

016995

ROK VIII

KWIECIEŃ—CZERWIEC 1937

ZESZYT 2

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 KOŁUDZKA

T R E Ś Ć

ALFONS ZARACH: Maurice Barrès et le nationalisme français 73 — 86. Dr. JAN PIPEK: Des Dichters Sendung im heutigen Deutschland 86—96. Dr. SZYMON LUBELSKI: Praca zespołowa w nauczaniu jęz. niemieckiego 97 — 110. Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI: A. Wrabecówna: Lektura domowa w kl. II 111—113. L. Apółczynowa: Analiza techniczna J. Romainsa „Le trésor de Louis Bastide“ w kl. IV gimn. 113—116. SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK: Words (B. Massey) 116—118. Karol Schönherr: Erzählungen, Fritz Müller: Parten Kirchen, Felix Salten: Bambi (M. Komet) 119—120. Robert Jahn: Satzbaufafeln (Dr. St. Mazurkówna) 120—123. M. Arnoldt-Russocka: Travaillons avec plaisir, J. H. Rosny-Ainé: A la recherche du trésor, Louis-Frédéric Rouquette: Le grand silence blanc, Alphonse Daudet: Le siège de Berlin (J. Kołodzka) 123 — 124. SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM: polskich (J. K.) 125—126, angielskich (J. Pełowska) 126—128, francuskich (F. Jungman) 128. Przegląd czasopism 128 — 130. Bibliografia 130 — 133. Komunikaty 134. Wiadomości bieżące 134—135. III Congrès International des Professeurs de L. E. 136—137. Sprawy P. T. N. 137—142. Ognisko metodyczne we Lwowie 142—143. Sprostowanie 143. Książki nadesłane 143. Errata 144.

SOMMAIRE:

A. Zarach: Maurice Barrès et le nationalisme français. — Dr. J. Piprek: Des Dichters Sendung im heutigen Deutschland. — Dr. S. Lubelski: Le Travail en groupes dans l'enseignement de la langue allemande. — Essais et expériences. — Compte rendu des livres. — A travers les revues. — Bibliographie. — Nouvelles du jour. — Congrès International des professeurs de L. E. — Bulletin de la Société polonaise de Néophilologues. — Foyer méthodique.

SKŁAD GŁÓWNY: Władysław Michalak i Sp. Nowy Świat 59

NEOFILOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOGICZNEGO

R O K VIII

KWIECIEŃ—CZERWIEC 1937

ZESZYT 2

MAURICE BARRÈS ET LE NATIONALISME FRANÇAIS.

Mesdames, Mesdemoiselles, Messieurs!

„L'évolution se fait le long des siècles vers le nationalisme, a dit Barrès. Le nationalisme est la loi qui domine l'organisation des peuples modernes (2)“. Quand nous regardons autour de nous, quand nous étudions l'histoire du XX-e siècle, nous pouvons constater la justesse des paroles de Barrès.

L'Europe d'après-guerre plus encore que celle d'avant-guerre est pleine de nationalismes tenaces. Des millions d'êtres ont trouvé un réconfort dans l'adhésion aux doctrines nationalistes qui sont capables d'émouvoir leur cœur et leur imagination. Le nationalisme leur apporte une solution à quelques-uns des plus inquiétants problèmes de notre temps.

La jeunesse surtout adhère au nationalisme, car elle y trouve une réponse au désarroi mental et moral qu'elle traverse.

Il n'y a pas un seul nationalisme pour les pays, mais autant de nationalismes que de pays. C'est pourquoi une étude du nationalisme français n'est pas déplacée.

Dans le mouvement nationaliste français, Maurice Barrès fut comme l'a dit Charles Maurras en 1900, „le premier organisateur des doctrines nationalistes“ qui ont d'ailleurs servi de base au „nationalisme intégral“ de l'Action Française. Tous les nationalistes conscients le vénèrent et reconnaissent pour leur maître. „Sans doute, Maurice Barrès ne fut pas le premier qui prononça le mot „nationalisme“; mais il fut le premier qui le prononça, en l'appliquant aux affaires de France (3); il fut le premier qui formula la doctrine du nationalisme, en la fondant sur *la Terre et les Morts*. Dans notre conférence, nous n'étudierons pas sa curieuse évolution de l'égotisme au nationalisme. Barrès, il faut le savoir, appartenait, dans sa jeunesse, à ceux qui ont le plus subi le désarroi mental et moral de leur temps. Dilettantisme, pessimisme, nihilisme, anarchie, c'étaient ses „dieux“ et c'est pourquoi on s'étonnait beaucoup, quand l'apôtre

de l'individualisme commençait à prêcher l'action, l'ordre, l'acceptation d'une discipline, quand l'auteur du Culte du Moi et de l'Ennemi des lois devint celui du Roman de l'Energie Nationale et des Bastions de l'Est. Barrès s'arrêta à ce mot „Nationalisme“, lorsqu' il eut trouvé les limites de son moi et enraciné sa personnalité dans sa terre et dans ses morts.

Rappelons toute de suite que le nationalisme — comme le comprend Barrès — n'est pas seulement politique; il est encore esthétique et social. Bien sûr, le nationalisme a besoin d'une expression politique mais la politique qu' il détermine n'est qu'un des moyens que le nationalisme emploie pour se réaliser. „Le nationalisme, dit Barrès, ne doit pas être simplement une expression politique: c'est une discipline, une méthode réfléchie pour nous attacher à tout ce qu'il y a de véritablement éternel et qui doit se développer d'une façon continue dans notre pays. Bref, le nationalisme, c'est un classicisme, c'est dans tous les ordres la continuité française. (4)“.

Un homme français, ne peut donc se placer qu'au seul point de vue français, s'il ne veut fausser tout problème. „Il me faut, dit Barrès, m'asseoir au point exact que réclament mes yeux tels que me les firent les siècles, au point d'où toutes choses se disposent à la mesure d'un Français. L'ensemble de ces rapports justes et vrais entre des objets donnés et un homme déterminé, le Français, c'est la vérité et la justice françaises; trouver ces rapports, c'est la raison française. Et le nationalisme net, ce n'est rien autre que de savoir l'existence de ce point, de le chercher et, l'ayant atteint, de nous y tenir pour prendre de là notre art, notre politique et toutes nos activités (5)“.

Nous y touchons déjà à la fameuse formule de sa doctrine: *La Terre et les Morts*.

C'est en acceptant les conditions qu'ont posées avant nous la terre et les morts que nous nous rattachons à quelque chose de plus ancien, à quelque chose d'éternel, constate Barrès. L'individu ne peut trouver son ampleur, sa force, son épanouissement que dans le groupe naturel dont il est issu. L'individu est d'autant plus riche en émotions, d'autant plus abondant en forces sentimentales qu'il est plus intimement lié à l'âme collective dont il est une des pensées, à l'action générale dont il est un des moments. Cette âme collective, cest l'oeuvre de la terre natale, et des morts, ce sont les façons de sentir élaborées par la race française. „Les ancêtres que nous prolongeons, écrit Barrès, ne nous transmettent intégralement l'héritage accumulé de leurs âmes que par la permanence de l'action terrienne. C'est en maintenant sous nos yeux l'horizon qui cerna leurs travaux, leurs félicités ou leurs ruines, que nous entendront le mieux ce qui nous est permis ou défendu. De la campagne, en

toute saison, s'élève le chant des morts. Un vent léger le porte et le disperse comme un senteur. Que son appel nous oriente. Le cri et le vol des oiseaux, la multiplicité des brins d'herbe, la ramure des arbres, les teintes changeantes du ciel et le silence des espaces rendent sensible, en tous lieux, la loi de l'éternelle décomposition; mais le climat, la végétation, chaque aspect, les plus humbles influences de notre pays natal nous révèlent et nous commandent notre destin propre, nous forcent d'accepter nos besoins, nos insuffisances, nos limites enfin et une discipline, car les morts auraient peu fait de nous donner la vie, si la terre devenue leur sépulcre ne nous conduisait aux lois de la vie.

Chacun de nos actes qui dément notre terre et nos morts nous enfonce dans un mensonge qui nous stérilise. Comment ne serait-ce point ainsi? En eux, je vivais depuis les commencements de l'être, et des conditions qui soutinrent ma vie obscure à travers les siècles qui me prédestinèrent, me renseignent assurément mieux que les expériences où mon caprice a pu m'aventurer depuis une trentaine d'années (6)“.

Quelles sont les conséquences de cette conception de la Terre et des Morts, conception de laquelle Barrès a tiré une belle musique, une figure de rêverie sentimentale, douce, molle, indéfinie? — Eh bien, c'est d'abord le déterminisme des morts et le déterminisme de la terre. Ces thèses déterministes flattent vivement un individu un peu fier, parce qu'elles le prolongent dans le passé et dans l'avenir de sa race; elles enseignent surtout le culte pour le passé. Ce culte pour le passé est peut-être la pierre angulaire de la doctrine et fait des nationalistes *des traditionalistes*. Barrès a défini le traditionalisme d'une façon admirable et poétique dans son discours, prononcé pour l'anniversaire de l'Action française. (15 juin 1901):

„Nous nationalistes, nous nous recommandons de la France éternelle; nous sommes des Français qui avons été formés à travers les siècles. Tout ce que nous sommes naît des conditions historiques et géographiques de notre pays. Nous avons été... *médités* à travers les siècles par nos parents, et il faut pour que nous nous développons, pour que nous trouvions le bonheur, que les choses ne soient pas essentiellement différentes de ce qu'elles étaient quand nos ancêtres nous „*méditaient*“. J'ai besoin qu'on garde à mon arbre la culture qui lui permet de me porter si haut, moi faible petite feuille. Nous voulons d'une politique qui tienne compte des traditions nationales et qui protège tout ce qu'elles ont encore de vivant au milieu des modifications que le temps apporte chez des êtres vivants, chez des êtres en perpétuelle transformation; il faut que la France demeure liée de génération en génération, il faut qu'elle demeure

la même dans son essence, pour que nous, individus, nous trouvions, le bonheur et aussi pour que la nation trouve le bonheur...

Ah! si nous pouvions circuler tous ensemble, en automobile par exemple, à travers les paysages français! Si nous prenions connaissance de la figure de notre pays! Si nous voyions comment il s'est formé, comment il fut le même à travers les siècles! Il était tel déjà que le soleil le caresse aujourd'hui, alors que nous 'n'étions pas nés, et que pourtant les parents français, dont nous sommes issus, nous méditaient et commandaient notre destinée. Oui, à voir ces paysages, à les reconnaître pareils, à travers les siècles, nous voudrions les maintenir et empêcher qu'ils devinssent soit des paysages allemands — ce qui suivrait de très près le désarmement — soit des paysages juifs, ce qui ça et là se dessine à mesure que le pouvoir politique échappe en France aux Français (7)".

Donc, d'après Barrès et d'après les nationalistes, la raison ne doit pas s'inscrire en faux contre les institutions, les coutumes, les traditions qui nous viennent du passé, elle doit au contraire s'exercer dans le même sens que l'inconscient, et viser à le fortifier au lieu de le contrarier. Ainsi concordera la double action de l'intelligence et de la sensibilité. On reconnaît ici l'enseignement de Taine, enseignement qui a été recueilli par tous les traditionalistes. Et un autre disciple de Taine, Paul Bourget, conclut: „Une race ne trouve les institutions qui lui conviennent que dans l'action séculaire de la vie inconsciente, par les traditions et par les coutumes“. C'est, avec celui de Taine, l'enseignement d'Auguste Comte: „Les morts gouvernent les vivants, — l'humanité se compose davantage de morts que de vivants“. D'où résulte un véritable droit des morts sur les propriétés des vivants. C'est dans ce sens que conclut Paul Bourget: „Les morts, dit-il, ont une hypothèque imprescriptible sur la propriété des vivants. Ceux-ci n'ont le droit de modifier les institutions fondées par ceux-là que sous la réserve de respecter les volontés formellement exprimées des fondateurs“.

Est-ce à dire que les nationalistes méconnaissent les droits du présent? Il serait inexact de le prétendre. Barrès, Charles Maurras, Pierre Lasserre et d'autres reconnaissent que chaque époque apporte avec elle ses changements, progrès scientifiques ou transformations économiques. Mais ces changements éphémères ne modifient pas les lois éternelles des choses.

La doctrine nationaliste eut aussi une influence sur les idées esthétiques de Barrès et des autres écrivains nationalistes. Puisque Barrès considère la France dans son développement historique, toute chargée de manières de sentir, les paysages dans ses romans sont des paysages historiques: en décrivant

les paysages, il marque partout l'empreinte des hommes qui sont venus avant lui, il marque l'empreinte de l'action du passé. Ceci nous explique encore une autre chose. De même qu'un paysage allemand n'est pas un paysage français, il y aura une qualité particulière de l'honneur allemand et une autre de l'honneur français; il y aura des vérités françaises, des amitiés françaises.

Dès lors, nous comprenons mieux aussi le thème des *Déracinés*. L'Université „déracine“ les jeunes gens qui lui sont confiés, parce qu'au lieu de les attacher par toutes leurs fibres à leurs „vérités propres“, c'est à dire aux façons de sentir et de penser que déterminent leurs ancêtres et les paysages qui leur sont familiers, elle ne s'occupe que de leur intelligence, les considère tous comme semblables et taillés sur le même modèle, cosmopolites sans feu ni lieu, et fait défiler devant eux le kaléidoscope des systèmes contradictoires et des règles universelles. C'est au Kantisme, „religion officielle de l'Université“, et à la fameuse maxime: „Agis toujours de telle sorte que la maxime de ton action puisse servir de loi universelle“ que s'en est pris particulièrement Barrès.

La philosophie d'après Barrès, ce n'est pas une critique et une dialectique rationnelle, c'est une leçon de choses concrète qui doit être surtout régionaliste. Si au lieu d'un Bouteiller, dit dans les *Deracinés* un des jeunes Lorrains du lycée de Nancy, nous avons en un vrai professeur, „les leçons de choses locales, suivant une espèce d'ordre naturel et historique, fussent allées ébranler jusque dans notre subconscient tout ce que la suite des générations accumula pour nous adoucir, pour nous doter de gravité humaine, pour nous créer une âme“.

Ce qui est vrai de la philosophie l'est à plus forte raison de l'enseignement primaire. Lui aussi est trop abstrait, trop général, trop démuné de tout ce qui attache un jeune Français à son sol et à sa race. Le cosmopolite, c'est le corrupteur de l'esprit national et il faut en débarrasser la France. Il y a un moyen d'empêcher que nos fils se détachent de nous, dit Barrès, „c'est qu'ils se connaissent liés à la terre de nos morts, à tout ce qui est fondamental, à tout ce qui porte les pères et les fils. (8)“. Appliquons-nous, „quand toutes les idées entrent en concurrence dans l'âme d'un enfant..., à favoriser la poussée de ses ancêtres. Je lui donne un dressage tel que jamais il ne se reniera (9)“. Le but de la vie sera de mettre ses pas dans les pas de nos aïeux et „de repasser sur leurs traces communes en vérifiant leurs impressions (10)“.

Pour continuer la tradition, il faut la connaître. Sans doute que l'enfant la porte en lui, comme les principes directeurs de sa connaissance, mais à l'état potentiel. „On ne peut pas parler

exactement d'idées innées, mais l'hérédité nous transmet une disposition physique à certaines affinités". Tout le problème revient donc à ceci: faciliter „pour chaque individu la pleine jouissance des forces accumulées par sa série héréditaire (11)“, car „un petit enfant chez qui l'on distingue et vénère les émotions héréditaires, que l'on meuble d'images nationales et familiales, tout au cours de sa vie, dans son fond possédera une solidité plus forte que toutes les dialectiques, un terrain pour résister à toutes les infections, une croyance, c'est-à-dire une santé morale (12)“.

Cette conscience du sentiment local impose un autre problème national: *le régionalisme*. La centralisation, pure nécessité politique à l'origine, s'est aggravée à la fin de l'ancien régime et plus encore sous la Révolution et sous l'Empire. Le département, création factice, a bouleversé la vie locale, comprimée, par ailleurs, par les agents du pouvoir. Le mal, c'est l'absence d'une juste décentralisation. Le remède serait la réorganisation des groupes qui dans leur hiérarchie constituent la vie nationale: famille, commune, région et province. Dans chacun de ces groupes l'individu trouve le milieu le plus propre à son développement et participe à une vie d'autant plus forte qu'elle est plus organisée. La province surtout, d'après Barrès et les nationalistes, a besoin d'une réorganisation. L'esprit provincial est resté fort dans toute la France: malgré la création des départements, la Normandie, la Bretagne, la Provence, la Lorraine sont des réalités aussi nettes qu'autrefois. Mais elles ne trouvent pas d'expression. Dans d'autres régions où le sentiment provincial est moins, sensible, la situation géographique, la vie économique, réclament non moins impérieusement une expression régionale. Le sentiment national, loin d'être diminué par la décentralisation, n'en trouverait que plus de force. „Dans la patrie une et indivisible, dit Barrès, nous voulons introduire la liberté de telle façon que toutes les forces se coordonnent, que tous les droits et intérêts des individus et des groupes puissent se développer et atteindre leur satisfaction sous la bienfaisante impulsion du génie national...“

La nationalité française, selon nous, est faite des nationalités provinciales. Si l'une de celles-ci fait défaut, le caractère français perd un de ses éléments (13)“.

Donc, d'après les nationalistes, la France est constituée par la réunion de provinces fort différentes, dont chacune est un élément de son esprit. La nation entière subit une perte morale autant que matérielle du fait de son démembrement; et de l'abaissement de l'esprit régional résulte l'abaissement de l'esprit national.

Barrès comprend enfin la décentralisation comme un moyen de transformation économique. Les régions, les communes autonomes peuvent tenter telles réformes qu'il est impossible à la nation entière d'assumer; dans un Etat fédératif, elles „peuvent essayer, par leurs propres moyens, d'assurer le bien-être de leurs concitoyens sans mettre en branle une lourde machine administrative, comme chez nos grands Etats unitaires, et sans être empêchées dans leurs bonnes dispositions par les caprices du pouvoir central (14)“.

Nous avons constaté que pour tous les nationalistes la patrie, c'est le sol et les ancêtres, c'est la terre de leurs morts, c'est la France! D'où la devise: *La France aux Français!* Et de cette devise résultent l'antisémitisme et la haine de l'étranger ou métèque. „Les Juifs, dit Barrès, n'ont pas de patrie au sens où nous l'entendons. Pour nous, la patrie, c'est le sol et les ancêtres, c'est la terre de nos morts. Pour eux, c'est l'endroit où ils trouvent leur plus grand intérêt. Leurs „intellectuels“ arrivent ainsi à leur fameuse définition: „La patrie, c'est une idée“. Mais quelle idée? Celle qui leur est la plus utile et, par exemple l'idée que tous les hommes sont frères, que la nationalité est un préjugé à détruire, que l'honneur militaire pue le sang, qu'il faut désarmer (et ne laisser d'autre force que l'argent), etc....

Là-dessus faut-il les appeler „sales juifs“ ou „première aristocratie du monde?“ Vous en penserez ce que vous voudrez... mais vous ne nierez point que le juif ne soit un être différent (15)“.

Le nationalisme se fonde, comme nous voyons, sur des théories ethniques. Le juif est un être d'une autre race; il est inassimilable à la race du pays où il se fixe; il a donc tous les caractères qui constituent l'étranger, l'ennemi. Mais il y a des juifs qui sont naturalisés, qui sont en France depuis quelques générations. Ceux-ci sont aussi des ennemis, des parasites qui empoisonnent la France, qui exploitent le peuple français. „Assimilés aux Français d'origine par la Révolution, écrit Barrès, les juifs ont conservé leurs caractères distinctifs, et, de persécutés qu'ils étaient autrefois, ils sont devenus dominateurs. Nous sommes partisans de la plus complète liberté de conscience; en outre nous considérons comme un grave danger de laisser aux juifs le bénéfice d'invoquer et par là de paraître défendre les principes de liberté civile promulgués par la Révolution. Mais ils (= les juifs) violent ces principes par une action isolée qui leur est propre, par des moeurs d'accaparement, de spéculation, de cosmopolitisme. En outre, dans l'armée, dans la magistrature, dans les ministères, dans toutes nos administrations, ils dépassent infiniment la proportion normale à laquelle leur nombre pourrait

leur donner droit. On les a nommés préfets, juges, trésoriers, officiers parce qu'ils ont l'argent qui corrompt. Sans même toucher à la loi, en exigeant de ceux qui gouvernent plus de mesure, on doit détruire une disproportion dangereuse et obtenir plus de respect envers nos véritables nationaux, enfants de la Gaule et non de la Judée (16)".

Ceci est encore très modéré. Les autres nationalistes, et surtout l'Action française avec Charles Maurras, mènent une campagne violente contre les juifs. Tous les nationalistes considèrent les juifs comme un Etat dans l'Etat, une nation qui campe dans la nation française, qui la vole, qui la corrompt et qui vit de son épuisement. C'est pourquoi il faut traiter le juif en ennemi, en juif et non pas en Français.

Il n'y a pas seulement la haine du juif; il y a encore la haine de l'étranger ou métèque. Les étrangers, disent les nationalistes, les étrangers qui n'ont pas fait notre pays, qui n'ont pas constitué ce capital héréditaire de richesses, de traditions, de moeurs, qui n'en ont pas le sens, viennent à la onzième heure s'abattre comme des oiseaux de proie sur ce capital tout formé, le sucer comme des parasites, et en déposséder les artisans ou les descendants de ces artisans. Barrès fut le principal moteur de cette lutte contre les étrangers. En 1893, il publia une brochure, intitulée: „Contre les étrangers“, où il demandait énergiquement la protection des ouvriers français et du travail français.

Les économistes orthodoxes et les socialistes se rencontrent dans la même idée internationale: „La planète est un atelier“ et suppriment en économie sociale, l'idée de patrie. „Où je gagnerai le plus d'argent, disent-ils, et où ma vie sera le plus confortable, là j'établirai ma patrie“. Le nationalisme, comme nous savons, implique une autre conception de la patrie, donc aussi en économie sociale. Pour les nationalistes, la planète n'est pas un atelier, mais une collection d'ateliers, ayant des intérêts distincts. „L'idée de patrie, dit expressément Barrès, implique une inégalité, mais au détriment des étrangers, et non, comme aujourd'hui, au détriment des nationaux (17)“. Et les nationalistes exigent de lois de protection non seulement pour la main-d'oeuvre nationale, mais encore pour toutes les productions artistiques ou littéraires de la nation.

Les nationalistes — personne ne peut le nier — ont une haute conception de la patrie; ce mot „patrie“ contient, pour ainsi dire, un caractère mystique pour eux. Et dès lors, cette patrie que l'on est arrivé à concevoir comme un tout complet, on du moins comme la dernière réalité positive à laquelle s'arrête la pensée, on va apporter tout son effort à la vouloir grande et

forte, prospère et pure, héritage magnifique de tous ses enfants et de ses seuls enfants. Autour d'elle se cristalliseront, en se disciplinant et en s'ordonnant, tous les désirs altruiste; pour elle s'atténueront jusqu'au sacrifice, tous les intérêts égoïstes. Tout ce qui divise, tout ce qui désunit, tout ce qui entraîne les hommes dans des voies divergentes, tout cela s'adoucit et s'abolit sur l'autel de la patrie, où se tendent toutes les pensées, tous les vœux, tous les désirs.

La préoccupation *exclusive* de l'intérêt français, c'est le point commun à tous les nationalistes, quelles que soient leurs divergences politiques. Cette préoccupation prime chez eux tout autre sentiment et discipline la pensée et l'action. Barrès fut le premier qui lança la formule: „résoudre chaque question par rapport à la France (18)“. Ceci semble peut-être bien simple, bien banal. Mais si nous nous rappelons qu'on jugeait et qu'on juge encore souvent les choses par rapport à des abstractions comme Droits de l'homme, Egalité, Liberté, Justice, Démocratie et d'autres, nous comprendrons que la formule de Barrès n'était ni si simple ni si banale.

Donc l'intérêt national, l'intérêt de la France d'abord! L'unité nationale, grandeur nationale! voilà deux choses que sollicite l'intérêt national. C'est pourquoi les nationalistes ont un goût passionné de l'ordre et de l'unité. Ordre mental, ordre moral, ordre social, ordre politique, obtenu par l'écrasement dans tous les domaines de l'individualisme. Tous les nationalistes sentent la dignité et la nécessité d'une discipline. Ceci nous fait comprendre leur attitude envers la religion catholique. Disons tout de suite: Tous les nationalistes français apportent au catholicisme le tribut de leur admiration, de leur amour, de leur respect. Quelles en sont les raisons?

Il y a d'abord la raison traditionaliste: La France est un pays tout pénétré de traditions catholiques et le catholicisme est la religion traditionnelle des Français. Mais il y a une autre raison plus haute, plus générale: Le catholicisme est un faiseur d'ordre éminemment bienfaisant. Ici plus d'individualisme, plus d'anarchie, plus de flottement dans la pensée et dans les mœurs. Au milieu de la dissolution contemporaine, le catholicisme apporte un principe d'ordre, de hiérarchie: il définit, discipline et sanctionne; il a des règles, et ces règles sont analogues aux lois et aux règles „de toute société civilisée, et donc de la France d'abord“. Un incroyant comme Charles Maurras s'incline devant l'Eglise, parce qu'elle est „le temple des définitions du devoir“.

Paul Bourget a condensé ces raisons dans un raccourci vigoureux, où est incluse toute la critique nationaliste du temps présent: „Ce que les enfants du siècle demandent à l'Eglise,

dit Bourget, c'est de leur donner, à eux, intelligences décomposées par l'esprit critique, ce point fixe au-dessus de toute discussion dont ils ont besoin; à eux, sensibilités énervées par la Révolution et son éternel recommencement, le spectacle d'une force constante, toujours pareille, toujours égale à elle-même; — à eux, énergies fatiguées par l'abus de l'individualisme, la sensation d'une société réellement organisée, où tous les éléments se développent en se subordonnant, où la vérité aboutit à l'unité".

Je n'ai pas besoin d'insister sur Barrès qui fut le grand défenseur des églises de France et qui a chanté dans ses oeuvres, si magnifiquement le sentiment catholique pour le culte qu'il rend aux morts. Quand les partis de gauche menaient, en 1906, une lutte assez véhémente contre la religion catholique et surtout contre le clergé catholique, Barrès intervint à la tribune de la Chambre et prononça, entre autres, ces fameuses paroles: „Sous couleur de guerre au cléricisme, c'est la guerre au catholicisme qu'on veut faire: Or je me range parmi les défenseurs du catholicisme... Je ne vais pas parmi ces défenseurs en qualité de fidèle ou de croyant, je n'y vais même pas en invoquant le principe de liberté... Je rejoins et défends le catholicisme menacé, parce que je suis patriote, au nom de l'intérêt national.

Je considère que la nationalité française est liée étroitement au catholicisme, qu'elle s'est formée et développée dans une atmosphère catholique, et qu'en essayant de détruire d'arracher de la nation ce catholicisme, si étroitement lié avec toutes nos manières de sentir, vous ne pouvez pas prévoir tout ce que vous arracherez (19)".

Barrès ne fut pas un croyant dans le sens propre du mot (il y a même beaucoup de nationalistes qui sont des incroyants), mais Barrès défendit l'ordre catholique et chanta la bienfaisante discipline de la religion catholique. Chez tous les nationalistes, même chez les incroyants, nous apercevons ce même amour du catholicisme. Le catholicisme est pour quelques-uns la vérité révélée, mais il est pour tous le principal artisan de la grandeur française.

Le goût passionné de l'ordre et de l'unité dont nous avons parlé tout à l'heure, se fait aussi sentir en matière littéraire. Pour les nationalistes, le classicisme est la certitude et l'objectivité dans le goût, l'art. Le romantisme est considéré comme une „maladie“, comme une „désorganisation enthousiaste“ de la nature humaine. Versailles et le XVII-e siècle ont la place d'honneur. Même Barrès qui, dans sa jeunesse, s'est enivré du lyrisme des romantiques et qui a toujours conservé quelque secrète tendresse pour le romantisme, le condamna au nom de l'ordre. Dans ses oeuvres, nous retrouvons souvent l'hymne à la règle, au classi-

cisme harmonieux et élégant, créateur de goût éternel et de beauté durable.

Le romantisme, c'est l'individualisme qui — comme nous le savons — est contraire à la conception nationaliste: donc, il doit être rejeté. Dans son livre, *Le Romantisme français*, Pierre Lasserre a tâché de démontrer le péril de la morale romantique et a exalté la supériorité de l'ordre classique qui nous fait connaître „Le vrai et l'éternel de la nature et de l'existence humaine“. La thèse de Lasserre fut adoptée par les nationalistes, et en particulier par le groupement de Charles Maurras. Le plus délicatement s'est exprimé Barrès: „Je crois qu'un sentiment dit romantique, écrit-il — s'il est mené à un degré supérieur de culture, prend un caractère classique... Devenir classique, c'est décidément détester toute surcharge, c'est atteindre à une délicatesse d'âme qui rejette les mensonges, si aimables qu'ils se fassent, et ne peut goûter que le vrai; c'est, en un mot, devenir plus honnête“.

Pour réaliser tous ces problèmes que nous avons exposés jusqu'à présent, tels comme le maintien des traditions, la protection et la défense des travailleurs français et de la pensée française, l'avenir des Lettres et des Arts, l'éducation nationaliste, la question juive, la situation privilégiée qui doit être faite à la religion catholique et tant d'autres, bref l'intérêt national, — le nationalisme exige une solution *politique*. Il n'y a pas qu'une seule conception possible de l'ordre politique. La discipline politique peut être royaliste dans ses différentes nuances (par exemple: monarchie absolue, monarchie tempérée, monarchie constitutionnelle), elle peut être aussi démocratique dans ses différentes nuances. Comment décider? Comment choisir? Question d'intelligence, sans doute, mais d'intelligence pénétrée de passion, car si l'intelligence détermine les moyens, c'est la passion qui choisit les fins. Sur cette question les nationalistes ne sont pas d'accord, mais tous reconnaissent que le gouvernement, quelle que soit sa forme, doit se préoccuper exclusivement de l'intérêt national.

Jusqu'à 1900 Barrès et Maurras allaient ensemble. En 1900, Charles Maurras envisageait la monarchie et posait cette question à une élite d'écrivains: „Oui ou non, la monarchie traditionnelle, héréditaire, antiparlementaire et décentralisée, est-elle de salut public?“ Les réponses très intéressantes, avec des commentaires de Maurras, furent publiées dans le livre: *L'Enquête sur la Monarchie*. Nous y trouvons la réponse de Barrès, largement développée par Maurras. Barrès est d'accord avec Maurras sur différents points, cependant il n'est pas monarchiste, il est républicain de sentiment et de raison. Il demande l'amélioration du système républicain, un gouvernement fort et la décentrali-

sation. Faute de temps, nous ne pouvons pas traiter longuement cette question si importante et intéressante. Remarquons, entre parenthèses, que la doctrine politique monarchiste de Maurras est très forte, mais en France *le sentiment* monarchique est faible. Il est difficile de concilier le sentiment profond et la doctrine.

