu erfahren, dass im II Bd. von Georges „Zeitgenössische Dichter“ auch Umdichtungen von Schöpfungen des wenig bekannten und heute schon fast vergessenen polnischen Dichters Waclaw Rolicz-Lieder zu finden sind. Diese Uebersetzungen bekunden Georges tiefe Verwurzelung im europäischen Geistesleben und seine sowohl menschliche wie schöpferische Beziehung zur europäischen geistigen Gemeinsamkeit. Der alte Kontinent, das ist seine Welt.

Viele neigen dahin, das Schaffen Georges und seines Kreises als Opposition gegen den Naturalismus zu deuten. Dem ist nicht so. Als der Naturalismus sich zu äussern begann, hatte George schon das sichere und unerschütterliche Zentrum seiner



künstlerischen Persönlichkeit gefunden. Seine Kunst rennt nicht in irgendwelchem Kampfesifer gegen den Naturalismus an, sondern bewegt sich selbstherrlich neben ihm. Dass dem letzten Jahrzehnt des vergangenen Jahrhunderts der Naturalismus grade seinen Stempel aufzudrücken vermochte, kommt daher, dass George, seinem inneren Wesen gehorchend, sich der Oeffentlichkeit entzog. Kunst, die von einer Zeit abhängig ist, ihr allein das Wort spricht und dient, war nicht nach seinem Sinn. Um das überzeitlich Beharrende war es ihm zu tun, um das Absolute, das allein beharrt. In einer Epoche, in welcher die menschliche Seinsart sich vom Geistigen abwandte, war Georges Kunst notwendig geworden, einer Brücke vergleichbar, die über das Zeitliche hinaus zum übersinnlichen Pol des Lebens führte. Selbst von den Sorgen und Nöten des Alltags nicht beschwert, sann er auf keine Weltverbesserungen und spann keine Träume der Allbeglückung. Die „Blätter für die Kunst“, die im J. 1892 zum ersten Mal sichtbar geworden waren, schalteten prinzipiell alles Staatliche und Gesellschaftliche aus. Sie sollten nur das sein und bleiben, was ihr Name besagte, Blätter für die Kunst um der Kunst willen und frei von jedem anderen Dienst.

George ist Lyriker *kat'egzochen*. Er hat fast ausschliesslich lyrische Gedichte geschaffen. Die wenigen kurzen Prosastücke, die von ihm vorhanden sind, wollen nur als Erläuterungen zu seinem poetischen Schaffen genommen und gewertet werden. Die reinen Lieder bringen, nach seiner eigenen Erklärung, keine Betrachtungen, keine Unterhaltung, sondern Wiedergabe von Stimmungen, Darstellung, Eindruck. George hat den Begriff des Liedes tiefer gefasst und auf das Gedicht schlechthin übertragen.

Worte trügen, worte fliehen.

Nur das lied ergreift die seele.

Das Gedicht aber ist die Gegenwart vergangenen Erlebens. Sinn der Dichtung ist, den Schmerz zur Feier, das Leid zum Lied, das Schicksal zum Kunstwerk werden zu lassen. Mit dem dichterischen Geschehen vollzieht sich zugleich die künstlerische Umformung eines Lebens. Form ist Ausdruck der schöpferischen Kraft, die das Chaos bändigt, einen Kosmos ins Dasein ruft, durch Ueberwindung des Vergänglichen im Einmaligen. Für Georges starken Formwillen ist ferner die systematische Einheit kennzeichnend, die aus der Vielzahl einzelner Lieder einen in sich geschlossenen Zyklus bildet und aus der Siebenzahl der Gedichtwerke den „Ring“ eines Gesamtkunstwerkes zusammenschweisst. Die künstlerische Einheit der Zyklen ergibt sich aus der Einheit der Erlebnissphäre.

Sein künstlerisches Ethos hält es für unzulässig, den Inhalt auf Kosten der Form hervorzuheben, das Einzelne auf Kosten



des Ganzen in den Vordergrund zu rücken. Das Gedicht ist mit dem ihm eigentümlichen Ton und Rhythmus stets als Ganzes zu nehmen und zu werten. „Das Verhältnis der einzelnen Teile zueinander, die notwendige Folge des Einen aus dem Anderen kennzeichnet erst die hohe Dichtung“.

Im Wesen der Form, wie sie George auffasst, liegt die Schönheit mit beschlossen. Im Schönen findet ewiges Wesen sein irdisches Bild. So ist denn George zunächst reiner Aesthet, ein Künstler voll Würde und Weihe, der nur einer Aristokratie des Könnens das Wort spricht und vom Sang „wie einem der Schnabel gewachsen ist“ mit Geringschätzung, ja mit Verachtung sich abkehrt.

Schon die ersten Dichtungen lassen Georges rein ästhetische Geisteshaltung unzweideutig erkennen. Nur auf das Darstellen der Schönheit in vollendeter Form bedacht, gehen sie moralischen, sozialen und ähnlichen Problemen aus dem Wege. „Die Fibel“ sowohl wie die „Hymnen. Pilgerfahrten. Algal“ stehen jenseits der Moral und sind aus der Freude an „genießendem Künstlerleben“ geboren. In den ersten Gedichten noch Schüler, streift er in den „Zeichnungen in Grau“ (in „der Fibel“) die schülerhaften Hüllen ab, gibt die fremde Sprache auf, ohne jedoch noch seine ganz eigene gefunden zu haben. Sie tragen Spuren romantischer Lyrik, Merkmale früher jünglinghafter Liebesschwermut, darin aber in ihrem Gebaren von ganz anderer, von ganz eigener Art, denn sie bekunden die für die Gesamtart des Dichters charakteristische Polarität, dh. die Spannung zweier in ihm gleich heftiger Lebensmächte: der Begier und der Heiligung, der Leidenschaft und der Weihe. Kämpfend war er zur Einung dieser Mächte gelangt. Der Drang ward ihm Weihe und die Weihe Drang, somit der Leib vergottet und der Gott verleibt. Die blosse Leidenschaft gilt ihm als Frevel solange, als sie der Weihe enträt. Das Element der Weihe aber ist die Verkündung, das Wort.

Dem Wort und dessen Wirkung wird bei George eine besondere Schätzung zuteil, denn seine Einstellung zum Worte ist eine metaphysische und ethische. Nach ihm eignet dem Wort eine magische Kraft, u. z. in doppeltem Sinne, da es sowohl die letzten Geheimnisse und Lösungen aller Lebensfragen in sich birgt wie auch neues Leben zu erzeugen vermag. Das Wort ist Geist und Kraft. Wort ist Tat. Der Dichter, der es besitzt und verwaltet, ist in diesem Verstehen Magier, Priester, Herrscher. Je geheimnisvoller das Wort ist, umso mächtiger ist seine Wirkung, umso ferner hält es die Menge von sich, indem es sie zugleich bannt und unterwirft; den Eingeweihten aber ist es Erhebung und Erleuchtung. Wo George in seinen Gebilden schweroder unverständlich ist, dort ist er es mit der bewussten Absicht.



des Magiers oder Priesters, der sein Geheimnis vor dem Profanen bewahrt. Mit George erfährt der primitive Glaube an die Magie des dunklen Wortes seine Erneuerung. George, der Rheinländer, ist Katholik und als solcher wusste er um Wert und Bedeutsamkeit des kirchlich-liturgischen Wortes, das er zum Teil bis in die Formeln hinein übernahm. Die Bildungseindrücke der Kirche sind es, die, etwa neben denjenigen der Antike, für George zunächst entscheidend geworden sind. Seine geistige Haltung wandelte sich. Der griechisch und romanisch beeindruckte Aesthet wird zum religiösen Magier, Priester, Herrscher, zum Kündler und Vertreter der Gewalt des Wortes.

Der eigentliche Born Georgescher Schöpfung ist das unmittelbare Leben und Erleben. Das Leben aber findet erst dann seine Vollendung, wenn es durch Bewusstsein zur Sprache, zur Aussage, zum Lied vordringt. Das Wort wird somit zum Träger und Erwecker seelischen Erlebens erhoben. Im Wort und durch das Wort vollzieht sich die künstlerische Umformung des Lebens, was dahin zu verstehen ist, dass die Kunst nicht Schmerz und nicht Wollust sei, sondern Triumph über das Eine und Verklärung des Anderen. Im schöpferischen Akt überwindet der Dichter das Erlebnis durch die formende Sprache und verwandelt es zum Gedicht. Das von ihm einmal menschlich erlebte Sein wird allgemein-menschlich gestaltet.

George ist wie selten ein Dichter anthropozentrisch und egozentrisch gerichtet, mögen ihm auch bei seinem Werke ererbte Vorstellungen (Urerlebnisse) wie die jeweilige Umgebung (Bildungserlebnisse) zuhilfe gekommen sein. Sein seelisches Erleben ist so stark, dass von ihm aus alle übrigen Gebiete, wie Natur und Geschichte, erobert und gestaltet werden. Die Natur wird vom Menschen aus gedeutet und in ihrer Wirkung auf ihn betrachtet. Und auch dort, wo er der Geschichte sich zukehrt, entwirft er nirgends — wie er selber bekennt — das Bild eines geschichtlichen und Entwicklungsabschnittes, sondern gibt „Spiegelungen der Seele, die vorübergehend in andere Zeiten und Oertlichkeiten geflohen ist“. Selbst dort, wo er Menschen aus Vergangenheit oder Gegenwart anführt, benimmt er ihnen die konkreten geschichtlichen Züge in dem Masse, dass sie eher „flüchtigen Schatten“ als sich selber gleichen. In ihnen sind nicht sie selbst zu suchen, sondern „die Bestrebungen und Begierden, die grossen Entschlüsse oder die dunklen Winkel einer Seele zu erkennen“. Das ergibt sich aus der unbedingt persönlich seelischen Haltung des Dichters, der das Wesen der Dichtung darin sieht, „dass Ich und Du, Hier und Dort, Einst und Jetzt nebeneinander bestehen und eins und dasselbe werden“. Der Dichter bezeichnet es später deutlicher als Vereinheitlichung von Ich und Du. Die Dichtung wird



dadurch über alles nur Persönliche erhoben. In einem Individuum wird über alles bloss Individuelle hinaus die Idee des Menschen dargestellt.

In den „Hymnen“ werden Geberden oder Situationen geboten, und die Gestalt ist noch mehr gefühlt als geschaut. Die Freude am Sagen und an der Art des Sagens ist stärker als die Bedeutung des Gesagten, ja, sie ist es, die dem Gesagten erst den wahren Wert verleiht. Erst am Schluss wird eine, in ihrem besonderen Tun und Gebaren bestimmte Gestalt hervorgerufen: der Pilger und so der Uebergang zu den „Pilgerfahrten“ geschaffen. Diese bringen bewusst menschliche Erfahrungen. Denn die Figur des Pilgers setzt Erfahrung, Suche und Wanderung voraus. Sie bedeutet „die erste Erweiterung und Versachlichung des bisher zuständig gespannten und befangenen Ichs zum Selbst, zum Es“, den Weg von Spannung zu Richtung, den Drang des eingesperrten Ich nach dem Du. Die „Pilgerfahrten“ sind Lieder der Einsamkeit, des schmerzhaften Alleinseins aus dem er sich hinauswagt, verstehende Gefährten zu suchen. Die Geliebte vermag sie ihm nicht zu ersetzen. Sie ist ihm in diesem Sinne nicht Gefährtin genug, da die Bindung zwischen ihm und ihr auf dem unlösbaren Rätsel innerster Verschiedenheit beruht. Sie ist mehr Hindernis denn Fördernis. Im Vorgefühl des dichterischen Herrsch- und Zauberberufs verschmährt er sie.

Lass deine tränen  
Um ein weib.  
Falsch ist dein wäñnen  
Ruh und bleib!

Aber auch der Gefährte ist unter den Lebenden noch nicht gefunden, er muss vorerst durch die Kraft des Traumes erdacht und erschaffen werden. Mit diesem Traumfreund pilgert der Dichter einem Reich zu, das der gegebenen Welt fremd und feindlich entgegengesetzt ist. Den Traumfreund, seinen unwirklichen Gefährten sieht George im Bilde des römischen Kaisers Heliogabal— „Algabal“. Hatte in den „Pilgerfahrten“ der Kampf zwischen Leidenschaft und Weihe Ausdruck gefunden, so verdichtet sich in „Algabal“ die angeborene Herrschsucht eines starken Willens, die gründliche Verneinung alles Kleinen und Gegenwärtigen, die Qual der einsamen Fülle in der massenhaften Oede, aus der nur ein einziger Weg zum Leben führt: die Erschaffung eines neuen eigenen. Reiches. Mit Algabal taucht zuerst die Gestalt des Herrschers auf, der den Traum von unbedingter Auswirkung des eigenen Gesetzes, das Leidenschaft und Weihe ist, dichterisch erfüllt, da er in seinem Heisshunger nach Schönheit ein skrupellooses Herrendasein führt, jenseits von Gut und Böse und allgemein



gültiger Güte und Moral in exklusivster Aristokratie. George, für den keine anderen Lebensfragen als nur diejenige der Schönheit existierte, fühlte sich zu dieser Gestalt, die vermessen genug war, ihre Schönheitsträume zu leben, grausam zu sein, aber in Schönheit und zu töten, aber in Schönheit, besonders hingezogen. Obendrein war es der einzige Priesterkaiser, der einzige Jüngling der sich der Welt widersetzte — in der Auffassung Georges — nur um der Schönheit willen. Und der Schönheitsdurst grade war es, der den Dichter bewog, diesen Kaiser-Jüngling, dieses — wenn auch umgeformte — Grausal heiligzusprechen. Algabal ward ihm zum Gleichnis des Herrschertums, zum idealen Denkbild des Herrschers und Priesters in einer Person.

Algabal weist sowohl in der schroffen Scheidung von der Menge als auch in dem geheimnisvollen Charakter seiner grausamen Frömmigkeit orientalische Züge auf. Dennoch kann von einem Einfluss des Orients auf George in weitgehendem Sinne nicht gesprochen werden. Er steht weithinter den Einflüssen der primitiv-antiken und mittelalterlich-christlichen Welt. George hat dem Orient die üppigen Bilder seiner Phantasie entnommen in allen Uebrigen nur die äussere Gewandung, wie dies etwa auch in Goethes „West-östlichem Divan“ in Erscheinung tritt. Er war von der hellenischen Bildungswelt gar zu stark bestimmt, als dass neben ihr noch die orientalische zur besonderen Geltung zu kommen vermöchte. Hellenisch war von Anfang an seine Haltung, hellenisch sein Form- und Schönheitsprinzip, seine Betonung der individuellen Seele, seine ahistorische Einstellung und nicht zuletzt seine Weltfreudigkeit und Frömmigkeit, die sich in der religiösen Wertung von Leib und Erde äusserte. Der schöne Mensch ist für George Mittelpunkt des Daseins, dem schönen Leib räumt er den Vorrang ein vor der schönen Seele. Nicht Gott ist Gegenstand der Religion, sondern der Mensch, u. z. der schöne Mensch. In ihm allein ist das Göttliche, in ihm erneuern die Götter immer wieder ihr Antlitz.

Hält man sich Georges Entwicklungsgang vor Augen, so nimmt man wahr, dass er kein stufenartiges Fortschreiten auf grader Linie darstellt, sondern ein Sich-Ausbreitern, ein fortgesetztes Erobern und Sich-aneignen neuer sphärischer Räume. Hat er in Algabal eine spätrömische Einzelheit wachgerufen, so entspringen die „Hirtengedichte“ einer griechischen Sinnesart. Sie sind von dem Duft der antiken Idylle unweht und lassen uns den Dichter aus der erdachten Welt des „Algabal“ in die Welt seiner Zeit treten sehen. Sie bedeuten die Ueberwindung der ersten Einsamkeit, da sie doch schon in des Dichters Erlebnissen und Erfahrungen mit seinen Freunden und Freundinnen wurzeln. In ihnen wird das menschliche Erscheinen des Gesetzes der Schönheit ge-



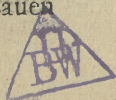
feiert und gleich wie bei den Alten, kosmisch tief aufgefasst. Die kosmischen Gewalten und Gedanken werden immer in die Gestalt, als menschliche Erscheinung der Allkräfte, gebannt. Wie das Herrschertum aus der Seele, so will das Hirtentum Schönheit aus der Erde. „Es ist die Urform der Schönheit, das schönge-wachsene Menschtum, da Erde, Tier, Gott noch ein- und dieselbe Bildung haben: Sein, Reifen, Vergehen“. (Gundolf).

War den „Hirten- und Preisgedichten“ die Antike Hintergrund, so ist es den „Sagen und Sängen“ das ritterliche Mittelalter, das der Dichter in gleicher Weise entromantisiert, wie er es in dem Hirtenbuch mit Hellas bereits getan hat. Dass der Dichter gleichzeitig hellenischem Leibtum und mittelalterlich-katholischem Seelentum anhängt, darf nicht als Zweispalt oder Zer-rissenheit, sondern muss als Anwachsen der dichterischen Erlebnis-schichten hingegenommen und gedeutet werden. Der scheinbar frem-de Bereich enthält in Wahrheit dieselbe Seele und dieselbe Sinnes-art, die in einer anderen Lage sich auswirkt, in einer anderen Richtung und an anderen Maassen. Es ist die Anamnesis eines neuen Menschen, die Erneuerung einer entschwundenen Zeit, die Aeusserung einer ewigen Seelenlage. Denn George ist nicht Dichter der ritterlichen Sitte, Gesellschaft und Gesinnung, sondern der ritterlichen Seele und Lebenskräfte, die in diesen Sängen ihre Wieder-geburt feiern, neuzeitlich allerdings in Gefühl und Form. Die dem Mittelalter geläufige Vorstellung vom irrenden Ritter brachte dem Dichter die erste Fassung des Templergedankens nahe, wie ihm der sich verliegende Ritter das Bild des von Un-rast gepeinigten Künstlers zeigte.

Manche wollen in dem Mittelalter Georges bloss spielerische Dekoration und schauspielerische Pose sehen. Sie treten damit dem Dichter nicht nahe, insofern als er selbst sein Dichtertum bewusst weishevoll als Rolle trug, allerdings als eine ihm von seinem innersten Wesen gebotene und einem festgesetzten Ziel zustrebende. Wie die Rolle seinem Inneren entboren war, so war sie wieder in sein Inneres hineingewachsen. Ein so inniges Gedicht wie „Das Bild“ vermag nicht der Träger spielenden Scheins, sondern derjenige fühlenden Seins zu schaffen.

Lilie der auen!  
 Herrin im rosenhag  
 Gib dass ich mich freue  
 Dass ich mich erneue  
 An deinem gnadenreichen  
 krönungstag.

Mutter du vom licht  
 Milde frau der frauen





Weise deine güte  
 Kindlichem gemüte  
 Das mit geäst und moos  
                   dein bild umflieht.

Frau vom guten rat!  
 Wenn ich voll vertrauen  
 Wenn ich ohne sünde  
 Deine macht verkünde:  
 Schenkst du mir worum  
                   ich lange bat?

In den „Hängenden Gärten“ sind wir wieder mitten im Orient, der dritten der drei Bildungswelten des neuen Europäers. Hier waltet die Sinnlichkeit befreit und befreiend in ihrer einfachsten Form. „Die hängenden Gärten“ erneuern die Spannung zwischen der herrscherlichen Weihe des Ich und dem Drang des Herzens, sich einem würdigen Du hinzugeben. Die Lieder verherrlichen ein Liebesbegegnis, von dem ohne Sehnsucht Abschied genommen wird, und führen aus dem Empfindungskreis des Herrschenden in den Bezirk des Dienenden, den Leser derart in die Empfindungswelt des „Jahrs der Seele“ überleitend.

Schon in den Hirtengedichten wird die äussere Umgebung in den Bereich des Dichters und der Dichtung einbezogen. In dem „Jahr der Seele“ tritt diese Einbeziehung noch deutlicher zutage. Jedoch die Zeitlichkeit des Erlebens wird in die Zeitlosigkeit der Kunst übergetragen. Die Natur ist hier kein Schauplatz für schöne Episoden, sondern das Medium oder der Spiegel, der die Bewegungen der inneren Kämpfe auffängt und zurückstrahlt. Natur, Seele und Schicksal sind eines.

Der hügel wo wir wandeln liegt im schatten  
 Indes der drüben noch im lichte webt.  
 Der mond auf seinen zarten grünen matten  
 Nur erst als kleine weisse wolke schwebt.

Die strassen weithin-deutend werden blasser  
 Den wandrern bietet ein gelispel halt  
 Ist es vom berg ein unsichtbares wasser  
 Ist es ein vogel der sein schlaflied lallt?

Der dunkelfalter zwei die sich verfrühten  
 Verfolgen sich von halm zu halm im scherz  
 Der rain bereitet aus gesträuch und blüten  
 Den duft des abends für gedämpften schmerz.



„Das Jahr der Seele“ schildert die Bewegungen der Seele auf ihrer Suche nach Gefährten, die jenseits der wirklich bestehenden Umwelt in gleicher Höhe mit dem Dichter zu leben verstünden. In dem Vermögen, die ganze Natur in Schicksal- und Seelenbilder zu bannen, wird die Kraft Georgescher Sprachmagie sichtbar. Aus der tiefen, gleichbleibenden Ruhe der Landschaft — des „totgesagten Parks“ — brechen umso stürmischer die Flutungen der Seele hervor.

Vergiss auch diese letzten astern nicht.  
Den purpur um die ranken wilder reben  
Und auch was übrig blieb von grünem licht  
Verwinde leicht im herbstlichen gesicht.

Im „Jahr der Seele“ ist wie in den früheren Büchern die Dreigliederung bewahrt und allen drei Kreisen ist eine aus dem Wissen um Sein und Vergehen geborene, eigenartige Schwermut gemeinsam. Hier kündigt George zum ersten Mal sein Sehertum an („Des sehers wort ist wenigen gemeinsam“) als Natur und Schicksal, hier findet er schon einen wirklichen wenn auch noch nicht notwendig an ihn gebundenen Gefährten, der eine neue Welt verheißt und mit dem Dichter „ein Reich der Sonne stiften“ will, hier endlich wird in ihm die Sehnsucht nach dem Folger und Erben seiner Harfe wach.

Mein feuchtes auge späht nur fern  
Nach diesem EINEN aus der gern  
Die harfe reich und wol gestimmt  
Der unsre goldne harfe nimmt.

„Das Jahr der Selle“ ist — nach Gundolf — die letzte grosse Dichtung des europäischen Weltschmerzes, der nicht Schmerz über die Welt ist, sondern Schmerz der Welt. Es ist ein Versuch all das zusammenzufassen, was den Dichter im bisherigen Leben, berührt und bewegt hat und auf das er nur mit Wehmut wie wenn vor einem nahenden Ende zurückblicken kann.

Georges völliges Aufgehen im Hellenentum war für das Mass entscheidend, in welchem er für das Christentum aufnahmefähig war. Sofern er sich diesem zuwendet, so geschieht es jenen seinen Elementen zuliebe, die entweder antik sind oder als solche verstanden und gedeutet werden können. Das ist im Katholizismus der Fall, und so schafft dem Dichter seine katholische Herkunft die Brücke vom Hellenentum zum Christentum. Am stärksten beeindruckt ihn in diesem Sinne das Fronleichnamfest, „der einzige Tag, wo auch die plumpen Kinder des Volkes schön



wirkten“. In den Heiligen leben die antiken Götter fort, in den mittelalterlichen Rittern, den Templern zumal, die griechischen Heroen, in den dienenden Knappen die spartanischen Epheben, in den Engeln die antiken Genien. Allerdings sind diese Engel in ihrer Nacktheit Kündler des „schönen Lebens“, Führer zum rechten und „schönen Ufer“, Wegweiser zum Menschen. Das Mittelalter führte ferner der Georgeschen antiken Weltsphäre auch noch den Minnedienst und die Askese zu, wie sie im Marienkult so bedeutsam zur Geltung kommen. Aber auch hier ist die tiefe Verwurzelung Georges in der Antike augenfällig. Die spezifisch christlichen Züge Marias treten zurück. Entsprach es ja ohnehin seinen Urerlebnissen, die Frau nicht als Sinnen — sondern als übergeschlechtiges Wesen aufzufassen — in weit höherem Grade musste es ihm demnach Maria sein, die ihm entweder mittelalterlich als Madonna oder antik als Seherin erscheint, als „die holdselige Frau, der Schöpfung Wonne“. Aus seiner Haltung und Schauart heraus ist es wohl zu begreifen, dass ihm auch die leibfeindliche, sinnenscheue und nur auf das Jenseits bedachte mittelalterliche Askese nicht zusagen konnte. Die mittelalterliche Entsagung wird auf das griechische Masshalten eingeschränkt, auf die Bändigung und Ueberwindung des Schmerzes. George ist Dichter der Diesseitigkeit, er predigt nicht Entsagung, sondern fordert Erfüllung des Lebens. Freilich versteht er darunter ein heldisches Leben, des Menschen würdig, wie er ihn herbeiwünscht und gestaltet. Und das ist in erster Linie der Mann.

Die Dichtung Georges ist eine durchweg männliche und seine geistige Haltung eine christlich-katholische, insofern sich der Katholizismus mit der Antike verträgt. So ist denn der Engel im „Vorspiel“ zum „Teppich des Lebens“ mit anderen Attributen bedacht, als wir sie sonst bei Engeln wahrzunehmen gewohnt sind. Er besucht den in dumpfer Ungewissheit ringenden Dichter, zwingt ihn nach kurzem Kampfe zum Bruche mit dem früheren Streben, lehrt ihn die Heimat schauen und die Menschen kennen, schenkt ihm neues Wissen um den Sinn des Lebens, schliesst mit ihm einen ewigen Bund und befestigt ihn im Glauben an seine dichterische oder vielmehr seherische Berufung.

In meinem leben rannen schlimme tage  
 Und manche töne hallten rauh und schrill.  
 Nun hält ein guter geist die rechte wage  
 Nun tu ich alles was der engel will.

Froh blickt er in die nun gefestete Zukunft, die der Heimat geweiht ist; die Qualen der Gespaltenheiten und Zwistigkeiten sind überwunden, seitdem der Engel ihm Führer geworden ist.



Ich bin freund und führer dir und ferge.  
 Nicht mehr mitzustreiten ziemt dir nun  
 Auch nicht mit den Weisen. hoch vom berge  
 Sollst du schaun wie sie im tale tun.

Weite menge siehst du rüstig traben  
 Laut ist ihr sich mühendes gewimmel:  
 Forscht die dinge nützet ihre gaben  
 Und ihr habt die welt als freudenhimmel.

