

ROK VIII

PAŹDZIERNIK-GRUDZIEN

016995
ZESZYT 4

NEOFILOLOG

CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA
NEOFILOLOGICZNEGO



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



KOMITET REDAKCYJNY: Prof. Dr. Andrzej Tretiak, Dr. Jan Piątek,
Jadwiga Kołudzka i Prof. Feliks Jungman.
ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: — Sekretarjat Generalny P. T. N.
Jadwiga Kołudzka, Warszawa, Natolińska 5, tel. 895-76.

T R E Ś Ć

MIECZYŚLAW BRAHMER: Edward Porębowicz 209—217. LEON KOŹMIŃSKI: Języki obce w szkołach handlowych jako przedmiot pomocniczy 218—225. A. KREUSLER: Międzyszkolna korespondencja 225—227. Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI: Adam Goldwasser: Kilka uwag o ozdobach klasy francuskiej 227—229. SPRAWOZDANIE Z KSIĄŻEK: Trzaski, Everta i Michalskiego słownik niemiecko-polski i polsko-niemiecki. Opracował prof. Julian Ippoldt (M. Komet) 229—231. Beumelburgs Epos über den Weltkrieg (Marian Paluszkiewicz) 232—235. Münch Rudolf: Die dritte Reform des neusprachlichen Unterrichts (M. Friedländer) 235—239. Arthur Luther: Deutsches Land in deutscher Erzählung (Herman Sternbach) 239—241. Leon Koźmiński: Technique et terminologie du commerce français (T. Grzebieniowski) 242—243. Cieślińska O. i Nieniewska H.: Les Français de nos jours (Stefania Ciesielska-Borkowska) 243—245. O. Cieślińska i H. Nieniewska: Parlons français 246. S. Czerny i F. Jungman: C'est nous la France (A. Jesionowski) 246—249. S. Czerny i Jungman: Les aventures de Polo (Ela Heimanówna) 249. W. Dewitzowa i G. Żółtkowska: Menschen und Staaten schaffen und werdsen (Józef Klinghoffer) 249—252. Jan Piprek: Unser viertes deutsches Buch (Maria Wróblewska) 252—254. Jan Piprek: Unser erstes deutsches Buch (J. Szwemin) 254—256. Z. Łempicki i G. Elgert: Deutsch (Herman Sternbach) 256—260. Z. Łempicki i G. Elgert: Deutsch (tm) 260. Tadeusz Grzebieniowski: A. first English Book (Z. Śliwicka) 261. WIADOMOŚCI BIEŻĄCE 261. PRZEGLĄD CZASOPISM 261. BIBLIOGRAFIA 262.

SOMMAIRE:

Mieczysław Braher: Edward Porębowicz. — Leon Koźmiński: Les langues vivantes dans les écoles de commerce. — A. Kreusler: Correspondance interscolaire. — Essais et expériences: Quelques remarques sur l'ornement de la salle de classe française. — Compte rendu des livres. — Bibliographie.

SKŁAD GŁÓWNY: Władysław Michalak i Sp. Nowy Świat 59

NEOFILOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOGICZNEGO

R O K VIII

PAŹDZIERNIK — GRUDZIĘŃ 1937

ZESZYT 4

EDWARD PORĘBOWICZ

(1862 — 1937).

1.

Schyłek ubiegłego i początek bieżącego wieku to okres szczególnie ożywionego i wielostronnego szukania podniet w literaturach obcych. Horyzont kulturalny rozszerza się wówczas wydatnie. Obok wielkich literatur, o stanowisku zdawna ustalonym w hierarchii wartości poetyckich, dopominają się uznania piśmienictwa młodsze lub odrębnością języka bardziej od światowego rynku oddalone. Powodzenie ma egzotyka różnego pokroju. W poszukiwaniu rzadkich wrażeń i wzruszeń niezwykłych dokonują się różnorodnych podróży w czasie i przestrzeni. Mnożą się przekłady i studia, krzyżują wpływy. „Kosmopolityzm“ nadający ton literaturze staje się przedmiotem gorących dyskusji właśnie na samym przełomie dwu stuleci. Krytyka sięga do analogii z epoką humanizmu i latami władania Voltaire'a. Odbija się to również i na kierunku badań literackich. W r. 1895 pojawia się głośna i do dziś cenna książka Józefa Texte o Janie Jakóbie Rousseau i początkach kosmopolityzmu literackiego. Brunetière w *Revue des deux mondes* wita wiek nowy artykułem o „literaturze europejskiej“.

Z perspektywy lat kilkudziesięciu, wzmocnionej cezurą wojny, przychodzi już spoglądać na ów okres. Można ocenić, co okazało się nabytkiem trwałym, a co chwilowym dreszczem w życiu kulturalnym tego wczoraj. Opadły przede wszystkim owe „mgły północne“, budzące tak wielki lęk u niektórych krytyków francuskich, a z poza nich tym wyraźniej wyłoniła się u nas dawna, silnie zarysowana linia łacińskich tradycji kulturalnych. Odeszliśmy od Ibsena i Strindberga; rola Przybyszewskiego stała się już tylko wspomnieniem, wymagającym historycznego komentarza. Otrząsnawszy się z sugestji, lepiej dostrzegamy, jak znaczne miejsce przypadło w Polsce kulturze romańskiej także w latach *Życia* i *Chimery*, przekładów Langego, Ostrowskiej

i Miriama. Wiemy też obecnie, że bynajmniej nie szło tam tylko o ostatnie nowinki paryskie. W Wyspiańskim ponad czytelnika symbolistów wyrasta wielbiciel katedr francuskich i miłośnik tragedii klasycznej. Co więcej, z okresu tego wywodzą się bezpośrednio zarówno Boy-Żeleński z łańcuchem swych przekładów idącym od *Chanson de Roland* do Prousta, jak i Staff, autor antologii liryki francuskiej i tłumacz, przebiegający literaturę włoską od *Kwiatków św. Franciszka* do D'Annunzia i Gracji Deledy.

2.

Edward Porębowicz był jednym z najświetniejszych przedstawicieli tego prądu, — a był nim nade wszystko dzięki najtrafniej dobranym wartościom, które literaturze polskiej przyswajał, i dzięki doskonałości formy, w jakiej dzieła tego dokonywał. Był nim również jako jeden z głównych współtwórców utrzymania ciągłości tych związków ze światem kultury łacińskiej, które okazały się trwalszymi i żywotniejszymi od innych.

Z „kosmopolityzmem“ literackim epoki łączy Porębowicza niezwykła rozpiętość skali jego zainteresowań. Znaczenie jego prac językoznawczych możemy wprowadzić ograniczyć do wykazania się przygotowaniem naukowym i samodzielnością badawczą także w tej dziedzinie wyjątkowo rozległej dyscypliny. Już fakt, że — poza krótkotrwałym epizodem lat 1897—1899 — nie miał do tych zagadnień powrócić, świadczy, iż sprawy te silniej go nie pociągały.

Możemy też zostawić na boku przekłady z Byrona i Szekspira, choć zwłaszcza młodzieńcze tłumaczenie *Don Juana* podbija werwą poetycką. Nawet ograniczając się do literatur romańskich, stwierdzić trzeba, że zasięg ich znajomości był u Porębowicza ogromny, zwłaszcza, że forma jego obcowania z jakąkolwiek literaturą nie przybierała nigdy cech krytyki retorycznej, która, pozostając z upodobaniem w kręgu zagadnień ogólnych, nieraz traci z oczu czy lekko sobie ceni brzmienie tekstu. Był to, przeciwnie, na biegłości w tylu językach oparty, ciągły i bezpośredni kontakt z dziełami literackimi w nadzwyczaj rozległych granicach czasu i przestrzeni. Bo jakaż forma współżycia z pisarzem może być bardziej intymna od pracy tłumacza?

Od początków nowej poezji w pieśniach prowansalskiego średniowiecza bez wysiłku przechodził Porębowicz do chwili współczesnej, zawsze z tym samym zapałem i pewnością smaku. Dzięki studiom na miejscu mógł scharakteryzować wszechstronnie ruch literacki południowo-zachodniej Europy w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku, równocześnie przebywając w świecie wspaniałych wizyj Calderona i przekładami trubadurów, otwierając przed czytelnikiem polskim ten zasób odległych,

a na długo miarodajnych doświadczeń poetyckich, które — od Brodzińskiego po Asnyka — budziły zainteresowanie niejednego z naszych pisarzy, nie znalazły jednak wcześniej przewodnika, wyposażonego jednocześnie w podobnie gruntowną znajomość rzeczy i w tejże rangi talent literacki. Gdyż poza łącznością z głębokimi nurtami współczesności, wyczuwa się zawsze u Porębowicza nie mniej żywy związek z wielką tradycją kulturalną: przeszłość i terażniejszość oświetlają się ciągle i objaśniają wzajemnie. Nie mniej chętnie poddawał dyskusji poglądu Brunetièrè'a lub Lasserre'a, jak wskazywał wielkość klasycyzmu francuskiego, wnikał w arcyzm Molièra lub tłumaczył *Młodą Lokryjkę* Andrzej de Chénier. Odkładając na bok France'a czy Maupassanta, brał do rąk „beletrystykę“ XII wieku. Największy trud życia poświęcił Dantemu, ale zarazem, właśnie przed pół wiekiem, pierwszy wprowadził do Polski Leopardiego i nie pominął, wśród tłumaczonych przez siebie poetów, Carducciego ani Pascolego.

Wszechstronność taka i tak silnie ugruntowana, zawsze należąca do zjawisk wyjątkowych, tym cenniejszą być musiała w epoce, gdy oficjalna romanistyka uniwersytecka — za wzorem zwłaszcza niemieckim — niechętnie wychodziła poza wieki średnie i językoznaństwo, przeważnie historyczne. Wszakże w tym okresie przeciętny adept romanistyki, pochłonięty ustalaniem tekstu trzeciorzędnych zabytków średniowiecza lub sprawami podobnej wagi, mógł zgoła niewiele wiedzieć o żywej, a do dni ostatnich bynajmniej nie ograniczonej współczesności kultury, którą uczynił przedmiotem swych studiów. Porębowicz, nie zaniedbując najodleglejszej przeszłości i dróg wiodących do jej poznania, ukazywał zarazem bezmiar innych, palących i wielkich zagadnień. W latach powstawania polskiej romanistyki, gdy droga węższej specjalizacji nie mogła być wskazana, były to zalety szczególnie cenne, naprawdę niezastąpione. One również pozwalały Porębowiczowi na kreślenie zarysów poszczególnych literatur romańskich — przed laty pięćdziesięciu w zbiorowym dziele Lewentala, niedawno w wydawnictwie Trzaski, Ewerta i Michalskiego. Dzięki licznie wplecionym w tekst tłumaczeniom własnym, czy też osobnym antologiom przekładów, zyskiwały te przedstawienia przekonującą wymowę poezji i na poparcie słów autora przynosiły dowód oczywisty, któremu żaden chwyt krytyczny nie dorówna.

3.

Godna przedmiotu charakterystyka twórczości literackiej i naukowej Porębowicza musiałaby urósć do rozmiarów obszernego studium, jeśliby zwłaszcza działalność poety i uczonego oceniać się chciało w związku z prądami ostatniego pięćdziesięciolecia. Zapewne przyszłość już niedaleka oświetlenie takie przy-

niesie. W każdym razie nie jest ono i nie może być przedmiotem krótkich uwag niniejszych, którym — z konieczności — musi też braknąć osobistego akcentu wspomnień o człowieku i nauczycielu.

Nie podobna wszakże nie podkreślić, że epoką, która — jako pole własnych badań naukowych — pociągała Porębowicza bardziej od innych, były wieki średnie. Umiłowaniu temu pozostał wierny do końca, pracując nad wielkim dziełem o średniowiecznej literaturze łacińskiej. Od *Antologii prowansalskiej* poprzez studia o teorii średniowiecznej miłości dwornej aż do wydanego przed trzema laty przekładu dantejskiej *Vita nuova*, z niesłabnącym zapałem zanurzał się w wielkim nurcie liryki, który od pierwszych trubadurów biegnie do *Canzoniere* Petrarki i ciągle niesie z sobą tyle nierozstrzygniętych problemów. Złożył tu moc dowodów niepospolitego odczucia jakże odległej kulturalnie i często umyślnie zaciemnianej poezji. Nie pozostał również bez wpływu. Prace prof. Strońskiego są tego wyrazem, chociaż poszły drogą własną, czy to w krytycznym ustalaniu tekstów czy w dociekaniach historycznych, wyrosłych z powątpiewania w prawdomówność dawnych biografii prowansalskich.

Śladem wielu ludzi swego pokolenia, przez długie lata wierzył Porębowicz w bez — czy ponad — osobowy lud, jako pierwotnego twórcę legend promieniujących wkoło poezją epicką. Rozprawa o Bercie z dużymi stopami i Rycerzu z łabędziem może też być przykładem, jak przy pomocy folkloru, z niedowierzaniem budzącą, ale uroczą intuicją starał się odtworzyć ów przypuszczalny, niedochowany kształt fikcyj poetyckich, w którym tak chętnie dopatrywano się wtedy źródła późniejszych, dostępnych badaczom opracowań, i którego widmo nieraz silniej pociągało uwagę uczonych, niż rzeczywistość dzieła literackiego, jakie mieli przed sobą: pamiętny przerost zagadnień genetycznych, czasem pasjonujących, zwłaszcza gdy szło o podstawowe zjawiska kulturalne, często jednak, po urozmaiconej podróży, kończących na ślepych torze.

W polemice, jaka dokoła spraw tych wybuchła, przeciwstawiając sobie Lwów i Kraków, zbyt wyłączone i jednostronne zajmował stanowisko Kawczyński, zwłaszcza gdy skłonny był mniemać, że w naśladownictwie Apulejusza znalazł klucz, otwierający wszelkie skrytki. Ale w zwalczaniu wybijającego folkloryzmu, w podkreślaniu nieprzerwanej żywotności antyku w wiekach średnich i większego, niż powszechnie sądzono, jego wpływu na poezję tej doby, w stawianiu kultury artystycznej na miejsce mniemanej ludowości leżała bez wątpienia zapowiedź poglądów zwycięskich w bardzo niedalekiej przyszłości. Entuzjazm jednak dla poezji ludowej, który od lat najmłodszych bił z pism Porębowicza, jeśli nawet miał go zatrzymać na manowcach wątpliwych teoryj,

uznany być musi za prawdziwie *felix culpa*. Jemu przecież zawdzięczamy tom *Pieśni ludowych: celtyckich, germańskich i romańskich*, jedną z najpiękniejszych książek poety.

W stosunku do literatury średniowiecza jeden przede wszystkim rys wynosił Porębowicza ponad ogromną większość badaczy tej epoki: zawsze czujna i niestłumiona wrażliwość na piękno. Oczywiście, nie brakło tej wrażliwości jednostkom najznakomitszym, jak Gaston Paris lub Józef Bédier. W zalewie jednak też doktorskich i mniej lub bardziej uczonych przyczynków estetyczny punkt widzenia dochodził do głosu raczej wyjątkowo. Utwór literackiego średniowiecza dostarczał głównie, jeśli nie wyłącznie, materiału erudycyjnego do rozważań, które z istotą jego zazwyczaj w pośrednim tylko zostawały związku. Porębowicz, umiając wyciągnąć pełne korzyści z metody filologicznej i krytyki historycznej, zdołał uniknąć zarazem ich jednostronności i w zetknięciu z dziełami XII czy XIII wieku zachować tę samą chłonność i wyciszenie, z jakimi czytał żyjącego pisarza. W ten sposób stawał się poprzednikiem dzisiejszego zwrotu do średniowiecza, zwrotu wywołanego przecież nie skłonnościami antykwarycznymi, ale chęcią, by na zamierzchłe dzieje i karty miniaturami zdobnych rękopisów spojrzeć poprzez własne nasze troski, wiary, wątpliwości i upodobania. Jego rozprawa o „Nowym pięknie wieków średnich“, z wiedzy i miłości zrodzona, należy do najświetniejszych rzeczy, jakie o tej epoce w ostatnim ćwierćwieczu napisano. I trzeba tylko żałować, że pogrzebana w ciężkiej księdze zbiorowej, nie przełożona na żaden z obcych języków, dostaje się jeno w ręce bardzo upartych jednostek.

4.