Toutefois, il ne faut pas penser que Barrès ait combattu Maurras et sa doctrine monarchiste. Au contraire, il a suivi avec sympathie le développement de l'Action française qui a une si haute conception de l'intérêt national. Voici ce que Barrès dit un jour: „Quand Maurras crie: „Vive le Roi“, je ne lui fais pas écho; mais son cri ne me blesse pas. Je pense, que la politique est l'art de tirer parti d'une situation donnée; je crois que la qualité de monarchiste affaiblit encore l'influence des hommes d'ordre et les chances qu'ils ont de bien faire. Je suis républicain depuis toujours; c'est une habitude, mais où je ne mets pas de mysticisme. Je ne vois pas d'inconvénients au zèle d'un petit groupe de patriotes précautionneux qui ménagent au parti de l'ordre des réserves et, pour parler net, un en-cas (20)“.

Je voudrais encore ajouter quelques mots sur la politique extérieure. Le nationalisme de Barrès admet parfaitement d'autres nations et leur épanouissement. L'humanité ne peut que gagner à ce que chaque nation se développe librement dans le sens de ses instincts. Dans la Revue Encyclopédique du 15 novembre 1895 Barrès écrivit: „J'aime ma nation, ma terre, mon pays; mais j'admets parfaitement que mon voisin aime aussi sa nation, sa terre, son pays; je n'irai pas contester ses droits, s'il ne vient pas contester les miens. Chacun chez soi, comme il convient, et bonne amitié avec tous“. — „Je ne méprise aucune nationalité“, dit-il ailleurs.

Toutefois, le pays ne peut être affaibli ni compromis. Puisque la France fut vaincue en 1870, donc humiliée dans son orgueil national, il fallait prendre la revanche jusqu'à ce que l'humiliation ne fût vengée: C'est pourquoi Barrès entretenait, dans ses oeuvres et ses articles, les idées de revanche contre l'Allemagne. Nul n'a plus fait que lui pour entretenir dans les jeunes générations des pays annexés la fidélité éclairée à la France et à sa civilisation.

L'étude du problème alsacien — lorrain, de la politique rhénane, bref l'étude de l'attitude de Barrès envers l'Allemagne exigerait une conférence entière; il nous est donc impossible de la traiter ce soir. Vous voudrions seulement remarquer que tous les nationalistes français ont les yeux grands ouverts sur

l'Allemagne et que tous sont convaincus qu'une France forte, unie et nationaliste pourra assurer la paix et l'équilibre européen.

Dans le mouvement nationaliste, Maurice Barrès aura toujours sa place d'honneur. C'est lui qui a rêvé d'être le théoricien et le poète de l'unité nationale, de l'énergie nationale — et il l'a été. Il n'a pas seulement fait la fortune du mot „Nationalisme“, mais il a encore prouvé que *l'expression littéraire* de la doctrine nationaliste peut trouver un bel éclat sous la plume d'un grand écrivain.

Le mouvement nationaliste eut dans ses ranges, à coté de Barrès, des hommes comme Jules Lemaître, Paul Bourget, Montesquiou, Pierre Lasserre, Charles Maurras, Léon Daudet, Poincaré, pour n'énumérer que ceux qui ont été des ressorts les plus puissants de l'intellectualité française et de l'activité nationale. Tous avaient l'amour de l'unité et de la grandeur françaises, l'amour de tout ce qui unit et se traduit par une augmentation de force nationale, par une affirmation plus haute du rôle de la France dans le monde. Tous se proposaient de restituer l'ordre et l'ordre par la nation; tous se proposaient d'unir dans un amour éclairé de la patrie, tous les coeurs de bonne volonté, toutes les intelligences de bonne foi. Les tourbillons de disputes civiles que passait la France, les moments où les intérêts nationaux paraissaient en danger nous le prouvent assez: Rappelons l'époque du Boulangisme, l'Affaire du Panama, l'Affaire Dreyfus, la Grande Guerre et les années après la guerre.

La France possède à l'heure actuelle, un gouvernement de gauche. Toutefois, le courant nationaliste est puissant et surtout la jeunesse française est, dans sa grande majorité, nationaliste. Est-ce que sur l'océan politique actuel les vagues de nationalisme frapperont plus qu'aucune les intelligences et les imaginations? C'est l'avenir le plus proche qui nous le montrera.

Poznań A. Zarach

PRZYPISKI

- (1) Conférence publique faite à Poznań par l'auteur du présent article.
- (2) Barrès, *Scènes et Doctrines du Nationalisme*, p. 444 et 445.
- (3) *Le Figaro*, 26 avril 1892.
- (4) Barrès, I. c., p. 121.
- (5) *Ibid.*, p. 12—13.
- (6) Barrès *Amori et Dolori Sacrum*, p. 278—280.
- (7) *Scènes et Doctrines du Nationalisme*, p. 124—125.
- (8) Barrès, *Les Amitiés françaises*, p. 32.
- (9) *Ibid.*, p. 15.
- (10) *Ibid.*, p. 33.
- (11) *Ibid.*, p. 4.
- (12) *Ibid.*, p. 16—17.
- (13) *Scènes et Doctrines du Nationalisme*, p. 501.

- (14) Ibid., p. 500.
- (15) Ibid., p. 63—64.
- (16) Ibid., p. 433.
- (17) Ibid., p. 464.
- (18) Ibid., p. 81.
- (19) Discours à la Chambre, 21 décembre 1906.
- (20) Le Gaulois, 9 juillet 1905.

DES DICHTERS SENDUNG IM HEUTIGEN DEUTSCHLAND.

(Odczyt, wygłoszony na Zjeździe Okręgowym Tow. Neofilol. w Warszawie).

Jean Paul hat einmal gesagt, dass gerade die Dichter immer wieder die Wecker der schlafenden Jahrhunderte gewesen sind. Eingedenk der Worte Jean Pauls bekennt die nationalsozialistische Bewegung durch den Mund ihrer politischen und geistigen Führer immer wieder, dass die Kunst eine heilige Angelegenheit des Volkes sei und dass der Nationalsozialismus die Pflicht habe, sie mit allen Mitteln zu fördern und den volksverbundenen Dichtern möglichst grossen Widerhall in Deutschland zu geben. Diese Arbeit erfüllen in erster Linie die N. S. Kulturgemeinde und die Reichsstelle zur Förderung des deutschen Schrifttums. In Vorträgen auf Versammlungen und vor dem Mikrophon wird den Dichtern Gelegenheit gegeben, ihr Wort auf die Gemeinschaft wirken zu lassen, durch verschiedene Literatur- und Staatspreise wird vor allem auch der jungen Dichtergeneration die Möglichkeit und der Boden für ein sorgenloses Schaffen bereitet. Wie Sie gewiss aus den Zeitungen erfahren haben, wurden unlängst zwei grosse Preise gestiftet, die der Staat alljährlich an einen deutschen Künstler und Wissenschaftler verteilen wird und die ein Aequivalent für die Nobelpreise bilden sollen, deren Annahme deutschen Bürgern nunmehr untersagt ist. Wie auf politischem, wirtschaftlichem und sozialem Gebiet sucht der Staat somit auch auf dem Gebiete der Kunst und der Wissenschaft handelnd aufzutreten und er tut dies nicht nur in der Absicht, um diese beiden Erscheinungsformen des Volkslebens im seinem Sinne umzugestalten, sondern vielmehr aus dem Bewusstsein heraus, dass die politische Haltung eines Volkes nur als Ergebnis einer vorangegangenen seelischen Umkehr der Nation möglich wird und dass zu den wesentlichen Ordnungs- und Führungskräften eines Volkes die Kunst und vor allen die Dichtkunst gehört. An dem inneren Wandlungsvorgang des deutschen Volkes haben neben der Politik auch alle anderen aufbauenden Kräfte des Volkslebens teilgehabt und ihn vorbereitet: Religion sowohl als auch Kunst, Wirtschaft und Wissenschaft. Nur so ist es überhaupt verständlich, dass die neue politische Bewegung in Deutschland Wurzeln fassen und das Volk mitreissen konnte. Den geistig-seelischen Grund zu der Besinnung der Deutschen auf ihre volkhafte Eigenheit legten Männer wie Moeller van den Bruck, der in einem „Dritten Reich“ die Erlösung für Deutschland ersehnte, Stefan George, der seiner Sehnsucht in dem Begriff „Neues Reich“ Ausdruck verlieh, Hugo von Hoffmannstal, der schon im Jahre 1927

eine „konservative Revolution“ kommen sah, sowie Schauwecker, der die im deutschen Geistesleben vor sich gehende Wandlung „Aufbruch der Nation“ nannte. Dieser Tatsache sind sich die geistigen Führer des heutigen Deutschland bewusst, weswegen sie auch alles tun, damit die aufbauenden und schöpferischen Kräfte gerade jetzt nach dem politischen Siege ihre Wirksamkeit im Dienst des geistigen und seelischen Volksorganismus nebeneinander und miteinander ausüben können. Politik und Wirtschaft werden auf diese Weise mit ihren seelischen und geistigen Quellen harmonisch verbunden und dadurch vor der Gefahr einer Vereinsamung und Überwucherung bewahrt. Von der Kunst und hauptsächlich der Dichtkunst und Musik erhofft man gerade in der heutigen Zeit eine vertiefende Wirkung auf die Ideen, denen die politische Revolution zum äusseren Siege verholfen hat.

Die geistigen Führer der nationalsozialistischen Bewegung geben sich jedoch auch Rechenschaft davon, dass der Dichter und Künstler nur dann seine Sendung erfüllen kann und seine Werke eine Wirkung im Volksleben ausüben können, wenn sie im Volke selbst die nötige Aufnahmefähigkeit finden, widrigenfalls wäre die Kunst dazu verurteilt, ihr eigenes, abgesondertes Leben zu führen. Der Zustand vor dem Weltkriege, da Kunst und Wissenschaft den Zusammenhang mit dem Volke fast ganz verloren hatte und nur unter den Geistigen einen Widerhall fand, soll ein für allemal überwunden werden. Aus diesem Grunde gehen die Bestrebungen der deutschen massgebenden Kreise in zwei Richtungen: sie betreuen nicht nur die Kunst und ihre Vertreter, sondern suchen auch durch verschiedene Massnahmen das Verständnis für die Kunst unter der breiten Masse zu wecken, sie zu einer entsprechenden Aufnahme der Kunstwerke zu erziehen. Das geschieht einerseits durch Schriften und Artikel, andererseits durch Propagierung des wertvollen Buches. Es werden Buchwochen organisiert, Autorenvorlesungen veranstaltet, es erscheint eine Fülle von Schriften und Artikeln, die das Problem der Erziehung des Volkes durch die Kunst, vor allem die Dichtkunst, behandeln. Blättert man die deutschen literarischen, pädagogischen und Kunstzeitschriften der letzten Jahre durch, so stösst man immer wieder auf Artikel, die das Verhältnis von Dichtung und Volks-erziehung prüfen und das ganze deutsche Schrifttum von der germanischen Zeit bis heute von diesem Standpunkt aus bewerten. Ernst Kriekcs Werk „Dichtung und Erziehung“ und Hans Naumanns Buch „Wandlung und Erfüllung“ gelten als Standardwerke auf diesem Gebiet.

Nach diesen einleitenden Worten, die eine allgemeine Orientierung in den Tendenzen des heutigen Deutschland zum Ziele hatten, wende ich mich dem eigentlichen Thema zu. Dabei möchte ich von vornherein bemerken, dass ich nicht die Absicht habe, das Thema vom Standpunkt der deutschen Politiker und Zeitungsschreiber zu behandeln, die auch die Kunst und in erster Linie die Dichtkunst zu politischen und propagandistischen Zwecken herabziehen wollen und des Dichters Sendung darin erblicken, dass er Vorspanndienste für rein politische Zwecke leistet. Das

Schlagwort „politische Dichtung“ hat heute an Bedeutung verloren und ist ersetzt worden durch den umfassenderen Begriff „volkhafte“ oder „gemeinschaftsgebundene“ Dichtung. Offenbar hat man eingesehen, dass, wollte man an das deutsche Schrifttum das Kriterium des Politischen anlegen, von den Dichtungen der Vergangenheit und Gegenwart nicht viel übrigbleiben würde. Unter den Begriff „volkhafte“ oder „gemeinschaftsgebundene“ dagegen lässt sich manche Dichtung und mancher Dichter unterbringen, den man auch heute nicht missen möchte. Wie Sie wissen, wird von den heute anerkannten und geschätzten Werken nur dem Roman von Hans Grimm „Volk ohne Raum“ das Epitheton „politisch“ verliehen und die Erzählung als Muster dieser Art angesehen. Für alle anderen Dichtungen, die im heutigen Deutschland Anerkennung finden, lässt sich der Begriff des Politischen als Masstab nicht anlegen, weil er zu eng und einseitig ist. Wohl aber kann man sie als volkhafte oder gemeinschaftsgebundene Dichtungen bezeichnen.

Es ist nun interessant zu erfahren, was die Vertreter dieser volkhaften Dichtung über die Sendung des Dichters in der Gegenwart selbst denken. Fast alle haben sich in Aufsätzen oder Vorträgen über diese Frage ausgesprochen, zum Teil noch in der Zeit vor der nationalsozialistischen Revolution. Der Danziger Professor der Literatur, Heinz Kindermann, hat die Bekenntnisse von 28 Dichtern gesammelt und sie als Buch herausgegeben. Darin kommen ältere, jüngere und ganz junge Dichter der Gegenwart zu Worte von Hermann Stehr, dem über 70 Jahre alten Meister schlesischer Dämonie und schlesischen Mystizismus, bis zu den Dreissigjährigen: Dwinger, Alverdes und Schreyvogel. Verschiedenartig wie das künstlerische Antlitz dieser Dichter ist auch ihr Bekenntnis über die Aufgabe und die Sendung des Dichters; jeder einzelne scheint einen anderen Weg in der Auffassung der deutschen Seele und des deutschen Dichtung zu wandeln und doch charakterisiert sie alle *ein* Grundton, nämlich der Glaube an ihr Volk und der Glaube an die Macht der Wirkung, die die Dichtung auf die seelische und kulturelle Gesundung des Volkes ausübt. Alle eint der Gedanke, dass der Dichter wieder zum Seher und Künder seines Volkes werden muss und dass er sein priesterliches Amt nur dann zu erfüllen vermag, wenn seine Dichtung im Gesamtorganismus des Volkes verwurzelt ist. Die Worte des Sängers in Goethes Ballade; „Ich singe wie der Vogel singt, der in den Zweigen wohnt, das Lied, das aus der Kehle dringt, ist Lohn, der reichlich lohnet“ — kann kaum mehr für sie gelten, denn sie fühlen sich zum Dienst an der Nation verpflichtet, sie fühlen sich als Wegdeuter für die Zukunft, als „Wecker des schlafenden Jahrhunderts“.

Es würde zu weit führen, wenn ich vor Ihnen die Gedanken dieser 28 Dichter über die Sendung des Dichters in der Gegenwart entwickeln wollte. Ich will mich deswegen nur auf die Skizzierung der Bekenntnisse der bedeutendsten und bekanntesten Dichter beschränken und beginne mit *Hermann Stehrs* Aufsatz „Dichter, Zeit und Ewigkeit“. Wie schon der

Titel des Aufsatzes zeigt, geht es dem Dichter um die Ewigkeitswerte der Dichtung. Die Wirkungskraft eines dichterischen Werkes erklärt Stehr damit, dass „sein Schöpfer dem Göttlichen tiefer verbunden ist als sonst ein Mensch“, dass er „den Menschen wieder ganz aus seiner vermeintlichen irdischen Enge löst und in seiner göttlichen Würde wiederherstellt“. Und wie fasst Stehr das Verhältnis des Dichters zu seiner Zeit auf? Es hat nach seiner Meinung zu allen Zeiten Dichter gegeben, die „sich mit Leib und Seele so in ihrer Dichtung verströmt haben, dass sie sich schon im Leben von der Welt um sich, von ihrer Mitmenschheit und ihrem Glück und Wehe nahezu abkapselten, sich scheinbar gleichgültig gegenüber ihrer Zeit verhielten“. Doch haben gerade diese Dichter mehr als alle anderen den vollen Strom des Lebens nicht nur ihrer Zeit, sondern aller Zeiten, der vergangenen und der erst kommenden, vernommen und in ihren Werken eingefangen. Aus diesem Grunde üben sie auch die tiefste, nachhaltigste Wirkung oft erst auf die Nachwelt aus. Das Zeitlose an jenen Dichtern ist gerade ihr Mitteninnestehen im Leben und das Gefühl, dass wir in ihrer Dichtung unsere ganze Menschlichkeit in einer höheren Ordnung wiederfinden und uns des rechten Weges im zeitlichen Dasein bewusst werden, weil uns der wahre Dichter die „über alles Getriebe der Zeit, etwa der politischen, beruflichen, ja der kulturellen Zielsetzungen und Kämpfe je und je gültigen Normen“ zum Bewusstsein bringt. Dieses Ziel kann aber der Dichter nur erreichen, „wenn er sich selbst soweit als überhaupt menschenmöglich entzeitlicht oder kurz sich von den Problemen des blossen Tages nicht gefangen nehmen lässt, sondern sich alles dessen begibt, was irgendwie einer individualistischen Einstellung gleichkäme. *Der Dichter kann nur überindividuell schaffen, nicht zweckhaft, nur so, wie die Natur schafft: nach unergründlichen Gesetzen*“. Wir sehen in den Worten Stehrs eine scharfe Abkehr von einer bloss-individualistischen Einstellung des Dichters, zugleich aber auch eine Absage an die Tagespolitik, da die Dichtung nicht zum blossen „Sprachrohr“ für irgendwelche Kollektivwünsche und der Dichter nie seiner Zeit hörig werden darf. Stehr gibt zu, dass sich der Dichter als Sohn seiner Zeit mit ihr innerlich auseinandersetzen muss, doch darf er dabei nicht stehen bleiben, sondern muss „aus einem Menschen in der Zeit sich zu einem solchen in der *Idee* veredeln“. Lessing und Schiller haben sich in ihren Schriften zwar oft ungestüm auf die Gegenwart und das handelnde Leben gestürzt, aber vor ihnen stand stets die Maxime, „nie Günstling ihrer Zeit zu sein, sondern“, wie Schiller sagt „ihr Urteil zu verachten, wohl mit dem Jahrhundert zu leben, aber nicht sein Geschöpf zu sein“. Ein solcher Dichter wird seinen Stoff auch aus der Gegenwart schöpfen können, ohne dass er Gefahr läuft, in den Problemen des Tages hängenzubleiben. Letztes Ziel und letzter Sinn des Schöpferischen ist aber nach Stehrs Bekenntnis „eine innige Verschmelzung des Willens zur Gemeinschaft, der Liebe zum Du, zur Gesamtheit, mit dem gesteigerten Erlebnis des Ich“. Die Volksgemeinschaft wird in der echten Dichtung selber Gestalt, und zwar — wie Stehr sagt — „reiner, lebendiger, geistiger als im Doppelgefüge der

bürgerlichen und politischen Ordnung". Mit diesem Bekenntnis Stehrs zur Gemeinschaft möchte ich seine Gedankengänge verlassen und Sie kurz in die Gedankenwelt eines anderen grossen Dichters einführen, der vor ungefähr 3 Jahren gestorben ist.

Es ist *Paul Ernst*, dessen Werke bis kurz vor seinem Tode fast unbekannt geblieben sind und der wie kein anderer Dichter vor ihm in seinen Dichtungen und philosoph-sozialen Schriften auf die volkserzieherische Aufgabe des Dichters Nachdruck legte. Sein Aufsatz „Das deutsche Volk und der Dichter von heute“, mit dessen Inhalt ich Sie vertraut machen will, ist das Letzte, was er in seinem Leben geschrieben hat. Paul Ernst geht in seinen Betrachtungen vom Führerprinzip aus und nennt die Dichter die *höchsten* Führer, denn „es drückt sich in ihnen Art und Schicksal des Führers aus: der Führer führt dahin, wohin die Gefährten gehen wollen; das Wollen des Volkes, das dumpf und unbewusst ist, kommt in ihnen zu Klarheit und Bewusstheit; aber Klarheit und Bewusstheit gelten nur für das Wollen, und nicht für das Ziel, dem sich, da es den Menschen ewig unbekannt sein wird, im Bewusstsein gewöhnlich falsche Ziele vorschreiben“. Paul Ernst spricht weiter von der Leitung der Einzelnen und Völker durch Gott und zieht aus dem Glauben an diese Leitung durch Gott den Schluss, dass dann „die Dichter in ganz besonderer Weise durch Gott geleitet werden, damit sie das, was ihnen von Gott offenbart ist, an ihr Volk weitergeben“. Der Dichter ist demnach im Sinne Paul Ernsts ein Mittler zwischen Gott und dem Volke. „Die Dichter bilden die Gefühle, welche die Menschen nach ihnen haben sollen, ja, sie bilden die wesentlichen Gedanken, nämlich die, welche auf die Gestaltung des Lebens gehen, und sie bilden die Sprache, in der sich beides ausdrückt und für die Nachkommenschaft erhält“. Als Mittler zwischen Gott und Menschen muss der Dichter auf die innere Stimme hören, um zu erlauschen, wie Gott die Menschen führen will. Er darf sich darum durch Aeusseres nicht irremachen lassen und sich gegen die Ansprüche der anderen Menschen und der Welt, die ihn herabziehen wollen, abschliessen. Wohin soll aber der Dichter das Volk führen? Die allgemeine Aufgabe des Menschen ist — sagt Paul Ernst — zu Gott zu kommen. Der Dichter muss also das Volk „zu der Vorhalle von Gottes Tempel“ führen. In Zeiten des geistigen und sittlichen Niedergangs nimmt aber die Stelle des Dichters der Literat ein. Sobald sich jedoch die Menschen auf sich selbst besinnen, beginnen sie den Dichter wieder zu verstehen und begreifen auch, dass er Forderungen an sie stellt, die ihnen in den Zeiten des Niedergangs unbequem waren, und sie werden nunmehr auch diese Forderungen zu erfüllen suchen. Damit aber erfüllen sie nur die Aufgaben, die ihnen gestellt sind und deren Erfüllung in ihnen vorbereitet ist: „*denn der Dichter, welcher zu seinem Volk gehört, sagt nichts, als was in seinem Volk, wenn auch schlummernd, lebendig ist*“. Zum Schluss entwirft dann Paul Ernst ein Bild von der volkserzieherischen Macht des Dichters. Der Dichter rollt vor dem Volk „das tragische Weltbild auf und so entzündet er es in

seiner tiefsten Verzweiflung zu Stolz; indem er ihm ein komisches Weltbild zeigt, bringt er die Gemeinde zu dem Lachen, das sie von der Gemeinheit des Bedrückend - Wirklichen befreit. Er lässt das Volk lyrisch aufgehen in schönen, zarten und erhabenen Gefühlen, durch welche die Wirklichkeit und ihre Notwendigkeit vergoldet wird; er zeigt dem Volk im Epos die grossen Gestalten, nach denen es sich bilden soll, im Roman befreit er das tägliche Leben von seiner Schwere, und in der Novelle zeigt er in anmutiger Darstellung tragisches und komisches Einzelgeschehen besonderer Art. So leitet er unmerklich das Volk zu seinem Ziel: zu dem Vorhof von Gottes Tempel, wo ihm die endgültige Wahrheit gesagt, das endgültige Ziel genannt wird“.

Wie wir sehen, sind die Ansichten dieser beiden Dichter grundsätzlich fast die gleichen. Ihr Ruf nach Tendenzlosigkeit, ihr Hinausgreifen über die Tagespolitik, ihre Forderung, dass der Dichter über den Tagesproblemen stehen soll, ist weit entfernt von politischer Tendenz. Für sie ist Dichtung etwas Göttliches, sie dringen zu dem Urquell alles Lebens, zu Gott, vor und erblicken ihre Aufgabe darin, kraft ihrer Verbundenheit mit ihrem Volke, dieses zu sich emporzuheben und durch ihre Dichtung zu erziehen und zu veredeln.

Zu den Dichtern der älteren Generation gehört auch *Hans Grimm*, der Dichter des Romans „Volk ohne Raum“. Hans Grimm hat in einer kurzen Arbeit, betitelt „Von dem „politischen“ Amt der Dichtung“, zu der Sendung des heutigen Dichters Stellung genommen. Er tut dies recht persönlich und leidenschaftlich, Zurückgreifend auf einen Aufsatz von Paul Alverdes „Dichtung und Politik“, in dem letzterer seinen Roman „Volk ohne Raum“ mit Heinrich Manns politischen Schriften und Bronnens Roman „O. S.“ auf eine Stufe stellt und ihm echte Poesie abspricht, erklärt Hans Grimm seine Auffassung vom Politischen und von der Poesie überhaupt. Da ihm Paul Alverdes vorgeworfen hat, er wolle neben der Erzählung noch etwas zur erzählten Sache selbst bewirken, nämlich: anfeuern, anklagen, verurteilen, erziehen, aufwiegeln oder beruhigen, mit anderen Worten, er verfolge eine *Tendenz* und habe von einem ganz bestimmten Standpunkt aus geschrieben, sucht Hans Grimm seinen Standpunkt zu verteidigen. Dabei erfahren wir auch manches Interessante über die Motive, die ihn zur Niederschrift der Erzählung verleiteten. Er wollte die Schicksalbedingtheit jedes Einzelnen von der Nation, vom Volkstum her darstellen und damit den ersten Roman schaffen, in welchem die allgemeine deutsche Wirklichkeit den Hauptgegenstand bildete. Diese Sicht von Deutschland her nennt er *politische* Sicht. Und da die Menschen in „Volk ohne Raum“ ihr Leben vom Schicksal ihres Volkes her leben, nannte er die Erzählung eine politische Erzählung. Das Wort habe aber nach Grimms Erklärung mit dem, was von den Parteien und im Volksmunde „politisch“ genannt wird, nichts zu tun. Und die Erzählung „Volk ohne Raum“ wolle auch nichts ändern und über nichts zu Gerichte sitzen und wolle nicht anfeuern und nicht verurteilen und nicht erziehen und

aufwiegen oder beruhigen, sondern sie wolle erzählen, was ist. Und das Essentielle sei die Wirklichkeit des Allgemeinen, das Schicksal des Volkes, das hinter der mehr scheinbaren Wirklichkeit des Einzelnen sichtbar werde. Weiterhin bestreitet Hans Grimm, als habe die Poesie samt aller echten Kunst keinen Standpunkt. Es sei eine Frage des Standpunktes, wenn im einen Falle eine Wirklichkeit des Einzelnen gestaltet und ihr allgemeine Gültigkeit zugeschrieben wird, wie es die Individualisten und Kollektivisten tun, und wenn im anderen Falle die grössere Wirklichkeit von der Allgemeinheit her gesucht, gesehen und gestaltet wird. Das *Einzelschicksal* kann am Schreibtisch gemeistert werden, um des *allgemeinen* Schicksals willen muss aber der Dichter vor der Berufung weite Wege unter Menschen gegangen sein und „muss *Dinge* ehrfürchtig in der Hand gehabt haben“. Hans Grimms leidenschaftliches Bekenntnis klingt schliesslich in den Worten aus: „Ich glaube, dass in dieser ungeheuerlichen Zeit so Leser wie Dichter eine neue Pflicht haben; sie sollen, die einen aufnehmend, die andern schaffend, mit aller Leidenschaft zum Begriff jenes grösseren Teiles des Einzellebens hindrängen, der vom Geschehe der Nation bestimmt wird. Den menschlich und notangefüllten Eigentag muss jeder national sehen lernen. Der Satz: „Selig, wer sich vor der Welt ohne Hass verschliesset“, kann für uns nicht gelten, und entstünde hinter ihm ein anderer Faust; denn heute steht die natürliche Freiheit und natürliche Art aller Kinder und Kindeskinde unseres Volkes für menschliche Ewigkeiten auf dem Spiele!“ Die Probleme der individualistischen Dichtung, in der der Einzelne sich mit sich selbst beschäftigt, haben nach seiner Ansicht für die Gegenwart keine Bedeutung mehr und die Aufgabe des Dichters, die er seinem Volke gegenüber zu erfüllen hat, besteht nicht darin, den Schatz der ichgebundenen, psychologischen Dichtung um ein kleines und sei es auch um ein grosses Kleinod zu vermehren. „Sondern vor unserer Not ist für den Dichter die neue härtere Notwendigkeit einer von ihrem Gegenstände der neuen notwendigen Kunst entstanden“. Die besondere Bedeutung des lebenden Dichters für sein Volk soll demnach an die gestaltete Kunst vom wirklichen Sein der Nation geknüpft sein.