Vom Engel belehrt geht der Dichter zu den Menschen; die Traumwelt räumt den Platz der wirklichen, der heimatlichen Erde. Auf ihr ist er Erneuerer des schönen Lebens und Erwecker einer neuen Jugend, die ihn als ihren Führer anerkennt.

In dem „Teppich des Lebens“ — welcher Titel nicht den Zweck, sondern die Art des Zusammenhanges meint — spricht zum ersten Mal das Volk mit. Es wird hier nicht wie im „Vorspiel“ ein einzelner Mensch, sondern das Leben einer Vielheit in seiner Vielfalt dargestellt. Werden doch hier die Abbilder eines Volkes enthüllt, allerdings nicht diejenigen eines gegenwärtigen Volkes als vielmehr die Urbilder eines vom Dichter herbeigesehnten und dank seiner Natur und Geschichte möglichen Volkes, dessen Fühlen die Kunst des Dichters erst Farbe, Richtung und Sinn verleiht. Die neue Dichtung wird unter dem Sinnbilde des Schleiers als lebenbeherrschende Macht vorangestellt:

So wie mein schleier spielt wird euer sehnen.

Hier, im „Teppich des Lebens“, kommt zum ersten Mal in aller Schärfe der Gegensatz zwischen älterem und jüngerem Geschlecht zu Worte und wird das Verhältnis von Herr und Jünger umrissen, von Sich-hingeben und Dienen mit einer Deutlichkeit, die keinen Zweifel übrig lässt.

Ihr sprecht von wonnen die ich nicht begehre  
 In mir die liebe schlägt für meinen Herrn  
 Ihr kennt allein die süsse, ich die hehre,  
 Ich lebe meinem hehren Herrn.

Mehr als zu jedem werke eurer gilde  
 Bin ich geschickt zum werke meines Herrn  
 Da werd ich gelten, denn mein Herr ist milde  
 Ich diene meinem milden Herrn.

Ich weiss in dunkle lande führt die reise  
 Wo viele starben, doch mit meinem Herrn  
 Trotz ich gefahren, denn mein Herr ist weise  
 Ich traue meinem weisen Herrnn.



Und wenn er allen lohnes mich entblöste:  
 Mein lohn ist in den blicken meines Herrn,  
 Sind andre reicher: ist mein Herr der grösste  
 Ich folge meinem grössten Herrn.

Es würde aber irregehn- und das haben welche auch getan — wer da glaubte, Georgesches Dienen sei als ein völliges Sich-aufgeben, als ein Versklaven des eigenen Ichs zu verstehen. Sicherlich sieht George in der Hingebung die Voraussetzung individueller Vollkommenheit. Aber diese Hingebung hat nur dann Sinn und Recht, wenn sie Hingabe an ein Höheres bedeutet, wenn aus ihr ein eigenes, menschlich-höheres und vollkommeneres Leben gewonnen wird. Nach George setzt hingebungsvolles Dienen, treues Folgen einen menschlich-vollkommenen Herrn — nicht mehr ist es Algabäl — einen auf den Höhen des Menschthums wandelnden Führer voraus: die Verkörperung der hellenischen Kalokagathia. Ein Herr und Führer von der Art fühlt sich von jedem Kadavergehorsam angeekelt und weist von seiner Gefolgschaft jeden zurück, der sein eigenes Gewissen und sein eigenes Denken aufgibt. Denn wer es tut, hört auf Individuum zu sein und geht im Schmarotzertum unter. Ein wahrhaft grosser Herr und Führer will keine Schmarotzer zu Jüngern haben, sondern Individuen, die gleich ihm höchster Geistigkeit zugänglich, von sich aus mit seinem Wesen eins und einig zu werden vermögen. Nur ein solches Verschmelzen der Wesen schliesst jeden Konflikt zwischen dem Fordern des Herrn und Führers und dem Gewissen des Jüngers, der Gefolgschaft aus. Der Herr im Sinne Georges verschmäht das sacrificium intellectus. Wahres Herrentum tut sich nur da kund, wo es Gefolgschaft ohne Gewissensopfer findet, ohne Blindgeschlagenheit. Nur dann kann der Führer seine Zeit zu einer grossen gestalten oder umgestalten und seine Gefolgschaft zu schönen vollen Menschen erziehen und formen. Wo diese Gegebenheit fehlt, artet Führerschaft in Tyrannis, Gefolgschaft in Sklaventum aus. Es muss ein Dienst nicht aus Zwang, sondern aus innerem unwiderstehlichen Antrieb sein, aus gegenseitigem Sich-anziehen der Wesenheiten erfolgen wie bei Eisen und Magnet.

Während das „Vorspiel“ dramatisch bewegt ist und „der Teppich“ sich episch ausbreitet und das grosse Leben umfasst, knüpfen „die Lieder von Traum und Tod“ an äussere Erlebnisse an, sind in der Art persönlich und im Ton lyrisch. Sie sind theils an Freunde gerichtet, theils gelten sie ganz der einen Seele. Zusammengehalten aber sind alle drei Glieder durch das gemeinsame Pathos. In dem letzten Gliede wird wie von hoher Warte noch einmal der ganze Inhalt des Lebens geschaut, sein Vergängliches und Ewiges, und die Kunst als die lebenbestimmende Macht



erkannt. Vergangenheit wird in Gegenwart übergerettet, die Gegenwart aber trägt in ihrem Schoss eine neue Zukunft und ein neues Leben. Der Traum, in dem sich dem Dichter der Ursinn der Dinge offenbart, führt ihn mitten in seine Zeit, von der aus er das Kommende ahnt.

Die starre erde pocht  
Neu durch ein heilig herz.

Zurückschauend und vorausblickend beachtet und berührt er alles, was das Herz der Zeit bewegt, und gibt dieserart Zeitdichtung von hohem Rang und gewichtiger Bedeutung. Er gestaltet die Not und die Sehnsüchte seiner Zeit und seiner Zeitgenossen, da er trotz dem Abstände, der ihn von der Menge scheidet, dennoch in seinem Volke wurzelt, das er wieder dem Geist zuführen und es lehren will, höheren geistigen Ansprüchen gerecht zu werden.

Obgleich im „Teppich des Lebens“ Spuren antiker Vorstellung noch kenntlich sind, überwiegen doch Anschauungen heimatlicher Daseinskräfte und rücken jene immer mehr in den Hintergrund. Dem Dichter ist es — wie vorhin erwähnt wurde — darum zu tun, durch das Gedicht die Verwirklichung eines neuen Menschentums zu beschwören. Den hierzu nötigen und zu gestaltenden Stoff sucht und findet er daheim. „Schon lockt nicht mehr das Wunder der Lagunen“. Durch die Zuwendung zur deutschen Landschaft gibt sich seine Hinneigung zum deutschen Geiste kund. Zu den bisher genannten drei Bildungswelten, d. i. der antiken, christlichen und orientalischen, tritt als vierte die germanische hinzu. Dem Dichter schwebt als letztes Ideal die Verbindung von Antike und Germanentum vor. („Apollo lehnt getreu an Baldur“). Das Christentum wird in diese Verbindung nur bedingt aufgenommen, u. z. insofern es sich mit jenen beiden verträgt. Diese neue griechisch-germanische Haltung Georges entspringt jedoch nicht irgendwelchen historiosophischen Erwägungen, sondern geht auf ein tiefes, schicksalhaftes persönliches Erlebnis zurück, das sich in allen Werken spiegelt, die George seither geschaffen. Dieses Erlebnis ward ihm seine Begegnung mit Maximin. Dieser Jüngling war dem Dichter die überwältigende Epiphanie, die auf die bisherige Verkündigung folgte. Er kam ihm — wie der Dichter selbst bekennt — zu einer Zeit, da er „von Harren siech und des Betens müd, sich in die Nacht verlor“. Er kam ihm als Erfüllung seines Traums.

All meines traums begehrt,  
Der nächste meinem urbild schön und hehr  
Was die gewalt gab unsrer dunklen schösse



Was uns vor jeher wert erwarb und grösse —  
 Geheimste quelle innerlichster brand:  
 Dort ist Er wo mein blick zu reinst es fand.

Die Verbindungen mit Menschen, die dem Dichter das Leben bisher zugeführt hat, waren von loser Art und kurzem Bestand. Erst mit Maximin ward der innige Liebesbund geschlossen, der weit über den frühen Tod dieses Jünglings hinaus bis an des Dichters letzte Lebensstunde fortwirkte. Und von diesem Bunde aus sind fortan alle Wege Georges zu deuten. Er hatte in Formen und Folgen den Charakter einer religiösen Offenbarung, um deren Deutung „Der siebente Ring“ und „Der Stern des Bundes“ kreisen. „Der schöne Männerleib regte den geistigen Zeugungstrieb, den plastischen Formtrieb, den heroischen Tatentrieb in derselben Weise an wie der schöne Frauenleib den natürlichen Zeugungstrieb“.

Ein leib der schön ist wirkt in meinem blut  
 Geist der ich bin umfängt ihn mit entzücken:  
 So wird er neu im werk von geist und blut  
 So wird er mein und dauernd ein entzücken.

Der griechische Eros ist durch das Erscheinen eines deutschen, göttlich vollkommen gestalteten Jünglings wachgerufen worden. Maximin war dem Dichter die verlebte Gottheit, zugleich der „Darsteller einer allmächtigen Jugend, wie wir sie erträumt hatten. Je näher wir ihn kennen lernten, desto mehr erinnerte er uns an unser Denkbild“. Maximin war der durch das Christentum vergeistigte und vertiefte Erfüller der hellenischen Kallagathie und sollte in seiner äusseren und inneren Schönheit einer neuen deutschen Jugend Vorbote und Vorbild werden, einer Aristokratie des Geistes, die in der Verabscheuung der „grossen Zahl“ als zeitpolitische Zweckmassnahme nicht gedeutet werden will noch darf. Maximin, in dem der Dichter die tatgewordene Erwartung des schönsten menschlichen Deutschseins fand, wird zum Mythos erhoben. Der Dichter vermeint in einem solchen Verhältnis zu ihm zu stehen wie Johannes zu Christus.

Ich geschöpf nun eignen sohnes —  
 All mein sinn hat dir entnommen  
 Seine farbe glanz und maser  
 Und ich bin mit jeder faser  
 Ferner brand von dir entglommen.

Maximin bedeutet demnach dem Dichter die Offenbarung einer höheren geistigen Macht, der nur eine kleine Schar, u. z.



das sg. heimliche Deutschland — wie Karl Wolfskehl diese Schar bezeichnet hat — verpflichtet ist.

Im Lichte Maximins, angesichts der Konkretheit seines Seins erscheint dem Dichter die Zeit mit all ihrem Uebermut erst recht öde und entseelt. In den „Zeitgedichten“ hält er Gericht über sie, indem er ihr geistige Kräfte gegenüberstellt, menschliche Seinsarten als Träger der neuen Welt, deren Gesellschaft ihm nunmehr unter dem Bilde der Templer erscheint. Diese Träger werden in den „Gestalten“ lebendig; in Führern, die sich durch die Kraft ihrer Gedanken die Folger schaffen, und Folgern, die „Hüter des Vorhofs“ und Bewahrer der reinen Schau und des schönen Sinnes sind — Verkörperung der Kalokagathia; in Königen und Harfnern, in wahren Erlösern und Scheinerlösern, deren Wortreichtum, Redeschwall und Taschenspielerei eine Zeitlang Befreiung vorzugaukeln vermögen, und denen die Menge zujauchzt,

entzückt von dem teuflischen schein  
Verprasset was blieb von dem früheren sein  
Und fühlt erst die not vor dem ende.

Der wahre Führer aber weiss bislang verborgene Kräfte aufzuspüren, verschüttet geglaubte Kräfteströme in Lauf zu bringen, das Ursprüngliche (nicht das Böse) zur Beseitigung der Mittelmässigkeiten und Halbheiten aufzurufen. Diesem Führer fühlen sich die Folger in Blutsbrüderschaft verbunden, mit ihm wollen sie Gemeinschaft halten, ihm zu dienen ist ihnen Erhebung und Erhabenheit, ihm folgen sie blindlings, ohne nach dem Ziel zu fragen, in das neue Reich, da das alte seinem Untergang entgegenreift. George ahnt diesen Untergang; mit nahezu prophetischer Helle sieht er den Krieg kommen, aber aus ihm soll eine neue, seinem Ideal entsprechende Zukunft aufsteigen, eine „Zukunft mit höherer Lebensauffassung, vornehmer Führung und innigerem Schönheitsbedürfnis“. Das Schöne ist hier mit dem Guten eng vereint, gemäss dem sittlichen Wollen, das dem neuen Gesetz inne ist, gemäss den Tafeln des Bundes, dem Maximin als Leitstern voranleuchtet. Wie im „Siebenten Ring“ so sieht auch der Dichter im „Stern des Bundes“ den Krieg als ein Strafgericht, als eine Rache an der Zeit, da „feig und feil statt Gottes rotem Blut des Götzen Eiter in den andern rinnt“. Diese Anderen sind für ihn verloren und seine ganze Hoffnung setzt er auf jene, in denen der „Geist der heiligen Jugend unsres Volkes“, der in Maximin erstanden, lebendig geworden ist. Mit jenen, zunächst wenigen, Auserwählten wird der Bund gestiftet als neue Gemeinschaft, als Reich mit eigener Weihe, und eigenen Gesetzen und eigenen gesellschaftlichen Einordnungen.



Dies ist reich des Geistes: abglanz  
 Meines reiches, hof und hain.  
 Neugestaltet umgeboren  
 Wird hier jeder: ort der wiege  
 Heimat bleibt ein märchenklang.  
 Durch die sendung durch den segen  
 Tauscht ihr sippe stand und namen  
 Väter mütter sind nicht mehr...  
 Aus der sohnschaft. der erlostien.  
 Kür ich meine herrn der welt.

Auf Liebe und Glauben ist der neue Bund aufgebaut, der, anfangs nur wenige fassend, in Zukunft „das neue Volk“ erwecken soll. Glaube ist „Kraft des schönen Lebens“ und Liebe die Bringerin des „neuen Heils“.

Ein herz voll liebe dringt in alle wesen  
 Ein herz voll eifer strebt in jede höhe  
 Und heilig nüchtern hebt der taglauf an.

Diejenigen, die die Schwelle des Bundes überschritten, die Umgeborenen, Geweihten und Widmenden sind die Träger des neuen Reichs, Anwärter neuer Taten, eine Gefolgschaft von „Herren der Welt“.

„Das neue Reich“ ist der Boden des Bundes, jenes geheimen Deutschland, das eine in seiner Einung von Deutschum und Griechentum erlesene Volkheit darstellt. Mit ihr soll ein neues Leben beginnen, das auf höchste geistige Ziele gerichtet ist, im Gegensatz zu dem bisherigen Leben, das vom Materialismus unterjocht und zerfressen, entgöttert und entseelt, kein Leben, sondern „Mord am Leben“ war. Das Leben des „Neuen Reiches“ entquillt der schöpferischen Liebe und schliesst nur diejenigen ein, die ihre Folgerschicksale unentwegt an das Führerschicksal knüpfen.

Wer je die flamme umschritt  
 Bleibe der flamme trabant!

Wohl wendet sich George in dem Buch „Das neue Reich“ an die Gesamtheit, die seine Sprache spricht, setzt aber das Postulat voraus, es sei zum Verständnis seiner Gedanken erforderlich, dass seine Sprache zuvor die der Gesamtheit werde, was - wie Will Scheller feststellt - bisher keineswegs Tatsache geworden ist. Dafür zeugen unzählige irrige Deutungen und Auslegungen seiner Worte. Georges „neues Reich“ bleibt nach wie vor das sg. geheime Deutschland, das „Reich des Geistes“, das



nicht das Reich der von ihm verachteten „grossen Zahl“ ist, sondern das Reich der wenigen Auserlesenen, denen er die künftige Wahrung des Lebens durch den Geist und den wahrhaft bildenden Einfluss auf kommende Generationen überantworten könnte. Ihnen, die aus der besten Jugend herausgelöst worden, wird es anheimgestellt, die Kommenden nach eigenem Vorbild zu All-Schönheit und Einklang zwischen Innen und Aussen zu erziehen und so für das neue Reich und dessen neue Ordnung vorzubereiten.

Liebe gebar die welt. liebe gebiert sie neu.

Nach schönem, rein menschheitlichem Menschsein streben lehrt die Weisung und das Vermächtnis Stefan Georges.

\* \* \*

Was mit diesem Wenigen geboten wird, ist-ich bin mir dessen bewusst-nicht mehr als ein knapper Versuch, der die menschliche wie die dichterische Wesenheit Georges beiweitem nicht ausschöpft. Es dünkte mir aber am Platze, etwelche Züge dieser Wesenheit herauszuheben und etwelche Merkworte Georgescher Weltanschauung vorzubringen, namentlich jene, die man in der Gegenwart verwirklicht zu sehen geneigt ist, obgleich sie, ihr weit vorauslaufend, in ferne Zukunft weisen. Was die Gegenwart für vermeintlich Georgesches auszugeben beliebt-das sind nur blosser Formeln, Begriffe und Bezeichnungen, die ihres rechten und echten Inhalts entäussert und mit etwas Anderem und Fremdem angefüllt worden sind. In George den Schutzpatron der Gegenwart sehen, heisst ihn gründlich missverstehen. Es sei denn, es wollte wer behaupten, die vorgeträumte Georgesche Kalokagathie habe bereits ihre Erfüllung gefunden, sei Tat geworden und wirke sich aus in den Geschehnissen unserer Tage. Ob der Dichter selbst sich zu ihnen als zu seinem leibgewordenen Ideal bekennen würde, steht zu bezweifeln. Es bedarf mehr als einer so winzigen Spanne Zeit, dass die Worte des Sehers sich erfüllten.

Wunder undeutbar für heut

Geschick wird des kommenden tages.

Den weiten Abstand zwischen dem Wollen Georges und dem heutigen Tag beginnen auch die Träger der deutschen Gegenwart immer mehr einzusehen und rücken von dem gestern auf den Schild Gehobenen allmählich ab. Das geschieht nicht allein etwa aus rassistischen Gründen, wie dass George-nach Rudolf Ibels Ausführungen in „Stefan George in dieser Zeit“ (Völkische Kultur, Dezemberheft 1935)—einen „jüdisch-durchsetzten Kreis“ um sich hatte oder dass Maximin, der Sohn eines jüdischen Rechtsanwaltes aus München gewesen sein soll, sondern sie meinen, George habe für die deutsche Jugend an



Gültigkeit verloren und sein Werk, möge es dichterisch noch so hochwertig sein, stehe für sie nicht mehr offen, „denn ihr geht es wahrlich um etwas anderes als um ein rein menschheitliches Menschsein“. Damit ist von in dieser Beziehung zweifelsohne massgebender Seite zur Frage: „George und die deutsche Gegenwart“ das Deutlichste gesagt. Sie lehnen nunmehr George ab, indem sie seinem geistig-seelischen Prinzip, das in kulturellen und staatlichen Formen sich ausprägt, das rassenbiologische entgegenstellen, das für den Dichter gar nicht in Betracht kam.

Lwów.

Herman Sternbach

## LEKTURA UZUPEŁNIAJĄCA W KL. III.

(Referat, wygłoszony na konferencji rejonowej Ogniska met. jęz. niem. w Warszawie).

Lektura uzupełniająca w kl. II była tematem jednej z konferencji zeszłego roku. Zostały na niej poruszone również kwestie ogólnej natury, których w swoim referacie nie chcę jeszcze raz powtarzać. Nie będę więc mówił o różnych rodzajach lektury, ani też o lekturze statarycznej i kursorycznej, ograniczę się natomiast ściśle do lektury w kl. III. Jakimi kryteriami powinniśmy się kierować przy doborze lektury na kl. III? Jak Państwu wiadomo, nowoczesna metoda stosuje jako ogólne kryteria doboru lektury: odpowiedni poziom językowy klasy, wartość literacką utworu, wartości kulturoznawcze, wychowawcze oraz przystosowanie do psychiki ucznia, podkreśla, że na ogół powinny być brane wszystkie wymienione kryteria równocześnie pod uwagę i przy opracowywaniu lektury równorzędnie traktowane. Kryteria te odnoszą się oczywiście w pierwszym rzędzie do utworów literackich, będących materiałem lektury zwłaszcza na stopniu wyższym.

Przy doborze lektury na kl. III będziemy musieli operować innymi kryteriami, gdyż na stopniu tym nie zawsze będziemy mogli zaspokoić uczniów utworami, które by w całej pełni zadość uczyniły wszystkim tym kryteriom. Kryteria powinniśmy tu uzależnić od typu lektury. Zastanówmy się więc nasamprzód nad pytaniem, jaki cel powinna mieć lektura w tej klasie. Abstrahując od ogólnie uznanych celów lektury, do których należy i cel utylitarny, kształcący, kulturoznawczy i wychowawczy, lektura w klasie III *ma swój cel specjalny, zależny od wymagań programu. Lektura winna się wiązać ściśle treścią swą z materiałem rzeczowym, przewidzianym w programie dla tej klasy.* Wiadomo, że materiał rzeczowy, przeznaczony na kl. III, nosi charakter *czysto kulturoznawczy*. Dlatego lektura obowiązująca w tej klasie *winna pozostawać w związku z kulturoznawczymi wymaganiami programu* celem ich uzupełnienia, wzbogacenia i pogłębienia. Do tego typu lektury należy np. nowela *Wilh. Hauffa: Das kalte Herz*, przedstawiająca w sposób żywy i ciekawy Schwarzwald i jego mieszkańców z ich zwyczajami i podaniami, zawierając równocześnie w sobie wysokie



walory wychowawcze a artystyczne; dalej *Roseggera* zbiór opowiadań pod tyt. „Als ich noch der Waldbauernbub war“, których nie posiadamy niestety jeszcze wydania polskiego. Nadałyby się również na tę klasę *Sudermanna* i *Hebbla* wspomnienia z dzieciństwa, opowiadania Hermana *Löusa* z *Lüneburger Heide* i *Gorch Focka* opowiadania z życia rybaków i marynarzy fryzjskich z nad Morza Północnego. Odpowiednią lekturą obowiązującą dla tej klasy byłby również zbiór podań o *Rübezahlu*, w wydaniu polskim. Wydawnictwa nasze niestety bardzo mało uwzględniły dotychczas ten typ utworów, dając pierwszeństwo lekturze o charakterze rozrywkowym z przygodami.

Oprócz lektury o treści kulturoznawczej w kl. III, powinna być stosowana lektura, zaspokajająca zainteresowania młodzieży w tym wieku. Przy doborze tego typu lektury strona psychologiczna stanowi najważniejsze kryterium. Wymagań programowych nie trzeba tu brać pod uwagę. Ten rodzaj lektury nadaje się przede wszystkim do zaspokojenia zainteresowań indywidualnych uczniów. Zachodzi pytanie, jakimi względami psychologicznymi powinniśmy się kierować przy doborze tego rodzaju lektury. Otóż uczeń w tym wieku pragnie bliskości życia i akcji, lubi bohaterstwo, niesamowite przeżycia, napięcie, świat egzotyczny. Młodzię tego wieku interesują biografie wielkich ludzi, podróże wszelkiego rodzaju, opowiadania pełne przygód, oraz opowiadania z życia młodzieży. Literatura niemiecka w ten rodzaj lektury jest bardzo bogata, zwłaszcza co się tyczy literatury podróżniczej.

Posiadamy również już dość liczne wydania polskie tego typu lektury tak, że wybór nie jest trudny. Należą do nich książki *Kästnera*, jak: *Emil und die Detektive* — *Der 35. Mai* — *Pünktchen und Anton*. W krótkim czasie mają się ukazać jeszcze 2 książki tego autora w wydaniu polskim, mianowicie: „*Das fliegende Klassenzimmer*“ oraz „*Emil und die drei Zwillinge*“. Tak samo nowelka *Lisy Tetzner*: „*Der Fussball*“ nadaje się do lektury w kl. III. Niebawem wyjdą w Wydawnictwie Państw. dwie książeczki *Quelinga* o treści podróżniczej, pod tyt. „*Sechs Jungens hippeln nach Indien*“ oraz „*Sechs Jungens wandern zum Himalaja*“. Nie powinniśmy zapominać wobec tej dość bogatej lektury nowoczesnej o literaturze starszej, jak *Hauffa* „*Die Karawane*“, której bajki, jak np. „*Die Errettung Fathmes*“ uczniowie bardzo chętnie czytają. Wszystkie wymienione utwory mogą być stosowane również jako lektura indywidualna i jako lektura obowiązkowa, gdyż treść ich może zainteresować także całą klasę. Inaczej sprawa przedstawia się z utworami o treści np. technicznej lub czysto sportowej, które mogą służyć tylko do lektury indywidualnej. Ponieważ w polskim wydaniu książeczek o treści takiej nie posiadamy — *Italiaandera* „*So lernte ich segelfliegen*“ jest dla kl. III za trudne — powinniśmy indywidualne zainteresowania uczniów, idące w tym kierunku, zaspokoić czasopismami, jak „*Unser Schiff*“ i „*Die Koralle*“.

Do tych dwóch typów lektury kl. III dochodzi jeszcze typ trzeci, pośredniczący pomiędzy oboma. Mam na myśli utwory o treści heroicznej.



Wspomniałem już wyżej, że młodzież w tym wieku lubi bardzo bohaterstwo. To zamilowanie możemy zaspokoić znakomicie podaniami jak „Nibelungi“ i „Parsival“. Ponieważ materiał rzeczowy programu na kl. III kładzie nacisk na mity i podania, odpowiada lektura tych dwóch podań z czasów mityczno-bohaterskich z jednej strony wymaganiom programu, z drugiej zaś strony zaspakaja całkowicie psychologiczne nastawienie młodzieży, zawierając i egzotyčność i bohaterskie czyny i niesamowite przygody. Klasa III najwięcej nadaje się do czytania tych dwóch tak znamienych dla ducha germańskiego podań. Powinny jednak być młodzieży podane w specjalnym opracowaniu. Otóż „Nibelungi“ są dla młodzieży opracowane przez Linkego i wydane w D. Verl. f. Jug. u. Volk we Wiedniu. Nadaje się to opracowanie i dla naszej kl. III. Trudniej przedstawia się sprawa z „Parsivalem“. Istnieją również opracowania tego podania dla młodzieży, jak np. opracowanie Will Vespera, jest ono jednak dla kl. III za trudne. Bardzo pożyteczne i odpowiadające psychice młodzieży byłoby wydanie zbioru biografii wielkich mężów-odkrywców i wynalazców na polu nauki, techniki i przemysłu\*). Element bohaterstwa występuje także w nowelkach Wildenbrucha „Archambauld“ i „Das edle Blut“, wydane przez Mietkiego. Te dwie nowelki, odznaczające się wysokim poziomem artystycznym i wychowawczym, powinny być udostępnione młodzieży kl. III przez nowe opracowanie, gdyż opracowanie Mietkiego jest nie wystarczające.