Tu stajemy przed najśmielszym zamierzeniem Porębowicza, wchodzimy w krąg dantejski jego przekładów i studiów. Charakterystyka tłumacza *Boskiej Komedii*, jeśli by miała nie być gołosłowną, wymagałaby szczegółowej analizy, na którą nie tutaj miejsce. Ale jedno można stwierdzić z pewnością bezwzględną: dopiero przekład Porębowicza odczuto w Polsce jako dzieło poety. Przyczyniła się do tego i ta rzadka umiejętność, z jaką tłumacz dał współczesnym przeświadczenie, że przekład jego ma barwę głosu ich własnego pokolenia, w niczym nie uchybiając ponadczasowej wymowie arcydzieła. To też w dziejach Dantego w Polsce, w udostępnieniu jego poematu publiczności literackiej, Porębowicz otwiera okres nowy. Jego transpozycja jest też dziś bodaj jedyną, po którą sięga polski czytelnik.

Ostatnim wyrazem wieloletniego współżycia z ukochanym mistrzem była przed trzema laty florencka książeczka: przekład *Vita nuova*. Zjawiała się jak krótkie „posłanie“, zamykające balla-

dę: głęboki pokłon odchodzącego poety. A jak młodzieńczy utwór Dantego, wypełniony odwieczną sprawą miłości i śmierci, dochodzi pod sam próg *Boskiej Komedii* i staje się niemal wstępem do pozagrobowej wędrówki, tak ten wysiłek sędziwego i trapionego chorobą tłumacza wydawał się już prześwietlony odblaskiem bliskich zaświatów.

Skupiające się dokoła Dantego studia Porębowicza są w równej mierze wynikiem długiej pracy jego myśli badawczej, jak i odbiciem przekonania, że nawet przygotowanego kulturalnie czytelnika trzeba w sferę poezji dantejskiej wprowadzać umiejętnie. Z pomiędzy rozpraw i szkiców — w dalszym od nich promieniu można też umieścić monografię św. Franciszka z Assyżu — na pierwsze miejsce wysuwa się oczywiście znany z dwu wydań *Dante*. Nie było celem tej książki współzawodnictwo z wspaniałą architektoniką konstrukcji krytycznej *Wieczorów florenckich*, które i u krytyków włoskich — Crocego czy Momigliana — zażywają słusznego uznania. Porębowicz stawia sobie zadanie na pozór skromne: pisać nieodzwony, a jednak nie istniejący dotąd w Polsce „wstęp do Dantego“. Jeśli zaś w literaturach obcych łatwiej o rzeczy pokrewne, to przecież nie prędko znalazłoby się wśród podobnie zwięzłych zarysów równie obfite stosunkowo karty poświęcone Dantemu-artystyście. Karty wstrzemięzliwe, które mogą nawet wydać się oschłymi, gdyż krytyk aż do przesady wystrzega się popisywania swym kunsztem. Ale, by go ocenić, wystarczy nawet uwagi, rzucone jakby mimochodem, półgłosem powiedziane „na stronie“. Dowiódł tu znów Porębowicz, jak wiedza historyka, umiejętność filologa i estetyczne odczucie krytyka dopełniały się w nim harmonijnie.

5.

Nie uchylił się też Porębowicz od obowiązku, który ciąży na każdym polskim badaczu obcej kultury, tym więcej, że badaczów tych jest ciągle tak mało. Idzie o pomoc w określeniu wpływów zagranicy na twórczość rodzimą, o wykazanie, jakim przeobrażeniom pierwiastki obce na gruncie naszym podlegały, jaka przypadła im rola i co — w tym właśnie porównawczym świetle — wydaje się najbardziej bezspornym wyrazem odrębności polskiej sztuki czy myśli.

Największy rozgłos zyskała w tym zakresie naprawdę rewelacyjna rozprawa Porębowicza o Andrzeju Morsztynie. Zapewne, dopiero po ogłoszeniu wszystkich, zachowanych w rękopisach utworów poety i uwolnieniu ich od licznych dowolności poprzednich wydawców będzie można pokusić się o pełny portret literacki pisarza, a stąd może i rys jeden czy drugi dorzucić przyjdzie do obrazu, jaki znamy. Ale będą to chyba szczegóły najzupełniej podrzędne w porównaniu z tym, czego dokonał Porębo-

bowicz, ustalając po raz pierwszy przynależność stylową Morsztyna i cechy jego arcyzmu, tak — zdawałoby się — wyraziste, a przecież tak fałszywie przedtem interpretowane. Równocześnie przez to swoje studium wyprzedził krytyk o ćwierć wieku powojenny renesans baroku, wykazując zgoła wyjątkowe naówczas, przyjazne zrozumienie i pełne odczucie tej epoki. Ułatwiły mu to widoczne skłonności jego własnego temperamentu. Miał bowiem żywe, choć od wyłączości dalekie, upodobanie w poezji subtelnej, wyrafinowanej, gromadzącej trudności formalne, by je przewyciężyć mistrzowsko; stąd tak chętnie przestawał z prowansalskimi trubadurami, z liryką *dolce stil nuovo*, z poezją hiszpańską. Wrażliwy też był szczególnie na metaforykę poetycką. Mówiąc o artyźmie Dantego, wywody swe oparł przede wszystkim na rozpatrzeniu jego przenośni, porównań i symbolów, uznając, że w nich „głównie i najłatwiej wykrywa się odrębną indywidualność pisarską“. Hispanizmu jednego z późnych poetów łacińskich — Aureliusa Prudentiusa — dowodził również charakterystyką jego antytez i hiperbol, metafor, rzadkich epitetów i peryfraz. Musiała więc go pociągnąć olśniewająca wyobraźnia Calderona i nie mógł przejść obojętnie obok polskiego baroku.

Na Morsztynie jednak nie wyczerpuje się to, co wniósł Porębowicz do polskich badań historyczno-literackich. Ustalił wzory romańskie Sebastiana Grabowieckiego, starał się określić źródła romansu artystycznego w wieku XVII. I jak zawsze, żył przeszłością na równi z chwilą obecną. Z wysokim znanstwem pisał o „poezji polskiej nowego stulecia“ i po raz pierwszy bodaj — jak zauważono — wprowadził do krytyki naszej pojęcie „neoromantyzmu“. Miał zresztą zdolność, wielkiemu tłumaczowi właściwą, znajdowania — jakby od niechcienia, — określeń najwłaściwszych a wyzbytych pedantyzmu, wskrzeszania słów zapomnianych czy wypartych z obiegu, a dziwnie trafiających w sedno. Styl jego, unikalniejszy drażniących nawyczek z lat Młodej Polski, zachował szlachetny wdzięk, tu i ówdzie lekką patyną staroświeckości okryty.

Czym jeszcze był Porębowicz jako krytyk i badacz literatury polskiej, to z niezrównaną precyzją analizy i trafnością oceny powiedział już Wacław Borowy*).

6.

Wytrawny filolog, doskonały znawca kilku wielkich kultur europejskich, zespolił się w Porębowiczu z poetą wysokiej miary. Skojarzenie wyjątkowe i wyjątkowo szczęśliwe, bo chociaż poeta

*) Wacław Borowy, „Edward Porębowicz jako krytyk i jako badacz literatury polskiej“, *Przegląd Współczesny*, tom 44 (1933) oraz w zbiorze *Dziś i wczoraj* (1934).

pierwsze zajął miejsce, to jednak umiał nie wchodzić w drogę filologii, historii i krytyce, ale wspierać się na nich i tchnienia im swego używać. Dzięki temu mógł Porębowicz poszerzyć granice polskiej poezji i kultury literackiej w sposób niezastąpiony; oddając całe bogactwo najwyższych osiągnięć obcej twórczości, nie wyrzekł się równocześnie oryginalności własnej, a zachowując — nawet „tylko“ jako tłumacz — swój styl odrębny, nie przesłonił nim i nie ujednolcił, choćby mimowiednie, różnorodności dzieł, które przekładał.

Odsłaniał istotnie „nowe piękno“ i wznawiał „zapomniane harmonie“. A za jedną z zasług największych poczytać mu przyjdzie, że do literatury naszej wnosił te wartości, których mało zasobne polskie średniowiecze wchłonąć nie zdołało i o które długo byliśmy ubożsi od Zachodu.

Należał do tych, którym przypadła wielka praca przygotowawcza i którzy tej pracy dokonali, jakby przeczuwając, że już niebawem iść będzie o zasadniczą orientację polskiej kultury w nowych warunkach narodowego bytu. Zapewniał, że „żaden naród nie poddaje się tak chętnie lubemu wdziękowi celtyckiej i łacińskiej kultury, jako ten nasz naród polski“. I wdzięk, piękno, mądrość tej nieporównanej twórczości umiał jak nikt drugi nie tylko dostrzec i wskazać, ale przetopić na najszlachetniejszy kruszec własnego języka.

Mieczysław Brahmer.

Edward Porębowicz urodził się 20. II. 1862 w Warszawie. Nauki gimnazjalne odbył w Tarnowie, studia zaś wyższe w Krakowie, Berlinie, Monachium, Florencji, Paryżu, Montpellier, Barcelonie i Wiedniu, gdzie uzyskał stopień doktora (1890). W latach 1891—1894 był bibliotekarzem Akademii Umiejętności w Krakowie i Paryżu. Habilitował się w r. 1897 we Lwowie. Profesorem nadzwyczajnym filologii romańskiej w uniwersytecie lwowskim był od r. 1899, profesorem zwyczajnym od 1907. Członek korespondent Pols. Ak. Umiejętności od 1910, członek czynny od 1926. W okresie organizowania państwowości polskiej pełnił funkcje dyrektora departamentu w Ministerstwie Sztuki i Kultury. W r. 1932, obdarzony godnością doktora honoris causa, opuszcza katedrę. W styczniu 1937 otrzymuje nagrodę literacką miasta Lwowa. Zmarł we Lwowie 24. VIII. 1937.

Przekłady: *Don Juan* Byrona (1885, nowe wyd. 1921); *Antologia prowansalska* (1887); *Dramata Calderona* (1887); *Wybór pism Leopardiego* (1887); tłumaczenia z różnych poetów w *Obrazie literatury powszechnej* P. Chmielowskiego i E. Grabowskiego (1895—6); Szekspira *Stracone zachody miłosne* i *Wszystko dobre, co się kończy dobrze* (1895—1896); *Boska Komedia* Dantego (1899—1906, nowe wyd. 1921); *Pieśni ludowe celtyckie, germańskie i romańskie* (1909); antologie: literatury łacińskiej wieków średnich, literatury włoskiej, staroprowanckiej,

starofrancuskiej, nowoprowanckiej, hiszpańskiej i portugalskiej w *Wielkiej literaturze powszechnej* Trzaski, Everta i Michalskiego (1930 nn.); *Dante'go Życie nowe* (1934).

Jezykoznawstwo romańskie: *Revision de la loi des voyelles finales en espagnol* (Paryż, 1897); sprawozdania z prac, dotyczących koniugacji hiszpańskiej (*Romania*, 1897); „Znaczenie synkopy dla ustroju form romańskich“ (*Eos* 1898—1899).

Ogólne zarysy historyczno-literackie: obficie ilustrowana przekładami historia literatury włoskiej XV—XVIII wieku oraz literatury francuskiej, hiszpańskiej i portugalskiej wieku XVIII w zbiorowych *Dziejach literatury powszechnej* (1890—1897); literatura łacińska wieków średnich, literatura staroprowancka i literatura francuska (do wojny) w zbiorowej *Wielkiej literaturze powszechnej* (1930—1932).

Ważniejsze studia z literatur obcych (poza wstępami do przekładów): „O poezji ludowej prowansalskiej“ (*Bibl. Warsz.* 1886); „Ruch literacki południowo-zachodniej Europy“ (*Przegląd Polski* 1888—9 i osobno); *Zbiór nieznanych hiszpańskich druków, znajdujących się w Bibliotece Jagiellońskiej w Krakowie* (1891); „Poezja nad Amazonką“ i „Poezja pod Andami“ (*Kurier Warsz.* 1891); *Święty Franciszek z Asyżu* (1899); *Studia do dziejów literatury średniowiecznej*: I. Teoria średniowiecznej miłości dwornej; II. Belletrysta XII wieku, Chrétien de Troyes (1904); *Dante* (1906, nowe wyd. 1921); „Berta z dużymi stopami i Rycerz z Łabędziem“ (*Lud* 1909); *Nouvelle interprétation du vers de la Divine Comédie „Quei due che seggon lassu piu felici“* Par. XXXII 118 (*Księga pam. ku uczczeniu 250-tej rocznicy założenia Univ. lwowskiego*, 1912); „Zapomniane harmonie“ (*Museion* 1913); „Nowe piękno wieków średnich“ (*Księga ku czci B. Orzechowicza*, 1916); „Espagnolisme d'Aurélien Prudence“ (*Eos* 1921—1922); „O artyźmie Moliera“ (*Prz. Warsz.* 1922); „Rola teatru Moliera w cywilizacji francuskiej“ (*Gaz. lw.* 1922 i osobno); *La connaissance supreme de Dante* (1923); „Św. Tomasz z Akwinu a Dante“ (*Prz. Teol.* 1924).

Poza tym szereg mniejszych szkiców i recenzji, n.p. o „Miracles de Nostre Dame“ (*Ateneum* 1888), o poszczególnych pisarzach hiszpańskich (*Świat* 1888—9), o poglądach krytycznych Brunetière'a (*Bibl. Warsz.* 1892), o legendzie prowanckiej o Matce Boskiej (*Myśl* 1904), o uieciu romantyzmu francuskiego przez Lasserre'a (*Ateneum Polskie* 1908), o literaturze dantejskiej (*Książka* 1922), o „Lirykach francuskich“ Staffa (*Prz. Warsz.* 1924) i i.

Studia dotyczące literatury polskiej wymienia w cytowanej rozprawie W. Borowy.

Nowela Porębowicza „Z krwawego źródła“ w książce zbiorowej dla uczczenia A. Świętochowskiego p.t. *Prawda* (1899). Pod pseudonimem Dydyma Kosturka wydał poza obiegiem księgarskim *Rymy ucieśne* (1937), gdzie obok wierszy polskich pomieścił także francuskie i hiszpańskie.

O Porębowiczu poza studium Borowego i rozprawą K. W. Zawodźńskiego „Porębowicz—poeta na tle epoki“ (w tymże samym zeszycie *Przeglądu Współczesnego*, nr. 131 z 1933 r.) oraz poza opracowaniami współczesnej literatury polskiej (W. Feldman, A. Potocki, K. Czachowski), ob. J. Goldman, „La philologie romane en Pologne“ (*Archivum neophilologicum* 1937) i A. Czeżowska w *Neofilologu* 1933, a wreszcie szereg artykułów i notatek pośmiertnych w prasie.

JĘZYKI OBCE W SZKOŁACH HANDLOWYCH JAKO PRZEDMIOT POMOCNICZY.

Ułożenie programów nauki języków nowożytnych w liceach handlowych i administracyjnych było zagadnieniem niezmiernie trudnym do rozwiązania. Nie chodziło tu jedynie, jak w gimnazjach kupieckich i szkołach przysposobienia kupieckiego czy administracyjnego, o rozszerzenie znajomości języka obcego na dziedzinę pracy w zawodzie, ale także o systematyczne uczenie dwóch języków pod kątem widzenia potrzeb przyszłych kupców i pracowników biurowych średnich i większych przedsiębiorstw.

Według programów ministerialnych, zadaniem liceów handlowych jest przygotowanie młodzieży do samodzielnej pracy w handlu towarowym i w działach handlowych przedsiębiorstw gospodarczych, podczas gdy licea administracyjne przygotować mają do samodzielnej pracy w administracji rządowej i samorządowej oraz w działach administracyjnych przedsiębiorstw gospodarczych.

Oba programy wysuwają jako cel wychowawczy wyrobienie zamiłowanych w swym zawodzie pracowników i świadomych swych obowiązków obywateli Państwa.

Program liceum handlowego przewiduje, że absolwenci tych uczelni będą pracowali przeważnie jako sprzedawcy w handlu hurtowym i w fabrykach, jako zakupyjący, agenci handlowi, ekspedytorzy, maklerzy i t. d., lub też terenem ich działalności będzie „administracja gospodarcza prywatna“. Program podkreśla też wyraźnie, że dwuletnie licea dają wyłącznie przygotowanie handlowe ogólne, a specjalizacja będzie następowała w klasie trzeciej.

Program liceów administracyjnych przewiduje, że terenem pracy absolwentów tych szkół będzie administracja państwowa oraz administracja przedsiębiorstw gospodarczych zarówno państwowych, jak i prywatnych. Licea dwuletnie dają wyłącznie przygotowanie administracyjne ogólne, gdy licea trzyletnie uwzględniają w klasie trzeciej specjalizację.