Von einem tieferen, dem volksbiologischen Standpunkt aus, behandelt *Kolbenheyer* die Frage nach dem Lebenswert und der Lebenswirkung der Dichtkunst im Volke. Aus der Tatsache, dass in der letzten Zeit immer wieder die Frage aufgeworfen wird, was die Dichtkunst im Leben eines Volkes zu bedeuten habe, ergibt sich für den Dichter-Philosophen Kolbenheyer die Schlussfolgerung, dass der Dichtkunst Werte zugeschrieben worden, die nicht nur ästhetischer Natur sind, sondern sich unmittelbar auf das Leben des Volkes erstrecken. Wenn aber auf die Frage, was die Dichtkunst im *Leben* eines Volkes zu bedeuten habe, geantwortet werden soll, so muss zunächst die Annahme vorausgesetzt und zugegeben werden, „dass die Dichtkunst eine *Lebensfunktion* zu erfüllen habe, dass sie eine *Lebensmacht* bedeute“. Ist aber diese Annahme richtig, dann kann die Frage nur von der *Biologie* aus beantwortet werden, denn diese Wissen-

schaft beschäftigt sich mit den Funktionen des Lebens. Der Biologe wird aber die Frage anders stellen, für ihn lautet die Kernfrage: Weshalb kommt es überhaupt zur Dichtkunst? Wir wissen, dass Dichtkunst eine Offenbarung des Lebens ist und einem jeden Volke angehört, das eine gewisse Kulturstufe erreicht hat. Alle Offenbarungen des Lebens haben ihre biologischen, d. h. lebensnotwendigen, lebenswichtigen Bedeutungen. Warum hat sich also in der Menschheit der Trieb entwickelt, durch die Dichtkunst auf den Hörer und Leser eine bestimmte, anders nicht erreichbare Wirkung auszuüben? Oder anders gefragt: Weshalb bedarf das Volk der Dichtkunst? Um diese Frage beantworten zu können, ist eine vorherige Definition des Begriffs „Volk“ nötig, die nach Kolbenheyer so lautet: „Ein Volk ist ein überindividueller Lebenskörper, der sich von dem weiträumigeren Lebensgebiete, von dem der *Artung* Menschheit, dadurch unterscheidet, dass er für das Individuum gerade noch *unmittelbar* erlebt ist. Menschheit hingegen kann von dem Einzelwesen nicht *unmittelbar* erlebt werden“. Das Volk ist also für jeden Menschen ein unmittelbares Erlebnis, die Menschheit dagegen nicht. Allein das Erlebnis des eigenen Volkes ist so sehr ins überindividuelle hinaus geweitet, dass es zum Grenzerlebnis des intuitiven Fühlens und Wollens wird. Im Volke müssen wir also das äusserste unmittelbare Erlebnis des Ueberindividuellen sehen, das dem weitesten Bereiche des *Gefühls* angehört. Nach dieser Feststellung setzt sich Kolbenheyer mit der verbreiteten Meinung auseinander, die Dichtung sei deswegen volkseigen, weil sie sich als Ausdrucksmittel der *Sprache* bediene. Wenn das der Fall wäre, dann könnte jeder ein Dichter des Volkes genannt werden, dessen Sprache er sich in seinen Dichtungen bedient. Die Sprache, auch wenn sie noch so gut vom Dichter beherrscht wird, macht noch nicht den Wert einer Dichtung aus, ebenso wenig auch der blosser Inhalt. „Gegenstand der Dichtung ist erst das, was den Inhalt in die Phantasie ruft, um an ihm in hinreissender Gestaltung bestimmte Lebenswerte des Fühlens zum inneren Erlebnis zu machen“. Um das durch die Sprache zu erreichen, muss sie *schöpferisch*, d. h. sie muss die Gefühlserregung im Hörer oder Leser *erschaffen*, sie muss in dem Empfangenden ein gefühlsmässiges, hinreissendes Ereignis entstehen lassen können. Auf Grund dieser biologischen Gedankengänge fasst Kolbenheyer sein Urteil über den Lebenswert und die Lebenswirkung der Dichtkunst im Volke in folgenden Worten zusammen: „Da wir im Volke das äusserste unmittelbare Grenzerlebnis des Ueberindividuellen sehen und unsere Lebensgewissheit, die im Individuellen wurzelt, ursprünglich und jeweils gefühlsmässig nach diesem Erleben des allgemeinen menschlichen Wirkungszusammenhangs orientiert wird, so ist der Dichtkunst wie keiner anderen Kunst die Möglichkeit verliehen, durch ihre schöpferische Fähigkeit die Gefühlshaltung und damit die Lebenshaltung des Menschen zu beeinflussen und zu formen, denn sie erregt das Gefühlsleben nicht nur, sondern sie gibt ihm auch eine Erlebnisform, einen Erlebnisinhalt und eine fortwirkende Erlebnisrichtung... Was das Gefühlsleben des Einzelnen unmittelbar und richtunggebend zu beeinflussen imstande ist, das wirkt

als Teilkraft auf alle Reaktionsbestände des Volkslebens überhaupt“. Darum ist die Dichtkunst eine Lebensmacht. Zum Schluss seiner Ausführungen erörtert Kolbenheyer noch die Frage *der Freiheit der Dichtkunst*. Frei muss die Kunst sein, frei auch der Dichter, um schaffen zu können. Doch unterscheidet Kolbenheyer die Freiheit der *Schaffensbedingungen* von der Freiheit der Schaffungswirkung. Frei ist für ihn das Schaffen, der Schaffensakt selbst. Aber die Kunst, auch die Dichtkunst, besteht nicht nur in dem schöpferischen Akt. Die Schöpfung gehört zwar dem Schöpfer, sie ist an sich frei, das Geschöpf aber gehört dem Kosmos. Mit anderen Worten: Frei ist das Dichten, das Dichtwerk aber gehört dem Ueberindividuellen an, dem Volke. Der Künstler schafft darum nicht um der Kunst, sondern um der Wirkung seines Werkes willen. Sein Schaffen stellt sich als ein Funktionsverhältnis des Individuums zur Allgemeinheit dar. Sein Werk reift erst im Du, in der Allgemeinheit des Volkes, zur Frucht. Versteht man die Funktion der Dichtkunst in diesem Sinne, dann ergibt sich die hohe Verantwortung, die der Dichter seinem Volke gegenüber zu tragen hat, von selbst. Andererseits hat aber auch das Volk die Pflicht, den wahren Wert der Dichtkunst zu erkennen und sie zu suchen, denn sie gehört zu den wesentlichen Ordnungs- und Führungskräften eines Volkes. Ein Volk, das nur in der Parteipolitik des Tages oder in der Wirtschaftspolitik die letzten Wege seines Heils sucht, wird niemals fähig sein, sich zu helfen. Erst wenn es sich in seiner Kunst wiederfindet und aus ihr die Lebenskräfte holt, wird es seine, ihm angemessene Lebenswelt behaupten und seine Funktion im Kreise der Kulturvölker erfüllen. So ist nicht nur dem Dichter, sondern auch dem Volke vom Leben eine hohe Verantwortung der Kunst gegenüber auferlegt. Denn „Dichtkunst ist Lebensmacht. Wir haben ihr zu dienen und ihren Heilswert zu pflegen.“)

So klar und logisch hat keiner der 28 Dichter das Verhältnis zwischen Dichter und Volk herausgearbeitet wie Kolbenheyer, keiner hat auch die Sendung des Dichters so in ihrer Tiefe und Ursprünglichkeit erfasst wie dieser Dichter-Philosoph. Die Ausführungen fast aller anderen Dichter zu dieser Frage decken sich in ihren wichtigsten Punkten mit den Anschauungen Kolbenheyers. Alle sind sich einig darüber, dass des Dichters Amt im Netz der Gemeinschaft ist, durch sein Werk ein tieferes Sinnbereich aller Dinge und allen Geschehens aufzudecken und das Leben aller derer, die ihn zu hören fähig sind, zu vertiefen und also auch zu bereichern und zu verdichten. Darin besteht sein Bildungs- und Erziehungswert für das Volksleben. Alle sind sich auch der Gefahren bewusst, denen der Dichter in der so bewegten Gegenwart ausgesetzt ist. Der Dichter *Otto Gmelin* Z. B. schreibt: „Zwischen zwei Gefahren hat der Dichter hindurchzusteuern: Auf der einen Seite wird seine Teilnahme als Mensch am Geschehen der Zeit, zumal er als Mensch gegenüber vieler Zeitgenossen ein verdichtetes, leidenschaftliches Leben lebt, ihn der Versuchung aussetzen, durch seine Dichtung unmittelbar Einfluss auf dieses Geschehen auszuüben; erläge er dieser Versuchung, so verfiel er einer Tendenz... Auf der anderen Seite

wird er die Lockung der Flucht aus der Zeit verspüren können, aber wenn er ihr folgen wollte, würde er unwahrhaftig in sich, weil er in Wahrheit gar nicht fliehen kann. Geht er nun aber den Mittelweg, den einzigen, der ihn und sein Werk rettet, so hat er sich zur Pflicht zu machen, seine Zeit zu erleben — nicht zu fliehen — aber ihrem Zufälligen nicht zu verfallen“. Und an anderer Stelle fasst derselbe Otto Gmelin die Aufgabe des Dichters in die schönen Sätze zusammen: „Er (der Dichter) kann nicht dienen, er ist kein Sklave, er hat nur *ein* Gebot, die Wahrhaftigkeit. Und er weiss, wenn er *ihr* dient, wird er seinem Volk dienen, denn er ist dieses Volk, er hat sein Volk in sich. Er hat es aus seinen Vätern, seinen leiblichen, aus denen sein Blut ist, und seinen geistigen, mit denen er seinen Geist genährt hat, gestärkt hat, an denen er gewachsen ist. Er hat es von seinen Ahnen, vom Herrn Walther von der Vogelweide, von den deutschen Mystikern, Meister Ekkehard allen voran, und er hat es aus Luther, aus Schiller, aus Goethe, aus Hölderlin, aus Novalis, aus Kleist und Hebbel, aus Nietzsche, aber auch aus Dürer, Rembrandt und Holbein, aus Bach, Beethoven und Schubert. Wer kann seine geistigen Ahnen alle nennen? Aber er schaut dieses alles nicht als Gewesenes, sondern gegenwärtig im Alltag, im Hier und jetzt. Ueberall singt ihm ja das grosse Geheimnis, überall donnert ihn an die Wirklichkeit und die Wahrheit!“

Wir sehen, die wahren deutschen Dichter sind trotz der ungeheuren Gefahren, denen sie in der so politisch ausgerichteten Zeit mehr ausgesetzt sind, denn je, ihrem hohen Ideal treu geblieben, sie sind nicht heruntergestiegen in die Wirren des politischen Alltags und haben sich freigehalten von Tendenz. Daher kommt es auch, dass die nationalsozialistische Revolution noch keinen wahren Dichter und Sänger gefunden hat und ihn wahrscheinlich auch nie finden wird trotz allen Beschwörungen von Seiten der Politiker.

STRESZCZENIE.

Pomni słów Jean Paula, że właśnie poeci byli zawsze budzicielami śpiących wieków, polityczni i duchowi wodzowie ruchu narodowo-socjalistycznego podkreślają ustawicznie, że sztuka jest świętą sprawą narodu i że narodowy socjalizm ma obowiązek popierania jej wszelkimi środkami. Obowiązek ten spełnia Narodowo-Socjalistyczna Gmina Kultury (N. S. Kulturgemeinde) oraz Urząd Rzeszy Popierania Piśmiennictwa Niemieckiego (Reichsstelle zur Förderung des deutschen Schrifttums). Państwo wyznacza coraz nowe nagrody literackie, stanowiące często wysokie sumy, aby dać zwłaszcza młodej generacji możliwość do pracy, i urzęda odczyty dla autorów na zebraniach i przed mikrofonem, aby słowa ich mogły oddziaływać na społeczeństwo. Czynniki rządzące zdają sobie bowiem sprawę z tego, że sztuka a przede wszystkim poezja jest siłą niezbędną przy kształtowaniu psychiki narodu, że przewrót polityczny nie posiada stałości, o ile w narodzie nie nastąpi równocześnie przewrót duchowy. Dlatego

dzisiejsze Niemcy czynią wszystko, aby siły budujące i twórcze mogły spełnić swe posłannictwo dla służby duchowej narodu. Z drugiej strony rozumieją kierownicy życia duchowego dobrze, że pisarz i wogóle artysta może swe posłannictwo narodowe spełnić tylko wtedy, jeżeli znajdzie odpowiedni oddźwięk w społeczeństwie, jeżeli szerokie masy posiadają zrozumienie dla sztuki. Z tego powodu czynniki miarodajne dbają również o odpowiednie przygotowanie społeczeństwa w celu zainteresowania go tworam i piśmiennictwa. Następuje to przez propagowanie dobrej książki, przez organizowanie tygodni książki, przez urządzenie odczytów autorskich, przez opublikowanie książek i artykułów, traktujących o zagadnieniu wychowania narodu przez sztukę.

Jak wiadomo, w dzisiejszych Niemczech znajdują uznanie tylko ci autorzy, których utwory mają łączność z narodem - ludem. Są to autorzy, którzy zdają sobie sprawę z swego zadania, jakie mają do spełnienia dla swego narodu w czasie tak przełomowym, jaki dzisiejsze Niemcy przeżywają. Świadomi swego obowiązku wobec narodu, pojmują wysoko swoje posłannictwo. Prawie wszyscy wypowiedzieli się w artykułach lub odczytach o misji poety - pisarza w czasach dzisiejszych. Profesor literatury Heinz Kindermann zebrał głosy 28 autorów i wydał je w formie książki. Dochodzą tam do głosu autorzy starsi i młodszy od Hermanna Stehra aż do Alverdesa i Schreyvogla. Mimo różnicy wieku i rozpiętości myśli charakteryzuje wszystkich głęboka wiara w naród oraz wiara w siłę, jaką wywiera piśmiennictwo na duchowe i kulturalne uzdrowienie narodu. Wszystkich łączy myśl, że poeta - pisarz powinien stać się znów prorokiem swego narodu i że tylko wtedy może spełnić swoje posłannictwo, jeżeli jego autorzy sięgają swymi korzeniami do organizmu całego narodu. Jest rzeczą znamionną, że również w sprawie stosunku poety - pisarza do zagadnień aktualnych, jak polityka i socjologia, wypowiadają się wszyscy w tym samym sensie. Dalecy są od indywidualistycznego ustosunkowania się do spraw życia, obca im jest polityka dnia. Poeta - pisarz nie powinien być poddanym swego czasu, jako syn swego czasu musi się wprawdzie każdy artysta z nim wewnętrznie rozprawić, nie wolno mu jednak przy tym pozostać, lecz obowiązkiem jego jest, przekształcić się z człowieka w czasie na człowieka w idei. Poeta - pisarz powinien stać ponad polityką dnia, ponad zagadnieniami aktualnymi, inaczej stanie się pisarzem tendencyjnym. Zadaniem poety jest wniknięcie do prężności wszelkiego życia, do Boga, i podniesienie swego narodu do siebie. Przez poezję naród powinien się wychować i uszlachetnić. Poezja oznacza bowiem potęgą w życiu narodu, a poeta jest jego najwyższym wodzem.

Widzimy z tego, że dzisiejsi pisarze niemieccy, mimo niebezpieczeństw, na jakie są wystawieni w czasach tak rozpolitykowanych, pozostali wierni swemu wysokiemu ideałowi i uchronili się od tendencyjności. Dlatego też rewolucja narodowo-socjalistyczna nie znalazła dotychczas swego piewcy.

PRACA ZESPOŁOWA W NAUCZANIU JĘZYKA NIEMIECKIEGO

(Referat wygłosz. na Konfer. Ogniska metod. języka niem. w Warszawie).

Cechą istotną szkoły nowej jest to, że ujęła ona głębiej psychologiczne zjawisko klasy i nauczania masowego, jako zjawiska społecznego. W szkole dawnej nauczyciel prawie wyłącznie sobie przypisywał rolę aktywną w podawaniu materiału i stwarzaniu impulsów. Główną jego troską więc było, by uczeń trwał w postawie uwagi i by stale sprawnie działał bezpośredni kontakt między nim a uczniem. Ponieważ zaś uważano, że obecność innych uczących się raczej zakłóca proces uczenia się, starano się *izolować* pojedynczego ucznia w otoczeniu pozostałych i hamowano wszelkie zajęcia się ucznia swym sąsiadem. Zespół jako taki był zupełnie ignorowany, nauczyciel mówił zasadniczo do jednego ucznia, a klasa była uważana za sumę pojedynczych uczących się, którzy tylko z konieczności i dla oszczędności muszą być razem uczeni i jednakowo traktowani.

Nowa szkoła wprowadziła tu podstawową poprawkę, uznała bowiem, że w nauczaniu masowym zmianie ulega cała sytuacja pedagogiczna. Bowiem w zachowaniu ucznia odbija się tu nie tylko jego przeżycie własnego, indywidualnego wysiłku, ale też jego przeżycie społeczne. Indywiduum stoi wobec nauczyciela w *grupie* i nauczyciel musi brać pod uwagę społeczną strukturę grupy jako takiej. Impuls dydaktyczny pochodzi już nie tylko w sposób konwencjonalny od nauczyciela, ale tkwi też jakby samodzielnie wśród żywej grupy samej i wszyscy uczniowie muszą go odkryć, poznać i podjąć. Odbywa się na lekcji ciągła fluktuacja wędrującej świadomości. Pojedynczy uczniowie złączeni są w podobnej aktywności uwagi.

Ich współdziałania, ich wzajemne ustosunkowanie się i zestawienie wielostronnych przeżyć abstrahowania i myślenia podnosi cały proces dydaktyczny w wyższą sferę.

Dla ucznia wcielonego aktywnie w tworzącą grupę zaczyna się obecnie powaga życia, walka o byt. Muszą więc być teraz wzięte pod uwagę wszystkie uczucia, które ta walka rozpala, a więc zarówno egoistyczne, jak: ambicja, zazdrość, zadowolenie z cudzego niepowodzenia, złośliwość, skłonność do szyderstwa i t. p., jako też altruistyczne: życzliwość dla kolegi w jego wysiłkach, współdziałanie w jego powodzeniu, potrzeba pomocy, przyjazne opiekowanie się kolegą i t. p. Głębsze podejście do sprawy ściągania ujawniło również, że tu kryją się także i siły dodatnie (patrz artykuł dr. Justyny Jastrzębskiej w zesz. 3 „Oświaty i wychowania“ za rok 1936, oparty na ankiecie uczniowskiej). Uczniowie na ogół ujmują to zjawisko, jako „wynik solidarności naturalnej wśród uspołecznionych kolegów“. Dysonans tu jest, według Piaget'a, fakt, że wzajemna pomoc, którą się propaguje, jako cnotę poza szkołą, staje się tu występkiem. Dążyć by więc należało do zorganizowania życia szkolnego tak, by te uczucia znalazły wyraz w kierunku współpracy i natężenia wysiłku.

Owo wnikięcie w psychologię społeczną klasy zmusiło dydaktykę współczesną do zrewidowania wielu utartych pojęć i nakazało jej wyko-

rzystać fakt zespołowości jako nowy i swoisty środek dydaktyczny; nakazało uruchomić energię potencjonalną i napięcie, którymi naładowana jest atmosfera klasy, jako zespołu, i wprzęgnąć tę energię w motor pracy nauczycielskiej.

Stąd ten ciągły nacisk, jaki programy i podręczniki dydaktyki ostatnich lat kładą na zespołowy charakter lekcji jako takiej, a więc na wywołanie wszelakiego rodzaju zespołowej aktywności, na prowadzenie zorganizowanej rozmowy, na wciągnięcie możliwe bez reszty całego zespołu klasowego w zazębiający się łańcuch impulsów i reakcji.

Dydaktyka najnowsza czyni jednak konsekwentnie krok dalej po tej samej linii myślenia, gdy ucieka się do podziału klasy na mniejsze zespoły. Tu w tych małych, ściślejszych warsztatach pracy energie społeczne mają być wydobyte i wyładowane w stopniu większym, gruntownie, planowo i wszechstronnie. Tu uczniowie współpracują nad pewnym szerszym zadaniem w sposób zorganizowany na zasadach zindywidualizowanego podziału pracy. Rezultatem tego splotu wysiłków jest jedna praca, jako twór swoisty, noszący w sobie elementy indywidualne członków danego zespołu. Poza tą pracą, ściśle zespołową, nie ma w końcu prac jednostkowych. Nauczyciel na ogół usuwa się tu w cień i daje siłom społecznym klasy i zespołów działać możliwie samodzielnie, kieruje tą pracą jedynie ogólnie i dyskretnie, choć dosyć bacznie.

Przyjęło się jednak na ogół nazywać pracą zespołową i taką formę pracy na lekcji, gdy uczniowie należący do jednej grupy wykonują naogół niezależnie od siebie jedno i to samo zadanie. Zespołowość zaś ogranicza się tu tylko do tego, że korzystają z pomocy kierownika grupy. — również ucznia — lub z pomocy wzajemnej i że w jakiś sposób ocenia się tu wyniki i postępy całego zespołu dla określenia jego miejsca w ogólnym współzawodnictwie zespołów. — Jest to więc najczęściej tylko styl indywidualnego ćwiczenia w zespole, jako w warunkach wygodniejszych, ułatwiających jego styl. Często nawet odbywa się *uczenie się w grupie*. Słusznym więc będzie nazwać tę ostatnią formę współpracy uczniów w grupach, w odróżnieniu od właściwej pracy zespołowej — *pracą w zespole*.

W praktyce jednak często obie te formy łączą się i przeplatają wzajemnie, szczególnie u tych nauczycieli, którzy posługują się zespołowością dla organizowania swej pracy wogóle.

Stosowanie pracy zespołowej w nauce języka obcego wprowadza pewne ożywienie, jak każde urozmaicenie metodyczne. Zwiększa ogólną wydajność pracy, pobudza wolę i wzmacnia wysiłki uczniów zwykle powolnych i biernych przez solidarność grupową i ogólne współzawodnictwo. Współpraca opiekuńcza uczniów - kierowników i wzajemna pomoc członków zespołu zwiększa możliwości korekty, kontroli i indywidualizacji nauczania. Technicznie zaś ta forma pracy umożliwia często wszechstronniejsze potraktowanie lektury lub tematu i wzięcie szybkiego tempa przerabiania tej lektury. Bywają zresztą zadania, które są możliwe do wykonania tylko przy systemie zespołowym.

Ale za pracą zespołową przemawiają również ważne względy wychowawcze. Młodzież rozwija i ćwiczy w tej pracy swe poczucie społeczne i sposoby jego uaktywnienia, uczy się przywództwa i podporządkowania się, poznaje trudności tkwiące w każdej działalności społecznej. Wytwarza się w klasie pewne koleżeństwo pracy i moralność grupowa. Im bardziej zaś i częściej pogląd solidarności koleżeńskiej ma sposobność wyładowania się we współpracy i wzajemnej pomocy, tym bardziej ściąganie zostaje pozbawione blasków koleżeńskości, dobrego uczynku i pozorów konieczności.

Zasadniczo rozróżnić musimy *szerszy i węższy* zakres stosowania pracy zespołowej.

W I-szym wypadku system pracy zespołowej jest stałą i podstawową formą organizacji pracy klasy jako takiej i rozciąga się na cały materiał programowy, zaczynając od najniższego stopnia. Zespoły też posiadają na ogół stały skład osobowy (w obrębie co najmniej roku szkolnego).

W II-gim wypadku — stosuje się formę zespołowego wykonania do pewnych wybranych zadań, bardziej się do tego nadających.

Jako *stałą formę organizacji pracy* wprowadził ją Rudolf Münch i to od początku nauczania („Von Arbeitsuntersuch in den neueren Sprachen“). Klasa jest podzielona na stałe grupy (nie podaje sposobu ich utworzenia i składu liczbowego). Wywnioskować można, że jest ich nie dużo, że są dość liczebne i że dobiera je sam nauczyciel. Na czele grup sfoją „prefekci“ podlegający z kolei „kapitanowi“ klasy. Münch stara się głównie o wywołanie i wykorzystanie sportowych skłonności młodzieży i wzbudzenie współzawodnictwa grup (za szczególnie korzystne uważa ożywienie w ten sposób ustnych ćwiczeń gramatycznych na lekcji, które u niego mają dość kunsztowną formę). Münch indywidualizuje też zadania domowe pozwalające każdej grupie wybrać sobie tematy do ustnego lub piśmiennego opracowania czytanek, własne zdania do koniugacji lub inne ćwiczenia gramatyczne, względnie i leksykalne. Grupy stosują tu wzajemną pomoc koleżeńską. Przy kontroli zadań w klasie, prefekci przeglądają prace członków zespołu i zdają sprawę nauczycielowi (w języku obcym!) ze swych stwierdzeń. Duży udział biorą prefekci i kapitan przy organizowaniu wypowiedzi ustnych i przy wyznaczaniu ucznia do odczytania prac domowych. Jak z przykładów lekcji ang. i franc. przytoczonych przez Müncha wynika, nauczyciel stoi wtenczas prawie z boku i oddaje inicjatywę kierownikom grup. Początek takiej lekcji np. tak wygląda: naucz. pyta kapitana, od czego jego zdaniem powinno by się rozpocząć. Ten *proponuje*. Naucz. potwierdza lub naprowadza na coś innego i każe kap. wyznaczyć grupę mającą to wykonać. Odpowiedni prefekt występuje przed front swej grupy, pytając kapitana, czy ma wybrać więcej, czy mniej zaawansowanych ze swej grupy. Stosownie do otrzymanego polecenia wyznacza ucznia czytającego zadaną lekturę. Uczniowie z innych grup poprawiają. Przy tym posługują się zwrotami na ogół ustanowionymi dla takiej dyskusji korekcyjnej. — Teraz kapitan i prefekci w ten sam sposób kierują czytaniem tematów t. zw.

„topics“ napisanych w domu. Ponieważ tu jest również dopuszczalna indywidualizacja tematów, kapitan przedtem pyta poszczególnych uczniów, jakie tematy wybrali, po czym każe jednemu uczniowi czytać. — Po takim opracowaniu lekcji zadanej, inicjatywa przechodzi do nauczyciela, który wprowadza lekcję nową, ale znów przy końcu lekcji, gdy idzie o wybór tematów lub zadań gramatycznych, organizuje rozmowę kapitan, który decyduje często o wyborze. Ponieważ w tej rozmowie uczniów między sobą konieczny jest pewien zasób zwrotów stałych, technicznych, Münch podaje na str. 84—94 b. bogaty wybór takiej frazeologii technicznej (Formelschatz der Schüler). Ciekawe też jest, w jaki sposób Münch posiłkuje się systemem grupowym dla urozmaicenia i wzbogacenia ćwiczeniowych form koniugacyjnych.

Idzie np. o ćwiczenie nieregularnego czasownika. Klasa, pobudzona przez kapitana, wybiera czasownik w związku z lekturą i układa różne zdania koniugacyjne, z których kapitan wybiera jedno. M. posiłkuje się 3-ma schematami koniugacyjnymi. (W I-szym schemacie zmienia się jedynie forma wypowiedzi (Aussageform), a więc 1 uczeń mówi: „Ich gehe in die Schule“, II-gi „gehe ich in Schule?“, III-ci „ich gehe nicht“ i t. d. W II-gim schemacie łączy się zmiana formy ze zmianą osoby, a więc kolejno: ich gehe, — gehst du?, er geht nicht... Wreszcie w III-cim schemacie — dołącza się zmiana czasu: ich gehe, gingst du?, er ist nicht gegangen i t. d. — może być też i Passiv wprowadzone i t. d.). Otóż prawo wyboru *schematów przysługuje* jako wyraz uznania tej grupie, której zdanie zostało wybrane. Rozmaity przy tym stosowany jest podział pracy między grupy, a więc: I — każda grupa stale tworzy jedną formę schematu. Prefekci stoją przed zespołami i wyznaczają mówiących. Inny podział: I gr. mówi obcojęzyczną formę w stronie czynnej, II w stronie biernej, III w jęz. niemieckim. Albo: I grupa tylko określa za każdym razem formę, postępując od zakresu szerszego do węższego, a więc uczeń tej grupy żąda formy: Aktiv, Indikativ, Plusqu., Singular, III Person, verneint-fragend, II grupa daje odpowiedź obcojęzyczną, III — niemiecką, IV zamienia obcojęz. formę w Passiv, V podaje niemiecki odpowiednik, VI przeprowadza ewentualną korektę błędów przedstawicieli wszystkich grup.

Münch podaje przy tym różne sposoby kolejności wystąpień poszczególnych grup i nazywa je: Ballspiel, Kattenform, Schlargenform (linia idzie od mówiącego do ucznia, stojącego za nim, a wraca w rzędzie równoległym odwrotnie), przekroje poprzeczne, podłużne, nawet jakiś system przekątny.

Zadania domowe wybiera się według grup lub indywidualnie z obfitości przerobionych form. Przy odpytywaniu znów prefekci są na posterunku. Doświadczenia Müncha miało wykazać, że prefekci dobrze znają braki i zalety swoich podkomendnych i że głęboko przejmują się rozwojem swych zespołów. — M. przyznaje jednak, że praca taka daje tak długo rezultaty, jak długo uczniowie traktują całą sprawę poważnie. W takiej atmosferze Münch czyni prefektów nawet swymi powiernikami i doradcami przy ocenie uczniów. Różnicę zdań między grupami M. wykorzystuje

dla celów konwersacyjnych. Ostateczną instancją, rozstrzygającą te spory jest na ogół kapitan, ewentualnie nauczyciel.

Do typu *Müncha* należało by zaliczyć również próbę stosowania pracy w grupach w kl. I na Śląsku, o której opowiada p. Dr. Mazurkówna w zeszycie II z roku 1936 „*Neofilologa*“. Szło tam głównie o usunięcie jaskrawej nierówności poziomu, charakterystycznej dla kl. I-szych śląskich, ze względu na to, że 25—35 proc. młodzieży posiada tam znajomość języka niemieckiego z domu. Dla wyrównania poziomu utworzone zostały grupy z 3—5 uczennic pod kierownictwem przewodniczek, zaawansowanych, wybranych przez nauczycielkę w porozumieniu z klasą. Przy wyborze przewodniczek kierowano się nie tylko ich znajomością przedmiotu, ale i zdolnościami kierowniczymi. Praca tych zespołów rozciąga się na cały materiał. Już w okresie bezpodręcznikowym przewodniczki pracowały nad poprawą wymowy powierzonych im koleżanek. Później praca grupowa obejmuje również utrwalanie materiału gramatycznego, ćwiczenia piśmienne i t. d. Tutaj przewodniczki pilnują porządku zewnętrznego zadań domowych, udzielają pomocy przy odrabianiu zadań szkolnych. Stwierdzone braki poszczególnych uczennic danej grupy zapisywały przewodniczki do zeszytu protokolarnego. Protokoły te odczytywane były co pewien okres na wspólnych naradach, na których omawia się sposoby, służące do usunięcia spostrzeżonych braków. Układano specjalne ćwiczenia dla podniesienia poprawności, które wykonywano w ciągu 5 minut na początku każdej lekcji. Wyrównanie poziomu w końcu r. szk. zostało osiągnięte całkowicie, bez uszczerbku dla uczennic zaawansowanych. — Mamy tu do czynienia z wypadkiem specjalnym. W klasach normalnych system ten dałby się zastosować tylko sporadycznie dla usunięcia pewnych jaskrawych braków w części klasy.

O szeroko zakrojonym eksperymencie stosowania pracy w zespołach opowiada E. Köhler wraz z K. Reiningerem i Iną Hamberg w książce p. t. „*Entwicklungsgemässer Schaffensunterricht*“. Tu zespoły, mniejsze na ogół i również stałe, są właściwą komórką jednostkową, małym warsztatem pracy, gdzie odbywa się uczenie się i gdzie wykonane zostają wspólne zadania, jako jednostkowy produkt pracy.

E. Köhler przeprowadziła nawet b. śmiały eksperyment pracy kilku klas przez cały miesiąc w zespołach i w nieobecności nauczycielki. Udział nauczycielki ograniczył się tylko do nakreślenia szczegółowego planu pracy na ten miesiąc i do udzielenia i to piśmiennie (w piśmie z zagranicy) zasadniczych wskazówek. Nauczycielka przez cały czas znajdowała się za granicą. Były to klasy, odpowiadające naszym gimnazjalnym (od II) i licealnym.

W podobny sposób E. K. wprowadziła *częściową pracę zespołową bez nauczyciela na cały rok szkolny* w klasie, zbyt według niej licznej dla nauki języka obcego, bo liczącej 41 uczennic. Podzieliła mianowicie klasę na 2 grupy, z których każda pracowała naprzemian sama w zespołach pod ogólnym kierownictwem wybranej uczennicy, podczas gdy druga po-

łowa miała normalną lekcję z nauczycielką. Dwa razy w tygodniu cała klasa była łączona dla wspólnej lekcji. Zasadniczo jednak u E. K. zawsze i wszędzie praca zespołowa jest *jedną z trzech faz*, w opracowaniu pewnego materiału lub pewnego typu tematów. E. K. stosuje mianowicie *system trójfazowy*:

- I faza: wspólna praca pod kierunkiem nauczyciela;
- II faza: praca zespołów;
- III faza: samodzielna praca jednostkowa.

Na przykładzie wygląda to następująco: Przy lekturze „Colomba” Prospera Merimée, nauczycielka postawiła sobie za główne zadanie lektury charakterystykę postaci. W I-szej fazie więc na podstawie lektury odbyła się charakterystyka postaci tytułowej Colomba w ogólnej rozmowie, przy współpracy całej klasy pod kierownictwem nauczycielki. W tej fazie nauczycielka wprowadza klasę w technikę tego rodzaju zadania, dbając o aktywność uczenic, a ograniczając się tylko do ogólnego kierownictwa.