Z zestawienia mojego, które bynajmniej ni jest pełne, wynika, że literatura, odpowiadająca swą treścią i tematami wymaganiom programowym na kl. III oraz psychice młodzieży, jest bardzo obfita i że pod względem doboru nauczyciel nie jest ograniczony.

Ponieważ w zestawieniu typów lektury w kl. III uwzględniłem już i jej treść i tematy, przechodzę do punktu następnego mianowicie do „*metody stosowania lektury*“. Program pozostawia nauczycielowi pod tym względem swobodę dydaktyczną. Zasadniczo można powiedzieć, że wszelkie środki metodyczne, które są w stanie budzić zainteresowanie uczniów, są dobre. Przy opracowywaniu lektury obowiązującej będziemy na ogół stosowali: 1) *metodę konwersacyjną*, t. j. rozmowę między nauczycielem i uczniami względnie między uczniami samymi pod kierunkiem nauczyciela, 2) *metodę pracy pod kierunkiem*, odbywanej na lekcjach, 3) *metodę samodzielnej pracy domowej* ucznia wedle ścisłych wskazówek nauczyciela. Metoda konwersacyjna przeważać będzie przy opracowywaniu lektury na tym stopniu. Przy rozpoznawaniu lektury nowego utworu czytanie powinno odbywać się w klasie, by uczniów do czytania wprowadzić i podać im dokładne wskazówki dla dalszego samodzielnego opracowania lektury w domu. Należy również uczniów pouczyć, jak się mają obchodzić ze słownikiem, oraz objaśnieniami do tekstu. Bardzo wskazane jest grupowe opracowanie lektury. Co rozumiemy przez opracowanie grupowe? Nauczyciel dzieli klasę

\*) W najbliższym czasie ukażą się w Bibliotece Niemieckiej (Książnica - Atlas) wybrane opowiadania z dzieła F. Lorenza „Väter der Maschinenwelt“, odpowiadające swą treścią postulatowi autora. (Uwaga Redakcji).



na kilka grup, których ilość będzie zależna od charakteru czytanego utworu. Jeżeli utwór zawiera np. 3 główne zagadnienia, to podzielimy klasę na 3 grupy, polecając każdej grupie baczne śledzenie jednego zagadnienia. O ile mamy do czynienia z utworem o treści kulturoznawczej, polecimy jednej grupie zbieranie danych, dotyczących krajoznawstwa, drugiej zbieranie danych dotyczących zwyczajów i obyczajów ludu, trzeciej zbieranie wierzeń i podań i t. d. Wynikami swej pracy podzielią się z całą klasą w toku lektury zależnie od narastania materiału. Po zakończeniu lektury utworu winna nastąpić synteza wyników pracy grupowej przy współpracy całej klasy. Ze względu na to, że utwór jest znany całej klasie, niebezpieczeństwo bierności innych grup przy omawianiu wyników pracy jednej grupy nie zachodzi. Może się wytworzyć żywa dyskusja pomiędzy członkami różnych grup. Korzyści pracy grupowej są wielkie. Można je podzielić na psychologiczne i dydaktyczne. Korzyści psychologiczne polegają na umożliwieniu uspołecznienia klasy przez związanie uczniów lepszych i słabszych we wspólnym wyścigu pracy, na wytworzeniu przekonania o grupowej odpowiedzialności, wreszcie na uświadomieniu uczniom wartości własnej pracy dla pracy całego zespołu. Korzyści dydaktyczne polegają na wyrównaniu poziomu wiedzy w grupie, na ułatwieniu pracy nauczyciela przez przerwienie częściowe inicjatywy na uczniów oraz na szybszym tempie w przerabianiu lektury.

Bardzo ważnym zagadnieniem przy opracowywaniu lektury jest zagadnienie *egzekutywy*. Wiemy, że lektura odniesie tylko wtedy pożądane korzyści, jeżeli jest odpowiednio egzekwowana. Egzekwować można rozdziały lub całość w formie pytań i odpowiedzi nauczyciela i uczniów lub wzajemnych pytań uczniów w formie rozmowy, dramatyzacji i sprawozdań w zeszytach. Ślad lektury w formie pisemnej powinien pozostać w każdym razie. Jeżeli idzie o formę tego utrwalenia pisemnego, to na poziomie kl. III zwięzłe i treściwe streszczenie jest konieczne. Oprócz streszczeń można wymagać już również krótkiego wypowiedzenia się o najważniejszych zagadnieniach i postaciach oraz własnego wrażenia, wyniesionego z lektury. Również wiadomości kulturoznawcze, zawarte w utworze, powinny być utrwalone pisemnie. Można też wprowadzić osobny zeszyt lektur, w którym uczniowie zapisują autora, tytuł utworu, rodzaj lektury, jak długo utwór był czytany, pewne punkty, które zostały przy opracowaniu utworu szerzej rozwinięte, oraz główną ideę utworu. Uczniowie mogą poza tym ozdobić zeszyt własnymi ilustracjami i innymi pomysłami. Streszczeń z lektury nie należy natomiast umieszczać w zeszycie lektur, lecz w zeszycie pracy. Założenie zeszytu lektur ma tę wartość, że uczeń ma w jednym zeszycie całokształt lektury, przerobionej nie tylko w przeciągu jednego roku, lecz lat kilku.

Jeżeli idzie o lekturę *indywidualną*, to nie będziemy żądali streszczeń, uczeń powinien jednak podać wynik swej lektury indywidualnej w klasie kolegom w ten sposób, by wywołać zaciekawienie i dyskusję.

Nasuwa się jeszcze pytanie, czy przy lekturze należy egzekwować rów-



niez słownictwo. O ile uczeń ma wynieść z lektury korzyści dla wzbogacenia swego zasobu słów i lektura ma osiągnąć swój cel utylitarny, to słownictwo utworu czytanego nie powinno przepaść bez śladu. Należy więc po skończeniu lektury zebrać słownictwo w grupy i uświadomić je. Ilość i jakość grup zależy od charakteru utworu czytanego. Nie należy jednak za wiele grup układać, a wybrane powinny się stać słownictwem czynnym. O ile uczniowie prowadzą w nauce słowniki grupowe, należy grupy, wybrane z lektury, włączyć do nich.

W końcu chcę poruszyć jeszcze sprawę ilości lektury w kl. III. Według programu obowiązuje przeczytanie 2 utworów. Co należy rozumieć przez wyraz *utwór*? W intencji programu należy przezeń rozumieć większą całość, wydaną dla młodzieży. Przeczytanie np. jednej anegdoty chociażby o większych rozmiarach nie należy przeto uznać za przeczytanie utworu. Jako normę można by uznać książeczki, wydane w naszych wydawnictwach. Mimo zalecenia przez program przeczytania tylko 2 utworów, powinniśmy dążyć do przeczytania z uczniami o wiele więcej utworów, obowiązujących całą klasę, oraz zachęcić uczniów do lektury indywidualnej. Lektura bowiem przyczynia się bodajże najwięcej do pobudzenia zainteresowania uczniów przedmiotem i przyspiesza w ten sposób postępy w nauce. Jeżeli uczeń na tym stopniu nie nabierze już chęci do czytania książek niem., to później na poziomie wyższym trudno jest przyzwyczaić go do chętnego czytania utworów obcych i będzie tylko to czytał, co musi. Dewizą naszą powinno więc być: czytać z uczniami jak najwięcej i zachęcać ich do dobrowolnej, indywidualnej lektury.

Warszawa

Dr. Jan Piprek

## NAUCZANIE GRAMATYKI W GIMNAZJUM NOWEGO TYPU.

Gdy przed pół wiekiem metoda bezpośrednia zdobyła sobie prawo obywatelstwa, w nauczaniu szkolnym języków nowożytnych nastąpiła gwałtowna reakcja przeciwko duchowi gramatycznemu dawnej metody tłumaczeniowej. Głosząc wyłącznie praktyczny charakter nauki języka, wpadano w jednostronność i odmawiano gramatyce wszelkich uprawnień. Z biegiem czasu przywrócono gramatyce należne jej prawa. Nowe ewolucje metodyczne, nie wyłamując się z pod władzy metody bezpośredniej, wyznaczają gramatyce należne jej miejsce, ma bowiem ona, przez uświadomienie w umyśle ucznia zjawisk językowo-gramatycznych drogą obserwowania i klasyfikowania, przyspieszać poznanie teoretyczne i praktyczne języka.

Uczenie gramatyki wyłącznie tylko „intuicyjne”, rozwijanie pewnego poczucia prawidłowych form gramatycznych, bez specjalnych ćwiczeń, bez reguł i definicji, jest w zasadzie możliwe; droga ta w praktyce jest bardzo długa i wymaga wielu warunków — przede wszystkim możliwości częstego mówienia w obcym języku, ciągłych ćwiczeń konwersacyjnych bardzo przemyślanych przez nauczyciela i celowych pod względem grama-



tycznym. Wobec krótkiego okresu nauki szkolnej a też wobec licznie dużych klas, metoda ta wydaje się w praktyce trudna do zrealizowania. Podstawą tutaj byłaby tylko konwersacja, a możliwości konwersacyjne dla poszczególnych uczniów są ograniczone wobec przeludnienia klas.

W dawnym gimnazjum, w początkach nauczania zapoznając dzieci dziewięcioletnie lub dziesięcioletnie z najprostszymi zjawiskami gramatycznymi, odwoływaliśmy się do ich intuicji i utrwalaliśmy nowe formy gramatyczne przeważnie przez wprawę.

W nowym gimnazjum czteroklasowym zmieniły się warunki nauczania, podstawy psychologiczne uczenia języków w nowej klasie I i II są dziś już inne. Gdy u dziewięcioletniego dziecka zdolności naśladownicze były jeszcze silne, u trzynastoletniego instynkt naśladownictwa jest słaby, inny czynnik — refleksja — chęć rozumowania i szeregowania zaobserwowanych zjawisk zastępuje zdolności naśladownicze, na których można było przed tym opierać się z niezawodnym skutkiem.

Konsekwencją tej zmiany w asymilacji zjawisk językowych jest bardzo znaczne ograniczenie okresu intuicyjnego — zredukowanie go do pierwszych co najwyżej miesięcy nauki szkolnej, a oparcie się na refleksji ucznia, na jego obserwacji i zdolności rozumowania. Z powodu tych tak znacznych zmian gramatyka nawet w pierwszym i drugim roku nauczania zająć powinna więcej miejsca niż dawniej.

Z chwilą odwołania się do refleksji ucznia w nauczaniu gramatyki stosujemy rozumowanie indukcyjne. Na podstawie zebranych przykładów z opracowanych tekstów pod względem rzeczowym i leksykalnym, a również na podstawie przykładów zaczerpniętych z konwersacji, wyciągamy wnioski, wyprowadzamy reguły.

Jeśli reguły nie można ująć w jasną i zrozumiałą dla uczniów formę, lepiej jej nie podawać wcale. Brak definicji nie musi oznaczać niezrozumienia istoty rzeczy. Zresztą w kl. I i II wypadki takie zająć mogą bardzo rzadko.

Jeśli przykłady, które służą do naprowadzenia ucznia na właściwy wniosek, wzięte zostały z konwersacji, muszą znaleźć się one uprzednio chociaż w biernym posiadaniu ucznia, a nie mogą być zastosowane po raz pierwszy przez nauczyciela i natychmiast potem, na tej samej lekcji, użyte do wyprowadzenia wniosku gramatycznego i formułowania reguły.

Oczywista, że w pewnych momentach nauki niemożliwe jest stosowanie tylko indukcji. Wszak poznanie ucznia z formami koniugacji lub deklinacji na podstawie tekstu lub konwersacji, pokazanie mu tych form w porządku liczby, przypadku lub osób, nie będzie indukcją.

W pewnych, bardzo zresztą nielicznych, wypadkach gramatyka może być potraktowana w oderwaniu od tekstu, względnie od konwersacji; odnosi się to do niektórych form nieprawidłowych; pożądane jednak jest, aby punktem wyjścia był tekst lub formy poznane w rozmowie.

Wnioski gramatyczne wyprowadzamy z materiału językowego odpowiednio zestawionego, a więc opieramy się na analogii; pożądane jest,



aby podstawy te były dość obszerne, im będą one szersze, tym uczeń łatwiej wprowadzi wniosek, tym lepiej nowe zjawisko przeniknie do jego świadomości.

Przedstawienie graficzne niektórych zjawisk gramatycznych należy uważać za bardzo celowe i pożyteczne. Odnosi się to przede wszystkim do użycia czasów w języku francuskim i to nie tylko trybu subjonctif.

Po dobrym uświadomieniu zjawiska uciekamy się do ćwiczeń gramatycznych. Oto najodpowiedniejsze i najczęściej stosowane ćwiczenia:

- 1) W podanych zdaniach wypełnianie przez ucznia pustych miejsc wyrazami w odpowiedniej formie.
- 2) Konjugacja czasowników w całych zdaniach z użyciem w każdym zdaniu innego dopełnienia podanego przez ucznia.
- 3) Tworzenie zdań przez ucznia z podaniem formy zasadniczej przez nauczyciela (jak np. przymiötnik męski, rzeczownik w liczbie pojedynczej, czasownik w bezokoliczniku i t. p.).
- 4) Tworzenie zdań przez ucznia z podaniem mu pewnych elementów zdania.
- 5) Tworzenie zdań przez ucznia bez podania mu elementów składowych.
- 6) Układanie wyrazów podanych w zdania.
- 7) Transpozycja kilku zdań, powiązanych z sobą treścią (serie czynności) na osoby, liczby, czasy, rodzaj, przeczenie i t. p.
- 8) Auto-dyktando.
- 9) Odszukanie przez ucznia w odpowiednim tekście pewnych form gramatycznych na znaną już regułę.
- 10) Objasnienie znanego już prostego zjawiska gramatycznego na podstawie nowego tekstu.
- 11) Dyktando o nastawieniu gramatycznym, raczej jako sprawdzian niż ćwiczenie.

Jednym z dobrych ćwiczeń gramatycznych ustnych jest używanie danych form gramatycznych w rozmowie na skutek wytworzenia przez nauczyciela potrzeby użycia ich w pewnych chwilach. Rzeczą nauczyciela jest i jego wyczucia, nienadużywanie tego ćwiczenia, które może wywołać nastroj sztuczności i nudy.

Ponieważ języka obcego uczymy nie za pomocą podawania poszczególnych słów lecz zdaniami całymi, wyrażającymi pewną myśl, czasownik, jako wyraz czynności, odgrywa dużą rolę. Rola ta jest tym ważniejsza przy dzisiejszych postulatach uaktywnienia ucznia. Ważnym więc jest dać uczniowi możliwie szybko poczucie form czasownikowych. Punktem wyjścia ćwiczeń, zmierzających do uświadomienia ucznia w formach czasownikowych, powinna być koniugacja w dialogu w odniesieniu do trzech osób obydwóch liczb. Paradygmat jest następnie uporządkowaniem, zebraniem w całość przyswojonych już przez dialog form gramatycznych. To samo ćwiczenie odnosi się również do zapoznania ucznia z czasami i trybami za pomocą pytań, które wywołują konieczność użycia danego czasu, trybu



i osoby. Po nich dopiero odmiana w paradymatach lub w ćwiczeniach gramatycznych, opartych na nich, daje uczniowi odpowiednie utrwalenie pisowni form.

Poczucie języka ojczystego jest siłą trudną do wyeliminowania przy nauce języka obcego. Można natomiast siłę tę wykorzystać do utrwalenia w umyśle ucznia form gramatycznych, bądź wskazując na wyraźną analogię, bądź też, co jest bardziej pożądane, zwracając uwagę na różnice pewnych form gramatycznych języka ojczystego i obcego (użycie czasów, zgodność czasów i inne). Zbyt daleko jednak posunięte paralelizowanie z językiem polskim jest niepożądane, a może być nawet szkodliwe, gdyż zawiera w sobie niebezpieczeństwo tłumaczenia każdej nowej dla ucznia formy obcej na język polski.

Gramatyki w zasadzie uczymy w języku obcym; stosujemy tutaj tę samą zasadę metody bezpośredniej, co i w ćwiczeniach konwersacyjnych lub objaśnieniach nowego tekstu: jeśli nawet początkowo jakieś nowe zjawisko gramatyczne nie przedstawia się zupełnie wyraźnie w umyśle ucznia przez powrót do niego w innych warunkach, w innym tekście lub w innej rozmowie, uświadomienie gramatyczne przyjdzie niezawodnie. Uciekanie się do pomocy języka obcego jest jednak dopuszczalne w celu sprawdzenia nabytych wiadomości gramatycznych lub ich pogłębienia, i to w formie tłumaczenia przez uczniów odpowiednich zdań z języka obcego na polski lub odwrotnie. Sprawdzające to ćwiczenie winno być stosowane tylko wtedy, gdy zachodzi istotna tego potrzeba.

W nauczaniu gramatyki rozróżniamy gramatykę czynną i bierną, podobnie jak widzimy różnicę pomiędzy słownikiem czynnym i biernym ucznia. W pierwszych dwóch latach nauczania wszystkie wiadomości gramatyczne ucznia powinny być jego własnością czynną. Zróżniczkowanie, zresztą nie tak duże jak w słowniku, nastąpić powinno dopiero w roku III i IV.

Nie wymieniając wszystkiego co nadawałoby się do poznania biernego w kl. III i IV z gramatyki francuskiej, podaję tylko przykładowo: użycie plus-que-parfait i conditionnel passé w zdaniach warunkowych dla określenia warunku, który był możliwy w przeszłości, pewne zjawiska stałe ze słowotwórstwa, niektóre przedrostki i przyrostki, użycie infinitif passé, użycie imparfait i plus-que-parfait du subjonctif i inne.

Czy można w gimnazjum czteroklasowym mówić o gramatyce historycznej? — Nie. Można tylko brać pod uwagę uzasadnienie pewnych nielicznych, zredukowanych do kilku — zjawisk, których zrozumienie nie nastęrczy uczniowi większych trudności, np. pochodzenie akcentu daszkowego i w niektórych wypadkach akcentu ostrego, pojawienie się lub zanik niektórych spółgłosek w wyrazach jednakowego pochodzenia a w szczególności w rzeczownikach słownych. To ostatnie wchodzi właściwie w zakres wiadomości o słowotwórstwie. Oczywiście należy się przy tym powoływać na łacinę, której znajomość u ucznia klasy IV powinna być wystarczająca, aby te pro-



ste zjawiska zrozumieć. Będzie to jednocześnie najprostszą i najodpowiedniejszą korelacją.

Wobec podkreślonego w programie celu praktycznego uczenia języka zdawałoby się mogło, że nauka gramatyki, traci swe wartości jako środek formalnego kształcenia. Przypuszczenie to byłoby niesłuszne; cel praktyczny jest równorzędny celowi formalnego kształcenia. Gramatyka, oparta o dobrą metodę, przeprowadzona celowo i metodycznie od początku nauczania, jest jednym z pierwszorzędných środków formalnego kształcenia ucznia.

Warszawa

F. Jungman

## Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI.

### JEDEN ZE ŚRODKÓW METODYCZNYCH.

Ogólnie i z zastrzeżeniami możnaby rzec, że zaletą programu jest jakość, niedomogą — ilość. Ilość, to czas, cztery lata w ciągu których musimy nauczyć jako tako języka, „znieść” bogaty materiał nauczania; wiadomości o Francji. Myśl mało ma czasu na postoje, konieczne, by tę wiedzę utrwalić. Co więcej: ciekawy materiał nauczania mógłby pociągać za sobą następstwa dla języka, jako że zakłada dużo mowy artykułowanej, dużo konwersacji o zagadnieniach; na tym cierpieć może poprawność językowa. Na sam język jest niewiele czasu. Ortografia, gramatyka mogą w tych warunkach szwankować po trosze.

Pogodzenie celu praktycznego z celami poznawczymi i wychowawczymi pozostaje jednak koniecznością. Trzeba więc szukać sposobu w technice nauczania, w takim środku metodycznym, który umożliwiłby mniej lub więcej łączne traktowanie różnych celów: poznawczych, wychowawczych, językowych.

Chciałbym wyjaśnić jak rozumiem taki środek, jego wielostronność. Ograniczę się przy tym do przedstawienia go w pewnej postaci, że tak powiem załączkowej, t. j. takiej, w jakiej może być stosowany na najniższym stopniu nauki.

Jesteśmy w klasie pierwszej (wyobraźmy sobie), gdzieś w połowie drugiego miesiąca nauki, kiedy mamy za sobą okres bezpodręcznikowy i kiedy uczeń nawiązuje kontakt z tekstem francuskim. W czytance figuruje, powiedzmy, zdanie:

I. *Le professeur pose le livre sur le banc.*

Uczeń przeczytał zdanie i zrozumiał je. Nauczyciel (tylko w początkach, by uczniowie się nie gubili i by umożliwić sobie pokazywanie) pisze to zdanie na tablicy. Ściera następnie gąbką *le professeur*. Na tablicy pozostaje *...pose le livre sur le banc.*

Uczniowie czytają, gest pytający nauczyciela. — Pauza metodyczna. — Nauczyciel stawia pytajnik nad kropkami. Zdanie wygląda tak:

*...pose le livre sur le banc?*

Uczniowie zaczynają się domyślać, że idzie o pytanie, i że *le professeur*... Wtedy nauczyciel ściera pytajnik i uzupełnia: *qui pose le livre sur le banc?*

Następnie stawia to pytanie jednemu z uczniów. Pada odpowiedź — znana. Potem serja pytań utrwalających: „*Qui va à l'école? L'élève... Qui se promène dans la classe...* i t. d. Z kolei pytają uczniowie.

II. Restytuujemy tekst zdania na tablicy:

*Le professeur pose le livre sur le banc.*

Stawiamy pytajnik nad „*pose*“.



*Le professeur pose le livre* i t. d.

Uczeń słyszał już formę pytającą czasownika z konwersacji. Domyśla się, że pytanie dotyczy *pose*, tym więcej, że *le professeur* jest zrestytuowane. Pomagamy sobie monologiem: „L'élève prépare-t-il ses leçons“? „Oui, il prépare“... — „Les jeunes filles sautent-elles à la corde“? — „Oui, elles sautent“... Uczeń, prędzej czy później, powie:

*Le professeur pose-t-il....*

Pytanie utrwalające jak wyżej.

III. Znowu piszemy całe zdanie na tablicy. Tym razem ścieramy *le livre*.

*Le professeur pose? sur le banc?*

IV. I ostatnie pytanie:

*Le professeur pose le livre?*

To jest „zależek“. Zobaczymy teraz, czy odpowiada wymogom wielostronności i jaka jest jego użyteczność w praktyce. Powiem krótko i w „punktach“, jak te rzeczy rozumiem.

a) **Użyteczność ortograficzna.** Ortografia, wiadomo, jest kwestią pamięci ruchów, towarzyszących pisaniu, ponadto zakłada obserwację, zapatrzenie się. Zakłada tym samym kontakt z tekstem, częsty kontakt z tekstem. Ćwiczenie, o którym mowa, stwarza warunki tego kontaktu. Uczeń czyta całe zdanie, następnie, przy udziale pewnego wysiłku, zatrzymuje uwagę na każdym wyrazie, grupie wyrazów po kolei, by znowu wrócić do całości. W ćwiczeniu piśmiennym, tak samo pomyślanym, dołącza się jeszcze element ruchowy. W ten sposób utrwalenie obrazu, słowa czy zdania, staje się prawie że zupełne.

b) **Użyteczność gramatyczna:** Uczeń instynktownie, bez nazywania i od początku nauki wyróżnia w zdaniu jego człony logiczne, orientuje się w ich wzajemnym położeniu, oswaja się z inwersją, przeczeniem... Rezultat jest taki, że na wyższym stopniu nauki, kiedy wypadnie mu nazwać podmiot po francusku, powie od razu, że to jest to, co odpowiada na pytanie *qui*; „complément circonstanciel de lieu“ — co odpowiada na pytanie *où*. — Lepszej „definicji“ nie potrzeba. Siłą poglądu i samodzielnego pytania, przyswaja sobie też formy. Oczywiście nie nauczy się gramatyki od a do zet. Analizując jednakże zdanie przy pomocy pytań, notuje mimochodem w swej pamięci różne zjawiska językowe. A to już jest dużo.

c) **Użyteczność leksykalna:** Uczeń, wyróżniając części zdania, zapytując o nie, powtarza przy tym wyrazy kilkakrotnie w każdym pytaniu i odpowiedzi. Powtarzanie jest wywołane potrzebą, której towarzyszy zorganizowany wysiłek myślowy i ogląd optyczny — wyraz tym samym łatwiej przenika do umysłu ucznia.

d) **Pogłębienie rozumienia tekstów:** Formie odpowiada treść pojęciowa i wyobraźniowa: treść zdania przenika do umysłu w całości i fragmentach.

e) **Użyteczność konwersacyjna:** Jasnym jest, że uczeń, który stawia pytanie samemu sobie, postawi je też innemu uczniowi. Prymitywna na najniższym stopniu nauki „metodyka pytania“, ułatwia mu to wybitnie i zachęca go do konwersacji. Szczególnie, jeżeli to samo ćwiczenie wykonywane jest pisemnie i ustnie. Rozkład zresztą zawiera wszystkie zasadnicze elementy rozmowy, na którą składają się pytania i odpowiedzi, twierdzące i przeczące.

f) **Użyteczność dla pracy domowej:** Uczeń, wykonując tak pomyślane ćwiczenie piśmienne w domu, pogłębia to, czego nauczył się w szkole. Ponadto, wie dobrze, czego nauczyciel do niego wymaga. Uczeń staje się po trosze autoddyktą z metodą, zaczyna wierzyć w rezultat swe-



go samodzielnego wysiłku. Uczeń, który sam sobie postawił pytanie, sam jakby stawia sobie cel pracy.

g) Użyteczność dla samodzielnej interpretacji tekstu: Wiadomo, że w domu dzieci uczą się przeważnie na pamięć. Skłonienie ich do opowiadania napotyka na nieprzemienne trudności. Moje skromne doświadczenie mówi mi, że przy stosowaniu rozkładu na pytania, opowiadanie nie tylko jest możliwe — ale i łatwe. Musi być takie, skoro tekst „rozpytany” na wszystkie strony, traci dla niego aspekt zniechęcenia, cechujący z konieczności czytanek książkowych.

h) Użyteczność dla pracy pamięciowej: I w tym wypadku, rozkład daje ułatwienia. Rozumienie tekstu ułatwia pracę pamięci i co ważniejsze, nie zniechęca do ćwiczeń pamięciowych.

i) Użyteczność wychowawcza — stoi w związku z poznawczą. Na ogół zagadnienie z góry narzucone stawia podręcznik lub nauczyciel. Uczeń w ten sposób przychodzi „do gotowego” i nie zawsze dość się nim interesuje. Pytanie samodzielne rozszerza zakres pracy umysłowej ucznia, uaktywnia myśl. Rozwiązanie zagadnienia gotowego, bądź proste przyswajanie, przestaje być celem nauki. Dołącza się tu samorzutne: a) poszukiwanie, b) stawianie zagadnienia.