Podaję tu w streszczeniu niektóre uwagi dotyczące zadań liceów handlowych i liceów administracyjnych, aby zaznaczyć dla jakich kategorii pracowników, języki obce, jako przedmiot ściśle związany z zawodem, mają być „bądź przygotowaniem zawodowym, bądź umożliwić pogłębienie i uzupełnienie wiadomości oraz umiejętności zawodowych“.*).

I. Język.

Aby należycie przygotować absolwentów liceów handlowych i administracyjnych do ich przyszłych zawodów trzeba:

- a) dać im taką znajomość choć jednego języka obcego, aby mogli

*) Na konieczność takiego przygotowania zawodowego nauczania pierwszego języka obcego w liceach handlowych, zwracałem już uwagę w artykułach: „Nauczanie języka francuskiego w klasie I. liceów handlowych“, *Neofilolog*, Nr. 2 z 1935 i „Kilka zagadnień z dydaktyki języków w szkolnictwie handlowym“, *Neofilolog*, Nr. 1 z 1936 r.

porozumieć się ustnie i pisemnie w życiu codziennym i potrzebach zawodowych,

b) dać im pewien zasób wiadomości: 1) o produkcji i przygotowaniu do sprzedaży typowych towarów, stanowiących przedmiot handlu pomiędzy Polską a danym państwem, jako też o życiu gospodarczym i społecznym tego państwa, 2) o organizacji i technice handlu danego państwa w ogólnym zarysie,

c) zaznaczyć z najważniejszymi cechami umysłowości i charakteru obcego narodu.

Cele powyższe wzajemnie się przenikają i uzupełniają, to też powinny być osiągnane na tym samym materiale rzeczowym.

Przy dwuletniej nauce (po cztery godziny tygodniowo) w szkole zawodowej, w której podbudówką jest czteroletnie gimnazjum ogólnokształcące, rezultaty te osiągnąć można jedynie przy bardzo wyteżonej pracy, odpowiednim doborze materiału nauczania, należytym ułożeniu tego materiału i przy celowej metodzie nauczania.

Zasadą nowych programów jest, aby materiał, na którym naucza się języków, był tak dobrany, aby zawierał wiadomości potrzebne w stosunkach handlowych z obywatelami danego obcego państwa i umożliwiał pogłębianie i uzupełnianie wiadomości zawodowych. Zasadę tę należy jednak tak przeprowadzić, aby nie odbiegać od wskazań dydaktyki języków nożytnych.

Na zachodzie Europy prawie wszyscy współcześni autorzy podręczników do nauki języków obcych w szkołach zawodowych przyjęli za zasadę, aby dobierać teksty nie tylko pod kątem widzenia języka obcego, ale też, oczywiście na wyższym stopniu nauczania, biorąc pod uwagę czy dany tekst przysparza uczniowi wiadomości o obcym kraju lub wiadomości, dotyczących przyszłego zawodu.

Profesorowie P. G. Wilson, F. Herbert i J. Herbert, autorzy podręcznika pod tytułem „La vie économique“, wydanego u I. Pitmana w Londynie w 1934 roku, wybrali teksty odpowiadające wyżej wymienionym postulatom; nie wydaje się jednak, aby dążeniem ich było dać pojęcie o całości kształcie techniki i organizacji handlu danego kraju lub odmalować obraz jego życia gospodarczego. Są jednak także podręczniki, których autorzy starali się tak wybrać i ułożyć teksty, aby aowały one dość dokładne pojęcie o życiu gospodarczym obcego narodu. Należy wymienić tu szczególnie najnowsze podręczniki czeskie, przeznaczone dla studentów wyższej szkoły handlowej w Pradze.

Profesor J. Cada w książce „La France d'aujourd'hui“, wydawnictwo Spik — Praha 1931, daje zarys geografii, historii, literatury, ustroju politycznego, szkolnictwa, geografii gospodarczej, bieżących zagadnień gospodarczych i ekspansji kulturalnej Francji. Panowie Dr. K. Kozesnik i Dr. T. Krejci, autorzy bardzo ciekawego podręcznika dla studentów wyższych szkół handlowych, pod tytułem: „Deutscher Wirtschaftsgeist. Eine Anthologie seiner Grundlagen und Probleme“, wydanego w Pradze przy końcu

1936 roku, dali przegląd całego życia gospodarczego Niemiec, Austrii i Szwajcarii.

W pierwszej klasie liceów handlowych i administracyjnych nie można uwzględnić aż tyle wiadomości teoretycznych, dotyczących obcego kraju, a tym bardziej kilku krajów w których panuje dany język i należy najczęściej poprzestać na podaniu obrazów z scen i opisów charakterystycznych z odpowiednim omówieniem tych tekstów. Jest to tym bardziej konieczne, że teksty muszą być zaczerpnięte z dzieł literackich, z książek popularno naukowych, naukowych, czasopism zawodowych oraz artykułów dziennikarskich i wprowadzać uczniów w język pisany i mówiony różnych środowisk.

Należy pamiętać, że tak zwany język gospodarczy jest jedynie pewną ilością terminów i zwrotów, którymi posługują się w sprawach zawodowych kupcy, przemysłowcy i badacze życia gospodarczego. Nie można się posługiwać tymi terminami i zwrotami nie znając dostatecznie języka obcego.

W początkowych okresach nauczania, język tekstów powinien być jak najbardziej zbliżonym do języka, którym są pisane podręczniki na klasę IV gimnazjów ogólnokształcących. W dalszym nauczaniu można wprowadzić więcej słów technicznych i zwrotów fachowych. Takie stopniowanie trudności jest konieczne wobec potrzeby doprowadzenia do mniej więcej jednakowego poziomu uczniów, przychodzących z różnych szkół, z różnym przygotowaniem, a także wobec konieczności znacznego rozszerzenia znajomości języka potocznego.

Absolwenci dwuletnich liceów handlowych i administracyjnych mają zapewnione, dzięki nowym rozporządzeniom, prawo przejścia do wyższych uczelni. Nakłada to na autorów podręczników obowiązek wprowadzania tekstów, dających pewne pojęcie o kulturze gospodarczej obcego kraju. Tak pojęte kulturoznawstwo będzie można uwzględnić, szczególnie realizując program klasy pierwszej.

Należy pamiętać, że aby móc nawiązać i utrzymać korzystne stosunki handlowe z przedsiębiorstwami obcego kraju, — trzeba poznać i zrozumieć unysłowość jego mieszkańców.

O doborze materiału na którym należy nauczać korespondencji handlowej w językach obcych, pisałem już w artykule zatytułowanym: „W poszukiwaniu metody nauczania korespondencji handlowej w językach obcych“. Neofilolog, Nr. 2 z 1936 r. i w artykule „Metoda frazeologiczno-analityczna w korespondencji handlowej obcojęzycznej“ Neofilolog, Nr. 3 z 1936 r., nie będę tu powtarzać tych rozważań. Przypomnę jednak, że nie jest rzeczą możliwą podać wzory wszelkich listów, jakie spotyka się w praktyce więc należy dążyć do tego, aby uczniowie osiągnęli samodzielność, ucząc się redagować różne odmiany listów, pozostawiając nauczanie się innych samemu uczniowi.

Po omówieniu trudnego zagadnienia odpowiedniego doboru materiału nauczania przypomnę, że na klasę pierwszą program przewiduje opanowanie pewnego zasobu wiadomości, dotyczących pracy w obcym środowisku.

sku gospodarczym ze specjalnym uwzględnieniem produkcji i przygotowania do sprzedaży typowych towarów, stanowiących przedmiot handlu pomiędzy Polską a danym państwem. Na tym materiale uczniowie powinni przyswoić sobie słownictwo zawodowe z zakresu potrzeb branżowych.

Program klasy drugiej przewiduje opanowanie następujących wiadomości: 1) o organizacji i technice handlu w danym państwie ze specjalnym uwzględnieniem tych wiadomości, które będą niezbędne przy eksporcie do danego kraju lub przy imporcie z danego kraju, 2) opanowanie około 36 typów listów najczęściej używanych w korespondencji obcojęzycznej i zaznajomienie się z najważniejszymi formularzami, używanymi w korespondencji bankowej. Na tym materiale uczniowie powinni przyswoić sobie pewną ilość terminów z zakresu organizacji i techniki handlu.

W klasie pierwszej obowiązuje lektura klasowa i domowa wwiątków z dzieł literackich, poruszających tematy z życia gospodarczego i społecznego oraz lektura czasopism i dzienników; w klasie drugiej obowiązuje lektura klasowa i domowa wyjątków z dzieł, czasopism i dzienników zawodowych oraz omawianie podstawowych zagadnień współczesnego życia gospodarczego i społecznego danych państw na podstawie lektury domowej uczniów

Pogłębienie i rozszerzenie znajomości języka w klasie pierwszej i częściowo drugiej daje możliwość systematycznego podawania wiadomości zawodowych w klasie III.

Program, a więc i dobór materiału nauczania w klasie trzeciej liceów powinien być zróżniczkowany zależnie od specjalizacji.

Przy specjalizacji przygotowującej do handlu towarowego należy uwzględnić: 1) systematyczne podawanie w obcym języku tych wiadomości z organizacji i techniki handlu w obcym kraju, które będą potrzebne przyszłemu eksporterowi i importerowi. Należy jednak wyłączyć z nauczania wiadomości, odnoszące się do wypadków rzadszych, jak również wiadomości, dotyczące wszystkich tych spraw, które załatwia się przeważnie lub wyłącznie w języku polskim, 2) wypełnianie dokumentów najczęściej w handlu zagranicznym spotykanych, a redagowanych w danym obcym języku*), 3) systematyczna nauka tłumaczeń technicznych, 4) doprowadzenie do samodzielności i biegłości w redagowaniu listów z zakresu tej specjalności, do której będzie przygotowywał dany wydział, 5) doprowadzenie uczniów do swobodnego korzystania z literatury zawodowej w obcym języku i wdrożenie ich do czytania czasopism zawodowych.

Takie ułożenie materiału nauczania przedstawia następujące zalety:

1) Program klasy pierwszej obejmuje wiadomości ogólne nie wymagające specjalnego przygotowania z zakresu przedmiotów zawodowych.

*) Tak pojęte nauczanie języka francuskiego w klasie III liceów miałem na myśli, pisząc podręcznik pod tytułem: „Technique et terminologie du commerce français”. Wyd. Książnica — Atlas 1937.

2) Nauka w klasie pierwszej jest przygotowaniem do trudnej umiejętności prowadzenia korespondencji w języku obcym. Uczeń opanowuje nie tylko terminologię branżową, odnoszącą się do najważniejszych towarów, lecz zdobywa ponadto sporo wiadomości, dotyczących głównych ośrodków produkujących lub sprowadzających towary będące przedmiotem wymiany pomiędzy Polską a danym krajem, poznaje pewne rysy charakterystyczne Francuzów, Niemców lub Anglików oraz zaznajamia się z produkcją i przygotowaniem do sprzedaży towarów najczęściej importowanych i eksportowanych. Po takim przygotowaniu nauka korespondencji handlowej obcojęzycznej daje zupełnie zadawalające rezultaty.

3) Wiadomości praktyczne z zakresu organizacji i techniki handlu w obcym kraju, najbardziej potrzebne w praktyce są podawane w drugim roku nauczania, to jest wtedy, gdy uczeń ma już więcej wiadomości językowych i zawodowych, kiedy prztem nauka utrwała się lepiej w pamięci starszej już młodzieży.

4) Skupienie nauki korespondencji handlowej w klasie drugiej umożliwia przygotowanie do nauki tego praktycznego przedmiotu wtedy, gdy uczniowie nabyli już sporo wiadomości z techniki i organizacji handlu i uczą się pisać listy handlowe w języku ojczystym.

5) Czytanie czasopism i wyjątków z dzieł zawodowych jest także przesunięte na klasę drugą, to jest na okres, gdy niektórzy uczniowie odczuwają potrzebę posługiwania się książkami w obcych językach oraz gdy czytanie tekstu zawodowego w obcym języku przedstawia dla nich już mniejsze trudności.

6) Materiał nauczania klasy pierwszej daje możliwość częściowej korelacji z geografią ekonomiczną, towaroznawstwem, a klasy drugiej z organizacją i techniką handlu, reklamą, prawoznawstwem a zwłaszcza z korespondencją handlową. Nie może tu być jednak mowy o korelacji w czasie, a jedynie tylko o wzajemnym uzupełnianiu się i korzystaniu przy nauce jednego z przedmiotów z wiadomości nabytych w drugim.

Tak pojęte nauczanie języka obcego łączy się ściśle z nauką przedmiotów zawodowych, a nie stanowi ich elementarnego skrótu.

Nauczanie języka, którego młodzież uczyła się już w gimnazjum jako obowiązkowego, wymaga konsekwentnego stosowania metody bezpośredniej, w takiej formie w jakiej jest ona zalecona w szkolnictwie ogólnokształcącym, z uwzględnieniem jednak pewnych właściwości nauczania języka gospodarczego. Od metody bezpośredniej dopuszczającej język ojczysty jako sprawdzian wszędzie tam, gdzie użycie kontaktu nasuwa większe trudności, należy zrobić dwa odchylenia: po pierwsze przy terminologii technicznej należy zawsze podawać tłumaczenie polskie wyrazu lub zwrotu; objaśniając różnice, o ile znaczenie polskiego terminu nie odpowiada do kładnie znaczeniu terminu w obcym języku; po drugie należy stosować specjalną metodę nauczania korespondencji handlowej. Metodę tę omówiłem już w odrębnych artykułach.

Język II.

Przy doborze materiału na którym ma się uczyć języka obcego, którego naukę młodzież rozpocznie w liceum od początku, dużą trudnością jest ułożenie tekstów, któreby mogły zaciekać i zachęcić do dalszej pracy uczniów pierwszej klasy liceów zawodowych a nie były równocześnie zbyt trudnymi pod względem językowym dla osób zaczynających naukę języka obcego.

Materiał nauczania musi stopniowo i systematycznie wprowadzać: a) w słownictwo potrzebne do wypowiedzania się w zakresie potrzeb codziennych, b) w słownictwo zawodowe i podać pewne minimum słownictwa branżowego, koniecznego przy korespondencji handlowej, c) oraz umożliwić zdobycie niezbędnych wiadomości, potrzebnych w życiu codziennym i pracy zawodowej w obcym środowisku.

Gramatyka powinna być ściśle związana z przerobionymi tekstami i mieć charakter zestawień i usystematyzowania najczęściej spotykanych w tekstach zjawisk językowych.

Materiał nauczania klasy pierwszej ilustruje życie w domu i w mieście z uwzględnieniem obcego środowiska. Nie wyklucza to wprowadzenia już w pierwszej klasie w obce środowisko zawodowe. Należy jednak i w takim rozwiązaniu wprowadzać jedynie słowa najczęściej używane w życiu codziennym a nie terminy fachowe, na które trzeba znaleźć miejsce w klasie drugiej.

W klasie drugiej program przewiduje opowiadania, dialogi, anegdoty, sceny, opisy i t. d. na tle życia w obcym środowisku handlowym oraz podanie około 22 typów listów w ich najprostszej formie. Nie można tu liczyć na osiągnięcie jakiegokolwiek samodzielności w pisaniu listów, zadawając się tym, że uczniowie będą mogli przy pomocy słownika rozumieć najczęściej spotykane listy oraz dostosować wzór z poradnika do potrzeb danej transakcji. Takie wdrażanie w korespondencję handlową umożliwia przerobienie zasadniczych typów listów, spotykanych w przedsiębiorstwach kupieckich.

Zdaniem moim przy korespondencji handlowej należy posługiwać się oddzielnym podręcznikiem, który powinien służyć absolwentom jako poradnik w ich pracy zawodowej.

Nie mamy dość doświadczeń, żeby określić, jaka metoda będzie najbardziej wskazana przy nauce drugiego języka w liceach. Należy jednak przypuszczać, że trzeba będzie stosować dwie różne metody — metodę bezpośrednią przy ćwiczeniu pewnej sprawności konwersacyjnej na tematy związane z potrzebami życia codziennego i metodę mieszaną lub pośrednią przy czytaniu tekstów i przy korespondencji handlowej.

Tak pojęte nauczanie języka powinno zarówno umożliwić dalsze samokształcenie tym absolwentom, którzy będą tego potrzebowali, jak też ułatwić dalszą naukę tym z byłych uczniów liceów dwuletnich, którzy zechcą zdobyć specjalizację w klasach trzecich.