W drugiej fazie — odbywa się praca w zespołach nad charakterystyką postaci „Orso”. Uczennice siedzą po trzy, względnie cztery przy jednym stole i wykonują to małe wypracowanie wspólnym wysiłkiem przy wzajemnej pomocy i ciągłej dyskusji, odbywającej się przyciszonym głosem. Stwarza to sposobność do konwersacji. Rezultat ogólny zostaje zaprotokołowany jako „Aufsatz”. Jest to według E. K. *najważniejsza z tych trzech faz*: twórcza praca przy czynnym i swobodnie się wyładowującym wzajemnym wspomaganium i uzupełnianiu poszczególnych członków zespołu.

W fazie III-ciej wykonana zostaje, jako praca indywidualna, zupełnie samodzielna charakterystyka Lydii. W ten sposób odbywa się stopniowe usamodzielnienie się w pracy. Ta trójfazowość stwarza według relacji E. K. wyjątkowo radosną atmosferę pracy nad wypracowaniem. Przez ową swobodną i skuteczną współpracę dokonuje się pewne stopniowe wrastanie i dorastanie do odpowiedniego zadania. W fazie II-giej uczeń zmuszony jest w zespole rozprawić się sam ze sobą, co do stopnia i jakości swego udziału w grupie. Ale też przy tym stwierdza, że z każdym jego własnym przyczynieniem się do wspólnego dzieła, sam rośnie w swoich możliwościach. To znów potęguje jego wolę ćwiczenia, szczególnie dlatego, że wie, iż następną fazą będzie jego twór własny, samodzielny. Praca zespołowa jest w ten sposób ważnym przygotowaniem do jednostkowej. Dzięki bowiem ujawniającym się niezliczonym przypadkom i odmianom aktywności, rozszerza ona bardzo sferę doświadczeń ucznia, pomnaża pobudki do myślenia, czyni wszelką krytykę pożądaną i na przykładzie wyniku wspólnej pracy ze szczególną obiektywnością uwydatnia cechy jakościowe powstałego „tworu” zespołowego.

E. K. stwierdza, że z czasem uczniowie sami wyrabiają sobie zdolność rozróżnienia, który rodzaj prac zespołowych należy utrzymać jako stały, który ma charakter więcej ćwiczeniowy, niż jakościowy, który rodzaj zapewnia bardziej oszczędny przebieg uczenia się, który zaś jest zupełnie bezwartościowy.

U Müncha wyraźnie przeważa typ, który rozróżniliśmy jako *pracę w zespole*. Tu zaś mamy do czynienia z *czystym typem pracy zespołowej*. Jednostka odczuwa tu intensywnie istnienie zespołu i swą przynależność do niego. — Zaś zespół jest b. żywym, scementowanym warsztatem ćwiczeń.

U Müncha główną rolę odgrywają przywódcy. Sytuacja o tyle się zmienia, że zamiast jednego nauczyciela jest kilku, u E. K. zaś postać przywódcy-kierownika zespołu nie wysuwa się na plan pierwszy, *zespół jako całość* jest ważny, jego zgranie się, jego nastrój, stopień aktywności. Źródłem podniesienia się poziomowi i rezultatów nie jest przywódca, lecz zespół jako taki, jego współpraca i żywotność; ważne jest to, co rozwija się w każdym członku zespołu dzięki współpracy. Dlatego też E. K. poświęca dużo uwagi psychologii i nastrojowi poszczególnych zespołów i śledzi bacznie ich rozwój. Nie posiłkuje się natomiast E. K. wcale elementem współzawodnictwa grup w duchu sportowym, na którym głównie zdaje się opierać swą organizację Münch. Sądzę, że E. K. czyni to nie tylko dlatego, że przeprowadza swój eksperyment w szkole żeńskiej, ale że jej tego nie potrzeba, ponieważ jej wysiłki uspołecznienia sięgają głębiej niż u Müncha. Ciągłe bowiem posiłkowanie się podniętą współzawodnictwa sportowego może dać rezultaty wychowawcze co najmniej w części przeciwne tym, o których była mowa na wstępie. Podstawową jednostką społeczną dla nas jest przecież klasa. Owo zaś ciągle podniecanie współzawodnictwa sportowego grup może prowadzić do pewnego rozbicia klasy, do wytworzenia się zaściankowego egoizmu grupowego. W końcu nie daje się to współzawodnictwo utrzymać stale w napięciu, zależne jest od nastrojów i dosyć prędko, w każdym razie u części grupy, wywołuje zubożenie, które trzeba ciągle zwalczać. Pewne znudzenie grozi też z powodu posiłkowania się pewnym, stałym szablonem organizacyjnym. O wiele stalszym fundamentem jest ciągle i umiejętnie pielęgnowane poczucie społeczne, rozciągające się poprzez własny zespół na całą klasę a wpatrzone w pewną ideę ogólnego wzajemnego podniesienia się. Praca zespołowa w tym duchu, z natury rzeczy rzadziej stosowana, daje możliwość *każdemu* zespołowi wystąpić z czymś *swoistym*. Współzawodnictwo ilościowe w duchu sportowym, zostaje tu zastąpione przez współzawodnictwo jakościowe, szlachetniejsze, prowadzące do wzajemnego uznania elementów twórczych, które każda grupa w swej pracy posiada.

Praca zespołowa sporadyczna.

Dotychczas rozpatrzyliśmy szerszy zakres stosowania pracy zespołowej, mianowicie jako podstawowej formy organizacji pracy klasy. Przejdziemy teraz do typu drugiego, węższego, stosowania zespołowego sposobu wykonania do pewnych wybranych zadań, bardziej się do tego nadających, przy ogólnym utrzymaniu zwykłej organizacji pracy. Rozróżniamy tu znów dwa wypadki: I — wszystkie zespoły pracują równocześnie nad pewnym zadaniem, II — jeden zespół, jako przedstawicielstwo klasy na daną lekcję lub okres nieco dłuższy (tyg.), wykonuje pewne zadanie dla całej klasy. Kolejno w ten sposób przychodzą i inne zespoły do głosu. Gdy mowa

jest teraz o sporadycznych zadaniach, nadających się bardziej dla zespołowego opracowania, to rozumie się samo przez się, że na stopniu niższym będzie ich bardzo mało.

Najprymitywniejszą formą takiej pracy już w klasie pierwszej może być powierzenie zespołom zbierania i segregowania *słownictwa* według grup rzeczowych i formalnych. Każdemu zespołowi poleca się zwrócić uwagę na słowa i zwroty, należące do pewnej grupy, i usegregować je wewnątrz grupy w pewnej kolejności logicznej tak, by łatwo można było z nich ułożyć tekst łączny, zdarzeniowy lub opisowy. Tu np. pomysłowość i aktywność poszczególnych członków jednego zespołu może się wyrazić w przygotowaniu różnych projektów segregacji. Już na stopniu niższym, szczególnie jednak na stopniu średnim, można posiłkować się pracą zespołową, by osiągnąć poważniejsze i staranniejsze *dramatyzacje* czytanek lub fragmentów lektury. Tu idzie nie tylko o dramatyzację, ale również o inscenizację tych tekstów. Przy dramatyzacji naogół inwencja jednego ucznia nie wystarcza. Pomysły kilku uczniów zwykle się uzupełniają, rozpalają fantazję. Często również uczeń językowo słaby odznacza się zmysłem scenicznym, zdolnościami literackimi, uzdolnieniem aktorskim lub zmysłem dekoracyjnym. Tu więc łączenie w zespoły może dać bogatsze wyniki. Tu też, zdaje się, zespoły powinny być zestawione pod specjalnym kątem widzenia tak, by uzdolnienia członków w tych różnych kierunkach się uzupełniały. Zasadą jednak powinno być, by wewnętrzna praca zespołu oparta była na przedstawianiu samodzielnych projektów przez wszystkich członków grupy. Projekty te mają być opracowane według planu poprzednio omówionego przez zespół, a więc planu, w którym ześrodkowały się pomysły całej grupy. Rozumie się, że może też być inny podział pracy, w każdym razie dbać należy o aktywność wszystkich. Uwieńczeniem pracy zespołu jest odegranie swego utworu przed klasą w przygotowanych kostiumach, na tle własnych dekoracji. Wykonanie każdego zespołu zostaje poddane natychmiastowej krytyce całej klasy. Pobudzająco działa tu, gdy się wyznacza nagrodę za najlepszy projekt i najlepsze odegranie. Można też na tym stopniu spróbować prac zespołowych tego drugiego rodzaju, gdy jeden zespół przygotowuje zadanie dla całej klasy. Tak na przykład może zespół z czterech, pięciu uczniów przy odpowiednim podziale pracy zastąpić nauczyciela przy wprowadzaniu klasy w lekturę czytanki z podręcznika lub fragmentu, pod względem treściowym, leksykalnym, fonetycznym, przygotowując to wprowadzenie w domu według z góry określonego przez naucz. systemu. Drugim takim zagadnieniem reprezentacyjnym mogłoby być przygotowanie ilustracyjnej gazetki niemieckiej, co tydzień lub dwa tygodnie przez inny zespół. Te zespoły muszą być odpowiednio dobrane, skład ich urozmaicony przez uczniów o uzdolnieniach różnokierunkowych.

Na stopniu średnim (i licealnym) prócz wyżej opisanych form pracy zespołowej, wchodzi w rachubę *opracowanie zespołowe lektury* książeczki lub czasopism. Przy kursorycznym przerabianiu dłuższych tekstów, jeśli lektura nasuwa możliwości wielostronnego jej analizowania i obfitszego

czytania z niej materiału, mogą różne zespoły opracować ją z różnych punktów widzenia. I tak na przykład jedna grupa zwraca uwagę na dane krajobrazowe i wyluskuje je, inna na związki historyczne. Jeden zespół obserwuje stosunki kulturalne, inny stosunki społeczne. Przy utworach poetyckich mogą być obserwowane i badane środki estetyczne, jakimi autor posługuje się (na stopniu licealnym i to może być dokładniej specjalizowane), a więc rytmika, dóbr słów, właściwości stylu i t.d., dalej postulaty, idee etyczne, stosunki i zależności historyczno-literackie. Różne grupy mogą też akcję rozważać z p. widz. poszczególnych grup. Wszędzie tutaj krótkie referaciki, na ogół przygotowane piśmiennie są podstawą do dyskusji i uzupełnień, rezultat dyskusji utrwała się w formie krótkich notatek. Niektóre utwory z lektury kursorycznej nasuwają swoiste tematy, które dają się wykonać, jako prace zespołowe. Tak np. uwiecznieniem lektury noweli Schnitzlera „Der blinde Geronimo und sein Bruder“ (w kl. IV), może być pisanie dalszego ciągu noweli w formie rozprawy sądowej nad Carlosem (który popełnia kradzież z miłości do brata). Każdy zespół opracowuje całość rozprawy. Jeden uczeń układa zeznania oskarżonych u sędziego śledczego, oraz akt oskarżenia, drugi konstruuje zeznania świadków, III mowę prokuratora, IV mowę adwokata i ostatnie słowo oskarżonych, V odtwarza naradę sądu, formułuje wyrok z obszerną jego motywacją. Wreszcie VI daje możliwie wnikliwą analizę tego niezwykłego wypadku przestępczego i przebiegu rozprawy w formie reportażu sądowego. Zespoły mają za zadanie ułożyć i ostatecznie ustalić tekst całkowity tej rozprawy i przygotować jej inscenizację, starając się wydobyć z siebie walory krasomówcze. Dla ułatwienia uczniom tego rodzaju prac, wskazane jest podać grupę słów i zwrotów z danej dziedziny (np. tutaj przestępstwa i sądownictwa). Sądzę, że często w związku z lekturą dłuższych utworów nasunąć się mogą podobne tematy, nadające się do opracowania zespołowego. Praca taka nie może być dobrana w sposób szablonowy. Musi ona wyrastać organicznie z treści, nastroju i ducha danego utworu i powinna w rezultacie zawsze prowadzić do pogłębienia zrozumienia utworu czytelnego. Powinna być na tyle przeniknięta pewnym dynamizmem, by zdołała utrzymać dłużej i potęgować zainteresowanie młodzieży dla jej rozwinięcia. Dobrze jest, gdy jest tak sformułowana, że daje pole dla subiektywnego, zindywidualizowanego ujęcia, przez co wytwarza różnorodność formy i staje się prawdziwym przeżyciem utworu przez młodzież.

Do opracowania zespołowego nadaje się szczególnie *lektura czasopism*. Narzuca to już sam układ gazety. Różnorodność treściowa i formalna działów dziennika, robiąca wrażenie chaosu, dopiero w działowym uporządkowaniu nabiera należytego sensu i przemawia do nas rzeczywistością. W takim opracowaniu nawet przypadkowo zebrany materiał ogłoszeniowy, może dać obraz obcego życia. W lekturze dzienników, przydział materiału może też bardziej odpowiadać upodobaniom i zainteresowaniom uczniów. Poszczególne zespoły opracowują dział polityczny, życie teatralne, muzyczne i naukowe, powieść, nowelę i wiersz, dział humoru, dział sensacyj, dział

gospodarczy, dział sportowy, kronikę stolicy, kronikę prowincjonalną a wreszcie całą organizację czasopisma (a więc napisy, druk, format, układ działów, ilustracje, papier i t. d.). Grupie uczniów o specjalnej wrażliwości na formy językowe, można powierzyć bliższą obserwację frazeologii dziennikarskiej, jej gramatyki, dialektyzmu, terminologii fachowej, poszczególnych działów, techniki, oraz języka powieści sensacyjnej, skrótów ogłoszeniowych (których uzupełnienie jest dobrym ćwiczeniem językowym) i t.d.

Takie referowanie poszczególnych działów może też być pomyślane, jako stały przegląd tygodniowy czasopisma lub czasopism, któremu poświęca się 1 godz. tygodniowo. Zawsze tutaj efektem powinna być ożywiona dyskusja, którą kieruje nauczyciel, podkreślając rzeczy istotne lub na nie prowadzając, każąc notować skróty na tablicy, tak, aby w końcu godziny uczniowie doszli do jasnych rezultatów, które utrwalają w swych zeszytach.

W związku z jakimś ważnym wydarzeniem politycznym lub kulturalnym w Niemczech lub w Polsce, poszczególnym zespołom mogą być powierzone rozmaite czasopisma z poleceniem zreferowania, jakim różnym echem odbiło się to w tych czasopismach. W klasie IV-tej i na stopniu licealnym spróbować można zespołowego opracowania i pogłębiającego zreferowania *materiału kulturo- i krajoznawczego*, tycaącego się poszczególnych dzielnic Niemiec. Zespoły czerpią materiał z podręczników, monografii geograficznych, encyklopedyj, przewodników, opracowań statystycznych, zbierają materiał krajobrazowy do wyświetlenia, układają tekst referatu, wygłaszają go według pewnego podziału, wyświetlają zdjęcia, podają skrót-notatkę. Trudności wynikają tutaj z powodu braku popularnych opracowań geograficznych, któreby ze względu na język mogły być odstępne klasom IV-tym.

Słynne pruskie „Richtlinien“ wyznaczyły na pracę zespołów oficjalne miejsce w rozkładzie godzin t. zw. „*Arbeitsgemeinschaften*“. Do 4-ch godzin normalnej pracy lekcyjnej na stopniu, odpowiadającym naszemu licealnemu, obowiązują 2 godziny „*Arbeitsgemeinschaften*“. Program pracy nie jest tu przypadkowy. Tematy są tak dobrane, że służą one pogłębianiu i uzupełnianiu zagadnień, opracowanych na lekcjach normalnych. Schwedtkę i Salesky określa ją jako „małe zespoły uczniowskie, nastawione na najwyższą intensywność pracy i pracujące ze szczególnym zamiłowaniem“.

Chociaż to się już odnosi do st. licealnego, przytoczę dla prawdziwego rozmachu, jakim on tchnie, przykład pracy „*Arb.-Gem.*“, podany przez Schw. i Saleskygo w ich książce p. t. „*Arbeit und Forschung der Jugend*“. Na godzinach lekcyjnych przerabia się pewien okres literatury, prąd literacki: purytanizm, romantyzm czy liberalizm. Nie dość jest jednak czasu do należytego pogłębienia tematu. Poszczególne więc „*Arbeitsgemeinschaften*“ opracowują:

- 1) Twórczość charakterystycznego przedstawiciela danego okresu, ale możliwie takiego, który tworzył we wszystkich rodzajach poetyckich (Hugo — dla romant. fran.).

- 2) Inna grupa kreśli obraz *osobistości*, która wywarła wielki wpływ na dany okres. Szuka ona do tego materiału w jej wypowiedziach, listach, mowach, dziennikach, sprawozdaniach parlamentarnych, dekretach, testamentach, jako też w monografiach hist., dążąc do skreślenia pełnego obrazu.
- 3) Inny zespół znów bada wpływy, rezultaty danego ruchu, prądu literackiego, dążenia, np.: rozwój i urzeczywistnienie idei imperium brytyjskiego, a więc interesuje się więcej rozwojem Irlandii, Indii, Egiptu i t. d. Określa bliżej zmysł i taktykę polityczną Anglika, zestawia konstytucję ang. z ameryk. i t. d.

W I-szym półroczu Oberprima analizowano w ten sposób t. zw. „Wiek królowej Wiktorii“ — jako kompleks zagadnień. Klasa pracowała w 6-ciu grupach po czterech. Poszczególne grupy opracowywały *powieści*, obrazujące ten okres (G. Eliot), problem walki o „światopogląd“ u J. St. Milla, ewolucjonizm, antytezę człowiek—zwierzę, także u satyryków i moralistów, odbicie tej walki u poetów (Arnolda), również wpływ okresu poprzedniego romantyzmu (w osobie Keatsa) na poezję okresu kr. Wikt. — Poszukiwano objawów charakterystycznych zarówno w formie, jak i treści. W literaturze również szukano odbicia tragicznego objawu tego złotego okresu — powstanie nędzy masowej (u Dickensa, Kingsieya, Eliot). Posiłowano się tu częściowo lekturę tłumaczeń tych utworów na język niemiecki.

Forma dyskusji wyrastała z małych referatów uczniowskich. Po dyskusji notowano krótkie wyniki w formie tez. „Arbeitsgem.“ języków obcych współpracowały przy niektórych tematach z zespołami hist., geogr., gospod., filozoficznymi.

Najwyższą formą pracy zespołowej w nauce jęz. niem. byłoby chyba połączenie jej z wykonaniem jakiegoś „projektu“ (w znaczeniu t. zw. systemu projektów), treściowo związanego z przedmiotem. Idealnym wyrazem takiej pracy byłyby wycieczki szkolne do Niemiec lub Austrii, które sobie nakreślają zadanie badawcze i krajo-kulturoznawcze. Ale i w kraju można by np. postawić sobie jako zadanie — „projekt“: zbadanie przez klasę w zespołach śladów kultury niemieckiej w stolicy (lub w większych miastach): w nazwach ulic, pałaców, w architekturze, w nazwiskach (szyldry, książka telefoniczna), rolę Niemców w Warszawie, elementy kultury niemieckiej za Sasów i t. p. Dalszym rozwinięciem tej pracy byłoby (raczej na stopniu licealnym) ujęcie tego tematu w dynamice historycznej (np.: a) elementy niemieckie w języku polskim, b) wpływy kulturalno-literackie, c) rola kolonistów i mieszczan niemieckich w rozwoju ekonomicznym dawnej Polski, d) prawo niemieckie w Polsce i t. p.). Wszędzie tutaj rozumie się szłoby głównie o krótkie i treściwe segregowanie i referowanie materiału zebranego, z ogólnym objaśnieniem w języku niemieckim. Specjalną rolę powinny tu również odgrywać zbiory rzeczowe (zdjęcia, druki, monety, banknoty, marki pocztowe, wycinki z gazet, wypowiedzi wybitnych

ludzi, odpisy dokumentów i t. p.). Uczniowie zapoznają się z tym materiałem w postaci zmiennej wystawy klasowej (w gablotkach, gazetkach i t. p.). Pięknym uwieńczeniem takiego „projektu“ byłoby zebranie podobnego materiału, tyającego się śladów kultury polskiej w rozwoju Niemiec (dziedzina prawie nie tknięta jeszcze).

Wogóle mają tu być źródłem w pierwszym rzędzie własne poszukiwania, dalej przewodniki, monografie i t. p. Nauczyciel, który nakreśla sobie z góry plan pracy, ułatwia uczniom wskazówkami ich poszukiwania.

Chciałbym jeszcze wspomnieć o możliwościach wprowadzenia elementu wzajemności i zespołowości do *korekty*. Postępy uczniów są bardzo uzależnione od wprawy w autokorekcie. Najtrudniej jest właśnie przyzwyczaić ucznia do cierpliwego, systematycznego poprawiania własnych prac. Na upomnienie uczeń zwykle odpowiada: „Już poprawiłem, nie mogę znaleźć błędów“. Natomiast o wiele chętniej, często nawet z zapałem i z ambicją znalezienia błędu, zabiera się uczeń, najmniej nawet cierpliwy, do poprawienia wypracowania kolegi. Spostrzegawczość w stosunku do własnych błędów wyrabia się przez ćwiczenie jej w znalezieniu błędów cudzych. Samo przyzwyczajenie się do rozważania dylematów możliwości form podwójnych jest tu bardzo przydatne. Uczeń uczy się w ten sposób cenić autokorektę i przyzwyczajają się do niej. Przy takiej wzajemnej korekcie wynikają często zaciętrzewione spory, co do różnych zjawisk językowych nawet między zwykle biernymi uczniami, spory, które rozstrzyga nauczyciel, a strona zwycięska z satsyfikacją wykrzykuje swoje: „A widzisz! Kto miał rację?“ Próbowałem z dość dobrym rezultatem 2-ch form korekty: 1) Wzajemna korekta 2-ch uczniów, siedzących w jednej ławce. Błędy spostrzeżone omawiają razem. Dla odmiany personalnej można przeprowadzić przesiadki całych rzędów. 2) Więcej ożywiona i więcej bezpośredniej korzyści przynosi korekta zespołowa w szerszym tego słowa znaczeniu, przeprowadzona, jako lekcja pod kferunkiem. Tworzyłem na pewnej godzinie grupy po trzech uczniów, grupy z góry przeze mnie ustanowione w ten sposób, że prowadził korektę uczeń dobry, któremu przydzielałem jednego słabego i jednego średniego. Korekta musi być wzajemna i wspólna. Zaczyna się od pracy ucznia słabego, który sam czyta pólglósem swoją pracę. Stara się on zrazu sam znaleźć swój błąd, ostatecznie kierownik wskazuje miejsce błędne, każąc autorowi, ewentualnie jego koledze, określić rodzaj błędu. Wreszcie naprowadza przez pytania na rodzaj błędu, autor sam koryguje. W ten sam sposób odbywa się korekta pracy ucznia średniego, przy czym aktywnym ma być uczeń słaby. Ze szczególną ambicją i zaciętością pracują uczniowie słabsi nad tym, by znaleźć błąd u swego lepszego kolegi. Rozumie się, korekta taka nigdy nie jest całkowita i dokładna, często nawet kierownik grupy zmienia w zapale poprawiania dobry zwrot swego kolegi na błędny. W większości jednak wypadków stwierdzenie błędów jest słuszne, choćby nawet korekta błędu nie wypadła zupełnie poprawnie. Ważniejszym jednakże, niż efekt *rzeczowy* samej korekty, jest owo ćwiczenie się oka w od-

szukiwaniu błędów cudzych i własnych i przyzwyczajenie się do tej czynności.

Problemem organizacyjnym, nie dającym się pominąć, jest *sposób dobierania grup*. Dla rezultatu pracy nie jest obojętne, jak grupy są dobrane. Zdaje się być pożądanym, aby: 1) przy ustanawianiu składu personalnego zespołów dążyć się możliwie z życzeniami i sympatiami uczniów, w ten sposób dobrana grupa pracuje chętniej i z większym poczuciem odpowiedzialności.

2) Z drugiej jednak strony konieczne jest, żeby dany zespół łączył uczniów o rozmaitym uzdolnieniu i zaawansowaniu w języku, odpowiednio stopniowanym (a więc np. w grupie z 4-ch jeden dobry, dwóch średnich, jeden słaby i t. p.). W takiej grupie jest dużo pola do wzajemnego wspomaganiania się w kierunku dodatnim. Przy tym zespoły tak zestawione są mniej więcej równowartościowe co do swych możliwości i mogą przy odpowiednim podziale zadań współzawodniczyć w wykonywaniu swej zespołowej pracy. Ale te 2 względy: personalny (subiektywny) i naukowy (obiektywny), często kolidują ze sobą. Zdarza się, że grupy dobrane subiektywnie, według życzeń członków, nie są żywotne, nie dają rezultatów naukowych i w końcu się rozpadają. Często również grupy „dobre” przez nauczyciela według czystej racji naukowej, nie żyją z sobą dla owocnej pracy. Trzeba więc wybrać coś pośredniego. Należało by, zdaje się, zawsze wyjść od życzeń uczniów. Uczniowie więc wymieniają na kartce kolegów, z którymi chcieliby współpracować, podkreślając nazwisko tego, którego uważają za odpowiedniego na kierownika zespołu. Wyniki tej ankiety muszą jednak być korygowane przez nauczyciela w kierunku obiektywnej praktyczności. Na ogół możnaby przyjąć, że istnieją zespoły o stałym składzie. Niekiedy jednak, dla zadań specjalnych, sporadycznych, skład grup może się zmienić. Musi on być dobrany pod specjalnym punktem widzenia, jak to wyżej było powiedziane przy dramatyzacji i inscenizacji.

Zbyt wcześnie zdaje się jest wartościować z całą stanowczością pracę zespołową w ogóle i jej poszczególne formy. Wszyscy jesteśmy pod tym względem w fazie czynienia doświadczeń. Pozwolę sobie jednak na ten temat wyrazić kilka uwag: System pracy zespołowej idzie tak bardzo po linii głębiej sięgających postulatów pedagogicznych, wyrosłych z ducha naszego czasu, że narzuca się, jako obowiązek, czynienie prób stosowania tej formy pracy, tym bardziej, że otwiera ona też szersze możliwości dydaktyczne. Najostrożniej byłoby z początku stosować ją tylko sporadycznie w tym wypadku, gdy po prostu narzuca się dla pewnego zadania ten sposób opracowania i gdy ten sposób przyrzeka też bardziej oszczędny sposób wykonania. W naszych zwykłych warunkach urzędzeniowych (ławki stałe, bardzo liczebne klasy) zmuszeni jesteśmy stosować pracę zespołową — prawie wyłącznie tylko jako domową, to znaczy, że zespoły zbierają się poza szkołą u jednego z kolegów, pracują bez kierownictwa nauczyciela.

A właśnie płodność tej pracy i prawdziwy jej charakter społeczny wymagają często, co najmniej częściowo, przekształcenia jej w pracę w szkole pod kierunkiem nauczyciela. Właśnie przy tej pracy, nasuwającej często dla uczniów niespodziewane trudności lub różnice zdań, uwaga, wskazówka czy słowa nauczyciela prędko wyprowadzają z kłopotu i dodają otuchy i pewności. Baczne oko nauczyciela, śledzącego pracę zespołów w jednej lub w dwóch salach, spostrzeże prędko niebezpieczeństwo pójścia na manowce lub wybrania nieszczędnej metody i skieruje pracę zespołów na właściwe tory. Poza tym właśnie tego rodzaju prace wymagają różnorodnych pomocy szkolnych, szczególnie słownikowo - encyklopedycznych, które mogą być skoncentrowane tylko w szkole (tjczy się to w każdym razie każdej pracy zespołowej, nieco poważniejszej, już na st. średnim). A przecież zorganizowanie pracy zespołowej w szkole wymaga dostosowanego urządzenia technicznego, jeszcze u nas dość rzadkiego, a mianowicie urządzenia pracowni języka niemieckiego z umeblowaniem ruchomym w postaci podłużnych stolików i lekkich fotelików. Bowiem praca zespołowa wymaga większej swobody ruchów i możliwości zmiany rozmieszczenia uczniów i pewnego, choćby częściowego izolowania i oddalenia od siebie pracujących i dyskutujących półgłosem zespołów. Taka pracownia rozporządzać też musi dostatecznie zaopatrzoną biblioteczką pomocniczą. Druga trudność wynika też z wielkiej liczebności naszych klas językowych. Wszystkie zespoły klasy, liczącej do 48 uczniów, koło 12 zespołów, pracując jednocześnie nawet w najlepiej urządzonej pracowni i jak najciszej nawet ze sobą dyskutując, z konieczności będą sobie przeszkadzać. Nie można chyba u nas marzyć o takich warunkach, jakimi rozporządza E. K. (2 pokoje). Jednakże to wszystko nie powinno nas zniechęcać i powinniśmy w najtrudniejszych nawet warunkach próbować choćby częściowo pracy zespołowej w szkole. Wierzę również, że w odpowiednich warunkach udać się może całkowita organizacja pracy w duchu zespołowym, ale wówczas wybrałbym drogę E. Köhler, która z jednej strony sięga głębiej w podbudki społeczne i odpowiedni świat emocjonalny uczniów, a z drugiej strony nie znudza ciągłym szablonem o charakterze powierzchownym lub sportowym, stosując w odpowiedniej kombinacji ścisłą pracę zespołową tylko jako fazę ogólnego cyklu zadaniowego i to do zadań, bardziej się do tego nadających.

W każdym razie szerzej czy wężiej stosowana praca zespołowa, domowa czy klasowa, sporadyczna czy stała, wymaga uprzedniego planowego przemyślenia przez nauczyciela, urządzenia pewnego poradnictwa z jego strony i stałej opieki nad pracą zespołów. Trud ten zdaje się jednak zawsze opłacać ze względu na rezultaty dydaktyczne i wychowawcze i spotyka się też ze strony młodzieży z należytą wdzięcznością i uznaniem.

Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI

LEKTURA DOMOWA W KL. II.

Czytam zawsze z wielkim zainteresowaniem rubrykę „Neofilologa“ zatytułowaną: „Z praktyki dla praktyki“, będącą tą najbardziej bezpośrednią i bezpretensjonalną wymianą myśli między neofilologami, szukającymi stale nowych dróg ulepszenia swych metod dydaktycznych. Niektóre pomysły, znalezione w tej rubryce, zastosowałam już nieraz z wielkim powodzeniem, inne, nadające się do dyskusji, podsuwały mi nowe myśli, budziły inicjatywę.

W ostatnim numerze, w artykuliku o lekturze „Livres roses“ w kl. II, p. Adam Goldwasser poruszył kwestię tak b. ciekawą, a jeszcze za mało omówioną, lektury domowej na pierwszym stopniu nauczania. — Chciałabym wrócić do tego tematu.

Lektura domowa w kl. II jest jedną z nowości wprowadzonych przez nowy program. Wybór jej, przy tak szczupłym zasobie słów w kl. II, a zwłaszcza metoda egzekutywy, są rzeczą nader trudną.

Zdaje sobie dobrze z tego sprawę p. Goldwasser, który metodę przez siebie stosowaną uważa tylko jako jedną z prób rozwiązania tego zagadnienia i zaprasza kolegów do dyskusji. Metoda stosowana przez p. Goldwassera polega na tym, że poleca uczniom swoim przełożyć na jęz. polski legendy i opowiadania zawarte w znanym, a tak ponętym wydawnictwie „Bibliothèque Rose“. Każdy uczeń dostaje inny tomik tegoż wydawnictwa, stosownie do swych upodobań i zdolności, który przeczytawszy przekłada na jęz. polski.