Takby w zarysie wyglądał środek, „jeden ze środków metodycznych”, oraz jego użyteczność dydaktyczna i wychowawcza. Wspomniałem wyżej, że jest to załączek, t. j. ta najprostsza forma ćwiczenia, której zastosowanie przypada na pierwsze miesiące nauki. Przystosowanie go „dla zaawansowanych”, jest tu oczywiście możliwe; i pod tym jeszcze względem ćwiczenie to wydaje mi się trudnym do zastąpienia. Rozkład w postaci jak wyżej, który zahaczał tylko i po kolei o części zdania, może na wyższym stopniu nauki (drugie półrocze klasy I i kl. II) ustąpić pytaniu, obejmującemu całe zdanie. Pytanie takie uwzględniałoby już intencję autora, „akcent” myśli, czasem i jej uczuciowy koloryt.

Niezły sposób dla stwierdzenia, czy uczeń rozumie zdanie, wykluczający też wszelkie „pensez-y”, „comprenez-vous”? z góry już w tym ćwiczeniu założone. Podobnie, jeżeli idzie o pewien kompleks myśli, któremu odpowiadałoby pytanie dwu- lub trzyczłonowe, które, — lepiej niż krótkie, czasem zbyt uogólniające „dyspozycje” — mówi nam, że uczeń wie, o co idzie, ponadto daje nauczycielowi wgląd stosunkowo łatwy w to, jak jego myśl pracuje.

Pytanie może też służyć doraźnym zastosowaniom i zastępuje niekiedy dość skomplikowane objaśnienia. Jeżeli w zdaniu *np. Pierre s'approche d'elle* chcemy zwrócić uwagę, że „approcher” rzadzi 2-gim przypadkiem, stawiamy po prostu pytańnik nad *elle*, bądź polecamy ustnie: *questionnez sur „elle”*. Prędzej czy później, bez lub przy pomocy nauczyciela, padnie pytanie: *De qui s'approche-t-il?* — *De qui* zastosowane w pytaniu, *d'elle* — w odpowiedzi, uświadamia uczniowi wystarczająco właściwą składnię czasownika. W zdaniu: *Quand il eut appris la mort de son ami il pleura* — pytanie: *Que fit-il quand il eut appris* — może z powodzeniem utrwalić wiadomości o stosunku czasowym czynności. Te doraźne zastosowania, utrwalań, są zawsze konieczne; w tej formie, lapidarnej a przecież skutecznej, mają ten awantaż, że nie przerywają toku lekcji o charakterze *np.* „literackim”.

Jedna jeszcze uwaga. Celem mego artykułu jest, po za uzasadnieniem potrzeby, wskazanie na jeden z wielu możliwych środków syntetycznych i nie mniej prosty jego opis. Kwestię, w jakim zakresie go ewentualnie stosować, uważam za „indywidualną”. Żle by było, gdyby ograniczać się tylko do jednego środka, jakkolwiekby on był.







Erster Streich: Max und Moritz stehlen Frau Bolte die Hühner.

*Personen:* Max, Moritz, Witwe Bolte, ein Hund.

*Ort:* In der Küche der Witwe Bolte. Sie arbeitet in der Küche. Die Hühner braten am Herd. Max und Moritz stehen auf dem Dach und schauen durch den Kamin.

*Frau Bolte:* O, meine Hühner! Meine Hühner! Donnerwetter! Max und Moritz haben meine Hühner tot gemacht. O, ich arme Witwe, alle Jungen machen mir Streiche. Meine Hühner! Meine Hühner!

*Max:* Siehst du, Moritz, die schönen Hühner auf der Küche?

*Moritz:* Natürlich! Aber weisst du was für Appetit ich auf eine Henne habe? Wir müssen sie haben!

*Max:* Ja, nicht nur du, ich will sie auch essen! Sie sind sehr gut. Da läuft mir das Wasser im Munde zusammen.

*Moritz:* Jetzt müssen wir warten, Frau Bolte und der Hund sind noch zu Hause.

*Max:* Du bist dumm, wie ein Esel aus den Dardanellen. Wir können nicht warten, wir müssen denken.

*Moritz:* An was denken?

*Max:* Wir müssen nachdenken, wie wir die Henne nehmen können.

*Moritz:* Siehst du, Max, da habe ich ein wenig Spagat, ein kleines Hähnchen und einen Stock. Aus diesen Sachen können wir eine Angel machen.

*Max:* Ich bitte dich um Verzeihung. Du bist ein kluger Junge.

*Moritz:* Die Angel ist schon fertig. Nun zur Arbeit.

*Frau Bolte:* Jetzt muss ich in den Keller um Kraut gehen. Die Hühner werden mit dem Kraut besser sein. (Sie nimmt einen Teller und einen Löffel und geht weg).

*Max:* Hast du das gehört?

*Moritz:* Ja, Frau Bolte ist schon weg. Zur Arbeit!

*Max:* Wenn wir die Henne essen, werden wir keinen Hunger haben. O, wie fein!

(Moritz zieht mit der Angel eine Henne von der Küche einpor).

*Moritz:* Da hast du die Henne. Jetzt zum Essen!

*Frau Bolte:* (kommt mit einem vollen Teller Kraut zurück). Was? Was ist los!? Wo ist meine Henne? Meine Henne! O, du, du Hund, du schlechtes Tier, du hast meine Henne gegessen! (Sie lässt den Teller auf die Erde fallen und schlägt mit dem Löffel nach dem Hund). Ich arme Witwe, was werde ich jetzt essen?

Po pracy eliminacyjnej, komisja przyjęła pięć scenek. Klasa podzieliła się na wykonawców i komisję techniczno-dekoracyjną. Była tylko jedna próba czytana, sami bez upomnień zaraz starali się tekst opanować pamięciowo, „to ułatwia swobodę ruchów i daje lepsze wyniki prób“. Tekst przyswajali sobie w sposób łatwy, szybko pokonali niektóre trudności językowe, a radość była tem większa, że mogli w obcym języku wystawić swoją własną pracę. Przekonali się sami, jakie zrobili postępy w ciągu 13 miesięcy nauki języka obcego. Dało to im duże zadowolenie, że mogą swobodnie rozmawiać w języku niemieckim na temat nie narzucony. Co do prac pisemnych, jak zadań domowych lub wypracowań na Konkurs, to przeważały zdania proste, jednak w tej tak prymitywnej formie mogli wypowiedzieć swoje myśli i to w dość oryginalny sposób, zwłaszcza, że niektóre przegody Maxa i Moritza ze względów technicznych musiały w układzie swym ulec pewnej zmianie, np. wdowa Bolte skarży się, jak jej kury udusiły się za sprawą tych łobuzów, krawiec, któremu zniszczyli kładkę przed domem, opowiada o swojej przygodzie w domu żonie, młynarz mieląc śpiewa pieśń ludową: „Es klappert die Mühle am rauschenden Bach.“ i t. p. Z dialogów tych widać bezpośredniość, żywość i natural-



ność autora, chłopca 14-letniego, który nie boi się trudności, gdy chce je pokonać.

Przy przerabianiu lektury posługiwałam się nie tylko materiałem ilustracyjnym i epidiaskopem, ale stosowałam formę referatowo-opisową, pytania łańcuchowe, dialogi, szeregi czynności, ćwiczenia szkolne, domowe i wreszcie prace na konkurs. Całość pracy była podzielona właściwie na trzy etapy i udział brała cała klasa. Pierwszy etap: lekcje epidiaskopowe, dorywcze dialogi, zadania domowe. Drugi etap: prace na konkurs i ocena przez komisję, wreszcie etap trzeci: próby i wykonanie i tu cała klasa była czynna, bo podzielona była na wykonawców i wydział dekoracyjno-techniczny.

Droga przez zainteresowanie młodzieży do jej uaktywnienia, może dać duże korzyści nie tylko językowe, jednak zawsze trzeba mieć na uwadze wiek i poziom naukowy młodzieży. Przy takiej pracy zespołowej musi każdy znać odpowiedzialność swojej pracy i to, że za jego sprawą, przy dobrym i starannym wykonaniu, praca ta, jako wynik pracy zespołu, musi się udać.

Lublin

*Gertruda Herman*

## SPRAWOZDANIE Z KSIĄŻEK.

W. DEWITZOWA — G. WIERZEJSKI. Froh an die Arbeit! Podręcznik do nauki języka niemieckiego dla gimnazjów: mechanicznego, elektrycznego i stolarskiego. Klasa I. Lwów, 1936. Państw. Wyd. Książek Szkolnych. Cena zł. 3.

Każdy świadomy swoich możliwości neofilolog czytał zapewne programy gimnazjum mechanicznego i elektrycznego (stolarskiego jeszcze nie ma!) z bardzo niewesołą miną w ciągu  $4 \times 2 = 8$  godzin winni Koledzy, którym to zadanie przypadnie, nauczyć obcego języka w stopniu dostatecznym dla inteligentnego zawodowca! Dla orientacji trzeba dodać, że uczeń szkoły zawodowej do nauki języka jest mniej podatny, mając nastawienie o zupełnie innym kierunku. Niejeden nauczyciel-językowiec z tej grupy szkół narzekał już przede mną na ogrom trudności, z którymi się boryka, niejeden po krótkim czasie rzucał tę twardą i niewdzięczną pracę.

Dlatego też prorokowałam, że nierychło się znajdzie autor, któryby się podjął opracowania podręcznika dla tych szkół. Tym większa była moja radość, gdym się dowiedział, że w jesieni 1936 taki podręcznik wyszedł — jeden z pierwszych podręczników dla szkół zawodowych wogóle, a pierwszy do nauki języka niemieckiego.

Książka, wydana bardzo ładnie i starannie, od razu trochę frapuje swymi rozmiarami, zawiera bowiem 60 tekstów, 84 strony objaśnień, ćwiczeń i gramatyki, oraz słowniczek o przeszło 1400 słów, z których 300 jako zapas czynny jest oznaczony tłustym drukiem (ponadto około 100 notek leksykalnych pod tekstem). Ponieważ maksymalnie można liczyć w tej klasie na 66 lekcji, a 16 pierwszych lekcji przypada na okres bezpodręcznikowy, dla którego istnieją osobne „Uwagi metodyczne“, część lekcji już się nie zmieści, musi więc być albo opuszczona, albo zadana do opracowania w domu. Pierwszemu stoi na przeszkodzie spoista struktura książki, drugiemu brak wprawy i czasu u uczniów, którzy mają 40 godzin nauki tygodniowo!

Dobór tematów rozmówek jest szczęśliwy: 20 z pracy warsztatowej, 13 z domu i zabawy, 9 ze sportu, 6 z życia szkolnego, 3 o tendencji wychowawczej, dla okrasz 9 wierszyków i pieśni.



Podręcznik przypomina do pewnego stopnia „Wir lernen Deutsch“ pp. Dewitz—Kerna, ma więc ten sam ton i rytm, który bym nazwał dynamicznym w przeciwieństwie do dawnego, statycznego. Na zewnątrz to się uwidatnia pewną przewagą czasownika (czynności), gdy do niedawna wysuwano na pierwsze miejsce rzeczownik (rzecz). Jest to już znacznym utrudnieniem nauki w szkołach ogólno-kształcących, dlatego piękna zresztą książka „Wir lernen Deutsch“ jako zbyt wielkomięjska mniej jest używana na mniej rozbudowanej raczej sielskiej prowincji. Przed rozplanowaniem książki dla zawodowców należało tę zasadę poddać prześwietleniu.

Rozporządzamy po pewnym czasie 300 słowami. Do nich już należą rodzajnik, zaimek i podobne namiastki lub spoidła słów, pełnowartościowych wyrazów zostanie więc niewiele. Trzeba zatem dokonać bardzo ścisłej selekcji, t. zn. odrzucać wszystko, co dla zawodowca nie jest niezbędne. Tego autorowie nie uczynili. Mamy w książce synonimy jak Junge—Knabe, Schreiner—Tischler, heiliger Abend—Weinachtsabend. Mamy lehren — Lehrer, Schule — Schüler łustym drukiem, choć gdzie indziej pochodne oznaczono zwykłym pismem. Mamy całą gamę radosnych tonów jak feiern, Fest, Freude, freuen, Freund, froh, lachen, Lied, lustig; choć one zawodowcy na początek nie są konieczne. Za to do biernego zapasu zepchnięto takie słowa jak alle, Antrieb, binden, bringen, dünn, durch, Leute, verschieden, wert, nazwy dni i miesięcy. Nadę wszystko jednak brak tam wyrazów zawodowych, które przy tak skąpym wyborze powinny mieć bezwzględne pierwszeństwo. Zdają sobie sprawę z trudności tego zadania, ale innego wyjścia nie widzą.

Z 300 wyrazów skłeci się chyba tylko najprymitywniejsze rozmówki. Dlatego też wzięto do pomocy około 1200 słów „biernych“, z których oczywiście niejedno musi się stać zapasem czynnym. Tematy rozmów stają się tym sposobem wcale sympatycznymi, jednak także wcale trudnymi, a w dodatku dalekimi od zawodowości. Tylko wyjątkowy artysta — nauczyciel w niezwykle zdolnej i chętnej klasie osiągnie na podstawie tego podręcznika zamierzony cel.

Część metodyczna cierpi na pewien przerost gramatyki. Nie pomogą na to żadne „igraszki gramatyczne“ ani koła zębate z konjugacją. Gramatykę w tej szkole przy szczupłym zapasie słów i małej sprawności językowej wogóle należy ograniczyć.

*Słowem, podręcznik ten za mało liczy się z typem i programem szkół, dla których jest przeznaczony.*

Wydanie jest staranne, błędów drukarskich nie zauważyłem zupełnie. Natomiast rażą pewne sztuczne, a w każdym razie niespotykane w Niemcźnie zwroty: Wie geht es? (str. 4), Wir lernen auch *schnell* das Handwerk (6), Die Klingel klingelt *melodisch* (7). Friedrich Schleifer ist (*ein*) Maschinenschlosser (8), Ihn interessieren *sehr technische* Bücher (22, nie wiadomo, do czego *sł* należy), Es freut mich *vom* Herzen (32, rym na Schmerzen), Hart ist das Eisen, härter der Stahl, am härtesten die Stunden (?) gar manches Mal (33), Er ist an Hause am grössten (26, niezrozumiałe), Ich gehe auf und nieder = ich gehe *hinauf* und ich gehe *hinunter* (30), *auf der Treppe schnell nach unten laufen* (33), du sasst (48), der Geburtstagstisch = der Tisch mit den Geschenken (43), die Sweaters (43), Bäume sind hoch, Kirchen sind höher, Antennenmasten sind am höchsten (52, nonsens). Dalsze myłki rzeczowe są: czyśczenie roweru szmirgłem (7), robienie kluczków ze stali (Met. cz. 10).

Niezawsze fortunate, a często zwiększające trudności są liczne przysłowia, umieszczone między ustępami. „Frisch, fromm, fröhlich, frei“ (18) jest kombinatem nowych wyrazów i wymaga tyle objaśnień, ile ma słów. „Selbst ist der Mann“ (31) nie bardzo odpowiada sytuacji. Banalne są niektóre wierszyki, szczególnie w części metodycznej (str. 18, 34, 36).



Również spolszczenia lub opisanie niemieckimi wyrazami są czasem mało trafne: Schmelzer = pławiciel (36) jest wprawdzie używane, ale lepsze i zrozumialsze jest „wytapiacz”. Kinderstunde — program dla dzieci (48) jest nieściśle, a „godzina dla dzieci” nie jest wcale sprzeczne z duchem polszczyzny. Kaputt = entzwei = złamany (Met. cz. 52 i w słowniku), raczej zniszczony, zepsuty, do niczego. W słowniku: „recht” nie jest to samo, co „gut”, Kuchen = ciasto — nie wystarczy, raczej baba, placek, lieb — gut und nett, tłumaczenie bardzo nieściśle, w dodatku uczeń nie znajdzie „nett”, bo go nie ma! Tak samo „Werkstattlehrer patrz Lehrer” nie ma odpowiednika pod tym hasłem. Muttertag = Dzień Matki, częściej mówimy święto Matki. Geboren = urodził się (39) — dosłownie „urodzony”, co również jest używane. Die polnische Noten: 5, 4, 3, 2, 1 (47) — nie znamy takich stopni.

Schiebelehre = suwiniarka — nie jest przez fachowców używane, mówi się powszechnie „suwak” (pomiarowy) lub przymiar (suwalniczy). Zwiniger = klatka — jest tak rzadkim wyrazem, że nie wiadomo, po co go naszym uczniom przyswajamy.

Wymowa słowa „Verschen” (Met. cz. 63) powinna być: fers-chen.

Lwów

Dr. Karol Zagajewski

P. YSENFLAMM: Hans Grimm. Odbitka z dziennika „Kölnische Zeitung”.

P. Ysenflamm, germanista w Wilnie, napisał pracę o znanym i w dziejach Niemczech bardzo cenionym pisarzu, *Hans Grimm*, którego powieść „Volk ohne Raum”, zdobyła sobie uznanie i rozgłos w Trzeciej Rzeszy. Praca kolegi Ysenflamma została wydrukowana w „Kölnische Zeitung”. Ze względu na aktualność tematu oraz na ciekawe potraktowanie go przez kol. Ysenflamma, będzie rzeczą wskazaną, jeżeli zapoznają się z jego treścią wszyscy germaniści. Nota bene o książce tej została wygłoszony przez kol. Ysenflamma referat w Ognisku Neofilologicznym w Wilnie.

Na wstępie swej pracy autor daje charakterystykę czasów powojennych, oznaczających nową epokę w dziejach polityki narodowej i w dziejach ducha. Idee przedwojenne, liberalizm i demokratyzm, straciły w Niemczech powojennych swoją wartość, przeżycie wojny światowej przyczyniło się do skryzystalizowania się nowej formy życia państwowego, z którego powstaje nowe piśmiennictwo. Naród chce samego siebie znaleźć w poezji, chce być przez swych poetów prowadzony ku prawdzie, pięknu i dobru.

Gdy po wojnie światowej Niemcy zostały ogarnięte pesymizmem i zwątpieniem, tylko 2 mężów nie straciło nadziei i wiary w przyszłość narodu niemieckiego: *Möller van den Bruck* i *Hans Grimm*.

*Möller van den Bruck* był pierwszy, który z przegranej wojny wyciągnął dla narodu niemieckiego wnioski wychowawcze. Nazwał on wojnę światową wprost „naszą wojną wychowawczą” i podnosił, że nieszczęśliwe wypadki powinny Niemców wychować dopiero na naród. Prawdziwe poczucie narodowe nie jest możliwe przy istnieniu różnych klas i partii. *Möller* zwalcza zarówno prawicę jak i lewicę i chce stworzyć nową partię, którą nazywa partią trzecią. Ma ona obejmować wszystkich Niemców, a ponad nią powinna wyrosnąć Trzecia Rzesza. *Möller* jest więc twórcą nazwy „Trzecia Rzesza”, on też uzasadnił pojęcie „narodowy socjalizm”. Każdy naród posiada, według niego, swój własny socjalizm, a niemiecki socjalizm jest podstawą „Trzeciej Rzeszy”, gdyż po socjalizmie międzynarodowym musi powstać socjalizm narodowy.

*Möller* żąda rewolucji narodowej, obejmującej cały naród, a nie tylko partię. Myśli polityczne *Möllera* zbliżają się do światopoglądu narodowo-



socjalistycznego, chociaż sam hitlerowcem nie był. Zakończył on życie już w r. 1925 przez samobójstwo.

Czym Möller van den Bruck był dla życia politycznego, tym stał się Hans Grimm, jego przyjaciel, dla życia literackiego. W swej książce „Der Schriftsteller und seine Zeit“ Grimm wyjaśnia swój stosunek do narodu i świata z punktu widzenia Niemca, nie należącego do żadnej partii i nie znającego żadnych innych względów, jak tylko niemieckie. „Ich habe das schwere Glück“ — pisze Grimm — „Schriftsteller im deutschen Volke sein zu dürfen, da es am tiefsten gesunken war und zugleich die am meisten geneigte Jugend hatte. Und wo gehört der Schriftsteller hin, als nicht dahin, wo die wesentlichen Fragen seines Volkes sind?“.

W swych mowach i dziełach literackich podkreśla Grimm, że piśmiennictwo niemieckie ostatnich czasów nie spełniło swego obowiązku wobec narodu, bo nie było zakorzenione w narodzie i nie brało udziału w jego życiu i przeznaczeniu. Powieść Grimma „Volk ohne Raum“ jest pierwszym dziełem literackim, wkraczającym w życie polityczne narodu, i otwiera epokę tak zwanej literatury politycznej.

Kol. Ysenflamm daje następnie dla zrozumienia wartości „Volk ohne Raum“ krótką charakterystykę rozwoju powieści niemieckiej w ostatnich 100 latach. Po epoce Goethego powieść niemiecka stała pod wpływem 2 głównych idei: dawnej idei kształcącej i nowej idei liberalnej. Najpierw wzięły polityczne idee liberalne górę nad ideą kształcąca, jak np. u Gutzkowa i Spielhagena. Później złączyły się z dawnym ideałem kształcącym i stworzyły syntezę, którą znajdujemy np. w powieściach Freytaga. Również powieść historyczna nie przyczyniła się do usunięcia przepaści, jaka się wytworzyła między umysłem i życiem. Dążyła ona wprawdzie do pobudzenia zainteresowania dla przodków, dla walk i czynów bohaterów przeszłości, lecz brak jej było *woli do rzeczywistości*. Przez rzeczywistość rozumiemy dziś wszystko, co jest wielkie, ponadindywidualne, historyczne. Człowiek powinien odczuwać przeszłość jako terażniejszość, jako własne przeznaczenie.

Tylko jedna powieść historyczna 19 wieku odpowiada tym warunkom: jest nią *Stiftera „Witiko“*. Stawia się tę powieść dziś na równi z Grimma „Volk ohne Raum“. Poza tym czynią dzisiejszym wymaganiom częściowo zadość historyczne powieści *Alexisa i Fontane*, oraz dzieła *Wilhelma Raabe*. Są to jednak wyjątki; naogół powieść 19 wieku stała pod wpływem myśli liberalnych. Wychodzono od jednostki i kończono na niej. Indywidualistyczne idee liberalizmu znajdowały swój wyraz w powieści, łącząc się z estetyzmem. Najwięcej znanym przykładem takiej syntezy jest powieść Thomasa Manna „Die Buddenbrooks“, w której przedstawiony jest upadek rodziny mieszczańskiej, aby z niej mogła się wyłonić jednostka estetyczna. Estetyczno-liberalny mieszczanin nie miał jednak zdrowego stosunku do życia i musiał zginąć.

Dopiero z wspólnego przeżycia wojny powstało nowe życie państwowe, z którego wyłania się nowe piśmiennictwo. Stoimy na początku nowego rozwoju, któremu, niby paląca się pochodnia przyświeca powieść Grimma „Volk ohne Raum“, powieść, której treścią jest nie życie niemieckie, ale przeznaczenie niemieckie.

Po tych ogólnych rozważaniach kol. Ysenflamm wprowadza nas w biografię Hansa Grimma, podkreślając czystość rasową jego przodków i jego dążenie w daleki świat. Z zawodu kupiec, przebywa długie lata w Anglii i udaje się do Afryki, gdzie stanie się samodzielnym kupcem i farmerem. Ciągłe jednak myśli o pisaniu, do czego zachęca go matka. W r. 1908 przyjeżdża do Europy i przywozi ze sobą pierwszą swą nowelę, pod tyt.



„Mordenours Graf“. Po krótkim pobycie w Europie wraca do Południowej Afryki, aby zwinąć swój interes. Równocześnie otrzymuje polecenie jednego z wielkich dzienników, aby przyjechał konno pola diamentowe od zatoki Lüderitz poprzez pustynię Namib. Dopiero po ponownym powrocie do Europy stał się Grimm pisarzem. W utworach jego znajdujemy prawie wszędzie tło i życie afrykańskie, które zna z własnego przeżycia. W Afryce przekonał się Grimm, że tylko siła, czyn i powodzenie stanowią o poważaniu człowieka. A jak było w jego ojczyźnie przed wojną? Tam posiadał każdy tylko wtedy wartość w życiu, jeżeli był uznany przez jakiegoś księcia. Więcej niż połowa narodu była zależna, zawody i klasy żyły obok siebie, jak gdyby były rozdzielone nieprzewycięzonymi przeszkodami.

Grimm rozpoczyna wytwarzać sobie związki w życiu swego narodu, rozumiejąc, że pisarz może dla swego narodu tylko wtedy tworzyć, jeżeli połączy się z nim i z krajem. Zastanawia się również nad posłannictwem, jakie pisarz ma do spełnienia dla swego narodu. Lecz dopiero po wojnie, w której Hans Grimm brał udział jako zwyczajny żołnierz, jest mu danym, poświęcić się całkowicie pisaniu. Życie przedwojenne, upadek polityczny i moralny Niemiec odczuwa Grimm boleśnie i szuka ich głębszych powodów. W braku przestrzeni widzi w końcu najgłówniejszy powód upadku niemieckiego. „Meine Bücher haben notgedrungen das eine Thema: Wir sind zu viel Menschen in einem kleinen Lande. Ohne Raum verkrüppelt jedes Volk und jeder Mensch und jeder Körper und jede Seele“. To też jest głównym zagadnieniem powieści „Volk ohne Raum“. Większa część akcji rozgrywa się w Południowej Afryce, głównym tematem powieści jest przeznaczenie Niemca, żyć w narodzie bez przestrzeni i równocześnie nie znajdować na świecie nigdzie już własnego miejsca, potrzebnego mu do istnienia. W ciasnocie tej grozi mu niebezpieczeństwo, że stanie się kaleką. Człowiek potrzebuje przestrzeni naokoło siebie, słońca nad sobą i wolności w sobie, aby stać się dobrym i pięknym. Z braku przestrzeni naród niemiecki upadł moralnie i zachorował na duszy. Powieść Grimma porusza jednak nie tylko ułudę, winę i zaślepienie narodu niemieckiego, lecz również jego niewyczerpaną siłę i jego możliwości rozpoczęcia od nowa.