Nie ulega chyba wątpliwości, że tak pojęte programy są dużym postępem nie tylko w stosunku do dawnego nauczania u nas w kraju, lecz także wobec programów, obowiązujących w różnych krajach Zachodu.

Programy są jednak, jak wiemy, tylko ramami, które musi wypełnić praca nauczyciela i autorów podręczników.

Mamy niestety w Polsce bardzo niewiele podręczników do nauki języków obcych w szkołach handlowych typu licealnego. Listę ich znajdują czytelnicy łatwo w wykazach podręczników, aprobowanych przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Z podręczników zagranicznych większość nie odpowiada obowiązującym u nas programom; są one przytem bardzo drogie i nie zawsze dostosowane do poziomu uczniów naszych szkół. Ze względu jednak na wielki brak podręczników, jaki daje się w Polsce odczuwać pozwolę sobie podać parę tytułów.

Przy nauce angielskiego, jako pierwszego języka obcego w klasie pierwszej można posługiwać się tanimi broszurkami: „Teubner's English Readers for Use in Schools“. Specjalnie mogą się przydać: E. Foster Brown „Everyday Life in England“, G. F. Timpson „Captains of British Industry and Commerce“, F. Norman „The British Empire“. Wyd. B. G. Teubner—Leipzig. Przy nauce w drugiej klasie pewne usługi może oddać: William Maurice „Commercial English, a Handbook of the Language and Methods of Business“. Wyd. J. Bielefeld, Leipzig.

Przy nauce angielskiego jako drugiego języka obcego w klasie pierwszej może oddać pewne usługi: Colenutt R. & Franke W. „English for practical use“. Wyd. M. Diesterweg, Frankfurt am Main i Dessagnes: „Les grands commerçants“ Part. I. Pewne elementy korespondencji handlowej angielskiej dla klasy drugiej znajdzie nauczyciel w podręczniku L. Chambonnaud & P. Texier „First Book of Business English“. Wyd. Dunod, Paris.

Przy nauce języka niemieckiego jako pierwszego języka obcego w klasie pierwszej pewne usługi może oddać dobry lecz wyjątkowo trudny podręcznik: Dr. K. Kozesnik & Dr. T. Krejci „Deutscher Wirtschaftsgeist—Eine Anthologie seiner Grundlagen und Probleme“. Wyd. L. Soucek, Praha II, i w podręczniku J. Müller „Wirtschaftskunde von Deutschland“ Wyd. Hans Buske, Leipzig, oraz broszura Friedrich Raab „Deutsche Volkswirtschaft der Gegenwart“. Wyd. Reclam Nr. 7231 Leipzig.

Jako pomoc przy nauce języka niemieckiego, jako pierwszego języka obcego w klasie pierwszej, mogą służyć następujące mapy: Oppel „Wandkarte zur Wirtschaftskunde des Deutschen Reiches“ Mit 3 Nebenkarten. Wielkość 206 : 183. Cena około 90 zł.

Barmm „Wandkarte zur Kultur, Wirtschafts und Handelsgeographie von Mitteleuropa“.

Do nauki języka francuskiego jako pierwszego języka obcego w liceach handlowych i administracyjnych mamy już podręczniki wydane w Polsce i dostosowane do naszych programów.

Duże usługi mogą tu oddać mapy kolorowe wydane u Delagrawa pod kierunkiem profesora A. Gibert. Wielkość 1,22 na 1,02; cena mapy podklejonej 28 franków. Najbardziej wskazane są następujące trzy mapy z tej kolekcji: „France physique“, „France. Agriculture. Klevge, Peche“, „France Industrie“. Duże usługi może oddać nauczycielowi książka Ernest Granger „La France“. Wyd. A. Fayard, Paris.

Przy nauce języka francuskiego jako drugiego języka obcego w klasie drugiej liceów, prócz niedawno wydanej małej korespondencji handlowej, nauczyciel może się posługiwać, w oczekiwaniu na podręcznik, książką P. G. Wilson, F. Herbert & J. Herbert „La vie commerciale“. Wyd. I. Pitman, London.*).

Warszawa.

Dr. L. Koźmiński.

MIĘDZYSZKOLNA KORESPONDENCJA.

W roku 1927 szkoła nasza nawiązała korespondencję ze szkołą średnią w Haverhill. Próba spotkała się z entuzjazmem młodzieży i dała pozytywne wyniki, przeto kontakt pisemny obu szkół utrzymał się przez dłuższy czas. W roku 1932 rozszerzono zasięg korespondencyjny przez przystąpienie do planu korespondencji międzyszkolnej, podjętego przez Anglię w skali światowej. Przez cały grudzień 1932 r. „The Manchester Guardian Weekly“ podawał listy szkół, które chcą brać udział w wymianie myśli pomiędzy wychowankami. Gotowość nawiązania kontaktu wyraziło wtedy wiele szkół, reprezentujących prawie wszystkie kraje zachodniej i środkowej Europy oraz Ameryki Północnej. Każda z nich podała też język, w jakim uczniowie życzą sobie porozumiewać się ze sobą. Korespondencja ta utrzymała się w naszej szkole do dnia dzisiejszego. Wyniki doświadczenia tyloletniego pozwalają mi szerzej omówić znaczenie korespondencji międzyszkolnej z pedagogicznego i dydaktycznego punktu widzenia.

Na wstępie garść uwag historycznych. Korespondencję międzynarodową propagowano i propaguje się obecnie jeszcze w Anglii i Ameryce jako środek wychowawczy o wyraźnym zabarwieniu politycznym. Łączą z nim w krajach anglosaskich bardzo śmiałe nadzieje zbliżenia międzynarodowego przez wzajemne poznanie się młodzieży. Myśl o utrwaleniu pokoju światowego drogą wzajemnego zbliżenia się młodzieży nie jest wytworem naszych czasów. Niepokój ogólny cechujący okres powojenny ożywił tylko myśl, podjętą jeszcze przed wojną światową. Już w 1901 roku Stead wydał w Anglii własnym nakładem rocznik korespondencji międzynarodowej. Już wtedy żywiono nadzieję, że będzie ona jednym ze środków służących do zażegnania niebezpieczeństwa wojny. Według danych statystycznych 40.000 uczniów Anglii, Francji, Niemiec i Stanów Zjednoczonych nawiązało wówczas stosunki, które w wielu wypadkach prowadziły do zadziernięcia węzłów przyjaźni. Fakt ten nie przyczynił się jednak do zbratania narodów. Wojna światowa wykazała, jak płonne były nadzieje pokładane w papierowym kontakcie. Mimo zawodu, wobec groźby nowej wojny, jeszcze raz uczyniono próbę uspokojenia skłóconego świata przez wzajemne zbliżenie młodzieży drogą korespondencji międzynarodowej.

*) Podane w tym artykule podręczniki do nauki języków angielskiego i niemieckiego zostały mi łaskawie wskazane przez panów profesorów: dr. T. Grzebieniowskiego i dr. J. Pipreka.

wej. Wiara w możliwość osiągnięcia zamierzonego celu ożywia przynajmniej głównych inicjatorów tej korespondencji. Biję ona też z listów, które młodzież nasza otrzymała. „We younger people are going to have to rise up and demand a show down for the higher ideals. The older folks are too set in their ways” — pisze uczeń z Kalifornii. Bardziej sceptyczni widzą w korespondencji środek wychowawczy i dydaktyczny. Stawiają oni sobie za cel rozszerzenie horyzontu umysłowego i poznanie dalekich krajów przynajmniej przez surogat kontaktu osobistego. Jeżeli idzie o mój pogląd, podzielam zdanie sceptyków. Drogą korespondencji nie osiągnie się tak wielkiego celu, jakim jest zażęgnięcie niebezpieczeństwa wojny.

Nawiązując korespondencję, zawsze dobrze zdać sobie sprawę z celów, jakie stawiamy. Ja zainicjowałem ją z wyraźnym celem praktycznym: zachęcenia uczniów do używania języka i pogłębienia jego znajomości. Doświadczenie wykazało mi jednak, że aby się korespondencja utrzymała, musi ona mieć pewne podłoże idealizmu. Chęć opanowania języka w piśmie jest zbyt słabym bodźcem dla uczniów. Młodzież musi mieć motywy natury emocjonalnej, uczuciowej. Dla niej kontakt ze światem dalekim ma niebывały urok. Zaspokaja on częściowo tęsknotę do przycóg i awantur. Jeżeli z tej strony nauczyciel do sprawy korespondencji podejździe, nie będzie musiał młodzieży do niej nakłaniać. Nie wystarczy jednak tylko nawiązać kontakt. Nauczyciel musi sprawą korespondencji bardzo delikatnie i dyskretnie kierować. Gdy po raz pierwszy nawiązałem kontakt ze Stanami Zjednoczonymi, posyłały się listy podobne wszystkie do siebie. Amerykanie w tych listach podawali swoje personalia, tyjące się wagi, wzrostu, koloru włosów i oczu, opisywali swoją szkołę i informowali o swoich zainteresowaniach sportowych. Po dwukrotnej wymianie listów następowała pustka, która w końcu prowadziła do zerwania kontaktu. To doświadczenie wykazało mi, że należy uczniowi od razu podsunąć uporządkowane w pewien sposób tematy, by korespondencja dała się dłuźszy czas utrzymać. W pierwszym liście można podać informacje osobiste, w następnych można po kolei opisywać zainteresowania, środowisko, szkołę, kraj cały. Korespondenci mogą między sobą wymieniać znaczki, widoczki, czasopisma i książki. Dobrze jest od razu wytłumaczyć młodzieży cel korespondencji, by miała zaufanie do nauczyciela i pokazywała mu swe listy. Tak pod jego opieką prowadzona korespondencja da się jakiś czas utrzymać, rzadko jednak dłuźej niż 2—3 lata. Część młodzieży opuszcza szkoły, zainteresowania reszty zmieniają się, tak, że korespondencja z czasem się urywa, względnie wymyka się z pod kurateli nauczyciela. Kontakt więc trzeba stałe odnawiać, oczywiście nie musi to być z tymi samymi szkołami. Zachodzi teraz pytanie, czy warto poświęcić tyle czasu i energii tej sprawie. Po dziesięcioletnim doświadczeniu mogę odpowiedzieć, że korespondencja należy do tych środków pedagogicznych, które pracę nauczyciela upiększają i przez osiągnięte wyniki dostatecznie za podjęty trud nagradzają. Dla zdobycia pewnej wprawy w pisemnym wypowiedzaniu się łatwym i potocznym językiem korespondencja jest tak ważnym środkiem, jak konwersacja dla wyrobienia umiejętności mówienia. Spośród wszystkich ćwiczeń pisemnych list, jako forma osobistego wypowiedzania się, wysuwa się na pierwsze miejsce. Zbyteczne chyba jest podkreślenie, jakie znaczenie ma list nie narzucony przez nauczyciela, lecz wywołany potrzebą porozumienia się z rówieśnikiem, pochodzącym z kraju, którego języka młodzież się uczy. Dla ucznia jest to próba sił, jest to uświadomienie sobie tego, co przez swą pracę osiągnął. Niejeden uczeń, który czyta ze zrozumieniem utwory klasyczne, który dyskutuje na temat ich konstrukcji, staje bezradny, gdy ma list napisać, jeśli się go tego nie nauczy. A jednak, z użyłarnego punktu widzenia, jest to umiejętność przynajmniej tak ważna, jak czytanie utworów klasycznych. Przez korespondencję język staje się bliźszy, zainteresowanie dla niego głębsze. W praktyce swej miałem kilka wypadków,

w których korespondencja zadecydowała o kierunku zainteresowań uczniów. Kilka naszych listów wydrukowano w amerykańskich gazetach szkolnych, a fakt ten tak podziąkał na autorów, że głębsze poznanie języka, znacznie przekraczające wymogi programu szkolnego, stało się dla nich potrzebą.

Pomijając już cel praktyczny, pogłębienia znajomości języka, cel, który dla mnie był jedyną pobudką do nawiązania kontaktu, korespondencja jest też wydatną pomocą w realizacji programu kulturoznawczego i postulatu wychowania obywatelsko-państwowego. Zacytuje tylko dla przykładu kilka zdań z jednego listu: „I am a student of the University High School, Chicago, Illinois, This school is a five year school, consisting of Sub-Freshmen, Freshmen, Sophomores, Juniors, and Seniors. The school day lasts from 8 A. M. to 3:20 P. M., with a half hour of for lunch. There is a cafeteria at school, where most people eat. — „Chicago is reputed to be a city of gangsters and racketeers, and no doubt, it is, but I have never seen any gang wars. We only know about them by reading the newspapers“ — „You may, or may not have heard that in the attempt to assassinate President — elect Roosevelt, Mayor Cermak of Chicago, and three other bystanders were hit“ — Jeden z uczniów mieszkających blisko Yellowstone Park opisuje ten cud natury i załącza szereg ciekawych zdjęć. Uczennica z Chicago posyła album zdjęć ze słynnej wystawy światowej. Uczennice szkoły średniej w Vancouver opisują to piękne miasto i podają jego historię. Uczennice z Nowej Zelandii opisują swoją ojczyznę, streszczają jej historię i przysyłają bardzo ciekawe zdjęcia fauny tego kraju, które posłużyły potem za pomoc naukową na lekcjach przyrody. — Przez korespondencję uczeń nabywa wiadomości o danym kraju, jakich mu żaden podręcznik nie da. Z punktu widzenia dydaktycznego idzie tu nie tylko o rodzaj, ale i o sposób nabycia tych wiadomości. Jest to, jak Amerykanie mówią, harnessing the forces of nature. Tą drogą nabyte wiadomości na zawsze pozostaną własnością ucznia. Z punktu widzenia obywatelsko - państwowego listy spełniają podwójną rolę. Informując za granicę o Polsce, stanowią one pewnego rodzaju środek propagandowy, nawet dość poważny, jeśli się weźmie pod uwagę sfery, z jakich korespondenci zazwyczaj się rekrutują. Listy zaś angielskie, z jakiegokolwiek kraju, czy z Anglii, czy z Nowej Zelandii, są tak przepojone miłością do przyrody rodzimej, że nie mogą pozostać bez wpływu.

Włocławek

Dr. A. Kreusler

Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI.

KILKA UWAG O OZDOBACH KLASY FRANCUSKIEJ.

Chciałbym się tu podzielić kilku pomysłami, służącymi bądź do ozdobienia klasy, bądź do stworzenia własnymi środkami małego zbioru pomocy, któreby zbliżyły młodzież do życia i kultury francuskiej. Są to pomysły, jakie narastały w miarę potrzeby i zainteresowań uczniowskich, raczej skromne i bezpretensjonalne, sądzę jednak, że umiejętnie stosowane mogą przyczynić się wydatnie do ożywienia lekcji i nie są bez znaczenia. dla wyrobienia kultury ogólnej uczniów, chociaż ich wartość dla samego języka jest raczej niewielka.

A więc przedewszystkim mapa Francji, ta najzwyczajsza, a nieradko — obok planu Paryża — jedyna ozdoba „klasy francuskiej“. Otóż nie można tu się kontentować jedynie mapą fizyczną czy polityczną, będącą zresztą zwykle przerysowaniem czy powiększeniem mapy z atlasu czy pod-

ręcznika. Chodziłoby raczej o mapki, utrzymane w charakterze stylizowanym np. mapkę prowincji historycznych, odpowiednio wykolorowaną ze zręcznie rozmieszczonymi godłami albo kostiumami regionalnymi. Dalej mapkę gospodarczą z obrazowo zaznaczonymi produktami ziemi i ręki ludzkiej. Ton nieco humorystyczny wprowadzić znowu może mapa gastronomiczna, na którejby widniały mniej lub więcej udatnie przedstawione specjalności kuchni francuskiej. Równie wdzięczne pole przedstawia Francja uniwersytecka (ilustrowana rysunkami gmachów uniwersyteckich), kolejowa, a przede wszystkim sportowa.

Pomijam barwne i wcale efektowne afisze propagandowe, jakich chętnie udziela Zarząd Kolei Francuskich w Warszawie: utrwalają one w oczach uczniów krajobraz francuski, ale robią z klasy coś nakształt poczekalni dworcowej i nie budzą aktywności u młodzieży. Znacznie więcej pola do popisu i pomysłowości następują tablice, które nazwałbym *panoramami regionalnymi*. Oto ich schemat zasadniczy: na dużym kartonie czy tekturze, rozmieszcza się dookoła poglądowej mapki zdjęcia, widokówki czy wycinki z prospektów, odnoszące się do danej prowincji i ilustrujące jej krajobraz, stroje ludowe, tańce, sceny obyczajowe itp. Te tablice, które można zresztą ujmować i kombinować jaknajdowolniej, cieszyły się u mnie przez cały rok w klasie III-ciej wielkim powodzeniem: Przeszliśmy w ten sposób wszystkie ważniejsze prowincje. Należy tylko baczyć, zwłaszcza na prospektach (łatwo dostępnych we wszystkich biurach podróży), aby nie wkraść się jakiś napis polski: wogóle trzeba uważać, ażeby wszędzie było jaknajwięcej tekstu francuskiego.

