

016995

ROK VIII

LIPIEC-PAŹDZIERNIK 1937

ZESZYT 3

NEOFILOG

CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA
NEOFILOGICZNEGO



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



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

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

Redaktor odpowiedzialny: JADWIGA KOŁUDZKA

T R E Ś Ć

JÓZEF MORAWSKI: Styl, kultura i literatura 145 — 156. Halina Nieniewska: Les bases psychologiques de l'enseignement des langues vivantes et la reforme scolaire en Pologne 156—161.— Feliks Jungman: III Międzynarodowy Kongres neofilologiczny 162—169.— Stefania Ciesielska-Borkowska: Wrażenia z paryskiego Kongresu neofilologicznego 169—171.— Jan Piprek: Wrażenia z Niemiec 171—176.— Herman Sternbach: Bilans niemieckiej twórczości w ostatnim roku 176—179.— Alfred Jesionowski i Stefania Mazurkówna: Realizacja programu licealnego w jęz. francuskim i niemieckim w okresie przejściowym 179—187.— Jadwiga Kołudzka: Nauka jęz. nowożytnych 187—189.— Wiadomości bieżące. Sprawozdanie z czasopism, angielskich (I. Pełowska) 192—194.— niemieckich (J. Piprek) 194—196.— Przegląd czasopism 196 — 197.— Bibliografia 198 — 203.— Ogniska metodyczne 203 — 206.— Listy do redakcji 206 — 207.— Z żałobnej karty 145 i 206. Errata 207.

SOMMAIRE:

J. Morawski: Le style, la culture et la littérature. H. Nieniewska: Les bases psychologiques de l'enseignement des langues vivantes et la réforme scolaire en Pologne. F. Jungman: III Congrès international des professeurs de langues vivantes à Paris. S. Ciesielska-Borkowska: Impressions du Congrès international des professeurs de langues vivantes à Paris. J. Piprek: Impressions de l'Allemagne. H. Sternbach: Le bilan de l'activité littéraire allemande au cours de la dernière année. A. Jesionowski—St. Mazurkówna: La réalisation du programme de lycée des langues vivantes dans la période de transition. J. Kołudzka: L'enseignement des langues vivantes. Nouvelles du jour. A travers les revues. Bibliographie. Foyers méthodiques. Boîte aux lettres. Décès.

SKŁAD GŁÓWNY: Władysław Michalak i Sp. Nowy Świat 59

SEMIBARJON ANGIELSKI
1628
UNIWERSYTETU
WARSZAWSKIEGO

NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

R O K VIII

LIPIEC — PAŹDZIERNIK 1937

ZESZYT 3

D. 24 IX. Zmarł we Lwowie



EDWARD PORĘBOWICZ

długoletni profesor Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, znakomity badacz i znawca filologii romańskiej, pionier romanistyki w Polsce, wychowawca szeregu pokoleń romanistów.

Redakcja Neofilologa zamieści w najbliższym numerze czasopisma specjalny artykuł poświęcony Jego działalności.

STYL, KULTURA I LITERATURA.*)

Dzieło literackie, jako wytwór umysłu ludzkiego, daje nam niezmiernie dużo. Przemawia ono jednocześnie do uczucia, do wyobraźni, do intelektu, — nie mówiąc o jego walorach formalnych. Dlaczego słyszy się tyle sądów sprzecznych o dziełach literackich? Dlatego, że każdy je ocenia z innego punktu widzenia. Jeden szuka w dziele tylko zajmującej fabuły; drugi zachwyca się pięknymi opisami przyrody; trzeci interesuje się myślą filozoficzną, albo zagadnieniami społecznymi. Jednych zajmuje treść, innych forma dzieła, jego struktura, jego tektonika, jego styl.

Literatura wiąże się ściśle z kulturą danego narodu i danej epoki, a obie wiążą się z pojęciem stylu. Każda kultura i każda epoka bowiem posiada odrębny, właściwy sobie styl. Barok np. jest stylem, ale barok jest także prądem literackim i wyrazem pewnej kultury umysłowej. To samo da się powiedzieć o stylu znanym jako rokoko, o romantyzmie i t. d. Dzieło literackie jest niejako eksponentem pewnej kultury — umysłowej, artystycznej

*) Odczyt wygłoszony na Zjeździe Okr. P.T.N. w Warszawie.

czy społecznej, — wyrasta z jej podłoża, a ujawnia się w postaci swoistej szaty stylistycznej.

To też historia literatury, dziś bardziej niż kiedykolwiek, operuje pojęciem stylu. Jest ono wynikiem obserwacji nieustannego procesu tworzenia się i przetwarzania pierwiastków formalnych w sztuce. Z nieprzerwanego biegu zjawisk stylistyka stara się wydobyć pewne cechy wspólne. Kąt widzenia, z jakiego ujmuje te zjawiska, może być trojaki, zależnie od czasowego i przestrzennego ich odgraniczenia.

Można więc wyodrębnić pewien okres czasu i zbadać charakterystyczne cechy formalne tego okresu. W ten sposób otrzymamy obraz „stylu epoki“.

Można też ujmować to zagadnienie przestrzennie, bez ograniczenia czasowego. Wówczas bada się charakterystyczne cechy pewnej grupy etnicznej lub językowej. W ten sposób dochodzi się do pojęcia „stylu narodowego“.

Można wreszcie ograniczyć się do charakterystycznych cech danej jednostki (a więc istoty ograniczonej i w czasie i w przestrzeni), i scharakteryzować specyficzne, indywidualne rysy tej jednostki, a wtenczas otrzymamy obraz „stylu indywidualnego“. Można iść jeszcze dalej i wyodrębnić w twórczości danej jednostki kilka stylów, odpowiadających różnym jej okresom życiowym i tworzącym.

Należy jednak pamiętać, że styl indywidualny partycypuje zarówno w stylu epoki, jak i w stylu narodowym. Jest rzeczą znamioną, że w największych arcydziełach ludzkości objawia się też najdoskonalej indywidualność narodowa. Shakespeare jest nie tylko największym dramatopisarzem angielskim, lecz jednocześnie najbardziej typowym przedstawicielem swej epoki i swego narodu. W każdym arcydziele literatury światowej możemy doszukać się obok rysów indywidualnych, cech rdzennie narodowych — a idąc dalej — cech ogólnoludzkich. Można by powiedzieć, że wybitna indywidualność twórcza jest jakby skondensowaną i spętowaną indywidualnością narodową. Tak i na najwyższych szczytach myśli ludzkiej, w różnych systemach filozoficznych i mistycznych, można odnaleźć piętno narodu i epoki, która je wydała, doszukać się znamion rasowych i klasowych, nie mówiąc już o cechach ogólnoludzkich.

Jest rzeczą jasną, że historyk literatury, który pragnie dać możliwie wszechstronny i prawdziwy obraz myśli ludzkiej, musi uwzględnić wszystkie trzy pierwiastki poprzednio wymienione, a więc tło narodowe, ducha epoki, i twórczą indywidualność jednostki. Można się natomiast spierać o to, który z tych trzech momentów jest dla procesu twórczości najważniejszy.

We współczesnych badaniach literackich często wysuwa się na pierwszy plan metodę, którą Niemcy nazywają „geistesgeschichtlich“. Metoda ta uwzględnia przede wszystkim dzieje myśli ludzkiej w pewnym jej okresie, dąży do określenia przemian formalnych na tle przemian duchowych. Operuje więc głównie pojęciem stylu epoki; i zgłębiając istotę np. romantyzmu czy realizmu, zajmuje się dziełem literackim wyłącznie jako eksponentem pewnego kierunku umysłowego, współmiernego z prądem czasu. Metoda ta szczególnie nadaje się do badań prądów filozoficznych. Posługiwał się nią np. prof. Zdziechowski, gdy badał źródła pesymizmu wieku XIX. W podobny sposób i historycy literatury, którzy badają literaturę pod kątem widzenia „Geisteswissenschaft“, śledzą analogiczne prądy, przejawiające się w dziełach literackich różnych krajów europejskich. Ten synchronizm czy paralelizm prądów literackich, wspólnych różnym krajom i narodom, odzwierciedla się również i w stylu epoki. To też nowsze badania dążą w kierunku rozszerzenia i pogłębienia tego pojęcia. Oto przykład:

Określenia takie, jak „barok“, „rokoko“, „empire“ były do niedawna stosowane wyłącznie do dzieł sztuki plastycznej, zwłaszcza architektury i rzeźby. Z chwilą, gdy zaczęto badać dzieło literackie jako dzieło sztuki, współrzędnie z dziełami architektury i plastyki, określenia właściwe dotąd tylko tym dziedzinom, przeszczepiono na grunt literatury. Można oczywiście mieć zastrzeżenia co do samej metody, wobec tego, że dzieło literackie innym podlega prawom niż dzieło architektoniczne czy malarskie. Lecz nie można zaprzeczyć, że dziedziny te przenikają się czasem i użyczają sobie wzajemnie terminologii. Mówi się przecież o obrazach melodramatycznych lub o muzyce impresjonistycznej. Takie przeszczepianie terminów i pojęć z jednej dziedziny twórczości ludzkiej do innej, wzbogaca ją nieraz, ukazuje ją w nowym świetle i przyczynia się do zgłębienia tego, co nazwaliśmy „stylem czasu“, lub „stylem epoki“. Jest to rzecz zupełnie zrozumiała wobec pokrewieństw, jakie istnieją między różnymi gałęziami sztuki, kwitnącymi w jednym i tym samym okresie (np. między realizmem literackim a impresjonizmem malarskim).

Dawniejsi komparatyści ograniczali się do porównywania pokrewnych prądów literackich. Zestawiano więc np. francuską „préciosité“ z włoskim „marinizmem“, hiszpańskim „gongoryzmem“, angielskim „euphuizmem“ i t. d. Dziś w zakres tych badań porównawczych wchodzi i inne sztuki: poszukuje się analogicznych kierunków we współczesnym malarstwie, muzyce, architekturze, starając się sprowadzić wszelkie objawy sztuki danej epoki do wspólnego mianownika i stworzyć na tej podstawie ogólną syntezę ducha epoki. W tym nowym oświetleniu prądy,

literackie (jak np. francuska „*préciosité*“) stają się literackim refleksem stylu barokowego. Wprowadzenie do literatury pojęcia „baroku“ podporządkowuje zjawisko literackie ogólnej kategorii stylu epoki — jaki w danym wypadku jest barok — i grupuje pod jego sztandarem inne jeszcze objawy literackie. Barokowa jest więc „*préciosité*“, barokowe są powieści idealistyczne w rodzaju „*Astrée*“ d'Urfé'go, lecz barokową (choć w innym sensie) jest i powieść realistyczna w rodzaju „*Histoire comique*“ Sorela, barokowe są też poematy burleskowe.

Wprowadzenie więc ogólnego pojęcia baroku pozwala nam poznać w dwóch tak na pozór sprzecznych kierunkach literackich, jak „*préciosité*“ i „burleskowość“ — z których jeden reprezentuje skrajny idealizm, a drugi skrajny realizm, — dwa odrębne oblicza tego samego baroku. Bo barok jest pojęciem bezsprzecznie szerszym i pojemniejszym niż „*préciosité*“, która jest tylko jednym z tegoż baroku przejawów.

Po baroku przysła kolej na styl „rokoko“. Wyraz „rococo“ oznaczał właściwie pewien styl w budownictwie za czasów Ludwika XV (*style Louis XV*) i początków panowania Ludwika XVI. To też pierwotne definicje „rokoka“ dotyczyły tylko architektury i dekoracji wnętrza. Wyrażenie „*style d'ornementation à la mode du XVIII-e siècle*“ nie oddaje nam jednak całkowicie istoty tego stylu. Zapewne ornamentyka jest jedną z uderzających cech rokoka, lecz ornamentykę, w sposób jeszcze śmielszy, stosował już barok; ornamentem posługiwał się i Renesans. Nieściśle jest również twierdzenie Hettnera, jakoby rokoko było ostatnim stadium zwyrodniałego baroku. Był on raczej typowo francuską odmianą baroku, barokiem zrjonalizowanym i wysubtelnionym w duchu francuskim. Ale o tym później.

Najtrafniej bodaj ujął istotę rokoka Klemperer, określając go jako „igraszkę“, lub „zabawę“ (niemieckie *Spiel*, jak i francuskie *jeu*, oznacza jedno i drugie). Definicja ta ma tę zaletę, że można ją zastosować zarówno do sztuk plastycznych, jak do literatury, wogóle do całej kultury ówczesnej. Klemperer nie zadawalnia się ogólnikami w rodzaju „przewaga elementów dekoracyjnych“ (co byłoby tylko metaforą w rodzaju tak często używanej „symfonii barw“), lecz podporządkowuje wszelkie objawy rokoka wyższym kategoriom przyczynowości. Ornamentyka rokokowa nie jest bowiem niczym innym, jak igraszką, grą (wyobraźni, tak jak igraszką były ówczesne wiersze anakreontyczne i okolicznościowe, owe niezliczone epigramy, madrygały i piosenki ulotne. Igraszką umysłową była konwersacja salonowa, traktująca rzeczy poważne w sposób niepoważny, igraszką modny wówczas sceptycyzm, który wszystko kwestionował, a niczego nie pogłębiał, igraszką „*marivaudage*“ i filozoficzny dyletantyzm różnych „*philosophes à la mode*“, nie wyłączając dowcipniejszych „es-

say'ów" Voltaire'a. Oczywiście byłoby przesadą twierdzić, że igraszką i cczą zabawką było wszystko, co wytworzyła Francja w pierwszych ćwiartkach XVIII wieku. Pamiętajmy, że wiek XVIII jest także, zwłaszcza w drugiej swej połowie, wiekiem Oświecenia. Sądzę, że możnaby wyrazić się, że to, co w wieku XVIII nie było igraszką, wychodzi już poza pojęcie rokoka. Z tym zastrzeżeniem można przyjąć lapidarną definicję Klemperera, zwłaszcza, że historycy sztuki oddawna już zwrócili uwagę na igraszkowy charakter ornamentyki rokokowej.

Mówiąc o rokoko, jako o stylu epoki, ujmujemy to słowo w znaczeniu historycznym. Jest rzeczą jasną, że jako styl indywidualny wcześniej się zaczął i trwał dłużej niż ochrzczony jego imieniem okres historyczny. Już Neubert zwrócił uwagę, że z pewnymi przejawami rokoka spotykamy się w 2-jej połowie XVII wieku, wskazał on też już na Lafontaine'a jako na jednego z klasycznych przedstawicieli tygo stylu. Ale i Lafontaine nie był pierwszym poetą, który uprawiał tak zwany „petit genre“. Poprzednikiem jego, na którym się początkowo wzorował, był Marot, twórca owego „*élégant (ingénieur) badinage*“, który przeszedł do historii literatury jako „*style marotique*“.

Przed Marotem, jeszcze w wieku XV, spotykamy igraszki literackie np. u Karola Orleańskiego, jeszcze dawniej u średnio-wiecznych trubadurów. Możliwość wyrazić, że „rokoko“ jest jedną z typowych form francuskiej liryki przedromantycznej. Mówić dowcipnie i z wdziękiem o błahostkach, igrać z uczuciem, myśla i słowami, prawić damom dusery, zaprawione szczyptą soli galickiej, ale nigdy nie wychodzące poza granicę dobrego tonu, pisać na ich cześć miniaturowe liryki, pełne wdzięku i galanterii, z nieodzowną *pointe* ą na końcu — oto jest sztuka rokoko, ale w której przejawia się w całej pełni odwieczny francuski „*esprit*“. To co mówię o stylu rokoko, można zastosować i do każdego innego stylu. Rozpiętość każdego z nich wyprzedza i przekracza epokę ochrzczonej jego imieniem. Np. romantyzm historyczny, który trwał mniej więcej od roku 1800 do 1850, jest to okres, który szczególnie sprzyjał rozwojowi romantyczności, ale i przed tym okresem i po nim byli romantycy.

Wynika stąd jasno, że tak zwany „styl epoki“ nie wyczerpuje jej kierunków i możliwości, ale jest jej *dominanta*, która kładzie swe piętno na wszelkich dziedzinach sztuki. W każdej epoce obok prądów głównych można stwierdzić istnienie prądów i nurtów podskórnych, które nie mogą wyostać się na powierzchni, gdyż są zagłuszone i stłumione przez oficjalny, przemowny ton epoki. Wśród igraszek rokoka odzywa się raz po raz poważny i ostrzegawczy głos Oświecenia. Za sztywną, chłodną fasadą *empire'u* kryją się tajemne labirynty i zakamarki, do-

stępne tylko dla romantycznych kochanków przy świetle księżyca...

* *

Przeciwno metodzie historycznej, uwzględniającej przede wszystkim styl epoki, wysunięto w nowszych już czasach metodę kulturoznawczą („kulturgeschichtlich“). Jak dla badacza prądów umysłowych, tak i dla historyka kultury twory literackie są to dokumenty, wykazujące pewne cechy wspólne. W dokumentach tych kulturoznawca doszukuje się rysów charakterystycznych dla danej grupy etnicznej, pragnie wyczytać z nich charakter narodu, oraz cechy jego kultury. Styl jest dla niego zwierciadłem kultury narodowej. Takim badaczem jest na przykład Vossler, gdy zgłębia właściwości języka i stylu francuskiego na tle prądów kulturalnych. Kulturoznawstwo wychodzi z założenia, że mimo wszelkich przemian w czasie, mimo zmienności prądów umysłowych, istnieje pewna ciągłość ducha narodowego. Każdy naród posiada właściwe sobie cechy zasadnicze, które składają się na jego odwieczną substancję i tworzą jakby zbiorową duszę narodu. Cechy te ujawniają się na wszelkich odcinkach życia publicznego i prywatnego, we wszystkich dziedzinach twórczości umysłowej i artystycznej danego narodu, wyciskając piętno narodowe nawet na kształcie sprzętów domowego użytku, nie mówiąc o strojach, zwyczajach i obrzędach. To poczucie formy i kształtu — w najszerszym tego słowa znaczeniu — przebija się w stylu narodowym.

Niejednokrotnie już zwracano uwagę na zasadniczą różnicę między literaturą francuską a niemiecką. Curtius w *Essai* u o Francji, Cohen-Portwein w dziele *Der Geist Frankreichs und Europa*, a ostatnio von Sieburg w dziele *Gott in Frankreich?* zgodnie stwierdzają, że literatura inną odgrywa rolę w życiu publicznym Francji, niż u Niemców. We Francji mianowicie jest ona najściślej związana z życiem narodu, jest niemal instytucją społeczną, podobnie jak sport w Anglii.

Mimo paralelizmu prądów literackich u różnych narodów w pewnej epoce dziejowej, istnieją jednak między nimi ogromne i zasadnicze różnice. Romantyzm francuski ma całkiem inne zabarwienie i ciężar gatunkowy niż romantyzm niemiecki. Inną we Francji przybrał formę i inaczej został przyjęty. Nawet w tej klasycyzującej, złagodzonej formie, jaka cechuje romantyzm francuski, wywołał on ostrą reakcję wśród znacznego odłamu krytyków, dopatrujących się w samej istocie romantyzmu czegoś obcego i sprzecznego z duchem francuskim. Twierdzili oni, że narodowym stylem francuskim jest klasycyzm, podczas gdy na odwrót klasycyzm francuski jest obcy umysłowości niemieckiej, nawskroś, według nich, romantycznej.

Oczywiście takie postawienie kwestii nie jest ścisłe. Zagadnienie stylu narodowego jest zbyt skomplikowane, aby można było je sprowadzić do tak prostych formuł. Według Schürra cechami narodowego stylu francuskiego są heroizm i estetyczny idealizm, oraz naturalizm. Narodowy styl hiszpański opiera Würzbach na trzech zasadniczych pierwiastkach: tradycjonalizmu, demokracji i realizmu, itd.

Nie miejsce tu na dyskusje. Należałoby jednak się zastanowić, czy podobne ujęcie stylu narodowego nie jest jeszcze zbyt uproszczeniem zagadnienia, a to dlatego, że pomija pierwiastek dynamiczny.

Styl narodowy jest, jak powiedzieliśmy, wyrazem kultury danego narodu. Kultura ta nie jest jednak czymś statycznym, niezmiennym; podlega ona ciągłej ewolucji, która naogół dąży w pewnym określonym kierunku, mimo chwilowych zbożeń od swej linii wytycznej.

Najgłębiej może ujmują pojęcie kultury ci, którzy zamiast sprowadzać wszystkie jej objawy do stałych komponentów, widzą w niej jakby grę kontrastów, walkę dwóch zasadniczych pierwiastków, które kolejno biorą górę. Szczytem kultury narodowej będzie moment, w którym oba te pierwiastki harmonijnie połączą się i zrównoważą.

Klasycyzm francuski XVII wieku, uważany powszechnie za najdoskonalszy wyraz umysłowości francuskiej, nie był w istocie zjawiskiem literackim jednolitym, lecz przy głębszej analizie przedstawia się jako wyrównanie odwiecznego konfliktu między naturalizmem czyli naśladownictwem przyrody (Boileau, Molière), a heroicznym idealizmem Corneille'a. A nawet gdyby sprowadzić obie te tendencje do wspólnego mianownika „estetycznego racjonalizmu“, to i wówczas jeszcze pozostaje rozbieżność między nakazem rozumu i moli, a nakazem smaku.

Prof. Mornet w artykule p. t. „La véritable Histoire de la Littérature française classique“ (ogłoszonym w *Annales de l'Université de Paris*), zwrócił uwagę na klasyczny antagonizm między racjonalizmem a chęcią podobania się. „La grande règle de toutes les règles est de plaire“ woła Molière; podobnie wyraża się i Lafontaine, a nawet Boileau. Nasuwa się pytanie, czy ta rozbieżność w dążeniach nie ma swego źródła we właściwościach regionalnych, lub — co na to samo wychodzi — w odrębnościach rasowych. Corneille, podobnie jak Malherbe, reprezentuje „ducha normandzkiego“, Lafontaine i Racine wnoszą do literatury wdzięk i subtelność Szampanii. Synteza tych dwóch pierwiastków dokonywa się w Paryżu, stolicy Zdrowego Rozsądku i Dobrego Smaku. Umiar paryski umiał połączyć roztropność normandzką z szampańską finezją.

Zatem style regionalne są to pewne odchylenia in plus albo in minus od normy ogólnonarodowej. Ciekawe byłoby ujęcie literatury z tego punktu widzenia. Wyjaśniłyby się wtedy powinowactwa duchowe między poetami dalekimi od siebie w czasie, a bliskimi przestrzennie, np. między Montaigne'em a Fénelonem, między Rabelaisem a Balzakiem, między Bossuetem a Wiktorem Hugo, między Paryżanami: Moliérem, Voltaire'm, Mussetem... Tej kwestii nie będę jednak dłużej tu rozpatrywał, powrócę do niej przy innej sposobności.

Bardzo ważne jest zagadnienie, jaki jest stosunek stylu narodowego do stylu epoki? Jak już wyżej stwierdziłem, styl epoki, mimo, że wyraża się pokrewnymi prądami literackimi u różnych narodów, posiada jednak u każdego z nich, zaleźnie od charakteru narodowego, swoiste cechy i właściwości. Romantyzm francuski np. nigdy nie był tak skrajny jak w krajach germańskich.

To samo można powiedzieć o baroku francuskim w porównaniu do baroku hiszpańskiego lub włoskiego. Wobec różnych wybryków gongorystów hiszpańskich, lub marinistów włoskich, jakże niewinna wydaje się francuska „*préciosité*“. Widocznie więc barok w krajach południowych znalazł grunt podatniejszy dla swego rozwoju niż we Francji. Francuski umiar i racjonalizm łagodził i mitygował wybujałości barokowe. Jest to jaskrawy przykład, jak styl narodowy może modyfikować lub korygować styl epoki w tym albo w innym sensie. Każdy styl ulega pewnym przeobrażeniom zaleźnie od owych immanentnych elementów, które określiliśmy mianem stylu narodowego. Styl narodowy ułatwia lub utrudnia dostęp i rozwój stylowej epoki, ujmuje go w pewne karby czy łożyska, nadaje mu swoisty kierunek. Reguluje też i kanalizuje wpływy obce, stawia wały ochronne, które tamują zbyt silne dopływy. Gdy barok z Hiszpanii i z Włoch zaczął filtrować do Francji, natrafił tu na silny opór w postaci klasycyzmu francuskiego, opartego na mocnych fundamentach racjonalizmu, ładu i umiaru. Barok, którego cechą jest niepokój, pierwiastek zmysłowy i wybujała fantazja, mógł się tu przyjąć tylko z wielkimi zastrzeżeniami. Wywołał tu tylko lekką perturbację igły magnetycznej, jaką jest nakaz rozumu, lub skierował ją ku drugiemu biegunowi stylu narodowego — ku rokoko.

Jeśli przyjmiemy, że na styl narodowy składają się różne prądy i kierunki, to nietylko klasycyzm wieku XVII, ale i pseudoklasycyzm wieku XVIII uznamy za typowy przejaw francuskiego stylu narodowego. Niektórzy krytycy twierdzą, że wiek XVIII, a więc okres rokoka i Oświecenia, był pod wieloma względami bardziej „francuski“, niż wiek XVII, a to dlatego, że wyzwalała się coraz bardziej z pod wpływów antyku. Dowodzą tego choćby ostatnie fazy „*Querelle des Anciens et des Modernes*“. Corneille

i Racine naśladowali klasyków rzymskich i greckich, Voltaire zaś naśladowuje klasyków francuskich, Corneille'a i Racine'a. Wiek XVIII jest par excellence wiekiem francuskiego esprit, który dowcipem i błyskotliwością zaczyna podważać fundamenty starego reżimu. Zatem wiek XVII i XVIII ukazują nam dwa oblicza francuskiego stylu narodowego: w wieku XVIII występują jaskrawiej i dobitniej pewne galickie cechy umysłowości francuskiej. Wiek XVII jest bardziej zrównoważony, wyższość absolutna jest po jego stronie.

*

*

*

Wreszcie trzecia metoda badań stylistycznych dotyczy stylu indywidualnego. I tu możliwe jest dwojakie podejście. Można badać styl danego autora, wyodrębniając te tylko cechy stylistyczne, które nie mieszczą się w stylu narodowym i w stylu epoki. A można też zgłębiać styl w sposób integralny, fenomenologiczny, oderwany od czasu i przestrzeni.

Należy bowiem odróżnić dwie rzeczy: styl językowy, i styl, który nazwałbym „psychicznym“. Gdy we wstępie zaznaczyłem, że styl indywidualny partycypuje zarówno w stylu epoki, jak w stylu narodowym, to miałem na myśli głównie styl językowy. Styl bowiem jako zjawisko językowe nie posiada, jak słusznie pisze Szober: „żadnych cech wyróżniających go wyraźnie od innych zjawisk językowych, lecz jest tylko pojęciem zbiorowym, zawierającym w sobie wszystkie składniki jednostkowego myślenia językowego w przeciwieństwie do języka środowiska, klasy, zawodu, warstwy, plemienia, czy narodu, oraz przede wszystkim w stosunku do mowy innych jednostek współrzędnych“.

Ale definicja ta — choć napozór zupełnie jasna i przekonująca — w praktycznym zastosowaniu nasuwa poważne trudności. Weźmy konkretny przykład: styl tragedii Racine'a partycypuje:

- 1-o w stylu narodowym francuskim,
- 2-o w stylu epoki, t. j. w klasycyzmie XVII wieku,
- 3-o w stylu literacko-poetyckim, owej epoki,
- 4-o w stylu dramatycznym,
- 5-o w stylu warstwy społecznej, w tym wypadku dworskiej oraz w szeregu innych jeszcze stylów, jako to w stylu starożytnych tragiców, w stylu biblijnym i t. d.

Gdyby nawet udało się wyeliminować ze stylu Racine'a wszystko, co przejął od swych współczesnych i od swych poprzedników (według Bally'ego styl literacki jest amalgamatem kilku warstw językowych), to po odrzuceniu owych elementów pozostałyby w najlepszym razie tylko jakieś strzępy zdań, które trudno byłoby ująć w jakikolwiek system stylistyczny. Można

by tym sposobem dojść wprost do negacji stylu jednostkowego, który utonąłby w oceanie najróżniejszych stylów zbiorowych.

Ale też nie o to nam chodzi. Główny nacisk kładziemy nie na wyjątkowe i nadzwyczajne zjawiska stylistyczne, jakimi są np. neologizmy, egzotyczne metafory, albo dziwaczne konstrukcje zdań, lecz poprostu na indywidualnym ustosunkowaniu się autora do panujących zwyczajów językowych, na doborze materiału językowego, na rozumowanej lub uczuciowej selekcji wyrazów. Właśnie o tę selekcję tu chodzi. Materiał językowy bowiem jest wspólną własnością całego narodu. Można tu przeprowadzić analogię z materiałem budowlanym, z którego powstają gmachy. Budowle te mają cały szereg cech wspólnych: fundamenty, dachy, schody, bramy, okna, podłogi i sufity; różnią się zaś w rozplanowaniu poszczególnych części, w ich układzie, proporcjach, oraz w ornamentyce. Podobnie i poeci budują zdania i wiersze z jednakiego materiału słownego, ale różnią się w sposobie dobierania słów i układania ich według pewnego rytmu.