Muszę się przyznać, że próba taka wydaje mi się mocno ryzykowną, a to z przyczyn następujących:

Metoda bezpośrednia, tak dobre dająca wyniki, wyklucza stanowczo systematyczne tłumaczenia dłuższych tekstów w początkach nauczania. Oto co pisze o tym Program: „Właściwe tłumaczenie na jęz. ojczysty jakiegoś tekstu może być stosowane tylko w IV kl. (2—3 razy do roku) jako ćwiczenie, pozwalające uświadomić odrębności obcego języka przez porównanie ich z mową ojczystą“. Inne wypadki użycia jęz. polskiego mogą być tylko *sporadyczne* i stosowane do pojedynczych słów, zwrotów i zdań, których inną drogą wytłumaczyć uczniom nie możemy.

I słusznie, gdyż otworzywszy raz furtkę do tak niebezpiecznego precedensu, nie będziemy już mogli powstrzymać uczeni, i tak do tego stale dążących, by każdy ustęp lekcji szkolnej na jęz. polski nie przekładali, co byłoby nawrotem do tak przez nas z radością porzuconej i skrytykowanej metody tłumaczeniowej.

Oczywiście, że dla uczeni zawsze łatwiejszym będzie przekład, niż choćby króciutkie streszczenie w języku obcym. Czy jednak mamy iść po linii najmniejszego oporu i czy ta forma egzekutywy jest naprawdę najlepszą?

Lekcje, które hospitowałam, lektura dzieł dydaktycznych, referaty i dyskusje na ten temat, wreszcie moje własne doświadczenie skłaniają mnie raczej ku innym metodom, o których zresztą już nieraz pisano. Zanim jednak zajmę się tymi metodami muszę zaznaczyć, że w klasie II zdaje mi się, tylko b. ostrożnie i z wielkimi zastrzeżeniami dawać można uczniom do czytania tomiki z Bibl. Rose, których język jest na ogół stanowczo za trudny dla początkujących. Nie wykluczyłabym tego wydawnictwa kategorycznie z biblioteki uczniowskiej pierwszego stopnia, gdyż barwność tych

15-to groszowych książeczek działa sugestywnie na uczniów, którzy pierwszy raz spotykają się z książką prawdziwie francuską. Nie wyobrażam sobie jednak, by w drugim roku nauki mogli uczniowie już zrozumieć takie opowiadanie, jak „Aucassin et Nicolette”; „Ampère”; „Linné” i t. d. a jeśli by nawet je zrozumieli, to praca, którą by w to włożyli, byłaby stanowczo za wielka i mogłaby ich zrazić do dalszej lektury. Radziłabym zatem w tym względzie jak największą ostrożność i selekcję. Uczniom bardziej zaawansowanym możnaby dać już w II-gim roku nauki wybrane, łatwiejsze opowiadania z Bibl. Rose, lub nie o wiele droższe, a znacznie łatwiejsze i starannie wydane przez Z. Hachette i polecane przez Poradnik „Contes de tous les pays”. Znajdujące się w tym wydawnictwie bajki, jak: La Caverne des fées, La maison des ours, Mignon et Mignonne i t. d., mogą być zrozumiane i przez mniej zaawansowanych uczniów, dla których także mogłyby służyć tak pięknie wydane „Albums”, t. j. książki o bardzo licznych i barwnych ilustracjach, ułatwiających domyślenie się treści. Cały szereg takich „Albums” wymienia i poleca prof. Czerny w swym artykule o „Lekturze Neofilologicznej” w marcowym numerze „Muzeum”.

Ponad tymi jednak wszystkimi wydawnictwami stawiam broszurki wydawane przez Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, które dzięki swemu łatwemu językowi, objaśnieniom na marginesie i ciekawie dobranym aktualnym tematom, nadają się najlepiej do lektury domowej na pierwszym stopniu nauczania i mogą służyć tak słabszym, jak i bardziej zaawansowanym uczniom.

A teraz co do metody.

Radziłabym, mimo zastrzeżeń, że podręczniki jęz. franc. dla kl. II są dość obszerne i ledwie się je kończy, poświęcić dla pierwszej lektury poza podręcznikowej kilka godzin lekcyjnych. Idzie bowiem o wprowadzenie ucni w lekturę i zapoznanie ich z odmiennymi metodami postępowania.

Lekturę szkolną z podręcznika przerabia się na ogół b. dokładnie i poświęca się jej dużo czasu; w lekturze domowej zagląda się już tylko od czasu do czasu do objaśnień lub słownika. Streszczeń długich, szczegółowych, do których większość uczniów ma skłonność, należało by unikać, zadawając się bądź tylko dyspozycją, charakterystyką osób, lub krótkim i zwięzłym podaniem treści. Czasem, przy takiej zbiorowej lekturze, polecić możemy uczniom opisanie ryciny ilustrującej opowiadanie, czasem poprowadzimy tylko luźną rozmowę na temat przeczytanego rozdziału lub utworu; można też np. podyktować uczniom kilka pytań zasadniczych, odnoszących się do lektury, i zażądać od nich odpowiedzi pisemnej na lekcji lub w domu. Widziałam kiedyś, na jednej lekcji pokazowej b. ładną scenkę odegraną przez uczniów, a ułożoną przez nich samych na podstawie przeczytanej nowelki. Można wreszcie, podzieliwszy utwór na drobne części, rozdzielić je między uczniów i poświęcić na to jedną lub dwie lekcje, zależnie od ilości uczniów w klasie i długości utworu, opowiedzieć lekturę w całości, już wtedy b. dokładnie.

Zauważyłam, że streszczenia pisemne, krótkie i rzeczowe, sprawiają uczniom wielką trudność nieraz i w wyższych klasach, dlatego też radziłabym takie pierwsze pisemne streszczenie z lektury domowej zredagować wspólnie z uczniami w klasie, na lekcji specjalnie ku temu poświęconej. Takie zadanie redakcyjne stokratnie nam się opłaci. Gdy lekturę indywidualizujemy, metody postępowania z konieczności ulegną zmianie.

Oczywiście, że samoistne streszczenia piśmienne na tym stopniu początkowym mogą być dla niektórych uczniów zbyt trudne. Wolałabym jednak podaną choć nieudolnie, w 5 czy 6 zdaniach krótką treść utworu, niż przekład.

Czasem z kilka pytań, zadanych uczniowi, a dotyczących lektury, możemy się zorientować, czy uczeń książkę przeczytał i zrozumiał; nieraz zadowolnić się musimy opisem obrazka.

Przeszłego roku, rozdawszy uczniom małe książeczki z Bib. Hachette o barwnych rycinach, poświęciłam w miesiąc później jedną godzinę na przepytanie lektury. Obrazki tegoż wydawnictwa, puszczane na ekran przez epidiaskop, skupiały uwagę całej klasy, a komentowane były przez daną uczennicę, która odpowiednio bajkę przerobiła. W ten sposób uniknęło się rozproszenia uwagi klasy, która musi wysłuchać nieraz bardzo nieudolnego sprawozdania, a i lekcja była urozmaicona. Oczywiście, że przepytanie ustne nie wystarcza i trzeba uczniów od początku przyzwyczaić do notowania lektur w osobnym zeszytce czy dzienniczku.

Początkowo będą w nim figurowały tylko tytuły książek i nazwy autorów, z czasem i dyspozycje, charakterystyki osób, krótkie streszczenia, wreszcie uwagi uczniów o danej lekturze, o danym zagadnieniu, myśli przewodniej, stylu autora i t. d.

Dzienniczek taki powinien nauczyciel często przeglądać i kontrolować, by wdrożyć uczniów od samego początku, do starannego notowania lektur i by nadać lekturze domowej należyłą wagę, tak słusznie podkreśloną przez nowy Program Ministerialny.

Lwów,

Aniela Wrabcówna

ANALIZA TECHNICZNA J. ROMAINS'A „LE TRESOR DE LOUIS BASTIDE“ W KLASIE IV GIMN.

W klasach wyższych gimnazjum nowego typu wyłania się i stopniowo coraz większej wagi nabiera nowy problem. W miarę tego, jak w czytankach ustępy układane ad hoc przez ich autorów zanikają, ustępując miejsca fragmentom oryginalnych dzieł, zaś lektura uzupełniająca, tak obowiązkowa, jak dobrowolna, podaje młodzieży zamiast powiastek o wartości co najwyżej kulturoznawczej prawdziwie wartościowe dzieła literackie, musi się też zmienić sposób przerabiania i egzekwowania materiału. Samo podanie treści przez ucznia czy wyszukanie i przedyskutowanie problemu (moralnego, społecznego i t. p.) nie wystarcza. Obowiązkiem nauczyciela jest zwrócić uwagę młodzieży na walory estetyczne danego dzieła i zmusić ją do zaobserwowania i wypowiedzenia się na temat zjawisk natury technicznej, stylistycznej i t. p. W rozprawie swej p. t. „Tezy teorii w interpretacji tekstów pojętej jako metoda bezpośrednia“ (Neofilolog 1933—2) prof. Czerny podaje niezwykle spoisty i wyczerpujący, a zarazem sugestywny schemat tego rodzaju analiz, nadających się do stosowania już — przygodnie — w klasie II, a nieodzownie potrzebny przy dyskusjach w klasach wyższych. Oczywiście nie można wszystkich problemów objętych tym schematem omówić przy jednym ustępie czy jednej lekturze domowej. Nauczyciel jednak powinien dążyć do tego, by w ciągu nauki wyczerpać całość problemów, stosując kolejno do poszczególnych czytanek te z omówionych przez prof. Czernego problemów interpretacyjnych, które się najbardziej w każdym wypadku nadają. Schemat interpretacji jest bowiem przeznaczony na stopień wyższy. Sam już jednak autor zwraca uwagę, że schemat ten można uprościć, ułatwić zależnie od klasy w której się go stosuje.

Trzeba odrazu dodać, że analizy tego rodzaju nie mają charakteru abstrakcyjnego ani pedantycznego i nie osłabiają bezpośredniości przeżycia. W klasie zaprawianej od początków nauki języka obcego w objaśnieniu słów i zwrotów nowych zapomocą synonimów, peryfraz czy definicji, lekcja

tego rodzaju jak ją opisuje p. Des Loges w swoim artykule p. t. „Interpretacja literacka tekstu XI w III kl. gimn.“ (Muzeum 1936. — 3-4) poświęcona sprecyzowaniu odcieni poszczególnych zwrotów i celowości ich użycia, nie wywoła wrażenia obcości.

Podobnie dyskutując stronę techniczną powieści, czy noweli zużytkujemy właściwie istniejące już w umysłach młodzieży zasoby leksykalne i pojęciowe, aktualizujemy je apelując do jej refleksji. Młodzież napewno posługuje się w życiu potocznym wyrazami jak „bohater powieści“, „akcja filmu rozgrywa się...“ konflikt, walka wewnętrzna, pomyślnie zakończenie i t. d., może więc terminologię tego rodzaju zastosować do przeczytanej powieści, noweli czy ustępu z czytanki. Oczywiście analiza taka nie powinna być posunięta zbyt daleko ani doprowadzona do schematu czy do rozważań teoretyczno-literackich, przeprowadzona systematycznie powinna mimo to być urozmaicona partiami dyskusji nad stroną tematyczną dzieła.

Próbie tego rodzaju podjęłam z końcem lutego i początkiem marca r. 1937 w klasie IV nowego typu. Klasa z czwartym rokiem nauczania, jednak objęłam ją dopiero w tym roku (szczegół ten podaję dla podkreślenia, że dyskusja, jaką przeprowadziłam, była nawet w tej klasie możliwa, pomimo, iż uczniowie nie byli zaprawieni w klasach niższych do tego rodzaju pracy). Klasa jest nieliczna, ale trudna ze względu na mierne przeważnie zdolności językowe i mały zasób leksykalny, zwłaszcza z dziedziny abstraktów. Trzeba do tego dodać niepomyślne warunki finansowe i zdrowotne, co ma swój wpływ na atmosferę klasy.

Lekturą uzupełniającą na II okres konferencyjny był J. Romain's'a „Le trésor de Louis Bastide“ (Biblioteczka Francuska Z. 7, opr. A. Zaracha).

Raz na tydzień mieli uczniowie przeczytać w domu jeden lub dwa krótsze rozdziały. Nie odpytywałam ich jednak szczegółowo, rzucając tylko parę pytań dla kontroli tematowej i leksykalnej. Dopiero gdy lekturę już skończyli, rozpoczęłam systematyczne jej omawianie, traktując ten fragment z obszernego dzieła jako powieść, gdyż stanowi myślową i estetyczną samodzielną całość.

Dyskusję podaję w streszczeniu po polsku ze względów drukarskich. Zaznaczam też, że przeplatałam dyskusję teoretyczną opowiadaniem, uwagami nad stroną gramatyczną odpowiedzi uczniów i t. d.

Po krótkim omówieniu twórczości J. Romain's'a zadałam pytanie: quels sont les personnages principaux et secondaires de ce roman? Odrazu wyłoniła się różnica zdań, bo jeżeli cała klasa zgodnie zaliczyła małego Ludwika i jego matkę do postaci naczelných, co do ojca Bastide nie było jednomyślności. Wreszcie zwyciężyło zdanie, że należy go raczej zaliczyć do osób bocznych: il ne paraît pas, on parle seulement de lui. Zapytałam, też o powód przydziału Jeanné'a do postaci ubocznych. Uczniowie uzasadnili to tym, że Jeanne ukazuje się w powieści tylko przez jeden moment i jakkolwiek rola jego w tym momencie jest bardzo ważna, to jednak później już go nie spotykamy. Przeszliśmy do omówienia losów rodziny Bastide'ów. Bez wprowadzania specjalnej terminologii wy dobyłam z uczniów określenie sposobu przedstawienia przez autora ekspozycji (o stanie majątkowym, rodzinnym Bastide'ów i t. p. dowiadujemy się z rozmów Ludwika z matką). Następnie wahania fortuny Bastide'ów, omówione szczegółowo, ilustrowane były na tablicy wykresem. Po ukończeniu tego opowiadania zapytałam, jak pogodzić z faktem, że przez cały czas musieliśmy mówić o zajęciu pana Bastide o oszczędnościach pani Bastide i t. d., ich poprzednie określenie *Ludwika* jako bohatera. Jaka jest właściwie jego rola w powieści? Z pewnym zdziwieniem klasa przyznaje, że Ludwik przez cały czas zachowuje się biernie: „il ne fait rien, il observe, il pense

à la misère de ses parents, il est passif". Bez wahania też odpowiadają, na następne pytanie, że akcja rozgrywa się w duszy bohatera. Podają termin *action intérieure*. Dalej stwierdzają, że ten stan rzeczy zmienia się w rozdziale „Louis décide de gagner sa vie”: bohater zaczyna działać, skąd prosty — dla klasy — wniosek, że od tego rozdziału począwszy mamy do czynienia z akcją zewnętrzną. Wobec tego proponuję klasie — bo ten punkt dyskusji zbiegł się z dzwonkiem — by na następną lekcję przygotowała jako zadanie domowe dyspozycję dla akcji zewnętrznej i dla wewnętrznej tego rozdziału. Zadanie domowe uczniowie odczytują w klasie, po czym dyskutujemy i utrwalamy na tablicy.

Disposition de l'action extérieure:

- 1) Louis cherche le travail,
- 2) La conversation entre Louis et l'écaillère.

Disposition de l'action intérieure:

- 1) La méditation de Louis sur la situation de ses parents,
- 2) La volonté de Louis de gagner dix-neuf sous par jour,
- 3) Les réflexions de Louis sur les moyens de gagner sa vie,
- 4) Le prétexte de la garderie.

Na pytanie, które z tych punktów są ważniejsze, na które autor kładzie więcej nacisku, klasa bez wahania odpowiada, że na akcję wewnętrzną, po czym dochodzimy do określenia „Trésor de Louis Bastide” jako powieści psychologicznej.

Proszę następnie o scharakteryzowanie akcji zewnętrznej (nie określam bliżej problemu). Uczniowie podają, że w tej powieści jest mało faktów zewnętrznych „il n'y a pas de faits extraordinaires, l'action est naturelle, tout se passe comme dans la vie”.

Proszę następnie o ocenę „Trésor” jako powieści psychologicznej. Uczniowie mówią, że Romains dobrze obserwuje i dobrze maluje duszę dziecka. Proszę więc o wyszukanie w rozdziale „Louis décide de gagner sa vie” ciekawszych pod względem psychologicznym ustępów i o zanalizowanie ich. Jeden z uczniów odczytuje ustęp na str. 43 (Ludwik obserwuje kupców) dodając: „ces observations sont très compliqués pour un petit garçon”. Inny uczeń odczytuje na str. 40 porównanie sytuacji materialnej rodziny Bastide'ów do „petite citerne d'eau” zaznaczając „il se représente bien la situation”. Inny odczytuje rozważania Ludwika co do sposobu oszczędzania (str. 40). Komentarz uczniów: — „Il a une volonté très forte, c'est un très grand sacrifice pour un petit garçon de ne pas jouer. — Il est fier, parce qu'il ne veut pas montrer à ses parents qu'il a faim. — Il est économe, sérieux et il a beaucoup d'ambition”. Przypominają dalej rozdział „Le jeu de la misère”: L'auteur prépare la réalité par le jeu.

Pytam, czy między faktami zewnętrznymi a wewnętrznymi zachodzi jakiś związek. Na podstawie przykładów jak „Louis observe les faits extérieurs et il y pense”. — „Il apprend que son père a perdu sa place et il est triste” uczniowie uchodzą do stwierdzenia, że między tymi kategoriami faktów zachodzi związek przyczynowy (rapport causal).

W końcu pytam, czy powieść kończy się dobrze, czy źle. Prawie jednogłośnie uczniowie odpowiadają, że zakończenie jest dobre — „Le père trouve une place, Louis donne le trésor à sa mère”. Jeden z uczniów sprzeciwia się jednak, twierdzi, że koniec jest niepomysłny dla Ludwika. Na dowód odczytuje ostatni ustęp (str. 60): „Il trouva que d'une façon générale sa mère n'avait pas montré ni assez de surprise, ni assez d'admiration ni assez d'inquiétude etc.”. Na tej podstawie uczniowie stwierdzają,

że akcja zewnętrzna ma zakończenie dobre, akcja wewnętrzna zakończenie niepomyślne dla bohatera.

Na zakończenie proszę o porównanie akcji „Trésor“ z akcją „Décadi“ Cazin'a (lektura z poprzedniego okresu). Obserwacje spontaniczne uczniów odnoszą się głównie do bohaterów: podobieństwo wieku, charakteru (Décadi et Louis sont des bons garçons, ils aiment leurs parents, ils sont humains), także różnice (Décadi joue, Louis gagne sa vie; Décadi pense comme un petit garçon, Louis comme un homme, il est plus mur, plus sérieux). Zapytani o akcję właściwą stwierdzają, że w „Décadi“ jest o wiele więcej zdarzeń zewnętrznych, że mamy tu do czynienia z akcją zewnętrzną, jakkolwiek jest tam też wiele scen, w których autor opisuje myśli bohatera. Chcąc uzyskać dalsze sprecyzowanie różnic, pytam o części składowe obu powieści. Odpowiedzi: „Le trésor de Louis Bastide se compose de chapitres, „Décadi“ se compose de quatre récits“, po czym już uczniowie podają, że każdy z tych „récit“ ma odrębną akcję. Stąd już możliwy jest dalszy krok do określenia „Décadi“ jako cyklu nowel, bo znają z omawiania „Hommes de bonne volonté“, pojęcie cyklu powieści jako szeregu powieści o wspólnych bohaterach.

Celem ogólnym przeprowadzonych dyskusji jest wdrożenie uczniów w dyskusowanie na tematy oderwane przy przełamaniu szablonu myślowego. Szablon myślowy jest jedną z poważnych bolączek życia szkolnego. Uczniowie przynoszą ze sobą gotowy zapas frazesów, którymi operują z pozorami rozumienia, idąc po drodze najmniejszego oporu. Mały przykład: Kilku uczniów po kolei zaczyna sprawozdanie z lektury słowami „La famille Bastide était pauvre“ i wielkich wysiłków trzeba, by im wyjaśnić, że takie określenie bynajmniej nie jest jednoznaczne. Na zapytanie o rolę Ludwika w powieści, odpowiadają „il travaille pour gagner sa vie“ i trzeba im dać dowód normalny, — że dopiero na 39 str. (na 60 str. powieści) Ludwik ma myśl zarabiania — by klasa zdała sobie sprawę z jego bierności. Podobnie przy innych zagadnieniach najchętniej zasłonią się uczniowie jakimś ogólnikowym gotowym powiedzeniem. Dlatego też nawet kilkugodzinna dyskusja z dziedziny, w której słabo się jeszcze orientują, a apelująca do zdolności obserwacyjnych i rozumowania uczniów jest moim zdaniem pożyteczna ze względów ogólnowo-wychowawczych.

Lwów,

Lida Apotczynowa

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

WORDS: czasopismo (słowa) poświęcone pochodzeniu, historii oraz etymologii słów angielskich. Tom I, str. 168, Tom II, str. 216. Los Angeles, Kalifornia. Paźdz. 1934 — Grudzień 1936.

Podtytuł powyższej pracy dostatecznie przedstawia jej zakres. Wydawca jej p. I. Colodny, dyrektor oddziału wydawniczego przy „Junior College“ w Los Angeles posiada pięciu doradców, którzy są wykładowcami germańskich oraz wschodnich języków w Princeton i na innych uniwersytetach.

Jeden z najwcześniejszych współpracowników to p. H. L. Mencken, sławny ex-redaktor pisma „The American Mercury“ i zarazem autor dzieła p. t. „The American Language“ — „Język amerykański“ (czwarte wydanie ukazało się niedawno), który pisze na temat „nowych czasowników“. Stwierdza on, że wiele z nich, choć zwykle zaliczane do t. zw. „amerykanizmów“, powstały jednak przed trzystu lub więcej laty. Za czasów Szekspira język wzbogacał się powoli lecz obficie przez transformację rzeczowników na cza-

sowniki: np. *To profit* — korzystać, *to benefit* — wyświadczyć dobrodziejstwo, *to colour* — barwić; w Anglii jednak w ostatnich latach — dzięki sprzeciwowi uczonych — proces ten został zahamowany, a obecnie Ameryka jest źródłem powstawania większości takich przykładów: np. *to press-agent* być agentem prasowym (gwiazdy filmowej i t. d.), *to tax-pay* — płacić podatki, *to racketeer* — żyć z nieczystych interesów. W. S. Gilbert w drugiej połowie dziewiętnastego wieku często używa takich czasowników dla wzbudzenia odpowiedniego efektu w swoich komicznych utworach scenicznych, obecnie jednak większość z tych amerykańskich wyrażań używana jest poważnie, i bardzo jest prawdopodobne, że znajdują one stałe miejsce w języku angielskim.

Mamy tu ciekawą dyskusję Alfreda Senn'a, profesora germańskiej oraz porównawczej filologii na Uniwersytecie w stanie Wisconsin na temat jednego (i jedyne) angielskiego słowa, które pewien amerykański dziennikarz przytacza jako pochodzące z języka litewskiego, mianowicie słowo *to talk* — mówić. Nie znajduje on trudności w wykazaniu, że jeden język wpływa na drugi *tylko*: 1) przy bliskim stosunku oraz obcowaniu, w którym to przypadku naród silniejszy i liczniejszy wprowadza swoje słowa do języka narodu słabszego, lub 2) jeśli poziom kultury jest tak wysoki, że przejawy jej — przez pismo — sięgają poza kraje, pozostające w najbliższym sąsiedztwie. Zaden z tych przypadków nie zachodzi pomiędzy Litwą a Anglią. Wobec tego przypuszczać należy, że litewskie słowo *tulkas* zostało przyjęte z języka północno-niemieckich kolonistów, kupców i karczodzieli wprost lub (jak to przypuszcza prof. Uniw. w Rydze Jan Endzelin) za pośrednictwem staro-słowiańskiego słowa *tułku* czyli tłumacz. (Muhlenbach - Endzelin, Lettisch - Deutsches Wörterbuch, IV. 259). Z drugiej strony znajdujemy wiele słów angielskich (częściowo brytyjskich), częściowo amerykańskich) zastosowanych w dzisiejszym języku litewskim, np. *blankas* — blankiety, *futbolas* — piłka nożna, *biznis* — interes, które zostały przyjęte do literackiego języka i zdają się już nie do zastąpienia.

Profesor angielskiego przy Uniwersytecie w Redlands L. E. Nelson stawia pytanie: „Jeśli opisujemy coś, używając w tym celu szeregu przymiotników, w jakim porządku je umieszczamy?”. — Wydaje się jakobyśmy zbudowali sobie podświadomie kilka grup ustalonych wzorów porządku słownego dla przymiotników używanych seriami, które to wzory naśladowujemy, nie zdając sobie sprawy z ich istnienia. „Czy nie jest rzeczą przyjemną — zapytuje on — posiadać słowa, które znają swoje miejsca i zajmują je tak składnie, że nie uprzytamniamy sobie nawet faktu, jak układ ten w żadnym razie nie jest przypadkowym?”. „Duże, czerwone, soczyste, kuliste jabłko“. „Opadłe, martwe brązowe liście“. „Czarna, płaska, błyszcząca przykrywka“.

Naturalną jest rzeczą, by przedmiot handlu nosił nazwę, którą mu przeznaczyci jego twórcy i sprzedawcy. Przykładem tego jest (jak to wykażają profesor archeologii biblijnej oraz nauki o Semitach przy Uniwersytecie południowej Kalifornii dr. Knoff) powszechnie znany wyraz *lampa*. Bezpośrednie pochodzenie tego słowa śledzić możemy wstecz aż do greckiego *lampas*, doszedłszy jednak do tego, przejść musimy z kolei Hellespont, by dojść do Fenicjan, którzy prowadzili handel z barbarzyńskimi jeszcze Grekami, zapoznając ich z małym pomyslowym przedmiotem, który umożliwiał utrzymywanie w oliwie palącego się knota.

Dopiero jednak Anglicy i Amerykanie w dziewiętnastym wieku objęli takie słowa pojęciem własności prywatnej. Ktokolwiek przeto używa wyrazu *rover* na określenie dwukółowca nie wytworzonego przez firmę Rover Cycle Co. of Coventry, lub wyrazu *kodak* na określenie aparatu fotograficznego nie wytworzonego przez firmę Eastman Kodak Co., lub wreszcie

wyrazu *vaseline* chcąc określić maść będącą przetworem naftowym nie wytworzonym przez Chesebrough Manufacturing Co., otrzyma prawdopodobnie niezbyt miłe wezwanie ze strony adwokata danej firmy, i spędzi przykre chwile przed sądem. Wyraz *vaseline* skonstruowany przez p. Chesebrough zarejestrowany został jako marka fabryczna w dniu 25 lipca 1905 r. Starał się on wynaleźć słowo, któreby wskazywało, że (jak wierzył) nafta powstaje w ziemi z rozkładu wody i połączenia uwolnionego z niej wodoru z węglem zawartym w niektórych pokładach geologicznych, dlatego połączył on niemieckie słowo *wasser* z greckim *elaion* — oliwa. Obecnie słowo to znane jest nieomal na całym świecie.

Pisząc na temat wzbogacania się języka angielskiego, p. Mencken wskazuje, że: „ośrodek ciężkości znajduje się obecnie w Stanach Zjednoczonych. Nie tylko, że w naszych granicach mamy więcej ludzi mówiących po angielsku niż ich posiada całe Imperium Brytyjskie, ale także prześcigamy znacznie obywateli tego imperium w tworzeniu nowych, pożytecznych słów i zwrotów. Stąd wydaje się, że amerykańska odmiana języka angielskiego bierze górę nad rodzimą mową... I tak jest zaiste... przenika ona do Anglii w coraz to większej mierze”. — „Duże i niewątpliwe są szanse języka angielskiego w dążeniu do stania się językiem światowym. Jest on najprostszym z szeroko znanych języków. Niekorzyści jego polegają na nieracjonalnej pisowni oraz ogromnej ilości słów”. Jednakże, filozof angielski Ogden, stwarzając — złożony z 800 wyrazów — słownik języka „Basic English”, usiłuje usunąć tę trudność, przyjdzie też czas, że angielskie „Towarzystwo Uproszczonej Pisowni” w połączeniu z innymi podobnymi towarzystwami przeprowadzi reformę pisowni.

W rzeczy samej jednym z celów *Words* to przyspieszenie tej sprawy. „Za pomocą 26 liter alfabetu, które mamy do dyspozycji, nie możemy wyrazić 48 prostych dźwięków zawartych w systemie wymowy podanym przez *Standard Dictionary*, ani też 85 dźwięków używanych przez *Webster's International Dictionary*. Potrzebujemy zatem nowego alfabetu”. — Jak to słynny profesor w Oxfordzie Max Müller dawno już temu powiedział: „W idealnym alfabecie ta sama litera powinna zawsze mieć jeden i ten sam dźwięk, na odwrót ten sam dźwięk powinien zawsze być przedstawiony przez jedną i tę samą literę”. Podobnie w idealnym języku to samo słowo powinno zawsze mieć jeden i ten sam sposób wymowy, ten zaś sposób wymowy powinna zawsze wskazywać dokładna fonetyczna pisownia. Tymczasem jednak słowa są w rozmaity sposób wymawiane, tak długo zaś, dopóki to nie zniknie, nawet uproszczona pisownia pozostanie siłą rzeczy symboliczną.

Powyższe przykłady wskażą, że *Words* są czasopismem przeznaczonym przede wszystkim dla laików. Cena dziewięciu zeszytów projektowanych na rok 1937 wynosi dol. 1. Ogłoszenie brzmi: „Hamlet lubiłby *Words*”. (Patrz Hamlet II. 11.196). Czasopismo to ma za cel popularyzowanie studiów nad słowami. „Słowa są jak liście” pisał Roscommon; „część wiadnie co roku, i co roku młodsza generacja następuje po nich”. Mimo to jednak pozostaje też trwałą pień słów, i z pewnością znajomość ich dziejów oraz pochodzenia powinna się w znacznej mierze przyczynić do jaśniejszego i rozumniejszego ich użycia celem porozumiewania się; uwzględniając ten cel *Words*, pomimo pewnych naiwności i niedojrzałości, polecam je, gdyż mogą one odegrać pożyteczną rolę w szerzeniu tej nauki wśród szerokich kół; a szczególnie polecam je tym Polakom, którzy interesują się obecnym wzrostem języka angielskiego oraz jego rozwojem w najbliższej przyszłości.

KAROL SCHONHERR, Erzählungen. Opracował Henryk Friedländer. (Wydanie skrócone...), Książnica-Atlas 1936. Bibl. Niem. Ser. II, tomik 53.

Tomik zawiera 3 opowiadania. Tematem dwóch z nich jest macierzyństwo: kult matki i miłość matczyna u człowieka i zwierzęcia. Trzecie („Der Ehrenposten“), pełne humoru, wprowadza w świat chłopca tyrolskiego i zapoznaje z jego dialektem.