Można także obrać samą zasadę: „działową“. Na jednej tablicy umieścić zdjęcia z jednej tylko dziedziny: np. kościoły (z uwzględnieniem stylów), zamki, tańce regionalne, pomniki starorzemieślnicze, — istniejące na terenie całej Francji; nie trzeba oczywiście i tu zapominać o mapie, uwidoczniającej rozmieszczenie geograficzne wspomnianych obiektów.

Zupełnie wyraźnie na teren historii sztuki wchodzimy, tworząc serie reprodukcji malarstwa i rzeźby pomnikowej, grupując je bądź to historycznie (tzn. okresami, czy szkołami) bądź tematycznie (np. seria religijna, batalistyczna, portretowa rep.) bądź też uwzględniając tylko poszczególnych twórców np. Rodina. Jest to oczywiście dziedzina znacznie trudniejsza i kosztowniejsza w realizacji.

Na inny całkiem pomysł wpadłem znów niedawno w klasie o silnych zamiłowaniach filatelistycznych. Polecilem tam sporządzić tablice z przeglądem znaczków francuskich, ułożonych seriami: Hommes illustres, Paysages, Expositions, Poste aérienne, Colonies itp. Zważywszy dużą pomysłowość poczty francuskiej w tym dziale w ostatnich latach, sądzę, że może to być miła i pouczająca rozrywka. I tu oczywiście trzeba pamiętać, żeby o ile możliwości napis na znaczku był jeszcze raz przypomniany, w formie podpisu objaśniającego.

Inny zgola cel mają pomoce, gdzie materiał jest zmieniany okresowo. A więc — w klasach niższych — ruchomy kalendarzyk, gdzie codzienną datę uzyskuje się przez odpowiednie ustawienie kartoników z nazwami miesięcy i dni w tygodniu. Dalej — na stopniu wyższym — dostawiana gazetka ścienna, o której zresztą już dużo pisano. Wymaga ona jednak niezwyklej wytrwałości w gromadzeniu i podpisywaniu zdjęć bądź gazet francuskich (np. „Excelsior“, „Paris-soir“ albo page-magazine w „Matinée“) bądź i polskich z tłumaczonymi podpisami. Czasem wystarczy skromny „coin pour rire“ t.j. żarty, w których co tydzień umieszcza się kilka obrazków humorystycznych, wyciętych z „Benjamin“ czy tygodników dla dorosłych.

Nie zapominam też o najprostszych i najłatwiejszych ozdobach klasy: Jakiś efektowny horaire, albo spis świąt katolickich bieżącego roku, albo

wkońcu „Proverbes“, „Devinettes“ czy też „Code de l'éclaircur, z przerabianego podręcznika.

Przykłady można mnożyć w nieskończoność. Ich stosowanie i wybór zależy oczywiście i od intencji nauczyciela i od pomysłów, czy nastrojów uczniowskich. W każdym razie sędzę, że żadną miarą nie należałoby zaniedbywać tej dziedziny, leżącej może trochę na marginesie dydaktyki języka i graniczącej raczej z kształceniem estetyki u młodzieży. Współpraca z nauczycielem rysunków i robót ręcznych nasuwa się tu na pierwszy rzut oka.

Kalisz.

Adam Goldwasser.

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK.

TRZASKI, EVERTA I MICHALSKIEGO Słownik niemiecko-polski i polsko-niemiecki. Opracował Prof. Juliusz Ippoldt. Część pierwsza niemiecko-polska. (Handwörterbuch der deutschen und polnischen Sprache, bearbeitet von Juliusz Ippoldt. Erster Teil: Deutsch-Polnisch). Warszawa. Str. 1399.

Słowniki starzeją się prędzej od ludzi i trudno nadążyć ciąglemu rozwojowi słownictwa. Dotyczy to nie tylko fachowych wyrazów z dziedzin specjalnych czasem całkiem nowych. Również słownictwo codziennego użytku ulega zmianie. Odgrywa tu znaczną rolę moda, wpływy wybitnych jednostek lub grup kulturalnych czy społecznych (np. zawodów), miasta czy wsi oraz bardzo czuła na nowości prasa fachowa i codzienna, która mniej aktywne dotychczas lub zgoła indywidualne wyrazy czy zwroty narzucają ogółowi. Wszystko to musi słownik uwzględnić. Ale z tychże samych powodów zwroty umierają i z czasem stają się dla słownika niepotrzebnym balastem.

Ze starszych słowników niemiecko-polskich i polsko-niemieckich najlepszy i podający najobfitszą frazeologię Konarskiego — Inlendera-Goldschneidera — Zippera (Wiedeń, 1911 wyd. II) już dawno jest przestarzały. Jego miejsce mógłby zająć słownik Ippoldta. Nie dorównywa on jednak rozmiarami tamtemu, siłą faktu więc nie znajdziemy tam wszystkiego czego szukamy. Ale brak tu też wielu rzeczy, które są nieodzowne w słowniku tej miary.

Podam dla zilustrowania po kilka przykładów z różnych dziedzin:

1) Z *imion własnych* lub *nazw geograficznych* zauważymy n.p. brak wyrazów: Agram, Albanez z pochodnymi, Breslau, Bromberg, Hindenburg (Zabrze), Ladislaus, Odipus, Olmütz chociaż znajdujemy Berlin, Baden, Berta lub tak rzadko używane Lenäen.

2) To samo zauważyć można w *wyrazach obcych*. Nie ma n. p.: asozial, Barock jako rzeczownika (rodzaj!), Abitur aczkolwiek są pochodne tego wyrazu, Advokatur, Londonis, Okzident, Silhouette, Telephon (ani Telefon) i w. i.

3) Przy *wyrazach rdzennie niemieckich* brak wielu wyrazów mowy potocznej i zwrotów, które należałoby w słowniku uwzględnić. Trudno tu wszystko zacytować. Naprowadzę tylko dla przykładu: den Abend über, abermals, Aberwitz, Abruf (auf Abruf kaufen), abgebaut (zredukowany) basteln, Berserker, dösen wyraz tak często występujący w nowszej literaturze powieściowej, literweise, ohne weiteres i w. i. Przydałoby się tu podanie takich zwrotów jak: guten Appetit, da bist du auf Holzweg, eine gute Kinderstube

haben, auf die Walze gehen, Schlange stehen, stem-peln gehen, die Motten haben, nun und nimmer i. t. p. Przyznać należy, że autor zebrał tu i zestawił dużo materiału nowego, zwłaszcza, jeżeli idzie o podkreślenie różnic w obu językach. Niektóre hasła są bardzo bogate i szczegółowe, chociażby dla przykładu: Einfluss, Hand, Jahr, Kopf, Land, liegen, machen lub złożone z miss.

4) Z *nowszezo słownictwa fachowego* autor dużo uwzględnił, ale niestety, zauważyć można wiele luk. Przytoczę dla przykładu kilka tylko poważnych braków:

a) z dziedziny *sportu*: Diskus, Faustball, Gepäckwarsch. Hochsprung, Korbball, poddeln;

b) ze *sprzedażownawstwa i techniki reklamy*: Attrappe, Blickfang, Klebebild czy Klebezettel; napóżno szukamy pod hasłem Firma takich złożzeń jak Firmainhaber lub Firmenschild;

c) z innych dziedzin: Chauffeur (wymowa!), Doppel-decker, Eilbrief, Fernsehen, Flughafen (choć jest Flugfeld), Gummiknüttel, Lenkrad, Liftboy, Schliessfach. Nie ma już tu mowy o słownictwie najnowszym jak Arbeitsdienst, Gauleiter, Jugendheim, nordisch czy Stosstrupp lub o nowotworach językowych w rodzaju Fertigungskleidung (Konfektion).

5) *Dobór znaczenia* nie zawsze jest odpowiedni. N.p. przy Handgriff brak znaczenia „sposób, fortel“ (n.p. zwrotu Beispiele und Handgriffe), fałszywe jest znaczenie a vista — za zawiadomieniem, przy Inhaber brak znaczenia „właściciel“.

6) Przy wielu rzeczownikach nie podano *zasadniczych form gramatycznych*, przy wyrazach obcych bardzo często. Przykłady można znaleźć na każdej niemal stronie: Angriff, Ansporn, Anstoss, Aufguss, Bereich, Beruf, Militär (der), Dementi, Departament, Erkenntnis, Gatter, Gummi, Katze. Czasem formy nieściśle podano n.p. l. mn. przy Manufaktur (—n). Przy Nachbar brak obocznej w 2. przyp. Nachbarn, przy Waggon obocznej w l. mn. Waggone, przy Zwist l. mn. Zwiste.

7) *Sposób wymowy* wyrazów obcych nie wszędzie został zaznaczony. Autor przede wszystkim zwrócił uwagę na błędy popełniane często przez Polaków. Podany więc jest przy takich wyrazach jak Aktie, Bakterie, Familie lub Chemie, Energie albo Chaos, Gaze Manier. Nie ma go jednak przy wielu, których wymowa wzgl. zaakcentowanie nie mniej budzą wątpliwości, n.p. przy Affiche, Akademie, Algerien, Arie, Avis, Emilie, Pinie, Linguist lub Charlatan, Coupé.

8) *Akcent* podany jest przy wielu wyrazach, czasem uwzględniono nawet formy oboczne (n.p. Mathematik' i Mathemat'ik). Nie został on jednak konsekwentnie zaznaczony, n.p. jest przy kommen lub Behell a nie ma go przy Abend albo Befehl. Przy Doktor należało podać odmienny akcent w liczbie mnogiej. W wielu wyrazach jest fałszywie zaznaczony, n.p. A'laun, Dementi', Kon'stantin, O'rient, Panama', Ueberlegenheit. Błędem drukarskim jest też zapewne podwójny akcent lexika'lich lub odmiennosc Libe'lle i Libel'le. Sposób czytania wzgl. akcent podany przy Alle'e lub Ide'e nie jest ściśły.

Również *transkrypcja* (nie fonetyczna!) budzi pewne zastrzeżenia n.p. Departament — departmą. Magyar — modzior, Pendule — pendu'ł.

9) Rzadko uwzględniono *formy oboczne* gramatyczne lub pisowni, n.p. przy Arzenei nie podano Arznei w złożeniach prawie wyłącznie używanej formy, brak Ohm obok Oheim, Oestreich obok Oesterreich.

10) Niepotrzebnie podano w słowniku hasła jak: ihm, ihn, ihr, ihnen, nie ma bowiem wielu analogicznych form (n.p. euch). Należało natomiast podać więcej wyrazów dialektycznych, brak np. nee.

11) *Sposób dzielenia wyrazów* dość często zaznaczony jest przez sam akcent. Byłoby też wskazane podawać go i w innych wypadkach wątpliwych jak np. erinnern (tak jak zaznaczony jest w Inter—esse) lub Diskonto, Disziplin.

12) W *układzie materiału* autor dążył do przejrzystości i ograniczył poszczególne znaczenia numeracją oraz ułożył zwroty alfabetycznie. Układ wiele by zyskał przy tym, gdyby te cyfry wyróżniały się grubszym drukiem. Nie obeznany dobrze z językiem spotka się tu ze znacznymi trudnościami. Tak n.p. zwrot die Uhr schlägt eins podany jest pod hasłem ein a nie eins, która znowu występuje dwa razy w różnych miejscach (str. 302 i 321). Kolejność alfabetyczna nie wszędzie została zachowana: n.p. alten jest przed Altar, Arianer między Arie a Arier, Alleswischer przed Allee, unbesehen między unbeschränkt a unbescholten, uneinig po uneinnehmbar, a ungeheissen po ungeheuer.

13) To samo da się zauważyć przy podaniu *skróków*. Czasem podano je na początku przed odnośną literą (n.p. przed I, M), innym razem znowu w odpowiednim miejscu, bardzo często natomiast brak ich wogóle. Daremnie szukamy skrótów nawet często używanych jak Abb., A.-G., I. J., I. M.; brak N (Norden) chociaż jest O (Osten). I tu nie zachowano kolejności alfabetycznej: i. V. jest przed i. A., m. W. przed m. p. Nieściśły jest skrót sc. (zamiast scil.).

14) Tu i ówdzie są też niedopatrzania w układzie: n.p. sich absentieren jest włączone do hasła absenken, sich amüsieren do Amulett. Łatwo wtedy przy szukaniu przeoczyć taki wyraz. Czasem niepotrzebnie z tego samego tematu utworzono 2 grupy n.p. ahnen i Ahnung. Dają się też zauważyć *błędy drukarskie*: n.p. „Dinstinktion, Malajen, Oedem (zam. Odem), Perrücke, Schüsselbart, lub rodzajnik w Schnupfen (n zamiast m).

Fałszywe jest Grössenwahnsinn (zamiast Grössenwahn), błędne v w Nirvana a w w Pawian. Forma l. mn. przy Sporn (-en) nie jest wyrażona.

Nie chciałbym twierdzić, że wszystkie podane wyżej przykłady należało w słowniku uwzględnić. Nie są to też wszystkie braki, które można by jeszcze zauważyć przy dokładniejszym przestudiowaniu. Zresztą każdy dobór choćby najskrupulatniejszy kryje w sobie niebezpieczeństwo niedopatrzania lub nie uwzględnienia tego czy innego wyrazu i zwrotu zależnie od indywidualnego poczucia językowego autora.

Jasne jest tylko, że i ten słownik nie stoi na wysokości swego zadania i nie zastępuje słownika jednojęzycznego. Jednak podziwiać należy autora, który sam podjął się tak żmudnej pracy. Możliwe, że dlatego znalazły się niedopatrzania, które w następnym wydaniu łatwo dadzą się usunąć. Jest ich zresztą w dalszych zeszytach coraz mniej. Życzyć by należało, aby druga część polsko-niemiecka była wolna od tych usterek.

Ortografia polska w dalszych arkuszach jest już nowsza.

BEUMELBURGS EPOS ÜBER DEN WELTKRIEG.

Beumelburg gehört zu denjenigen Schriftstellern des neuen Deutschland, die die Erlebnisse des grossen Weltkrieges dichterisch darstellen. Es ist selbstverständlich in dem Wesen des letzten politischen und geistigen Umschwungs in Deutschland, dass gerade diese Themen in der Literatur beliebt und diesbezügliche Bücher vom Publikum schnell vergriffen werden.

Man darf jedoch die Berühmtheit eines jeden solchen Buches nicht nur auf die Aktualität des Themas zurückführen. So wird Beumelburgs Sperrfeuer um Deutschland seine künstlerischen Werte behaupten, obwohl der Weltkrieg immer mehr im Gedächtnis der folgenden Jahrgänge verblasen wird.

Das Buch Beumelburgs eignet sich ausgezeichnet dazu, um eine Diskussion über seine literarische Art anzuknüpfen. Ist es ein Roman? Wohl nicht. Es fehlt nämlich an einem individuellen Handlungsmotiv, das eben die zahlreichen Abschnitte, die langen Jahre, die weltweiten Fronten des über 500 Seiten starken Buches zu einem organischen Ganzen zusammenhalten sollte. Das übliche Motiv der Liebe eines Helden, mit ihren tragischen Verwickelungen, fehlt hier ganz und gar. Es gibt keinen einzelnen Helden, es gibt keine gesteigerte Handlung im klassischen Sinne dieses Wortes.

Die Gesamtheit ist hier Held, das ganze Volk, das ganze Heer und in ihm jeder Soldat. Es ist hier so, wie in den nationalen Kriegsdramen von Wyspiański, der *Warszawianka* oder *Noc listopadowa*, übrigens auch im Wesele, wo die Frage des Sein oder Nichtsein eines Volkes behandelt wird. Es ist hier wie in der *Ilias*, über deren Lieblichshelden sich unsere Schüler in ihren Aufsätzen äussern; die einen zichen Achilles, die anderen Hektor vor, jene mögen Agamemnon, diese wieder etwa Odysseus. Alle sind Helden. Bei Beumelburg sind es nicht einzelne Persönlichkeiten mit Namen, keine Individuen, es sind ganze Armeen, durch Ziffern oder Führernamen gekennzeichnet, es sind Divisionen, Sturmbattalione, es sind einzelne namenlose Feldgrauen, die da kämpfen. Sogar Hindenburg, der gefeierte Besieger der Russen und Generalissimus, und sein Stabschef Ludendorff, zweifellos grosse Persönlichkeiten, sind hier nur die Leiter dieser grossen Heldenscharen, so zu sagen die Emanation einer überindividuellen Lebenskraft.