Każdy autor ma szczególne zamiłowanie do pewnych wyrazów, zwrotów, konstrukcji gramatycznych i zależnie od doboru takich lub innych sposobów ekspresji, nadaje swemu stylowi indywidualne zabarwienie. Stylistykę formalną można nazwać statystyką środków ekspresji danego autora, lub dzieła.

Ale i w tej — świadomej, lub nieświadomej — selekcji środków ekspresji wyraża się to, co nazwaliśmy stylem psychicznym. Chodzi więc o to, aby z kształtu artystycznego wydobyć jego treść psychiczną, lub — według terminologii Prousta — dotrzeć do „essence des choses“, która kryje się poza „apparence des choses“.

Tak np. Wölfflinowskie rozróżnienie między stylem linearnym (plastycznym, odgraniczającym), a stylem malarskim (znoszącym granicę) polega, psychologicznie rzecz biorąc, na przewadze rozumu lub wyobraźni, czyli pierwiastków racjonalnych, lub irracjonalnych w duszy tworzącego artysty i jego odbiorcy, podobnie jak ludzie baroku, skłaniali się raczej ku stylowi malarskiemu, klasycy zaś ku stylowi linearnemu. Już Brunetière określił w podobny sposób różnicę między poezją klasyczną a romantyczną: poeta klasyczny podporządkowuje treść pewnej formie poetyckiej, którą obrał; poeta romantyczny nie uznaje żadnych formuł i norm, oprócz tych, które mu podsuwa własne jego natchnienie.

Selekcja środków ekspresji jest więc psychicznie uwarunkowana i ugruntowana w duszy twórcy, uzależniona od jego nastrojów. Może być ona świadomą, lub nieświadomą. Świadoma staje się wtedy, gdy autor sili się na wyszukanie wśród różnych form ekspresji, tej, która najlepiej odpowiada jego intencjom, choćby nawet była sprzeczna z duchem języka i z duchem czasu.

Podobnie ujmuje zagadnienie stylu prof. Łempicki, gdy mówi o „zmaganiu się indywidualności twórczej z pewną normą“, która ujawnia się w języku panującym w pewnym środowisku i czasie. To też wybitna indywidualność poetycka może dzięki swym wysiłkom „prześcignąć“, wyprzedzić swą epokę, stać się „prekursorem“ nowego stylu, lub nowej szkoły.

Zapewne styl tak ujęty jest abstrakcją, tak jak abstrakcją jest styl epoki i styl narodowy (co wogóle nie jest abstrakcją w dziedzinie nauk humanistycznych?). Stąd też trudność naukowego ujęcia zjawisk stylistycznych. Nie posiadamy ogólnie przyjętej typologii stylów, a i badania rytmologiczne są jeszcze w powijakach. Dlatego też studia stylistyczne, w obecnym ich stadium, mogą mieć tylko charakter mniej lub więcej subiektywny, jeśli chodzi o interpretację zjawisk stylistycznych. Nawet tak subtelnemu ich znawcy jak Leo Spitzer nie zawsze udało się uniknąć dyletanckiego impresjonizmu (przypominam polemikę, która wywiązała się z okazji interpretowanego przez niego poematu Alfreda de Vigny p. t. *Le Cor*). Ale i mikroskopowe badania stylistyczne, przeprowadzone przez Criticusa w książce *Le style au microscope*, są w gruncie rzeczy estetyzującymi glossami dowolnie wybranych ustępów z kilkunastu powieści. Stylologowie najczęściej przyjmują za punkt wyjścia literacką charakterystykę i szukają jej językowych refleksów w stylu. Gdyby jednak szło o ustalenie autorstwa spornego tekstu lub o stwierdzenie, na podstawie kilkunastu tekstów anonimowych, który z nich należy przypisać autorowi X, a który autorowi Z (co dla mediewistów szczególnie miałyby znaczenie), to każdy z zainteresowanych w tej sprawie krytyków doszedłby prawdopodobnie do innego rezultatu. Wtedy dopiero w sposób jaskrawy wystąpiłaby trudność oddzielania stylu indywidualnego od stylu epoki. Wszak i dziś jeszcze, mimo bardzo szczegółowych badań w tym kierunku, nie mamy absolutnej pewności, czy autorem *Guillaume d'Angleterre* był istotnie Chrétien de Troyes, czy też jakiś zręczny naśladowca jego stylu. Nie potrzebuję dodawać, że tak częste w owych czasach plagiaty szczególnie utrudniają dochodzenie ojcowstwa dzieł literackich.

Na pewniejszym nieco gruncie znajdziemy się, gdy w orbitę badań stylistycznych wciągniemy — do czego mamy niewątpliwie prawo — cechy kompozycyjne danego dzieła, a więc jego budowę, tektonikę, architekturę. Rozbudowanie tematu pozostawia bowiem znacznie większą swobodę poetom, niż budowa poszczególnych zdań i okresów. Samo podejście poety do tematu nieraz ma już mocno indywidualne piętno, nie mówiąc o różnych „chwytach“, którymi zwykł się posługiwać. Zapewne, że i w wyborze i ujęciu tematu przejawia się styl epoki, który dziś np. bardziej sprzyja formie powieściowej, gdy w XVII wieku domagałby się

formy epicznej lub dramatycznej. Dzisiejszy dramat posługuje się głównie prozą, podczas gdy dawniej odpowiadała jej prawie wyłącznie mowa wiązana. Lecz abstrahując od tych gatunkowych i pewnych utartych, choć nie obowiązujących form i szablonów, to indywidualność artystyczna znajdzie szerokie pole działania nawet w tych granicach, jakimi obwarował jej twórczość styl epoki. Słusznie bowiem powiedział Goethe: „In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister“.

Poznań.

Józef Morawski

LES BASES PSYCHOLOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES ET LA REFORME SCOLAIRE EN POLOGNE.

Avant d'aborder le sujet, il est indispensable d'en tracer les cadres et les limites. Le présent rapport ne prétend point déterminer les lois psychologiques relatives à l'enseignement des langues vivantes proprement dites, en analyser les diverses applications au point de vue des méthodes particulières. L'objet de notre étude c'est le résultat d'une expérience dont il nous sera permis de tirer quelques conclusions d'ordre plus général. Nos méthodes d'investigation sont empiriques: observations directes, contact incessant avec les divers aspects du problème.

C'est en 1934 que le professeur de langues vivantes en Pologne s'est vu placé devant une nouvelle réalité: la réforme scolaire, embrassant tous les degrés, depuis l'école primaire jusqu'à l'école secondaire, normale, professionnelle. Le principe de l'Ecole unique fut réalisé de la façon suivante: 6 classes d'enseignement primaire, 6 classes d'enseignement secondaire où l'on distingue deux étapes s'enchaînant, mais constituant deux groupes distincts: 4 années de gymnase et 2 années de lycée. Les petites classes de l'école secondaire étant passées à l'enseignement primaire, les langues vivantes ont subi une diminution de deux années, vu que l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire, pour de multiples raisons d'ordre pédagogique, administratif et autres, a dû être supprimé. Les débuts de l'enseignement des l. v. furent donc fixés pour la classe de première du gymnase, c'est à dire pour des élèves de 12½ à 13 ans. A la suite de ce fait, les méthodes appliquées jusqu'ici, l'attitude du maître ont dû être étudiées sous un nouvel angle.

Tout d'abord, faisant appel à leur expérience, les maîtres se sont demandé: quelles doivent être les conséquences pratiques du nouvel état de choses; comment parvenir à stimuler l'effort d'un adolescent de 13 ans mis en face des rudiments d'une langue étrangère? Les psychologues définissent cet âge comme une phase difficile, pour le sujet autant que pour ses éducateurs, alors que

l'évolution physiologique et psychique crée des obstacles et des fléchissements, une baisse moyenne d'application au travail; période d'inquiétude, de déséquilibre, se trahissant dans le désir d'échapper à l'autorité; âge de révolte, de rêves dont les aventures, les lointains voyages et la liberté sont le thème favori. Saura-t-on enfermer ce petit monde tout en effervescence, ce bouillonnement de tout l'être dans les cadres étroits, puérils et nécessairement rudimentaires de l'étude d'une langue? Comment, fidèle aux principes de la méthode directe, concilier la nécessité de graduer les difficultés, d'appliquer patiemment la méthode des „petits pas“ avec l'impatience, la curiosité si naturelles chez l'adolescent de 13 ans?

Tandis que l'ancien élève de 10 ans se soumettait docilement à la volonté du maître, apprenait en jouant les nouveaux vocables, s'amusait à l'aspect des nouvelles formes et pouvait, pour ainsi dire, être mené par la main; tandis que l'adulte sait se plier aux exigences d'une tâche volontairement acceptée et anonne patiemment un Berlitz quelconque; l'adolescent dédaigne le jeu pour lui-même, mais la volonté ferme de l'adulte lui fait encore défaut.

Afin de résoudre le problème on a pris pour point de départ non pas la matière à enseigner, mais l'élève lui-même et notamment: on ne s'est pas demandé d'abord quelle est la somme des connaissances qu'il faudrait inculquer obligatoirement à l'élève, mais quelles sont les possibilités, les capacités de l'élève. On a fait dépendre le choix des méthodes et des sujets des données de l'expérience psychologique.

En comparant les aptitudes des anciens élèves de 10 ans et celles des élèves de 13 ans, on a pu constater que la souplesse de l'ouïe, des organes vocaux est légèrement affaiblie, que la mémoire brute, mécanique, la faculté d'imitation si utiles à l'étude des langues vivantes, ont subi chez l'adolescent une certaine diminution. On a cependant observé qu'à défaut des aptitudes mentionnées, de caractère plutôt physiologique, apparaissent chez l'adolescent des facultés psychiques, qui pourraient largement les compenser, à savoir: la réflexion, la mémoire organisée, l'association réfléchie, la capacité de synthèse, d'abstraction et d'attention volontaire, la curiosité intellectuelle, une sensibilité plus consciente et plus désintéressée etc. L'enfant de 10 ans saisissait les choses au vol, mais les oubliait vite, était incapable, dans l'enseignement collectif, cela va sans dire, de fixer son attention sur un objet, et ses distractions, son continuel besoin de mouvement paralysaient bien des fois l'effort méthodique du maître mis en face d'une classe de 40 — 45 élèves.

L'adolescent de 13 ans est encore enfant par bien des côtés, mais il demande déjà à être traité sérieusement. Son évolution se

fait par à coup, par brusques intermittences: tantôt c'est un gosse qui se laisse séduire par des moyens tout à fait primitifs, tantôt c'est un jeune homme, une jeune fille réclamant le respect de leur personnalité, s'insurgeant contre le schématisme du monde donné et recherchant le pourquoi des choses. Il commence à prendre conscience de lui-même, à s'imposer sciemment une certaine discipline. Il n'a plus entière confiance dans les autres, pas plus d'ailleurs qu'en lui-même. Cette confiance compromise ainsi que les réponses aux mille questions qui l'assaillent il peut les retrouver uniquement dans l'action. C'est par l'action immédiate qu'il vérifie ses propres moyens et le sens des choses. Sa conception du monde est, à ce moment, utilitaire, orientée vers la question: à quoi cela sert-il? à quoi cela aboutira-t-il?

Tel qu'il est, l'adolescent, obligé à balbutier les premiers vocables d'une langue étrangère, éprouve un sentiment de gêne naturelle, se voit en état d'infériorité sensible, ridicule même; le découragement et l'ennui seraient imminents, si le maître n'était pas là pour collaborer avec ses élèves dans l'esprit de la plus parfaite entente, s'il ne tenait largement compte de la mentalité de son petit monde et ne savait s'y plier dans la mesure du possible, dès les débuts de l'enseignement de la langue vivante.

Quelques règles, d'importance capitale, s'imposent, croyons nous, au professeur de l. v.

1. exploiter le besoin d'activité individuelle et collective: en créant l'esprit de collaboration entre élèves, d'entraide; en invitant les élèves à fournir un effort intellectuel à leur mesure et à participer activement au travail de la classe; en appliquant des méthodes de travail où le maître est un guide vigilant et actif, mais où la classe a le premier rôle d'acteur agissant et responsable;
2. créer une ambiance favorable à l'épanouissement de la confiance, de la sympathie, du libre élan, de la bonne humeur, indispensables au bon rendement de la classe;
3. protéger et encourager l'initiative personnelle, l'idée, le projet original, l'exécution qui tranche sur la banalité.
4. donner la préférence au travail réfléchi, conscient sur la pure imitation c.à.d. se conformer aux capacités d'un esprit dans lequel l'association fortuite fait place à l'ordonnance d'idées triées et groupées, et où la multiplication des liens associatifs augmente la somme des souvenirs que l'on fixe par la réflexion et l'attention.
5. tenir compte dans le choix des sujets traités de l'intérêt de l'élève tant pour le fond que pour la forme; capter son attention, séduire sa sensibilité. L'élève ne garde dans sa mémoire que les impressions vraiment vécues qui se

rattachent à sa personnalité. Les seuls faits de la vie extérieure ne peuvent le satisfaire, si on ne lui laisse pas le loisir d'en entrevoir le sens moral, la valeur esthétique. L'adolescent est infiniment sensible à la manière dont les choses lui sont présentées: s'il résiste violemment à l'intention moralisatrice trop évidente, il obéit aisément à la suggestion d'une belle page, d'un récit émouvant, d'un problème humain, social.

Ces règles, et c'est l'évidence même, valent pour toutes les branches d'enseignement, mais nous avons cru devoir les *repenser* une fois de plus par rapport aux langues vivantes, puisque les débuts de celles-ci dans les gymnases de Pologne coïncident avec un âge de l'élève qui semble multiplier les difficultés du travail pédagogique. Ces règles, considérées, de près, nous apparaissent fort conciliables avec les débuts de l'étude d'une langue.

L'enseignement des langues vivantes dans le nouveau programme de nos écoles est solidement établi sur les principes de la méthode directe que des travaux de psychologie pédagogique, (école active, Dalton—plan etc.), effectués dans la période d'après-guerre, ont permis d'améliorer en l'enrichissant d'éléments de portée générale: éducation, formation de l'esprit et du caractère. La méthode directe reste le meilleur instrument de travail, conforme aux lois primordiales de la psychologie relatives à l'association, la mémoire, l'habitude etc., et il n'est guère dans nos intentions d'en énumérer une fois de plus les mérites indiscutables et depuis longtemps démontrés. Cependant la méthode directe n'est qu'un excellent instrument de travail: la qualité de la *matière* dans laquelle elle doit tailler conditionne sa réussite.

Il nous a semblé utile de rompre avec la prépondérance de l'élément „statique“, de puiser les sujets dans la vie même, le réel, faire place au „dynamisme“. Par le fond d'abord: plus de ces sujets classiques „la classe“, „le corps humain“ etc., mais la classe en tant que théâtre de diverses activités, d'épisodes, de scènes, de tableaux pris sur le vif, — le corps humain en tant qu'être agissant, se mouvant et ainsi de suite. Les objets ne sont plus que *d'indispensables* accessoires de l'action. Par la forme ensuite: les descriptions, les énumérations ne servent qu'à situer la scène, l'anecdote. L'action, le verbe accompagne nécessairement le nom: l'abstrait se situe dans le concret; le concret de l'action du geste accompli simultanément, de l'attitude prise, est le noyau autour duquel se groupent les noms.

C'est en somme au début l'application du précepte classique de la méthode directe: l'association de la parole et du geste. A un degré un peu plus avancé c'est la dramatisation qui est née de l'association de la parole, du geste et de l'état affectif.

Ce qui importe avant tout c'est la nécessité *d'humaniser* la matière d'enseignement, de placer le vécu, l'humain au centre de l'intérêt.

L'adolescent d'abord, ou plutôt les épisodes, les événements de sa vie et de celle de son entourage, ensuite la vie de cet étranger dont on apprend la langue, situé dans son milieu et dans le „climat“ qui lui est propre. La question qui brûle les lèvres de notre élève: à quoi cela sert-il d'apprendre une langue?... obtient une réponse immédiate: cela sert à connaître un vaste monde curieux et nouveau. L'expérience nous prouve que nous n'avons pas fait fausse route: nos élèves de première et de seconde année s'emballent pour l'étude des langues; dans leur impatience de connaître, ils devancent bien des fois le cours normal du travail, lisent à l'avance les textes du manuel, réclament des lectures supplémentaires. Toute découverte sur le terrain nouveau leur procure joie sincère: chansons, vers, photos, disques, lectures. Car cet adolescent est encore à la limite de l'enfance et garde un côté d'âme naïf et spontané: capable d'enthousiasme, auditeur reconnaissant et charmé, spectateur ému, il a la gaîté facile et le rire franc. Le maître peut tout obtenir de lui, à condition qu'il traite son jeune élève comme quelqu'un qui se prête avec bonne grâce au jeu, mais qui sait se composer une attitude sérieuse, qui se rend compte que ces marionnettes, ce petit chien de porcelaine etc. servent d'auxiliaires scolaires utiles et rendent l'étude attrayante et facile; le maître cependant n'a nulle intention de le transplanter de force au temps des poupées et des jouets en peluche.

L'adolescent est non seulement curieux de connaître le monde nouveau, mais il veut parvenir, aussi tôt que possible, à se servir de la langue étrangère pour exprimer ce qui l'intéresse et l'émeut. Sports, progrès technique; cinéma et théâtre; vie des bêtes et voyages; problèmes sociaux; parfois, aux heures graves, les affaires politiques (ex. guerre italo-éthiopienne, mort d'un grand homme d'Etat, la S. D. N.). Tels sont les sujets qui passionnent la jeunesse de 13 à 15 ans et qui peuvent, en sauvegardant l'équilibre indispensable entre le fond et la forme, provoquer un échange utile d'idées dans des classes de français, d'anglais ou d'allemand. Ils serviront de thèmes aux causeries entre les élèves et le maître, pourront prendre la forme de „reportage“ — fruit d'observations et d'interviews faites sur le terrain même (aérodrome, agence de voyages, ferme-modèle etc.); ou bien la forme d'un „journal parlé“ au cours duquel des élèves individuellement ou par groupe présentent leur compte-rendu des événements récents, illustrés de photos découpés dans les journaux et revues.

Parfois l'intérêt pour l'oeuvre sociale se manifestera non plus

théoriquement, mais revêtira des formes réelles. Une classe de jeunes filles de première (12—13 ans), ayant lu dans le manuel de français l'histoire d'une classe entière adoptant une petite orpheline, délégua à l'hospice de la ville quelques camarades et suivit l'exemple cité dans le livre, offrant à une orpheline aide et soins maternels. Ailleurs une classe de garçons organisa tout un système de collaboration afin de venir en aide aux camarades plus pauvres et moins doués et cela à la suite d'une lecture faite dans la classe de français. Il me semble inutile de multiplier les exemples qui sont tous à l'appui de la thèse psychologique: l'adolescent demande à vérifier le monde des valeurs par l'action directe.

Satisfaire la curiosité de nos élèves en l'exploitant au profit de notre enseignement est une règle de conduite qui s'impose; mais il s'agit aussi de contenter ce penchant à l'ordre, à la discipline intellectuelle qui commence à percer vers les 13—14 ans. Le besoin de grouper, d'ordonner, d'expliquer, de se rendre compte du pourquoi des phénomènes sera d'une grande utilité dans l'étude de la grammaire. Nos élèves de 13 ans ne la fuient guère et sont heureux d'y trouver l'explication de phénomènes complexes et obscurs qui gênent la notion claire et nette des choses. Dans ce domaine, comme dans les autres, l'élève ne s'intéresse au problème que lorsqu'il lui est permis d'en trouver la solution par lui-même: sous la direction du maître, il s'exerce à observer les phénomènes grammaticaux, à les trier, à les grouper, à en déduire la règle.

Qu'il me soit permis, pour terminer, de préciser que le présent rapport avait pour objet la description et l'explication des méthodes et des tendances réalisées dans l'enseignement des langues vivantes, du point de vue du gymnase polonais actuel. Le programme officiel du Ministère de l'Instruction Publique en a posé les voies: c'est désormais aux auteurs des nouveaux manuels et aux professeurs qu'incombe la tâche de les mettre en oeuvre. Les observations et expériences faites; durant ces deux premières années permettent de constater combien l'enseignement des langues vivantes a gagné en étendue et en profondeur à se conformer plus étroitement aux données de la psychologie expérimentale et à adopter, dans la mesure du possible, les méthodes de travail ainsi que la matière enseignée à la mentalité, au caractère et aux besoins de la jeunesse.

MIĘDZYNARODOWY KONGRES NEOFILOLOGICZNY W PARYŻU.

W przeciągu ostatnich trzech miesięcy odbył się w Paryżu szereg zjazdów, z których wiele posiada dla stosunków kulturalnych międzynarodowych pierwszorzędne znaczenie. Jednym z takich kongresów był niezaprzeczenie trzeci Kongres międzynarodowy profesorów języków nowożytnych, szkół publicznych w dn. 16 — 20 lipca. (III Congrès international des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public).

Kongres był zorganizowany przez francuskie stowarzyszenie profesorów języków obcych, które znów mandat na podjęcie tej trudnej i odpowiedzialnej pracy otrzymało od Federacji międzynarodowej profesorów języków obcych (Fédération internationale des professeurs de langues vivantes), grupującej stowarzyszenia neofilologów siedemnastu państw, w tym piętnaście europejskich, oraz Stany Zjednoczone Ameryki Półn. i Brazylię.

III Kongres międzynarodowy wyszedł daleko poza ramy Federacji, gdyż liczba reprezentowanych w nim państw dosięgła, w dniu otwarcia, aż trzydziestu, a liczba osób, biorących w nim udział znacznie przekroczyła trzysta.

Udział Polski w Kongresie był przygotowany przez polskie Towarzystwo Neofilologiczne, które należy do Federacji od chwili jej powstania, a prezes P. T. N. prof. Zygmunt Łempicki jest jednym z wiceprzewodniczących zarządu Federacji. Członkowie i czytelnicy nasi kilkakrotnie w ciągu roku 1936 i w ciągu roku bieżącego byli informowani na łamach Neofilologa o trudnościach przygotowania udziału naszego w Kongresie, o pierwszym terminie Kongresu, który początkowo miał się odbyć w Wiedniu, oraz o dyskusji i protestach naszych z powodu arbitralnie przeprowadzonej zmiany programu Kongresu paryskiego. Już w pierwszych miesiącach roku 1936 zawiązał się Komitet do przygotowania czynnego udziału Polski w Kongresie. Do Komitetu weszli pp.: Halina Nieniewska, dr. Jan Piątek i niżej podpisany. Rezultatem tych przygotowań była imponująca liczba dziewięciu referatów, przyjętych na Kongres, (Wiedeński) ośmiu autorów. Oto nazwiska autorów i tytuły referatów.

Anna Nikliborcowa: 1) La lecture personnelle facultative au degré élémentaire d'enseignement. 2) But de l'enseignement et pratique des trois premières années.

Stefania Ciesielska-Borkowska: L'enseignement sans manuel comme première période de l'étude d'une langue vivante.

Alfred Jesionowski: Einige Bemerkungen über ausländische Schulkorrespondenz.

Halina Nieniewska: Les bases psychologiques de l'enseignement des langues vivantes et la réforme scolaire en Pologne.

Jan Piprek: Der grammatische Unterricht in den polnischen Gymnasien.

J. Klinghoffer: Die Ziele und Arbeitsmethoden der ersten Lehrjahre im fremdsprachlichen Unterricht.

Wanda Dewitzowa: Die Zentrale Didaktische Arbeitsstätte für Neuere Sprachen in Warszawa.

Feliks Jungman: Les épreuves de baccalauréat en Pologne.

Ostatnie dwa referaty, z powodu wyżej wzmiankowanej a arbitralnie przeprowadzonej przez francuski Komitet organizacyjny zmiany programu, uchylającego sprawy pracowni dydaktycznych i zagadnienie egzaminu maturalnego, odpadły na miesiąc przed terminem Kongresu paryskiego. Pozostałe siedem były ogłoszone drukiem w księdze referatów kongresowych, wydanej pod redakcją Serge Denis, sekretarza generalnego Kongresu, oraz rozdane w dniu otwarcia wszystkim uczestnikom Kongresu.

Jeśli można było krytykować techniczne przygotowanie Kongresu, to organizacja samego Kongresu była bez zarzutu. Zarówno obsługa informacyjna jak i sprawozdawcza działały bardzo dobrze. Posiedzenie inauguracyjne i plenarne w pierwszym dniu Kongresu nadawane były przez radio, wszystkie posiedzenia plenarne oraz wszystkie posiedzenia Komisji drugiej — pedagogicznej — były niezwykle sprawnie dactylo-stenografowane.

Kongres odbył się w pięknych ramach dostojnej Sorbony. Zebranie inauguracyjne w amfiteatrze Richelieu, w obecności przeszło pięciuset osób, wśród nich kilkadziesiąt ze świata nauki francuskiej, w charakterze gości, wielu profesorów Sorbony, miało charakter niezwykle uroczysty. W pierwszym dniu przemawiał i częściowo przewodniczył na posiedzeniu plenarnym francuski minister wychowania narodowego Jean Zay. Poza przemówieniami powitalnymi przedstawiciele wszystkich obecnych narodowości (w imieniu polskich neofilologów przemawiał niżej podpisany) sędziwy Ferdynand Brunot, znakomity językoznawca i długoletni profesor Sorbony, w przepięknym odczycie, mówił o przekształcaniu się żywego języka pod wpływem zmian form życia. Prawie wszystkie przemówienia cechowała nuta zbliżenia międzynarodowego przez poznanie języka i kultury obcego narodu.

Kongres podzielił się na cztery Komisje: fonetyczną, pedagogiczno-dydaktyczną, pomocy naukowych i stosunków międzynarodowych. Z nich najważniejsza, tak ze względu na znaczenie poruszanych zagadnień, jak i na liczbę uczestników oraz ilość referatów, komisja druga. Przewodniczenie jej prezydium Kongresu powierzyło delegatowi polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, którym był niżej podpisany. W Komisji tej zgrupowali się prawie wszyscy polscy uczestnicy Kongresu w liczbie szesnastu; udział Polski w tej Komisji był bardzo poważny, gdyż na ogólną liczbę jedenastu referatów, sześć pochodziło z Polski. Niestety wszystkie referaty, z wyjątkiem jednego, zreferowanego przez autorkę samą, były przedstawione, z powodu nieobecności autorów, przez przewodniczącego komisji. A tezy polskie musiały być bronić z wysiłkiem. Większość obecnych, z powodu terenu, na którym się Kongres odbywał, byli to Francuzi; otóż Francuzi są konserwatystami zarówno w metodach nauczania języków, jak i w dydaktyce ogólnej. Rola języków w ogólnym kształceniu została we Francji doceniona dopiero w okresie powojennym, a samo nauczanie języków posunęło się nieco naprzód dopiero w ostatnich kilku latach.

Zdaje się, że sytuacja taka jest wynikiem braku dostatecznego przygotowania nauczycieli języków obcych tak naukowego jak i dydaktycznego (brak odpowiednich studiów metodyczno-dydaktycznych w uniwersytetach francuskich, brak „praktyk” nauczycielskich lub instytucji przygotowującej nauczyciela języka obcego do samodzielnej pracy w szkole). Nierzadko spotyka się we Francji nauczyciela języka obcego, którego metoda nie odbiega od metody gramatyczno-tłumaczeniowej, stosowanej od wieków, dlatego, że nie włada on dość swobodnie językiem obcym, a również i dlatego, że jedynym wzorem dla niego jest jego własny nauczyciel, z czasów jego licealnych, który go właśnie tą samą metodą uczył.

To też hasła, propagowane przez referentów polskich, jak nauczanie w początkowym okresie wstępnym w przeciągu 3—4 tygodni bez podręcznika, w celu urobienia fonetycznego ucznia, metoda bezpośrednia i aktywna, nauczanie gramatyki indukcyjne w oparciu się na metodzie bezpośredniej, spotkały się ze sprzeciwem znacznej części, przeważnie francuskiego, audytorium. Skądinąd słyszało się głosy francuskie i szwajcarskie, że młodzież polska szybciej i łatwiej assimiluje mowę obcą, niż młodzież innych narodowości, że skonstatowano to nieraz w szkołach francuskich i szwajcarskich, gdzie miano możność ją obserwować; że, w konsekwencji, tezy, wyłaniające się z referatów polskich, są słuszne w Polsce przedewszystkim, a może trudne byłyby do zastosowania w innych krajach, u innych narodów o odmiennej strukturze umysłowej i mniej uzdolnionych do języków obcych. To chlubne świadectwo, wystawione Polakom, nie obroniło całkowicie stanowiska polskiego. Nie obalono jednak w głosowaniu żadnej z tez zasadniczych, zadawałając się pewnymi formułami kompromisowymi w sprawie nauczania gramatyki i nabywania nowego słownika.