Na konkretnym losie bohatera powieści Grimm chciał całemu narodowi otworzyć oczy i pokazać mu jego prawdziwe położenie w kraju i na świecie, chciał go zbudzić przez świadome przedstawienie jego losu, jego niedostatku życiowego i jego zadania życiowego. Autor chce być wychowawcą narodu.

Grimm nazywa swe dzieło powieścią *polityczną*. Porusza bowiem w niej wszystkie ważne zagadnienia aktualne jak np.: socjalizm, strejk, rewolucję, niemiecką politykę kolonialną, państwo angielskie i jego ekspansję. Opisuje również wojnę z Burami, haniebne obchodzenie się Anglików z jeńcami, opisuje bezrobocie powojenne, przedstawia w jednym rozdziale bardzo obszernie kongres partii socjalistycznej w Chemnitz, wydalenie kolonistów niemieckich i kupców z Afryki i ich powrót do przeludnionych Niemiec. Dużo miejsca poświęca swej powieści również walce o wiarę i religię.

Na końcu omawia kol. Ysenflamm jeszcze pokrótce inne utwory Grimma, jak np. jego „Südwest-Buch“ i „Briefe aus Deutsch-Südwest-Afrika“, charakteryzuje jego styl i stosunek do narodowego socjalizmu.



## ENCYKLOPEDIA „ŚWIAT I ŻYCIE“ W RĘKU NEOFILOLOGA\*).

Do niewielkiego arsenału pomocy naukowych, mogących znaleźć zastosowanie w pracy neofilologa, zaliczyć można jako niezwykłe ważne i pożyteczny nabytek *encyklopedię „Świat i Życie“*, której 4 tomy już się ukazały, co pozwala objąć całość i ocenić ze stanowiska jej użyteczności w naszej pracy.

Neofilolog obejmuje swym przedmiotem (obok polonisty) największy zakres wiedzy ogólnej. Przy nauczaniu bowiem języka obcego tak w jego podstawach, jak i potem w oparciu o lekturę, zwłaszcza na stopniu najwyższym, poruszamy najróżnorodniejsze tematy. Zapewne, zwykle wystarcza tu nasze wykształcenie ogólne i nasza wiedza fachowa, nierazko jednak brak nam tych lub owych szczegółów historycznych, geograficznych, technicznych i t. d., syntetycznego ujęcia jakiegoś tematu celem podania go w rzucie uczniom, odpowiednich rycin do wyświetlenia w epidiaskopie, materiału dla referatu uczniowskiego i t. d. Tutaj encyklopedia tego rodzaju, co „Świat i Życie“, ujmująca w dłuższych artykułach poszczególne tematy i zagadnienia, oddać nam może wielkie usługi.

1) Weźmy najpierw pod uwagę ten materiał, który służyć może *każdemu neofilologowi bez względu na jego specjalność*.

Tu na pierwszy plan wybijają się *syntetyczne oceny zjawisk i prądów kulturalnych w poszczególnych epokach*, naświetlające je zwykle z różnych stron. Specjalnie ważne epoki ujęte są w 2—3 artykuły różnych autorów. Tak np. epoka oświecenia omówiona jest pod względem politycznym przez I. Feldmana, pod względem filozoficznym przez Ingardena, pod względem kulturalnym przez Z. Łempickiego. Szczególnie bogato omówiony jest najbliższy nam wiek 19. w szeregu artykułów, a współczesne zjawiska również znajdują możliwie obiektywne odbicie.

Do *ważniejszych* należą artykuły: „*Europy kultura*“ Z. Łempickiego, „*Klasycyzm*“ T. Sinki i Wł. Tatarkiewicza, „*Sredniowiecze*“ Z. Łempickiego, „*Renesans*“ Wł. Tatarkiewicza, „*Humanizm*“ St. Łempickiego, „*Reformacja*“ K. Górskiego, „*Barok*“ J. Starzyńskiego, i Hartleba, „*Racjonalizm*“ Ingardena, „*Oświecenie*“ Z. Łempickiego, „*Romantyzm*“ Z. Łempickiego, „*Pozytywizm*“ Wł. Tatarkiewicza, „*Realizm*“ oraz „*Naturalizm*“ K. Czachowskiego, „*Impresjonizm*“ J. Starzyńskiego, „*Ekspresjonizm*“ R. Zrębowicza. Z omówień *prądów ustrojowo-politycznych i społecznych* wymienimy: „*Feudalizm*“ T. Manteuffla, „*Absolutyzm*“ J. Feldmana, „*Liberalizm*“ W. Sł. Rybickiego, „*Socjalizm*“ A. Hertza, „*Demokracja*“ K. Grzybowskiego, „*Dyktatura*“ J. Feldmana, „*Faszyzm*“ W. Sł. Rybickiego, „*Komunizm*“ A. Hertza, „*Narodowy socjalizm*“ A. Hertza.

Pożyteczne okazać się mogą neofilologowi przy nauczaniu artykuły omawiające monograficznie poszczególne *gałęzie piśmiennictwa*.

Z *ważniejszych* podajemy: „*Literatura*“ Z. Łempickiego, „*Baśń i Bajka*“ Beylinówny, „*Epopeja i epika*“ T. Sinki, „*Liryka*“ K. Zawodzińskiego, „*Dramat*“ Z. Łempickiego, „*Komedja*“ oraz „*Tragizm i tragedia*“ Z. Łempickiego, „*Teatr*“ Z. Nowakowskiego, „*Nowela*“ Z. Schmydtowej, „*Powieść*“ J. Krzyżanowskiego, „*Wiersz*“ K. W. Zawodzińskiego.

\*) „Świat i Życie. Zarys encyklopedyczny współczesnej wiedzy i kultury“. T. I. — t. IV. (Ma wyjść jeszcze t. V. o charakterze leksykonu) pod red. prof. Dr. Zygmunta Łempickiego, „Książnica-Atlas“ Lwów—Warszawa, 1933—36.



Omówienia te zawierają charakterystykę każdego gatunku literackiego, zarys ich historycznego rozwoju oraz główne prądy dzieł i przedstawicieli u różnych narodów kulturalnych.

Z dziedziny *sztuk plastycznych i architektury*, o których niejednokrotnie przychodzi nam mówić z młodzieżą przy opisach miast i zabytków oraz przy charakterystyce ducha epoki, ujawniającego się tak wyraziście w tej dziedzinie, informuje też kilka artykułów.

Należą tu m. in.: „*Romańska sztuka*“ M. Walickiego, „*Cechowa sztuka*“ J. Starzyńskiego, „*Gotycka katedra*“ J. Starzyńskiego „*Renesans*“ w art. ogólnym Tatarakiewicza, „*Malarstwo*“ J. Starzyńskiego, „*Style*“ tegoż autora. Ponadto *szereg szczegółów i danych* przy artykułach o poszczególnych krajach, kulturach i epokach. Oczywiście należą do tego liczne *ilustracje*.

Z dziedziny samego *językoznawstwa* jest niewiele i jak dla neofilologa odnośne artykuły niewielką przedstawiają wartość. Mogą się jednak przydać, choćby czasem dla odczytania ich młodzieży.

Należą tu np.: „*Języki*“ A. Obrębskiej, „*Językoznawstwo*“ K. Nitscha, „*Głoska*“ K. Nitscha.

Dla każdego neofilologa nakazem wychowawczym i dydaktycznym jest *nawiązywanie nauczania o języku, kraju i kulturze obcej do rzeczy polskich*. Mimo to, że każdy nauczyciel posiada dostateczną znajomość tych rzeczy i stale swój horyzont w tym kierunku oczywiście rozszerza, to jednak całe dziedziny, jak rolnictwo, technika, przemysł, handel i t. d. są nieraz neofilologowi-humaniście dość obce a i liczne szczegóły nie zawsze są w pamięci i pod ręką. Tutaj pomocą mogą być *liczne artykuły o rzeczach polskich* oraz *specjalny obszerny zeszyt w tomie IV, Polsce poświęcony*.

Z *artykułów o Polsce* wymienimy jako specjalnie nas interesujące: *Ludność Polski* (Demografia, skład rasowy) J. Czekańskiego, *Język Polski* K. Nitscha, *Lud polski* (Zajęcia, zwyczaje, sztuka) A. Fischera, *Miasta polskie* (liczne ilustracje) Ł. Charewiczowej: *Literatura polska* (ogólny rzut) J. Krzyżanowskiego, *Sztuka polska* (ogólny rzut) J. Starzyńskiego, *Muzyka polska* (dość krótko) B. Wójcik-Keuprulian, *Polska w kulturze międzynarodowej* (wspaniała synteza!) Z. Lempickiego, *Polacy zagranicą* St. J. Paprockiego. Po za tym oczywiście rzeczy polskie uwzględnione są w *artykułach ogólnych* z różnych dziedzin. Z *wielkich Polaków* omówiono w osobnych artykułach *Kopernika*, (E. Rybka), *Czartoryskiego Adama Jerzego* (M. Kukiel), *Chopina* (K. Stromenger), *Curie-Skłodowską* (L. Wertenstein), *Marszałka Piłsudskiego* (M. B. Lepecki).

2. A teraz rzucmy okiem na *materiał, który znaleźć może dla siebie anglista, germanista i romanista*, w dziedzinie swojej specjalności.

Znajdą oni przede wszystkim *ogólne ujęcia krajów, narodów i kultur* którymi się zajmują.

*Anglista* znajdzie artykuł: *Wielka Brytania*, którego część geograficzną opracował St. Pawłowski a kulturalną A. Tretiak oraz artykuł „*Stany Zjednoczone Ameryki*“ E. Romera, obrazujący jednak ten kraj prawie wyłącznie ze stanowiska geograficznego (uzupełnieniem jest artykuł tego samego autora: „*Ameryka Północna*“). Zabrakło artykułu o kulturze Stanów Zjednoczonych, a tak znakomicie byłby go napisał prof. R. Dyboski! Szkoda.

*Germanistę* zachwyci artykuł „*Niemcy i ich kultura*“, w którym geograficzną część opracował St. Pawłowski, dzieje ich J. Feldman, kulturę (najobszerniej) Z. Lempicki. Po macoszemu potraktowano biedną „*Austrię*“, którą omówił w krótkim artykule St. Pawłowski ze stanowiska gospodarcze-



go i politycznego. O kulturze, o Wiedniu — ani słowa! Nie umieszczono wcale artykułu o *Szwajcarii* (nieco szczegółów w artykule „Alpy“ B. Olszewicza).

*Romanista* znajdzie artykuły: „*Francja*“, w którym część geograficzną ujął St. Pawłowski, historię oraz życie współczesne (charakter narodu, życie prywatne, światopogląd, gospodarka, ustrój, polityka) J. Stempowski, kulturę A. (?). „*Hiszpanię*“ opracował E. Frankowski i R. (?). „*Włochy*“ odzwierciedlają się w obszernym artykule, w którym część „Kraj i ludzie“ opracował St. Pawłowski, kulturę zaś pięknie ujął M. Brahmer.

Przy porównaniu wszystkich wyżej wymienionych ogólnych omówień rażą niezrozumiałe różnice w traktowaniu tematów, z których jedno są opracowane szeroko, dokładnie i możliwie wszechstronnie, a inne krótko, pobieżnie i jednostronnie. Nie idzie oczywiście o jakiś szablon w ujmowaniu tematów, ale pewną równomierność. Nie będzie tu wszędzie łagodzącym „przewinę“ argument, że dany kraj, np. „Hiszpania“ jest dla czytelnika polskiego mniej ważny, niż Włochy lub Francja, gdyż np. Austria, a zwłaszcza Wiedeń jako centrum kulturalne są polskiemu czytelnikowi wcale bliskie, a jednak uwzględniono je tylko pobieżnie i pod względem kultury zupełnie nie omówiono, a Szwajcarię, przecież tylu węzłami z kulturą polską związana, wcale nie jest opracowana.

A teraz pobieżny przegląd materiału, który każdy neofilolog znajduje dla swej specjalności poza wymienionymi artykułami ogólnymi.

Dla *anglistyki*: ciekawy art. „*Celtowie*“ J. Reinholda; oryginalny, wnikliwy art. „*Gentleman*“ A. Tretiaka, „*Imperializm brytyjski*“ w art. „*Imperializm*“ T. Wałek-Czarneckiego, „*Indie*“ (zwł. dział: Indie pod panowaniem angielskim i Młode Indie) St. Schayera, „*Szekspirowskie Tajemnice*“ A. Tretiaka, — może nie bardzo konieczny artykuł, wobec braku artykułu: „*Szekspir*“! „*Australia*“ St. Pawłowskiego, szczegóły o *koloniach angielskich* w artykułach o odnośnych częściach świata.

Dla *germanisty*: artykuły: „*Ariowie*“ S. Schayera, „*Germanowie*“ H. Serejskiego, i „*Rasa i rasizm*“ K. Czekanowskiego znakomicie informują o problemie pochodzenia Niemców, mianujących się dziś „aryjskimi nordykami“, „*Socjalizm Narodowy*“ omawia sine ira et studio A. Hertz, kreśląc dzieje „Trzeciej Rzeszy“ i ideologię partii, „*Alpy*“, tak ważne dla krajów niemieckich opisuje B. Olszewicz, a „*Dunaj*“ J. Dulik, (równym prawem należałoby się artykuł i Renowi); o „*Gdańsku*“ opowiada zajmująco K. Smogorzewski, o *kolonizacji niemieckiej w Polsce* znajdujemy szczegóły w art. *Miasta polskie* w zeszytach „Polska“ Ł. Charewiczowej. Wreszcie dwóch wybitnych Niemców: „*Bismarck*“ omawia J. Feldman, „*Goethego*“ (wspaniale) Z. Lempicki.

Dla *romanisty*: o „*Celtach*“ pisze J. Reinhold; o „*Encyklopedystach*“ Boy-Zeleński, o „*Balzaku i powieści francuskiej*“ również Boy, o „*Wersalu*“ J. Starzyński, (stosunkowo dość mało jak na kulturę francuską); z Italii mamy w osobnych artykułach „*Florencja*“ (J. Starzyński), „*Rzym*“ (J. Parandowski).

3) Oprócz z wyżej wymienionych artykułów „specjalnych“ nieraz skorzysta neofilolog z pożytkiem także z innych po za jego „specjalnością“ leżących tematów, zwłaszcza o treści geograficznej, przyrodniczej lub technicznej. Wiemy, że młodzież nasza nastawiona jest silnie na te właśnie dziedziny i że wobec tego najwięcej u niej znajdziemy zainteresowania, gdy będziemy z nią o tym rozmawiać lub czytać. *Lektura współczesna*, używana dziś w szkole przy nauczaniu języków obcych, jest też przeważnie tego właśnie charakteru i nasze humanistyczne wykształcenie nieraz już nie wystarcza, gdy trzeba wytłumaczyć młodzieży np. jakąś kwestię techniczną



lub w ciągu lektury potraktować szerzej jakąś egzotyczną krajinę, w której się fabuła odgrywa.

Weźmy tu dla przykładu lekturę niemiecką.

Czytając np. w kl. III gimn. Kästnera „Emil und die drei Zwillinge“, gdzie akcja odbywa się nad morzem (Bałtykiem), z korzyścią użyjemy z Encyklopedii artykułów: „Bałtyk“, „Marynarka“, „Morze“, „Okreś“, wprowadzając klasę nie tylko w niemieckie słownictwo morskie, ale przede wszystkim zaznajamiając z tak ważnymi dla Polski pod względem państwowym i handlowym kwestiami morskimi i działając w ten sposób wybitnie wychowawczo.

Czytając tragedię Hebbla „Agnes Bernauer“, omawiającą, jak wiadomo, problem jednostki i państwa, przeczytamy z młodzieżą artykuły: „Państwo“ (St. Estreichera), „Obywatel“ (J. Jędrzejewicza) oraz „Tragizm i tragedia“ (Z. Lempickiego) w urywkach.

Mając pomoc Encyklopedii, bez obawy możemy się zabrać z młodzieżą do takiej już nieco „fachowej“ lektury, jak ostatnio rozpoczęty przez „Bibl. Niem.“ cykl opowiadań technicznych Fryderyka Lorenza p. t. „Väter der Maschinenwelt“, omawiających (w 7 tomikach) w zajmującej fabule niektórych wynalazców-pionierów współczesnej techniki maszynowej.

Tu czytając np. z chłopcami tomik „Väter des modernen Krieges“, użyjemy do pomocy i uplastycznienia opowiadania artykułów „Artyleria“ i „Uzbrojenie“; czytając inny tomik „Die ersten Maschinenstürmer“ przeczytamy wpieryw z młodzieżą artykuł „Bawelna i przemysł bawelniany“; przy tomiku „Ein Stafettenlauf durch Jahrhunderte“, trzeba będzie zaglądnąć do artykułu „Komunikacja“ oraz „Telegraf“ i t. d.

Cenne niekiedy wskazówki daje bibliografia, umieszczona zwykle po każdym artykule, uwzględniająca najważniejsze wydawnictwa polskie o danej sprawie oraz tu i ówdzie także i obce. Jest to oczywiście bibliografia prymitywna, obliczona na laika, nie na fachowca, ale na ogół sumienna i doprowadzona do ostatnich lat. Przyda się, gdy będziemy szukali książki dla młodzieży do pracy referatowej lub innej.

Kończąc przegląd treści, muszę podkreślić jeden ważny w niej brak. Jest nim nie uwzględnienie większej ilości wybitnych postaci z dziejów kultury ludzkiej, postaci, mogących młodzieży dla której ta encyklopedia przede wszystkim jest przeznaczona, służyć niejako za wzory ludzi twórczych. Jest takich ludzi zaledwie kilku, a niektórzy dobrani chyba tylko przypadkowo. Bo dlaczego wart jest artykułu Bismark, Boliwar (?!), Aleksander Wielki, a nie wart go Sokrates, Plato, Franciszek z Assyżu, Leonardo da Vinci, Szekspir, Robert Koch, Darwin i in.

Z postaci interesujących neofilologa, mamy tu jedynie „Goe-thego“, w pięknym, głębokim ujęciu Z. Lempickiego oraz „Balzaka“ (dość krótko, choć nader plastycznie) pióra Boy'a-Zeleńskiego.

4) A teraz jeszcze parę słów o materiale ilustracyjnym.

Z dziedziny neofilologicznej nie ma go zbyt wiele. Tak np. do Niemiec i Austrii odnosi się 22 ilustracji, do Francji 20, do Anglii 3, do Stanów Zjednoczonych 9. Czy nie za mało? Znacznie więcej jest go dla innych dziedzin, zwłaszcza dla przyrody, geografii, techniki. Do rzeczy polskich (co dla nas jest o tyle ważne, że często trzeba porównywać rzeczy obce z polskimi) jest ich wcale dużo, bo aż 134.

Brak natomiast większych map do poszczególnych krajów lub choćby kompleksów krajów wzgl. państw. Sytuacyjne, szkicowe mapki w tekście mało dają. Trzeba więc używać osobnego atlasu.



5) Pozostaje jeszcze do rozważenia kwestia, *jak można używać encyklopedii „Świat i Życie“*, jako pomocy naukowej w nauczaniu.

Nie mówię tu oczywiście o używaniu encyklopedii jako pomocy dla samego nauczyciela. W razie potrzeby każdy z nas użyje odnośnych artykułów tak, jak mu to w danej chwili będzie najdogodniej. Idzie tu o *użycie dla potrzeb szkoły, w odniesieniu do uczniów.*

Jednym ze sposobów będzie *odczytanie danego artykułu w całości* (o ile niezbyt długi lub trudny), *albo w części na lekcji*, przy czym nauczyciel bądź odczytuje tylko tekst, bądź uzupełnia go tu i ówdzie swymi komentarzami lub wiadomościami. Dla utrwalenia czytanego tekstu w umysłach młodzieży oraz przekonania się, czy jest ogólnie zrozumiały, pożądanym jest przerywać czytanie co kilka minut i krótko za pomocą kilku pytań powtórzyć treść czytanki z klasą. *Tak myśli* czytanego tekstu utrwalili sobie młodzież, notując dyspozycję i tezy w zeszytach lekcyjnych.

Innym sposobem będzie danie materiału z encyklopedii uczniowi, lub grupie uczniów *do opracowania dla referatu*, wygłoszonego następnie wobec klasy. I tu pożądanym będzie utrwalenie treści referatu za pomocą pytań i notatek w zeszytach uczniowskich.

Innym znów razem, zwłaszcza w klasach wyższych, artykuł lub jego część stanie się *punktem wyjścia dla dyskusji klasowej*, która potoczy się w języku polskim lub obcym (zależnie od poziomu i nastroju).

Czasem posłuży encyklopedia uczniom tylko *do chwilowego zaglądania*, np. na lekcji pod kierunkiem, innym razem dobrze będzie *wypisać z niej jakieś zestawienie statystyczne*, kiedy indziej *odrysować jakiś rysunek techniczny na tablicy* w klasie dla uplastycznienia odnośnego szczegółu w lekturze i t. p. Widzimy — sposoby korzystania z tego pomocniczego środka naukowego są różne.

Mógłby ktoś wysunąć jeden *szkopuł*: używając w ten sposób encyklopedii, wprowadzamy język polski na nasze lekcje obcojęzyczne, a przecież *metoda bezpośrednia* wymaga wyłącznego usuwania języka obcego w nauczaniu. Na to jednak musimy odpowiedzieć: ucząc języka, winniśmy do granic możliwości opierać się na zasadzie metody bezpośredniej i używać języka obcego. Jednakże jesteśmy nie tylko nauczycielami języka obcego; podobnie jak wszyscy nauczyciele w szkole, mamy i my obowiązek stałego *rozszerzania horyzontów myślowych młodzieży*, a ponadto mamy *zbliżyć ją do kultury narodu obcego*, przy czym wolno nam używać do tego wszelkich do dyspozycji nam stojących środków.

W wyniku naszych rozważań możemy uznać encyklopedię „Świat i Życie“ za  *pomoc naukową dla neofilologa wielce pożądaną i dla nauczania pożyteczną*. Każda biblioteka szkolna powinna się w nią zaopatrzyć (może przecież służyć wszystkim przedmiotom) i każdy neofilolog powinien się nią zainteresować.

Kraków.

M. Friedländer

W swojej bardzo gruntownej, wyczerpującej i obiektywnej ocenie zarysu encyklopedycznego „Świat i Życie“ podniósł p. M. F. pewne zastrzeżenia z punktu widzenia posługiwania się tym wydawnictwem przy nauczaniu neofilologii. Nie gwoli polemiki, lecz dla wyjaśnienia, pragniemy na te uwagi w kilku zdaniach odpowiedzieć.

Podjmując próbę wydawania encyklopedii, przeznaczonej przede wszystkim dla młodzieży, na zasadzie zupełnie nowej, bo na zasadzie wyboru materiału — byliśmy oczywiście z góry przygotowani, że, pomimo najsilniejszych starań z naszej strony, obiektywna krytyka — bo z taką się tylko liczymy — wysunąć może zawsze pewne wątpliwości co do takiej, a nie innej realizacji doboru materiału. Dobór ten nasuwał trud-



ności niezmiernie poważne, zwłaszcza, gdy ze względu na konieczną potrzebę liczenia się z ramami z góry określonymi — trzeba było nieraz decydować się na wybór między dwoma czy trzema artykułami, co najmniej równej wagi, i brać pod uwagę tu взгляд natury czysto naukowej, tam raczej pedagogicznej, jeszcze gdzie indziej wreszcie liczyć się z interesem i dojrzałego obywatela państwa, dla którego zarys ten jest też przeznaczony.

Nawiązując bliżej do pewnych wysuniętych przez p. M. F. zastrzeżeń pragniemy zaznaczyć, że na ogół przedstawianie postaci nie było w zarysie planowane chociażby z tego względu, że rozbić by to musiało każdy plan tego rodzaju encyklopedii, której nacisk położony był raczej na problemy. Tych więc kilka tylko postaci, dla pewnych problemów reprezentacyjnych, uwzględniono. Z punktu widzenia potrzeb szkoły jakiś niewielki słownik biograficzny byłby niewątpliwie bardzo wskazany.

Niewątpliwie Austria, a zwłaszcza Wiedeń związane są z Polską, ale związanie to występuje w okresie historycznym już przeszłym, zamkniętym; problematyka państwowego życia polskiego i rozwój jego kultury kieruje przy tym zainteresowania czytelnika polskiego raczej ku wielkim mocarstwom i ośrodkom kulturalnym, niż ku punktom kulturalnym węzłowym, skąd inąd tak ważnym, jak Szwajcaria (której znaczenie zostało zresztą uwzględniono zarówno w artykule o Alpach, jak to przyznaje sam krytyk, jak i w ogólnych artykułach o prądach kulturalnych). Sądziemy natomiast, iż artykuł o Stanach Zjednoczonych daje tak głęboki wgląd w psychikę zbiorową obywateli Stanów Zjednoczonych, iż dane dotyczące bardziej szczegółowych objawów kultury amerykańskiej, którym brak jest jednak ostatecznej jeszcze dość wyrazistej ostatecznej fizjonomii — nie są w wydawnictwie tego typu brakiem zbyt rażącym.

Co się zaś tyczy takiego czy innego poziomu tych czy owych artykułów, „Świat i Życie” jako dzieło zbiorowe różnych indywidualności i różnych piór wykazywać musi różnice mimowolne i naturalne, jak każde tego typu dzieło zbiorowe, więc choćby najpoważniejsza encyklopedia świata, a więc Encyclopaedia Britannica.

*Redakcja zarysu encyklopedycznego „Świat i Życie”.*

ERICH KÄSTNER. Emil und die drei Zwillinge. Die zweite Geschichte von Emil und den Detektiven. Opracował Stanisław Mereta. Książnica—Atlas, Lwów—Warszawa, 1936. Bibl. Niem. — Seria II, tomik 56, Str. 112. (Wydanie skrócone).

Kto czytał Kästnera „Emil und die Detektive”, ten chętnie weźmie do ręki każdą nową książkę tego autora, tym bardziej, jeżeli to jest dalsza część „Emila”. Ale — powiem odrazu — pierwszej powieści ona nie dorównywa, ani pod względem humoru cechującego zawsze Kästnera (miejscami również tutaj), ani pod względem napięcia lub wiązania fabuły. Właściwie mało tu akcji i mało wydarzeń — brak tego, co czyni taką książkę tak wartościową dla młodzieży w pewnym wieku.