Beumelburgs Buch ist halt ein Epos. Keine Chronik etwa, wo das sinngemäss geordnete Nacheinander herrscht. In Geschichtsbeschreibungen sehen wir die Tatsachen einzeln, wie es ja das Wesen der zeitlichen und räumlichen Unterschiede bedingt. Im Sperrfeuer glauben wir immer das grosse Ganze vor uns zu haben, mag uns der Verfasser nach Rumänien, Serbien oder nach den Dardanellen führen.

Es sind natürlich noch verschiedene Vorzüge, die dem Buche dichterischen Reiz verleihen. Das sind treffliche Landschaftsbilder, kurz in knappen Worten verfasst, aber plastisch gestaltet: „Die Nächte sind schon kühl in Flandern. Es ist Mitte Oktober. Endlos ist das Gewirr von Dörfern, Hecken, Feldern, Pappelalleen und Wasserläufen. Wie ein ungeworfener Kinderbaukasten sieht das Land aus. Die Strassen sind mit Marschkolonnen angefüllt. Alle wandern westwärts, der untergehenden Sonne entgegen. Sie kommen vor ihren Ausladeplätzen zwischen Gent und südwestlich Brüssel. Die Nächte sind schon kühl in Flandern. Gegen Morgen erwachen die Nebel und hocken zwischen den Hecken wie lautlose Gäste dieses Vormarsches. (S. 76)“.

Oder an solche Landschaftsbilder sich eng anschliessende Stimmungsbilder des Seelenlebens: „Fallen? Sterben? Schwerverwundet irgendwo

liegen bleiben? — Und schiesst mich eine Kugel tot, kann ich nicht heimwärts wandern. Und ganz aus der Tiefe wie Orgelton und ein wenig beklommen — Kein schönerer Tod ist in der Welt, als wer vom Feind erschlagen. — Ja, und hin und wieder auch, wenn morgens Alarm geblasen wird, wenn die Kompagnien in zwei Gliedern auf dem Marktplatz antreten, und wenn es dann fern im Osten, weit hinten über Courtrai und Gent am Himmel steht — Morgenrot, Morgenrot...

Die Nächte sind schon kühl in Flandern. (S. 78)“.

Vor allem muss man aber die moralischen Wertbestände des Beumelburgschen Epos hervorheben. Immerfort weist es auf die schönsten Soldatentugenden hin, dank denen Deutschland einen mehr als vierjährigen Krieg durchhalten konnte. Die Pflichterfüllung ist hier wohl das höchste moralische Gesetz. Mag es sich um Riesenmärsche von Hunderten Kilometern im Vorstoss handeln, wo in Sommerhitze oder Winterfrost tagelang marschiert wird, mag es in den fast ganz zerschossenen Unterständen an der Westfront sein, in kleinen oder grossen Geschosstrichtern, oft im hoffnungslosen Kampf gegenüber einem überlegenen Gegner, später sogar ohne Aussicht auf Sieg — der Soldat hält aus, er stösst vor, er wehrt sich, vergiesst Blut und lässt das Leben, aber macht seine Aufgabe.

Beumelburg bemüht sich, objektiv zu sein, Er gibt zu, dass die erste Marneschlacht mit einer Niederlage der Zentralmächte endete, dass die letzte Marneoffensive 1918, mit so viel Anstrengung und Glauben von Ludendorff unternommen, mit einem Fiasko endete. Er charakterisiert auch den Soldaten vom Ende des Krieges nicht etwa als romantischen Helden, begeistert und kampflustig. Nein, es ist jetzt der Mann mit dem dichten Stoppelbart, dem Sturmhelm, das Gewehr durch Lappen vor Regen und Nebel geschützt, die Gasmaske in der Büchse oder vor der Brust, die unentbehrliche Zigarette ratenweise rauchend, beschmutzt, in abgefetzter Uniform und von fast gänzlich mechanisierter Denkart: aushalten, vielleicht wird man doch nach Hause kommen.

Und dennoch trotz dieser Beschränkung des geistigen Gesichtskreises bewundert man die Willensstärke dieser Leute, ihre körperliche Ausdauer, man bewundert die treffliche Organisation des ganzen Kriegswesens.

Noch ein, für deutsche Verhältnisse sehr charakteristisches Merkmal, möchte man aufzeichnen: die lebhafteste Beliebtheit des militärischen Wesens im Volke. Die vielen Freiwilligen am Anfang des Krieges, der Stolz der Heimauf auf die Ruhmestaten der Armee, und am Ende die schmerzliche doch dankbare und herzliche Begrüssung der aus dem Felde heimkehrenden Truppen. Man möchte hier von einer Gemeinsamkeit zwischen Soldat und Bürger, Militär und Volk sprechen. Wir wissen es ja auch, dass in den letzten Jahren unserer Neuzeit die Volksgemeinschaft der Armee in Deutschland wieder angeknüpft und aufs äusserste entfacht worden ist.

Wie anders hat also Beumelburg das Bild des Krieges gestaltet, als z. B. Remarque! Ist doch in dessen Schreckensbuch „Im Westen nichts Neues“ der Krieg eine Kette von scheusslichsten Greuelthaten, von Menschenverrohung, Remarque liest man auch mit angehaltenem Atem, aber fürchterlich bedrückt legt man das Buch aus den Händen, schauernd vor dem Gespenst des Krieges.

Bei Beumelburg ist das Schreckliche des Frontalltags geläutert — wie im griechischen Drama — durch die moralische Katharsis des Sichauopferens, der Pflichterfüllung, der Volksgemeinschaft. Er verbirgt jedoch nicht die Grausamkeit des Krieges, sie ist in seinem Werk metaphysisch klargelegt. Erstaunlich sind die Materialschlachtenbeschreibungen an der Westfront, wo auf kurzen Abschnitten Tausende von Ge-

schützen, Millionen Artilleriegeschosse, Hunderte Regimenter mit allen Hilfstruppen aufgestapelt sind und in den Schlachtenkessel geraten. Oder die übergrosse Wucht eines unsinnlichen Trommelfeuers, welches mehrere Tage dauert! Was bleibt da übrig?

„Trichter vor Trichter wälzen sich die Materialzonen gegen den Houthouster Wald (es ist schon lange kein Wald mehr!), gegen Paschendaele (ein Trichterkomplex der durch die pulverisierten Ziegelsteine ein wenig rötlich gefärbt ist) und gegen Ghelvelt an der Strasse von Ypern nach Ménin (Strasse — eine gedachte Linie auf der Karte!), (s. 371)“.

„Wieder kommt eine Regenperiode. Furchtbar sind die Abgänge an Kranken. Darmkatarrhe infolge der ständigen Nässe nehmen zu. Der Kampf mit dem Wasser ist elend und lähmend. Der Schlamm steigt immer weiter. Das Material rast unvermindert. Man ist aus der Zone der Betonklötze hinaus und hat nun überhaupt keinen Schutz mehr.

Am 12 November fällt der Raum von Paschendaele in englische Hand. Dann ist es auch mit örtlichen Veränderungen aus. Das Material bekümmert sich nicht darum. Es rast noch eine Zeitlang weiter, bis es endlich begreift, dass die Schlacht zu Ende ist.

Örtliches Ergebnis: in vier Monaten ein Geländegewinn von zwanzig Kilometer Breite und acht Kilometer Tiefe. Ein Schlammfeld, das einer Mondlandschaft Ehre machen würde. Millionen Tonnen zersplitterten Eisens. Dazwischen die Leichen von zweihunderttausend Menschen.

Verbrauch des Angreifers: Hunderte von Eisenbahnzügen mit Granaten, Zehntausend von Geschützen. Hunderttausend Tote und dreimal soviel Verwundete. Insgesamt ein Abgang von einer halben Million Menschen.

Verbrauch des Verteidigers: weniger Material, ebenso viele Menschen.

Strategische Bilanz — belanglos. (S. 372)“.

Erschütternder könnte wohl kaum die vernichtende Gewalt des modernen Krieges wiedergegeben werden. Und dennoch kamen aus dieser irdischen Hölle, wie man die Stellungen um Verdun nannte, Leute heraus, deren Gesundheit wohl in Anspruch genommen war, deren Nerven stark angegriffen waren, aber die nicht nur auf dem Schlachtfeld ihre Pflicht taten, sondern auch nach der Rückkehr daheim. Es war hier natürlich keine Zeit und kein Platz zu romantischen Träumereien oder sentimentalen Regungen; das Gefühl war sozusagen aus dem Geistesleben ausgesondert. Der Wille herrschte hoch darüber.

Beumelburgs Buch wird natürlich in der Seele des polnischen Lesers nicht den Widerhall finden, wie bei einem Deutschen. Dennoch, meine ich, könnte man einen Abschnitt, etwa die Beschreibung einer Westtrontoffensive, als Lektüre in Lesebüchern oder im Sonderabdrucke in die Hände unserer polnischen Jugend geben; sie würde ihren westlichen Nachbarn im Lichte der Kriegserlebnisse kennen lernen.

Beumelburg ist Deutscher, er ist stolz auf seine Nation, er schaut auf andere Völker und auf alle Angelegenheiten vom Standpunkte der Interessen seines Volkes. Das Abbild der europäischen Vorgänge wird dadurch in seinem Buche verzerrt. Er weiss es, dass die Wilsonschen Friedenspunkte die Rückgabe des ehemaligen polnischen Staatsgebietes erfordern, die deutsche Regierung hat diese Friedensbedingungen angenommen; aber dennoch bitter klagend, dass die letzten deutschen Truppen in der Stadt Posen von polnischen Freischärlen überwunden worden sind, ist er froh, denn „hinfort wird kein Fussbreit deutschen Bodens mehr den Räubern überlassen. (S. 534)“.

Aber er findet keinen Anstoss daran, dass während der diplomatischen Verhandlungen Anfang 1918 „die Abtretung eines polnischen Grenzstreifens an Deutschland als rein militärische Sicherheitsmassnahme zu gelten habe und ebenfalls nicht unter den Begriff einer Annexion falle. (S. 399)“.

Aus den Erinnerungen des kürzlich verstorbenen Grafen Hutten-Czapski wissen wir, um was für einen „Grenzstreit“ es sich handelte!

Beumelburg ist erbittert auf das Blockadesystem der Zentralmächte Deutschland gegenüber; er nennt das den „Kampf gegen Greise und Kinder“ und eine „Abwürgung der deutschen Lebenskraft. (S. 246)“.

Als die Deutschen im Februar 1917 ihre Front bei Arras und Compiègne etliche Kilometer zurücknahmen, um in neue vorher gut ausgebauten Stellungen überzugehen, wurde das ganze evakuierte Gebiet gründlich zerstört: „Kein Ort bleibt bestehen, kein Dorf, kein Gehöft, keine Kirche, kein Haus, keine Strasse, keine Brücke, keine Eisenbahnlinie, kein Wald und kein Obstbaum. Alles muss fallen. Der Grundsatz, dem Feind für seinen Aufenthalt in diesem Streifen möglichst ungünstige Bedingungen zu verschaffen, verlangt es... Alles bewegliche Material, das Unbewegliche, soweit es militärischen Zwecken dienen könnte, muss mitwandern. Möbel, Kirchenglocken, Balken, Metallgeräte — alles wird von den Kolonnen nach hinten geschafft. Ein ganzer Landstrich setzt sich nach einem bis ins einzelne vorbereiteten Plan in Bewegung. Was zurückbleibt, ist wüste, tote Mondlandschaft. Die Unerbittlichkeit des Krieges kennt kein Erbarmen. (S. 300)“.

Also entschuldigt es Beumelburg, dass feindliches Land so schrecklich verwüstet wurde. Aber er kann, es nicht begreifen, dass die Zentralmächte diese Verwüstung brandmarkten.

Und solcher Antinomien, die aus der nationalistisch einseitigen Einstellung Beumelburgs fließen, gibt es in seinem Buche mehr. Die entgeltigen Friedensbedingungen nennt er ein „Werk der Niedertracht und der egoistischen Engstirnigkeit (S. 539)“, den Friedensvertrag nennt er einen *Gewaltfrieden*.

Diese nationalistisch einseitige Einstellung, die Rechtfertigung der Neutralitätsvergewaltigung Belgiens, die Sage von der Umkreisung Deutschlands u. s. w. wirken befremdend auf einen nichtdeutschen Leser, sind aber äusserst kennzeichnend für den Geist des neuzeitigen Deutschlands.

Poznań.

Dr. Marian Paluszkiwicz.

RUDOLF MÜNCH: Die dritte Reform des neusprachlichen Unterrichts.

Wraz ze zmianą nastawienia w całym życiu Niemiec współczesnych rozpoczęły się też w *neofilologii* niemieckiej tendencje ku zmianie nastawienia dotychczasowego. Z całego szeregu odnośnych publikacji, które przeważnie ukazały się w czasopiśmie, warto bliżej przypatrzeć się książce znanego z dotychczasowych licznych prac metodycznych *Rudolfa Müncha* pod znamienym tytułem: „*Die dritte Reform des neusprachlichen Unterrichts*“ (Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a/M., 1936).

Postaramy się wyluskać *myśli przewodnie*, bądź co bądź ciekawej dla nas pracy.

Przed wszystkim — skąd nazwa „trzeciej reformy“? „Pierwsza reforma“ to, wedle autora, ten prąd w neofilologii niemieckiej, który zapoczątkował Vietor, prąd, będący wynikiem pozytywistyczno-materialistycznej epoki ówczesnej (koniec XIX w.). Po wojnie światowej można mówić o „drugiej reformie“, zapoczątkowanej w szczególności przez Dibeliusa, która na plan pierwszy wysunęła postulat poznania obcego narodu przez język i studium jego kultury. Zdaniem autora, zasadniczym błędem zwolenników tego prądu (był nim przecież autor sam także), był bezpłodny historycyzm, brak związku z życiem (?), sztuczność konstrukcji głoszonych haseł. „Co się działo, działo się często albo dla celów czystego obiektywnego studium, albo też nawet z pewnej ofiarnej żądzy porozumienia się z innymi“ („aus einer selbstaufopfernden Verständigungssucht heraus“). Autor zarzuca dalej owej „drugiej reformie“, że nie obejmowała języków sąsiadów wschodnich, „tak silnie dziś z powodów politycznych podkreślanych“ oraz, że „neofilolog zanadto jeszcze był tylko naukowcem, a nie tym, czego dziś żądamy — aktywnym politykiem“ (str. 8).

I oto tu jesteśmy już przy propagowanej przez autora „trzeciej reformie“. Wynikiem jej ma być „polityczno-wojująca neofilologia“ („eine politisch-militante N.“). A więc i tu, jak w innych gałęziach wiedzy, strona polityczna, tendencyjna występuje na pierwszy plan, i tu zrywa się z pogardzaną dziś w Trzeciej Rzeszy naukową obiektywnością i czyni z dyscypliny naukowej instrument polityczny. — „Der fremdsprachliche Unterricht ist nicht mehr ausschliesslich Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung, sondern eine politische Waffe, indem auch er nur der politischen Willensbildung dient“ (str. 5).

Dla wniknięcia w ducha kultury obcego narodu uważa Münch za konieczne poznanie języka tego narodu. Czytelnikowi wydaje się zrazu dziwnym takie podkreślanie tej „konieczności“, jest to bowiem samo przez się zrozumiałe, że język dopiero otwiera szerokie możliwości poznania obcej kultury. Jak jednak z dalszych wywodów autora wynika, istnieje obecnie w Niemczech przeciwnicy nauczania języka obcego, uważający, że wystarczy dobre tłumaczenie dla poznania obcych dzieł literackich oraz, że w praktyce szkolnej w ostatnich latach silnie zanika zasada używania języka obcego na lekcjach obcojęzycznych, a coraz wyraźniej wraca się do metody tłumaczeniowej. Münch przeciwstawia się tym tendencjom, opierając się przy tym też na innych neofilologach, np. Krüperze, i podkreślając, że jest w interesie państwa, by jak najwięcej Niemców miało możność porozumienia się w obcym języku z przedstawicielami obcych narodów. „Auch von militärischer und kriegswissenschaftlicher Seite ist die Notwendigkeit umfassender praktischer Sprachkenntnisse erneut betont worden“ (str. 10).