Opozycja nie wysunęła żadnych poważnych argumentów. Przeciwko okresowi bezpodręcznikowemu wysunięto argument, że poco utrudniać uczniowi i nauczycielowi tak trudną pracę początkową inicjacji językowej. Na wyjaśnienia przewodniczącego komisji, że grupie polskiej idzie tylko o pewne urobienie ucznia pod względem fonetycznym, zaprawienie czynne i bierne w nieznanym mu dźwiękach, że cele leksykalne i gramatyczne grają w okresie bezpodręcznikowym rolę drugorzędną, odpowiedziano, iż nauczyciele (francuscy i jeden szwajcarski) stosują w tym celu na każdej z lekcji początkowych odpowiednie ćwiczenia fonetyczne. Nie zrozumiano więc na czym polega wartość okresu bezpodręcznikowego w Polsce, identyfikując go z ćwiczeniami praktycznymi, oderwanymi od ćwiczeń konwersacyjnych.

W sprawie metody bezpośredniej, integralnej, termin, którym chętnie posługiwała się tak liczna grupa francuska, nie wysunięto żadnego poważnego zastrzeżenia, choć tu i owdzie wystrzelono pociski, wyrabiane przed pięćdziesięciu laty przeciwko ówczesnym inowatorom, zapytując, jak można w pierwszym roku nauki języka obcego nie posługiwać się tłumaczeniem na język ojczysty, skoro uczeń nie posiadał jeszcze najelementarniejszych podstaw gramatycznych i leksykalnych. Wobec szczupłego czasu,

którym rozporządzała Komisja — cztery godziny na zreferowanie zagadnień i dyskusję — niemożliwe było przedstawić opozycji jak należy ująć metodę bezpośrednią, w jakich granicach dopuszczalne jest użycie języka ojczystego w nauce języka obcego tą metodą. Gdyby można było, na podstawie podręczników, wydanych ostatnio w Polsce, wyjaśnić, w dłuższym referacie, nawet w oderwaniu od klasy, na czym polega istotna wartość metody bezpośredniej, grupa polska miałaby wszelkie szanse przekonania przeciwników.

Również zbyt wielkie nagromadzenie zagadnień, przewidzianych przez porządek dzienny Kongresu, nie pozwoliło przeprowadzić też polskich odnośnie do nauczania gramatyki. Gdy przewodniczący Komisji przedstawił tezy referatu prof. J. Pipreka, spotkał się z energicznym sprzeciwem ze strony delegacji francuskiej, szwajcarskiej i norweskiej. Sprzeciw francuski jest zrozumiały, okólniki ministerstwa edukacji narodowej wyraźnie zakazały profesorom francuskim uczenia gramatyki języka obcego w tym języku; ten stan rzeczy formalnie istnieje już od paru lat, w rzeczywistości istniał oddawna we Francji.

Naogół odniosło się wrażenie, że przedstawiciele krajów, w których nauczanie języków obcych stoi wysoko, jak np. Austria, Brazylia, podziwiają całkowicie stanowisko polskie. W tak uciążliwej i gorącej dyskusji, ze strony polskiej, oprócz przewodniczącego Komisji, wzięli udział pp. St. Ciesielska-Borkowska (Kraków), W. Helmanowa (Lublin), i M. Witkowska (Lublin).

W toku dyskusji francuscy uczestnicy Kongresu chętnie posługiwali się terminem „*méthode mixte*“ — metoda mieszana. Termin ten często spotyka się w artykułach „*Langues modernes*“, dotychczas jednak nie określono dokładnie, czym jest metoda „*mixte*“, czy i w czym różni się ona od metody pośredniej. Camugli, główny referent francuski, wyraził obawy, aby metoda ta, która zdaje się panuje w tej chwili wszechwładnie we Francji, nie dostarczała zbyt częstych pretekstów do powrotu dawnej metody tłumaczeniowej. W bliższym zetknięciu się z francuskimi „*congressistes*“ można było stwierdzić, że obawy p. Camugli są już spóźnione.

Zgodnie z regulaminem Kongresu każda komisja winna przegłosować życzenia swe „*les vœux de la Commission*“ w celu poddania ich rozważaniom na plenum. Przewodniczący komisji, widząc, iż nie zdoła przeprowadzić przez Komisję wszystkich najważniejszych postulatów, wyrażonych w referatach, zaproponował przyjęcie krótkiego sprawozdania z dyskusji, któreby odzwierciedliło również i rozbieżność opinii; niezależnie od sprawozdania przyjęto (jednomyślnie) wnioski prezydium, oczywiście o charakterze kompromisowym. Oto część sprawozdania (przyjęta większością głosów) i „*les vœux*“ (przyjęte jednomyślnie): Cel nauczania języków obcych jest trojaki: 1) cel praktyczny, nabycie słownika niezbędnego w mowie potocznej i w piśmie (*vocabulaire indispensable à la langue parlée et écrite*), 2) cel kulturoznawczy: poznanie życia i charakteru obcego narodu, 3) cel wychowawczy: *éveiller les facultés propres de l'enfant et, par une comparaison entre ses propres valeurs nationales et celles des pays*

étrangers, l'amener à une compréhension meilleure de lui même et des autres.

Wydaje się stwierdzonym, że metoda nauczania języka powinna być aktywna, że przywiązuje się dużą wagę do wymowy i do ćwiczeń konwersacyjnych. Profesorowie polscy zreferowali system stosowany w ich szkołach średnich, system nauczania języka w pierwszych kilku tygodniach nauki początkowej bez podręczników, metodą konwersacyjną, w celu urobienia fonetycznego ucznia. W przeciwieństwie do tej opinii liczni uczestnicy Kongresu uważają podręcznik za konieczny od pierwszych lekcji, chociażby tylko jako aide-mémoire, zgadzając się jednak całkowicie na zasadę, że ćwiczenia słuchowe (exereices d'audition) powinny wyprzedzić wszystkie inne.

W niektórych referatach, a też i w dyskusji, podkreślono, że słusznie przywiązuje się teraz mniejszą wagę niż dawniej do opisów i do „langage descriptif“, większą do wypowiedzenia czynności. W zbiorowym referacie francuskim, przedstawionym przez Camugli wypowiedziany jest sąd, iż należy utrwać w umyśle ucznia wyrażenia językowe przez częste użycie ich w różnych ćwiczeniach szkolnych, objaśniając je wszelkimi dostępnymi środkami, aż do tłumaczenia na język ojczysty włącznie, (y compris la traduction lorsque cela est nécessaire), jeśli to okaże się niezbędne.

Wnioski jako „Voeux de la Commission“:

1) Należy ograniczyć ilość słów w pierwszych dwóch latach nauczania języka obcego. Słownik czynny nie może przekroczyć pewnej dość ograniczonej liczby wyrazów, powiedzmy np. 500 rocznie przy czterech godzinach nauki szkolnej tygodniowo.

2) Należy dać uczniom solidną podstawę gramatyczną metodą właściwą dla każdego języka i odpowiednią do wieku ucznia. To stopniowe nabywanie wiadomości gramatycznych można będzie dopełnić zapomocą systematycznych streszczeń-powtórzeń, dokonywanych co pewien czas.

Rozgraniczenie słowników czynnego i biernego, wyszło, jako umotywowany wniosek, od przewodniczącego Komisji i było nowością dla niepolskich uczestników Kongresu.

Odnośnie do nauczania języków w szkołach zawodowych (handlowych, technicznych i innych) zapadły uchwały następujące:

1) Celem nauczania technicznego jest przygotowanie oświeconych pracowników zawodowych, nauczanie języków powinno odgrywać rolę pierwszorzędną zarówno w formowaniu umysłowym uczniów, jak i techniczno-zawodowym. Ze względu na swe wartości kulturalne i pożytek praktyczny nauczanie to powinno odbywać się w różnych sekcjach (handlowych, przemysłowych i innych) i dla całej młodzieży szkolnej, począwszy od wieku 13 lub 14 lat.

2) Nauczanie języków obcych powinno zmierzać w pierwszym roku nauki do poznawania języka potocznego i słownika ogólnego, wspólnego dla języka handlowego i przemysłowego (l'étude de la langue usuelle et du vocabulaire général commun à la langue du commerce et de l'industrie). Począwszy od drugiego roku nauczanie języka potocznego (usuelle) i zawodowego winno posuwać się jednocześnie.

3) W nauczaniu języków obcych w szkole zawodowej należy dać uczniom obraz obiektywny działalności zawodowej obcego kraju, a w szczególności przedstawić świat pracowniczy.

W pozostałych trzech Komisjach udział Polski był znacznie słabszy, w komisji fonetycznej zupełnie nikły. Jedynie w komisji czwartej (stosunków międzynarodowych) dzięki referatowi prof. A. Jesionowskiego o korespondencji uczniowskiej międzynarodowej, odczytanemu przez wice-przewodniczącego Komisji, udział nasz przedstawiał się tutaj poważniej.

Uchwały w poszczególnych komisjach zapadły następujące: Komisja I. fonetyczna. Przewodniczący — M. Roger (Francja). 1) Znajomość fonetyki naukowej jest pożyteczna dla nauczyciela, zbędna dla ucznia, 2) Znajomość fonetyki praktycznej jest konieczna. 3) Stosowanie transkrypcji fonetycznej jest niezbędne (26 głosek za wnioskiem, jeden przeciw, dziewięć abstenent. Należy nadmienić, że prawie cała Komisja I składała się z anglistów). 4) Nie należy ograniczać się tylko do studiowania praktycznego samogłosek i spółgłosek, należy studiować również intonację i akcent (accentuation). 5) Wobec różnorodności metod notacji fonetycznej Komisja zaleca przyjęcie jednego systemu, a mianowicie systemu Stowarzyszenia fonetycznego międzynarodowego ((Association phonétique internationale) pod warunkiem zredukowania liczby symbolów do niezbędnego minimum, tak ze względów pedagogicznych jak i techniczno-drukarских. 6) Komisja wyraża życzenie, aby studenci języków nowożytnych w początkach swych studiów wyższych obowiązkowo przesłuchali kurs fonetyki ogólnej.

Komisja III pomocy naukowych i sprzętu szkolnego (Auxiliaires de l'enseignement et matériel scolaire). Przewodnicząca Miss Adams (Liverpool).

1) Komisja, wychodząc z założenia, że już od pół wieku zrozumiano znaczenie nauczania żywego i aktywnego, realizowanego w salach na ten cel przeznaczonych, w których obraz, fotografia i inne pomoce stwarzają atmosferę obcego kraju i obcej kultury, że pomoce nowoczesne jak fonograf, radio, aparaty projekcyjne, są istotnymi pomocami w nauczaniu wtedy, gdy profesor ma je do swego rozporządzenia w sali języka obcego, że konieczność sal specjalnych została stwierdzona i uznana nie tylko w naukach eksperymentalnych, lecz również dla nauki historii i geografii, wyraża życzenie, aby sale językowe, nowoczesnie wyekwipowane, powstały w szkołach, przyczyniając się w ten sposób do podniesienia wartości pracy nauczycielskiej przez osiągnięcie maximum w danym okresie czasu.

2) Komisja, uważając, iż radiofonja jest jednocześnie celem i środkiem nauczania języków obcych wyraża życzenie, aby audycje międzynarodowe były czynnikiem zbliżenia międzynarodowego młodzieży. Pogadanka lub odczyt, wygłoszone raz na tydzień, a przeznaczone dla młodzieży zagranicznej, uczącej się danego języka, będzie żywym dopełnieniem nauczania szkolnego i stwierdzeniem stale ponawianym wartości nauczania języków obcych, jako narzędzia zrozumienia się wzajemnego i zbliżenia ludzi różnych kultur i ras, (démonstration constamment renouvelée de la valeur de cette discipline, comme instrument de compréhension...).

Delegacje narodowe w imieniu Kongresu przedłożą to życzenie, podkreślając jego znaczenie ogólnoludzkie, ministerstwu swych krajów Oświecenia publicznego i Spraw zagranicznych.

3) Komisja wybiera komitet, który zajmie się krytyką płyt gramofonowych i sporządzeniem odpowiedniej listy. Zostanie utworzona dyskoteka, kontrolowana przez członków Federacji.

Komisja IV stosunków międzynarodowych, (przewodniczy delegat Austrii):

1) Komisja, opierając się na referacie p. A. Jesionowskiego i uznając wyjątkową wartość wychowawczą korespondencji szkolnej międzynarodowej, wyraża życzenie, aby stowarzyszenia narodowe neofilologiczne zechciały za pośrednictwem swych organów dać ruchowi temu swe cenne poparcie.

2) Komisja zwraca się do „Commission intellectuelle de Genève” za pośrednictwem Federacji, aby zechciano wydać dla C. S. I. (correspondance scolaire internationale) znaczki pocztowe specjalne.

3) Komisja uchwała natychmiastowe utworzenie Komitetu dla wymiany młodzieży (obozy wakacyjne, pobyt w rodzinach na zasadzie wymiany).

Uchwały wszystkich czterech komisji weszły pod obrady zebrania plenarnego. Do prezydium weszli, oprócz przewodniczącego Kongresu M. Vettier, sekretarza generalnego S. Denis, czterej przewodniczący Komisji. Każdy z przewodniczących Komisji referował obrady i uchwały swej komisji, dawał wyjaśnienia na zapytania uczestników kongresu. Plenum przyjęło wszystkie wnioski bez zmian.

Poza właściwym Kongresem uczestnicy Kongresu wzięli udział w kilku oficjalnych przyjęciach i wycieczkach, zorganizowanych przez władze miejskie Paryża i organizacje profesorów francuskich. Les congressistes byli podejmowani gościnnie i serdecznie; a więc: przyjęcie we wspaniałych salonach Sorbony przez rektora, w przepysznie złożonych salach rady miejskiej, przez Przewodniczącego Rady departamentu Sekwany, w Muzeum Pedagogicznym przez francuskich profesorów języków obcych, w Instytucie brytyjskim, germańskim, w Towarzystwie języków neolacińskich i innych; poza tym wycieczka do Orleanu (przyjęcie w ratuszu) Blois i Chambord, zwiedzenie liceum Lakanal w Seaux pod Paryżem, zwiedzenie meczetu paryskiego, wycieczka specjalnym statkiem Sekwaną w nocnej feerii Wystawy, wreszcie bankiet oficjalny we wspaniałym Pavillon Dauphine w lasku bułgarskim.

W związku z Kongresem odbyło się posiedzenie Komitetu Federacji (Comité de la Fédération Intern. des prof. de langues vivantes) w liceum Henri IV przy udziale czterenasstu delegatów — członków Komitetu. Polskie Towarzystwo Neofilologiczne reprezentowali: p. Cecylja Jungmanowa i, w zastępstwie wiceprezes Federacji prof. Z. Łempickiego, niżej podpisany. Przed rozpoczęciem obrad Komitet był niezwykle gościnnie podejmowany przez dyrektora liceum. Po sprawozdaniu z prac Federacji odczytanym przez Miss Watson (Liverpool), sekretarkę generalną, i scharaktery-

zowaniu stanu finansowego Federacji, dokonanym przez dyr. G. Huber'a, skarbnika Fed. (Szwajcaria), uchwalono: przywrócić dawny wymiar opłat członkowskich, apelować do wszystkich stowarzyszeń neofilologicznych, członków Federacji, o nadsyłanie wydawnictw, druków podręczników szkolnych i innych pomocy naukowych do „Centre international de documentation de langues” (Musée pédagogique, rue d'Ulm, Paris).

Kongres neofilologiczny w Paryżu nie przyniósł nam zdobyczy rewelacyjnych, zdobyczy, których nie powinno się spodziewać po jakimkolwiek bądź kongresie międzynarodowym. Ogólne jednak saldo tej wielkiej manifestacji nauczycielskiej było dodatnie. Grupa polska wyniosła wrażenie, że wykazano bardzo wiele dobrej woli zarówno ze strony organizatorów, jak i uczestników w celu wzajemnego zrozumienia się; że, jeśli się nie rozumiano całkowicie, to przynajmniej poznano w tym, co było zasadnicze wśród tych trzydziestu prawie grup narodowych.

Warszawa.

Feliks Jungman.

WRAŻENIA Z PARYSKIEGO KONGRESU NEOFILOLOGICZNEGO.

Było to jesienią 1930 roku. W *Amphithéâtre Richelieu* kończyły się popołudniowe referaty ostatniego dnia kongresu języków żyjących. W sali tej wysłuchaliśmy świetnego wykładu Ferdynanda Brunota, kilku oryginalnych referatów metodologicznych, stoczyliśmy nie jedną batalię słowną czy to o metodę bezpośrednią, czy przeciw używaniu na lekcjach języków obcych maszyny, która ma poniekać zastąpić profesora. A oto wkradła się po tych namiętnych i ciekawych dyskusjach nuda: widocznie przeładowano program, widocznie chciano powiedzieć za dużo w tych paru dniach spotkania się ludzi z tylu krajów, przedstawicieli tylu narodów.

Diametralnie inny charakter miał tegoroczny kongres neofilologiczny w Paryżu. Z góry zrezygnowano z jakichś rewelacyj naukowych i ustalono jako główne: nastawienie informacyjne, sprawozdawcze, a jako cel — według wyrażenia jednego z uczestników — „se heurter les cervelles”. Dziwnie skurczyła się część dyskusyjna. Nawet wśród najgorętszej wymiany myśli przewodniczący danej sekcji zamykał zebranie, by nie przekroczyć wyznaczonego nań czasu. Ta sprawność organizacyjna wpłynęła też może ujemnie na pogłębienie zagadnień.

Rzecz druga, to wybitnie towarzyski nastrój, wytworzony przez komitet miejscowy. Francuscy gospodarze prześcigali się wprost w gościnności i chęci zabawienia przybyłych. Przyjęcia, przedstawienia w Operze i najlepszych teatrach, wieczorna wycieczka Sekwaną wśród bajecznej gry świateł *Expo 37*, bankiet bez nadmiaru przemówień, wkońcu cały dzień spędzony w zamkach Chambord i Blois, i w Orleanie, — to wszystko przyczyniło się do uprzyjemnienia pracowitych godzin obrad beztróską wakacyjną i pozostawiło miłe wspomnienie.

Unosiła się jeszcze w ogólnej atmosferze Kongresu myśl jedna: myśl o odżegnaniu widma grożącej wojny, myśl o pokoju.

Prof. Jungman przemawiając na inauguracji w imieniu Polski, nazwał nauczyciela języków obcych ambasadorem danego kraju. To dało hasło do precyzowania i obowiązków i tytułu neofilologa. Nazwano go adwokatem wspólnych interesów danych krajów, wkońcu ambasadorem pokoju. Wyrażono życzenie, by uczestnicy Kongresu, jako „członkowie jednej wielkiej rodziny duchowej“ rozjechali się do swych ojczyństw, głosząc przymierze narodów. Wyrazy konwencjonalne, powtarzane na wszystkich zjazdach międzynarodowych zdawały się nabierać jakiegoś specjalnego znaczenia...

Na tym pogodnym pokojowym tle, obrady równoczesne czterech sekcji, (fonetycznej, pedagogicznej, pomocy naukowych i międzynarodowej współpracy intelektualnej), zredukowane do czterech godzin, przedstawiały się trochę sumarycznie. Na posiedzeniach sekcji streszczono krótko odpowiednie referaty, poprzednio wydrukowane w pokazym tomie i rozdane wszystkim uczestnikom, poczym była dyskusja, a na *plenum* podawano po kolei *résumé* obrad wszystkich sekcji. Niektórym zagadnieniom poświęcono baczniejszą uwagę.

I tak, na sekcji fonetycznej przekonywano nie wierzących o użyteczności gramofonu, a nawet utworzono komisję międzynarodową dla oceny płyt gramofonowych, przeznaczonych dla nauki szkolnej.

Kwestia metody bezpośredniej, którą stosują integralnie dotychczas tylko w trzech krajach, w Austrii, w Brazylii, i w Polsce nie wywołała jak zazwyczaj starć gwałtownych, lecz kompromis. Postanowiono unikać nawet terminu „*bezpośrednia*“ i zastąpiono go przez „*aktywna*“, podkreślając jak najsilniej konieczność aktywnego nauczania języków nowożytnych: aktywność ze strony nauczyciela, jak i uczniów, — ich żywą współpracę. Nauczanie gramatyki metodą bezpośrednią nazwał lektor szwedzkiego uniwersytetu „*une folie directe*“ i ...nikt nie próbował go przekonać, chociaż nie brak na to argumentów.

Nasz początkowy okres bezpodręcznikowy nauki w szkołach wywołał duże zaciekawienie i liczne zapytania co do systemu uczenia, efektu pracy. podnoszono wielki trud nauczyciela, ale nie entuzjazmowano się nim na tyle, by chcieć go naśladować.

Wogóle zarysowała się prawda niezbita, że nie ma jednego sposobu dojścia do celu, tj. do opanowania obcego języka nowożytnego, że nie można stwarzać kanonów czy szablonów. Na inne trudności napotykają np. ci, którzy w kraju, gdzie się mówi językiem analitycznym, mają uczyć języka syntetycznego, inaczej uczą się języków w kraju, gdzie jest parę języków w użyciu, niż tam, gdzie panuje jeden język. Wobec tego ustalono, że należy uczyć „*selon les milieux nationaux*“, a na zjazdach informować się wzajemnie o wynikach.

Różnice w nasileniu dyskusji w stosunku do poprzedniego Kongresu, były może częściowo w związku z okolicznością, że uczestnikami obecnego byli prawie wyłącznie praktycy, nauczyciele. Nie było p. Louis Marchand twórcy i rzecznika „*méthode scientifique*“; chwilę tylko bawiła na jednej

z sekcij znakomita metodyczka p. Elsa Köhler, mająca równocześnie inny kongres.

Najsilniejszym momentem naukowym był bezsprzecznie głęboko ujęty wykład Ferdynanda Brunot'a, który łącząc zjawiska językowe z kulturą i historyczną tradycją danego kraju, apelował do neofilologów, by zagadnieniu temu poświęcili również uwagę i wysiłek we własnej pracy szkolnej.

Jeżeli porównawczo spojrzymy na dorobek Polski w dziedzinie nauczaniu języków nowożytnych, to Kongres ostatni pozwolił nam stwierdzić, że tak pod względem teoretycznym jak i praktycznym, nie tylko dorównujemy krajom najwyżej postawionym, lecz je w niejednym wyprzedzamy. Metodycznie opracowała już Polska rozmaite zagadnienia w szerokim zakresie. Dziewięć prac z Polski w księdze *Rapports* Kongresu było skromną tego próbka. Traktuje się u nas naukę języków na bogatym tle kulturoznawczym, starając się równocześnie o usprawnienie uczniów w używaniu danego potocznego języka. Trudności na które w Polsce narzekamy skutkiem ciężkich warunków ekonomicznych, napotyka się obecnie w wielu innych krajach.

Udział Polski w Kongresie był duży i czynny. Przeszło dwadzieścia osób uczestniczyło w rozmaitych sekcjach i zabierało głos w dyskusji, broniąc naszych postulatów, zwłaszcza na sekcji pedagogicznej, której stałe przewodniczył prof. Jungman i gdzie przedstawiono największą ilość referatów z Polski.

Wyjazd polskich neofilologów do Paryża ułatwiło tego lata Polskie Towarzystwo Neofilologiczne. Dzięki pozwoleniu Min. W. R. i O. P. na pobyt miesięczny we Francji i niestrudżonym staraniom i wysiłkom p. Jądwi Kłodzkiej doszła do skutku zbiorowa wycieczka P. T. N., umożliwiając nauczycielom języków żyjących spędzenie miesiąca we Francji, niezależnie od programów oficjalnych biur podróży, wzięcie udziału w Kongresie paryskim, dokładne zwiedzenie „wystawy“, zetknięcie się bliższe z kulturą francuską, poznanie rozmaitych części kraju, — zależnie od ochoty i wyboru.

Kongres neofilologiczny dał grupie polskiej orientację co do stanu nauczania w innych stronach świata i Europy, niejedno potwierdzenie i umocnienie własnych doświadczeń i satysfakcję, że nauka języków w Polsce rozwija się po linii nowoczesnych zdobyczy metodycznych.

Kraków.

Dr. Stejania Ciesielska-Borkowska.

WRAŻENIA Z NIEMIEC.

Niema prawie dnia, żeby ta lub owa gazeta nie przyniosła wiadomości o Niemczech. Pisano już tyle o narodowosocjalistycznych Niemczech, o braku żywności, o prześladowaniach różnego rodzaju, przepowiadano już tak często bankructwo finansowe i koniec reżimu narodowosocjalistycznego, wypełniano szpalty felietonów obrazami życia niemieckiego, że każdy, kto chce po zwiedzeniu Niemiec napisać coś nowego o tym kraju, znajdować się musi w pewnym kłopotcie. Jeżeli mimo to odważyłem się na podzielenie się z czytelnikami „Neofilologa“ swymi wrażeniami, wyniesionymi z podróży

po Niemczech, to uczyniłem to nie dlatego, że uważam wrażenia swe za rewelacyjne, lecz chcę tylko poruszyć i oświecić kilka spraw, które mogą interesować neofilologów.

Nie będę więc pisał o trudnościach żywnościowych i surowcowych, o życiu obyczajowym i politycznym Niemiec, gdyż nas interesują przede wszystkim sprawy kulturalne. Podróżując po całych Niemczech, szukałem odpowiedzi na pytanie, czy narodowy socjalizm zdołał wycisnąć swe piętno nie tylko na życiu politycznym, lecz również na życiu umysłowym i kulturalnym narodu niemieckiego, albo inaczej mówiąc, czy zmienił się pod wpływem ruchu narodowego socjalizmu duch całego narodu? Wiadomo, że propagatorzy hitlerizmu uważają narodowy socjalizm nie tylko za prąd polityczny, ale za światopogląd filozoficzny, podnosząc go nawet do religii. Zdają sobie bowiem sprawę z tego, że żaden ruch polityczny nie może ostać się na dłuższy czas, o ile nie sięga swymi korzeniami głęboko w umysłowość narodu, o ile nie potrafi zaspokoić jego życia duchowego.

Otóż patrząc na dzisiejsze Niemcy z tego punktu widzenia, trzeba przyznać, że idee narodowego socjalizmu zdołały już dość głęboko przeniknąć życie umysłowe i artystyczne narodu niemieckiego. Hasło tego ruchu: „Gemeinnutz geht vor Eigennutz“, powtarzane na każdej uroczystości narodowej, zdaje się rzeczywiście kierować całym życiem narodu niemieckiego. Wszystkie ofiary, poniesione przez jednostki dla dobra ogółu, ta solidarność społeczeństwa przy przeprowadzaniu niektórych przedsięwzięć społecznych, jest tylko zrozumiąta, o ile się przyznaje, że jednostka przewyciężyła egoizm i jest przekonana, że ponad szczęściem i dobrobytem indywidualnym stoi dobro ogółu. Nie można bowiem inaczej wytłumaczyć sobie np. wyników pomocy zimowej, która w przeciągu 4 lat przyniosła prawie półtora miliarda marek. To samo odnosi się do wydajności pracy. Dzisiejsi Niemcy są pogrążeni w pracy, praca wre wszędzie: w polu, w warsztatach i fabrykach, wszędzie widać, że pracuje się z zapałem, chociaż zarobki są często dość skromne. Czy można sobie wyobrazić, że wszystkie te zjawiska są tylko skutkiem wywartego z góry przymusu? Zdaje mi się, że nie. Są to natomiast owoce idei narodowego socjalizmu, które zdołały oświecić sumieniem społecznym narodu niemieckiego. Zmiany na tym polu życia są też olbrzymie i rzucają się w oczy na każdym kroku.

Każdy naród, pracujący dla celów wyższych, cechuje pewna radość życia. Można to zauważyć również w dzisiejszych Niemczech. Rzadko tylko spotyka się jednostki niezadowolone, większość patrzy optymistycznie w przyszłość, jest wesoła i potrafi się po skończonej pracy bawić i świętować. Nietylko restauracje i kawiarnie świadczą o tym, ale również teatry i wystawy oraz wszelkie święta narodowe, których rozmiary dla cudzoziemców są często niezrozumiałe.