Fabuła jest dość prosta i nieskomplikowana. Akrobata chce porzucić swego towarzysza pracy, młodego chłopca, który podrósłszy nie nadaje się więcej do wspólnych z nim występów i zostawić go na pastwę losu. Emil dowiaduje się przypadkowo o tym, postanawia przeskoczyć i układa z przyjaciółmi plan działania. Zakrawa jak w „Emilu” na powieść detektywistyczną, ale w ostatniej chwili część „kliki” chłopięcej osiada podczas wycieczki morskiej na mieliźnie i nie może się stawić na oznaczonym miejscu. Znowu Emil musi się szybko zdecydować i działać.



I teraz dopiero zaczyna się akcja i napięcie. W ostatnich rozdziałach chłopcy znowu stają się tym, czym byli w poprzedniej powieści: energiczną, zorganizowaną społecznością, ożywioną duchem solidarnego działania, pracującą bez wyrachowania, aby jednemu przyjąć z pomocą. Dzięki ich akcji, opuszczony mały akrobata, (który zresztą sam też potrafi sobie dać radę w życiu — bo takich Kästner najchętniej nam przedstawia), dostaje mały fundusz i może dbać o swą przyszłość.

Znowu podkreśla tu Kästner te same cechy i wydobywa te same wartości wychowawcze co w „Emilu”: samowychowanie i samodzielność chłopców, zupełną zaradność w każdej niemal sytuacji bez pomocy starszych. Moment społeczny jest przy każdej sposobności zaakcentowany: pomoc wzajemna i solidarność, podporządkowanie się wszystkim wspólnej idei, poczucie odpowiedzialności jednego za wszystkich i wszystkich za jednego oraz pozytywny stosunek do życia i do każdego czynu. Przy tym wszystkim jednak spotykamy tu poszanowanie starszych i miłość do rodziców (np. Emila do matki z delikatnie wplecionym w akcję konfliktem psychicznym w związku z jej zamiarem ponownego zamążpójścia), i odwrotnie też zupełne zrozumienie młodzieży ze strony starszych (np. ton, w jakim stary radca się zwraca do małców, str. 35). Zdziwiał też zupełny brak rozumiałości u chłopców. Brak tu „bohaterstwa” lub kultu osoby. Emil jest tylko ośrodkiem, ale w odpowiedniej sytuacji każdy potrafi objąć dowództwo i wywiązać się z zadania, a wszyscy się podporządkowują. Widzimy tu młodzież wartościową, rwącą się do życia, dającą sobie w nim radę — młodzież, jaką chętnie widzielibyśmy u siebie. I nasuwa się mimowoli pytanie: jak rozwiną się dalej ci malcy, zachowujący się zupełnie jak dorośli i jakie wyrosną z nich społeczeństwo?

Opracowanie jest pod każdym względem bardzo staranne. Słownictwo na ogół wszędzie objaśnione, najczęściej po niemiecku (czasem jednak objaśnienie polskie można byłoby zastąpić innym wyrazem niemieckim odpowiadającym poziomowi lektury, np. str. 15 wohnhaft, 22 das will ich meinen, 74 gut aufgelegt lub 77 sich bedanken i tamże habt heissen Dank). Rzadko spotyka się trudniejszy wyraz nieobjaśniony (np. str. 19 friedliche Landschaft, str. 21 Eimer, str. 23 Ohrläppchen lub str. 31 Beifall klatschen). Nie zgadzam się też z objaśnieniem (94) na str. 99 das soll ein Wort sein — oby tak było, oby się sprawdziło. Raczej „niech tak będzie”. (Duden II podaje na str. 661 — „das soll gelten”).

Dodatków jest aż cztery i wszystkie celowo dobrane: Redensarten zum Auswendiglernen, Ausdrücke und Redensarten aus dem See — und Strandleben, Fragen und Gesprächsthemen i Ueberblick. Nadto dodana jest mapka wybrzeża Bałtyku (przydała by się tu naturalnie mapka sytuacyjna z zaznaczeniem miejscowości w których akcja rozgrywa się).

Bardzo szczegółowy i dokładny jest wybór zwrotów do zapamiętania. Rzadko tylko możnaby jeszcze jakiś dodać, np. na str. 29 „Da stimmt was nicht” lub tamże „Das kannst du deiner Grossmutter erzählen” albo na str. 82 „Der Vorschlag ist einstimmig angenommen”. Koniecznie przydałyby się zwroty z korespondencji prywatnej jak „meine, (unsere), Empfehlungen an deine freundlichen Eltern” (str. 16), lub inne. Sądzę też, że byłoby lepiej zestawić je po każdym rozdziale w obramowaniu, odpadłoby wtedy ponowne tłumaczenie na język polski.

Słownictwo morskie dość częste w powieści zestawione jest w kilku przejrzystych grupach w ten sposób, że każdej grupie pojęć (rzeczownikom) odpowiada jakaś grupa czynności (czasowniki), przy czym grupy te wzajemnie się uzupełniają. W ten sposób dodatek ten (jak i poprzedni) daje próbę słowniczka stylistycznego.



Wykonanie staranne, błędów drukarskich zauważyłem nie wiele, na str. 18 brak t w „Oberwachmeister“, na str. 21 brak e w „meine Herrn“ i na str. 50 jest „weinge“ zamiast „wenige“. Pisownia nowa wprowadza zmienienie wyrazów obcych (np. fotografiert str. 35), w wyrazie zuhause str. 27 idzie nawet dalej, niż Duden, który ten wyraz pisze oddzielnie.

Książka bezwzględnie posiada dużo momentów wychowawczych i już-by dlatego warto ją polecić jako lekturę. Autor ciągle ma na oku młodego czytelnika, którego trzeba jeszcze pouczać i przy każdej sposobności do treści przemyca jakąś zasadę lub naukę, którą należałoby zapamiętać (np. na str. 33 „aber erst nach dem sich alle gut abgetrocknet hatten). Język zwięzły, zdania krótkie, układ łatwy. Dla tych, którzy nie czytali „Emil und die Detektive“ albo już zapomnieli, wstęp samego Kästnera na 4 stronach, przypominający akcję i osoby, jest dobrym wprowadzeniem. W ilustracjach zaakcentowany moment humorystyczny, szkoda tylko, że tak mało ich w książce.

Kołomyja.

M. Komet.

M. H. R. A. Biuletyn roczny Towarzystwa dla nowoczesnych badań humanistycznych, 1954, 1955, 1956. — Prof. Sir William Craigie, „Major tasks in English Studies“. — Prof. Mario Roques, „Humanités Modernes et Philologie“. — Prof. H. G. Fiedler, „A Contemporary of Shakespeare on Phonetics and the Pronunciation of English and Latin (z bibliografią).

Te trzy ostatnie sprawozdania roczne M. H. R. A. są specjalnie interesujące. Zaczniemy przegląd w odwrotnym porządku, poczynając od ostatniego.

Prof. H. G. Fiedler, członek Uniwersytetu Oxfordzkiego, powraca do tematu dzieła o Fonetyce, wydanego w Londynie mniej więcej w rok po śmierci Szekspira, i na które on pierwszy zwrócił uwagę w Times Literary Supplement z dn. 16 października 1919 r. O ile wiadomo istnieje tylko jeden egzemplarz tego dzieła znajdujący się w Bibliotece Bodleiana. Jest to małe dziełko o 60 stronach, formatu 12mo, zatytułowane:

„The Art of Pronuntiation, Digested into two parts. Vox audienda, & Vox videnda. In the first part of which are set foorth the Elements and seuerall parts of the voice: In the second are described diuers Characters, by which euery part of the voice may be aptly known and seuerally distinguished... Newly inuented by Robert Robinson Londoner... London printed by Nicholas Okes, 1617“.

Tenże Nicholas Okes drukował pierwsze quarto *Króla Lira* w r. 1608 i pierwsze quarto *Otella* w 1622 r. Nie wiadomo zupełnie nic o autorze oprócz tego, że był Londyńczykiem. To jednak jest ważne, jeżeli idzie o jego wymowę.

Robinson wykazuje niedomagania i niedokładności systemu pisowni używanego w angielskim, „czasem biorąc jeden prosty dźwięk głosu ludzkiego za dwa, innym razem biorąc dwa, trzy lub cztery proste dźwięki za jeden;.. używając jednej litery dla dwu odrębnych dźwięków, raz dla jednego, raz dla drugiego; i przeciwnie, używając dla jednego i tego samego dźwięku czasem jedną literę czasem inną; przez co mowa jest tak niewyraźnie umieszczona na papierze, że słowa nasze będąc wymawiane wydają się być w zupełnie innym języku w porównaniu do tego samego na papierze“. Mimo tego nie proponuje on zmiany istniejącej pisowni, „która była używana tak długo i którą było napisanych



tyle wartościowych dzieł, wiedząc że nie daloby się tego zrobić bez wielkich trudności i szkody." Był on więc zajęty nie tyle zmianą pisowni, ile nauką fonetyki i jej zastosowaniem w uczeniu języków.

Dzielo jego jest podzielone na dwie części, z których pierwsza o właściwościach i stwarzaniu dźwięków mowy, a druga o notowaniu dźwięków.

Jak na swoje stulecie Robinson zna się bardzo dobrze na zasadach fonetyki. Dźwięki głosowe, pisze, są stwarzane przez „ruch i wstrzymywanie: ruch powietrza z płuc przez różne kanały jak gardło, usta i nozdrza; i wstrzymywanie tego ruchu, gdy gardło, podniebienie, dziąsła, język i wargi wstrzymują lub przeszkadzają wolnemu przejściu powietrza“.

Angielskich dźwięków głosowych uczy on 25: 10 samogłosek (5 krótkich, 5 długich) i 15 spółgłosek, razem z „dźwiękiem koniecznym”, który dzisiaj nazywamy „głosem” i „bez którego mowa byłaby tylko cichym szeptem”. Spółgłoski klasyfikuje on podobnie jak i my dzisiaj, według „różnego sposobu formowania ich i różnych miejsc, w których są formowane”.

Określa on pismo jako „sztuczne rysowanie kilku znaków i liter, różnych kształtem i formą dla każdego dźwięku mowy, w taki sposób, że każdy prosty dźwięk, mając swój własny specjalny znak, może być widzianym tak wyraźnie przez oko, jak sam dźwięk jest łatwo rozpoznawanym przez ucho”.

Dla oznaczania dźwięków mowy Robinson stworzył serię znaków, których część wymyślił sam, a resztę wziął z liter łacińskich i „sekretarskich” (t. j. kursywy), nie używając ich jednak w tym samym znaczeniu w jakim były używane w ich własnych alfabetach; i „dla jasniejszego pokazania konstrukcji” samogłosek umieszcza on rysunek, pierwszy znany rysunek tego rodzaju.

Kończąc Robinson daje przykład swej własnej wymowy w tej transkrypcji fonetycznej. Szkoda, że dla tego wybrał wiersz łaciński swojej własnej kompozycji, zamiast cytowania jakiegoś angielskiego autora. Otrzymujemy jednak dokładniejszą informację o wymowie szkolnej łaciny w dniach Szekspira, niżby to było możliwe z jakiegokolwiek innego źródła.

Prof. Fiedler wyciąga z tego materiału następujące konkluzje co do angielskiej wymowy Robinsona:

1. Wymawiał *a* w „hat” [haet], podobnie jak Anglicy dzisiaj, ale nie dyftongował *a* w „hate”, które wymawiał jak francuskie „tête”.
2. „Quantity” wymawiał [kwaentiti], bez zaokrąglania warg. „Watch” [waetš] wymawiało z „match”.
3. „Fare” wymawiał podobnie jak teraz.
4. Nie rozróżnia łacińskiego *ae* w „caelos” i łacińskiego *e* w „velox”, wymawiając oba jako [ē]. Prof. Fiedler wnioskuje z tego, że wymowa średnioangielska [æ] podniosła je już do [ē], ale jeszcze nie do [i]. Robinson wymawiał więc widocznie „Caesar” jako [Sēzar] i „Nero” jako [Nēro].
5. Wymawiał „expert” jako [ekspert], a nie jako [ekspərt] jak terazniejsi Anglicy, podczas gdy jego oddanie łacińskiego „caterva” jako [katurva] prawdopodobnie oznacza, że wykształceni Londyńczycy jego czasów zaczynali splaszcząć [e] przed *r* w kierunku [ə].
6. Średnioangielskie akcentowane *i* zmieniło się już na dwugłoskę [eɪ], ale jeszcze nie na [ai] jak w terazniejszym angielskim. Wymawiał „time” jako [teɪm], „crime” jako [kreɪm], „l” jako [eɪ]. Jest to interesujące, że nawet dzisiaj wymawiają podobnie sfery wykształcone West-



End'u, zwłaszcza dzielnicy Kensington, co jest przedmiotem ogólnych kpinek.

7. Robinson wypisując łacińskie „nomen” jako [nūmen], potwierdza dowody z innych źródeł, że w tym okresie śred. ang. [ō] zmieniło się już na [ū], np. ś-a. [dōm] zmieniło się na [dūm] „doom”; tak że rymy Szekspira „Rome: doom, groom” (*Porwanie Lukrecji*, II. 715 i 1644) i dwuznaczniki „Now it is Rome indeed and room enough” (*Juliusz Cezar*, I. II. 155) i „Lawful let it be that I have room with Rome to curse awhile” (*Król Jan*, III. I. 180) były rymami pełnymi.

8. Robinson wymawiał prawdopodobnie „new” jako [njiw], „nude” jako [njiwd], i „union” jako [iwnion].

9. Daje on nam także pierwszy niedwuznaczny dowód rozwinięcia się *ii* przed nieakcentowaną samogłoską w [ši]. Podczas gdy Gill, uczony kierownik St. Paul's School, w swym *Logonomia Anglica* (1619), nalegał jeszcze na wymowę tego *i* w „nation”, „salvation”, jako [s] Robinson reprezentujący młodsze pokolenie i warstwę mniej konserwatywną wymawiał [naešiun], [saelvaešiun].

10. R Robinsona było gardłowe i bez wibracji, uprzedził on też nowocześniejszych fonetyków uwagą, że angielskie bezdźwięczne wybuchowe spółgłoski są aspirowane.

Prof. Fiedler odkrył więc nadzwyczajnie ciekawe dzieło na półkach. Bodlejański i całkiem słusznie mówi, że tytuł „pierwszego fonetyka teraźniejszości”, nadany przez Ottona Jespersena Janowi Hart'owi († 1574), może być tak samo słusznie zastosowany do Roberta Robinsona (1617).

Sprawozdanie to nie było odczytane ale wydrukowane i puszczone w obieg między członkami MHRA; natomiast na rocznym obiedzie prof. Fiedler mówił nieoficjalnie i bardzo miło na temat słowa „Research”. Według niego to angielskie słowo pochodzi od st. francuskiego *researcher*, które wraca do łacińskiego *re-circare*, i dlatego (według niego) przypomina „chodzenie ciągle w kółko, bez dojścia do celu”. The Oxford English Dictionary „z prawdziwą przenikliwością” (według niego) określa poszukiwacza (researcher) jako „człowieka, który oddaje się badaniom w przeciwieństwie do człowieka, który spędza cały czas na pracy za wynagrodzeniem”.

Angielskie słowo „research” zanotowano po raz pierwszy pod rokiem 1729. W osiemnastym wieku było ono nieznanym angielskim uniwersytetom, które przechodziły „kurację odpoczynkową”; czasem tylko polecano wydanie klasycznego tekstu niektórym „socius'om” jako rodzaj kary za łamanie przepisów porządkowych — w pewnym wypadku za ciężki błąd zakochania się.

Pierwszą próbę pobudzania i organizowania badań zaczęto w Anglii dla Royal Society, które otrzymało Patent Królewski w 1662. Nie zajmowało się ono jednak humanistyką. Stąd założono w 19 w. Towarzystwo Filologiczne w 1842 i Towarzystwo Badań Tekstów Wczesnoangielskich w 1864. W 20 w. około dwudziestu osób spotkało się w Cambridge w 1918 i założyło MHRA. Mniej więcej w tym samym czasie zaczęto porządnie organizować badania nie tylko w zakresie nauk przyrodniczych ale i humanistycznych na uniwersytetach angielskich oraz ustalono typ egzaminów poprzedzających doktorat z filozofii.

Prof. Mario Roques, w mowie prezesowskiej na rok 1935, zatytułowanej „Humanités modernes et Philologie”, podkreśla konieczność wspólnego wysiłku. Zwraca on uwagę, że poezja rumuńska, jego własna specjalność, przejęła niedawno rytm poezji europejskiej, i to kieruje



go do postawienia hipotezy o źródłach sztuki europejskiej. Języki nowoczesne, mówił, zmieniają się wielce pod wpływem pracy świadomych artystów. Zmiany te powoduje szkoła i gazeta, język był też zawsze zmieniany przez przykład z góry. Może być to sprawdzone przez porównanie w wielu językach wpływu stylizowania na zwykłą mowę.

Prof. Roques zajmuje się rolą jaką gra „świadomość językowa“. Ewolucja językowa jest rezultatem wyboru; wybór ten jest spontaniczny, pobudzany chęcią „mówienia (i pisania) lepiej“, to jest dla zamierzonego efektu. We wszystkich warstwach można znaleźć identyczne spontaniczne próby. Byłoby bardzo ciekawą rzeczą (mówił), studiować porównawczo przy udziale uczonych różnych narodowości te tendencje.

Jest on specjalnym badaczem rytmu niektórych języków i proponuje międzynarodowe badanie zmian spontaniczności rytmu poetyckiego; czy odpowiadają one sobie w różnych krajach; i czy takie zmiany w rytmie francuskim wpływają na inne języki.

Kończąc, przedstawia dużą listę słów „jednakich“ dla krajów europejskich i proponuje zbadanie ich liczby i treści. Warto by było (mówi, i propozycja będzie prawdopodobnie owocna w rezultaty) dowiedzieć się, czy nowe słowa powodowane przez nowe wynalazki, prace publiczne, równość zajęcia i rozrywek, ukazują się równocześnie w kilkunastu językach, i przez to zmierzyć postęp myśli europejskiej w kierunku wspólnych form i wyrażań. Może jedność ducha ludzkiego leży w przeszłości a nie przeszłości.

Nieco w przeciwieństwie do mowy prof. Roques jest naprawdę praktyczny program pracy w Studiach angielskich, naszkicowany przez prof. Craigie, jednego z redaktorów *The Oxford English Dictionary* i głównego wydawcy *The Historical Dictionary of American English* obecnie w druku w Chicago.

Większość uczonych towarzystw popiera Studia anglistyczne przez wydawanie tekstów i niezależnych prac, bo każdy członek wybiera tylko to, co go interesowało, i wydaje to bez żadnej współpracy z kolegami. Przez taką metodę jednak powstaje dużo braków. Dalej, ciągłe rozwijanie się uczonych pism zapełnionych krótkimi artykułami, daje uczonym coraz więcej pracy, tak że mogą oni utrzymać się w kontakcie z książkami na dany temat tylko przy pomocy rocznych lub zwieszłych bibliografii układanych wyłącznie przez ofiarną pracę innych. Prof. Craigie kładzie przede wszystkim nacisk na korzyść, jaką przyniesie literaturze sporządzenie standaryzowanych słowników, encyklopedii i innych często używanych książek.

Dotychczas ukazały się następujące 4 „słowniki okresowe“: Średnioangielski, wczesny Nowoczesnoangielski, Starszy Szkocki i Historyczny Słownik Angielszczyzny Amerykańskiej. Niema jeszcze jednak słowników Staroangielskiego i Współczesnoangielskiego. Ten ostatni jest o wiele ważniejszy, i powinien zwrócić specjalną uwagę nie tylko na definicje ale także na objaśnienie konstrukcji i właściwości językowych, których nawet sam krajowiec często nie zna.

Jest to związane z kwestią ważną dla wszystkich słowników. Nie jest rzeczą trudną otrzymać bezpłatną pomoc w zbieraniu materiału. Ale trudno jest znaleźć odpowiednią ilość kwalifikowanych podredaktorów i pomocników i utrzymać ich razem tak długo jak potrzeba. Potrzeba nam dobrowolnych pomocników, których nagrodą byłoby powiększenie wiedzy.



Bardzo potrzebną pomocą do studiowania śred. ang. jest słownik języka Anglo-Francuskiego. Bibliografia AF prof. Visinga okazuje, że praca byłaby duża. W międzyczasie jednak kompletny spis słów AF w śred. ang. byłby bardzo przydatny.

Drugą bardzo potrzebną rzeczą jest dokładne i autorytatywne wyszukanie w angielskim elementów skandynawskich. Pomogłoby to w wyjaśnieniu interakcji pokrewnych języków wogóle, wytłumaczyło dlaczego niektóre słowa są przyjęte, a inne po próbie odrzucone.

Nakoniec, na polu lingwistycznym aliteracyjna poezja czternastego wieku jest bardzo ważna i aby otrzymać naprawdę wartościowe rezultaty jej studiowania, potrzebny jest zbiór wszystkich aliteracyjnych i innych ważnych słów w niej znajdujących.

Podobnie niektóre zadania w literaturze nie mogą być ukończone bez większej niż dotychczas współpracy. Ważne teksty jeszcze ciągle są niewydrukowane, i potrzeba nowych wydań; najlepiej mogą one być dostarczone przez grupę uczonych, z których każdy podejmuje się regowania jednego rękopisu. Potrzebny jest *corpus* romansów metrycznych oraz prac Caxtona.

Nie możemy wstrzymać się w tym punkcie od powiedzenia kilku słów o projekcie nowego, dwutomowego słownika języków Polskiego i Angielskiego, przyjętym przez Ministerstwo W. R. i O. P., pod warunkiem, że będzie on wydany przy współpracy Akademii Umiejętności w Krakowie i wydrukowany tylko za jej zgodą. Archiwum Centralne materiału dla tego słownika znajduje się w Seminarium Filologii Angielskiej Uniwersytetu Poznańskiego.

Jednakże dla ciągłego i systematycznego postępu — podobnie jak w słownikach, o których mówił prof. Craigie — potrzebną jest współdziałanie w planowaniu i pracy. Jeżeli kto teraz czuje, że chce i może poświęcić temu projektowi czas i pracę, przez pomaganie w zbieraniu materiału, uprasza się go o skomunikowanie się z Archiwum Centralnym pod powyższym adresem. Później potrzeba będzie regularnej płatnej pomocy. Dotychczas nie ma jeszcze potrzebnych funduszy; ale ponieważ możemy się spodziewać, że słownikami zainteresują się trzy kraje — to jest Polska, Stany Zjednoczone i Anglia — można się spodziewać, że znajdą się, kiedy ich będzie potrzeba.

Można się spodziewać ich tym więcej, że (jak mówi prof. Craigie) pieniądze otrzymuje się łatwiej, jeżeli: a) praca jest wspomagana przez jakieś uczone towarzystwo lub akademię, i b) jeżeli kilku członków jest osobiście zajętych tą sprawą. Prawda, że niektóre rezultaty można tylko otrzymać po długim i dokładnym studiowaniu przez pewną jednostkę. Ale potrzeba także zebrać i ułożyć główne fakty i materiał jako a) ubezpieczenie przeciwko pomyłkom, i b) jako środek, za pomocą którego można oglądać przedmiot z wyższego punktu widzenia.

Takie są „Major Tasks in English Studies“ według prof. Craigie, i zgodnie z nimi idzie w parze prośba o słownik ogólnoeuropejski prof. Roques. Zgodny z nimi jest także proponowany nowy słownik Polski i Angielski wzmiankowany powyżej; podpisany ma nadzieję, że nasze anglistyczne „poszukiwania“, choć jeszcze ciągle niestety znajdujące się w obrębie bezpłatnej pomocy, mogą być przy współpracy doprowadzone do praktycznego rezultatu, a nie aby „chodziły ciągle wokółko, bezdojścia do celu“.



J. O. JUDD: Exercises in English for Foreign Students. Longmans, Green and Co. London 1936.

Firma Longmans, Green and Co jest niestrudzona w swej pracy nad ułatwianiem związków między kulturą angielską a nie-anglikami. Rozporządzając w swym sztabie współpracowników pierwszorzędnymi siłami pedagogicznymi wypuszcza w nieprzerwanym łańcuchu małe, tanie, śliczne, czysto napisane, świetnie przygotowane „pomocze” do nauki języka, historii i kultury Anglii. C. E. Eckersley, A. G. Worrall, A. G. Beaumont, Mich. West, Bernard Groome C. S. Higham to nazwiska dobrze zasłużone w pamięci anglisty z kontynentu.

Do serii tych podręczników przybyły wymienione w tytule „Ćwiczenia” ułożone przez Miss J. O. Judd. Przeznaczone są one dla uczniów, posiadających już pewne przygotowanie. Celem ich jest ustalenie nabytych wiadomości w „praktyce” języka angielskiego i jeżeli można się tak wyrazić „uswobodnienie” tej praktyki. Podręcznik dzieli się na cztery części. Pierwsza obejmuje tematy 50 ćwiczeń pisemnych (papers), które jednak są tak obszerne w swej treści, że śmiało każdy „paper” (składający się z pięciu różnych grup) może stać się tematem dwóch lekcji. System opiera się na znanych sposobach: 1) dawanie odpowiedzi; 2) wstawianie brakujących słów (zwł. przyimków!); 3) wynajdywanie synonimów lub przeciwieństw; 4) zamiana czasów, trybów i t. d.; 5) wyliczanie seryjnych przedmiotów; 6) dopełnianie zdań (okresy warunkowe); 7) pisanie krótkich „compositions”. Dobór jednak na każdą lekcję jest bardzo interesujący i nie meczący wskutek swej różnorodności; przy tym mamy do czynienia z możliwie najbliższymi zagadnieniami życiowymi w różnych tematach. W przewidywaniu pewnych trudności autorka umieściła odpowiednie noty w cz. IV, które często powołują się na objaśnienia w „A Concise English Grammar for Foreign Students”, C. Eckersley’a, którą zatem trzeba posiadać przy pracy, ale ta mała i tania gramatyka (2/6) jest właściwie nieodzowną dla uczącego się języka angielskiego. Pomocą dla „compositions” dostarcza cz. II, zawierająca „specialised vocabularies” z 24-ch zakresów życia praktycznego codziennego, obejmujące razem ok. 1200 słów. Dochodzi do tego słownik przyimków w związku z najczęściej używanymi słowami (ok. 140 zwrotów) i zestawienie najpospolitszych czasowników (22) złożonych, jak np. to give away, in, up, out, oneself up, back. Wszystkie te czasowniki były używane w ćwiczeniach. Wreszcie zestawienie ok. 240 „idioms”, które, jeżeli idzie o treść, trzeba znać z lektury lub ze słownika. Zestawienie to jednak jest ważne, bo zwraca uwagę, że mamy do czynienia z metaforą o ściśle określonej treści, używaną w zastępstwie określenia stanu rzeczy czy nastroju. Na naszych niefortunnych przekładach z angielszczyzny na polskie przekonywamy się przecież codzień boleśnie, że znajomość tych ważnych dla angielskiej psychiki „idiomów” (por. wspaniałą rzecz o języku angielskim: Max Deutschbein: Neuenglische Stilistik 1932) równa się w Polsce zeru i wywołuje przedziwnie zabawne nieporozumienia u tłumaczy. Książeczkę uzupełnia cz. III z dobrze wybranyymi ustępami dla dyktanda. Zdaje mi się, że można uważać te „Exercises” za pierwszorzędną pomoc zarówno przy udzielaniu lekcji prywatnych, jak i za materiał ćwiczeniowy w przyszłym liceum.