Język opowiadań posiada dużo wyrażań nieznanymi i dlatego jest wiele objaśnień. Niekiedy objaśnienia zajmują więcej miejsca, niż sam tekst. Czytelnika młodocianego, którego lektura interesuje przede wszystkim lub nawet tylko dzięki treści, może takie częste odciąganie uwagi od samej lektury znużyć i łatwo zniechęcić. Mimo tak szczegółowego objaśnienia są tu i ówdzie wyrazy wymagające tłumaczenia.

Opracowanie jest staranne i sumienne. Książka przeznaczona dla klasy III—IV nadaje się dla klasy zaawansowanej albo na lekturę stataryczną.

FRITZ MULLER — Parten-Kirchen, Schulgeschichten. Opracował Alfred Jesionowski. Książnica-Atlas 1936. Bibl. Niem. Ser. II, tomik 54.

Wszystkie zawarte w tym tomiku 4 opowiadania cechuje wartość wychowawcza. Dlatego może są one bardziej refleksyjne niż epiczne i odpowiadają usposobieniu młodzieży w wieku dojrzewania. Zaletą ich jest też, że są bardzo krótkie i łatwo je można stosować jako lekturę uzupełniającą. Czasem nie brak też humoru (np. w „Falsche Namen“).

Opracowanie staranne, w dodatku oprócz analizy treści uwzględnione są momenty psychologiczne i poruszone w opowiadaniach problemy, mogące młodzież interesować.

Przez te dwa tomiki II Seria Biblioteczki Niemieckiej wprowadzi również krótkie opowiadania współczesnych autorów. Nasuwa się jednak mimo woli pytanie, czy naprawdę wybrano najodpowiedniejsze utwory.

FELIX SALTEN: Bambi. Eine Lebensgeschichte aus dem Walde. Opracowała i objaśnieniami zaopatrzyła Dr. Marta Unger. (Wydanie skrócone...) Książnica-Atlas 1936. Bibl. Niem. Ser. II, tomik 48.

Jest to wzruszająca w swej prostocie historia życia rogowca od urodzenia do schyłku lat na tle lasu i jego wyraźnym we wszystkich porach roku: radości życia, codziennego niebezpieczeństwa i tragicznej często walki o byt. Oddane tu jest w sposób mistrzowski, jak sarenka Bambi uczy się poznawać świat, dojrzewa wśród przeżyć radosnych i smutnych, nabiera doświadczenia i dochodzi do osamotnienia wewnętrznego: do wielkości. Wszystko tu uczłowiczone, przy czym granica między cechami ludzkimi a zwierzęcymi tak dalece się zaciera, że trudno je rozdzielić. Autor wczuwa się w każdą sytuację zwierzęcia, jakby opowiadał o równym sobie. Niejednego młodocianego czytelnika głęboki a jednak łatwy ten utwór pobudzi do refleksji i dopomoże do wrobienia światopoglądu.

Ocena tego dzieła najtrafniej podana jest we wstępie pióra Johna Galsworthy'ego: jest to zachwycająca książka dla dzieci i tych, którzy nie mają już szczęścia nimi być. Małe arcydzieło. Do tego przyczynia się także piękny, a prosty język.

Opracowanie jest dobre. Objasnienia są krótkie i trafne, nie zabierają dużo czasu i nie przerywają toku lektury, a naprawdę ją tylko ułatwiają.

Przeważnie są w skrótach, gdyż lektura przeznaczona jest dla młodzieży dość zaawansowanej (IV klasa i liceum), która potrafi sobie poza tym poradzić za pomocą słownika. Czasem jednak także zbyt lapidarne objaśnienia może zmylić ucznia, zwłaszcza gdy przy zwrotach trudniejszych podano znaczenie trochę swobodnie (np. str. 63 obj. 21). Nie zawsze też objaśniono synonimem łatwiejszym, a niekiedy brak objaśnienia trudniejszego wyrazu lub podana jest ono później, aczkolwiek wyraz już przed tym występował (np. wyraz Klee tłumaczony jest na str. 28, a występuje już na poprzedniej).

W dodatku oprócz pytań dotyczących samej akcji poruszony jest stosunek człowieka do zwierzęcia z jego skomplikowanymi zagadnieniami. Już w przypadkach zwrócona jest czasem uwaga na cechy ludzkie, szkoda, że nie wykorzystano częściej tych momentów. Zagadnienia poruszone sąwięzłe, dostosowana do poziomu. Usterki druku nieznaczne.

Kołomyja

M. Komeł

ROBERT JAHN: Satzbaufafeln zum Gebrauch im Deutschunterricht für Ausländer bearbeitet von Robert Jahn. Verlag Von R. O. Oldenbourg. 68 str.

222 „Satzbaufafeln“ umieszczone we wyżej podanej broszurce służą jako środek pomocniczy do umiejętnego budowania zdań w nauce języka niemieckiego.

Autor wychodzi z założenia, że umiejętności budowy zdań w języku obcym nie można nabyć jedynie przy pomocy analiz gramatycznych lub rozumowego działania, lecz głównie dzięki powtarzaniu i zmechanizowaniu zjawisk, które w ten sposób oddziałują na wyrobienie poprawnego poczucia językowego.

Toteż celem owych tabel do budowy zdań jest nauczyć się mówić przy pomocy ciągłych ćwiczeń. Pewien typ zdań lub pewne zjawisko gramatyczne ćwiczyć się dopóty, dopóki nie wejdzie automatycznie w pamięć uczącego się.

Cwiczenia te są oczywiście izolowane, nie wiążą się z materiałem rzeczowym. Ponieważ głównym celem jest wyćwiczenie i zmechanizowanie form językowych, ćwiczenia te zwracają wyłączną uwagę na formy. Treść natomiast jest zawarta w zdaniach i uczeń nie potrzebuje się głowić nad przykładami, które często ze względu na skomplikowaną treść spychają stronę formalną na plan drugi. Przykłady, oparte o te tabele do budowy zdań, wykluczają popełnianie jakichkolwiek błędów. Każde zdanie utworzone z góry jest poprawne. Cwiczenia te są pewnego rodzaju gimnastyką językową mówienia i słuchu; stąd też ich łatwość w przeprowadzaniu.

Jak wyglądają owe tabele do budowy zdań? W szpaltach pionowych umieszczone są słowa tej samej kategorii gramatycznej, które można ze sobą wymieniać. W ten sposób każda tabela zawiera nie tylko sześć zdań ale znacznie więcej.

Dobór słów stosowanych w owych tabelach nie zawsze odpowiada materiałowi leksykalnemu, jaki przewiduje nasz program. Autor opiera się w doborze wyrazów o Bakony'ego „Die gebräuchlichsten Wörter der deutschen Sprache“.

Autor uwzględnia w pierwszym rzędzie zdania proste; zdania złożone umieszczono w niedużej ilości.

Zdania te czyta się pojedynczo lub chóralnie. Utrwala się je przez mówienie i słuchanie. Przy pewnych tabelach należy również zwrócić uwagę na przyspiew zdaniowy, właściwy dla pewnych cykli ćwiczeń i szcze-

gólnie charakterystycznej dla języka niemieckiego. Ażeby tabele te dały odpowiednią korzyść, należy ćwiczenia przeprowadzać systematycznie na każdej lekcji, stosując odpowiednie tempo. W ten sposób każdy z uczniów może odczytać zdania, nawet gdy klasy są liczne. Ćwiczenia te wtedy będą celowe, gdy zdania będą odczytane bez długiego namyślenia się, które zwykle stwarza przeszkody natury intelektualnej i psychicznej, utrudniające ćwiczenia tego rodzaju. Tylko w ten sposób dojść można do zmehanizowania i automatycznego opanowania materiałów wyćwiczonych.

Przy niewielkim trudzie można młodzież wprowadzić do tworzenia podobnych zdań.

I. Rozdział obejmuje zdania ze słowem posiłkowym być, stosując różne rodzaje orzeczeń. Stopniując trudności, autor przechodzi od zdań bardzo prostych do zdań o podmiocie i przedmiocie bardziej skomplikowanym. Stosuje przeczenie, używając przysłówków najczęściej używanych w mowie potocznej (gar nicht, überhaupt nicht, etwa, vielleicht i t. d.), którymi jednak stosunkowo mało operuje się na lekcji. W sposób analogiczny ujęte są zdania o charakterze pytajnym, posługując się również głównie przysłówkami pytajnymi używanymi w mowie potocznej (wirklich? so? i t. d.).

Następne zdania stosują konstrukcje przymiotnika w połączeniu z rzeczownikiem i z różnymi spójnikami, jak sondern, weder noch, entweder oder, zwar — aber nicht i t. d. W dalszych zdaniach orzeczenie przybiera różne formy, składa się z rzeczownika w połączeniu z zaimkiem dzierżawczym lub też przymiotnikiem złożonym, używane jest w konstrukcji porównawczej, stosując nie tylko zwyczajne formy stopniowania, ale również najbardziej znane przysłówki, używane bardzo często w związku z tymi formami (jak ebenso, genau so, gerade so, bedeutend besser i t. d.).

Następnie autor ilustruje na podstawie ogromnej ilości ćwiczeń konstrukcje zdań z przedmiotem w 4 lub 3 przypadku lub też 3 i 4 przypadku. Wprowadza w dalszym ciągu powtórki deklinacyj z przymiotnikiem i zaimkiem, zaimki osobowe zastępujące przedmiot w 3 lub 4 przypadku, przysłówki czasowe i lokalne, przeczenia, twierdzenia i t. d., i tu również o doborze wyrazów zdecydowała głównie mowa potoczna.

Cały cykl ćwiczeń (148—159) poświęcono konstrukcji czasownika rozdzielczego, stosując go w różnych formach i różnych połączeniach. Zdania, ilustrujące używanie bezokolicznika z „zu“, uwzględniają zwroty najczęściej używane, po których stosuje się bezokolicznik z „zu“, a w szczególności sposób użycia czasownika „brauchen“.

Wyczerpująco potraktowano w ćwiczeniach zagadnienie pasivum (tabele 182—193). Ilustrują one używanie passivum we formie rozkazującej, wykrzyknikowej, obrazują konstrukcje passivum w czasach zasadniczych, jak również stosowanie przymków „von“ i „durch“, uwzględniając używanie strony biernej również po czasownikach posiłkowych.

Ostatni dział ćwiczeń poświęcono budowie zdań złożonych, uwzględniając różne konstrukcje zdań pobocznych, jak: zdania czasowe (używanie czasów perfectum, plusquamperfectum), zdania warunkowe, zdania względne. Ostatnie, przeprowadzono bardzo umiejętnie, poświęcając każdemu z przypadków zaimków względnych specjalną tabelę. Na szczególną uwagę zasługują doskonałe ćwiczenia, ilustrujące conjunctivus i różne sposoby stosowania go.

Broszurka ta, zawierająca prawie wszystkie zjawiska gramatyczne przewidziane programem w klasach I—IV., powinna znaleźć zastosowanie w nauce języka niemieckiego na terenie naszych gimnazjów. Stosowanie ćwiczeń tego rodzaju, jakie podano w broszurce, ułatwia utrwalanie zjawisk je-

zykowych, prowadząc przy systematycznym stosowaniu do zupełnej mechanizacji danych form językowych.

Stosowanie tych tabel będzie celowe nie tylko w związku z danym materiałem gramatycznym, ale również przy poprawkach i sprostowaniach bądź to piśmiennych, bądź też ustnych, gdzie idzie o przypomnienie pewnych form wzgl. zjawisk językowych, które ze względu na zbyt obszerny materiał przerabia się raczej leksykalnie, a których znajomość jest niezbędna przy opanowaniu językowym w piśmie i słowie. Jak już poprzednio zaznaczono, posługuje się autor zwłaszcza formami z mowy potocznej, które na ogół mało znane są młodzieży, a których znajomość jest jednak konieczna.

Nie zawsze dobór słów odpowiada programowi i w częstych wypadkach wychodzą nawet zdania o absurdalnym sensie; jest jednak rzeczą łatwą zastępować słowa nienadające się odpowiednimi wyrazami.

W każdym razie zasługuje broszurka ta na baczną uwagę nauczycieli języka niemieckiego.

Katowice

Dr. St. Mazurkówna

PRZYKŁADY

PASSIVISCHE SÄTZE:

a.)

Der Bericht	wird	durch Rundfunk	mitgeteilt
Die Nachricht	wurde	durch die Post	verbreitet
Das Ereignis		durch Funkspruch	weitergegeben
Der Plan		durch einen Boten	bekanntgemacht
Die Entscheidung		durch die Zeitung	veröffentlicht
Das Gesetz		durch ein Telegramm	bekanntgegeben

b.)

Der Brief	ist		gebracht	worden
Die Fahrkarte	war	von Herrn Schwarz	abgeholt	
Das Heft		von einer Frau	mitgenommen	
Der Zettel		von einem Mädchen	abgeschickt	
Die Zeitung		von ihm	verloren	
Das Buch		von ihr	gefunden	

KONJUNKTISCHE SÄTZE

a.)

Man sagt,	der Mann	bekomme	einen Brief
Man sagte,	die Frau	bringe	eine deutsche Erzählung
Es heisst,	das Kind	lese	ein neues Buch
Es hiess,	er	schreibe	einen guten Aufsatz
Es wird erzählt,	sie	suche	einige interessante Geschichten
Es wurde erzählt,	es	übersetze	ein Telegramm

b.)

Man sagt	die Schüler	bekämen	einen Brief
Man sagte	die Damen	brächten	eine wichtige Nachricht
Es heisst	die Mädchen	läsen	einige deutsche Bücher
Es hiess	Sie	schrieben	gute Aufsätze
Es wird erzählt	wir	suchten	eine hübsche Novelle
Es wurde erzählt	die Leute	übersetzten	ein Gedicht

RELATIVISCHE SATZGEFÜGE

Der junge Herr, dem	mein Fater	den Strauss	bringt,	dankt,
Die alte Dame, der	Ihre Mutter	die Karte	gab,	errötet
Das Fräulein, dem	das Kind	das Halstuch	geholt hat,	grüsst
Der Schüler, dem	unser Lehrer	den Kalendar	überreicht hatte,	lächelt
Die Schülerin, der	deine Tante	die Einladung	verehren will,	nickt
Das Mädchen, dem	man	das Geschenk	zeigen soll	steht auf

M. ARNOLDT - RUSSOCKA: *Travaillons avec plaisir*. — 1937. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych we Lwowie.

Ukazał się jeden z pierwszych podręczników do nauki jęz. francuskiego dla I kl. gimnazjów krawieckich i bieliźniarskich. Każda lekcja w podręczniku składa się: 1) z tekstu, 2) z rekonstrukcji tekstu za pomocą odpowiednich pytań, 3) rozmowy z uczniami na tematy, które dany urywek nasuwa, 4) zestawienia i uświadomienia pewnych zjawisk gramatycznych lub leksykalnych na przykładach, 5) ćwiczeń pism. i ustnych. Przy wprowadzeniu „Causons“ podręcznik jest wzorowany na podręczniku O. Cieślińskiej i H. Nieniewskiej. W części „Exercice“ mamy w „Vocabulaire“ tłumaczenie wszystkich słówek na jęz. polski, oraz wzory ćwiczeń po franc. nadto znajduje się słownik z oznaczeniem słówek czynnych i biernych, oraz część gramatyczna. Książeczka starannie wydana, zaopatrzona ilustracjami przeznaczona jest dla specjalnego celu i daje elementarne wiadomości jęz. francuskiego.

J. H. ROSNY AINÉ: „A la recherche du trésor“. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych we Lwowie 1937. Opracowany przez A. Zawadzką-Czerwińską. „A la recherche du trésor“ jest to wydanie skrócone, autoryzowane dla użytku szkół w Polsce, według oryginału dzieła tegoż autora p. t. „Le trésor lointain“. Treść książeczki zaczerpnięta z życia Francuzów w koloniach i traktująca temat odpowiadający zainteresowaniu młodzieży, mianowicie opowiadanie o przygodach w podróży do Środkowej Afryki w poszukiwaniu skarbu, a więc treścią cokolwiek zbliżona do poprzednio już wydanego „Les chasseurs de papillons“. W stosunku do treści, odpowiedniej dla młodzieży młodszej (książka przeznaczona dla kl. III—IV) język jest trudny, czego najlepszym dowodem b. liczne objaśnienia i tłumaczenia na marginesie, wyjaśnienia głównie leksykalne. Wobec tej ilości słówek wkradły

się oczywiście i niedokładności, względnie omyłki: jak np. *prévalois* — przeważnie (str. 30) *atteint-ratrapé* (str. 75), jak objaśnienia nieraz wyrazami trudniejszymi i t. p. Należałoby dawać rzeczy raczej łatwiejsze pod względem językowym, gdyż tak dużo tłumaczeń doprawdy mają się cokolwiek z metodą bezpośrednią. Na 23 str., z których każda zajmuje właściwie mniej niż 1/3 strony, a więc można powiedzieć na mniej więcej 15 str., jest 305 słów objaśnionych, z tego 152 po polsku, z tego nieznaczną ilość całych wyrażań, a większość poprostu wyrazów. Jest to stosunkowo dużo, chyba, że tłumaczenia te mają zastąpić słownik, którego w książce nie ma i którego one właściwie zastąpić nie mogą. Całość obejmuje 94 stron — względnie 30 str. tekstu.

GASTON SEVRETTE: „*Au pays des Binious*“. Państw. Wydawn. Książek Szkolnych we Lwowie. Opracowane przez K. Zgłeczewską. O wiele lepiej pod względem słownictwa przedstawia się druga książeczka wydana przez P. W. K. S. „*Au pays des Binious*“. Treść jest wzięta z niewyczerpanej skarbnicy opisów przyrody i ludzi Bretanii. Książka przeznaczona dla kl. III. Znajdują się tu również objaśnienia leksykalne i rzeczowe na marginesie, jest ich jednak o wiele mniej i język na ogół łatwiejszy. Obie książeczki zaopatrzone ilustracjami; w pierwszej są rysunki, w drugiej fotografie, bądź reprodukcje widoków i typów.

LOUIS-FRÉDÉRIC ROUQUETTE: *Le grand silence blanc*. — Roman vécu d'Alaska. (Wyd. Książnicy-Atlas, Lwów—Warszawa), opracowała Anna Ratyńska. „*Le grand silence blanc*“ należy do serii t. zw. „roman d'aventures“ — albo „roman exotique“, nie jest jednak pospolitym opisem krajów egzotycznych, połączonych z opowiadaniem o nadzwyczajnych przygodach. Jest to książka na miarę jeśli nie Conrada to przynajmniej Londona, może dlatego, że autor jej sam spędził dłuższy czas na Alasce, doświadczył wiele przygód, a najprędzej dlatego, że patrzył na wszystko oczyma kulturalnego człowieka i odczuwał ludzi i przyrodę gorącym, a nigdy nie zaspokojonym sercem. Ton osobisty mimo zupełnie obiektywnego opowiadania przebija z każdej strony. Sądzę, że czar tego opowiadania będzie oddziaływał zwłaszcza na młodego czytelnika, który będzie miał duże trudności do przewyciężenia zarówno ze względu na język, a właściwie styl niezbyt łatwy i szereg wyrazów specjalnych, których znajdujemy sporo. „*Le grand silence blanc*“ są to właściwie wycinki z 250 stronicowej powieści, jednak tak wybrane, że robią wrażenie oddzielnych nowelek. Książka przeznaczona na kl. IV gimnazjum i na liceum, zaopatrzona wstępem, oraz objaśnieniami leksykalnymi i rzeczowymi u dołu każdej strony i kilku zagadnieniami, nadającymi się bądź do dyskusji, bądź do wypracowań piśmiennych. Interesująco jest zwłaszcza sformułowane ostatnie zagadnienie o wpływie samotności na człowieka, sądzą, że nadaje się dla dojrzałych umysłów. Książka więc dość trudna, ale odpowiadająca w zupełności celowi, kształcącemu i wychowawczemu lektury szkolnej.

ALPHONSE DAUDET: „*Le siège de Berlin. Le mauvais Zouave*“. (Wydanie Książnicy-Atlas, Lwów—Warszawa). Opracowała Kazimiera Mellerowicz. Bardzo wdzięczni będą nauczyciele jęz. now. za ponowne wydanie tych nowelek, zawsze chętnie przez młodzież czytanych, łatwych, na których się ona kształciła przed wojną, podczas jej trwania i po wojnie i które prawdopodobnie jeszcze nie tak prędko zostaną wykreślone z listy ulubionych utworów. Książeczka zawiera wstęp i słowniczek na końcu, prócz tego opatrzone jest objaśnieniami u dołu każdej stronicy.

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM.

Z CZASOPISM POLSKICH

W zeszytcie I Muzeum z marca b. r. ukazał się b. cenny dla nauczycieli romanistów artykuł prof. Z. Czernego p. t. „Lektura neofilologiczna w szkole średniej, a w szczególności francuska“.

We wstępie autor stwierdza, że nie tylko zagadnienie lektury obecnie zmieniło zasadniczo swój charakter, ale działają tu czynniki stojące poza nauczycielem neofilologiem. — „Mimo to — jego właśnie będzie się czyniło odpowiedzialnym za stan kwestii. A że i tak odpowiedzialność nauczyciela neofilologa jest wielka, tym bardziej nie należy obciążać jego konta pozycjami, których mu przypisać nie można. Jest więc wskazane odpowiedzialności te jasno określić i rozdzielić“. Po tej bardzo słusznej obronie nauczycieli autor przypomina jedną z naczelnych cech obecnej reformy szkolnej, kładącej nacisk w szkołach średnich na pierwiastki nauczania praktyczne, ćwiczebne, jako reakcja przeciw hasłom oderwanego intelektualizmu. Program liceum zwłaszcza wymaga: „czynnej, twórczej współpracy ucznia“. Do realizacji tego programu niezbędne są: biblioteka i pracownia neofilologiczna, a zwłaszcza do opracowywania „zagadnień“ w liceach. Przytaczając przykłady oszczędności, jakie w tej dziedzinie panują we wszystkich prawie szkołach, prof. Czerny dochodzi do wniosku, że „albo urzędowy program nie będzie wykonany, albo uczniowi umożliwi się należyte przygotowanie przy pomocy neofilologicznej pracowni szkolnej“. Brak jednak bibliotek dla gimnazjów i pracowni dla liceów nie jest jedyną trudnością, niezależną od nauczyciela. Najważniejsze trudności jest brak środków pomocniczych informacyjnych. Autor podaje kilka tytułów katalogów i jako pierwszy postulat stawia opracowanie katalogu lektur obcojęzycznych dla szkół polskich „Brakowi temu zapobiegają w minimalnej części krytyki z bieżących wydań, w pismach specjalnych, jednak jest ich za mało i są sporadycznie podawane. W dziedzinie wydawniczej należało by, żeby wydawnictw krajowych do lektur obcojęzycznych było więcej, żeby odpowiednie władze szkolne prowadziły taką politykę lektur, by rentowność ich wzrosła, wreszcie, by zabezpieczyć wszechstronność lektur, wskazane jest ułożenie *Kanonu* lektury, z którego nauczyciel mógłby wybrać odpowiednie dzieła do czytania. Dopiero po usunięciu tych trudności nauczyciel staje wobec zagadnienia „doboru lektury i metody“.

Co do ostatniego punktu autor ujmuje go tak, że „w dawnej metodzie opracowanie lektur, cele: informacyjny, encyklopedyczny i historyczny miały o wiele większą rolę, niż obecnie, podczas gdy dziś cele humanistyczne, t. zn. kształcące i wychowawcze weszły na pierwszy plan“. Omalwając dalej szczegółowo lekturę na stopniu gimnazjalnym podaje szereg „kolekcji rozrywkowych“, przestrzega przed infantylizmem w lekturze, dalej przypomina o celu „kulturoznawczym“, zwracając uwagę, że nie może temu celowi służyć jedynie nadmiar realiów i wylicza „kolekcje kulturoznawcze“.

Po przeglądzie kryteriów sprawności językowej, zainteresowania wartości kulturoznawczej przechodzi do kryterium „humanistycznego“. Tę część autor b. obszernie omawia po czym podaje zestawienie dzieł możliwie wszechstronnie wybranych, z pomiędzy których w granicach programu nauczyciel może dokonać wyboru. Na końcu tego zestawienia dodaje uwagę: „Z pewnych względów nie obejmuję tym wykazem autorów, należących wyłącznie do XX w.“. — Moznaby się z autorem spierać tu i ówdzie o wybór kierunków literackich lub poszczególnych dzieł, jednak cały artykuł dążący się z syntetyzowanie i ujęcie w pewne wskazania lektury obco-

języcznej u nas, wprowadza pewien ład w tę dziedzinę, a zarazem wskazuje obowiązki, ciężące nie tyle na nauczycielu, ile na czynnikach miarodajnych i może niezmiernie zaważyć na losach polityki szkolnej w tej dziedzinie.

Warszawa

Jadwiga Kotudzka

SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM ANGIELSKICH.

Kwestia tłumaczenia i jego wartości, jako środka metodycznego w nauczaniu języków obcych nie budzi nigdzie takiego zainteresowania i nie jest przedmiotem tak długotrwałych i bezkompromisowych dyskusji, jak w Anglii. Istotą sporu tkwi tutaj w końcowym egzaminie szkoły średniej, t. zw. „First School Examination“, który ma wybitnie tłumaczeniowy charakter i budzi protest pewnej grupy nauczycieli lingwistów, pragnących zmodernizować go w myśl metody bezpośredniej. W przeciwstawieniu do tej grupy jest obóz konserwatystów, broniący starej tradycji egzaminu końcowego, przyjętego w szkołach angielskich i uważający formę, w jakiej się go od lat praktykuje, za jedyłą, najlepszą i nienaruszalną. Już w r. 1932 kwestia reformy egzaminów piśmiennych „First School Examination“ była centralnym zagadnieniem na dorocznym Walnym Zebraniu Modern Languages Association i skupiła największe zainteresowanie audytorium, — dzisiaj po latach pięciu, w czasie których sprawa ta ciągle była dyskutowana, notując znowu dwa artykuły w grudniowym i marcowym zeszytach Modern Languages, których same tytuły świadczą o przeciwnych poglądach ich autorów na sprawę tłumaczenia.*).

P. H. G. Button uważa za zasadniczą omyłkę w nauczaniu języków obcych nieuzasadnione zaufanie, jakim się cieszy tłumaczenie jako sprawdzian opanowania języka. Można mieć b. powierzchowną znajomość języka, twierdzi — nie rozumieć zupełnie jego ducha i mimo to osiągnąć dobre rezultaty na egzaminie opartym na tłumaczeniu. Mylnym jest pogląd, że wyrazy danego języka mają czysto intelektualne znaczenie, które znajduje swój dokładny odpowiednik w wyrazie innego języka. Poza gramatyką, słownictwem, a nawet idiomatyką danego języka kryje się jeszcze to, co jest niewyraźalne. Ten sam wyraz nasuwa inne obrazy i budzi inne asocjacje w języku angielskim, niż w języku niemieckim. Słowo „Bier“ w języku niemieckim nasuwa widok dwóch pań, odświeżających się w Kaffeehaus po sprawunkach, budzi uczucie „Gemütlichkeit“. Angielskie „beer“ wywołuje obraz, ginącego w oparach mgły i dymu „public-house“, w którym proletariacy robotnicy tracą swoje tygodniowe zarobki w ciągu jednego wieczoru. Potocznie używane: „Mon Dieu“ w języku francuskim, wzbudziłoby konsternację otoczenia, użyte w Anglii w tych samych warunkach. W ten sposób pojęty wyraz staje się odrębnym na świat spojrzeniem i zrozumiałą staje się prawda, zawarta w słowach przypisywanych Charlemagne, że każdy człowiek ma tyle dusz, ile zna języków.

Celem nowoczesnego nauczania języków obcych nie jest stwarzanie ludzi, zdolnych do tłumaczenia z mechaniczną ścisłością z języka obcego na język ojczysty i na odwrót (z wyjątkiem dzieł naukowych i filozoficznych), ale takich, którzy przez naukę i intuicję doszli do pełnowartościowego zrozumienia istoty i ducha obcego języka.

*) „The Fundamental Fallacy in Modern Languages Teaching“ (H. G. Button). Modern Languages, Vol. XVIII Nr. 2 December, 1936. „In Defence of Translation“ (F. Clarke). Modern Languages, Vol. XVIII Nr. 3 March, 1937.

W obronie tłumaczenia, w artykule noszącym ten tytuł występuje p. F. Clarke w marcowym zeszycie „Modern Languages“. Nauczyciele języków obcych, — dowodzi p. F. Clarke — zdają sobie sprawę z nieprzetłumaczalności niektórych wyrazów, ale właśnie oni powołani są do wyjaśnienia różnic, jakie zachodzą w pojęciach dwóch pozornie równoznacznych wyrażań. Lekceważenie metody tłumaczeniowo-gramatycznej jest modą dnia — ubolewa p. F. Clarke — ale nie jest bynajmniej „a helpful attitude“, bo żaden z tych środków metodycznych nie może być zaniebdany bez szkody dla ucznia.

*
*
*

P. E. R. Lloyd, lektor Lycée Victor Hugo w Paryżu, zebrał ciekawy zbiór „argot“ gwary uczniowskiej, używanej w szkołach francuskich i podał go do wiadomości czytelników Modern Languages w artykule p. t. „L'Argot du Potache“^{**}). P. Lloyd podkreśla słusznie niezbyt trafne a powszechnie przyjęte twierdzenie, że cechą charakterystyczną mowy uczniowskiej jest jej bezpośredniość. Podczas kiedy gwara uczniowska przeciwnie zdradza skłonność do metafor, omówień wszelkiego rodzaju, pewnego rodzaju zakonspirowania, które stanowi urok tej mowy. I tak szkoła jest — la boite, le bahut. „Fuite“ — wyjazd na wakacje. „Fifi“ — faworyt profesora. „Filonner“ — ściągać. „Aller en ballade“ — iść na spacer. Są również pewne naleciałości naukowe, reminiscencje lekcyjne. Z matematyki: Uczeń, który pozostał na drugi rok, jest „carré“; jeśli ma nieszczęście zimować po raz trzeci jest „cube“. Z medycyny „Phlémingite“ — termin ironiczny oznaczający chorobę lenistwa.

Bardzo charakterystycznym dla tej gwary jest upodobanie skrótów. Pośpiech jest nakazem dnia, a oszczędność czasu celem każdego. Lunch w barze á la fourchette, automatyczne maszyny do zmywania naczyń, błękitna wstega Atlantyku — oto znamiona tej gonitwy za czasem. Język nie może być wyjątkiem z reguły. Długie i uczone słowa, kończące się na „ation“, zastąpione są skrótami. Chłopcy spędzają czas na „prépa“, „disserta“ i „narra“. — Geometria, botanika, przyroda, matematyka i gimnastyka figurują tylko w urzędowych programach, na podwórzu szkolnym fruują słowa: géo, bota, sciences nat. maths, gym. i t. d.