Życie polityczne i społeczne dzisiejszych Niemiec stoi całkowicie pod wpływem idei narodowosocjalistycznych. Są to dziedziny, które ruch ten zdołał przeniknąć w przeciągu stosunkowo krótkiego czasu. Czy można to samo powiedzieć o życiu umysłowym i artystycznym? Ma się rozumieć, że i w tych dziedzinach narodowy socjalizm wywiera swój wpływ, chociaż

nie zawsze na ich korzyść i z widocznym skutkiem. Jest to całkiem zrozumiałe. Na polu nauki i sztuki narodowy socjalizm ma do czynienia z indywidualistami, czasem bardzo silnymi, którzy nie ulegają tak szybko nowym prądom jak masy. Toteż naukowcy i artyści idą przeważnie swoją własną drogą, pozostając wierni swemu posłannictwu. Powoli tylko przenikają w ich dzieła te idee narodowego socjalizmu, które posiadają wartości wieczne, jak: kult narodu i bohaterstwa, honor, siły, tkwiące w ludzie wiejskim, wpływ ziemi na naród i inne. W nauce wytworzył narodowy socjalizm wprawdzie całą nową gałąź. Rasizm wydał już olbrzymią literaturę, dawne dziedziny nauki kroczą jednak na ogół torami uświęconymi tradycją, chociaż są jeszcze przygłuszone utworami propagandowymi i pseudonaukowymi. Gdy się ogląda okna wystawowe księgarni i salonów sztuki w miastach niemieckich, rzucają się niemal wszędzie w oczy przede wszystkim utwory propagandowe, różne broszury partyjne, w wielkich miastach istnieją specjalne księgarnie Ludendorffa z jego pismami i broszurami antyżydowskimi, z dziedziny nauki zajmują pierwsze miejsce dzieła techniczne i gospodarcze, z literatury pięknej najwięcej wystawia się utwory Ernesta Wiecherta, który dziś jest najpoczytniejszym autorem niemieckim. Zjawisko to jest o tyle znamienne, że utwory Wiecherta, pochodzącego z Prus wschodnich, nie posiadają cech czysto niemieckich. Jego bohaterowie, ich religijność i mistycyzm wykazują raczej pochodzenie słowiańskie. Młodość swą spędził bowiem autor w części Prus wschodnich, zamieszkałej przez Niemców i Polaków; mówił też w dzieciństwie oboma językami. Z popularności jego utworów można wnioskować, że społeczeństwo niemieckie nie straciło w czasach rozpolitykowania zamięłowania do literatury głębszej i tęsknoty za religijnością i mistycyzmem.

Duch narodowego socjalizmu przejawia się jednak najbardziej nie w nauce i literaturze, lecz przede wszystkim w sztuce, mianowicie w architekturze i w mniejszej mierze również w sztuce teatralnej i filmowej. Malarstwo natomiast, jako sztuka więcej indywidualna, nie stało się dotychczas odbiciem tendencji polityczno-społecznych. Mogłem się o tym przekonać na wystawie dzieł sztuki w nowym pałacu sztuki „Haus der deutschen Kunst“ w Monachium. Wystawa ta została otwarta niedawno w bardzo uroczysto poświęconym gmachu pod hasłem „wystawy sztuki narodowosocjalistycznej“. Hitler dokonał osobiście jej otwarcia. Zwiedzając tę wystawę, zastanawiałem się nad pytaniem, dla czego nazwano ją narodowosocjalistyczną. Chyba tylko dla tego, że wisi tam bardzo dużo portretów Hitlera i innych przywódców, że znajdują się tam również obrazy o olbrzymich rozmiarach, przedstawiające sceny polityczne, jak np. Hitlera, przemawiającego do swych zwolenników partyjnych lub scenę posiedzenia Reichstagu w kościele garnizonowym w Poczdamie w r. 1933, bo wszystkie inne obrazy, zwłaszcza lepsze, nie mają żadnych cech narodowosocjalistycznych, i mogłyby tak samo dobrze być wystawione w innym kraju. Nawiasem mówiąc, wystawa jest na ogół słaba i nie objawia nowych talentów. Jest tam kilka dobrych krajobrazów starszych malarzy i kilka dobrze namalowanych scen z życia niemieckiego chłopca, które jednak nie mogą konkurować z dziełami Leibla. Rzeźba wy-

raza więcej niż malarstwo ducha narodowosocjalistycznego, objawiającego się w dynamice i sile przedstawionych postaci. Rzeźba pod wpływem narodowego socjalizmu ożywiła się i rozwinęła. Świadczy o tym wystawa monachijska, na której rzeźba góruje nad malarstwem.

Najsilniejsza więź łączy jednak współczesną architekturę niemiecką z ruchem narodowosocjalistycznym. Hitler wyraźnie stawia przed oczami dzisiejszych architektów niemieckich nowe cele, którym służyć winna architektura. Tworzy ona olbrzymie miejsca zebrań partii narodowosocjalistycznej, tworzy wspaniałe stadiony sportowe. W najbliższej przyszłości powstanie w Norymberdze nowy olbrzymi stadion, przewyższający swymi rozmiarami stadion olimpijski w Berlinie. Wszystkie prawie założenia architektoniczne mają za swe przeznaczenie służyć sprawom związanym z zagadnieniami politycznymi i społecznymi. Jako przykład służyć może stadion olimpijski, Luitpoldarena i budowy na Zeppelinfeld w Norymberdze, tak zwane Thingstätten, również plac królewski (der königliche Platz) i „Haus der deutschen Kunst“ w Monachium. Żadna może dziedzina sztuki niemieckiej nie jest tak wyrazistym obrazem dzisiejszych Niemiec, jak właśnie architektura. Niemcy stwarzają architekturę silną i odważną (przeważają pionowe akcenty), podobnie jak i w życiu szukają jaknajpraktyczniejszych, jaknajracjonalniejszych rozwiązań. Jednym słowem architektura niemiecka odpowiedziała na każde nowe wezwanie. Powstają nowe osiedla robotnicze (np. osiedla Siemens w Berlinie), sport otrzymał świetne warunki rozwoju, dla młodzieży buduje się coraz to nowe Jugendheimy, powstają gmachy dla szkolenia przyszłych przywódców partyjnych, propaganda ma ułatwioną działalność. W budownictwie Trzeciej Rzeszy przejawia się zaradność, praktyczność i zamiłowanie czystości, tkwiące tak silnie w narodzie niemieckim. Architektura dzisiejsza rozwiązała też doskonale problem terenowy, dostosowując się do otoczenia i wiążąc się z nim harmonijnie.

W budownictwie niemieckim przejawiają się również i ujemne cechy ruchu narodowego socjalizmu jak np. zarozumiałość; nawiązują tu do pięknie brzmiącej teorii o stwarzaniu nordyckiego stylu, którą jednak zaliczyć należy do skutków szowinizmu niemieckiego. Drugą wadą to brak subtelności i po części dobrego smaku. Ta wada przejawia się w częstokroć nieudanych elewacjach, w nieumiejętnym doborowaniu kolorów i nieraz słabych malowidłach ściennych.

Słowem można stwierdzić, że architektura Niemiec narodowosocjalistycznych jest wartościową i dobrą, a to z tego względu, że dostosowała się do przemian życia politycznego, społecznego i gospodarczego, oraz że tworzy dzieła, w których panuje piękno i ład, a to przecież są najistotniejsze cele architektury współczesnej.

Wielkie znaczenie w pogłębianiu idei narodowosocjalistycznych i oddziaływaniu na umysł narodu niemieckiego odgrywa również teatr. Już Schlegel w swych „Vorlesungen über dramatische Kunst und Literatur“ wypowiedział zdanie: „Die dramatische Poesie ist gewissermassen die weltlichste von allen Gattungen“. Zamiast „weltlich“ możnaby dziś powiedzieć „völkisch“ lub „politisch“. Przywódcy dzisiejszych Niemiec wiedzą

o wpływie, jaki sztuka dramatyczna może wywrzeć na umysł człowieka. Dla tego posługują się też tą dziedziną sztuki jaknajwięcej. Wszędzie w Niemczech urządza się festiwale teatralne, zwykle pod gołym niebem, w miejscach historycznych. Widziałem takie przedstawienia w Frankfurcie n. Menem, gdzie na placu przed historycznym budynkiem „Der Römer“, w którym byli koronowani niemieccy cesarze, wznoszą się trybuny, otoczone starymi domami, a front „Römera“ i nie mniej pięknych sąsiednich budynków tworzy tło sceny. Tak samo na podwórzu zamku w Heidelbergu odbywają się w porze letniej przedstawienia teatralne, które również miałem możliwość zobaczyć. Trzeba przyznać, że przedstawienia w tym otoczeniu, zwłaszcza przedstawienia sztuk historycznych jak Goethego „Götz von Berlichingen“ i „Faust“ oraz Kleista „Käthchen von Heilbronn“ robią wielkie wrażenie na widza, że widzowie i aktorzy tworzą tu jedną „Gemeinschaft“. Trzeba również przyznać, że przedstawienia te są zawsze przepiękne, bilety są zwykle na długo przed przedstawieniem rozprzedane, po części po niskich cenach, lub też rozdane pomiędzy różne organizacje. Jak słyszałem, teatry niemieckie, a jest ich w całych Niemczech aż 331, są zawsze pełne, co dowodzi nie tylko sprężystej organizacji kulturalnej, lecz również zainteresowania narodu niemieckiego dramatem. Pozostanie jednak pytanie, czy pojawiły się w dzisiejszych Niemczech pod wpływem narodowego socjalizmu sztuki, wskazujące nowe drogi w tej dziedzinie. Otóż nie. Sami Niemcy muszą przyznać, że nowe sztuki, powstałe w ostatnich latach, są słabe i nie wytrzymują krytyki. Zarzuca się im przeważnie liryczność i epiczność lub też brak struktury i budowy oraz przerost myśli nad akcją. Jest też rzeczą znamionną, że młodzi autorzy dramatyczni uciekają się do dramatów historycznych i unikają dramatyzowania teraźniejszości. Niema żadnego poważnego dramatu, któryby miał za treść wypadki z rewolucji narodowosocjalistycznej. Mimo tych braków przedstawiają teatry niemieckie i słabsze sztuki autorów młodych, aby im dać możliwość rozwinięcia i udoskonalenia swych zdolności dramatycznych. Sztuki te znikają jednak szybko z repertuaru i zostają zastąpione sztukami klasycznymi i przedwojennymi, które w repertuarach teatralnych zajmują w dalszym ciągu pierwsze miejsce. Wynika z tego, że dzisiejsze Niemcy są jeszcze w poszukiwaniu nowych dróg w sztuce teatralnej i że mimo wewnętrznego pokrewieństwa między dramatopisarzem i politykiem, mimo ścisłego związku, jaki powinien istnieć między teatrem i życiem, nie można mówić o teatrze narodowosocjalistycznym. Niemcy uważają, że droga do dramatu przyszłości pójdzie przez sztuki ludowe, pisane dialektem. W tej dziedzinie ukazało się rzeczywiście w ostatnich latach kilka dobrych sztuk, tak, że dramaturdzy niemieccy mają nadzieję, iż z pierwotnej siły języka narzeczy, w połączeniu z zainteresowaniem narodu niemieckiego dla teatru powstanie dramat ludowy, który jako wyraz dzisiejszych czasów może stać się prawdziwym podłożem przyszłej dramatyki.

Większy wpływ niż na teatr wywiera narodowy socjalizm na sztukę filmową. Wpływ ten nie wydał jednak dotychczas żadnych pozytywnych rezultatów. Mimo upaństwowienia wszystkich wytwórni filmowych, sztuka

filmowa nie wzniosła się do poziomu amerykańskiej, francuskiej, angielskiej i austriackiej. Filmy niemieckie nie cieszą się też w samych Niemczech powodzeniem. Filmy propagandowe są przeważnie nieudane, propaganda i tendencyjność góruje nad sztuką i przytłacza ją. Dobrym przykładem w tym względzie jest film „Der Herrscher” z Janningsem na czele, który niedawno był pokazywany pod nazwą „Władca” w jednym z kinoteatrów warszawskich. Sfery rządowe obiecywały sobie po tym filmie bardzo dużo dla celów propagandowych nie tylko w kraju ale i zagranicą. A jednak jest on niesmaczny w swej treści i gdyby nie wspaniała gra Janningsa nie posiadałby żadnych walorów artystycznych. Zrozumieli to sami Niemcy i występują już dziś z ostrą krytyką, przeciw temu filmowi. Lepsze są filmy o treści lekkiej, bezpretensjonalnej jak np. niedawno powstały film pod tyt.: „Mein Sohn, der Herr Minister”, który w sezonie letnim cieszył się w niemieckich kinoteatrach wielkim powodzeniem. O filmie niemieckim można powiedzieć to samo co o sztuce dramatycznej. Twórcy filmów uciekają przeważnie od życia dzisiejszych Niemiec i jego zagadnień, przenoszą akcję często do innych krajów. Wytwórnice filmowe niemieckie szukają też współpracy z wytwórniami innych krajów, aby podnieść poziom własnej sztuki filmowej i zasilić ją zagranicznymi aktorami, gdyż brak własnych aktorów filmowych jest jednym z powodów niepowodzenia dziesiątej muzy.

Warszawa

Dr. Jan Piprek.

BILANS NIEMIECKIEJ TWÓRCZOŚCI LITERACKIEJ W OSTATNIM ROKU.

Właściwie bilans ten nie obejmuje całego roku, tylko ostatnią jesień. Bo wyłącznie jej ostatnim publikacjom poświęca swe uwagi *O. E. H. Becker* w artykule „*Sintflut der Bücher*”, zamieszczonym w I. zeszytu dwumiesięcznika „*Das Deutsche Wort*”, metamorfozy dawnego tygodnika „*Die literarische Welt*”. Według obliczeń Beckera okazała się literacka twórczość niemiecka w tym krótkim roku pod względem ilościowym niezwykle płodna, bo sezon jesienny rzucił na rynek księgarski 140 biografij, 90 biograficznych i historycznych powieści, 35 książek o Dalekim Wschodzie (do końca roku 1936 było ich ponad sto), 50 książek pamiętnikarskich i epistolarnych (*Erinnerungs und Briefbücher*), 10 książek reminiscencyj z dzieciństwa i młodości w formie poetycznej i autobiograficznej, 30 książek o Rosji, 5 książek kucharskich, 150 kalendarzy ściennych, 50 romansów erotycznych 350 powieści wogóle. Plon to liczbowo nad wyraz pokaźny, Zanim jednak autor przystępuje do oceny tego bogactwa, zatrzymuje się na chwilę przy powieściach miłosnych, względnie przy ich tytułach, z których niejedno można wnosić o artystycznej wartości i jakości twórców i ich twórow. Tytuły wcale charakterystyczne, jakoto: „*Von Dalmatien und sechs Küssen*” („*O Dalmacji i sześciu całusach*”); „*Der Berg der Liebenden*” („*Góra zakochanych*”); „*Der Liebe Leid und Lust*” (*Ból i rozkosz miłości*); „*Liebe in Kilometern*” („*Miłość w kilometrach*”); „*Verhängnisvolle Liebe*” („*Fatalna miłość*”); „*Inseln der Liebe*” („*Wyspy miłości*”); „*Donna Lucia seltsame Liebe*” („*Dziwna miłość Donny Lucji*”) i t. p. Charakterystyczny jest wybór postaci biografij: 4 poświęcone są Chrystusowi, królowa Wiktoria znalazła 3 biograf., Wallenstein, August, Marwitz, Murat, Kitchener, Nelson, Piotr Wielki i Robespierre znaleźli po 2 biografów, Napoleon

4, nie mówiąc o biografiach Fryderyka Wielkiego. Ten szal biograficzny trwa zresztą już kilka lat i Becker obawia się istnego zalewu, gdyby pisarze, ulegając tej psychozie mieli (broń Boże!), zamiar całą historię świata rozłupać na pojedyncze biografie. Obok biografij figuruje jako temat Daleki Wschód — ale i o tych książkach Becker nie może powiedzieć wiele pochlebnego — jak wogóle o wszystkich tych publikacjach, z których „nie zostaje może dziesięć, którym można przyznać jakąś wartość“. Jeżeli chodzi o powieści, to wśród tej powodzi czytelnik sobie markuje ledwo 5 — 6 nazwisk i tytułów, „reszta beznadziejnie przekazana jest ceniom“. Ilością bowiem nie można wyrównać braków w jakości. W tym stanie rzeczy niektórzy, zwłaszcza poważniejsi nakładcy, widząc zamieszanie jakie panuje na rynku księgarskim, nie podjęli żadnego wydawnictwa. „Konjunktura „Blut und Boden“ prędko zbladła, a pozostali ci, którzy także już przedtem pisali porządne (anständige) powieści chłopskie. Większość tych książek jest tak dalece słaba, że one już po święcie (sc. Bożego Narodzenia) wprost nabywcy nie znajdują“. Zdaniem Beckera przyczyny tego stanu rzeczy należy szukać (abstrahując od samej indolencji autorów) zarówno w dezorientacji, jak też w braku znajomości rzeczy u znacznej liczby, szczególnie zaś nowych nakładców, nie stojących na wysokości zadania, nie umiejących zatem odróżnić ziarna od plewy.

Uzupełnieniem artykułu Beckera jest drugi, w tym samym zeszycie zamieszczony, artykuł *Helmuta Giesego* „*Bücher am laufenden Band*“. I w nim twórczość ostatniego czasu budzi poważne, nie wesołe refleksje. Fabrykuje się. Jesteśmy świadomi tego, że słowem tem wyrażamy ogólny zarzut, więcej — oskarżenie. Zdaje nam się jednak, że mamy prawo ganić, nie to, czego nienawidzimy, lecz to, co kochamy, i mamy prawo burzyć wszędzie tam, gdzie jesteśmy dobrej woli budować coś nowego, lepszego i piękniejszego na gruzach czegoś gorszego i zmarłego. W ciągu swoich spostrzeżeń konstatuje Giese, że strona zewnętrzna książek niemieckich, a więc oprawa, okładka, druk, format okazują wielką staranność, zepsuł się natomiast smak estetyczny, właściwy dawniejszym publikacjom i nadający każdej z nich samodzielną, jej istocie odpowiadającą fizjognomię. Co zaś najbardziej uderza, to przeogromna obfitość. „Powieści bez liku (Romane über Romane), przekłady, biografie za biografiami, opisy podróży, mało liryki, mało dramatów, powieści, biografie, przekłady“. Czwarta część tego plonu literackiego z roku 1936 sprowadzona jest z zagranicy, szczególnie z Anglii i Ameryki. „Zapewne obfitość przykładów szczególnie na polu epiki ma swoje zrozumiałe przyczyny, i wypływa z jednej strony ze znanej niemieckiej tęsknoty, a z drugiej strony z dziwnego braku wielkiej i dobrej epiki niemieckiej w chwili obecnej“.

Autora zadziwia niezwykła predylekcja pisarzy do biografij. „Dlaczego mamy tyle biografij? Czy musi się uciekać do przeszłości, by opisać teraźniejszość? Czy żyjemy pod rządami Świętej Inkwizycji, która zmuszała mężów ducha i nauki do wymyślania obrazów i alegorij i do przeniesienia ruchu ziemi dokoła słońca na Marsa? Nie sądzę“. Ale i te biografie czytelnika o nieco większych wymaganiach nie mogą zadowolić. Sporządzone bowiem według starego szablonu „*biographie romancée*“, starają się w pierwszym rzędzie o to, by zasypywać czytelnika jak największą ilością pikanterji, plotek — ich autorowie nie zdają sobie sprawy z tego, jak ważnym duchowym czynnikiem wychowawczym w świecie literatury może być biografia, należycie pojęta i z artystycznym zrozumieniem ujęta. Biografia chybia natomiast swego celu, jeżeli autor traktuje ją po dziennikarsku i jako przedmiot mody jedynie. I potędze nudy to należy zawdzięczać, że dziś każdy znaczniejszy mąż przeszłości dostaje punktualnie w rocznicę swych urodzin czy imienin jednego albo nawet więcej biografów, zapatrzonych tylko w smak i wymogi swego czasu, a pomniejszających przez to wartość i trwałość działania swej pracy.

Największą pozycję jednak w literaturze dzisiejszej zajmuje powieść „Pisać książki i wydawać książki to dzisiaj znaczy: pisać powieści i wydawać powieści“. Nie można się temu dziwić. Przyczyny natury ludzkiej, językowej i praktycznej zapewniają powieści, prozie pierwsze miejsce. Ale „nigdzie nie odślania się miłośnikowi literatury głębiej i jaśniej kryzysu książki niż w powieści, tak, że zawstyżeni musimy konstatować: tu się fabrykuje najwięcej i bez wyboru. Nakład zamienia się we fabrykę, w koncern, w którym się drukuje, wydaje i krytykuje książki na taśmie wirującej“. Hasło „Blut und Boden“ dodało podnieły i zachęty do pisania nie jednemu, który dotąd stał zdala od literatury twórczej — i dzięki temu wyrosła niezwykła ilość powieści chłopskich, miernych i marnych, o ile chodzi o ich walory artystyczne i odzwierciedlenie w nich chłopskiej rzeczywistości w Niemczech. „Niema u nas prawie żadnego wśród nowych prozatorów, którzyby idąc za duchem czasu, nie próbował swego talentu lub nie rehabilitował swej opinii powieścią chłopską“. Człowiek, któryby nie znał Niemiec, a chciałby je osądzić, opierając się tylko na tych powieściach, doszedłby, zdaniem Giesego, do takiej konkluzji: „W sercu Europy istnieje naród, który ma mało miast, a nie ma żadnego przemysłu, który próbuje jak w czasach pierwotnych w charakterze osadników i bojowników karczować lasy, użyźniać trzęsawiska, zaludniać pustkowia i uprawiać zboże. I mimowoli porówna Niemcy z północną Norwegią, Finlandią, i tą częścią Kanady, która leży na granicy północnego koła podbiegunowego. Chłopska rzeczywistość naszego kraju i jej problematyka wygląda jednak inaczej niż w tej literaturze“.

Konjunkturnalna literatura „krwi i ziemi“, krótko trwała i mimo swej obfitości przeminęła bez echa, ustępując miejsca piewcom małego miasta, jego sielskości i plotek, „które już przed nimi i o wiele lepiej opisał Raabe“. Posłuszni głosicielom hasła „gleby“ (Scholle) i „krwi i ziemi“ czy to dla zaimplementowania swej lojalności czy też z obawy, by ich nie uważano za „literatów asfaltu“ (Asphaltliteraten) „unikali w dziwnym lęku gruntu wielkiego miasta, jakoby to było policyjnie zakazane. Literacki temat wielkiego miasta bywa od kilku lat rozmyślnie przeoczany i zaniebdwany“, podczas gdy — zdaniem Giesego — właśnie stąd, tzn. na gruncie i tle dziejów wielkiego miasta, może wyrósć nowa, płodna i wiele obiecująca epika, „bo w chwili obecnej niema wielkiej niemieckiej epiki“. Pod wpływem filmu staje się ona płytka (Der Film verflacht die Epik) i zajęciem dyletantów, którzy „pracują z igrającą lekkością i w stanie wiecznej błogości. A to jest przyczyną, że mamy tyle powieści, które nie są żadną epiką, tylko poprostu śmieciem (reiner Plunder). Ta nieszczęsna hyperprodukcja na polu literatury pięknej, a to szczególnie na polu powieści, oznacza niebezpieczeństwo dla ducha, dla literatury, bo w bagnie tworów nieistotnych, naśladowanych i tylko aktualnych tonie, co jest istotne, prawdziwe i trwałe. „Fabryczny sposób sporządzania powieści poniża książkę do roli towaru użytkowego, a to jest grzechem wobec książki, grzechem wobec ducha“. Aby temu zapobiec, konkluduje autor, należałoby się zwrócić do pisarzy, by albo wogóle nie pisali, albo co najmniej dali swym pomyślanym i zamierzonym twórcom dojrzewać pomału i cierpliwie, bez kompromisu z dniem dzisiejszym i bez koncesji dla jego efemerycznych aktualności: „Das Gleichzeitige und Aktuelle in der Literatur ist niemals das Neue, Bessere, Bleibende“.

Ze taki upadek widoczny jest nie tylko w dziedzinie powieści lecz także na polu dramatu, o tym świadczy zamieszczony w tym samym zeszytzie głos obecnego dramaturga Berlińskiego Teatru Państwowego, *Dr. Eckarta von Nass*: „Więcej niż dwadzieścia tysięcy manuskryptów wpłynęło za czasu mojej działalności jako dramaturga Teatru Państwowego i przeszło przez moje ręce. W poszukiwaniu za nowym nieodkrytym talentem przestudjo-

waliśmy wszystkie gorliwie, a na dwadzieścia tysięcy wypadków — znaleźliśmy go może pięć razy“.

Bogate pod względem ilości obecne piśmiennictwo niemieckie pozostawia wiele do życzenia pod względem jakościowym. Jest ono wymownym dowodem, że wartościowej literatury nie stwarza się rozporządzeniem lub nakazem, a już wcale nie zakazem.

Lwów.

Herman Sternbach.

REALIZACJA PROGRAMU LICEALNEGO W JĘZYKACH FRANCUSKIM I NIEMIECKIM W OKRESIE PRZEJŚCIOWYM*).

UWAGA WSTĘPNA

W myśl rozporządzenia Ministerstwa W. R. i O. P. — Dziennik Urzędowy z dnia 2 sierpnia 1937 r. Nr. 9, należy w roku bieżącym w liceach ogólnokształcących realizować w językach nowożytnych program dawnej klasy VII, posługując się podręcznikami, jakich używano w klasie VII. Ponieważ jednak mamy w klasach licealnych młodzież, która uczyła się języka obcego nowożytnego już w przeważającej mierze na programie nowego gimnazjum, przyzwyczajona i wdrożona jest w metodę pracy nowego gimnazjum, wydaje się rzeczą naturalną, że nawet stary program gimnazjalny nie może w całej rozciągłości być realizowany metodami dawnymi. Stąd też, jak również dla celów przygotowawczych na rok przyszły, byłoby wskazane ożywić stary program duchem nowego programu licealnego. Rozumiemy to w ten sposób, by pewne partie programu zostały opracowane tak, jak to ujmą program licealny. Dla umożliwienia kolegom, którzyby chcieli stosować w pewnych partiach materiału rzeczowego wskazania nowego programu, podajemy jeden z takich sposobów, pewną interpretację praktyczną nowego programu w zastosowaniu do dawnych podręczników i lektur.

JĘZYK FRANCUSKI.

„Materiał nauczania winien być tak zestawiony, ażeby poznawanie wybranych momentów i przejawów życia narodu francuskiego w przeszłości i teraźniejszości nie było jedynie nagromadzeniem szeregu wiadomości, podawanych w porządku chronologicznym, lecz dało uczniowi pewną treść ideową i pozwoliło na wysnucie wniosków o charakterze bardziej ogólnym. Musi ono również dać możność zrozumienia *sił działających w społeczeństwie dzisiejszym*, uwydatniając główne cechy charakteru i umysłowości *Francuza współczesnego*“. Te słowa wyjęte z drugiego rozdziału „Uwag“ stanowią moim zdaniem istotę nowego programu. Zawierają one postulat syntetyzowania materiału rzeczowego, związania go z góry określonymi problemami. Realizacja takiego programu, nie natrafiłaby prawdopodobnie na większe trudności, gdyby nie postulat drugi, zawarty w programie: nawiązania od przeszłości do teraźniejszości, wydobywanie głównych cech charakteru dzisiejszego społeczeństwa francuskiego. Do realizacji tego postulatu niepodobna przystąpić w sposób mechaniczny, przerabiając równocześnie materiał rzeczowy określony programem, a odrębnie traktując lekturę materiału współczesnego, próbując te dwie odrębne rzeczy związać ze sobą.

Jest rzeczą oczywistą, że nawiązywanie od przeszłości do teraźniejszości nastąpić musi w sposób zupełnie inny, gdyż idzie o wydobyte z ma-

*) Referaty wygłoszone na Zjeździe Kierowników ognisk metodycznych w Wilnie dn. 11—13 października r. b.

teriału przeszłościowego takich cech charakteru narodowego francuskiego i jego kultury, które przetrwały do dziś i stanowią elementy składowe francuskiego charakteru narodowego i kultury. Na to jednak trzeba, by nauczyciel orientował się doskonale w materiale naukowym, będącym przedmiotem poznawania w klasie i by posiadał znajomość podstawowych prac o charakterze i kulturze nar. Francji. Znajomość ta jest absolutnie niezbędna, nie dla popisów nauczyciela swą erudycją wobec klasy, przeładowania uczniów zbędnymi wiadomościami, ale po to, by potrafił porobić potrzebne skróty materiału, związać je dokoła obranego problemu, wysnuć odpowiednie wnioski dla ustalenia pewnych trudnych cech francuskiej kultury i charakteru narodowego.

Trzeba sobie wobec tego zdać dokładnie sprawę z tego, na jakie trudności natrafi realizacja programu tak pojętego. Wiadomości nauczyciela wyniesione z uniwersytetu są w znacznej mierze niewystarczające, wzgl. niewłaściwie przyswojone. Olbrzymia przewaga uczących nie posiada własnej biblioteki podręcznej, a biblioteki szkolne nie są zaopatrzone w niezbędne pomoce naukowe. Nawet ten nauczyciel, który nie zatracił zainteresowań naukowych, nie zerwał ze swą dawniejszą pracą uniwersytecką, posiada ambicję stałego dokształcania się, nie orientuje się już w najnowszych zdobyczach wiedzy, a jego biblioteka podręczna ogranicza się do dawniejszych uznanych podręczników uniwersyteckich. Te trudności nie wyczerpują bynajmniej całości przeszkód, trzeba następnie wziąć pod uwagę, że nauczyciel ma w liceum do czynienia z bardzo różnorodnie przygotowanym materiałem uczniowskim, że nie ma odpowiednio dostosowanego do programu podręcznika, co więcej, że nie ma także niezbędnej ilości lektur, przystosowanych do potrzeb naszych.