Warszawa

Andrzej Tretliak

LEON KOZMIŃSKI: a) Précis de correspondance commerciale; b) Les lettres d'affaires. Lwów—Warszawa 1936. Książnica-Atlas.

1.

Podręcznik korespondencji handlowej jest pracą nad tym z pomiędzy przedmiotów szkolnych, który bardzo dotkliwie odczuwa następstwa rozłąki między teorią a praktyką, między nauką w szkole a warsztatem pracy handlowca.



Idący po drodze udoskonaleni dydaktycznych podręcznik korespondencji jako naczelny cel wytknie sobie zbliżenie nauki do życia.

Idealny pod tym względem stan rzeczy, możliwy wszakże jedynie w warunkach bardziej pierwotnych, dałby się stworzyć na zasadzie równoległej teorii i praktyki w kantorze, w pewnej analogii do nauki udzielanej przy warsztacie rzemieślniczym. Myśl ta, aczkolwiek błąka się tu i ówdzie jeszcze w dniu dzisiejszym, leży w obecnych warunkach po za sferą możliwości realizacyjnych ze względu na wzrost funkcji handlowca wobec rozbudowy stosunków międzynarodowych; przyszły handlowiec umieszczony został na ławie szkolnej, aby zdobyć ten rynsztunek intelektualny (a w nim i znajomość korespondencji obcojęzycznej), którego mu kantor sklepowy dać nie mógł. Odsunięcie go od kantoru a umieszczenie w szkole pozbawiło go wszakże pewnych niezastąpionych korzyści, które w pełni osiągalne były tylko przy patriarchalnym stosunku szefa do praktykanta — korzyści wychowawczych i praktyczno-zawodowych.

Po dłuższym okresie izolacji szkoły od życia czasy najnowsze stały się świadkiem prób wzajemnego między nimi zbliżenia. Pod znakiem tym znalazło się całe w swym ogóle szkolnictwo, a także szkolnictwo zawodowe.

## 2.

Nowa tendencja w szkolnictwie piętno swe z konieczności wycisnąć musiała, wśród innych, także na typie podręczników.

W przeciwieństwie do książek starej szkoły handlowej, będących wyrazem dawniejszej, oderwanej od życia nauki, przy czym charakter nauczania korespondencji wyjątku pod tym względem nie stanowił, podręczniki L. Koźmińskiego zawierają kurs korespondencyjny o materiale w taki sposób zorganizowanym, aby nauczanie odbywać się mogło w warunkach podobnych tym, wśród których toczy się praktyka handlowa.

Ogół dotychczasowych podręczników tego przedmiotu miał w zwyczajnie podawanie wzorów na wszelkie możliwe listy handlowe; o ile kierowano się przy tym jakąkolwiek ideą przewodnią, był nią — w najlepszym razie — układ listów według zasady stopniowania trudności językowych. Rzeczowa natomiast strona materiału korespondencyjnego była zazwyczaj pozbawiona wszelkiej myśli metodycznej. Tego rodzaju podręcznik miał raczej charakter kompendium albo poradnika, z którego można było wybierać, ale według którego nie można było uczyć ani też uczyć się. Ten bo wielki problem przedstawia nauka korespondencji, w porównaniu z nauką samego języka, że, celem upodobnienia jej do praktyki językowej, sekwencję listów w zależności od kolejnych faz transakcji uzgodnić należy z sekwencją trudności językowych. Wiadomą jest rzecz, że sam początek transakcji bardzo wielkie trudności nakłada czasami na korespondenta od strony językowej, podczas gdy dalsze jej fazy mogą być językowo całkiem symplistyczne. Problem ten znalazł w podręcznikach Koźmińskiego odpowiednie rozwiązanie. Korzyści, jakie stąd płyną dla nauczyciela i ucznia, mogą być w pełni ocenione przy praktycznym zastosowaniu podręcznika w nauce korespondencji.

## 3.

Trudno określić jakiekolwiek stałe ramy wymaganiom, które stawia korespondentowi codzienna praktyka zawodowa. Materiał korespondencyjny jest bowiem nieograniczony, tak jak nieograniczone są ewentualności, które się wyłaniają w trakcie spraw handlowych. W zrozumieniu tego faktu dokonał autor odpowiedniej selekcji listów, przyjmując za kryterium, w jednym wypadku, ich „typowość“ (typy listów w ilości ograniczonej, z pozostawieniem nieograniczonej swobody w mnożeniu ich wariantów w obrębie danego typu); drugim kryterium jest rodzaj obrotów handlowych między



Polską a krajem obcym, z ograniczeniem treści listów do ram tychże obrotów.

Elastyka typów w kierunku tworzenia ich wszelkiego rodzaju odmian uzależnione jest od stopnia opanowania języka; wiąże się więc z zagadnieniem należącym do dziedziny dydaktyki formalno-językowej. Dział dydaktyczny, potrzebom tego właśnie rodzaju poświęcony, wyczerpany został w owych partiach książki, które znalazły w niej miejsce pod formą „Cwiczeń“, jako też „Wyrażeń najbardziej używanych“.

Cennym, aczkolwiek formalnym tylko, lecz dla dydaktycznych tendencji autora charakterystycznym szczegółem jest oparcie nauki na wzorach wziętych wprost z życia handlowego, a nie na wzorach fikcyjnych; tego rodzaju ilustracje materiału korespondencyjnego, tyczące rzeczywistych, w świecie handlu i gospodarki znanych, osób fizycznych i prawnych, nie tylko podwyższa odczucie aktualności, lecz zarazem daje uczniowi pewne wiadomości orientacyjne, ewentualnie przydatne w jego przyszłej karierze.

## 4.

Trudno nie uznać faktu, że podejście do Francuza w sprawach handlowych prowadzić musi drogą odmienną, francuskiej mentalności właściwą. Innych argumentów używa Polak w obcowaniu z Polakiem, innych użyć winien, gdy stroną drugą reprezentuje Francuz. Dostosowując treść listów do psychologii francuskiej, stworzył Koźmiński jeszcze jedną furtkę, przez którą przemycił część elementu kulturoznawczego w takiej ilości, jaka potrzebna jest korespondentowi obcojęzycznemu.

## 5.

W aluzji do stanu i potrzeb umysłowości kupieckiej w okresie powojennym, jeden z angielskich ekonomistów wypowiedział uwagę: „Konkurencja zaostrzyła rozum kupca. Utrata rynków zmusiła go do pogłębiania wiedzy zawodowej... Wśród zmienionych warunków słyhać wołanie o nowe metody“.

Handlowcowi polskiemu idzie nie tyle o odzyskanie rynków utraczonych, ile o zdobycie nowych. A konkurencja z innymi narodami, które w dziedzinie handlu od dawna mocną zajmują pozycję, wymaga „zaostrenia rozumu“ w stopniu jeszcze wyższym i jeszcze usilniejszego poszukiwania nowych metod.

W dziedzinie owych poszukiwań wysiłki L. Koźmińskiego stanowią przyczynek, który mierzyć się będzie według jego skutków. A te można przesądzić w sensie jak najbardziej dodatnim.

Warszawa

T. Grzebieniowski

## SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM.

### SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM NIEMIECKICH.

Niemieckie czasopisma „Zeitschrift für deutsche Bildung“ i „Zeitschrift für Deutschkunde“ zawierają w swych ostatnich zeszytach wiele ciekawych artykułów, z których mogą niestety tylko najważniejsze omówić. „Zeitschrift für Deutschkunde“ rozpoczęła w tym roku 51 rocznik i dała w zesz. 9 i 10 ubiegłego rocznika obszernie sprawozdanie swej działalności od założenia przez Rudolfa Hildebranda aż do dziś. „Der Deutschunterricht im Spiegel der Zeitschrift für Deutschkunde“ brzmi tytuł tego sprawozdania, napisanego przez Theo Herrle. Kto chce poznać rozwój i perypetie nauki języka niemieckiego w szkołach średnich w Niemczech w przeciągu ostatnich 50 lat, ten powinien przeczytać wspomniany artykuł. Jest jednak rzeczą znamienną, że z nkończeniem 50 rocznika dwóch dawnych redaktorów tego czasopisma: W. Hofstaetter i W. Linden wystąpiło z redakcji. Od stycznia b. r. figurują jako wydawcy tylko Gerhard Fricke



i Max Vanselow, którzy wstąpili do wydawnictwa tego czasopisma dopiero po przewrocie narodowo-socjalistycznym. Co było powodem ustąpienia tych dwóch znanych pedagogów i naukowców, czasopismo nie wyjaśnia.

W zeszytcie 2, t. j. ostatnim „Zeitschrift für Deutschkunde“ znajduje się ciekawy artykuł Vanselow p. tyt. „Grundfragen des neuen Deutschunterrichts“. Vanselow wysuwa na początek 5 zasadniczych punktów, w których nowa nauka jęz. niem. będzie się odróżniała od dawnej. Są nimi według jego zdania: 1) W centrum nauki nie stoi pojedynczy człowiek, lecz lud-naród; 2) nauka nie będzie dawała ani uczniom ani nauczycielom sposobności do wypowiedzania nieobowiązujących błyskotliwych (geistreich) opinii, lecz będzie przedmiotem pracy (Leistungsfach); 3) nauka nie będzie już stała pod znakiem metody; 4) wartość lekcji nie będzie zależała od tego, czy jest udzielana według zasady szkoły pracy, lecz zarówno w całej nauce jako też na poszczególnych lekcjach w przyszłości zajmować będzie pierwsze miejsce przedmiot, materiał; 5) nowa nauka jęz. niem. mniej dąży do wykształcenia niż do wychowania ucznia; nauka będzie świadomie prowadziła (wird führen); 6) będzie prowadziła według zasad narodowego socjalizmu, będzie służyła kształceniu woli politycznej.

*Ideę wychowania określa dziś lud-naród i prawa jego życia.* W dziecku widzi wychowanie przyszłego członka narodu, przedstawiciela niemieckiego przeznaczenia, gotowego do służby i ofiar; wychowanie służy narodowi, pracując nad dzieckiem. W dziecku jest naród obecny tylko jako zarodek, wychowanie powinno zarodek ten pobudzić do bujnego rozwinięcia się i przygotować dziecko do służby dla narodu. Niemiecki duch (Wesen) powinien być przedmiotem nauki jęz. niem. Duch niemiecki objawia się jednak w niezliczonych postaciach. Najwidoczniej występuje w języku. Język niemiecki powinien więc być właściwym przedmiotem nauki niemieckiej. Język niemiecki znajduje swój wyraz w dziełach wielkich poetów oraz w mowie ludu. Dla wzbudzenia ducha niemieckiego nie wystarczy tylko poznanie teraźniejszości narodowo-socjalistycznej, przeszłość niemiecka, objawiająca się w literaturze, powinna być zużytkowana dla teraźniejszości.

Z tych ogólnych zasad wynika dla praktyki szkolnej, że nauka niemiecka powinna prowadzić do wychowania językowego i wychowania w kierunku piśmiennictwa. Wychowanie językowe obejmuje gramatykę, naukę o stylu, wychowanie w mówieniu (Sprecherziehung) i wychowanie do „zadania“ (Aufsatzerziehung).

W nauce gramatyki żąda Vanselow uwolnienia się od wpływów gramatyki łacińskiej, ćwiczeń, w rozbiórce zdania i uwzględnienia narzeczy. Ciekawy jest jego stosunek do tematów wypracowań piśmiennych. Na ogół uznaje wartość tak zwanego „Erlebnisaufsatz“, jest jednak zdania, że przeżycie indywidualne (*Ich-Erlebnis*) powinno być zastąpione przeżyciem rzeczowym (*Sacherlebnis*). Co do rodzajów tematów Vanselow radzi ograniczyć się do: die Erzählung, der Sachbericht, die Schilderung, die Betrachtung.

Na zakończenie swego artykułu Vanselow mówi o wychowaniu w kierunku piśmiennictwa. Wywody autora są o tyle ciekawe, że wypowiada się w nich przeciw jednostronnemu traktowaniu dzieł literackich. „Es wäre völlig falsch“, pisze Vanselow, „unsere grossen Dichter abzugrasen nach Belegstellen und Sprüchen, die geeignet sind, unsere nationalsozialistische Weltanschauung zu stützen. Nein! man muss der grossen Dichtung als einer Offenbarung der deutschen Volksseele in selbstvergessener Hingabe die eigene Seele öffnen, und man muss zugleich innerlich ergriffen sein von der Gegenwart und ihren Aufgaben: dann wird die Dichtung für die Gegenwart wirklich fruchtbar. Denn in der Tiefe muss ja die



Verwandschaft zwischen dem Nationalsozialismus und beispielsweise Schiller und Goethe vorhanden sein — weil ein Zug durch alle grosse deutsche Dichtung und alles grosse deutsche Erleben geht: von der Völkerwanderung bis zum Weltkrieg und der nationalen Erhebung unserer Tage, ein Zug auch vom Hildebrandtlied bis Goethe und bis zur Gegenwart“.

Wszystkich tych, którzy są zdania, że Goethe już dziś Niemcom nie ma nic do powiedzenia, nazywa autor fanatykami teraźniejszości i wypowiada zdanie: im bezpośredniej uczniowie zostaną postawieni w teraźniejszości z jej walkami i decyzjami, tym silniej muszą być złączeni z dziedzictwem przodków.

W nowej nauce niemieckiej powinien każdy materiał odnosić się do narodu i jego praw życia. Dla trzech pierwszych klas gimnazjum poleca Vanselow przy wyborze materiału uwzględnienie następujących koncentrow: 1) Nächste Nähe und abenteuerlichste Ferne, 2) Beruf und Vaterland, 3) die weite Welt: Entdeckungen und Heldentaten. Na stopniu średnim powinny być czytane utwory wojny światowej i utwory narodowego socjalizmu, w Untersekunda, klasie zamykającej stopień średni, materiał powinien być dobrany pod kątem widzenia „twój naród i twoje państwo“. Do Obersekundy należy piśmiennictwo dawne jak: Edda, Nibelungenlied, Gudrunlied i Homer. Piera kończy dziełami, w których duch niemiecki najczyściej i najdoskonalej się wyraża: Parzivalem i Faustem.

Jak wiadomo, w dzisiejszych Niemczech ocenia się przeszłość niemiecką pod kątem widzenia teraźniejszości. Dotyczy to wszystkich dziedzin nauki, zwłaszcza literatury. Uznanie znajduje dziś tylko tak zwana „volk-hafte Dichtung“. To nowe nastawienie może jest jednostronne, trzeba jednak przyznać, że rzuciło ono na wiele pisarzy i dzieł literackich przeszłości ciekawe światło i że z tego punktu widzenia nabrało całe piśmiennictwo nowego życia. Pod tym kątem omawia *Franz Koch*, profesor uniwersytetu w Berlinie, piśmiennictwo niemieckie od czasów śmierci Goethego w bardzo ciekawym artykule p. t. „*Der Weg zur volk-haften Dichtung der Gegenwart*“, znajdującym się w zes. 1 i 2 „*Zeitschrift für Deutschkunde*“. W 19 wieku nie wszyscy pisarze dali się opowiadać przez idee liberalistyczne i indywidualistyczno-estetyczne. Związek z ludem-narodem utrzymali w swych utworach pisarze jak: Jeremias Gotthelf, Adalbert Stifter, a przede wszystkim Wilhelm Raabe, który tylko takim utworem przyznaje prawo trwałości, „w których naród sam siebie odnajduje“. Po za tymi pisarzami, których zalicza się do tak zwanego realizmu poetyckiego, Koch wymienia jeszcze Immermanna, Annetę Droste i Dietricha Grabbe, tego „chłopa westfalskiego par excellence“, jak go nazwał Immermann. Zwłaszcza Grabbe przeżywa w swych dramatach jak „*Hermannsschlacht*“, „*Don Juan und Faust*“ i „*Napoleon*“ tragiczne dzieje swego narodu. Friedrich Hebbel przedstawia w swych dramatach zależność przeznaczenia indywidualnego od przeznaczenia ponadindywidualnego, przeciwstawiając się w ten sposób nauce liberalizmu o wolności bezwarunkowej człowieka. W swej idylli „*Mutter und Kind*“ zaś wychodzi Hebbel od rodziny, tej prakomórki bytu narodowego.

W piśmiennictwie austriackim tych czasów można również zauważyć siły narodu, zwłaszcza w dramatach Grillparzera i w ludowych dramatach Raimunda. Ich dzieła oraz w większej mierze dzieła Stiftera tkwią w ziemi i w ludzie ojczyzny. W powieści Stiftera „*Witiko*“ przenikają się helenizm i gotyk, klasyczna forma i życie niemieckie. Tak samo pisarze szwajcarscy jak Gotthelf, Keller i Conrad Ferdinand Meyer należą do grupy twórców ludowych, a w północnych Niemczech Storm, Wilibald Alexis i Fontane, chociaż u Fontane występują już tendencje indywiduali-



styczne, cechujące piśmiennictwo niem. z końca 19 i początku 20 wieku. Osobne miejsce zajmują Richard Wagner i Nietzsche, których dzieła są równocześnie zakończeniem dawnej epoki i zapoczątkowaniem nowej. Rozpoczyna się jednak mimo Wagnera i Nietzschego literatura czysto indywidualistyczna. Programy zmieniają się co kilka lat. Impresjonizm i symbolizm, naturalizm i neoromantyzm prześcigają się w roztrząsaniu indywidualistycznych przeżyć człowieka, własne „ja” odgrywa u autorów tych czasów dominującą rolę. Obok pisarzy tego typu tworzą jednak autorzy jak Anzengruber i Rosegger, Frenssen, Federer, Paul Keller i Hermann Löns; ich dzieła są niby pomostem do utworów dziś wysoce cenionych autorów jak: Emil Strauss z kraju Szwabów, Hermann Stehr ze Śląska, Friedrich Blunck z Dolnej Saksonii, Fritz Griese z Meklenburgu, Carossa z Południowych Niemiec, Agnes Miegel z Prus Wschodnich, Kurt Kluge z Turynii, Paula Grogger, Waggerli Weinheber z Austrii, którzy razem z młodszymi autorami jak: Billinger, Linke, Mechow, Wiechert są przedstawicielami piśmiennictwa ludowo-narodowego (volkhafft).

Najważniejszym wydarzeniem na polu nauki języków obcych w Niemczech jest zarządzenie niemieckiego ministra oświaty, że od Wielkanocy b. r. w większości szkół średnich pierwszym językiem obcym ma być język *angielski* a nie łaciński lub francuski. Jest to inowacja niezmiernie ważna, bo zadaje cios wykształceniu humanistycznemu, będącemu od czasów Wilhelma Humboldta głównym typem wychowania w Niemczech. Sprawę wprowadzenia jęz. angielskiego jako języka pierwszego i głównego w szkołach średnich dyskutowano już od kilku lat a zarządzenie ministerialne jest wynikiem tej dyskusji. Nauka jęz. angielskiego będzie w przyszłości stała w centrum szkolenia językowego. Zesz. 1 czasopisma „Neu-philologische Monatsschrift” jest dlatego całkowicie poświęcony sprawie nauczania jęz. angielskiego jako języka głównego. Zawiera on 3 dłuższe artykuły: Adolfa Bohlena, znanego dydaktyka, pod tyt. „Englisch im Mittelpunkt der Sprachschulung”, Walthera Zorna pod tyt. „Englisch als erste Fremdsprache unter besonderer Herausstellung der grammatischen Bildungswerte” oraz Fritza Oeckla pod tyt. „Zur Stellung des Englischen als Hauptsprache”. W dwóch pierwszych artykułach omówione są przede wszystkim wartości kształcące jęz. ang. od strony gramatycznej i stylistycznej oraz wartości bogatej literatury angielskiej. Fritz Oeckel natomiast omawia metodę nauki jęz. angielskiego, wypowiadając się za metodą pośrednią na stopniu niższym i średnim, a na stopniu wyższym za metodą mieszaną, będąc zdania, że trudne teksty literackie i filozoficzne wymagają objaśnienia w jęz. ojczystym.

Warszawa

Dr. Jan Piprek

## WIADOMOŚCI BIEŻĄCE

### MIĘDZYNARODOWY ZJAZD NEOFILOLOGICZNY W PARYŻU.

Termin Zjazdu został już ustalony. Odbędzie się on od 16 do 19 lipca roku bież. Porządek dzienny Zjazdu jest zmieniony w porównaniu z porządkiem przewidzianym na Zjazd zeszłoroczny w Wiedniu, który, jak wiadomo, nie odbył się, lecz został odłożony do lipca r. 1937. Zjazd odbędzie się w Paryżu w związku z Wystawą Międzynarodową i na jej terenie. Trudno przewidzieć w tej chwili, jak się będzie przedstawiał czynny udział Polski w Zjeździe, a to głównie z powodów następujących. Pierwotny porządek dzienny Zjazdu, na który Polska odpowiedziała dziełami referatami, przyjętymi przez Komitet Zjazdu, został poważnie



zmieniony. Referaty te częściowo wchodzą w tematy przewidziane na Zjazd paryski. Przyznanie jednak Polsce trzech lub czterech miejsc referentów głównych, jak to projektowano przed Zjazdem wiedeńskim, i o czym nas zapewniano, jest w tej chwili co najmniej pod znakiem zapytania. Komitet P. T. N. dla spraw Zjazdu jest w ciągłym kontakcie z zarządem francuskiego Towarz. neof., zajmującym się z urzędu organizacją Zjazdu, i stara się zapewnić Polsce odpowiedni czynny udział w pracach Zjazdu.

Oto ostatecznie ustalony porządek dzienny Zjazdu:

### ORDRE DU JOUR.

#### I — L'enseignement élémentaire et moyen des Langues Vivantes:

- 1) Education de l'oreille et des organes vocaux,
- 2) Acquisition du vocabulaire et de la grammaire,
- 3) Orientation spéciale aux différents enseignements:
  - A) Enseignement secondaire et primaire supérieur,
  - B) Cours complémentaires et post-scolaires,
  - C) Enseignement commercial,
  - D) Enseignement technique,
  - E) Tourisme.

#### II — Organisation pratique de cet enseignement:

- A) Horaires,
- B) Nombre d'élèves, géminations,
- C) Manuels scolaires,
- D) Matériel, laboratoires, auxiliaires (phonographes, correspondances, etc...).
- E) Radiophonie scolaire.

Karta uczestnictwa w Zjeździe, dająca posiadaczom poważne, lecz jeszcze bliżej nie określone, ulgi kosztować będzie 50 franków franc.

Warszawa.

F. J.

### TEATR OBCOJĘZYCZNY W SZKOLE.

Zwolna i opornie posuwa się u nas sprawa teatru szkolnego w językach obcych dla młodzieży. Rzadkie próby przedstawień w języku obcym na gruncie szkolnym, mają wprawdzie niezawodną publiczność w młodzieży, która objawia dla nich wyraźne upodobanie, ale jest jeszcze niedocenionym środkiem pedagogicznym, jako wysoce kształcąca rozrywka, łącząca wartości kulturalne (estetyka słowa i gestu) z niezawodną korzyścią językową.

Toteż z przyjemnością notujemy dwa przedstawienia w języku francuskich w dwóch gimnazjach warszawskich.

Dnia 29 marca r. ub. odbył się w Państw. Gimn. im. Władysława IV na Pradze „Wieczór francuski“ pod kierunkiem nauczycielki języka francuskiego p. Ireny Peplowskiej.



Na program złożyły się:

- 1) Dramatyzacja piosenki Béranger'a: „Les Souvenirs du peuple“ — wewnętrzne, skopiowanie z autentycznej chaty bretońskiej, z charakterystycznymi „lits bretons“ umieszczonymi w ścianie,
- 2) Deklamacja wiersza Victora Hugo „Lui“,
- 3) Piosenki XVIII wieku, odśpiewane przez berzerkę w stroju „Watteau“, poprzedzone słowem wstępnym, wyjaśniającym styl i tło epoki,
- 4) Wesola jednoaktówka „Le Docteur Oscar“ na tle życia studenterii paryskiej, odegrana z humorem przez uczniów Gimn. im. Władysława IV,
- 5) Na zakończenie chór pod batutą prof. Moosa odśpiewał marsz francuski: „Le Régiment de Sambre et Meuse“.

Po raz pierwszy wprowadzono tu „Conférencierkę“ w jęz. polskim, dla słabiej orientujących się uczniów klas niższych, która wprowadzała w treść każdego z numerów i ułatwiała jego zrozumienie. Widowisko powtórzone dwukrotnie zgromadziło z górą 200 młodocianych widzów, którzy oklaskiwali wykonawców z zapałem.

W maju r. ub. odbyło się również przedstawienie w Państw. Gimn. im. Staszica, staraniem nauczycielki języka francuskiego p. Zofii Zaleskiej.

Wypełniły je dramatyzowane piosenki średniowiecza francuskiego w malowniczych kostiumach z epoki oraz: „La Farce de Maître Pathelin“ odegrana doskonale przez uczniów tegoż Gimnazjum.

Oba przedstawienia bawiące i ucząc zarazem, spełniły swoje zadanie jako kulturalna rozrywka i miłe przeżycie szkolne.

Warszawa.

I. P.

## PRZEGLĄD CZASOPISM

Modern Languages.

October 1936 — Nr. 1.

Contents:

Notes and Observations:

Dr. Fran Paxeco: The Literary Relations between Portugal and Great Britain. — Juan Ramon Jiménez: „The Dry Leaves“. — V. de Payen — Payene: Félix Arvers. — A. G. Tucker: The Canterbury French. — H. T. Betteridge: The First Term's Work in German. — C. B.: In Memoriam: Emile Hovelague. — T. V. Benn: The Reliability of French Composition. — G. Lovesey: Word Frequency.

December 1936 — Nr. 2.

Notes and Observations.