L'Argot du potache kwitnie ku zgorszeniu i obawie purystów o czystość języka. Pomimo tych protestów żyje i będzie żyło, jako zazdrośnie strzeżony klucz do zamkniętego małego społeczeństwa i jako organ pewnej grupy społecznej, mającej wspólne interesy i pojęcia. Mimo, że razi purystów, jest to język barwny, pomysłowy, a zanim go potępimy, przypomnijmy słowa Nodier: „Il n'appartient á personne d'arreter irrévocablement les limites d'une langue et de marquer le point, où il deviént impossible de rien ajouter á ses richesses“.

*
*
*

W zeszycie grudniowym Modern Languages znajdujemy jeszcze artykuł p. H. O. Emerson: „O stopniowaniu trudności przy wyborze lektury“ na różnych stopniach nauczania, który jednak nie wnosi nic nowego w tej dziedzinie, poza ogólnie znanymi i stosowanymi przez nas w praktyce sposobami podawania lektury w klasie.

*
*
*

^{**}) E. R. Lloyd: „L'Argot du potache“ — Modern Languages. December Nr. 2. 1936.

Poza tym znaczna część dwóch ostatnich zeszytów *Modern Languages* poświęcona jest stosunkom literackim portugalsko-angielskim^{***}) i przekładom poezji portugalskich na język angielski.

Irena Pełowska

SPRAWOZDANIE Z PRASY FRANCUSKIEJ

Pedagodzy francuscy coraz więcej interesują się zastosowaniem radia dla celów szkolnych. Nie idzie tutaj o audycje wprowadzone już od dawna we wszystkich większych rozgłośniach świata, a przeznaczone dla słuchaczy dorosłych przede wszystkim. Począwszy od dnia 4 stycznia r. b. radiostacje francuskie nadają, w godzinach szkolnych, codziennie lekcje przeznaczone dla młodzieży. Godziny audycji i ich program szczegółowy ogłaszane są na dwa tygodnie przedtem.

L. A. Fouret, autor bardzo ciekawego artykułu o radiofonii na usługach nauczania (*Langues modernes*, grudzień, 1936), z którego sprawozdanie znajduje się w zesz. 4 *Neofilologa* r. ub., omawia ten sam temat w *Langues modernes*, zesz. styczeń—luty 1937 r.

Pierwsze śmiałe próby dokonane przez radiofonię francuską w tym roku Fouret nazywa „trimestre d'expérience“. Zdaniem jego próby te rokuja wielkie nadzieje: rozmach i tempo, z jakimi radiofonia francuska rozbudowuje się i doskonali, wskazują nie tylko na postęp techniczny, lecz i na zapał oddanych sprawie ludzi. Fouret słusznie chwali umiar w celach, postawionych radiofonii dla usług nauczania szkolnego. Zasady, określone przez niego w poprzednich artykułach, zostały przyjęte zarówno przez zarząd francuskiego radia jak i autorów audycji. Dadzą się one scharakteryzować w ten sposób: radio, jak fonograf, lub kinematograf mogą być tylko pomocą naukową, dopełnieniem lub ilustracją nauczania przeprowadzonego w klasie przez pedagoga. Należałoby tylko jasno i wyraźnie określić, czego będziemy żądali od takiej pomocy naukowej. Zdania te Fouret określa tak: fale radia powinny przynieść nam to, czego nie da się ująć w programach szkolnych, czego nie można przynieść do szkoły w teczce, ani napisać na tablicy; to jest wicher pełnego morza i autentyczne odgłosy dalekich obcych krajów — to życie realne. Audycje radiowe muszą mieć również charakter informacyjny: żywa i zmienna aktualność, fragmenty życia obcego co, po pewnym czasie, złoży się na obraz obcej kultury, żywszy i wyraźniejszy niż przy nauce książkowej.

Warszawa

F. Jungman

PRZEGLĄD CZASOPISM

CZASOPISMA ANGIELSKIE

Muzeum: marzec 1937. Zesz. I. Z. Czerny: Lektura neofilologiczna w szkole średniej, a w szczególności francuska.

Modern Languages.

March 1937, Nr. 3.

Contents:

Notes and Observations. — Miss Margery Fry: Presidential Adresse: „The Use and Abuse of Averages“. — Dr. Fran. Paxeco: The Literary

^{***}) The Literary Relations between Portugal and Great Britain — Dr. Fran. Paxeco. *Modern Languages*, October 1936 Nr. 1 and December 1936 Nr. 2.

Relation between Portugal and Great Britain (continued). — F. Clarke: In Defence of Translation. — Malcolm Mac Larten: Fin de Monde. — Rosalia de Castro. Tr. by A. Watson Bain: Years that are Gone. — E. Murray Latham: Frühlingswald. — J. O. Roach: Modern Studies. — J. O. R.: Changes in the M. L. Tripos and Cambridge H. S. C. — University of London French Society Annual Competition. — Institute of Hispanic Studies: Conference. — Liverpool University: Linguistic Research. — Annual General Meeting, 1937.

CZASOPISMA FRANCUSKIE

Revue de l'enseignement des Langues Vivantes.

Février 1937, Nr. 2.

Sommaire:

L. Cazamian: Agrégation d'anglais. — Xavier Heydet: Hanns Johst en France. — P. Messiaen: „La Tempête“ de Shakespeare (suite). — Notes et documents: C. Pitollet: Don Miguel de Unamuno (1864—1936).

Mars 1937, Nr. 3.

Ch. M. Garnier: A metrical study of the lyrical parts in Shelley's „Prometheus Unbound“, Xavier Heydet: Hans Johst en France (suite), Les langues modernes.

Janvier—Février 1937, Nr. 1—2.

Sommaire:

Bulletin de l'Association. — L. A. Fouret: La radiophonie scolaire et les langues vivantes (causerie radiodiffusée), — G. Meyer: „Instruire par la gaieté“. Bibliographie, Revues. — Documents et informations.

Les langues modernes.

Mars 1937, Nr. 3.

L. Marchand: Les débuts du phonographe. — G. Raphaël: Enseigner à faire une version. — L. Brun: Pédagogie à propos du 3-a Congrès international des Ecoles en plein air. Le système de l'éducation de la jeunesse hitlérienne. — J. Körner: Lettres inédites de Fr. Schlegel. — Bibliographie.

— Chronique radiophonique. — Informations diverses.

Avril 1937, Nr. 4.

Nécrologie: Jacques Cavalier; F. Henry d'Ollières. — Bulletin de l'Association. — E. P. Isler: La structure des élégies de Duino de R. M. Rilke. — E. Tounelat: Un manuel français de métrique allemande. — Bibliographie. Revues. Chronique radiophonique. — Informations diverses. Examens et Concours.

CZASOPISMA NIEMIECKIE

Die Neueren Sprachen.

1937. Heft 4.

Inhalt:

Wolfang Schmidt: Peace — mindednes und Pacifism. — J. Wilhelm: Das französische Kolonialreich von heute. — Kleine Beiträge: A. Cliffe: Charles Morgan, a Contemporary English Novelist. — W. Seibt: Gobineau und das Judentum. — Hanna Winter: Die Entwicklung des französischen Kinderromans. — Mitteilungen.

1937, Heft 5.

H. Fischer: Der englische Anfangsunterricht. — H. Krieger: Education to Citizenship — nationalpolitische Erziehung. — Kleine Beiträge: E. Wei-

geln: Hans Effelberger „Neue Schriften und Literatur zur Amerikakunde“, E. Weigel: Die gerichtliche Entscheidung in Shakespeares Kaufmann von Venedig. — Aus den neusprachlichen Arbeitsgemeinschaften des NSLB.

Zeitschrift für neusprachlichen Unterricht.
1937, Heft 2.
Inhalt:

F. Schönemann: Zum Problem: Longfellow und Deutschland. — K. Knauer: Die vaterländische Dichtung der Franzosen von der Frühzeit bis zum Anbruch des grossen nationalen Jahrhunderts. Berichte: Irene Marinoff, Hans Frerk: Sheila Kaye-Smith: The End of the House of Alard. Notizen. — Besprechungen.

Germanoslavica.
1936, Heft 3—4.
Aufsätze:

V. Jirá: Mechas Stellungnahme zu den germanischen Literaturen. — K. Stahlin: Die Entstehung des Panslavismus. — R. Ficher: Die slavischen Ortsnamen des Egerlandes. — M. Murko: Das Original von Goethes „Klaggesang von der edlen Frauen Asans Aga“. Kleine Beiträge: D. Gerhard: Paul Fleming und Russland. — V. Jirá: Deutsche und tschechische künstlerische Kultur im Laufe der Jahrhunderte. — Besprechungen.

BIBLIOGRAFIA

KSIĄŻKI POLSKIE

Archivum Neophilologicum II. 1937 — Kraków 1937. Polska Akademia Umiejętności. Treść: 1) *Jean Fabre*; Stanislas-Auguste et les hommes de lettres français; 2) *Stanislas Łukasik*, Quelques Contributions à l'histoire des relations intellectuelles entre les pays roumains et la Pologne au XIX siècle; 3) *Jean Goldman*, La philologie romane en Pologne.

Jan Parandowski: „Król Zycia“ (O. Wildzie). Wyd. „Rój“.

Grundmann Karl: Zur Entwicklung der Schilderung des Lanzenkampfes in der höfischen Epik. Das Anrennen und die Haltung des Ritters. Warszawa, 1936 s. 3 nlb, 35. (Odb.: Roczniki Prac Naukowych Zrzeszenia asystentów Uniwers. Józefa Piłsudskiego w Warszawie, I.I.1936. Wydz. Humn. Nr. 2).

KSIĄŻKI ANGIELSKIE

Aikin-Sneath, B.: Comedy in Germany in the first half of the 18-th century. L.: Clarendon. Press. 7/6

Barnes, B.: Goethe's knowledge of French literature. L.: Oxford Univ. Press. 10/—

Canby, H. S.: Seven years' harvest; notes on contemporary literature. N. Y.: Farrar & Rinehart. 2.50

Clark, C.: Shakespeare and psychology. L.: Williams & N. 7/6

Dahme, L. F.: Women in the life and art of Conrad Ferd. Meyer. N. Y.: Columbia Univ. Press. 5/—

Hubbel, J. B.: American life in literature N. Y.: Harper. 4/—

Kelly, J. A.: German visitors to English theatres in the 18-th cent. Princeton, N. J.: Princeton. 2/—

Palmer, Ph. M., and *R. P. Moore*: The sources of the Faust tradition from Simon Magnus to Lessing. L.: Oxford Univ. Press. 14/—

- Sale, W. M.*: S. Richardson. A bibliogr. record of his lit. career. New Haven, Conn.: Yale. 5/—
- Shakespeare, (William)*: King Lear. Parallel texts of the 1-st. quarto and the 1-st. folio. Ed. for the use of university classes. Ed. by Wilhelm Viëtor.
- Sherard, R. H.*: Bernard Shaw, Frank Harris and Oscar Wilde. N. Y.: Greystone. Press. 3.50
- Simons, J. B.*: Arnold Bennet and his novels. N. Y.: Peter Smith. 3.75
- Titterton, W. R.*: G. K. Chesterton. L.: A. Ouseley. 5/—
- E. L. Thorndike*: The Thorndike - Century Junior Dictionary. Scott Foresman and Comp. Chicago, Atlanta, Dallas, New York. str. 970

KSIĄŻKI FRANCUSKIE

- Batifol, L.*: Richelieu et Corneille. (Nouv. coll. hist.) P.: Calmann Lévy. 15.—
- Bauer H. F.*: Les ballades de Victor Hugo, leurs origines franç. et étr. (Bibl. de la Revue de litt. comp. 112) P.: Champion. 40.—
- Brunot, F.*: Histoire de la langue franç. T. 9: La Révolution et l'Empire. Ptie 2: Les événements, les institut. etc. P.: A. Colin. 110.—
- Charlier, G.*: Aspects de Lamartine .P.: Edit, Albert. 12.—
- Flottes, P.*: Le drame intérieur de Pierre Loti. P.: Edit. du Courier polit. litt. 65 Av. des Champs Elysées. 15.—
- Mélèse, P.*: Un homme de lettres au temps du grand roi: Domeau de Visé, P.: E. Droz. 20.—
- Nicholson, G. G.*: Un nouveau principe d'étymologie romane. P.: E. Droz. 70.—
- Ostoya, G. d', et S. Wlocewski*: Les militaires polonais dans les armées françaises. L'ancien régime et la révolution. III. P.: Libr. Picart. 15.—
- Prioult, A.*: Balzac avant la „Comédie humaine“ (1818—1829). P.: G. Courville. 40.—
- Saint-Germès, M.*: Balzac, considéré comme historien du droit. P. Nizet & Bastard. 50.—
- Samsani, N. D.*: L'Iran dans la littérature franç. P.: Presses universitaires.

KSIĄŻKI NIEMIECKIE

- Betz, Irene, Dr.*: Der Tod in der deutschen Dichtung des Impressionismus. Würzburg: Triltsch 1937. 173 S. 8 4.—
- Bodensohn, Heinz*: Die Festschilderungen in der mittelhochdeutschen Dichtung. — Münster: Aschendorff 1936. 104 S. gr. 8 — Forschungen zur dt. Sprache u. Dichtung. H. 9. nn 3.90
- Die *Schaubühne* im Dienste der Reformation. Von Prof. D. Dr. Arnold Erich Berger. T. 2. — Leipzig: Reclam 1936. 347 S., 1 Taf. 8 — Deutsche Literatur. Reihe Reformation, Bd 6. 8.20; Lw. 9.80; Hldr 15.—
- Bock, Hans Joachim, Dr.*: Grundzüge von Wilhelm Raabes Weltanschauung und Kunst aufgewiesen an den „Alten Nestern“. — Würzburg: Triltsch 1937. 86 S. 8 — Deutsche Studien zur Geistesgeschichte. H. 3. 2.50
- Caflisch - Einicher, Emma*: Die lateinischen Elemente in der mittelhochdeutschen Epik des 13. Jahrhunderts. — Reichenberg: Kraus 1936. XVIII, 329 S. gr. 8 — Prager deutsche Studien. H. 47. nn 11.—

- Cucuel*, Ernst: Die Eingangsbücher des Parzival und das Gesamtwerk. — Frankfurt a. M.: Diesterweg 1937. 102 S. gr. 8 Best. Nr. 6390 — Deutsche Forschungen. Bd 30. nn 3.60
- Diel*, Louise: Mussolini. Kampf, Sieg und Sendg d. Faschismus. Nach Dokumenten u. Gesprächen. (Mit 22 Tiefdr. Taf. u. 1 Titelb.) Leipzig:
- Drach*, Erich, Dr.: Grundgedanken der deutschen Satzlehre. — Frankfurt a. M.: Diesterweg 1937. 99 S. 8 Best. Nr. 6432. nn 2.80
- Drach*, Erich, Dr.: Die Schallplatte im deutschkundlichen Unterricht. Nach d. Verf. Tode hrsg. v. Dr. Franz Türk, Oberstud. R. — Frankfurt a. M.: Diesterweg 1937. 54 S. 1.20
- Dubberke*, Irmgard: Die Sprache des Livre noire und der Etablissements von Dax, ed. Abbadie in Arch. hist. Gir. 37. — Jena u. Leipzig: Gronau 1936. X, 86 S. gr. 8 — Berliner Beiträge zur roman. Philologie. Bd 6, H. 4. 6.80
- Emmel*, Hildegard: Das Verhältnis von ere und triuwe im Nibelungenlied und bei Hartmann und Wolfram. — Frankfurt a. M.: Diesterweg 1936. 66 S. 8. — Frankfurter Quellen u. Forschgn. zur german. u. roman. Philologie. H. 14. 2.—
- Engelmayer*, Otto, Dr.: Die Deutschlandideologie der Franzosen. Ihre geistesgeschichtl. Grundlagen. — Berlin: Junker u. Dünhaupt 1936. 142 S. gr. 8 — Neu dt. Forschungen. Abt. Volkslehre u. Gesellschaftskunde. Bd 10 — Bd 113 (d. Gesamtreihe). 6.—
- Fischer*, Hildegard, Dr.: Antoine Furetière (1619—1688). Ein franz. Literat d. 17 Jh. Versuche u. Beiträge zur Wesenskunde des franz. Menschen. — Berlin: Ebering 1937. XXIX, 333 S. gr. 8 — Denkform u. Jugendreihe. Nr. 18 — Romanische Studien. H. 41. nn 16.—
- Franz*, Erich: Deutsche Klassik und Reformation. Die Weiterbildung protestan. Motive in d. Philosophie u. Weltanschauungsdicht d. dt. Idealismus. — Halle: Niemeyer 1937. XVIII, 436 S. gr. 8 — Deutsche Vierteljahrschrift f. Literaturwissenschaft u. Geistesgeschichte. Buchreihe. Bd 22. 16.—; Lw. 18.—; Abonn. Pr. 12.80; Lw. 14.40
- Friederici*, Hans: Der Lautstand Londons um 1400. — Jena: Frommann 1937. IX, 95 S. gr. 8 — Forschungen zur engl. Philologie. 6. 3.80
- Gustav Gröber*, Geschichte der mittelfranzösischen Literatur. II. Vers- und Prosadichtung des XV Jh. Zweite Aufl. Bearbeitet von Stefan Hofer. Oktav. VIII, 313 Seiten. 15.50
- Heidegger*, Martin: Hölderlin und das Wesen der Dichtung. — München: Albert Langen/Georg Müller (1937). —60
- Hohoff*, Curt, Dr.: Komik und Humor bei Heinrich von Kleist. Ein Beitr. zur Klärung d. geistigen Struktur e. Dichters. — Berlin: Ebering 1937. 80 S. — Germanische Studien. H. 184. nn 3.20
- Hofmann*, Irmgard: Studien zum Goethe-Schillerschen Briefwechsel. — Frankfurt a. M.: Diesterweg 1937. 65 S. — Frankfurter Quellen und Forschungen zur german. u. roman. Philologie. H. 16. 2.20
- Institut für Völkerkunde an der Universität Wien*. Die Indogermanen- und Germanenfrage. Neue Wege zu ihrer Lösung. — Salzburg, Leipzig: Pustet 1936. 787 S. mit Abb. — Wiener Beiträge zur Kulturgeschichte u. Linguistik. Jg. 4. Lw. nn 21.60
- Jahn*, Gisela: Studien zu Eichendorffs Prosastil. — Leipzig: Mayer & Müller 1937. X, 129 S. — Palaestra. 206. nn 8.80
- Keferstein*, Georg: Parzivals ethischer Weg. Ritterlicher Lebensstil im dt. Hochmittelalter. — Weimar: Böhlau 1937. 106 S. — Literatur und Leben. Bd 10. 3.60

- Kolbenheyer*, Erwin Guido: Wie wurde der deutsche Roman Dichtung? — München: Albert Langen/Georg Müller 1937. 16 S. —.50
- Krisenjahre der Frühromantik*. Briefe aus d. Schlegelkreis, hrsg. v. Josef Körner. Bd 1. — Brünn, Wien, Leipzig: Rohrer 1937. Lw. 50.—
- Studien zur Komposition des höfischen Romans im 13. Jh.* Von Dr. Luise Lerner. (Forschungen zur deutschen Sprache und Dichtung, herausgegeben von Julius Schwietering, Heft 7). 2.—
- Margenburg*, Edith, Dr.: Charles Péguy. Ein Beitr. zur Geschichtsphilosophie, Kulturkritik u. Gesellschaftslehre im gegenwärtigen Frankreich. Berlin: Ebering 1937. 81 S. — Denkform u. Jugendreihe. Nr. 19 — Romanische Studien. H. 42. nn 3.60
- Michels*, Magda, Dr.: Der Stil Chateaubriands. — Bochum-Langendreher (Kaiserstr. 148): H. Pöppinghaus 1936. III, 114 S. — Arbeiten zur roman. Philologie. Nr. 41. 3.—
- Sengle*, Friedrich, Dr.: Goethes Verhältnis zum Drama. Die theoret. Bemerkgn im Zusammenhang mit s. dramat. Schaffen. — Berlin: Junker u. Dünnhaupt 1937. 131 S. — Neue dt. Forschungen. Abt. Neuere dt. Literaturgeschichte. Bd 9 — Bd. 116 (d. Gesamtreihe). 5.80
- Schlösser*, Anselm; Die englische Literatur in Deutschland von 1895 bis 1934, mit e. Bibliographie d. dt. Uebersetzgn. u. d. im d. Sprachgebiet ersch. engl. Ausg. (mit Ausnahme von Shakespeare). — Jena: Frommann 1937. 535 S. — Forschungen zur engl. Philologie. 5 20.—
- Schröder*, Hans Eggert: Nietzsche und das Christentum. — Berlin-Lichterfelde: Widukind-Verl. 1937. 87 S. 2.—
- Stirk*, Samuel Dickinson: English Schools and Universities in modern English literature. — Frankfurt a. M.: Diesterweg 1936. IV, 68 S. 1.10
- Schuster*, Richard C.: Richard Wagner und die Welt der Oper. Dramaturg. Studie. — München: Neuer Filser-Verl. 1937. 6.—
- Stamm*, Alice: Die Gestalt des deutschschweizerischen Dichters um die Mitte des 19. Jh. Das Ringen um d. innere Recht d. Dichtertums. — Frauenfeld, Leipzig: Huber 1936. — Wege zur Dichtung. 6.—
- Geschichte der englischen Literatur von den Anfängen bis zur Gegenwart von Walter F. *Schirmer* o. ö. Professor an der Universität Berlin. gr. 8 Etwa 800 S. (Die Ausgabe erfolgt in etwa 10 monatlich erscheinenden Lieferungen zu 80 S.). 2.—
- Thea von Seuffert Venedig im Erlebnis deutscher Dichter. 192 S. 3.60
- Walzel* Oskar. Florenz in deutscher Dichtung. 50 S. Mit einem Titelbild in Kunstdruck. 1.80
- Wehrli*, Max: Johann Jakob Bodmer und die Geschichte der Literatur. — Frauenfeld, Leipzig: Huber 1936. 136 S. gr. 8 — Dichtg. Bd 27. 3.60, Fr. 6.—
- Wittmann*, Fritz, Dr.: Der Arzt im Spiegelbild der deutschen schöngestigen Literatur seit dem Beginn des Naturalismus. — Berlin: Ebering 1936. 133 S. gr. 8 — Abhandlung zur Geschichte d. Medizin u. d. Naturwissenschaften. H. 18. nn 5.40
- Wolf*, Werner, Heidelberg: Rainer Maria Rilkes Duineser Elegien. Eine Textdeutg. Mit 1 Taf. — Heidelberg: Carl Winter (Verl.) 1937 47 S. 8 1.50
- Zwirner*, Eberhard u. Kurt: Textliste neuhochdeutscher Vorlesesprache schlesischer Färgung. — Berlin: Metten 1936. VIII. 100 S. mit Fig. gr. 8 — Phonometrische Forschungen. Reihe B, Bd 1. 8.8; f. Mitgl. d. Ges. f. Phonetik 6.40; dazu gehörige Schallplatte 4.—

WIADOMOŚCI BIEŻĄCE

KOMUNIKAT KOMITETU DO PRZYGOTOWANIA UDZIAŁU
POLSKI W ZJEŹDZIE MIĘDZYMAR. NEOFILOLOG.

W listopadzie r. 1935 ukonstytuował się z inicjatywy P. T. N. Komitet przygotowania udziału Polski w zjeździe neofil. międzynarodowym, mającym się odbyć w Wiedniu w lipcu r. 1936. Do komitetu weszły trzy osoby: pp. instr. H. Nieniewska, dr. J. Piątek i prof. F. Jungman. Prace Komitetu szły początkowo w dwóch kierunkach: 1) spopularyzowania zjazdu międzynarodowego neofil. w Polsce wśród nauczycielstwa, 2) obesłania go referatami z tych dziedzin, w których nauczanie języków obcych w Polsce ma za sobą pokaźny dorobek. W rezultacie zarówno przez liczbę jak i jakość swych referatów Polska zajęła jedno z pierwszych miejsc przed mającym się odbyć w Wiedniu r. ub. kongresem. Zmiana miejsca terminu i programu kongresu postawiła komitet polski w niekorzystnej sytuacji. O korespondencji i pertraktacjach pomiędzy komitetem polskim a komitetem głównym zjazdu paryskiego czytelnicy Neofilologa byli stale informowani. Ostatnio, najważniejsze postulaty nasze zostały uwzględnione przez komitet główny w Paryżu, toteż Zarząd główny P. T. N. postanowił wziąć udział. Wobec wybrania oficjalnych delegatów P. T. N. w osobach prof. dr. Z. Łempickiego i prof. F. Jungmana, komitet do przygotowania udziału Polski w zjeździe uważa pracę swą za ukończoną i rozwiązuje się, przekazując ją oficjalnym delegatom P. T. N.

KOMUNIKAT

Wobec konieczności nadania grupie polskiej na zjeździe międzynarodowym neofilologicznym w Paryżu pewnej zorganizowanej jednolitości w wystąpieniach na zewnątrz delegacja P. T. N. na zjazd prosi osoby, które mają zamiar zabierać głos bądź w Komisjach zjazdu, bądź w plenum, o porozumienie się uprzednie ustne lub listowne do dnia 1 lipca z p. Feliksem Jungmanem, Warszawa, ul. Litewska 2. Tel. 709-65.

KURSY WAKACYJNE W NIEMCZECH I AUSTRII

Niemiecka Akademia w Monachium urządza tak, jak w roku przeszłym kursy wakacyjne w *Monachium* oraz w *Marktbreit* n/Menem. W obu miastach odbędą się w czasie letnim 3 kursy, w *Monachium*: kurs I od 13 czerwca do 10 lipca, kurs II od 11 lipca do 7 sierpnia, kurs III od 8 sierpnia do 4 września, w *Marktbreit*: kurs I od 27 czerwca do 24 lipca, kurs II od 25 lipca do 21 sierpnia, kurs III od 22 sierpnia do 18 września. Kursy wakacyjne w Monachium będą podzielone na 2 stopnie: stopień A i B; stopień A jest przewidziany dla nauczycieli po raz pierwszy biorących udział w kursie, stopień B dla takich, którzy już raz uczęszczali na kursy monachijskie.

Plan pracy w obu miastach składa się prawie z tych samych głównych części, mianowicie: I. Piśmiennictwo niemieckie czasów dzisiejszych, II. Metodyka nauki jęz. niem., III. Seminarium fonetyczne, IV. Kulturoznawstwo niemieckie, V. Czytanie z dzieł przez autorów niemieckich. W *Marktbreit* dochodzi jeszcze część VI: Trzecia Rzesza. Tematy wykla-

dów odnoszących się do trzech pierwszych części planu pracy są na ogół te same dla obu miejscowości, różnią się natomiast co do części IV. Różnią się również tematy wykładów we wszystkich częściach planu pracy stopnia A i B kursów monachijskich. Opłata za kursy *monachijskie* wynosi 80 marek, pokój ze śniadaniem kosztuje miesięcznie 50—60 marek, pokój z pełnym utrzymaniem 150—170 marek miesięcznie. Opłata za kursy w *Markt-breit* wynosi 130—150 marek razem z mieszkaniem i utrzymaniem.

Poza tymi kursami dla nauczycieli języka niemieckiego, Niemiecka Akademia w Monachium urządza jeszcze 2 kursy wakacyjne dla studentów: kurs I od 15 lipca do 31 sierpnia oraz kurs II od 1 września do 15 października. Kursy są podzielone na 5 stopni, zależnie od stopnia znajomości języka niem. Opłata za te kursy wynosi dla imatrikulowanych studentów 25 marek, dla niestudentów 35 marek.

Uniwersytet w *Heidelbergu* urządza w tym roku kursy dla nauczycieli od 7 lipca do 12 sierpnia. Wykłady będą obejmowały: 1) Mustergültiges Deutsch, 2) Die deutsche Sprache als kulturgeschichtliche Quelle, 3) Das deutsche Lied, 4) Deutsches Volkstum, 5) Probleme der Volksgesundheit, 6) Krisis der Naturwissenschaften, 7) Die Stellung der Frau im deutschen Volksleben, 8) Die Landschaft um Heidelberg, 9) Deutsche Wirtschaftspolitik der Gegenwart, 10) Neuere deutsche Kunst, 11) Erziehungswissenschaft, 12) Deutsche Geschichte seit 1890, 13) Deutsche Literaturbetrachtung, 14) Moderne deutsche Literatur, 15) Deutschlands Beziehungen zu den Weltvölkern.

Opłata za sam kurs wynosi 110 marek.

Uniwersytet w *Grazu* urządza dla nauczycieli języka niem. i studentów germanistyki kurs wakacyjny od 5 do 31 lipca, na który się składają wykłady *naukowe* i *wykłady metodyczno-dydaktyczne*. Do najważniejszych wykładów naukowych należą: Die Richtkräfte in der neuen Jugendbildung in Oesterreich und im Deutschen Reiche, Die neuen Richtungen in der Psychologie, Kant und die deutsche Philosophie der Gegenwart, Deutsche Erzählung und deutsches Drama von 1900 bis zur Gegenwart, Grundfragen der Sprachgeographie i inne.

Opłata za cały kurs wynosi 80 szylingów, za 3 tygodnie 65, za 2 tygodnie 50 szylingów.

Oprócz kursu dla nauczycieli w Grazu odbędą się dla *studentów* kursy w *zanku* Traunsee w Gmunden, zorganizowane przez uniwersytet wiedeński. Są przewidziane 2 kursy: I od 11 lipca do 7 sierpnia, II od 8 sierpnia do 4 września. Kursy te dla nauczycieli jęz. niem. *nie* wchodzi w rachubę. Opłata za kurs wynosi 100 szylingów, mieszkanie i utrzymanie tygodniowo 74 szylingi.

Najbogatszy i może równocześnie najciekawszy plan pracy posiadają z wymienionych kursów wakacyjnych kursy w Monachium i Markt-breit. Dla zobrazowania jakości niech będzie wyliczonych kilka tematów odczytów: Die Hauptströmungen der zeitgenössischen deutschen Dichtung auf kulturgeschichtlicher Grundlage, Die Lyrik seit Arno Holz, Die Epik seit Sudermann, Das Drama seit G. Hauptmann, Zur Methodik des Anfängerunterrichts, Zur Methodik des Fortgeschrittenenunterrichts, Grundlagen der deutschen Phonetik, Deutsche Sprechbildung i inne wykłady i ćwiczenia z fonetyki, z kulturoznawstwa: Die deutsche Landschaft, Der deutsche Mensch, Die Deutschen im Kreise der Völker, Die Epochen der deutschen Geschichte, Wesen und Aufbau des völkischen Staates, Die deutsche Wirtschaft und Industrie. Pobyt w Markt-breit jest poza tym najtańszy i najspokojniejszy.

III-e CONGRES L'INTERNATIONAL DES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

Sous le haut Patronage de M. le Ministre des Affaires Etrangères et de M. le Ministre de l'Éducation Nationale. Paris, 16 Juillet — 20 Juillet 1937.

Le Congrès se tiendra à la Sorbonne. Séance d'ouverture présidée par M. le Ministre de l'Éducation Nationale. Banquet sous la présidence de M. le Sous-Secrétaire d'Etat aux Affaires Etrangères.