W nauczaniu języka winno się — zdaniem autora — stale wykazywać, że język jest organicznym wyrazem światopoglądu obcego narodu („organischer Ausdruck fremdvölkischer Weltanschauung“), wyrazem jego narodowych i rasowych właściwości. Należy to wykazywać, wedle autora, od samego początku nauczania obcego języka, w gramatyce, w słownictwie, w składni, w stylistyce, we wierszu i t. d. „Blut (wyraz wielce dziś w Niemczech modny), Seele und Geist des Volkes treten in allen Spracherscheinungen hervor“. „Volk ist Sprache“. Dlatego w nauczaniu należy podkreślać raczej język ludu, powiedzenia i przysłowia ludowe i t. p., jako lepsze źródła poznania obcego narodu, aniżeli język literacki. Dokładna i sumienna praca nad gramatyką obcojęzyczną jest rzeczą nader ważną także ze względu na postulat kształcenia młodzieży w dyscyplinie myśli, przy czym jednakże nie oznacza to powrotu do deduktywno-szablonowego traktowania gramatyki, ani ograniczenia tych metod, które mają rozbudzić w uczniu popęd naśladowczy i wywołać aktywny stosunek do języka obcego. Ze

na każdym stopniu nauczania języka obcego porównywa się go stale z językiem ojczystym, jest zasadniczym postulatem nauczania.

Co do t. zw. *nauki o kulturze* („*Kulturkunde*“), która była zasadniczym postulatem „drugiej reformy“ powojennej neofilologii w Niemczech, to Münch nie chciałby z niej bynajmniej zrezygnować. Przeciwnie, chce ją rozbudować i nadać jej charakter polityczny. Nauka o kulturze obcej (Münch nazywa ją teraz „*Volkslebenslehre*“) winna zmienić swój charakter zimnego, suchego, obiektywnego opisu, a stać się żywą, polityczną, ze stanowiska własnego, państwa i narodu, traktowaną nauką o obcym narodzie. Autor obszernie omawia zarzuty, jakie się obecnie stawia owej dawnej nauce o kulturze, z których część, natury dydaktycznej i psychologicznej, była już dawniej znana i dyskutowana, inne zaś wypływają z ogólnego nastawienia Trzeciej Rzeszy, w szczególności zarzut „bezbarności“ i „obiektywności“, oraz zarzut stawiania spraw i zagadnień ogólnoludzkich przed narodowymi.

W ujęciu Müncha najważniejszą zmianą w nauce o kulturze jest postulat: „*Kulturkunde wird Volkslehre*“ przez co autor rozumie konieczność uwzględniania przede wszystkim wszelkich przejawów duszy ludu a nie ograniczania się tylko do wybitnych jednostek danego narodu i ich dzieł. Nauka o kulturze staje się *nauką o zagranicy*, widzianej ze stanowiska własnego narodu, nauką wybitnie *polityczną*, mającą na oku głównie stosunek obcego narodu do Niemiec. Powinna więc być świadomie jednostronna, tendencyjna, subiektywną, wychowawczą na młodzież w duchu narodowo-politycznym działającą. Nie ma kultury ogólnoludzkiej, istnieją tylko jedyne w swym rodzaju i niepowtarzalne kultury narodowe. Dzieła kultury narodowej mogą być naprawdę zrozumiane tylko przez członków danego narodu; tak np. „*Faust*“ — jak „*Hamlet*“ — to „typowo nordyckie zjawiska“, mianowicie „walki sumienia“, która „ostatecznie innym rasom musi pozostać niezrozumiałą“ (??). Nie jest więc, wedle tych zasad, zadaniem nauki o kulturze wykazywanie tego, co łączy narody, lecz właśnie tego, co je dzieli. „*Kultur ist kein Universum, sondern ein Pluriversum*“ (Schmitt).

O ile idzie o *praktyczne zastosowanie tych tez*, to Münch uważa, że: a) koniecznym jest współdziałanie obcego języka z historią, językiem ojczystym i geopolityką (nauka o rasie i t. p.); b) zaniechanie wypisów a używanie odpowiednio dobranych dzieł w całości, bądź utworów literackich, bądź monografij o wybitnych ludziach, np. Cromwell i t. p. (tu pewna sprzeczność z poprzednimi poglądami autora — przyp. recenzenta).

Metodą pracy pozostaje nadal *metoda „szkoły pracy“* — „*Arbeitsunterricht*“, ohrzczona przez Müncha, pragnącego wszystko przemianować — „*Leistungsunterricht*“. Ośrodkiem wszelkiej pracy szkolnej, a więc i neofilologicznej, pozostaje aktywizacja ucznia i aktualizacja materiału nauczania. Metoda ta ma poza tym poważne znaczenie dla budzenia ducha wspólnoty wśród młodzieży. Propagowane więc i przedtem hasło: pracy grupowej, samodzielnej pracy badawczej jednostki, przywództwo jednostek zdolniejszych — pozostają (wyczuwa się tu jednak pewne wahanie autora). Do tego dodaje autor, że praca na lekcjach powinna odbywać się „w żołnierskiej postawie i sposobie mówienia“. Nie tyle do rozumu, ile do uczucia, do irracjonalnych pokładów osobowości uczniowskiej powinna zwracać się nauka szkolna — dlatego nie do pogardzenia jest wykład nauczyciela, przeciw któremu występują liczni metodycy, a którego Münch broni.

Większy rozdział poświęca autor *zagadnieniu doboru lektury*. Autor podkreśla dowolność i nierównomierność tego doboru w szkolnictwie niemieckim, stawiając postulat ustanowienia kanonu minimalnego, którego by się szkoły obowiązkowo trzymały. Najważniejszym kryterium doboru jest możliwość zastosowania lektury do celów narodowo-politycznego wychowania.

„Ein Werk „für sich sprechen“, „ungestört wirken“ zu lassen; ohne dass es in den Kampf der Gegenwart „gezerrt“ werde, — ist nicht mehr möglich und nicht mehr berechtigt. Grob ausgedrückt, haben wir nur noch mehr Gesinnungsstoff“. Że przy takim nastawieniu niejedyn autor i niejedno dzieło musi się gwałtem naginać do postanowionego celu — to zrozumiałe. Tak np. nie waha się autor podkreślić, że Szekspira należy „na podstawie jego rasowo-narodowych właściwości“ uważać za wybitny czynnik w kształceniu narodowo-politycznym. (str. 33). Odpada natomiast szereg autorów i dzieł, które temu celowi służyć nie mogą. Interpretacja dzieł musi się oczywiście również temu celowi podporządkować, inna jest — zabroniona... (str. 33). Z prądów ideowych we Francji i Anglii specjalną wagę należy poświęcić nacjonalizmowi i socjalizmowi. (Maurice Barrès, Hugo, Zola, Dickens, Galsworthy etc.), naturalnie specyficznie oświetlonym. Odpadają zupełnie autorowie, nieprzyjaźnie nastawieni wobec współczesnych Niemiec, jak Rolland, Barbusse, Wells lub Shaw. Odpadają oczywiście „żydowscy, komunistyczni, marksistyczni i pacyfistyczni autorowie“ (str. 37). Nie należy tolerować lektury „jednostronnie wyznaniowej“ (str. 37).

Dla lektury klasowej nadają się, wedle Müncha, tomiki niewielkie (40 — 50 stron), obejmujące jeden lub kilka nieskróconych utworów prozaicznych lub poetycznych. „Das Ideal dürfte die gehaltvolle Kurzschrift mit neuzeitlicher Auswertbarkeit sein. Auch knappe Sammelheftchen... Zur Häppchenliteratur (literatura „wrywkowa“) dürften diese Hefte natürlich nicht wieder werden“. Na stopniu wyższym pożądana lektura całych dzieł dramatycznych, zwłaszcza klasycznych. Historii literatury nie należy uczyć, lecz wykazywać najważniejsze prądy na dziełach czytanych.

Oryginały mogą być dla celów szkolnych skracane, ale nie zmieniane.

Opracowania w wydaniach szkolnych są tak różnorodne, że autor skłania się do postulatu, by je jednak nieco ujednoczyć. Zwłaszcza jest on przeciwny słownikom dwujęzycznym, które doprowadzają do „chronicznych zaburzeń w trawieniu ucznia“. Münch uważa, że należałoby uwzględnić w opracowaniu przede wszystkim słownictwo, a to w następujący sposób: wyrazy ważne, które uczeń powinien opanować i wcielić do czynnego słownictwa obcojęzycznego, należało by opatrzyć gwiazdką; specjalnie ważne wyrazy — dwoma gwiazdkami. Inne, niezaopatrzone gwiazdkami wyrazy mogą pozostać w zakresie biernym słownictwa, względnie nawet wyjść z pamięci ucznia, gdyż służą tylko chwilowo do zrozumienia danego tekstu. W ten sposób i uczeń i nauczyciel wiedzą, co ze słownictwa danej lektury powinno zostać opanowane, a co spokojnie może być powierzchowniej potraktowane. Oszczędność wysiłku i czasu.

Autor zaleca też czytanie gazet obcojęzycznych jako lekturę klasową.

Osobny rozdział omawia prace pisemne. Oczywiście i tu — należy baczyć na podporządkowanie tego działu pracy szkolnej celowi ogólnemu szkoły. Autor, który zbadał około 1900 angielskich i 1250 francuskich tematów, dawanych w r. 1934/35 w szkołach niemieckich, dochodzi do wniosku, że zbyt wiele jeszcze daje się tematów „indyferentnych“, a nawet szkodliwych dla celu wychowawczego współczesnej szkoły niemieckiej.

Autor rozróżnia trzy grupy tematów: a) polityczne i światopoglądowe, b) literacko-kulturoznawcze i historyczne, c) indyferentne. Do grupy a) zalicza np. tematy, jak: „Race, language and nationality“, „The sense of nationhood“, „Cromwell and Hitler“, „Robert Emmet and A. L. Schlageter, a comparison“, „Social changes in England after the War“, „Unemployment in England and Germany after the War“, „English foreign policy after the War“, „The Plebiscite in the Saar as reported by an English journalist“ i t. p. — Do grupy b): liczne tematy ze Szekspira oraz tematy historyczne, odpowiednio aktualizowane. Do grupy c): którą autor ostro potępia, należą

tematy, jak: *Avarice punished*, *Sooner or later*, *The potatoe etc.* Tu należą też tematy z utworów wrogich Niemcom współczesnym — autor znalazł liczne tematy z Wellsa i Shawa...

Podobne tematy przytacza autor też z grupy francuskiej, wśród których potępia m. in. następujące tematy, jako nienadające się: „*Le touriste américain au musée*“, „*L'Anglais et le jambon*“ i t. d. Autor występuje przeciw opowiadaniom wedle czytanego przez uczniów lub podanego im przez nauczyciela tekstu („*Nacherzählungen*“), a za tematami samodzielnie opracowywanymi („*Compositions*“).

W zakończeniu wywodzi autor szeroko, że i dlatego neofilolog winien być politykiem: „*Der Neophilologe muss Politiker werden*“. Jego dyscyplina — powiada autor — winna stać się „*Neophilologia vere et recte militans*“.

Książka Müncha daje pewien pogląd na obecne tendencje oficjalne w neofilologii niemieckiej. Autor jakby się obawiał zupełnie samodzielnie wygłaszać swe „oficjalne“ poglądy; na każdym kroku powołuje się na Hitlera i działaczy partyjnych, na uchwały partyj, na publikacje innych neofilologów, zwłaszcza Krüpera, Schmitta i Schwedtego, najdrobniejsze swe wnioski i postulaty popierając cytatami, choć się we wstępie zastrzega, że nie będzie ich używał. Tam, gdzie autor „naciąga się“ do obowiązującej ideologii — styl jego jest mglisty, napuszony i frazesowy. Tam natomiast, gdzie obraca się w dziedzinie konkretnej, w dydaktyce i metodyce neofilologicznej, jest, jak w poprzednich swych książkach, konkretny, jasny i ścisły.

Kraków,

M. Friedländer

ARTHUR LUTHER: *Deutsches Land in deutscher Erzählung. Ein literarisches Ortslexikon.* 1936. Verlag Karl W. Hiersemann. Leipzig. XII + 891 str. 4-o.

Znany ze swych gruntownych prac literacko-historycznych, jakoteż z bardzo sumiennych wydawnictw i opracowań w dziedzinie germanistyki, jak i slawistyki bibliotekarz „*Deutsche Bücherei*“ w Lipsku, Artur Luther wydał ostatnio topograficzny leksykon literatury, z wielu względów zarówno ciekawy jak i wartościowy. Celem tego leksykonu jest, wykazać jaki zachodzi związek między literaturą a ziemią niemiecką, wzgl. o ile dany kraj, które jego okolice i jaka faza ich dziejów znajdują swe odzwierciedlenie w literaturze niemieckiej. Podobne prace, odnoszące się do poszczególnych tylko, i to sławniejszych, bardziej znanych miejscowości (Berlin, Wiedeń, Kolonia, Drezno, Norymberga, Heidelberg, Darmstadt) czy terenów (Rheinland, Oberfranken, Sachsen, Thüringen) ukazały się już dawniej, ogółem jednak jest ich stosunkowo nie wiele. Praca Luthera jest pierwszą, która obejmuje całą przestrzeń niemiecką, przyczym chodzi mu o geograficzną zupełność, tzn. o uwzględnienie nawet najmniejszych i najmniej znanych miejscowości, „o ile tylko owe się znajdują w urzędowych rejestrach miejscowości i na mapach sztabu generalnego, a znalazły swego Homera“. Zadanie, jakiego autor się podjął, jest wprawdzie bardzo żmudne, zarazem jednak także bardzo wdzięczne a w wysokim stopniu pożądane dla historyka literatury, dziejopisa kraju ojczystego, dla bibliotekarza, dla nauczyciela w kraju i poza krajem, dla każdego badacza kultury i miłośnika jego dziejów — słowem: dla wszystkich tych, dla których szukających oczu wyziera ze zwierciadła literackiego więcej historii, kultury i duszy danego miejsca, niż ze suchej, choćby najdokładniejszej rozprawy historycznej na ten temat lub opisu zawodowego podróżnika czy powierzchownego globetrottera.

Poezja klasyczna nie ma jeszcze zrozumienia dla naturalnego środowiska człowieka, dla mocy i wpływu krajobrazu na jednostkę, w nim budująca — nie wykazuje zatem kolorytu lokalnego, nie indywidualizuje krajobrazu, tylko go uogólnia. U klasyków dzieje się rzecz zazwyczaj w N. z jedną lub dwiema gwiazdkami. Czasem tych gwiazdek jest i więcej, co nam jednak drogi do N. ani nie wskazuje ani nie ułatwia. Nadaremnie by się ktoś pytał, w którym miasteczku niemieckim rozgrywa się np. akcja w poemacie Goethego „Hermann und Dorothea“! Bez odpowiedzi również zostałoby podobne pytanie w odniesieniu do powieści klasycznych. Rzecz dzieje się w N. z gwiazdką lub gwiazdkami! Pod tym względem czytelnika informować, uważali klasycy za rzecz zbyteczną.

U romantyków dopiero miejscowość sama dla siebie staje się ważną, nabiera cech charakterystycznych, zyskuje wyraźną *swoją* fizjognomię, działa i współdziała — jak to widzimy u Tiecka, Arnima, Hofmanna i. in. Toteż romantyka stanowi dla Luthera niejako punkt wyjścia i poprzez romantykę dochodzi aż do twórczości ostatniej doby — uwzględnia więc czasokres, obejmujący 150 lat piśmiennictwa niemieckiego; w tym znowu czasokresie najwięcej materiału dostarczają czasy najnowsze, epoka potężnego rozwoju i rozkwitu niemieckiej prozy opowiadającej (erzählende Dichtung). Wiadomo, ile ona zawdzięcza naukom przyrodniczym, jaki stąd jej stosunek do środowiska, do miejscowości. Luther w pracy swej uwzględnia tylko prozę opowiadającą, pojętą jednak w szerszym sensie, tzn. nie ogranicza się jedynie do powieści, lecz uwzględnia także nowelę, szkic i pamiętniki (Memoirenwerke), o ile obok silnego zabarwienia lokalnego wykazują także wyższą wartość literacką.