Dr. Fran Paxeco: The Literary Relations between Portugal and Great Britain (continued). — W. F. Robson: Some Factors affecting Achie-



vement in French. — H. O. Emerson: French Texts: the Importance of Gradation. — E. R. Lloyd: L'Argot du „Potache“. — Lantern Slides presented by Dr. Wickelgren. — H. G. Button: The Fundamental Fallacy in Modern Language Teaching. — Veit Valentin: Words of Classical Origin with Different Meanings in English and German. — N. A. Jones: A School Holiday. — M. Salter: Association of Heads of Language Departments in Evening Institutes. — F. H. Pughe: General German Modern Languages Society. 24-th Meeting.

Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes.

Janvier 1937 — Nr. 1.

Sommaire:

Dresch J.: Agrégation d'allemand. — Messiaen Pierre: „La Tempête“ de Shakespeare. Notes et documents. — Camille Pitollot: Luigi Pirandello. Chronique universitaire. — Bulletin de la Société des Etudes Germaniques. — Bulletin de l'Institut Britannique. — Préparation par correspondance.

Zeitschrift für neusprachlichen Unterricht.

1937. — Heft 1.

Inhalt:

P. R. Sanftleben: Frédéric Le Play und sein Kampf für die Familie. — Knauer Karl: Die vaterländische Dichtung der Franzosen von der Frühzeit bis zum Anbruch des grossen nationalen Jahrhunderts. — Schmidt Jul.: Das Literaturwerk als menschlicher Ausdruck. — Berichte: Reichenkron G.: Meyer-Lübke zum Gedächtnis. — Barts E.: Sprachlehre und Spracherziehung. — Kirchner G.: Englische Sprachecke, Zum Plural des „Besitzverhältnisses“. — Notizen. — Besprechungen.

Die Neueren Sprachen.

1937. — Heft 1.

Inhalt:

Keller W.: Hamlets wunderliches Wesen. — Dietrich E.: Die neueren Sprachen an Universität und Schule. — Schönherr W.: Von der Aufgabe des Neusprachlers im Kampfe gegen die Verächtlichmachung deutschen Wesens in der ausländischen Presse. — Köhler W.: The Nation's Jester. — Boerner O.: Wilhelm Meyer-Lübke in memoriam. — Aus den neusprachlichen Arbeitsgemeinschaften des NSLB., Fachschaft II: Bericht der Gaue Württemberg und Schlesien.

1937. — Heft 2.

Müller H.: Deutschland im Widerschein des olympischen Geschehenes. — Krüper A.: Wordsworth als politischer Dichter. — Milléquant P.: Henri de Régnier (1864—1936). Kleine Beiträge. — Aus den neusprachlichen Arbeitsgemeinschaften des NSLB.



1937. — Heft 3.

Moldenhauer G.: Deutsche Hochschulromanistik und wissenschaftliche Berufsausbildung. — Zeiger T.: Zur Vereinfachung und Vereinheitlichung des Sprachunterrichts. — Gülke P. F.: Führer formen Völker (Cromwell). Kleine Beiträge. — Aus den neusprachlichen Arbeitsgemeinschaften des NSLB.

## BIBLIOGRAFIA

## KSIĄŻKI POLSKIE

- Pieśń o Rolandzie* — według rękopisu oxfordzkiego, w opracowaniu Józefa Bédier. Przełożył i wstępem opatrzył Tadeusz Żeleński (Boy). Warszawa. Biblioteka Boya. str. 111. zł. 5.—
- Wiedza i życie, 1936, zes. 10—12, str. 605—608. R. *Dyboski*, Psychika narodowa Anglików i jej podstawy historyczne. t. s. str. 609—618
- Roman Piotrowicz* — Rzeczpospolita brytyjskich narodów.

## KSIĄŻKI ANGIELSKIE.

- Dunn, E. Cl.*: The literature of Shakespeare's England. N. Y.: Scribner. 2.50.

## KSIĄŻKI FRANCUSKIE.

- Bainville Jacques*: Lectures. Ed. A. Fayard, p. p. 365.
- Krakowski Ed.*: Deux poètes de l'héroïsme: Charles Peguy et Stanisław Wyspiański. Préface de Monseigneur Baudrillart. Edition Victor Attinger, p. p. 64.
- Leroy Paul*: Femmes d'aujourd'hui — Collette, Lucie Delarue Mardrus Et. Maugard, Rouen, pp. 184. 12 frs.
- Thibaudet Albert*: L'histoire de la Littérature française (de 1789 — à nos jours). Librairie Stock. Paris. 1 vol. 600 p. 30 fr.

## KSIĄŻKI NIEMIECKIE

- Augustin, Günther*: Nietzsches religiöse Entwicklung. — Stuttgart: Kohlhammer 1936. VIII, 126 S. gr. 8 5.40.
- Arbeiten* aus dem Seminar für englische Sprache und Kultur an der Hansischen Universität, ges. aus Anlass s. 25 jähr. Bestehens. — Hamburg: Friederichsen, de Gruyter & Co. 1936. 318 S. 8 — *Britannica*. 13. 12.—
- Bauer, Georg-Karl, Dr.*: Sternkunde und Sterndeutung der Deutschen im 9.—14. Jahrhundert unter Ausschluss der reinen Fachwissenschaft, Berlin: Ebering 1937. 182 S. gr. 8 — Germanische Studien. H. 186. nn 7.20.



- Gräfe, Gerhard, Dr.:* Die Gestalt des Literaten im Zeitroman des 19. Jahrhunderts. — Berlin: Ebering 1937. 136 S. gr. 8 — Germanische Studien. H. 185. nn 5.40.
- Eckert, Karla:* Das Bildnis der klassizistisch-romantischen Epoche in Deutschland. — Köslin: Hendes 1936. 95 S. 8 4.—
- Hartmann Elisabeth:* Die Trollvorstellungen in den Sagen und Mähdchen der skandinavischen Völker. — Stuttgart-Berlin: Kohlhammer (1936). XXIV, 222 S. gr. 8 — Tübinger germanist. Arbeiten. Bd 23 — Sonderreihe: Studien zur nord. Philologie, Bd 4. 9.—
- Hechtle Martha:* Walther von der Vogelweide, Studien zur Geschichte, d. Forschg. — Jena: Diederichs (1937). 75 S. gr. 8 — Deutsche Arbeiten d. Universität Köln. 11. 3.60
- Hittmair Rudolf:* Wortbildende Kräfte im heutigen Englisch. — Leipzig: Univ. Verl. Noske 1937. 40 S. 8 — Aus Schrifttum u. Sprache d. Angelsachsen. Bd 7. 1.50
- E. G. Kolbenheyer:* Wie wurde der deutsche Roman Dichtung? Albert Langen Georg Müller, München.
- Krüger Max:* Die Entwicklung und Bedeutung des Nonnenklosters Port-Royal im 17. Jahrhundert (1609—1709). Ein Beitr. zu Geschichte d. franz. Geistes. — Halle: Niemeyer, 1936. XI, 365 S. gr. 8 — Romanistische Arbeiten. 26 15.—
- Lohde Richard, Dr.:* Die Anthropologie Pascals. Eine Strukturstudie zur Theorie d. Menschenkenntnis. — Halle: Niemeyer 1936. VII, 83 S. gr. 8 2.80
- Möllmer Hans:* Konjunktionen und Modus im Temporalsatz des Altenglischen. — Breslau: Priebatsch's Buchh. 1937. XII, 118 S. gr. 8 — Sprache u. Kultur d. german. u. roman. Völker. A, Bd 24. nn 6.—
- Reichling Heinz, Dr.:* Ernest Thompson Seton und die Woodcraft-Bewegung in England. — Bonn: Hanstein 1937. 115 S. gr. 8 — Bonner Studien zur engl. Philologie. H. 30. 4.20
- Steindecker Werner:* Studien zum Motiv des einsamen Menschen bei Novalis und Tieck. — Breslau: Priebatsch's Buchh. 1937. VII, 81 S. gr. 8 — Sprache u. Kultur d. german. u. roman. Völker. Reihe B, Bd 19. 3.60

## SPRAWY P. T. N.

W okresie sprawozdawczym Zarząd Główny odbył 2 posiedzenia. Pierwsze d. 25.X.1936 r. Obecni: przewodniczący prof. Z. Lempicki, oraz członkowie PP.: Dr. Grzebieniowski, Helmanowa, Jungman, Kołodzka, Markowa, Pełowska, dr. Piątek, dr. Piprek.

Omawiano sprawy finansowe i na wniosek skarbniczki postanowiono obniżyć składkę członkowską praktykantom na okres 1-go roku. Następnie poruszano sprawy redakcyjne, przy czym postanowiono nadesłanego przez p. Vsenflamma artykułu nie drukować, ze względu na to, iż już uprzednio



ukazał się w jednym z pism niemieckich, lecz ograniczyć się (na wniosek Komitetu Redakcyjnego) do zamieszczenia o nim sprawozdania. W dalszym ciągu p. Markowa złożyła sprawozdanie z działalności Koła Warszawskiego. Wreszcie p. Kołodzka przedstawiła projekt zorganizowania kursów dokształcających jęz. nowożytnych dla nauczycieli szkół handlowych.

Drugie posiedzenie odbyło się dn. 1.II.1937 r. Obecni: przewodniczący prof. A. Tretiak, oraz członkowie: PP.: Jungman, Kołodzka, Markowa, Pełowska, dr. Piątek, dr. Piprek.

Skarbniczka przedstawiła sprawozdanie finansowe za r. 1936 (podane oddzielnie w niniejszym numerze), oraz budżet na rok następny. Odczytano pismo Ministerstwa R. R. i O. P. o udzieleniu zasiłku dla „Neofilologa“ w sumie 400 zł. i z życzeniem drukowania referatów „Ogniskowych“. Postanowiono podziękować. Uchwalono urządzić Zjazd Okręgowy w początkach kwietnia r. b., ustalono prowizorycznie porządek dzienny: na zjeździe odbędą się wybory do Zarządu Okręgowego, odczyty i lekcje pokazowe. Omawiano sprawę odczytu p. Roedemayera. W sprawie kursów dokształcających dla nauczycieli i szkół handlowych postanowiono działać wspólnie z Zarządem Głównym Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół Zawodowych, po czym przedstawić projekt Dyrektorowi Departamentu p. Firewiczowi. Następnie p. Jungman referuje sprawę Zjazdu „Fédération“ w Paryżu. Wobec zmiany programu Komitet powołany do zajęcia się tą sprawą, w osobach: p. instruktorki Nieniewskiej, dr. Piątka i p. Jungmana przesłał do Paryża swoje wnioski, ale jeszcze odpowiedzi nie otrzymał. Komitet proponuje: 1) O ile Komitet francuski nie spełni postawionych warunków, nie brać wcale udziału w zjeździe; 2) W następnym numerze „Neofilologa“ umieścić zawiadomienie o praktycznych możliwościach wyjazdu do Paryża. Upoważniono dr. Piątka i p. Pełowską do zajęcia się wywiadem o możliwościach i warunkach wyjazdu. W sprawie Walnego Zjazdu P. T. N., postanowiono zwrócić się do Koła we Lwowie, gdzie Zjazd miał się odbyć, i oznaczono termin Zjazdu na 21.X albo 1 i 2.XI. b. r.

### ZJAZD OKRĘGOWY P. T. N.

Dn. 18 i 19 kwietnia odbędą się w Warszawie doroczny Zjazd Okręgowy. Tegoroczny Zjazd będzie o tyle ważniejszy od innych, iż na porządku dziennym znajdują się wybory. Prócz odczytów naukowych, niemieckich i francuskich i lekcji pokazowych, które się odbędą jak zwykle, poruszone będą interesujące wszystkich 2 sprawy: o liceach będzie mówił prof. Lempicki, następnie zaś omówiony też zostanie zjazd w Paryżu w lipcu r. b. Liczny zwykle udział w zjazdach pozwala przypuszczać, że i w tym roku członkowie P. T. N. nie zawiodą.



## OGNISKA METODYCZNE

## JEZYKA FRANCUSKIEGO w WARSZAWIE.

Konferencja ogniska metodycznego języka franc. w Warszawie w dn. 20 listopada r. ub. miała dwa zadania: a) omówienie realizacji nowego programu jęz. franc. w kl. IV przy dawnych podręcznikach w bieżącym roku szkolnym, b) lektury uzupełniającej w kl. III i IV.

Pierwsze z tych zagadnień wysunięte zostało na ostatniej konferencji r. szk. 1935/36. Ponieważ wprowadzenie nowych podręczników do gimnazjum czteroletniego jest realizowane z jednorocznym opóźnieniem dla języków obcych, klasa IV w b. r. szkolnym uczy się języka obcego na starym podręczniku, przeznaczonym dla klasy 6 dawnego gimnazjum. Na konferencji zastanawiano się nad możliwościami częściowego realizowania wskazań nowego programu w kl. IV przy starych podręcznikach.

Próba rozwiązania tego zagadnienia była najpierw lekcja w kl. IV gimnazjum państw. im. M. Konopnickiej, dana przez p. H. Landównę, następnie referat p. E. Heinemanówny, wygłoszony na konferencji popołudniowej. Jakie są drogi i sposoby, prowadzące do osiągnięcia dobrych wyników? W myśl wskazań referatu i dyskusji, należałoby: 1) opuścić liczne urywki z dawnych podręczników, jako nie pobudzające uczniów do aktywności i nie odpowiadające ani nowemu programowi, ani nowym dążeniom metodycznym, 2) uzupełnić materiał zawarty w dawnych podręcznikach materiałem z nowych wydawnictw, przede wszystkim zaś z nowych podręczników na klasę III, stosując to jako lekturę dodatkową, 3) uzupełnić lekturą nowych wydawnictw dla młodzieży szkolnej, 4) stosować pomoce naukowe, a w szczególności epidiaskop.

Odnosnie do drugiego zagadnienia — lektury uzupełniającej w kl. III i IV — punktem wyjścia dyskusji była lekcja w kl. III gimnazjum im. W. Posselt-Szachtmajerowej, przeprowadzona przez p. K. Zgliczewską. Z dyskusji wyłoniły się następujące wnioski: początkowe wprowadzenie w lekturę samodzielną, powinno się odbywać na lekcjach metodą uczenia się pod kierunkiem, należy dążyć do wykorzystania wartości wychowawczych lektury przez dyskusję na lekcjach po zakończeniu całości lub pewnych działów; największą trudność przedstawia egzekwowanie lektury, należy uznać tutaj znaczną elastyczność metod stosowanych, zależnie od rodzaju lektury, usposobienia i uzdolnienia klasy — gdy w pewnych warunkach zadaje się mniejszymi dozami i częściej kontroluje ustnym sprawozdaniem, w innych można ograniczyć się do egzekwowania całości, po zakończeniu lektury, na lekcji całkowicie temu poświęconej; nie kluczowe jest również piśmienne kontrolowanie lektury za pomocą odpowiednich, zadanych przez nauczyciela, ćwiczeń; wskazany jest tutaj daleko idący umiar nauczyciela tak w doborze tematów, jak w ilości tego rodzaju ćwiczeń.

Systematyczne streszczanie piśmienne przeczytanych utworów uznano za nie celowe i dydaktycznie za niebezpieczne.

Sprawozdaniem z prasy dydaktycznej angielskiej, francuskiej i niemieckiej zakończono konferencję.

Następna konferencja rejonowa w dn. 26 lutego była poświęcona całkowicie nauczaniu gramatyki w nowym gimnazjum czteroletnim.

Lekcje przykładowe dane były jedna w gimnazjum państw. im. Lelewela w kl. III przez p. O. Cielińską, druga — w gimnazjum państw. im. A. Mickiewicza również w kl. III przez kierownika ogniska p. F. Jungmana. W obydwóch lekcjach zadaniem nauczyciela było wprowadzenie uczniów w nowe zagadnienie gramatyczne w oparciu o poznany już tekst oraz utrwalenie zrozumianego zjawiska przez konwersację i odpowiednie ćwiczenia. W pierwszej lekcji (gimn. Lelewela) tym nowym zjawiskiem



było użycie czasów w zdaniach warunkowych, w drugiej (gimn. Mickiewicza) — zdania podrzędne celowe, użycie w nich trybu subjonctif i korelacja z łączną na podstawie „ut finale“.

Po lekcjach przykładowych kierownik ogniska wygłosił referat p. t. Nauczanie gramatyki w gimnazjum nowego typu. Po referacie wywiązała się dyskusja, na podstawie dwóch lekcji pokazowych i referatu, o zagadnieniu nauczania gramatyki.

Zasadnicze tezy referatu poddane były dyskusji i uzupełnione wyjaśnieniami przez referenta, po czym uznane zostały za obowiązujące dla członków ogniska.

W dalszym ciągu konferencji o godz. 17 w siedzibie ogniska prof. Marceli Défourneaux wygłosił odczyt p. t. Tableau géographique des opinions politiques dans la France d'aujourd'hui, o godz. 18 zaś kierownik ogniska zapoznał zebranych ze stanem prac przygotowawczych do udziału neofilologów polskich w międzynarodowym zjeździe neofilologicznym w Paryżu, po czym konferencję zakończył, wyznaczając termin następnej na koniec kwietnia r. b.

F. J.

---

### SPROSTOWANIE

Do ostatniego numeru „Neofilologa“ (Zeszyt IV) tekst str. 197 — 203 dostał się przez niedopatrzenie Redakcji.

---

### WARUNKI PRENUMERATY:

Numer pojedynczy zł. 2.50. Członkowie otrzymują czasopismo bezpłatnie  
Składka członkowska: rocznie 8 zł., półrocznie 4 zł., kwartalnie 2 zł.  
Dla praktykantów: rocznie 4 zł., półrocznie 2 zł. Prenumerata (dla gimnazjów, stowarzyszeń i t. p.) rocznie 10 zł., półrocznie 5 zł.

---

Prosimy o wpłacenie składek zaległych i bieżące na konto P.K.O. Nr. 20844 albo na przekazy rozrachunkowe pocztowe (żółte kartki). Regularne uiszczanie składek i prenumeraty jest warunkiem dalszego istnienia „Neofilologa“

---



# SPRAWOZDANIE RACHUNKOWE Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w Warszawie

## WYDATKI

Koszty wydawnictwa . . . . .	3,060.27
Honoraria autorskie . . . . .	859.90
Portoria . . . . .	3,920.17
Koszty ogólne . . . . .	234.08
Odczyty i imprezy . . . . .	548.31
Nadwyżka za okres sprawozdawczy . . . . .	387.40
	51.81
	<u>5,141.77</u>

Za składek zaległych . . . . .	918.95
„ „ bieżących . . . . .	1,944.80
Z prenumeraty zaległej . . . . .	250.50
„ „ bieżącej . . . . .	1,160.50
Z ogłoszeń i sprzedaży oddzielnych Nr. Nr. . . . . .	4374.75
Kolo Warszawskie . . . . .	486.63
Procenty . . . . .	229.89
	<u>5,141.77</u>

(—) *I. Koludzka*

(—) *Z. Kempicki*

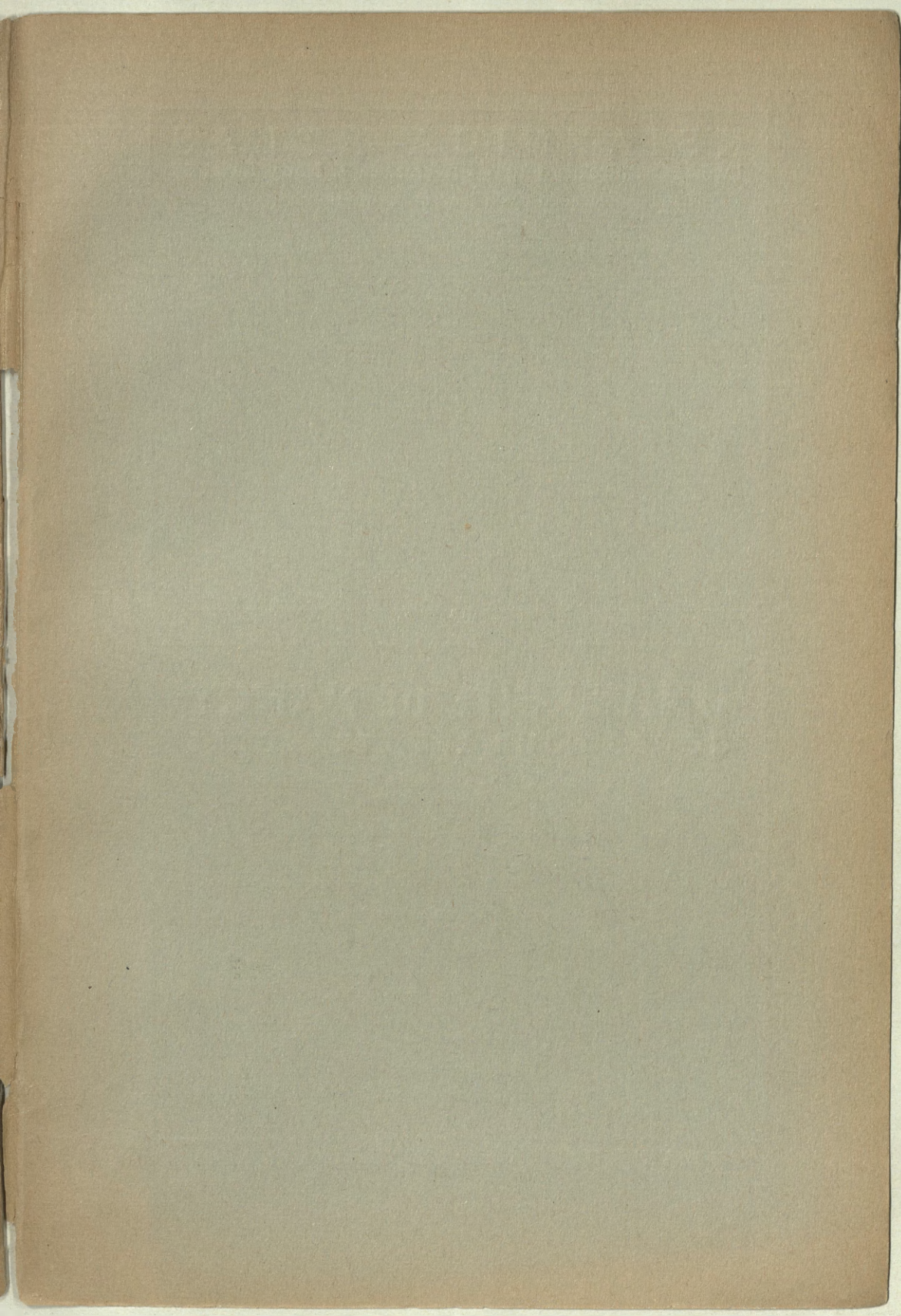
Komisja rewizyjna na posiedzeniach odbytych w dniach 14 i 21 lutego 1937 r. w lokalu Sekretariatu Generalnego P. T. N. przy ul. Natolińskiej 5, zbadała szczegółowo dowody rachunkowe, stan gotówki na książeczkach kasowych P. K. O. i K. K. O., oraz kasę i stwierdziła zgodność rachunków z zestawieniem bilansowym.

Komisja stwierdza celowe i przeczorne administrowanie majątkiem Towarzystwa ze strony Zarządu, a przedewszystkim Skarbniczki p. Jadwigi Koludzkiej. Wobec tego Komisja wnosi o udzielenie Zarządowi absolutorium.

w Warszawie, dn. 21 lutego 1937.

- (—) *T. Mikułowski*
- (—) *I. Steinowa*
- (—) *Dr. Stan. Helisztyński*







# K S I A Ź N I C A — A T L A S

Lwów, Czarnieckiego 12 — Warszawa 1, Nowy Świat 59

poleca do nauki języków nowożytnych

## a) Lekturę szkolną:

BIBLIOTECZKA FRANCUSKA		T.54. <i>F. Müller - Partenkirchen: Schul-</i> <i>geschichten</i> . . . . . 0.70	
T. 9. <i>A. Demaison: Le livre des bêtes</i>	0.70	56. <i>E. Kästner: Emil und die drei</i> <i>Zwillinge</i> . . . . .	1.20
10. <i>R. Bazin: Contes de Bonne Per-</i> <i>rette</i> . . . . .	0.65	57. <i>F. Lorenz: Väter der Maschinen-</i> <i>welt. Z. 1. Die Geburt der Schreib-</i> <i>maschine</i> . . . . .	" "
11. <i>R. Rolland: Le jeu de l'amour</i> <i>et de la mort</i> . . . . .	1.—	58. <i>F. Lorenz: Väter der Maschinen-</i> <i>welt. Z. 2. Väter des modernen</i> <i>Krieges</i> . . . . .	" "
12. <i>J. Romains: Dr. Knock</i> . . . . .	1.—	59. <i>F. Lorenz: Väter der Maschinen-</i> <i>welt. Z. 3. Ein Stafettenlauf durch</i> <i>Jahrhunderte</i> . . . . .	" "
13. <i>L. F. Rouquette: Le grand silence</i> <i>blanc</i> . . . . .	0.80	60. <i>F. Lorenz: Väter der Maschinen-</i> <i>welt. Z. 4. Die ersten Maschinen-</i> <i>stürmer</i> . . . . .	" "
14. <i>A. Daudet: Le siège de Berlin.</i> <i>Le mauvais Zouave</i> . . . . .	0.50	61. <i>F. Lorenz: Väter der Maschinenwelt</i> <i>Z. 5. Meister der schwarzen Kunst</i> . . . . .	" "
BIBLIOTECZKA NIEMIECKA		62. <i>F. Lorenz: Väter der Maschinen-</i> <i>welt. Z. 6. Der sprechende Draht</i> . . . . .	" "
T.47. <i>E. Kästner: Pünktchen und Anton</i>	1.—	63. <i>F. Lorenz: Väter der Maschinen-</i> <i>welt. Z. 7. Der Weltbürger</i> . . . . .	" "
48. <i>F. Salten: Bambi</i> . . . . .	1.20		
50. <i>E. Tetzner: Hans Urian</i> . . . . .	2.—		
51. <i>W. Soeyer: Der Kampf der Tertia</i>	1.40		
52. <i>T. Storm: Immensee</i> . . . . .	0.80		
53. <i>K. Schönherr: Erzählungen</i> . . . . .	0.60		

## b) Podręczniki dla szkół handlowych:

<i>L. Koźmiński: Les lettres d'affaires. Podręcznik dla liceów handlowych</i>	2.50
<i>L. Koźmiński: Précis de correspondance commerciale. Podręcznik dla IV kl. gimn. kupieckich</i>	1.30

# UNIVERSITÉ 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)**

Zakł. Druk. „STERO“ Warszawa, Elektoralna 10. tel. 2-31-25.