Mimo wskazanych trudności, przystąpić trzeba do realizacji programu. W tym celu posiadać powinien nauczyciel bibliotekę podręczną dla siebie i uczniów.

Powinien dalej posiadać dobrze skomentowane teksty tych lektur, które w klasie czytać zamierza, nowszą pracą o autorze tekstu. Wreszcie powinien mieć zgóry dokładnie przemyślany w szczegółach rozkład materiału.

2) Przystępując do realizacji programu, musi sobie uczyć przede wszystkim dobrze zdać sprawę z tego, jaki materiał zamierza potraktować pobieżnie, jaki szczegółowo i dokładnie. Przypuśćmy, że dla okresu pierwszego (do grudnia) wyodrębniono następujące tematy do dokładniejszego opracowania:

- 1) Karol Wielki i jego epoka,
- 2) Joanna D'Arc i tworzenie się jedności i świadomości narodowej,
- 3) Odrodzenie we Francji,
- 4) Sztuka Francji średniowiecznej,
- 5) Wpływ Francji na kulturę Europy tych czasów.

Samo zestawienie tematów wskazuje, że dla należytego opracowania ich nie może nauczyciel ograniczyć się do przygotowania się z lekcji na lekcję, a że posiadać powinien szczegółowy pogląd na całość, znać nietylko przebieg pracy nad jednym zagadnieniem, ale wiedzieć, jakimi wspólnymi nićmi zwiąże je razem. Tymi nićmi będą, posługując się słowami programu:

Czynnik religijny w życiu Francji średniowiecznej.

Walka czynna o ideały świata chrześcijańskiego.

Wczesne uświadomienie miłości ojczyzny oraz poczucia jedności narodowej.

Wpływ tych idei na Europę.

SZCZEGÓŁOWE OPRAWOWANIE TEMATÓW.

W ciągu dwóch tygodni czytamy częściowo w klasie częściowo w domu „Chanson de Roland (według tekstu Eos—Poznań). W domu przygotowuje młodzież Flauberta: Légende de St. Julien L'Hospitalier (także wydawnictwo Eos). Nauczyciel poleca, by młodzież przy czytaniu obu tekstów zwróciła szczególnie uwagę na kilka zagadnień n.p. na postać Karola Wielkiego, na rycerstwo i jej życie, na ducha chrześcijaństwa, tak, jak się on przejawia w tych tekstach, a wszelkie wiadomości, odnoszące się do tych zagadnień, notowała w zeszytcie, każde zagadnienie na osobnych kartkach. Z materiałów odnoszących się do Karola Wielkiego powstanie potem charakterystyka Karola, materiałów zebranych na temat życia, wychowania, mieszkania, zadań i celów rycerstwa i t. p. powstanie synteza o rycerstwie francuskim, jak się ono przedstawia w obu lekturach, materiały na temat ducha chrześcijaństwa średniowiecza zestawia się również w pewną syntetyczną, aczkolwiek szczupłą całość. Zbieranie materiałów z tych lektur potrwa trzy tygodnie mniej więcej. W tym czasie czyta nauczyciel w klasie treść Chanson de Roland, omówi literaturę rycerską (chansons de geste, cycle antique, cycle breton), zwróci uwagę na artyzm utworu, przypomni zgóry wysunięte zagadnienie, skontroluje zbieranie materiałów, uzupełni wiadomości związane z wysuniętymi tematami, czytankami z wypisów (n.p. Lectures sur la civilisation). Po trzech tygodniach, kiedy wszystkie materiały jest zebrany, następuje synteza. Zacznie się ona od przypomnienia wiadomości z historii o Karolu W., jego działalności jako wojownika i organizatora, działacza na niwie kulturalnej i religijnej. Wiadomości te wraz z materiałami zebranymi z lektury zestawia się teraz w syntetyczną całość (opracowaną pisemnie). Następnie omówi się w analogiczny sposób zagadnienie rycerstwa, uzupełniając wiadomości zebrane z lektur czytankami z wypisów, wiadomościami z historii i wykładem nauczyciela, poczem znów nastąpi właściwa synteza. W ten sposób opracowany zostaje temat trzeci. Na podstawie tych trzech tematów ustali się w klasie pewne trwałe cechy charakteru narodowego i kultury francuskiej (miłość ojczyzny, zmysł organizacyjny, wrażliwość, poczucie sprawiedliwości i równości). Do współczesności nawiązać można, omawiając znaczenie aktualne ideałów rycerskich oraz uwypuklając niektóre cechy charakteru narodowe francuskie dawniejsze w dzisiejszym społeczeństwie.

Zebranie całości oraz ustalenie pewnych wniosków przeprowadzić można zarówno w formie krótkich referatów uczniowskich, jak i przez prace pisemne.

Przy opracowaniu tych tematów bierze młodzież wybitnie czynny udział. Nad poszczególnymi zagadnieniami *nie należy się jednak zatrzymywać zbyt długo*, wyznaczyć im taki czas, jaki bez szkody dla całości materiału rzeczowego tym zagadnieniom poświęcić można. Dla uzupełnienia obrazu o rycerstwie francuskim można w porozumieniu z polonistami podsunąć młodzieży lekturę Szczuckiej „Króla Trędowatych”. Zagadnienie kultury mieszczańskiej i związaną z nią literaturę należałoby potraktować pobieżnie.

TEMAT II.

Po ukończeniu lektury domowej Flauberta, w czasie omawiania epoki Karola Wielkiego i ustalanie syntez zagadnień związanych z rycerstwem rozda się pomiędzy grupę wybitniejszych uczniów teksty Micheletea, Jeanne d'Arc (wydanie Eos—Poznań) i poleci każdemu z osobna opracowanie odrębnego tematu. Więc jeden opracuje zyciorys bohaterki, drugi omówi w ogólnym zarysie wojnę stuletnią ze szczególnym uwzględnieniem udziału Joanny D'Arc, trzeci uwypukli rolę Joanny w dziele odrodzenia narodowego, inny zainteresuje się śladami kultu Joanny oraz opracowaniami

literackimi tragedii Joanny D'arc. Jeszcze inny da charakterystykę pracy Micheleta. Każdy z uczniów ma przedstawić temat swój w krótkim, *ustnie* wygłoszonym referacie, poprzednio uzgodnionym z nauczycielem. Na oznaczony dzień poleci się całej klasie powtórzenie nabytych na lekcjach historii wiadomości o Joannie D'Arc, oraz przeczytanie francuskiego rozdziału z wypisów. Lekcja rozpocznie się od wysłuchania referatu na temat życia Joanny, poczem młodzież zajmie stanowisko krytyczne wobec referatu, t. zn. omówi jego formę i treść i doda szczegóły zapamiętane z lektury ustępu wypisów i znajomości faktów historycznych. I tak kolejno przejdzie się wszystkie referaty. Zajmie to dwie lekcje mniej więcej. Następnie ustalą się znów pewne charakterystyczne cechy narodu i kultury francuskiej, przejawiające się poprzez życie Joanny i fakty historyczne, więc patriotyzm, dzielność, odwagę, roztropność, ofiarność i w szerszej perspektywie zagadnienie formowania się jedności narodowej, umacniania się państwowości francuskiej, rolę uczucia religijnego w życiu Joanny i jej epoki, obecne stanowisko nauki i Kościoła wobec Joanny D'Arc.

Opracowanie całego tematu — uskutecznione przeważnie *ustnie* — zajmie około 4 lekcji.

Życie i działalność Henryka IV. dostarczy dalszych momentów i argumentów dla przeprowadzenia tezy o cementowaniu się jedności narodowej francuskiej, dalszych przykładów dla szeregu trwałych cech charakteru narodowego francuskiego. Postać tę, jak i Odrodzenie we Francji omówić można na podstawie wypisów z książki, dając jako uzupełnienie lekturę dwóch wybitnych ostatnio wydanych powieści, a mianowicie Manna: „Henryk Czwarty“ i Malewskiej: „Żelazna korona“. Lekturę tę podsunąć można znów poloniście, a rezultaty lektury wykorzystać dla uwyppuklenia ła epoki. Idea świadomości narodowej, jako jedna z podstawowych idei tego czasu o szerokim zasięgu wpływu, posłużyć może do wykazania wpływów ideowych i kulturalnych Francji na Europę, zwłaszcza na Polskę. Nasuwa się tu nazwisko Kochanowskiego w połączeniu z Ronsardem, (prace Kota i Łukasika, Langlade'a praca o Kochanowskim i inne francuskie prace, ogłoszone w Pamiętniku Zjazdu Kochanowskiego z 1930 r.). Dwie do trzech lekcji łącznych należałoby poświęcić omówieniu sztuki średniowiecznej, ujmując razem sztukę romańską, gotycką, a osobno renesansową dla uwydatnienia radości życiowych, jaka się przejawia w sztuce Odrodzenia, pomocną będzie nauczycielowi praca Houtique'a: *L'histoire de l'art française*. Byłoby też nie od rzeczy mieć dla biblioteki uczniowskiej kilka egzemplarzy antologii prozy XV i XVI w. wydania „Classiques Larousse“, gdzie znajdziemy takie urywki prozy tych czasów jak: z pamiętników Małgorzaty Nawarry: *Générosité du roi François*, trzy urywki prozy Henryka IV, Św. Franciszka Salezego o Henryku IV, Du Bellaya o języku francuskim, kilka interesujących fragmentów z pism Małgorzaty Francuskiej. Wszystko to umiejętnie i właściwie zastosowane (podzielone pomiędzy grupy uczniów), pozwoli nam stworzyć sugestywny obraz epoki i wydobyć zeń zarówno aspekt kultury francuskiej, jak i pierwiastki charakteru narodowego. Inne w programie wskazane zagadnienia rozwiniemy na podstawie wypisów i wykładu profesora, pamiętając zawsze o tym, że należy całość związać dokoła obranych zagadnień, które należy jasno i wyraźnie zrekapitulować po ukończeniu jednego lub grupy tematów. Analogicznie ujęty być musi rozkład materiału dla pozostałych okresów, z tym, by zachęcić młodzież do jak najintensywniejszej pracy samodzielnej, należy więc tematy zgóry należące przygotować, zawczasu dostarczyć młodzieży odpowiednich pomocy i wskazówek, jak się ma do pracy tej zabrać. W krąg takiej samodzielnej pracy wciągniemy powoli klasę całą, traktując pracę to w grupach (w domu), to znów w klasie pod kierunkiem.

Ostatnie uwagi, dotyczące się już metody pracy, wskazują na to, że trzeba pracę szkolną jak najbardziej urozmaicić, zaprawić młodzież do samodzielnego korzystania z tekstów i innych pomocy, dać elementy pracy naukowej w bardzo prymitywnym oczywiście zakresie, wykorzystać wiadomości młodzieży, nabyte na innych przedmiotach, zwłaszcza historii, geografii i języku polskim, należy więc zbadać możliwości korelacji wstecznej i odwoływać się do tych wiadomości. Samodzielne prace zaś uczniów winny być nie tylko opracowane pisemnie, ale także ustnie, powinny być wygłaszane, poddane krytyce klasy zarówno pod względem formalnym jak i treściowym. Istnieje tu *niebezpieczeństwo zbyt szerokiego potraktowania niektórych zagadnień*, trzeba więc dokładnie obliczyć czas, by w właściwym czasie wyzerpać odpowiedni materiał, a zagadnienia, zestawione na pobieżne ujęcie, *nie ujmować zbyt pobieżnie*. Wypisów *nie należy traktować jako jednostek samodzielnych*, czytać dla czytania, ale *związywać je ściśle z danym problemem*, z wykładem profesora czy uczniów.

Dwie do trzech godzin miesięcznie poświęcić trzeba aktualiom, więc lekturze czasopism, dzienników, przeglądów. W omawianiu tych pism powinno się brać pod uwagę zarówno życie bieżące, jak zagadnienia, o ile to możliwe, związane z przedmiotem aktualnej pracy. Zdarzają się w czasopismach nieraz artykuły, odnoszące się do zagadnień przeszłości, należy je więc odpowiednio wykorzystać. Podobnie wydobywać z lektury gazet i czasopism wartości trwałe. Rozumie się, że lektura czasopism musi również poprzecznie być przez nauczyciela starannie przygotowana, a nie pozostawiona przypadkowemu wyborowi. Stąd też liczyć należy na dwóch uczniów jedynie egzemplarz danego pisma, by można dokładnie zaznajomić się z treścią artykułów i wykorzystać ją do pracy domowej.

Wskazaną w programie lekturę jakiejś drobniejszej pracy popularno naukowej nie pozostawiłbym także przypadkowi, tylko, o ile to możliwe, związałybym z materiałem nauczania. Taka n.p. praca Micheletea o Joannie D'Arc byłaby jedną z broszurek popularno-naukowych, drugą możnaby dobrać w związku z lekturą czasopism. Tak n.p. czytałem z młodzieżą z Revue Hebdomadaire ciekawy artykuł Gonzague Truca'a o komunizmie we Francji, tu nasuwałoby się ewtl. książeczka Gide'a *Le retour de L'U.R.S.S.* w skrótach, wskazanych przez nauczyciela, albo w związku z wystawą paryską, sztuką średniowiecza, popularną monografią o jakimś współczesnym artyście np. p. *Le Corbusier'e*. Możliwości są tu duże. Trzeba jedynie przygotować możliwie jak najrychlej spis nowszych prac z dziedziny historii, literatury, sztuki, odnośnie do interesujących nas epok oraz spis ciekawych publikacji popularno-naukowych z różnych dziedzin.

Powtórki i ćwiczeń gramatycznych nie powinno się traktować dorywczo. Najlepiej je łączyć z większymi zadaniami klasowymi. Moim zdaniem byłoby najwłaściwsze, kazać na każdy okres pisać jedno zadanie klasowe sprawdzające, oraz jedno większe zadanie domowe, t. zn. przygotowane dobrze w domu i na czysto wpisane w klasie do zeszytu klasowego. Tak n.p. możnaby kazać w domu opracować temat: *Le chevalier français d'après notre lecture de classe et lecture privée*. Nauczyciel przekonałby się wtedy, jak młodzież rozwiązała to zadanie, jak korzystała z tekstu, czy potrafiła wyciągnąć wszystkie odpowiednie wnioski, jaką sobie ustaliła syntezę.

Do prac domowych pisemnych zaliczyłbym także od czasu do czasu wzorowe przekłady. Trudne słownictwo n.p. w takiej *Légende de St. Julien l'Hospitalier* zalecałoby niektóre stronicie tej lektury do podziału. Podobnie jakiś ładny urywek z *Chanson de Roland* lub wiersz Ronsarda czy Villona — potem zrobić porównanie z istniejącymi już tłumaczeniami polskimi. Do tych prac pisemnych nawiązałoby można ćwiczenia gramatyczne, więc przy jednym zwrócić szczególną uwagę na używanie i zgodność czasów, na zdania poboczne, przy innych na kwestię subjonctif, i . d. Na-

turalnie powinny to być prawdziwe ćwiczenia, przeprowadzone czy to przez analizę tekstów, czy też przez prace pisemne. Czytanie wierszy Ronsarda nastreczy sposobność do uwag na temat wersyfikacji francuskiej, przyczym najlepszą pomoc znajdzie nauczyciel w bardzo dobrze napisanym podręczniku Grammonta. Ponieważ większą uwagę zwrócić trzeba będzie na styl młodzieży, należałoby tu przypomnieć doskonałą pracę Ballygo: *Traité de stylistique française* i prace Lanson'a: *Etudes pratiques de composition française* i *Conseils sur l'art d'écrire* (oba wydane u Hachette'a).

Oto kilka luźnych uwag na temat realizacji programu licealnego w okresie przejściowym na podstawie istniejących podręczników i lektur. Uwagi te stanowią jeden z wielu innych możliwych sposobów ujmowania wskazanych zagadnień.

•Ognisko metodyczne języka francuskiego. Pszczyna. *Alfred Jesionowski.*

JEZYK NIEMIECKI

Próby realizacji programu licealnego w języku niemieckim opierają się na tych samych przesłankach metodycznych, co język francuski, t. zn., że kładzie się szczególny nacisk na uwydatnienie sił działających we współczesnym społeczeństwie niemieckim, i to głównie przez powiązanie zjawisk kulturalnych z przeszłości z teraźniejszością. Wobec zaakceptowania zasady współczesności w programach gimnazjalnych, uczeń przynosi z gimnazjum sporo wiadomości o Niemczech współczesnych, natomiast stosunkowo mało zetknął się z kulturą niemiecką w przeszłości. Na fakt ten należy zwrócić uwagę przy realizacji programu języka niemieckiego w liceum.

Na plan pierwszy wysuwają się, zwłaszcza w epoce wczesnej kultury niemieckiej, raczej momenty kulturalno-psychiczne oraz germańska pierwotność społeczno-kulturalna, która wytworzyła pewne idee i tendencje w ukształtowaniu się oblicza duchowego Niemiec średniowiecznych i nowożytnych. Dopiero średniowiecze wytworzy ośrodki kulturalne, wyda ludzi, koło których się skupia życie kulturalne, lub też ucieleśniają pewne idee. Zjawisko to jest zupełnie odrębne w życiu kulturalnym Francji, gdzie, wskutek wczesnego wpływu chrześcijaństwa, nastąpiło o wiele wcześniej skryształowanie światopoglądu i zjednoczenie narodowe.

To krytyczne ustosunkowanie się do życia kulturalnego Niemiec nie przekreśla oczywiście wydobycia watorów z kultury niemieckiej, na które w myśl programu i tak zwraca się uwagę.

W organizowaniu pracy oczywiście również wysuwa się na plan pierwszy zasada syntetyzowania. Zgóry należy jednak zaznaczyć, że przy czytaniu czasopism i dzienników, szczególną należy zwrócić uwagę na wprowadzenie w współczesny język literacki względnie dziennikarski, różniący się znacznie od tekstów w podręczniku. Ponieważ obecna pierwsza klasa licealna nie uczyła się z podręczników nowych, będzie miała pod tym względem szczególne trudności.

Lekturą podstawową jest podręcznik Jakóba „Das Deutschtum“ cz. I. Celem uwspółcześniania podręcznika przerobić należy ustępy względnie wyjątki ustępów, które odpowiadają poziomowi językowemu ucznia, i które zawierają najcharakterystyczniejsze przejawy kultury i życia narodu niemieckiego. Wyrzuca się natomiast teksty opisowe o treści kulturoznawczej, naogół znanej młodzieży, usuwa się również czytanki o charakterze

czysto historycznym, jeśli dany fakt historyczny nie przyczynia się do oświetlenia zjawiska charakterystycznego dla kultury Niemiec, np. „Drang nach Osten“.

Lekturą uzupełniającą do podręcznika jest Freytaga „Bilder aus der deutschen Vergangenheit“ (pisana w duchu nacjonalistycznym), która w kilku egzemplarzach winna znajdować się w bibliotece uczniowskiej.

Z czasopism wprowadziłam „Der Zeitspiegel“ (nakład Teubnera, Lipsk), prenumerowany przez kilka uczenic. Ażeby wdrażać ksiąg odrazu do czytania czasopism, z którego często czerpie się dla aktualizowania zagadnień, kładzie się nacisk na czytanie czasopism w I-szym okresie przy pomocy słownika dwu i jednojęzycznego, biorąc przy czytaniu oczywiście pod uwagę głównie artykuły, które mają pewien związek z zagadnieniami, jakie zamierzam przerobić.

Na pierwsze półrocze wysunęłam następujące tematy: 1) germanowie oraz ich świat bogów, (szkic kulturalno-psych.), 2) parcie na wschód, 3) Parsival jako ucieleśnienie niemieckich ideałów rycerskich, 4) ośrodki niemieckiej kultury rycerskiej we wczesnym i późniejszym średniowieczu, w zestawieniu z ideologią zakonu krzyżackiego.

Powyższe tematy mają realizować zagadnienia, wysunięte programem, a mianowicie: etyka i religia starogermańska i krytyczne oświetlenie roli pierwiastka germańskiego w ideologii Niemiec współczesnych. Dynamizm szczepów germańskich i poszukiwanie coraz to nowych przestrzeni — współczesne zagadnienie „Volk ohne Raum“. Charakterystyka niemieckiej kultury średniowiecznej.

Do tematu pierwszego przystępuje się w następujący sposób: punktem wyjścia jest czytanka (wspólna w klasie) (Aus der Germania des Tacitus: „Die alten Deutschen“ (char. wyj.), która prowadzi do następującej charakterystyki germanów: wojowniczość, drapieżność, wierność wodzowi, cześć dla kobiety germańskiej. Dane cechy pogłębia się lekturą domową Freytaga „Bilder aus der deutschen Vergangenheit“ (odpow. wyjątki), die Gefolgschaft, Stellung des germanischen Weibes, Glauben, Denken und Fühlen der Germanen. Wspólny tekst klasowy Hildebrandslied, który przeczyta się pod kątem następujących zagadnień: 1) kultura gotycka i jej wpływ na szczepy germańskie, 2) cnoty bojowe głównego bohatera, 3) forma zewnętrzna, przyczym zwraca się szczególną uwagę na mnóstwo wyrażań, oznaczających walkę, nazwy broni i t. d.

Następnie czyta się w szkole i w domu, cykl czytań p. t. „Götter der alten Germanen“, omawiając specjalnie główne cechy bogów germańskich (w porównaniu z Rzymianami i Słowianami). Górowanie ideału siły i walki niszczycielskiej. Lektura domowa: Das Nibelungenlied. Prace nad lekturą podzieli się na grupy, przyczym każda z grup wynotuje sobie na kartce dane do następujących tematów: 1) cechy germańskie w głównych postaciach i motywach, 2) cechy chrześcijańskie w głównych postaciach, 3) świat nordycki, 4) zestawienie wyrażań, odnoszących się do życia kulturalnego wczesnego średniowiecza, uwzględniając nast. grupy: walka, stosunek do pana, życie na dworze. Poczym poszczególne grupy zreferują zebrany materiał, przyczym klasa notuje sobie uwagi co do formy i treści ogłoszonego referatu. Punkt drugi o świecie nordyckim uzupełnia nauczyciel krótkim wykładem o sagach nordyckich. Podane uwagi wiąże się w całość, przyczym wskazuje się na germańskie cechy w wczesnym chrześcijaństwie, a głównie wydobywa się momenty aktualne dla ideologii III. Rzeszy; bezwzględna wierność dla przywódcy, kult matki i cnot bojowych (podane w oświetleniu krytycznym), kult dla świata nordyckiego, a wiążące się z nim zagadnienie rasy, o których nauczyciel poinformuje klasę.

Na końcu przytacza się Wagnera, jego dążenie do wskrzeszenia motywów germańskich, zwłaszcza w operze „Ring der Nibelungen“ — zagranie partii z „Götterdämmerung“.

Temat zadany piśmienny o charakterze syntetycznym: odzwierciedlanie motywów i cech germańskich w znanych podaniach i baladach.

Temat drugi: Parcie na wschód.

Temat ten o charakterze historyczno-politycznym sięga w pierwszym rzędzie do historii, do faktów znanych młodzieży o posunięciu się gotów wschodnich i zachodnich w czasie wędrówki ludów, do dążeń imperialistycznych Karola Wielkiego i jego tendencji politycznych względem wschodu. Tu wskazać można na tendencje imperialistyczne Fryderyka I, opisane w książce Iwaszkiewicza „Czerwone Tarcze”. W dalszym ciągu czerpie się z cyklu czytań z podręcznika „Drang nach Osten”. Teksty te przerabia się pod kątem następujących zagadnień: 1) ślady słowiańskie w Niemczech dzisiejszych; uzupełnienie wiadomości broszurką wydaną przez związek Serbów Łużyckich, (Bautzenische) „Wir Lausitzer Sorben”. Motyw słowiański uwzględniony w powieści P. Kellera „Die alte Krone” (odpowiednie wyjątki) — mistycyzm Słowian i ich przywiązanie do tradycji. 2) Metody walki książąt marchii w stosunku do Słowian ew. Freytaga „Ingo und Ingraban”, czytanie wyjątków, wskazując na tendencje polityczne tej powieści. 3) Metody walki zakonu krzyżackiego z uwzględnieniem powieści „Krzyżacy” Sienkiewicza, 4) Aktualizowanie zagadnienia przez uświadomienie młodzieży o obecnym kierunku niemieckiej polityki wschodniej. Czytanie wyjątków czasopisma „Ostland” (wyd. Berlin). Zlokalizowanie zagadnienia przez zapoznanie się z czasopismami i dziennikami, wydaniami przez niemiecką mniejszość w Polsce, jak „Deutsche Monatshefte in Polen”, „Der Deutsche in Polen”. Zagadnieniem „Parcia na wschód” oraz życiem kulturalnym mniejszości niemieckiej w Polsce, względnie mniejszości polskiej w Niemczech, zajmie się w ciągu całego roku pewna grupa uczenia i co pewien okres poinformuje o aktualnych zdarzeniach. Jest to również jeden ze sposobów utrwalania i rozszerzania zasobu leksykalnego z zakresu pewnych dziedzin politycznych.

Na zadaniu piśmiennym klasa streszcza i interpretuje ze stanowiska narodowo-państwowego artykuł z dziennika lub czasopisma niemieckiego, odnoszący się do omówionych zagadnień.

Przy charakteryzowaniu niemieckiego rycerstwa (temat 4) należy zwrócić szczególną uwagę na zlokalizowanie niemieckiej kultury średnio-wiecznej: St. Gallen Szwajcaria (epoka romańska), Scheffal „Ekkehard”, Aachen Karol Wielki (epoka romańska), Wartburg II. akt „Tannhäuser” Wagnera (epoka got.), zestawiając je z ośrodkami zakonu krzyżackiego: a więc n.p. Wartburg — Marienburg. Parzival, ideał rycerski — ideologia Krzyżaków.

Ten rozłam między Niemcami i Prusami pogłębia się w miarę rozwoju kultury niemieckiej (zwłaszcza mieszczańskiej), a późniejsze zawładnięcie Prus nad kulturą Niemiec jest jedną z istotnych cech w dalszym rozwoju życia kulturalnego Niemiec, i dlatego też słusznie program moment ten akcentuje.

Jest dużo sposobów interpretacji programów licealnych. Przy wyborze zagadnień brałam oczywiście pod uwagę lokalne warunki, wiążące się z pograniczem niemieckim. Przy rozwiązaniu zagadnień jednak kładłam główny nacisk na koncentrowanie przerobionych materiałów dookoła pewnych zagadnień.

Główną trudność przy przerobieniu powyższych zagadnień nasuwa jednak strona językowa, która wskutek różnego poziomu językowego (mło-

dzień zebrana z różnych szkół), a przede wszystkim wskutek poważnego przeskoku z kl. IV. gimn., poważnie szwankuje.

Stąd też stopniowo należy młodzież wdrażać w teksty i lektury o zupełnie innym charakterze, zwrócić szczególną uwagę na technikę pracy przy streszczaniu dłuższych, trudniejszych prac, przy zbieraniu materiałów dla referatu, referowaniu zagadnień, słuchaniu krótkich wykładów nauczyciela i t. d.

W dalszym ciągu należy utrwalać słownictwo bądź to przez zapisywanie zwrotów idiomatycznych, bądź też przez zbieranie wyrazów w grupy uwzględniające różne epoki kultury niemieckiej i ciągłe rozszerzanie słów, biorąc głównie pod uwagę słownictwo i etymologię (Kluge: Etymologisches Wörterbuch).

W miarę konieczności przy czytaniu lektur, ale głównie przy poprawianiu zadań domowych i klasowych, kładziemy silny nacisk na utrwalanie i zmechanizowanie zjawisk językowych nie opanowanych w klasach gimnazjalnych i oczywiście na zagadnienia gramatyki, wysunięte programem. Moim zdaniem w liceum uczeń bez poradnika gramatycznego, do którego zresztą przyzwyczaić się powinien w swej pracy, nie obejdzie się. Nadaje się dla ucznia gramatyka Schultz Sondermayer „Deutsch für Ausländer“, nakł.: „Berlin Institut für Ausländer“, która obok prawideł, ujęciu bardzo prostym, zawiera mnóstwo ćwiczeń, grupy słów, zwłaszcza z mowy potocznej, oraz zasadnicze dane o słowotwórstwie. Ognisko metodyczne języka niemieckiego w Katowicach.

Dr. Stefania Mazurkówna.