PROGRAMME DU CONGRES

Vendredi 16 juillet. — A 10 heures. — Séance d'ouverture, amphithéâtre Richelieu. De 14 à 16 heures. — Commissions (4 Commissions dans les salles de la Sorbonne). De 16 à 17 heures. — Séance plénière, amphithéâtre Richelieu. Conférence de M. F. Brunot, doyen honoraire de la Sorbonne, membre de l'Institut. A 17 h. 30. — Réception par M. le Recteur de l'Université de Paris dans les salons du Palais de la Sorbonne.

Samedi 17 juillet. — De 10 à 12 heures. — Commissions. De 15 à 17 heures. — Séance plénière de discussions. L'exposé fondamental des problèmes figurant à l'ordre du jour sera fait en langue française. A 20 heures. — Banquet (consulter les affiches à la Permanence et dans les salles de Commissions).

Dimanche 18 juillet. -- Excursion à Orléans. Réception à l'Hôtel de ville d'Orléans, Repas à Chambord. Grâce à la bienveillance toute particulière de M. Jean Zay, Ministre de l'Éducation nationale et des Beaux-Arts, le repas sera servi dans le Château de Chambord. Visite du Château de Blois. Retour à Orléans. — Arrivée à Paris vers 20 h. 30 (Paris-Orléans-Paris par fer. Orléans-Chambord-Blois-Orléans par car).

Lundi 19 juillet. — A 11 heures. — Réception par l'A. P. L. V. A 15 heures. — Conférence de M. Vermeil, professeur à la Sorbonne. A 17 heures. — Réception à l'Hôtel de ville de Paris.

Mardi 20 juillet. — A 10 heures. — Congrès national. Après-midi. — Réceptions par: France - Grande - Bretagne, France - Amérique, Institut d'études germaniques, Société des langues néo-latines (les heures de ces réceptions seront affichées pendant le Congrès). Visite de la Mosquée de Paris.

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, gémations, c) Manuels scolaires, d) Matériel, laboratoires auxiliaires (phonographes, correspondances, etc.), e) Radiophonie scolaire.

INSCRIPTIONS

Il est rappelé que les Congressistes doivent toujours être porteurs de leur carte:

Carte B. — Congressistes étrangers à l'A. P. L. V. française 50 francs, Carte C. — Etudiants 10 francs.

Les envois d'argent doivent être faits au nom de M. F. Delmas, Trésorier du Congrès international, 24, allée de la Gare, Le Vesinet (S.-et-O.). C. C. Paris 1275.08.

Chaque demande d'adhésion devra être accompagnée d'une fiche portant: nom, prénoms, adresse. Le signataire indiquera s'il désire qu'une chambre lui soit réservée: a) Dans un hôtel, b) A la Cité universitaire (les couples ne peuvent pas être logés à la Cité universitaire). Le prix des chambres serait: 1) dans les hôtels où elles seraient réservées par nos soins: un lit à une personne de 25 à 35 francs; un lit à deux personnes, 35 à 45 francs par jour, mais nous demanderions une certaine liberté à l'intérieur de ces chiffres; 2) chambres en nombre limité à la Cité universitaire, prix moyen, 15 francs.

On précisera également si l'on désire prendre part au banquet du 17 juillet (30 fr.), à l'excursion d'Orléans-Chambord-Blois. Le prix de l'excursion, de Paris à Paris, y compris le repas de midi à pu être fixé à 50 francs seulement, le Comité d'organisation ayant décidé de prendre à sa charge l'excédent.

Les inscriptions devront nous parvenir avant le 10 juin. Passé cette date, le Secrétariat général se tiendra pour dégagé de toute obligation concernant les inscriptions.

SPRAWY P. T. N.

Zarząd Główny odbył 2 posiedzenia.

Na pierwszym d. 13.III. obecni: przewodniczący prof. A. Tretiak oraz członkowie pp. prof. Jungman, Kołodzka, Markowa, Pełowska, dr. Piątek, dr. Piprek. Po odczytaniu i przyjęciu protokołu omawiano sprawę Zjazdu Okręgowego w Warszawie, wysłuchano sprawozdania prof. Jungmana z pertraktacji delegacji P. T. N. z sekretariatem generalnym „Fédération Internationale des professeurs de langues vivantes” w sprawie udziału P. T. N. w Kongresie Międzynarodowym w Paryżu. Ponieważ dotąd konkretnej odpowiedzi z Paryża w sprawie programu Zjazdu nie ma, nie można więc powziąć ostatecznej decyzji ewentualnego udziału P. T. N. w Kongresie. Poza tym jeszcze brak dokładnych wiadomości o umowie turystycznej, gdyż pertraktacje na ten temat nie zostały ukończone, nie można członkom żadnych informacji dać co do wyjazdu do Paryża. Prof. Jungman informuje dalej, że w Paryżu przewidywana jest wystawa książek szkolnych, trzeba się więc zwrócić z prośbą do Tow. Wydawców (Zielna 17), o wydawnictwa w 3 egzemplarzach.

Na koniec p. Markowa zdaje sprawę z odczytu prof. Roedemeyera.

Drugie zebranie Zarządu Głównego odbyło się 23 maja. Obecni: przewodniczący prof. Z. Lempicki, członkowie: dr. Grzbieńowski, prof. Jungman, Kołodzka, Markowa, Pełowska, dr. Piątek, dr. Piprek i p. Wit-

kowska (z Lublina). Po odczytaniu i przyjęciu protokołu prof. Jungman referuje sprawę udziału P. T. N. w Międzynarodowym Kongresie Neofilologów.

Wobec uwzględnienia przez Komitet Paryski międzynarodowego zjazdu neofilologicznego głównych postulatów polskich, zarząd P. T. N. postanowił wziąć udział w powyższym zjeździe. Komitet główny paryski zawiadomił polski komitet zjazdowy, że referaty polskie, nadesłane na zjazd, zostały zużytkowane w 70% przy nowym programie zjazdu i wydrukowane w publikacji oficjalnej. Referatów generalnych (rapporteurs généraux) na zjeździe samym nie będzie, zostaną oni wybrani dopiero w końcu zjazdu po dyskusji na komisjach. Przewodniczenie na jednej z czterech komisji, a mianowicie Komisji II (zagadnienia dydaktyczne) komitet kongresu ofiaruje Polsce, przesyłając zaproszenie na ręce prezesa P. T. N. prof. dr. Z. Łempickiego. Zarząd P. T. N. wybrał dwóch delegatów oficjalnych na zjazd w Paryżu: prof. dr. Z. Łempickiego i prof. F. Jungmana, desygnując ostatniego na przewodniczącego komisji II zjazdu.

Następnie p. Kołudzka porusza sprawę wycieczki do Paryża, która ma być zorganizowana przez P. T. N. Postanowiono pobierać 5 zł. opłaty od nieczłonków P. T. N. udających się na wycieczkę. Zawiadomieniami i organizacją zajmą się pp. Kołudzka, Peplowska i Hlebowiczówna. W kwestii zjazdu we Lwowie postanowiono zwrócić się do prof. Czernego z prośbą o program, bez czego nie można robić starań o subsydium. P. prof. Łempicki proponuje, aby zapytać organizatorów zjazdu, czy nie uważaliby za stosowne, ażeby jednym z punktów program zjazdu, była sprawa wyników nauczania w nowym gimnazjum oraz kwestia liceum. — Prof. Jungman referuje sprawę Komisji zorganizowanych w łonie Międzynarodowego Towarzystwa Neofilologów. P. Piprek przyrzeka referat dla komisji radiowej, p. Peplowska — dla teatru w języku obcym dla młodzieży, p. Witkowska — dla komisji fonografu. Nakoniec prof. Łempicki stawia wniosek by P. T. N. wystąpiło na Kongresie z propozycją międzyszkolnej wymiany przemówień dla celów wyłącznie szkolno-neofilologicznych.

ZJAZD OKRĘGOWY DN. 18 i 19 KWIETNIA w WARSZAWIE.

Dnia 18 i 19 kwietnia odbył się Zjazd Okręgu Warszawskiego z następującym porządkiem dziennym: 1) Zagajenie, 2) Sprawozdanie sekretariatu, 3) Sprawozdanie Kół, 4) Sprawy Fédération Internationale i Kongresu w Paryżu, 5) Wybory, 6) Odczyty, 7) Lekcje pokazowe.

Zjazd otwiera prof. Z. Łempicki, przewodniczący P. T. N., przypominając zebrany, że porozumiewanie się neofilologów jest bardzo cenne ze względu na doniosłą rolę nauczycieli jęz. nowożytnych. Neofilolog bowiem, wprowadzając ucznia w kulturę obcych narodów, daje możliwość uczestniczenia w tworzeniu się nowych światopoglądów tad odmiennych obecnie w różnych państwach. Następnie, sekretarka generalna P. T. N. p. Kołudzka przedstawia stan finansowy P. T. N. za r. 1936, bilans, ilość członków (380) i gimnazjów (178) oraz nawołuje do zapisywania się do P. T. N. i płacenia składek. Sekretarka informuje, że Zarząd Główny na posiedzeniach swych w r. 1936 zajmował się głównie dwiema sprawami: udziałem P. T. N. w kongresie międzynarodowym neofilologów w Paryżu oraz sposobem organizacji kursów dokształcających dla nauczycieli jęz. nowożytnych. Wykładających w szkołach i liceach handlowych. — Działalność PTN z konieczności jest ograniczona, gdyż gros pracy metodycznej wzięto na siebie Ministerstwo W. R. i O. P., skupiając nauczycieli jęz. nowożytnych

w Ogniskach i grupach metodycznych. Część jednak nauczycieli, nieobjętych ogniskami ani grupami, powinny mieć zorganizowaną jeszcze jedną grupę dla siebie. — Z kolei złożyły sprawozdania Koła neof. z Łodzi, z Lublina i z Poznania. Na następnym punkcie porządku dziennego jest sprawozdanie prof. F. Jungmana ze stadium, w jakim znajdują się prace Komitetu porozumiewającego się z Komitetem franc., organizacyjnym zjazdu „Fédération internationale des professeurs de langues vivantes“, po czym następują wybory do Zarządu okręgowego, którym jest według § 4, 20, 27 statutu, Zarząd Główny i Zarząd Koła Warszawskiego. Wybrani zostali: przewodniczący prof. Zygmunt Łempicki, wiceprzewodniczący prof. Andrzej Tretiak; przewodniczący Okręgu Warszawskiego — dr. Tadeusz Grzebieniowski, sekretarka generalna P. T. N. Jadwiga Kołudzka, członkowie: prof. Feliks Jungman, Zofia Kaliszanka, Irena Pełłowska, dr. Jan Piprek, oraz pp. Eliza Kloze z Łodzi, Witalia Helmanowa z Lublina, Jadwiga Dąbrowiana z Kalisza, Emilia Markowa z Radości (przewodnicząca Koła Warszawskiego), ks. prof. Adam Zaleski z Płocka. Do Komitetu Redakcyjnego wybrani zostali: prof. Andrzej Tretiak, dr. Jan Piątek, prof. Feliks Jungman i Jadwiga Kołudzka; do Komisji Rewizyjnej: pp. dr. Edward Buczowski, dr. Stanisław Helsztyński i p. Jadwiga Steinowa. — O g. 1-szej zostały wygłoszone odczyty: prof. Józefa Morawskiego p. t. „Styl, kultura i literatura“ i dr. Stanisława Sawickiego p. t. „Podobieństwa i różnice kultur skandynawskich“. — Na popołudniowym posiedzeniu prof. Łempicki w swym przemówieniu na temat liceum ogólnokształcącego, uprzątnia zebranych, jaki jest cel tych liceów i jaka młodzież powinna do nich mieć dostęp: wybitnie zdolna, nadająca się do studiów uniwersyteckich; w liceum ma być przeprowadzona ścisła selekcja materiału uczniowskiego, jako że stanowić ono będzie filtr, chroniący szkoły akademickie od nieodpowiedniego pod względem umysłowym elementu. Po przemówieniu prof. Łempickiego wywiązała się dyskusja, po czym przewodniczący zebrania prof. Jungman na życzenie obecnych, którzy nie znali jeszcze szczegółów naszego programu, scharakteryzował w ogólnych liniach programy licealnej i udzielał o nich informacji.

Następnego dnia, t. j. 19-go kwietnia rano odbyły się lekcje przykładowe w nast. gimnazjach: p. E. Heinemanówny w gimn. Z. Gepnerówny, p. M. Stawina — w. gimn. im. Staszica, p. I. Pełłowskiej — w gimn. im. Władysława IV (franc) oraz p. Szarlitówny — w gimn. im. Curie Skłodowskiej, p. Federowiczówny — w gimn. p. im. E. Plater i dr. J. Pipreka — w gimn. p. im. Adama Mickiewicza. Popołudniu dr. Jan Piprek wygłosił odczyt p. t. „Die Sendung des Dichters im heutigen Deutschland“.

SPRAWOZDANIA Z KÓŁ

SPRAWOZDANIE KOŁA WARSZAWSKIEGO

W marcu r. b. przybył do Polski prof. Roedemeyer, lektor uniwersytetu w Frankfurcie nad Menem, celem wygłoszenia wykładów z zakresu fonetyki i metodyki języka niemieckiego.

W Warszawie prelegent mówił na temat:

- 1) Deutsche Sprechbildung und Aussprache;
- 2) Grundlagen gesprochener deutscher Dichtungen.

Wykłady odbywały się 2 i 3 marca w Muzeum Oświaty i Wychowania, wzięło w nich udział 105 osób z Warszawy i najbliższej okolicy.

3 marca r. b. odbyła się w auli II gimnazjum miejskiego recytacja dla młodzieży, między innymi Erlkönig, Des Sängers Fluch, Der Handschuh, Die letzten Zehn vom vierten Regiment.

Recytacje wysłuchało około 400 uczniów i uczenie kl. IV, VII i VIII.

Podobne wykłady i recytacje odbyły się w Łodzi, Białymstoku, Wilnie, Lublinie, Łucku, Krakowie, i we Lwowie.

Organizowaniem wykładów zajmowali się p. instruktorka Dewitzowa, kierownicy Ognisk Metodycznych i przewodniczący Kół P. T. N.

Uwagi prof. Roedemeyera, dotyczące stanu nauczania jęz. niemieckiego w gimnazjach ogólnokształcących.

Prof. Roedemeyer uważa poziom nauki na ogół za wysoki. Zalety metody bezpośredniej są widoczne. Zainteresowanie i ożywienie zwróciły uwagę prof. Roedemeyera.

Uważny obserwator widzi również, w jak ścisłym kontakcie są uczniowie z myśleniem po niemiecku.

Zauważa prof. R., że różnice w wymowie klas wyższych i niższych były nie wielkie; a nawet często wymowa w klasach młodszych była poprawniejsza. Tłumaczy to sobie tym, że z powiększającym się materiałem nauczania (gramatyka, składnia, słownictwo) mniejszą zwraca się uwagę na wymowę (również i nauczyciel!).

Doświadczenie uczy, że zakorzenione błędy w wymowie są trudne do usunięcia, zwłaszcza gdy nauczyciel nie zwraca na nie dostatecznej uwagi. Liczebność klas oraz za mała ilość godzin lekcyjnych w stosunku do wymagań programów utrudnia pracę.

Prof. Roedemeyer jest zdania, że największą wartość ma od początku staranna i najbardziej poprawna wymowa nauczyciela jako przykład. Wymowy owej nie można osiągnąć później na kursach, ani wykładach fonetyki, powinny one wyjaśniać jedynie pewne zagadnienia. Należałoby uczyć jej, podczas studiów nad filologią niemiecką powinna stanowić część składową egzaminów.

W Niemczech brak, a raczej brakło w wielu wypadkach nauki wymowy, nastąpiła jednak już pewna poprawa. U germanistów polskich spotkać można różną wymowę w zależności od uniwersytetu, na którym studiowali, oraz miejscowości w Niemczech, w której przebywali.

Jeżeli doda się, że wymowa stanowi czynnik składowy melodii, rytmu i stylu języka i dlatego odgrywa ważniejszą rolę, niżby się zdawało przy pobieżnych tylko rozważaniach. Dlatego też prof. Roedemeyer zwrócił w swych teoretycznych i praktycznych wykładach szczególną uwagę na wszystkie powyższe czynniki i spotkał się ze zrozumieniem słuchaczy większym niż przypuszczał, zarówno u nauczycieli, jak i u młodzieży. Również i wybór wierszy dla części recytacyjnej wymaga zdaniem prof. Roedemeyera specjalnej wzmianki. Wybór ów dowodzi, że przygotowanie i odczucie najlepszych utworów jest tak duże, że każdy Niemiec musi je podziwiać. Widocznym to było i podczas lekcji niemieckich.

Należałoby życzyć sobie tylko, aby wszędzie, gdzie płyta gramofonowa służy celom dydaktycznym, była ona naprawdę wartościową, prof. Roedemeyer przyrzeka swą pomoc w tym względzie.

Rozmowy z germanistami wykazywały często dużą znajomość odnośnej literatury i świadczyły o dużych zainteresowaniach. Troską profesorów

fonetyki powinno być teraz wynalezienie systemu, któryby dawał najlepsze rezultaty w nauczaniu wymowy, aby stała ona na takim poziomie, jak nauczanie gramatyki.

SPRAWOZDANIE

z działalności Łódzkiego Koła Neofilologicznego za rok 1936.

Koło liczy 33 członków.

W skład tymczasowego zarządu wchodzi:

- p. Helena Giełdzińska — przewodnicząca,
- p. Jadwiga Macińska — wiceprzewodnicząca,
- p. Eliza Klose — skarbniczka,
- p. Eliza Prodöhl — sekretarka.

Zebrań odbyło się trzy. Tematami ich obrad były:

- 23/IV. Sprawozdanie ze zjazdu Towarzystwa Neofilologicznego w Warszawie. Sprawy bieżące;
- 24/IX. Omówienie sprawy istnienia T-wa Neofilologicznego w Łodzi,
- 5/XI. Odczyt prof. Thierfeldera z Monachium na temat: „Hauptströmungen und Vertreter der deutschen Literatur der Nachkriegszeit“,
- 18/XI. Pomimo małej liczby osób, uznano zebranie za prawomocne, gdyż już to w drugim terminie zebranie poświęcono dyskusji nad działalnością Towarzystwa oraz ukonstytuowaniem Zarządu. Wybrano na przewodniczącą p. H. Giełdzińską, a na sekretarkę p. Prodöhl.

Uznano utrzymanie Koła Neofilologicznego na terenie Łodzi za nieodzowne, a uchwalono oprzeć działalność Koła na pracach sekcji germanistycznej i romanistycznej i odbywać 3—4 zebrań plenarnych i zarazem sekcyjnych.

Sekretarka: *E. Prodöhl*

Przewodn. *Helena Giełdzińska*

SPRAWOZDANIE

z działalności Koła P. T. N. w Lublinie za rok 1935 i 1936.

Odczyty zorganizowane przez Zarząd:

- 1) Prof. K. Drach'a,
- 2) Prof. St. Grzebińskiego — Współczesna literatura angielska,
- 3) Prof. St. Matton z Institut Français — L'oeuvre française en Indochine,
- 4) Prof. Thierfelder — Współczesne prądy literackie w Niemczech,
- 5) Prof. M. Leblond — Le vrai Pégny.

W listopadzie 1935 r. odbył się obchód międzyszkolny w 50-letnią rocznicę śmierci V. Hugo.

Na walnych zebraniach były podane:

- 1) Wrażenia z pobytu w Ecole des Roches (Szkoła - Rodzina) — ref. p. W. Helmanowa,
- 2) Wrażenia z pobytu w Anglii i Szkocji — ref. p. J. Klinghoffer,

3) Organizacje młodzieżowe w Niemczech — ref. R. Kümmelówna.

Od kwietnia 1935 r. zarząd Koła P. T. N. jest w kontakcie z Kołem Polsko-Francuskim (członek zarządu P. T. N. wchodzi do zarządu K. P. F.) i dokładał starań, ażeby członkowie Neofilologa i młodzież z klas 8-nych byli obecni na odczytach K. P. F.

- 1) Prof. J. Fabre z Institut Français — Paul Claudel,
- 2) Prof. Sorbony Ch. Bruneau — Le renouveau catholique.

Sekretarka: *St. Kozikówna*

Prezes: *K. Dornjerst*

W marcu 1937 r. został obrany nowy zarząd Koła:

p. M. Witkowska — prezes, p. dr. T. Sauter — wiceprezes, p. M. Gocławska — skarbnik, p. R. Kümmelówna — sekretarka, p. W. Helmanowa, p. St. Kozikówna, p. J. Klinghoffer — członkowie zarządu.

OGNISKA METODYCZNE

OGNISKO METODYCZNE WE LWOWIE.

Druga konferencja rejonowa odbyła się 12 i 13 marca b. r. W dyskusji sprawozdawczej nad stosowaniem wytycznych uchwalonych podczas pierwszej konferencji (o roli pomocy naukowych) koledzy stwierdzili, że wiele trudności nastęrcza użycie epidiaskopu w szkołach, gdzie jeden przyrząd ma obsłużyć wszystkie przedmioty nauki lub tam, gdzie znajduje się on w ciasnej sali. W tych wypadkach wyświetlać fotografie można znacznie rzadziej, natomiast częściej stosuje się wywieszanie ich na kartonach na pewien czas w klasie.

Prof. L. Apołczynowa wygłosiła ciekawy odczyt o powieści psychologicznej Marka Chadourne'a.

Z kolei dyskusja nad wynikami pracy w klasie trzeciej stwierdziła, co następuje:

- 1) Młodzież żywo interesuje się kulturoznawstwem;
- 2) Bogaty materiał podręczników daje nauczycielom możliwość wyboru. Wyczerpać go w całości nie jest możliwe ale i nie konieczne;
- 3) Materiał gramatyczny daje duże pole refleksji, zaprawiając młodzież do logicznego myślenia;
- 4) Trudności przy wprowadzeniu i opanowaniu nowego słownictwa na ogół nie ma, natomiast występują one w ćwiczeniach z zakresu swobodnej rozmowy, względnie w opracowaniu swobodniejszych tematów piśmiennych.

Zagadnieniem metodycznym konferencji było:

Egzekutywa zadanej lekcji i powtórka materiału. Lekcję w kl. I przeprowadziła dr. Janina Lehnertowa (państw. żeńskie gimn. im. Ks. Jadwigi).

Referat wygłosiła p. Irena Radziejewska (Stryj, pryw. gimn. żeńskie). Wyniki dyskusji:

- 1) Musi być odpytane to wszystko, co zostało zadane, w możliwie urozmaiconej formie;
- 2) Dbamy ściśle o poprawność wyrażenia przy wygłoszeniu zadanej lekcji. Lecz w okresie wstępnym nauki i potem przy swobodnej pogawędce zbyt rygorystyczna korekta może onieśmielić klasę;

- 3) Aby uzyskać możliwy stopień poprawności domowych zadań piśmiennych, dajemy tematy łatwe. Inaczej poprawa błędów uniemożliwi zrozumienie treści zadania przy odczytaniu;
- 4) Przy powtarzaniu gramatyki wychodzimy znacznie poza ramy tekstu, na którym zagadnienie zostało wprowadzone: — młodzież podaje szereg najrozmaitszych, dowolnych przykładów. Dobrą okazję do powtórki gramat. jest korekta klasówek;
- 5) Słownictwo i materiał rzeczowy powtarzamy niesystematycznie przy każdej okazji i systematycznie przy końcu roku.

Dr. H. Halpernówna (Stanisławów, I. gimn.) przedstawiła komunikat z bieżącej publicystyki francuskiej, wreszcie członkowie ogniska podawali sobie ciekawe spostrzeżenia dydaktyczne do wiadomości.

KSIĄŻKI NADEŚLANE I SPROSTOWANIA

SPROSTOWANIE

W zeszytcie 4 „Neofilologa“ (październik—grudzień 1936) znajduje się na str. 234 recenzja sztuki Romain Rolland'a — *Le Jeu de l'Amour et de la Mort* — opracowanej przeze mnie w wydawnictwie „Biblioteczka Francuska“ Książnica - Atlas, w całkowitym porozumieniu z redakcją tegoż wydawnictwa.

Co do samego wstępu, napisanego przeze mnie, stwierdzam, że autor recenzji popełnił t. zw. „contre-sens“, mylnie interpretując zdanie: „La Terreur, période la plus dramatique de toute la Révolution, n'a respecté aucune vie humaine, les plus généreuses ont été détruites, et pourtant l'oeuvre du Progrès qu'elles ont servi, la dignité et l'honneur qu'elles ont défendus, tous ces biens immatériels leur ont survécu“. Na podstawie tej fałszywej interpretacji recenzent stara się wmówić w Romain Rolland'a i we mnie wiarę w postęp ludzkości osiągnięty drogą *rewolucyj* (podkreślenie moje). Nie wiem na czym opiera się recenzent wysnuwając tego rodzaju wniosek ze sztuki, w której najbardziej wartościowe jednostki giną, zdruzgotane brutalną, niszczycielską siłą terroru, w której cała sympatia autora jest po stronie zwyciężonych, i którą cechuje klasyczny umiar francuski.

Z zacytowanego przeze mnie zdania chyba jasno wynika, że, mimo terroru, mimo całego swojego okrucieństwa, rewolucja francuska nie zdołała wyplenić z duszy najszlachetniejszych jednostek ideału ludzkiej godności, honoru i poświęcenia, oraz wiary w postęp ludzkości. A więc płaszczyzna ideaowa wstępu przedstawia się nieco inaczej, niż tego chciał recenzent.

Na zakończenie dodam, że nazwisko, wydrukowane na karcie tytułowej, jest przekrecone w recenzji.

Warszawa

Henryka Landy

KSIĄŻKI NADEŚLANE

S. Stendig: *Materializm a poznanie*, Warszawa 1936.

Józef Rossowski: *Jak się uczyć jęz. obcych*. Warszawa 1935.

Ludwika Ackerman: *Poezje* (przekład i wstęp Julii Wieleżyńskiej) (Parnassos 6—8, Lwów 1933).

Ignacy Schreiber: Dyskusja jako metoda nauczania. Kraków. (S. A. Krzyżanowski).

Ignacy Schreiber: Układ ławek w klasie. Kraków. (S. A. Krzyżanowski).

ERRATA

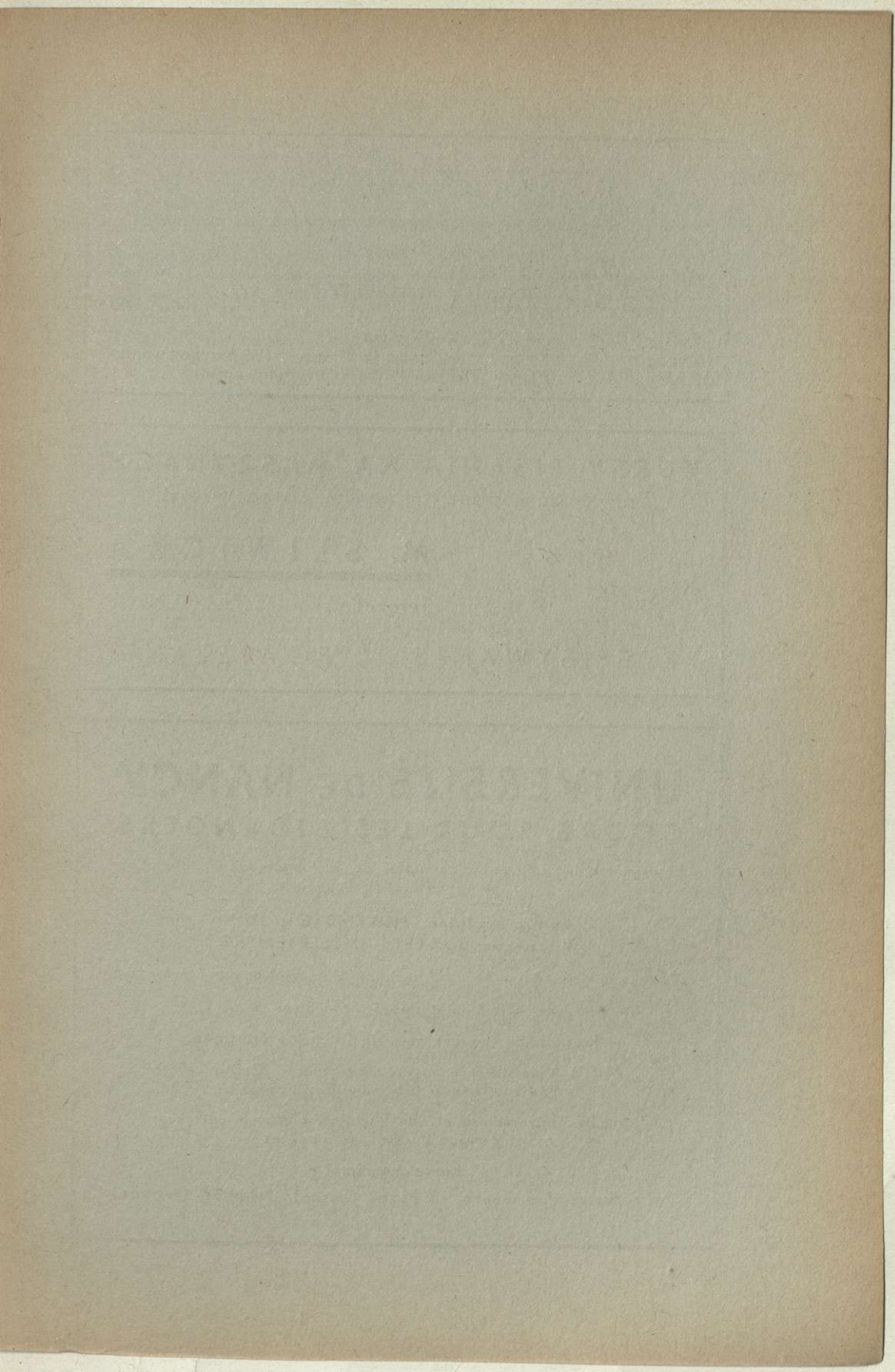
W zeszytcie 1—1937 na str. 65 powinno być zamiast podpisu I. P. I. K. W zeszytcie 4—1936 na str. 234 w. 6 wydrukowano fałszywie nazwisko H. Landy, w wierszu 14-tym od góry zam. rewolucyj, powinno być Rewolucji.

**W sprawie wycieczki do Paryża zwracać się do
Sekretariatu jeneralnego.**

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 uiszczenie
składek i prenumeraty jest warunkiem dalszego istnienia „Neofilologa”.



KSIĄŻNICA - ATLAS

Lwów, Czarnieckiego 12 — Warszawa 1, Nowy Świat 59

poleca do nauki języków nowożytnych na rok szk. 1937/38

Kl. I gimn.

<i>T. Grzebieniowski:</i> A first english book	1.60
<i>Z. Czerny i F. Jungman:</i> Les aventures de Polo	1.60
<i>Z. Łempicki i G. Elgert:</i> Deutsch I	1.60

Kl. IV gimn.

<i>Z. Czerny i F. Jungman:</i> C'est nous la France. (W przygotowaniu)	
<i>Z. Łempicki i G. Elgert:</i> Deutsch IV. (W przygotowaniu)	

KURSY PISANIA NA MASZYNACH

Zatwierdzone przez Kuratorium Okręgu Warsz.

M. ŚLIWICKA

Jerozolimska 25 tel. 9-80-37

PRZEPISYWANIE — POWIELANIE

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)