NAUKA JĘZYKÓW NOWOŻYTYNYCH

L'enseignement des Langues Vivantes — VI-e Conférence Internationale de l'Instruction publique Genève 1937. (Publication du bureau International d'Education — Nr. 54). Mamy przed sobą 54 stron wydawnictwa międzynarodowego biura wychowania, poświęconego specjalnie nauce języków nowożytnych. Zawiera ono wstęp, część ogólną i sprawozdania z 49 państw wzgl. ministerstw wychowania 49 krajów. We wstępie czytamy ankietę, na której cała praca została oparta. Zawarta jest ona w 17 punktach, i dotyczy następujących spraw: W jakich szkołach wykładany jest język obcy, ile lat trwa nauka, ile godzin tygodniowo jest na nią przeznaczonych, jakie zmiany w nauczaniu zaszły od r. 1910, jakie są programy oficjalne, czy cel nauczania i jaki cel jest w nich wymieniony, czy nauka przewiduje również kulturę, historię, folklor (Volkskunde), jakie są instrukcje, dotyczące podręczników, lektury i środków pomocniczych do nauki jęz. obcych, jakie metody są obowiązujące, czy jest różnica między stanowiskiem nauczycieli jęz. nowożytnych, a innymi nauczycielami, jakiej narodowości są nauczyciele, jakie ich wykształcenie, jakie środki przewiduje każde państwo w celu udoskonalenia znajomości jęz. nowożytnych, czy istnieją kursa wakacyjne, dłuższe wyjazdy etc., wreszcie czy jeden nauczyciel uczy jednego czy więcej języków. Wynik tej ankiety więc stanowią treść niniejszego tomu, który stanowi odpowiedź każdego poszczególnego ministerjum zebrane w całość.

W części ogólnej mamy najpierw wyliczenie w jakim kraju, w jakich szkołach i jakie są wykładane jęz. obce. W rubryce „Polska“ jest powiedziane: gimnazja i licea, niema wzmianki np. o szkołach zawodowych. Ogólnie stwierdza się, że niema kraju, gdzieby się jęz. nowożytnych nie uczono. W b. wielu krajach nawet w szkołach powszechnych obowiązuje jęz. obcy (Egipt, Węgry, Rumunia, Islandia, Dania, Estonia, Nowa Zelandia i... Francja). Ciekawe są dane, jakie języki są wykładane? Otóż w większości krajów obowiązują niemiecki i angielski. Poza obowiązującymi językami widnie-

je w wielu krajach nauka nadobowiązkowa. „Zapotrzebowanie” na język angielski jest pięciokrotnie większe, niż na jęz. francuski. Może nie bez interesu będzie wiadomość, że jęz. francuski był w Niemczech traktowany narówni z angielskim do r. 1937, a nawet traktowany jako pierwszy, w 1937 r. nastąpił zwrot i pierwszym językiem jest otąd angielski. W wielu krajach obowiązującymi są 2 i 3 języki obce, nie mówiąc o krajach dwujęzycznych, jak Belgia, Szwajcaria. Nie wszędzie cel kulturalny i praktyczny jest osiągalny, to też nieraz w jednych szkołach jeden, w drugich drugi przeważa. Co do szkół powszechnych, to cel nauczania nie jest prawie nigdzie skryształizowany. Sporo miejsca w niniejszej publikacji poświęcono nauczaniu jęz. nowożytnych jako najlepszej drodze do porozumienia międzynarodowego.

Przechodząc do metod nauczania wymienia się 3: metoda pośrednia, która jest stosowana jednak w bardzo niewiele wypadkach np. Bazylei, metoda bezpośrednia, wymienione są Chiny, Costa Rica, Kuba, Guatemala, Litwa, Norwegia, Rumunia i Jugosławia, ani słowa o Polsce, i metoda mieszana, zwana umiarkowaną („modéré”) albo udoskonaloną. W metodzie tej przewiduje się naukę wymowy, ale i tłumaczenia i dopuszczalny jest na lekcjach język ojczysty. Ważną pomocą w nauczaniu jęz. nowożytnych jest teatr, śpiew, muzyka, radio, latarnia projekcyjna i gramofon. Są to jednak raczej teoretyczne założenia, gdyż większość szkół z racji finansowej jest pozbawiona tych cennych środków pomocniczych. Po wymienieniu ich zwraca się jednak uwagę i kładzie na to nacisk, że najważniejszym czynnikiem, którego nie zastąpić nie może, jest osoba nauczyciela. Co do podręczników, to są one przeważnie zalecane przez odpowiednie ministeria, jednak w wielu krajach nauczyciele mają dużą swobodę w ich wyborze, a tylko podlegają kontroli ministerstwa. Często lista podręczników jest drukowana w biuletynach oficjalnych, skąd nauczyciel może je wybierać dowolnie. Gdzieindziej jednak jest inaczej np. w Stanach Zjednoczonych (25 stanów), podręczniki muszą być te same we wszystkich szkołach danego typu. W jednym tylko wypadku dozwolone są zagraniczne podręczniki, których można używać za specjalnym pozwoleniem ministerstwa. Co do wyboru lektury panuje naogół większa swoboda.

Nauczyciele języków nowożytnych dawniej traktowani w niektórych krajach po macoszemu, zostali teraz naogół zrównani w prawach z kolegami, wykładającymi inne przedmioty. W wielu krajach języka obcego uczą cudzoziemcy: i tak np. 50—75 proc. nauczycieli jęz. nowożytnych w Stanach Zjednoczonych pochodzi z tego kraju, którego języka uczą, lub są ściśle z nim związani. Tak samo rzecz się ma w Iranie, na Łotwie, w Kolumbii, Argentynie, częściowo w Japonii, w większości państw jednak, a w skład ich wchodzi i Polska, nauczyciele jęz. nowożytnych to krajowcy. Często w młodszych klasach uczą krajowcy, cudzoziemcy w starszych. W innych państwach istnieją t. zw. „assistants” przyjeżdżający „na wymianę” (Niemcy, Francja, Nowa Zelandia, Szkocja). Nadzwyczaj ważną sprawą jest wykształcenie nauczyciela jęz. nowożytnych, a zwłaszcza sprawa doksztalcenia zagranicą. Przewidziane są bursy, stypendia, wymiana i t. p. Srodki, które mają nietylko doksztalić nauczyciela w sensie zbliżenia go bezpośrednio z obcą kulturą, ale doksztalcenie to musi się powtarzać kilkakrotnie w ciągu całej jego kariery. „Nauczyciele jęz. nowożytnych — mówi autor studium — z całego personelu nauczającego bez wątpienia najwięcej potrzebują stałego odnawiania zdobytych w ciągu nauki uniwersyteckiej znajomości. Inaczej słownictwo ich ubożeje, te same wyrażenia się powtarzają i sztywne formy zastępują wkrótce giętkość języka”. Dlatego szczególny nacisk kładzie się na wyjazdy czynnych nauczycieli za granicę. Niektóre kraje dają na ten cel stypendia, lecz niestety kryzys finansowy przeszkadza

temu w znacznej części, a nawet zmusza do znoszenia dotąd istniejących. Co się tyczy dokształcania metodycznego i dydaktycznego walną pomoc stanowią nasze „ogniska metodyczne“, które autor szczegółowo opisuje i wskazuje jako jedyne. Na końcu jest lista — zresztą b. niekompletna — kursów wakacyjnych.

W trzeciej części książki znajdujemy sprawozdanie szczegółowe ze wszystkich krajów. Sprawozdania te jednak mają wartość względną, trudno sobie faktycznie zdać sprawę z tego, gdzie nauka języków obcych stoi wysoko, a gdzie tylko mniej lub więcej imponujące cyfry lub okólniki mają dać pojęcie o istotnym stanie rzeczy. Pewien konkretny obraz przedstawiają tablice każdego kraju, gdzie wyliczone są ilości godzin, poświęcone nauczaniu jęz. nowożytnych, klasy i rodzaje szkół. W sprawozdaniach figurują zawsze jednakowo: typy szkół, programy, podręczniki, nauczyciele. Jeżeli weźmiemy jako sprawdzian Polskę, to bynajmniej w porównaniu z innymi krajami, nie wynika, że tyle się wysiłków poświęca zrealizowaniu reformy nauczania, podręcznikom etc. natomiast słusznie są szczegółowo opisane ogniska metodyczne. Kwestia nauki drugiego języka, jako nadobowiązkowa, przechodzi bez większego wrażenia. A jest to naogół jedno z bardziej wyczerpujących sprawozdań.

Cały tom przedstawia się interesująco, jest to bądź co bądź próba ujęcia w całość jednej z ważniejszych gałęzi nauczania, niedocenianej na całym można powiedzieć świecie, jest to również wskazówka, czego można i trzeba wymagać od tej nauki, ale też i wskazówka, jakie warunki trzeba dać tym, którzy mają być „ambasadorami obcych krajów w swoim“.

Warszawa.

J. Kołodzka

WIADOMOŚCI BIEŻĄCE:

WYCIECZKA NEOFILOLOGÓW DO PARYŻA

Z racji wystawy w Paryżu b. wiele organizacji urządzało wycieczki. Naogół trwały one 14—17 dni, uczestnicy zwiedzili według schematu ważniejsze rzeczy i wracali... zachwyceni pobytem. Inaczej sprawa przedstawiała się dla neofilologów. Nie kilkunastodniowy pobyt w Paryżu, który wszyscy znali, ale odnowienie kontaktu z krajem, którego język i życie stanowi przedmiot naszego codziennego trudu i myślenia. Zrozumiało to należycie P.T.N. i zorganizowało, wśród wielu innych, wycieczkę na swój sposób: Dzięki Ministerstwu W. R. i O. P. otrzymaliśmy pozwolenie na pobyt miesięczny we Francji, co już samo stanowi b. ważny moment. W czasie pobytu neofilologów we Francji odbywał się „Kongres nauczycieli jęz. nowożytnych“, w którym znaczna część wzięła udział, a przede wszystkim uczestnicy mieli swobodę zwiedzania tej części Francji, której dotąd nie znali, albo która im specjalnie dla celów naukowych była potrzebna. Toteż po załatwieniu przez P.T.N. kwestii paszportów (ulgowych) wiz, biletów kolejowych i sprawy dewiz i zapewnieniu życzącym sobie mieszkań, nasi neofilodrzy rozproszyli się po Francji, mając 50 proc. ulgi na kolejach na zasadzie karty wystawowej, dołączonej do każdego paszportu. Naogół ceny we Francji były te same, co kilka lat temu, więc można się było, dzięki naszej dość wysokiej walucie, poruszać swobodnie, mimo stosunkowo niewielkiej ilości pieniędzy, którą nauczyciele zabrali. — Ponięaż całą imprezę organizowało (na wzór Cooka!) P.T.N., było z tym wiele pracy, do której powodzenia przyczynili się w znacznej mierze: pp. Krystyna Zgleczewska, Zofia Kopańska, Janina Szukucianka, Zofia Kilian, Dr. Jan Piątek i niżej podpisana.

Warszawa.

Jadwiga Kołodzka.

WYCIECZKI ŚLĄSKIEGO INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO W NIEMCZECH.

Z końcem b. roku szkolnego Instytut Pedagogiczny w Katowicach zorganizował dwutygodniową wycieczkę pedagogiczną do Niemiec. Wycieczka ta miała na celu zaznajomić uczestników nauczycieli z życiem kulturalnym Niemiec, a zwłaszcza z ruchem młodzieży Niemiec współczesnych.

Ze względu na trudności natury technicznej Instytut Pedagogiczny współpracował przy organizowaniu wycieczki z konsulatami polskimi w Niemczech, z „Deutsche Akademie“ w Monachium i z Narodowo-Socjalistycznym Związkiem Nauczycieli (N.S. Lehrerbund). Instytucje wymienione umożliwiły nie tylko realizowanie postulatów naukowych, ale starały się również o gospodarczą stronę wycieczki, co wobec ograniczeń dewizowych było znacznym ułatwieniem. Należy wogóle zaznaczyć, że Niemcy podejmowali tę pierwszą polską wycieczkę nauczycielską bardzo gościnnie i życzliwie.

Trasa prowadziła po szlakach kultury wschodniej (Wrocław, Drezno) do serca niemieckiego średniowiecza (Nadrenia, Frankonia, Bawaria). Jakże różnią się te miasta kresowe od ośrodków kulturalnych w Niemczech wschodnich. Wrocław, stary gród piastowski, stoi pod znakiem niemieckiej polityki wschodniej. Tu ma siedzibę swą Instytut Europy wschodniej, zbliżony w działalności swej do Instytutu Wschodniego w Królewcu. Misję swą względem orientacji wschodniej spełnia również muzeum miejskie, które swymi wykopaliskami i różnymi wykresami wykazało chęć prastarą przeszłość niemiecką ziemi śląskiej. Tu mieści się również ołtarz św. Stanisława dłuta Wita Stwosza.

Drezno, stara siedziba słowiańska, stoi na straży polityki stosowanej względem pozostałych szczepów serbsko-łużyckich, skupiających się głównie koło starego pięknego grodu serbskiego, Budziszyna.

Pełne majestatu i głębokiego wzruszenia były chwile przeżyte przy grobowcach Henryka Pobożnego i Henryka Probusa w Wrocławiu lub też przy grobach Brodzińskiego, Wojczyńskiego i Uniłowskiego na starym katolickim cmentarzu w Dreźnie, albo też przy skromnym pomniku Józefa Poniatowskiego nad Elsterą w Lipsku. Niestety ku wielkiemu naszemu ubolewaniu stwierdziliśmy, że pamiątki polskie w Niemczech z powodu braku opieki polskiej coraz bardziej idą w zapomnienie lub też marnują się zupełnie.

Inny całkiem charakter miała wędrowka nasza po zachodnich połaciach Niemiec. Szczególnie miłego przyjęcia doznaliśmy w Norymberdze, w tym mieście o wieżach gotyckich i pięknych starych ulicach, malowniczych domach i symbolicznych studniach i pomnikach, które uwieczniają nieskończoną ilość podań, świadczących o surowej etyce, ale równocześnie o tryskającym humorze mieszczanina norymberskiego. Żywotność kultury mieszczańskiej, która znalazła intensywne ujście w sztuce i nauce lub też w praktycznym umyśle inwencyjnym i kupieckim Norymberczyka, została liczne ślady, zwłaszcza w zbiorach Deutsches Museum. Ten sam rozmach z czasów starej Norymbergi da się zauważyć w Norymberdze Trzeciej Rzeszy, w której rozpoczęto budowę terenu dla odbycia corocznych zjazdów partyjnych narodowego-socjalizmu o bardzo śmiałych projektach i niebywałych rozmiarach.

Niezatarte wrażenie zostały również wędrowki po mieście o licznych basztach, wieżach i bramach gotyckich Rotenburg a. T. lub też po starym mieście Goethego, Frankfurt a. M., które nam się okazało w uroczystej szacie festiwalów.

Ile humoru wniosło w atmosferę naszą zetknięcie się z rubasnym ale dobrodusznym Bawarczykiem, w najweselszym z miast niemieckich, w Monachium, a równocześnie ile przeżyć i wrażeń natury estetycznej doznałszy, zwiedzając zabytki sztuki i piękne zbiory, w jakie obfitują owe Ateny nad Izarą. Z współczesnym ruchem młodzieży niemieckiej zaznajomili nas następujące instytucje: szkoła przewodczyń B. D. M. Führerschule w Ottendorf (Saksońska Szwajcaria), obóz pracy w Gautring (pod Monachium) oraz N. S. Oberschule w Feldafiny (pod Monachium). Wszystkie te szkoły położone w malowniczych okolicach realizują w wychowaniu młodzieży postulaty narodowego socjalizmu. Również starsze pokolenie odbywa przeszkolenie w duchu narodowego socjalizmu na dwutygodniowych kursach, jakie mieliśmy możność oglądać w Hennfenfeld pod Norymbergą.

Zaznaczyć należy, że wycieczka ta o wybitnym charakterze naukowym dała maksimum wrażeń i to zarówno pod względem krajoznawczym jak i wychowawczym.

Katowice

St. M.

SPRAWOZDANIE Z KURSU WAKACYJNEGO JĘZYKA NIEMIECKIEGO W MONACHIUM.

Kursy wakacyjne dla nauczycieli-cudzoziemców, organizowane przez Goethe-Institut w Monachium, trwają po 4 tygodnie w miesiącach: czerwcu — lipcu — sierpniu. — Wykłady odbywają się w salach Deutsche Akademie w Maximilianeum.

Kurs lipcowy zgromadził około 60 uczestników z 12 krajów. — Materiał wykładów był ściśle związany z życiem dzisiejszych Niemiec.

Najwięcej czasu poświęcono nowej literaturze niemieckiej. Materiał podzielono na 3 działy: 1) die Lyrik seit Arno Holtz, 2) die Epik seit Hermann Sudermann, 3) das Drama seit Gerhard Hauptmann. Wykładowca mówił rzeczowo i obiektywnie, podkreślał kilkakrotnie różnicę między rolą literatury pięknej tuż po wielkiej wojnie i w obecnych czasach. Poeta i powieściopisarz Trzeciej Rzeszy nie jest indywidualną jednostką, piszącą dla wybranych, ale częścią narodu. — Pisarz dzisiejszy musi wzruszyć i urobić całą masę. Zadanie jego jest więc o wiele trudniejsze, ale i bardziej zaszczytne, gdyż staje się on nauczycielem całego narodu.

Dużą rolę odgrywa obecnie w literaturze niemieckiej twórczość regionalna, której celem jest zbliżyć i złączyć wszystkich Niemców.

Wykłady były przeplatane recytacjami i dały krótki przegląd współczesnej literatury niemieckiej, zachęcając przy tym do zapoznania się z utworami autorów najnowszych.

Wykłady z metodyki języka niemieckiego stały może na niższym poziomie. Jednak technika ich (forma dyskusyjna), ożywiła całość. Mówiono o metodyce nauki początkowej, podawaniu materiału językowego i gramatycznego, o roli konwersacji, wreszcie o pomocach szkolnych przy nauce języków obcych.

Wykłady i ćwiczenia seminaryjne z dziedziny fonetyki uzupełniły program językowy.

W zakresie fonetyki, jak zaznaczali sami wykładowcy, uczestnicy Polacy stali na wyższym poziomie, niż słuchacze z innych krajów i brali czynny udział w dyskusji.

15 godzin wykładowych poświęcono kulturoznawstwu, wychodząc od ziemi niemieckiej i jej mieszkańców, doprowadzono nas przez poszczególne

epoki historii niemieckiej do czasów najnowszych, do utworzenia państwa narodowego. Wykładowcy starali się uzasadnić postawę dzisiejszego obywatela niemieckiego na tle kulturalnych, gospodarczych i społecznych przemian Niemiec.

Raz w tygodniu zbieraliśmy się w pięknych salach „Preysing-Palais“ na wieczory autorskie. Czytali kolejno: Ina Seider, Benno von Mechow, Ernst Wiechert i mieszkający stale poza granicami Niemiec, Heinrich Zillich.

Najciekawszy był trzeci wieczór, zapoznający nas ze słynnym dziś w Niemczech Wiechertem, pochodzącym z Prus Wschodnich. — Wieczór ten był nietylko interesujący ze względu na treść czytanych utworów, lecz i na osobę samego autora i nastrój, jaki potrafił wytworzyć wśród słuchaczy tyłu narodowości. W program kursu wchodziły również wycieczki w okolice Monachium i Alpy bawarskie. Zwiedziliśmy m. in. wzorowo prowadzony obóz pracy w Benediktbeuren.

Uczestnicy kursu mieli również sposobność do poczynienia wielu ciekawych spostrzeżeń z życia i nastawienia duchowego dzisiejszych Niemiec podczas uroczystości poświęcenia „Domu sztuki niemieckiej“. I kurs i pobyt w Monachium wzbogaciły zasób wiadomości nauczycieli-cudzoziemców o Niemczech współczesnych.

Warszawa

Maria Wróblewska

Halina Markówna

ZJAZD NEOFILOLOGÓW WE LWOWIE.

Zjazd neofilologów we Lwowie odbędzie się na wiosnę 1938 r.

PRZEDSTAWIENIE NIEMIECKIE.

W Państwowym Gimnazjum im. Króla Stefana Batorego w Wołkowysku w dniu 14 czerwca odbył się „Wieczór niemiecki“. Program składał się ze scen z życia szkolnego, śpiewu solowego i chórowego, deklamacji; a uczniowie (ice) klasy VII odegrali małą scenę „W sądzie“ z lektury domowej (z „Frau Sorge“).

Zaznaczyć należy, że jest to już druga impreza w języku niemieckim w tut. gimnazjum. Pierwsza była urządzona z powodu 100-letniej rocznicy śmierci wielkiego pisarza niemieckiego J. W. Goethego. (E. P.).

SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM.

SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM ANGIELSKICH.

W czerwcowym zeszycie Modern Languages ukazały się dwa artykuły z zakresu germanistyki, poświęcone studjom nad literaturą niemiecką.

Pierwszy przypomina postać *Lessinga*, jego zasługi, w świetle oceny współczesnych mu krytyków i pisarzy i interesuje się pozycją, jaką zajmuje Lessing w dzisiejszych Niemczech*). Lessing-idealista, przejęty duchem tolerancji i humanitaryzmu swojej epoki, autor utworów dramatycznych: „Der Jude“ i „Nathan der Weise, za którymi daje wyraz swej głębokiej sympatii i współczucia dla narodu żydowskiego, nie może znaleźć uznania w dzisiejszych narodowo-socjalistycznych Niemczech. To jest jasne. Niema

* Modern Languages. Vol. XVIII Nr. 4. June 1937. „The Greatness of. Lessing und his Position in Germany of To-Day (I. C. Gibson).

nie więcej przeciwnego ideologii dzisiejszych Niemiec, niż tolerancja uczucia filosemickiego — to też Lessing uznany jest za pisarza nie-germańskiego. Ale — przypomina p. Gibson — te dwa dramaty, to tylko cząstka twórczości Lessinga, pozostaje jeszcze jego bardzo silna, nie dająca się wymazać z historii literatury postać autora, który przyczynił się do obudzenia nowej oryginalnej literatury niemieckiej i wywarł silny wpływ na swoje pokolenie. Jego „Minna v. Barnhelm“ jest opisem nawskroś niemieckim i najdoskonalszym wyrazem ducha północnych Niemiec. Goethe w swojej autobiografii wspomina o decydującym wpływie „Laokoona“, jakiemu uległ w młodości. W Anglii Macaulay nazwał Lessinga bezspornie pierwszym krytykiem w Europie“. We Francji pani de Stael w książce swej: „De l'Allemagne“ twierdzi, że „teatr niemiecki nie egzystował przed Lessingiem“. Te elementy narodowe w twórczości Lessinga winny by, zdaniem p. Gibsona; w związku z wybuchowym wskrzeszeniem poczucia narodowego w Niemczech, doczekać się bezstronniejszego sądu dzisiejszych krytyków niemieckich.

* * *

Drugi artykuł poświęcony jest nowej treści poezji niemieckiej t. z. „Arbeiterdichtung“ i jej mało poza Niemcami znanemu poecie Henrykowi Lersch.*).

Wprowadzenie do niemieckiej poezji robotnika nie jest rzeczą nową. Już w roku 1848 Freiligrath pisał wiersz do „Proletariatu“. Naturalizm z końcem XIX w. głęboko był przeniknięty potrzebami i życiem ludzi pracujących.

Dzisiejsi przedstawiciele t. z. „Arbeiterdichtung“ wnieśli jednak do poezji niemieckiej nowe pierwiastki, wykuli nową treść, albowiem są to ludzie którzy albo sami byli robotnikami, wykonywującymi swoje rzemiosło, albo pochodzą z rodzin robotniczych, dlatego stosunek ich do pracy jest zupełnie subiektywny.

Ciekawa jest ewolucja duchowa, którą przechodził Lersch, czołowy pisarz tej grupy, kotlarz z zawodu, urodzony w Mücheu-Gladbach in Rheinland. Pierwsze poezje, które przypadają na początek wojny, rok 1914 — mają gorące akcenty patriotyczne: „Deutschland muss leben, auch wenn wir sterben müssen“ — refren wiersza: „Pożegnanie żołnierza“.

Wojnę w uniesieniu religijnym uważa za wezwanie Boga do zjednoczenia narodu w chwili wielkiej próby i kończy takim Credo: „Wierzę w Niemcy, jak wierzę w Boga“.

Zrozumiałym jest, że ta poezja kotlarzy (Lersch), murarzy (Bröger), malarzy pokojowych (Engelsze) i wielu innych przygodnych robotników (Petsold) musi różnić się bardzo od poezji patriotycznej czasu francusko-niemieckiej wojny 1870 r. Dla tych ludzi od młota i kowadła wojna była prosto drugą warsztatem. Okopy, w których przebywa Lersch pod Champagne nazywa: „Wielkimi Piecami“ Wojna jest „warsztatem tkackim, w którym przeznaczenie tką nowy ubiór dla ludów“. Cała ta nowa zawodowa terminologia dowodzi, jak ściśle psychika tych ludzi, związana jest jeszcze z ich dawnym życiem pracy.

W miarę rozwoju wypadków i wzrastającej grozy wojennej, temperatura patriotycznych akcentów poezji Lerscha słabnie, następuje ostudzenie. Stonniowo Lersch pozwala się ogarnąć fali rewolucyjnej, jaka zalała Niemcy po wojnie. „Pociski zabiły poezję“, czego wyrazem zbiorok poezji p. t.: „Człowiek w żelazie“. (1925 r.). Przewrót narodowo-socjalistyczny powoduje ostateczną zmianę nastrojów Lerscha. Nowy ustrój a przede wszystkim

*) „Heinrich Lersch and the Germany Workers Party“ (Dr. Richard Samuel). Modern Languages Vol. XVIII Nr. 4. June 1937.

„Partia Pracy“ znajduje w nim równie gorącego adherenta, jak dawne wojenne i rewolucyjne hasła. Czerwona okładka zbioru wierszy: „Człowiek w żelazie“, zamienia się na symboliczno brązową nowego zbioru, „Z głosem bratnim“, a motto jej brzmi: „W duchu Führera, w imię Gefolgschaft“. Pod tym wezwaniem tworzą dzisiaj czołowi przedstawiciele nowego kierunku poezji niemieckiej — „Arbeiterdichtung“.

Ciekawa ewolucja od krańcowego nacjonalizmu, gloryfikującego wojnę, poprzez potępienie wojny, jako zła i rewolucyjne protesty przeciw niewoli w służbie kapitalizmu, aż do służby ideałom przedstawicieli nowego sprzecznego duchem z poprzednimi dążeniami.

Zasługą tej grupy pisarzy, jest, że niewątpliwie stworzyli nowy styl poezji w Niemczech. Przez wprowadzenie terminologii zawodowej wzbogacili język i dodali mu ekspresji i siły. Drugim rysem charakterystycznym nowej poezji niemieckiej jest jej stosunek do pracy, jako takiej. Praca występuje tu jako bezwzględna wartość, zjawisko pełne grozy i pokory, jest próbą człowieka, który nie jest niczem więcej, jak „małym ludzkim motorem“, wyciągającym tęsknie ramiona do „ziemi, ludzkości i słońca“.

Głęboki wpływ, jaki wywiera rozwój techniki współczesnej na duszę ludzką jest w przekonaniu tej grupy pisarzy, afirmacją wartości pracy i czyni ją czemś zblizonym do Boga.

* * *

W zeszycie Czerwcowym znajdujemy dokończenie studium porównawczego (p. początek zeszytu Grudniowy), wyrazów klasycznych w języku niemieckim i angielskim z objaśnieniami źródłostowu, synonimów i słów pochodnych.

Warszawa.

Irena Pełtowska.

SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM NIEMIECKICH.

Jak wiadomo, od bieżącego roku szkolnego w większości szkół średnich Niemiec został wprowadzony język angielski, jako pierwszy język w klasie I. Fakt ten spowodował neofilogów niem. stowarzyszonych w Narodowosocjalistycznym Związku Nauczycieli do wypowiedzenia się w sprawie nauczania początków jęz. angielskiego. „Die neueren Sprachen“, czasopismo zawodowe wymienionego stowarzyszenia, publikuje referat Heinricha Fischera pod tyt.: „Der englische Anfangsunterricht“, wygłoszony przez niego na zjeździe neofilogów w Bayreuth. Fischer wychodzi z założenia, że niema żadnej metody, któraby sama przez się była skuteczną. Nauczanie języka jest ściśle związane z osobistością nauczyciela i od niego zależne. Metodocy, przypisujący swe dobre rezultaty w praktyce tylko nowym pomysłom metodycznym, zapominają często o tym, że ich dobre wyniki są w znacznej mierze owocem ich osobistości. Fischer jest naogół zwolennikiem metody bezpośredniej, wypowiada się jednak za używaniem również języka ojczystego w nauce, zwłaszcza, jeżeli chodzi o sprawy wychowawcze, wynikające z nauki jęz. obcego. Jak przedstawia sobie Fischer naukę początkową jęz. angielskiego? Punktem wyjścia dla każdej nauki początkowej są ćwiczenia słuchowe. Osobny kurs fonetyczny jest niepotrzebny. Ćwiczenia słuchowe powinny odbywać się w całych zdaniach, względnie taktach. Nie powinno się zwracać uwagi na początku nauki na specjalne złożenia samogłoskowe. Transkrypcja fonetyczna tekstów jest niepotrzebna. Od ćwiczeń słuchowych należy bezpośrednio przejść do czytania. Transkrypcja fonetyczna poszcze-

**) Modern Languages. Vol. V XVIII. Nr. 4. Classical Words in English and German“ a comparative study by Veit Valentin.

gólnych słówek jest jednak konieczna w spisie słówek. Teksty do czytania dla klasy I. powinny odpowiadać umysłowemu i duchowemu życiu uczniów. Podręczniki powinny dlatego zawierać przede wszystkim czynności i przeżycia, odpowiadające psychice 9—10-letniego ucznia. Fischer wypowiada się za oryginalnymi tekstami angielskimi już w podręcznikach dla kl. I. Teksty takie są z natury rzeczy trudniejsze i nie zawierają często odpowiedniej ilości przykładów gramatycznych; ponieważ jednak szkoła średnia ma być bardziej niż dotychczas szkołą uzdolnionych, powinna już nauka początkowa stawiać uczniom wyższe wymagania. Czytanki powinny uwzględnić stopniowe rozszerzanie i bogacenie słownictwa. Daje się to osiągnąć przez dodanie do pojedynczych głównych czytanek lekcji rzeczowych, w których znajdzie miejsce przewidziane dla tej lekcji słownictwo czynne. Czytanki powinny możliwie od samego początku wprowadzać w typowe formy życia angielskiego, wychodząc od klasy, szkoły i życia szkolnego, przechodząc po tym do domu i życia rodzinnego, dalej do ogrodu i życia na wsi i kończąc na życiu w mieście. Głównym motywem podręcznika na kl. I. jest więc rodzina i kraj rodzinny angielski. Podręcznik na kl. II powinien rozszerzyć materiał rzeczowy na naród i jego pracę na przestrzeni kraju ojczyźnego, a materiał rzeczowy na kl. III. powinien uwzględniać macierzystą Anglię z jej przywódcami. Podania, balady i pieśni ludowe przyczynią się do poznania podstaw życia angielskiego.

Z zestawienia postulatów Fischera wynika, że sposób nauczania i rozkład materiału rzeczowego na klasy pierwsze odpowiada prawie zupełnie naszemu programowi. Również co do metody nauczania gramatyki wywody autora kryją się z metodą w naszych szkołach stosowaną. Naczelną zasadą nauczania gramatyki jest więc według Fischera, że język nie powinien być poznawany z gramatyki, lecz gramatyka z języka. W kl. I. gramatyka powinna się ograniczyć do najważniejszych podstaw deklinacji, koniugacji i nauki o zdaniu. Wyprowadzenie reguły z przykładów, zawartych w czytankach, jest niezbędną pomocą metodyczną. Podręczniki na kl. I. powinny też zawierać przejrzyste zestawienie zjawisk gramatycznych języka angielskiego, które w ciągu pierwszego roku muszą być opracowane przez ucznia. Fischer wypowiada się przeciw wprowadzeniu materiału gramatycznego do poszczególnych czytanek już od samego początku, i jest za używaniem angielskiej terminologii gramatycznej obok terminologii niemieckiej, która jednak niestety nie jest w Niemczech jednolita. W sprawie umieszczenia w podręcznikach ćwiczeń w mówieniu i ćwiczeń gramatycznych autor jest zdania, że ćwiczenia takie są z wielu powodów wskazane; są one przede wszystkim wielką pomocą przy przygotowaniu domowym, nauczyciel nie traci czasu na dyktowanie zadań domowych; oprócz tego są one dla nauczyciela początkującego niezbędną pomocą dydaktyczną. Autor artykułu w końcu wypowiada się za umieszczeniem w podręcznikach spisu słówek. Słowniczek nie powinien jednak zawierać tylko pojedynczych słówek, lecz również wyrazy złożone; znaczenie zasadnicze powinno figurować w słowniczku na pierwszym miejscu, a na drugim znaczenie, wynikające z tekstu.

O ile wywody Fischera znajdują zastosowanie w nauce jęz. angielskiego w szkołach niemieckich, to można twierdzić, że zdobyte metody bezpośrednio i droga, wskazana w Pruskiej „Richtlinie“, zostaną również w Niemczech narodowosocjalistycznych poszanowane i utrzymane, mimo sprzeciwów ze strony zwolenników metody tłumaczeniowo-gramatycznej.

Czasopismo „Die neueren Sprachen“ poświęca w swych ostatnich zeszytach bardzo dużo miejsca kulturze angielskiej oraz piśmiennictwu angielskiemu i lekturze autorów angielskich w szkołach niemieckich. Z niniejszych artykułów jest godny uwagi artykuł J. Gelharda pod tyt.: „Die Einführung des neusprachlichen Referendars in seine Berufsaufga-

ben". Ponieważ sprawa praktykantów u nas nie jest jeszcze definitywnie uregulowana, uważam za wskazane zapoznać neofilologów z wywodami autora, podając je w kilku punktach: 1. Młody neofilolog powinien na początku hospitaować we wszystkich klasach i nie tylko lekcje swego przedmiotu; 2. nauczanie nie powinno rozpoczynać się w klasie I. lecz w klasie wyższej; 3. na pierwszych dwóch lub trzech lekcjach początkujący referendariusz powinien być bez nadzoru swego opiekuna celem zdobycia kontaktu z klasą i wytrzymania próby swego autorytetu; 4. praktyka powinna mieć stale podbudowę teoretyczną a rozważania teoretyczne powinny być kontrolowane na praktyce; 5. koncentryczne rozwijanie rozpoczętego działu dydaktyki a nie przerzucanie się z jednego działu na drugi; 6. powaga i autorytet referendariusza jest w pierwszym rzędzie zależny od jego zawodowych umiejętności i znajomości przedmiotu; 7. referendariusz powinien brać czynny udział w przygotowaniu przedstawień scenicznych, obowiązujących, przy wypożyczaniu książek obcojęzycznych, przy zespołowej pracy uczniów, przy lekturze uczniów dzienników i czasopism w czytelni szkolnej itd.; 8. początkujący neofilolog powinien uczyć się równocześnie na swym żywym wzorze, na książkach metodyczno-dydaktycznych i na własnych doświadczeniach. Jakie zadania dydaktyczne i metodyczne neofilolog na końcu swej dwuletniej praktyki powinien opanować? Na pytanie to daje Gelhard następującą odpowiedź: Referendariusz, kończący swą praktykę zawodową, powinien znać: fonetyczne, gramatyczne i stylistyczne osobliwości i trudności języka obcego na różnych stopniach nauki, różnicę pomiędzy językiem ojczystym i obcym, wartość języka obcego dla kształcenia narodowosocjalistycznego, lekturę pod względem jej stosowności do młodzieży i wartości kształcącej, piśmiennictwo i możliwości jego wykorzystania w nauce. Do decydujących praktycznych zadań, w których referendariusz języka obcego powinien się orientować, należą: nauczanie języka na stopniu niższym, opracowanie czytanek na stopniu średnim, objaśnienie utworu poetyckiego jako całości na stopniu wyższym. Z tych trzech zasadniczych umiejętności wynikają wszystkie inne.

Warszawa

Jan Piprek.

PRZEGLĄD CZASOPISM.

CZASOPISMA FRANCUSKIE

Les langues modernes.

Sommaire:

E. P. Isler: La structure des élégies de Duino de J. M. Rilke. — E. Tonnelat: Un manuel français de métrique allemande. — Bibliographie, Revues. — Chronique radiophonique.

Nécrologie: René Travers. — Bulletin de l'Association. — Ch. M. Garnier: Discours des prix (extraits). — A. Reichen: L'âme anglaise et la musique. — Bibliographie, Revue. — Chronique de l'Exposition 1937. — Chronique Radiophonique.

Juin—Juillet 1937. — N. 6 et 7.

L. Cazamian: Pour une agrégation franco-moderne. — R. Vettier: A propos de l'Agrégation franco-moderne: Une hésitation nécessaire. — L. Landré: Les Langues vivantes et l'homme moderne (Rapport). — Marg. L. Rocher (M-me). La radiodiffusion scolaire en Grande Bretagne. — J. Köner: Des inédits romantiques. — J. Angeloz: Charles Andler (d'après l'ouvrage de M. Tonnelat). — E. Vermeil: La conception hitlérienne du Droit International et ses conséquences pour la politique européenne. (Conférence, compte rendu de M.B. Ott). Bibliographie, Revue.—Chronique de l'Exposition 1937. — Chronique radiophonique anglaise.

Octobre—Novembre 1937. — N. 8 et 9.

Bulletin de l'Association. — Chronique Radiophonique. — Bibliographie, revues. — Examens et Concours. (Textes des épreuves de L. V.). Chronique étrangère.

CZASOPISMA NIEMIECKIE

Die neueren Sprachen.

1937 — Heft 6.

Inhalt:

M. Depta: Die Frage der Rassenmischung in der spanischen Literatur. —

W. Schmidt: Lehre und Unterricht des Englischen in England. —

Kleine Beiträge: P. Berge: Satzbautafeln als Hilfsmittel für der neusprachlichen Unterricht. — Aus den neusprachlichen Arbeitsgemeinschaften des NSLB. — Gau Ostpreussen: Einsatzmöglichkeiten des Neusprachlers ausserhalb der Schule.

1937 — Heft 7.

W. Keller: Shakespeare und die deutsche Jugend. — A. Buck: Der Romgedanke in der italienischen Geistesgeschichte. — Hanna Priebsch Coss: Neuste Wege der englischen Prosa. — K. Schrey: Der englische Lektüreunterricht der Oberstufe. — Kleine Beiträge: J. Gelhard: Die Einführung des neusprachlichen Referendars in seine Berufsaufgaben. — B. Engelhardt: Die dauernde Wiederholung im französischen Unterricht. — H. Steger: History of the Great War. — Aus den neusprachlichen Arbeitsgemeinschaften des NSLB.: Tätigkeitsberichte der Gaue.

1937 — Heft 8.

J. Bongartz: Ein Beitrag zur englischen Wortkunde. — H. Elfenberg: Die amerikanische Kulturkrise unter Roosevelt. — Kleine Beiträge: Erika Leimert: Die Nonsense-Poesie. — Aus der neusprachlichen Arbeitsgemeinschaften des NSLB.: Anglistenschulung in Danzig.

1937 — Heft 10.

G. Gräfer: Die neueren Sprachen auf internat. Kongressen. — K. Arns: Neue Anglokanadische Literatur. — R. Salewsky: Vom Aufbau des englischen Wortschatzes. — Kleine Beiträge: Entgegnung von L. L. Schücking. Nachschrift von Keller. Bruno Engelhardt, Neue Neusprachlichen Lektüreaufgaben.

Zeitschrift für neusprachlichen Unterricht.

Inhalt:

1937 — Heft 3.

W. Köhn: Der Rassengedanke in den englischsprechenden Ländern. — G. Moldenhauer: Frankreich und die Juden. — Berichte: H. Burre: Coriolan und Menenius in Sprachlich-stilistischer Deutung. — H. Kruschwitz: Kriegerlebnis und charakter in Sherriffs *Journey's End*. — H. Heuer: Unterrichtserfahrung in England. — Notizen. — Besprechungen.

1937 — Heft 4.

F. Schöneman: Deutschland in der öffentlichen Meinungen Amerikas. — H. Heuer: Englische und deutsche Jugenderziehung. — Berichte: E. Güntsch: Die neu genehmigten englischen Lehrbücher für Sexta. — G. Schleyen: Vorschläge für Bearbeitung neusprachlichen Schulausgaben. — Notizen. — Besprechungen.

CZASOPISMA HISZPANSKIE.

Investigaciones Linguistica. Tomo IV. — Enero — April 1937. Nums 1 y 2. Mexico D. F.

CZASOPISMA UKRAIŃSKIE.

Monoznawstwo. Akademia Nauk U.R.S.P. Kuiv. 1936. Nr. 9 i 10.

BIBLIOGRAFIA.

KSIĄŻKI POLSKIE

- Ciesielska-Borkowska Stefania* — Miguel de Unamuno 1864—1936 str. 22.
Odb. z Przegl. Współczesnego 1937.
- A. W. Goethe*, Faust. Część Pierwsza. Przełożył W. Kościelski Warszawa 1937. Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska“ str. 228.
- Dyboski R.* — Angielska szkoła internatowa a życie. Kraków 1937. Drukarnia „Powściągliwość i praca“ str. 4.
- Ippoldt J.* — Słownik niemiecko-polski.
- Tretiak Andrzej* — Kompozycja „Antoniusza i Kleopatry“ W. Shakespeare'a. Warszawa 1937. Druk. J. Cottv str. 51 (odbitka ze Sprawozdań z posiedzenia Tow. Nauk. Warsz. Wydz. I. 1937 zesz. 1—2).

KSIĄŻKI ANGIELSKIE

- Ames, Van M.*: Proust and Santayana, the aesthetic way of life. Chic.: Willet, Clark. 2.—.
- Barnard, E.*: Shelley's religion. Minneapolis: Univ. of Minn. Press. 3.50
- Barnes, B.*: Goethe's knowledge of French literature. (Oxford studies in mod. lang. a. lit. 8.) N. Y.: Oxford. 3.50
- Browne, O.*: Normal English pronunciation. L.: Pitman. 3/6.
- Burnet Monica Duncan*: An Anthology of English Poetry for foreign Students. Longmans, Green and Co. L.T.D. London.
- Bush, D.*: Mythology and the romantic tradition in English poetry. L.: Oxford Univ. Press. 21.—
- Crofts, J.*: Shakespeare and the post Tes. A new view of the Merry Wives of Windsor. L.: Arrowsmith. 10/6.
- Cole Robert D.* — Modern foreign languages and their teaching. Rev. and enlarged by J. B. Tharp p. 662. Appleton—Century. 10s6d.
- Craige Sir W. A.* — Northern words in modern English. Oxford U. P. 2s.6d.
- Dargan, E. P.*: Anatole France, 1844—1896. L.: Oxford Univ. Press 21/—.
- Dakin Dorothy* — Talks to beginning teachers of English. p. 490. Heath. 8s. 6d.
- Doak, H. L.*: Aids to good English. L.: Talbot Press. 1/6.
- Dunn, E. Cl.*: The literature of Shakespeare's England. L.: Scribners. 7/6.
- Fairchild, A. H. R.*: Shakespeare and the arts of design. Columbia: Univ. of Mo. 1.25.
- Firkins, O. W.*: Power and elusiveness in Shelley. Minneapolis: Univ. of Minn. Press. 2.50.
- Gill, F. C.*: The romantic movement and methodism. L.: Ewporth Press 7/6.
- Grierson, Sir H. J. C.*: Milton and Wordsworth. L.: Cambridge Univ. Press. 8/6.
- Kilgour, R. L.*: The decline of chivalry as shown. in the French lit. in the late middle ages. (Harvard studies in romance lang. 12). Cambridge, Mass.: Harvard. 4.—
- Knights, L. C.*: Drama and society in the age of Jonson. L. Chatto. 12/6.

- Ernst Kohn* — Bramsted: Aristocracy and the Middle Classes in Germany: Social Types in German Literature 1830—1900, str. 370. London, King & Son, 15 s.
- Dr. F. J. *Nock*, An Introduction to scientific German, Macmillan. 5 s.
- Partridge E.*: A dictionary of slang and unconventional English. N. Y.: Macmillan. 12.50.
- Phyfe, W. H. P.*: 20.000 words often mispronounced. Ed. by F. A. Sweet a. M. D. Williams. L.: Putnam. 7/6.
- Shanks, E.*: Edgar Allan Poe. (English men of letters). L.: Macmillan. 6.—
- Taylor, A.*: The literary history of Meistersang. L. Oxford Univ. Press. 9.—
- H. A. *Treble* and G.H. Vallins. An ABC of English Usage. Oxford D. 1.50.
- Wardale, E. E.*: An introduction to middle English L.: K. Paul 5/6.
- Withington* Robert. Excursions in English Drama. Appleton—Century. 6 s.
- White, H. C.*: The metaphysical poets. A study in religious experience. L.: Macmillan. 15.—

KSIĄŻKI FRANCUSKIE

- Alain*: Avec Balzac. P.: Nouv. Revue franç. 15.—
- Baudinot, A.*: Les écrivains alsaciens dans la littérature allemande P.: F. Alcan. 30.—
- Celières, A.* Victor Cherbuliez romancier, publiciste et philosophe. P. E. Droz. 50.—
- Champion Ed.*: La Comédie française. Année 1936. III. P.: Libr. Stock. 100.
- Charpentier, J.* Baudelaire ou le drame du génie. P.: Tallandier. 15.—
- Duhamel, G.* Défense des lettres. Biologie de mon métier. P.: Mercure de France. 15.
- Fabureau, H.*: Paul Valéry. P.: Hachette. 15.
- Fermont, M.*: et A. Lemerre: Le vers français. P.: A. Lemerre. 15.
- Flottes, P.*: Le drame intérieur de Pierre Loti. P.: Editions du Courrier polit. 15.—
- Fontaine, A.*: Verlaine, homme de lettres. P.: Delagrave 20.—
- Focsa, Fr.*: Histoire et technique du roman policier. P.: Nouv. Revue crit. 15.—
- Indy, Vincent d'*: Introd. à l'étude de Parsifal de Wagner. P.: Mel-lottée. 15.
- Lasserre, E.* Est-ce à ou de? De l'emploi des prépositions en français, Répertoire des verbes, des adjectifs et des locutions qui se construisent avec une préposition. Lausanne, Payot, 1936. 19 x 15. 64 p. Fr. 1.50.
- Micé, M.*: Le français dialectal de Lyon. Lyon: P. Masson. 25.—
- L'enseignements des langues vivantes.* Genève, Bureau international d'Education, 1937. 246 p. Fr. 5.
- Vittoz, Ed.* Langue d'aujourd'hui, langue de demain. Articles publiés dans „L'Éducateur“, complétés d'abondantes notes. Lausanne, Payot, 1937. 23,5 x 16,5. 72. p.

KSIĄZKI NIEMIECKIE.

- Baumecker, Von Dr. Gottfried.* Schillers Schönheitslehre — V.138 Sehen. Oktav. Kart. RM 5.—
- Baake, Josef, Dr.:* Das Riesenschertzbuch Ulysses. — Bonn: Hanstein 1937. III, 101 S. gr. 8—Bonner Studien zur engl. Philologie. H. 32. 3.80
- Behrens, Werner:* Lateinische Satzformen im Englischen; Latinismen in d. Syntax d. engl. Übersetzgn des Humanismus. — Münster: Buschmann 1937. 121 S. gr. 8—Universitas-Archiv. Bd 74—Anglist. Abt., Bd. 3. 4.—
- Bürger, Ortrud:* Wilhelm Raabes Religiosität. — Giessen: von Münchow 1937. 83 S. gr. 8—Giessener Beiträge zur dt. Philologie. 55. 2.80
- Bühler, Willi:* Die „erlebte Rede“ im englischen Roman. Ihre Vorstufe u. ihre Ausbildg im Werke Jane Austens.—Zürich u. Leipzig: Nicholas (1937). 183 S. gr. 8—Schweizer. anglist. Arbeiten. Bd. 4. 4.10
- Buxbaum, Ingrid:* Lustiges Alltagsdeutsch. Gespräche u. Szenen f. d. Ausländer-Unterricht.Hrsg. vom Goethe-Inst. d. Dt. Akad. — München: Oldenbourg in Komm. 1937. 90 S. RM. 1.40
- Beinlich, Alexander:* Kindheit und Kindesseele in der deutschen Dichtung um 1900. — Breslau: Priebatsch's Buhl. 1937. VI, 130 S. gr. 8—Sprache u. Kultur d. german. u. roman. Völker. B, Bd 23. 4.20
- Bäsken, Rohtraut:* Die Dichter des Göttinger Hains und die Bürgerlichkeit. Eine literarsoziol. Studie. — Königsberg u. Berlin: Ost-Europa-Verl. 1937. XI, 260 S. gr. 8—Schriften d. Albertus-Universität. Bd. 6. 9.—
- Cysarz, Herbert:* Schwund-und Kirchenbarock. Hrsg. — Leipzig: Reclam 1937, 265 S., 1 Taf. 8—Deutsche Literatur. Reihe Barock: Barocklyrik, Bd. 3. 7.50; Lw. 9.—; Hldr. 15.—
- Dienst, Albert:* Untersuchungen zur akademischen Berufssprache in England. — Giessen: von Münchow 1937, 90 S. gr. 8—Giessener Beiträge zur dt. Philologie. 52. 3.20
- Eberhardt, Philipp:* Die politischen Anschauungen der christlich-deutschen Tischgesellschaft. Untersuchgn zum Nationalgefühl Achim von Arnims, Baron de la Motte-Fouqués, Heinrich von Kleists u. Adam Müllers.—Erlangen: Palm & Enke 1937. VIII, 95 S. gr. 8—Erlangen Arbeiten zur deutschen Literatur. 7. 3.50
- Ehmer, Helmut:* Die sächsischen Siedlungen auf dem französischen „Litus Saxonicum“. — Halle: Niemeyer 1937. XII, 58 S. — Studien zur englischen Philologie. H. 92). RM 2.80
- Ellenberger, Eduard:* Wortgeschichtlicher Aufschluss aus deutschen Klassikerübersetzungen des 18. Jahrhunderts. — Giessen: von Münchow 1937. 89 S. gr. 8—Giessener Beiträge zur dt. Philologie. 51. 3.20
- Elema, J., Dr.:* Stil und poetischer Charakter dei Detlev von Lilieneron. — Amsterdam (C, Keizersgracht 104): H. J. Paris 1937. VI, 495 S. gr. 8. Fl. 5.90
- Farrell, Ralph, Dr.:* Stefan Georges Beziehungen zur englischen Dichtung. — Berlin: Ebering. 1937. 239 S. — Germanische Studien. H. 192. nn. 10.—
- Frauchiger, Senta:* Der englische Modernismus in seinen neuzeitlichen Auswirkungen nach den Werken von Dean Inge. — Zürich u. Leipzig: Niehans (1937). 120 S. gr.—Schweizer. anglist. Arbeiten. Bd. 5. 3.—

- Flore et Blancheflor*, nach. d. Pariser Hs. 375 (A) mit Glossar neu nrsrg. Im Anh.: Lesarten d. Hs. f. fr. 1447 (B), d. Hs. fs. fr. 12562 (C) u. vollst. Abdr. v. Pal. lat. 1971. Von Wilhelmine Wirz.—Frankfurt a. M.: Diesterweg 1937. 190 S. 8—Best. Nr. 6545 — Frankfurter Quellen u. Forschgn z. german. u. roman. Philologie. H. 15. nn 6.—
- Germand*, Hans: Stefan George und die deutsche Dichtung. — Giessen: von Münchow 1937, 178 S. gr. 8—Giessener Beiträge zur. dt. Philologie. 53. 6.50
- Glöckner*, Karl: Brentano als Märchenerzähler. — Jena: Diederichs (1937). 81 S. gr.—(Deutsche Arbeiten d. Universität Köln. 13). RM 3.60
- Grosse*, Eginhard: Die neuenglische ea-Schreibung. Ein Beitr. zur Geschichte d. engl. Orthographie. — Leipzig: Mayer & Müller 1937. VIII, 271 S. (Palaestra, 208). RM 20.—
- Guzinski*, Elisabeth, Dr.: Karl Immermann als Zeitkritiker. Ein Beitr. zur Geschichte d. dt. Selbstkritik. — Berlin: Junker u. Dünnhaupt 1937. 328 S. gr. 8—Neue dt. Forschungen. Abt. Neuere dt. Literaturgeschichte, Bd 11—Bd 142 (d. Gesamtreihe). 14.—
- Harl*, Eduard: Das Drama des Mittelalters. Sein Wesen u. s. Werden. Osterfeiern. Mit. Einleitgn u. Anmerkgn auf Grund d. Handschriften hrsg. — Leipzig: Reclam 1937. 266 S., 1 Taf. (Duesche Literatur. Reihe Drama d. Mittelalters. Bd t.) RM 7.50;
- Hof*, Walter: Der Gedanke der deutschen Sendung in der deutschen Literatur. — Giessen: von Münchow 1937. 145 S.)Giessener Beiträge zur dt. Philologie. 50). RM 7.—
- Hoffmann*, Helmut, Dr.: Menschh und Volk im Kriegserlebnis, dargestellt an typischen deutschen Dichtungen aus der Zeit des Weltkrieges.—Berlin: Ebering 1937. 81 S. gr. 8—Germanische Studien. H. 189. nn. 3.60
- Hönigswald*, Richard: Philosophie und Sprache. Problemkritik u. System. — Basel (Stapelberg 2): Haus zum Falken Verl. 1937. X, 461 S. 4. Fr. 52—; geb. Fr. 56.—
- Jansen*, Erika: Ahnung und Gegenwart im Werke Eichendorfs. — Giessen: von Münchow 1937. 118 S. gr. 8—Giessener Beiträge zur dt. Philologie. 54. 5.50
- Jungkunz*, Antonie Claire, Dr. Menschendarstellung im deutschen höfischen Roman des Barock—Berlin: Ebering 1937. 230 S. gr. 8—Germanische Studien. H. 190. nn. 8.80
- Jungbluth*, Günther: Untersuchungen zu Heinrich von Veldeke. — Frankfurt a. M.: Diesterweg 1937. 191 S. gr. (u. Ant.) Best. Nr. 6391—Deutsche Forschungen. Bd. 31. 8.—
- Kern*, Hans: Die Seelenkunde der Romantik. — Berlin: Widukind-Verlag 1937. 61 S. (Das deutsche Leben. Folge 2, Bd 3). RM. 1.50
- Konrad*, Gustav: Herders Sprachproblem im Zusammenhang der Geistesgeschichte. Eine Studie zur Entwickl. d. sprachl. Denkens d. Goethezeit. — Berlin: Ebering 1937. 102 S. gr. 8—German. Studien. H. 194. nn 4.40
- Kliwer*, Erwin, Dr.: A. W. Iffland. Ein Wegbereiter in d. dt. Schauspielkunst. — Berlin: Ebering 1937. 188 S., 1 Titlb. gr. 8—German. Studien. H. 195. nn 7.80
- Kummer*, Günter, Dr.: Das Nachwirken der antiken kosmischen Dichtung in den Werken von Rabelais.—Berlin: Ebering 1937. 126 S. gr. 8—Denkform u. Jugendfreie. Nr. 21—Romanische Studien. H. 144. nn 5.40
- Krogmann*, Willy, Dr.: Die Heimatfrage des Heliand im Lichte des Wortschatzes. Mit 3 Kt.—Wismar: Hinstorffsche Verlbh. 1937. 242 S. gr. 8. nn 16.—

- Kuoni*, Clara: Wirklichkeit und Idee in Heinrich von Kleists Frauenerleben. — Frauenfeld, Leipzig: Huber 1937. 281 S. gr. 8 — Wege zur Dichtg. Bd 29. 5.70, Fr. 9.50
- Koch* Franz: Goethe und die Juden. RM 1,50
- Köhler*, Oskar: Eichendorff und seine Freunde. Ideen um d. dt. Nation. Mit 8 Bildern. — Freiburg i. B.; Herder 1937. 107 S. 8. 1,70; Lw. 2.40
- Ludwig*, Erika: Wip und Frouwe. Geschichte d. Worte u. Begriffe in d. Lyrik d. 12. u. 13. Jh. — Stuttgart, Berlin: Kohlhammer (1937), X, 131 S. (Tübinger germanistische Arbeiten. Bd 24.). 7.50
- Lachmann*, Eduard: Hölderlins Hymnen in freier Strophen. Eine metrische Untersuchung. — Frankfurt a. M.: Klostermann 1937. 345 S. 4. 12.50; geb. 14.50
- Markwardt*, Bruno, Univ. Prof.: Geschichte der deutschen Poetik. Bd 1. — Berlin u. Leipzig: de Gruyter 1937. gr. 8 — Grundriss der germanischen Philologie. 13/1. 14.—; Lw. 15.—
- Moosmann*, Eberhard, Dr., Oberstud. R.: Englischer Anfangsunterricht in Sexta. Ein Wegweiser in d. direkte Methode an Hand v. 52 Unterrichtsstunden. 2. verb. Auss. — Marburg: Elwert'sche Verlbh. 1937. 88 S. gr. 8 (Die neueren Sprachen. Beih. Nr. 7). RM 2.50
- Mulot*, Arno, Dr., Doz.: Das Bauerntum in der deutschen Dichtung unserer Zeit. — Stuttgart: Metzler 1937. VII, 80 S. gr. 8 — Mulot: Die deutsche Dichtung unserses Zeit. T. 1, Buch 1. 2.85
- Müller*, Curt: Die geschichtlichen Voraussetzungen des Symbolbegriffs in Goethes Kunstanschauung. — Leipzig (C 1, Sternwartenstr. 8): Mayer & Müller 1937. VIII, 247 S. gr. 8 — Palaestra. 211. nn 14.—
- Müller*, Richard: Dichtung und bildende Kunst im Zeitalter des deutschen Barock. — Frauenfeld, Leipzig: Huber 1937. 133 S. gr. 8 — Wege zur Dichtung. Bd 28. 2.90, Fr. 4.80
- Neumann*, Friedrich Wilhelm: Geschichte der russischen Ballade. — Königsberg u. Berlin: Ost-Europa-Verl. 1937. VIII, 353 S. gr. 8 — Schriften d. Albertus-Universität. Bd 5. 9.50; Lw. 11.50
- Pietzner*, Ruth, Dr.: Die Natur im Werk Agnes Miegels. — Rostock: Hinstorff 1937. 75 S. gr. 8 — Rostocker Studien. H. 2. 3.—
- Posadowsky-Wehner*, Kurt Graf v.: Jean Parmentier (1494 — 1529). Leben u. Werk. — München: Huebert, Verl. 1937. 102 S. gr. 8 — Münchener romanistische Arbeiten. H. 7. 4.80
- Schachner*, Walter.: Das Generationsproblem in der Geistesgeschichte. Mit e. Exkurs über d. Hainbund. — Giessen: von Münchow 1937. 110 S. gr. 8 — Giessener Beiträge zur dt. Philologie. 49. 4.20
- Schumacher*, Karl-Heintz, Dr.: Die deutschen Monatsnamen. — Greifswald: Bamberg 1937. 172 S. gr. 8 — Deutsches Werden. H. 13. nn. 4.80
- Schwabe*, Joachim: Friedrich Baron de la Motte Fouqué als Herausgeber literarischer Zeitschriften der Romantik. — Breslau: Priebatsch's Buchh. 1937. VII, 165 S. (Sprache u. Kultur d. german. u. roman. Völker. B, Bd 20). RM 4.80
- Schutenburg*, Sigrid v. d., Dr.: Leibnizens Gedanken und Vorschläge zur Erforschung der deutschen Mundarten. — Berlin: Akad. d. Wissenschaften; de Gruyter in Komm. 1937. 37 S. 4. nn 2.50
- Seckel*, Dietrich: Hölderlins Sprachrhythmus. Mit e. Einleitg. über d. Problem d. Rhythmus u. e. Bibliographie zur Rhythmusforschung. — Leipzig: Mayer & Müller 1937. IV, 349 S. gr. 8 — Palaestra, 207. nn 20.—

- Seiler*, Karl Günther: Samuel von Butschky und die höfische Geisteshaltung. Ein Beitr. zur höfischen Kultur d. Barockzeit in Schlesien. — Breslau: Priebatsch's Buchh. 1937. V, 114 S. gr. 8 — Sprache u. Kultur d. german. u. roman. Völker. B, Bd. 22. 3.60
- Senff*, Herbert: Die Nominalflexion im Aeyenbite of Inwyt. — Jena: Frommann 1937. 101 S. (Forschungen zur engl. Philologie. 7.). RM 5.—
- Simon*, Wolfgang: Die englische Utopie im Lichte der Entwicklungslehre. — Breslau: Priebatsch's Buchh. 1937. VIII, 89 S. gr. 8 — Sprache u. Kultur d. german. u. roman. Völker. A, Bd. 25. 3.—
- Spoerri*, William T.: The old World and the new. A synopsis of current European views on American cyvilization. — Zürich u. Leipzig: Niehans (1937). 236 S. gr. 8 — Schweizer anglist. Arbeiten. Bd. 3. 4.10
- Sprache* und Kultur der germanischen und romanischen Völker. A. Anglistische Reihe, Bd 25; B. Germanistische Reihe, Bd 21—23.
- Vandvik*, Eirik: Rhythmus und Metrum, Akzent und Iktus.—Oslo: A. W. Brogger (Boktr.) 1937. 237 S. gr. 8 — Symbolae Osloenses. Fasc. supplement. 8. nn Kr. 12.—
- Vogel*, Hedwig: Goethes Menschheitsidee in Naturschau und Dichtung, dargestellt an Faust II. — Erlangen: Palm & Enke 1937. VIII, 136 S. gr. 8 — Erlangen Arbeiten zur dt. Literatur. 8. 4.50
- Vogt*, Paul, Dr.: Goethes Lebensanschauung als Erlebnis der heutigen Zeit. — Berlin: Verl. f. Kultur u. Wissensch. (1937). 123 S., 1 Titelb. 8. Lw. 3.50
- Wölwer*, Wilhelm, Dr.: Hilaire Belloc und sein Eintreten für den Katholizismus in England. — Bonn: Hanstein 1937. III, 80 S. gr. 8 — Bonner Studien zur engl. Philologie. H. 33. 3.20
- Xylander*, Oskar Ritter von: Heinrich von Kleist und J. J. Rousseau, — Berlin: Ebering 1937. 389 S. — (Germanische Studien. H. 193). nn. 16.20
- Die lateinischen *Dichter* des deutschen Mittelalters. Hrsg. vom Reichsinst. f. ältere dt. Geschichtskunde. Bd. 5, T. 1. — Leipzig: Hiersemann 1937. 4 — Monumenta Germaniae historica. Poetarum Latinorum medii aevi t. 5, fasc. 1.

OGNISKA METODYCZNE.

OGNISKO METODYCZNE JĘZYKA FRANCUSKIEGO W WILNIE.

Ognisko metodyczne języka francuskiego w Wilnie zorganizowało w roku szkolnym 1936/37 8 konferencji grupowych i jedną konferencję okręgową. Opracowane zostały na tych konferencjach następujące zadania:

- 1) Realizowanie programu w klasie III. ze specjalnym uwzględnieniem, a) Lekturey obowiązkowej i nadobowiązkowej, b) Słownictwa w związku z lekturą c) Prac piśmiennych i korektum.
- 2) Rozłożenie materiału faktycznego na rok szkolny.
- 3) Zeszyty pracy uczniów.
- 4) Program licealny,
- 5) Pomoce naukowe i praca uczniów.

Przy omówieniu pierwszego punktu zostały ustalone wytyczne dla lektury w klasie III z tym, że już w tej klasie należy zwracać uwagę na formę artystyczną dla wzbudzenia uczucia estetycznego. Słownictwo i prace piśmienne zostały omówione na podstawie zeszłorocznych wniosków ze

specjalnym podkreśleniem zagadnień dotyczących się klasy trzeciej i zwiększonej samodzielności ucznia przy wyborze i opracowaniu tematów. W klasie tej materiał dał się przerobić dosyć łatwo, jednak okazuje się, że swobodna konwersacja na tematy związane z tekstem i jeszcze więcej na tematy wolne spotyka się z znacznymi trudnościami. Powody tego są brak dostatecznego przygotowania, wiek ucznia i za duża liczba uczniów w klasie. Czytelnicтво uczniów w niektórych szkołach jest związane z wielkimi trudnościami z tego powodu, że biblioteczki szkolne są niedostatecznie wyposażone odpowiednią ilością lektury dostosowanej dla młodzieży gimnazjalnej, omijają zupełnie potrzeby licealne.

Podczas konferencji okręgowej był urządzony mały przegląd prac uczniowskich, które mogą służyć jako pomoce przy nauczaniu języków obcych i ustalono, że pod kierunkiem nauczyciela uczniowie mogą wykonywać:

- a) Pomoce fonetyczne.
- b) Pomoce dla powtórzenia i utrwalenia słownictwa.
- c) Pomoce dla nauczania gramatyki.
- d) Pomoce kulturoznawcze.

Oprócz zagadnień z dziedziny metodyki nauczania grupa wileńska omówiła także inne zagadnienia o charakterze literackim i kulturalnym, jak: Opracowanie poszczególnych dzieł francuskich, omówienie autorów na tle ich dzieł i ciekawych kwestii gramatycznych. W tym roku zostały ogłoszone dwa referaty: *L'Astrée d'Honoré d'Urfé et son influence sur l'époque* i *L'Alsace française*. Na konferencji okręgowej pan Georges Rousseau miał odczyt: *L'idée du Moderne dans la littérature contemporaine*.

A. E.

SPRAWOZDANIE Z PRAC OGNISKA JĘZYKA NIEMIECKIEGO W LUBLINIE ZA ROK SZKOLNY 1936.

Pracę ogniska w omawianym okresie charakteryzowały dwie zasadnicze cechy: decentralizacja i wielotorowość. Z końcem ubiegłego roku szk. doszliśmy do przekonania, że jednym z najważniejszych postulatów pracy ogniskowej jest aktywizacja prowincji czyli przyciągnięcie wszystkich kolegów do czynnej współpracy. Zrozumieliśmy również, że aczkolwiek gromadne konferencje spełniają w pewnym zakresie swoje zadania, to jednak głębsza wymiana myśli następuje w mniejszych zespołach, często ze sobą współpracujących. Z tych założeń wychodząc stworzyliśmy w ognisku trzy systematycznie pracujące sekcje: w Chełmnie, w Siedlcach, i dla grupy miejscowej w Lublinie.

Drugą wspomnianą cechą była wielostronność. Z jednej strony dał się odczuć pewien przesyt zagadnieniami metodycznymi, a z drugiej strony żywa chęć dokończenia się naukowego. Uwzględniając ten stan rzeczy ognisko przerzuciło część swej pracy na dokończenie się naukowe, nie rezygnując jednak z pewnych doświadczeń metodycznych i wspólnego opracowania nasuwających się zagadnień dydaktycznych.

Konferencje rejonowe: 20/XI w Chełmnie dla rejonu południowego, a 22/XI w Siedlcach dla północnego opracowały jako zagadnienie naczelnie wysunięty przez kolegów w ubiegłym roku temat „Organizacja pracy domowej ucznia na lekcji języka obcego”. Zagadnienie zostało zilustrowane w Chełmnie lekcjami przykładowymi kol. kol. Budaszówny i Tenenbaumowej oraz referatem kol. Wołkówny pt. „Rola nauczyciela przy organizacji pracy domowej ucznia”; w Siedlcach zaś lekcjami kol. kol. Kuryły i Cieśli

W związku z lekcją kol. Budaszówny pt. „Jak wydobywać wartości wychowawcze przy omawianiu lektury domowej?” oraz referatem kol. Ronikierówny pt. „Uwagi o organizacji biblioteki uczniowskiej pod kątem widzenia nowego ustroju opracowała konferencja w Chełmnie jako temat dodatkowy lekturę uzupełniającą obowiązkową i dobrowolną w kl. III-ciej nowego ustroju, jej cele, motywy wyboru i metodę opracowania.

Na obu konferencjach dał kierownik ogniska sprawozdanie ze zjazdu kierowników ognisk i omówił program pracy obu rejonów. Streszczono też na nich odczyt wygłoszony w Lublinie przez dr. Thierfeldera z Monachium pt. „Hauptströmungen und Vertreter der deutschen Literatur der Nachkriegszeit”, pozatem kol. Borodejko opowiedział uczestnikom konferencji w Chełmnie wrażenia swoje z kursu dla germanistów w Marktbreit (Niemcy), a w Siedlcach wygłosił kierownik ogniska referat pt. „Kilka wybranych urzędzeń społecznych współczesnych Niemiec (Arbeitsdienst, Kraft durch Freude, Erbhofgesetz und Siedlungswesen)”.

Obie konferencje odbyły się poraz pierwszy pod znakiem decentralizacji prac ogniska i przerzucenia aktywnej współpracy na zespóły poza siedzibą ogniska.

Dwudniowa konferencja ogniska w dniach 8 i 9 marca połączona była z wykładami prof. Roedemeyera z Frankfurtu nad Menem. Wygłosił on trzygodzinny wykład dla nauczycieli p. t. „Deutsche Aussprache und Sprechbildung”, a dla młodzieży klas IV—VIII recytacje wybranych utworów niemieckich. Tematem konferencji było „Krajoznawstwo na lekcjach języka niemieckiego” głównym zagadnieniem dydaktycznym, „Praca zespołowa na lekcjach języka obcego”. Konferencja zgromadziła 38 germanistów z całego okręgu.

Obrady oparły się na trzech lekcjach przykładowych w kl. II. p. Helmanowa, w kl. III, p. Klinghoffer, w kl. IV p. Kummelówna, oraz na referacie p. Klinghoffera: „Krajoznawstwo na lekcjach języka niemieckiego” w nowym gimnazjum, i tezach opracowanych przez kierownika ogniska na temat „Formy pracy zespołowej”.

Następnie konferencja wysłuchała sprawozdania z pracy sekcji w Chełmnie i Siedlcach, a kierownik ogniska powiadomił kolegów o kursach dla germanistów w Niemczech i Austrii. Zapoznano się też z tezami do lektury statarycznej i kursorycznej opracowanymi przez ognisko lwowskie.

Na zakończenie obrad złożyli sprawozdania z książek: kol. Kummelówna — Baldur von Schirach: Hitlerjugend i kol. Stępniewski — W. Weber: Deutsch für Ausländer.

Poza tym ognisko odbyło nadzwyczajną konferencję dnia 21 kwietnia w związku z projektowanymi programami licealnymi w obecności przedstawicieli Ministerstwa, Kuratorium i szkół miejscowych, na której przedstawiło swoje uwagi opracowane przez sekcję lubelską. Wreszcie, dnia 10 maja odbyła się konferencja sprawozdawcza, która ponadto ustaliła możliwości realizacji programu i podręczników w kl. III, życzenia zmian w podręcznikach dla kl. II, oraz ogólny plan pracy w roku przyszłym. 1

Poniżej przedstawiam plan pracy trzech sekcji:

1. Sekcja Lubelska postawiła sobie za cel w b. r. szk. zapoznanie się ze współczesnością niemiecką, przyczem pierwsze półrocze miało być poświęcone zagadnieniom społecznym i politycznym, a drugie poznanie kilku dzieł współczesnej literatury niemieckiej. Sekcja odbyła 6 posiedzeń, na których po kolei omawiała następujące zagadnienia: „Aufbauarbeit im III. Reich”, „Das deutsche Bauerntum”, „Die deutsche Frau”, „Johst-

Schlageter", oraz na ostatnim uwagi do programów licealnych. Do zagadnień społeczno-politycznych służyły jako źródło zeszyty „Schriften zu Deutschlands Erneuerung"; praca w drugim półroczu nie została wykończona w związku z konferencją okręgową i pracami nad projektami programów licealnych. Na zebraniach tych zdawano również sprawę z ważniejszych artykułów czasopism naukowych.

2. Sekcja w Chełmnie pracowała poza zorganizowaniem konferencji rejonowej bardzo żywo. Koleżanki wzajemnie się hospitowały, zdemonstrowały 3 lekcje przykładowe, opracowały zespołowo 2 książki: Műch: Von Arbeitsunterricht i Strohmayer: Zur Methodik des Deutsch Unterrichts, wspólnie omawiały ważniejsze artykuły z czasopism naukowych oraz urządziły wieczory ku czci Schillera i inscenizację pieśni ludowych i baśni. Posiedzeń było 6.

3. Sekcja siedlecka również zorganizowała konferencję rejonową, lecz praca wewnętrzna przedstawia się dość skromnie. Koledzy hospitali się nawzajem od czasu do czasu, przygotowali 2 lekcje przykładowe dla wszystkich oraz opracowali w referacie zagadnienie „Film und Radio in Deutschunterricht". Poza tym członkowie korzystali indywidualnie z wypożyczonych z ogniska czasopism.

Lublin.

Józef Klinghoffner.

P. Dr. T. Mikułowski przesłał kilka numerów „Neofilologa“ do Stockholmu, na co otrzymał nast. odpowiedź:

Statssekreteraren

Stockholm, den 15 September. 1937.

SEHR GEEHRTER MINISTERIALINSPECTEUR!

Ich bitte Ihnen meinen herzlichsten Dank für die Hefte der polnischen neuphilologischen Zeitschriften, die Sie mir gütigst gesendet haben, aussprechen zu dürfen. Mit grösstem Interesse habe ich die Abteilungen, die mir verständlich sind, gelesen. Da ich gefunden habe, es wär für die polnisch schwedischen Beziehungen ein grosses Interesse, die schwedischen Gymnasiallehrer mit der polnischen pedagogischen Zeitschriftenliteratur bekannt zu machen, habe ich die Freiheit genommen, die Hefte an dem Vorsitzenden der schwedischen neuphilologischen Gesellschaft zu senden. Diese Gesellschaft besteht am meisten aus Gymnasiallehrern, auch aus Universitätsprofessoren, und ihr Vorsitzender ist vorläufig Professor Dr. A. Gabrielsen, Adr. Djursholm (Schweden). Ich glaube, dass es der Arbeiten dieser Gesellschaft nützlich wäre, eine Anknüpfung näherer Beziehungen zu der polnischen Schwester-Gesellschaft zu machen, und ich habe auch diese Frage der Erwägung der schwedischen Gesellschaft unterstellt.

Empfangen Sie, sehr geehrter Herr Ministerialinspecteur, die Ausdrücke meiner vorzüglichsten Hochachtung.

Ihr ganz ergebener
(—) Börje Knös.

Z żałobnej karty



ś. | p.

Dr. LUDWIK ZENGTLEER

Profesor Państwowego Gimnazjum

Długoletni członek Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego,
zmarł dn. 19 października 1937 r. w Lublinie

CZEŚĆ JEGO PAMIĘCI!

*Congrès international des professeurs
de langues vivantes.*

Le secrétaire général.

Paris, Le 8 août, 1937.

Merci, mon cher collègue, pour votre mot aimable. Je suis heureux que le Congrès ne vous ait pas trop déçu, et plus heureux encore que vous ayez bien voulu prendre la peine de nous l'écrire.

J'espère que le compte-rendu fera vivre quelque temps encore les souvenirs du Congrès et qu'il annoncera une longue collaboration.

Merci pour le dévouement que vous nous avez personnellement témoigné à la tête de votre commission et merci pour le rôle éminent qu'a joué—et avec tant de lucidité—la délégation polonaise et ses rapporteurs au cours de nos travaux; croyez moi

Bien sincèrement
Serge Denis.

List ten był przysłany przez sekretarza generalnego Kongresu międzynarodowego w Paryżu p. Serge Denis Delegatowi P.T.N. prof. F. Jungmanowi.

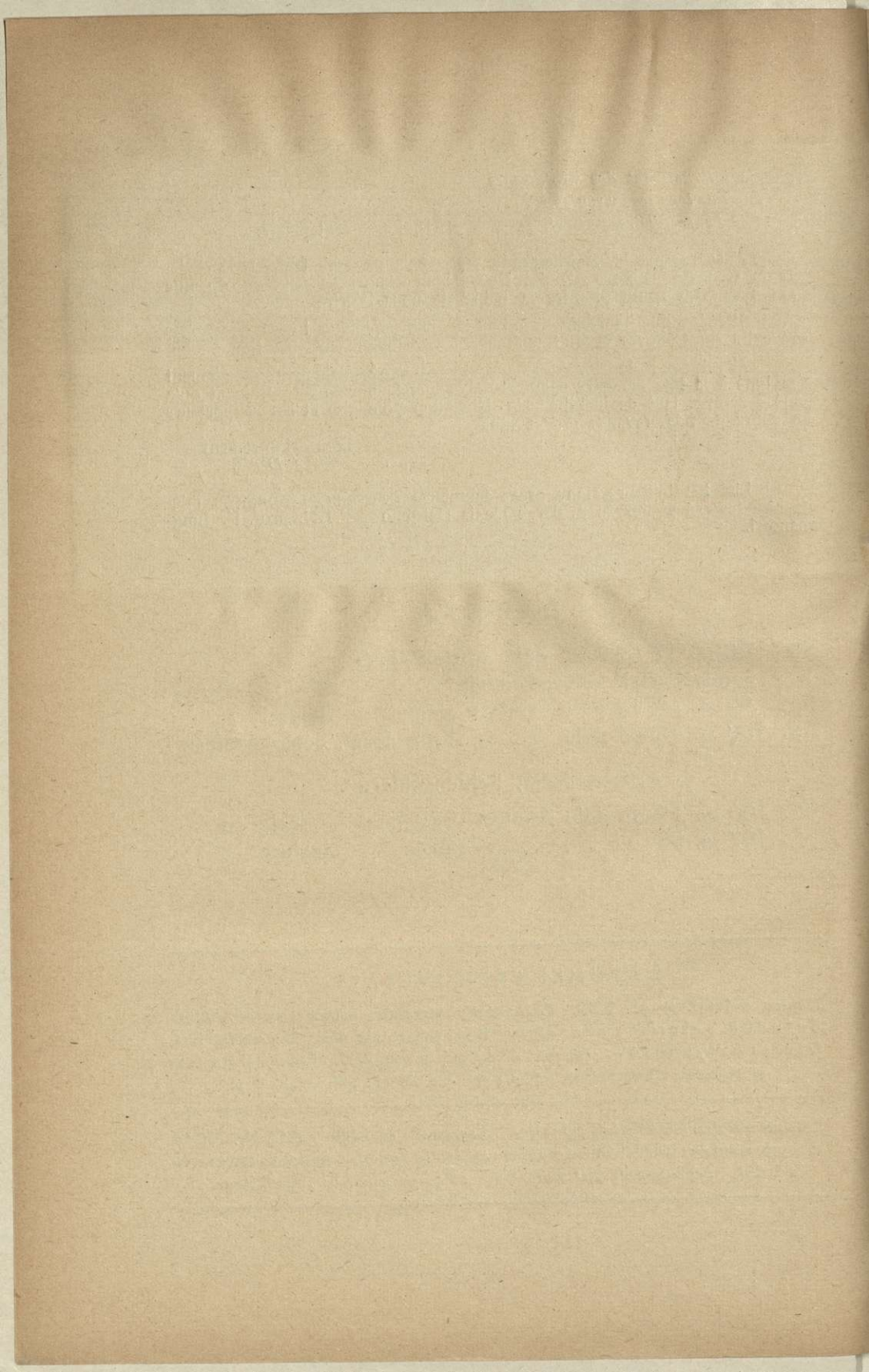
ERRATA

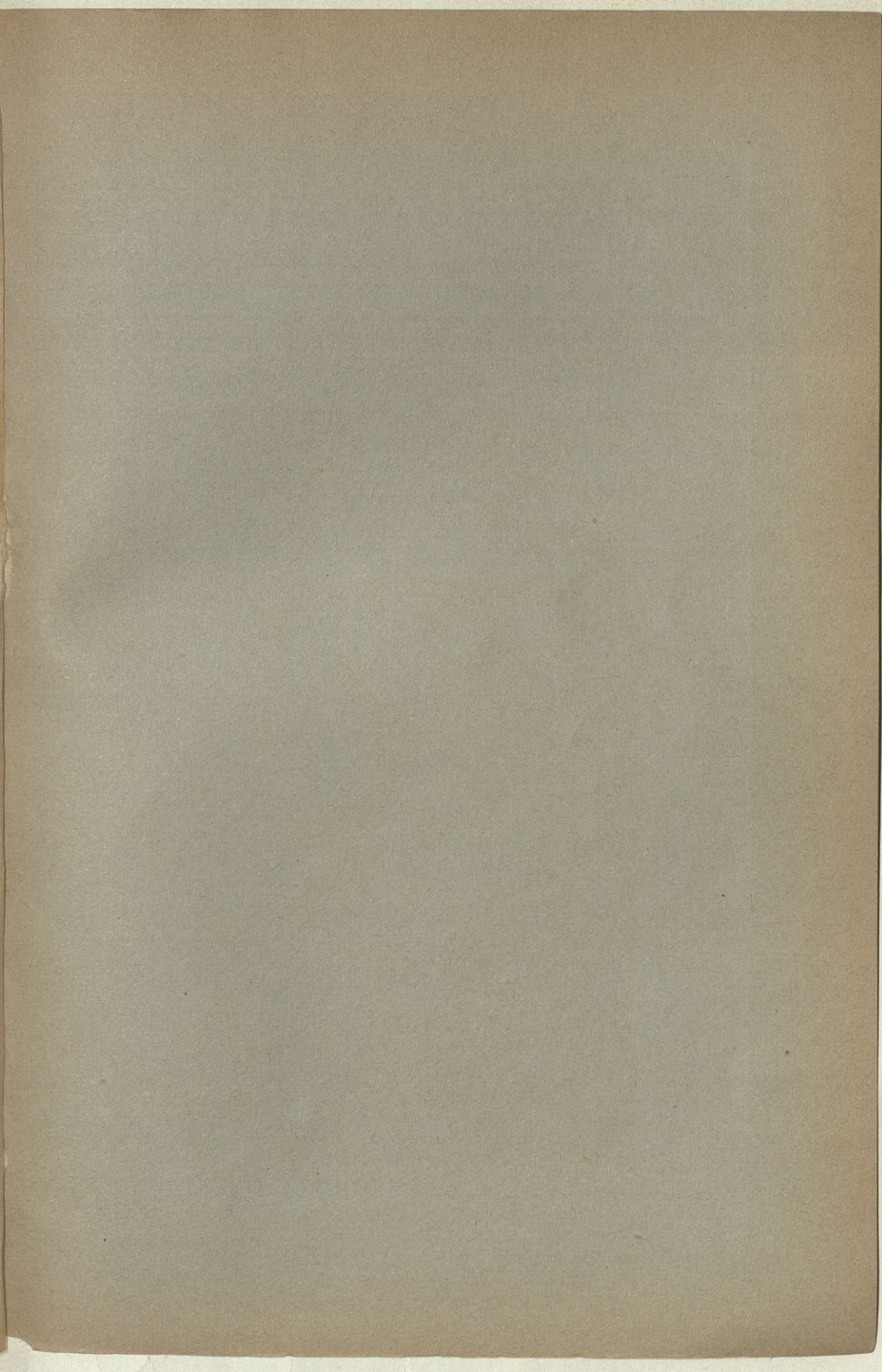
- Str. 98 w. 17 i 19 od dołu powinno być:
zamiast „styl” — „wykonanie”
- Str. 99 w. 6 od góry zamiast „pogląd” — „popęd”
- Str. 100 w. 12 od dołu „ „ „ „Katteuform, Schlangenform”
„Kettenform, Schlangenform”
- Str. 106 w. 19 od dołu zamiast „odstępne” — dostępne
- Str. 107 w. 23 „ „ „ „lekturę” — „lekturą”

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 bieżących na konto P.K.O. Nr. 20844
albo na przekazy rozrachunkowe pocztowe (żółte kartki). Regularne uiszczanie
składek i prenumeraty jest warunkiem dalszego istnienia „Neofilologa”.





KSIĄŻNICA — ATLAS

Lwów, Czarnieckiego 12 Warszawa 1, Nowy Świat 59

poleca

PP. Neofilologom wydawnictwa:

S. Ciesielska-Borkowska:

JĘZYK FRANCUSKI. Zarys metodyczno-dydaktyczny 8.40

TREŚĆ. Od autorki. — I. Uwagi wstępne. II. Jak uczyć języka francuskiego. III. Zagadnienia fonetyczne. IV. Zagadnienia leksykalne. V. Konwersacja francuska. VI. Zagadnienia gramatyczne. VII. Nauka o języku. VIII. Lektura francuska. IX. Metodyka literatury. X. Nauka o kulturze francuskiej. XI. Rola języka polskiego w nauczaniu języka francuskiego. XII. Wypracowania piśmienne. XIII. Technika nauczania. XIV. Koncentracja a korelacja języka francuskiego z innymi przedmiotami. Bibliografia.

„Książka jest nastawiona na wskroś nowocześnie. To jest najważniejsza jej cecha i zaleta... Chciałbym niniejszą recenzję podkreślić właśnie znaczenie tej książki dla każdego neofilologa, chcącego poinformować się w sposób przystępny i interesujący o współczesnych poglądach w tej gałęzi wiedzy. Książka jest cennym nabytkiem dla polskiej myśli neofilologicznej”.

Dr M. Friedländer, *Ruch Pedagogiczny*

S. Kwiatkowski:

**DYDAKTYKA I METODYKA NAUCZANIA
JĘZYKÓW NOWOŻYTYNYCH. Wyd. II. 2.50**

TREŚĆ: 1. Znaczenie nauki języka. 2. Cele nauczania języków obcych. 3. Metoda nauczania. 4. Nauczanie wymowy. 5. Zasób wyrazów i wzbogacenie słownika ucznia. 6. Tablice i obrazy ścienne. 7. Władanie obcym językiem w mowie. 8. Nauczanie gramatyki. 9. Ćwiczenia piśmienne. 10. Lektura.

Katalog wydawnictw pedagogicznych, dydaktycznych i metodycznych wysyłamy na żądanie bezpłatnie

Prof. Paweł Kalina

Słownik niem.-polski, drugie wydanie, cena w oprawie płóc.	Zł 7.—
Słownik polsko-niemiecki	7.—
obie części w jednym tomie, w oprawie płóciennej	12.—
Słownik francusko-polski, drugie wydanie, cena w oprawie płóciennej	7.—
Słownik polsko-francuski	7.—
obie części w jednym tomie, w oprawie płóciennej	12.—
Słownik francusko-polski, duże wydanie	30.—
Słownik polsko-francuski, drugie wydanie z suplementem	30.—

Szkoły, które chcą zamówić większą ilość egzemplarzy na raty dwu i trzytętnowe po cenach niższych, zechcą się zwrócić bezpośrednio do autora pod adresem: Warszawa, ul. Św. Teresy 2