Na szczególną uwagę zasługuje przytym niezwykle przejrzysty układ tej pracy, umożliwiający poszukiwaczowi szybką i niechybną orientację. Miasta i miejscowości następują po sobie w porządku alfabetycznym, przy czym zachowana jest chronologia w stosunku do akcji powieści, a nie jej powstania czy wydania. To znaczy, że powieść, której akcja rozgrywa się w danej miejscowości np. w wiekach średnich, a która dopiero została wydana, ma swoje miejsce przed powieścią, której tłem byłby np. rok 1848 tejsamej miejscowości, a która została wydana o dziesiątki lat wstecz. Taki układ daje możność porównywania ze sobą różnych epok danej miejscowości i ewentualnego śledzenia jej postępującego rozwoju wzgl. jej zapadania i cofania się wstecz. Wiadomo bowiem, że miejscowości przeżywają różne fazy w swych dziejach, że miasto, które odgrywało np. wielką rolę w wiekach średnich, mogło je stracić w czasach nowszych, albo odwrotnie: miasto, dawniej nieznanie, nie zauważone przez nikogo zyskało w czasach późniejszych jakąś szczególną sławę. Oczywiście, że miasta sławniejsze, „bujniejszą“ mające za sobą przeszłość, bogatsze dzieje, większą na siebie zwracały uwagę i częściej służyły pisarzom za miejsce akcji w ich utworach.

Jak tedy Luther postępuje, by badacz czy laik ciekawy mógł sobie stworzyć obraz danej miejscowości, jej życia, kultury itd. na podstawie literatury powieściowej? Weźmy dla przykładu zaraz pierwsze miasto: Aachen (Akvizgran): jeśli kto chce poznać z literatury Akvizgran czasów dawnych, znajdzie w poezji: „Mittelalter“ i „15—17 Jahrhundert“ wymienione wszystkie powieści czy nowele niemieckie, w których się odzwierciedla Akvizgran owych czasów; po tej pozycji następuje (dla tegosamego artykułu: Aachen) pozycja druga: „18 bis 20 Jahrhundert“, wreszcie „Weltkrieg und Nachkriegszeit“. Inne miasta mają znacznie więcej i bardziej szczegółowych pozycji (np. Wiedeń 59, Berlin 48, Poznań 4). Oczywiście, nie wszystkie miejscowości są tak szczęśliwe, że znajdują Homerów różnych swych epok. Jeśli, dla przykładu, Aspern ma tylko jedną pozycję, to Augsburg ma ich więcej, i to uwzględniających nie tylko

poszczególne epoki lecz także poszczególne motywy ściśle z Augsburgiem związane, a więc obok pozycji: „Mittelalter“, „Reformationszeit“, „17 und 18 Jahrhundert“ i „19 und 20 Jahrhundert“, uwzględnione są „Agnes Bernauer“, „Die Fugger“ i „Die Welser“; rozumie się z powieściami osnutymi na tle tych motywów. Pomorze np., przed wojną należące do Niemiec, ma bogatą literaturę, rozmieszczoną w pozycjach: „Gesammelte Erzählungen“, „Mundartliches“, „Mittelalter“, „15. bis 17. Jahrhundert“, „18 und 19 Jahrhundert“, „Weltkrieg und Folgezeit“, „Ostseeküste“, „Adel Grossgrundbesitz“ i „Kleinstadt“. W czterech pozycjach podane są powieści (40), których akcja rozgrywa się w Poznaniu lub dokoła Poznania, w trzech — powieści (50) mazurskie.

Wymieniłem tych kilka przykładów, by dać choćby w przybliżeniu obraz dokładności i wszechstronności, z jaką Luther pracuje. Dla germanisty jest książka Luthera wprost krynica, z której czerpać można pełną garścią. Polski germanista zaś znajdzie w niej dużo cennych wskazówek. prowadzących do dokładnego poznania kultury niemieckiej w rozmaitych jej fazach i pogłębienia tak silnie w nowym programie zaakcentowanej „Kulturkunde“ jakoteż do zaznajomienia się z momentami, w których kultura niemiecka i polska wzajemnie o siebie się zazębiają albo ze sobą ścierają. Dokoła Torunia np. osnutych jest 17 powieści. Z tych dwie są poświęcone Kopernikowi (A. von Sternberg: „Kopernikus“ 1834 i Adolf Prowe: „Kopernikus und sein Jugendfreund“ 1865) a jedna powstaniu z r. 1863 (Fanny Lewald: „Jasch“ (Jaś) 1868).

Leksykon Luthera ma na końcu cenny „Register“, ułatwiający szukanie, bo rozpadający się na: 1) „Systematisches Ortsregister“ (str. 798 — 826), zawierający alfabetyczny spis poszczególnych „Landschaften“ a w nich jako „Untergruppen“ leżące w nich miejscowości, również w porządku alfabetycznym i 2) „Alphabetisches Verfasserregister“ (str. 827 — 891), zawierający ponad 5000 autorów.

In summa: praca wiele wartościowa, bo potrzebna i pożyteczna.

Lwów.

Herman Sternbach.

J. W. GOETHE: Lis przechera. Nakładem Państwowego Wydawnictwa Książek Szkolnych. Wolny przekład Leopolda Staffa.

Staff udostępnił młodzieży rozkosz niebywałą. Lisa przecherę będzie bowiem „połykać“. Reineke Fuchs jest wszak perłą tej literatury, a wolny przekład Staffa nic z tego nie uronił. Rym i rytm, dobry przekład, dobrany druk i papier, piękne ryciny, czynią z tych 12 ksiąg dziecinnie najwnej fabuły zwierzęcej strawę duchową i zarazem zabawną dla naszej dziatwy. W szkolnej bibliotece będzie ta książka Goethego naprawdę czytana, bo treść jej nie przestała być aktualną, na dziecięcą fantazję dalej działa.

Kraków

S. Stendig

NIEMIECKI PRZEKŁAD KOCHANOWSKIEGO

Ukazał się długo wyczekiwany przekład poezji Kochanowskiego w znakomitym przekładzie Prof. U. J. Dra Sp. Wukadinowicza. Tytuł brzmi: J. Kochanowski: Eine Auslese aus seinem Werk. Winieta okładki pochodzi od S. W. Matejki. Obraz Kochanowskiego doskonały. Wydawcą jest Wilhelm C. Korn w Wrocławiu. Tom ten zawiera przekład trenów poety, Odrprawę posłów greckich i 40 dobranych wierszy. Po przedmowie tłumacza następuje bardzo rzeczowy, z pietyzmem napisany życiorys Kochanowskiego. Porównywałem tekst niemiecki przekładu z oryginałem i stwierdzić mogłem

doskonałość przekładu. A przekład ten duże ma znaczenie. Dzięki niemu bowiem wejść może Kochanowski do skarbcza literatury światowej. Przy tym wyszedł przekład ten z pod wypróbowanego pióra znakomitego germanisty.

Kraków

S. Stendig

LEON KOZMIŃSKI. *Technique et terminologie du commerce français*. Lwów—Warszawa, 1937, Książnica-Atlas.

1.

Ze rozwój wszelkiego rodzaju przejawów życia stoi w dniu dzisiejszym pod znakiem specjalizacji, jest faktem, którego oczywistość nie podlega dyskusji.

Tendencja w owym kierunku idąca ogarnęła również naukę języków obcych. Dawniej uczono języka tylko jako języka. Obecnie, prócz tego, zachodzi bardzo często potrzeba nauki języka technicznego, handlowego i t. d.

Wyodrębniony tym sposobem i do celów praktycznej użyteczności dostosowany język obcy stał się jednym z „dóbr” gospodarczych; znalazł się w jednym rzędzie z tymi „dobrami”, których dane przedsiębiorstwo używa w dążeniu do realizacji swych zadań.

Sposób traktowania nauki języka w sensie jego praktycznej użyteczności pogłębia się w uzależnieniu od wysokości organizacyjnego stopnia szkolnego. W obliczu najtrudniejszych zadań stoi tedy nauka języków obcych na stopniu licealnym, a zwłaszcza akademickim; z jednej strony służyć ma celom interpretacji obcego świata handlu i gospodarki, z drugiej zaś dać użyteczne narzędzie należytego, bezpośredniego porozumienia, w wypadkach konkretnych potrzeb handlowych.

2.

W książce Koźmińskiego „*Technique et terminologie du commerce français*” język traktowany jest jako przyszłe „dobro” gospodarcze.

Już sam tytuł książki daje do poznania, że poświęcił ją autor dwóm aspektom sprawy: chodzi nie tylko o „terminologię”, nie tylko o „słowo”, lecz także o „rzeczy” i ich bieg w świecie handlu. Przeżyła się już bowiem tradycja, która potrzeby porozumienia się handlowego z obcym krajem opierała na znajomości pewnego zbioru słów fachowych, formułek i typowych frazesów. Obecnie chodzi o to, aby zarówno „słowa” jak i „rzeczy”, aby zarówno językowa forma, jak i wypełniające ich treść pojęcia były traktowane nierozdzielnie, według przebiegu spraw w rzeczywistej praktyce handlowej. Bo tylko w nawiązaniu do naturalnego wypadku z życia, tylko w oparciu o pogląd, ujęty być może i należyście przyswojony pełny sens elementów językowych, czy to w postaci słów, czy też dłuższych wyrażań fachowych.

Niema w piśmiennictwie polskim podręcznika, któryby lepiej stosował tę zasadę, aniżeli to czyni podręcznik Koźmińskiego. Technika handlu została w nim unaoczniona według naturalnego, przez życiowe okoliczności podyktowanego rozkładu materiału, jak kupno i sprzedaż, transport i t. d., a przedstawiona według serii wypadków zachodzących w handlowym obcowaniu Polski z Francją. Stan świeżości książki ma dużo do zawdzięczenia temu faktowi, że zilustrował ją autor reprodukcjami autentycznych dokumentów i formularzy, wziętych z rzeczywistego obrotu między oboma krajami.

3.

Taki jest zbiór „rzeczy“ i ich stosunek do „słowa“ w niniejszym podręczniku; zbiór bogaty, a żywy i interesujący swą aktualnością.

Trudno jednak pogodzić się z zapewnieniem autora, wyrażonym w przedmowie, iż wysiłki jego zmierzały w tym kierunku, aby być zupełnie kompletnym w studiach nad problemami, które się wyłaniają w codziennej praktyce handlowej. Jest to prawdopodobnie nieporozumienie. Kompletnym być bowiem w tym wypadku nie można, gdyż tak rozwój życia handlowego, jak i wyłonionych przez nie elementów językowych ma przed sobą przestrzeń niczym nieograniczoną. Jeśli można mówić o ograniczeniu, to tylko o praktycznym ograniczeniu przez względy na możliwości nauki szkolnej. Filozoficznie jednak wzięte, „rzeczy“ owe ograniczeniom nie poddają się, a tym samym nie jest możliwym ich kompletne przestudiowanie jako problemów.

Wracając raz jeszcze do kwestii stosunku między „słowem“ a „rzeczą“, i starając się ująć go od strony metodologicznej, podkreślić należy, iż — mimo równoległe i nieodłączne ich traktowanie — elementem decydującym przeciw być winno „słowo“; punkt wyjścia w zastosowaniu tego rodzaju książki musi być punktem wyjścia filologicznym. Korzystając z bogactwa bardzo użytecznego i z fachowym znawstwem przez autora nagromadzonego materiału, nauczyciel nie może zapomnieć, o tym, że obowiązek jego jest w pierwszym rzędzie obowiązkiem filologa. Jeśli od tej strony do niniejszej książki podejździe, w tym jednak celu, aby interes językowy połączyć ściśle z interesem zawodowym, wówczas będzie mógł mieć nadzieję, że swe zadanie całkowicie spełni.

Warszawa.

T. Grzebieniowski.

O. CIEŚLIŃSKA I H. NIENIEWSKA, *Les Français de nos jours*. (Państw. Wydawn. książek szk. we Lwowie 1937). Podręcznik do nauki języka francuskiego dla klasy IV gimnazjalnej, str. 184 i 78.

Oto ostatni tom serii podręczników francuskich dla gimnazjum, seria, która ma spełnić dwójakie zadanie: Uczniom, kończącym na kl. IV gimnazjalnej studia ogólno-kształcące ma dać pozytywne podstawy do samokształcenia w dziedzinie, z jaką się już prawdopodobnie nie zetkną, lub zetkną, dla zupełnie innych celów. A więc: rudymenta wymowy francuskiej, znajomość praktyczną i teoretyczną najważniejszych norm gramatyki, pogląd ogólny na życie Francji przeszłe i teraźniejsze, w stolicy i na prowincji, na typy ludzi, ich pracę, rozrywkę i horyzonty; wkońcu sprawność w wypowiedzianiu się na temat, z życia codziennego i kultury francuskiej. Inna część uczniów przejdzie do liceum, gdzie metoda i wymagania są inne niż w gimnazjum, poziom wyższy, ale warunkiem korzystania z nauki będą solidne pod każdym względem, i formalnym i materialnym, wiadomości zdobyte z poprzednich lat.

Nauka gimnazjalna musi już zawierać elementy, do których by mogła nawiązać ta wyższa faza kształcenia. Tylko w ten sposób można utrzymać i w zakresie języka francuskiego, proklamowaną przez reformatorów jedność nauczania.

Koroną gimnazjum jest klasa IV, na niej więc przede wszystkim ciąży owe odpowiedzialne zadania, ona też musi uzupełnić wszelkie luki, jakie ewentualnie pozostawiła nauka trzech lat poprzednich. Jeżeli zatem „przerabianie“, — jak to się mówi w języku szkolnym, — czytanek, jednej za drugą, bez spojrzenia w przód i wstecz, będziemy zawsze uważać za błędną drogę metodyczną, za niewłaściwe nastawienie nauki języka i w pierwszych latach gimnazjalnych, to system taki musimy już zupełnie potępić w klasie IV.

Celem specjalnym klasy IV jest przedstawić uczniom poprzez teksty oblicze nowoczesnej kultury francuskiej aż po dzień dzisiejszy. Takie są ramy programu, w ramy te żywą, realną treść musi włożyć nauczyciel, ale zadanie ułatwia mu dobry podręcznik. Jest oczywistym, że interpretacja podręcznika może być rozmaita. Idzie tylko o to, czy podręcznik mieści w sobie tak bogatą treść, by dać podkład do wielostronnej interpretacji.

Orientacja w współczesnej kulturze Francji ma być ogólna, zarysowana liniami prostymi, niemniej jasna i zdecydowana. Pierwszorzędną rolę odegra trafny wybór tekstów. A więc pierwszy warunek: nazwisko reprezentacyjne dla danego okresu, fragment dzieła istotnie znamiennego dla danej sfery myślowej, nie za krótki i nie za obszerny, czasem fragment dobrego artykułu, wybranego dziennika lub czasopisma. Same nazwiska i tytuły dostarczą tematu pomysłowemu nauczycielowi, potrafią wywołać nutę osobistą w jego interpretacji, pomogą mu rozszerzyć horyzont zagadnienia, pozwolą na przedłużenie perspektyw danej dziedziny. Przez zastosowanie metody pragmatycznej (pozostawmy „seminaryjną” Uniwersytetowi!) opracuje dany fragment wraz z uczniami, idąc w głąb dzieła i zagadnienia. Naświetli je systematycznie, wychodząc po za skromny urywek, czerpiąc z wiedzy własnej i wykształcenia, i podnosząc w ten sposób poziom lekcji.

A teraz pytanie, czy te wszystkie zadania ułatwi nauczycielowi omawiany przez nas podręcznik? Czy da zaokrąglenie wiedzy i wstęp do metod licealnych, bardziej zwartych i syntetycznych?

Już sam rozkład materiału na jedenaście zagadnień daje wytyczną nauki. Każde z nich, po opracowaniu fragmentów, składających się na wielostronne i plastyczne naświetlenie danej kwestii, nadaje się do szerszego potraktowania, zaleźnie od zainteresowań i wiadomości językowych danej klasy.

A więc pierwsze: *Jeunesse française*. Kilka czytanek zreczenie ułożonych wprowadza ucznia do Sorbony, świata nauki i młodzieńczych tryumfów przy *concours général*, do *Cite universitaire*, gdzie dla zdobycia laurów muszą studenci intensywnie kuć („*bucher*“), by po pracy wesoło dyskutować na *Boul' Mich'*. Ież tu sposobności dla nauczyciela, by rozwinął własne wspomnienia z *Quartier Latin* i ożywił nimi naukę!

Grupa ustępów *Grands savants et inventeurs* daje znów wytyczne do zajęcia się zagadnieniem nauk ścisłych we Francji współczesnej. Można je rozszerzyć nie jednym doskonale i łatwo ujętym artykułem z *Le Jour*, lub trudniejszym z *Illustration*. Ciekawie naświetli postać P. Curie-Skłodowskiej biografia, publikowana w b. r. w „*Marianne*“ przez jej córkę Ewę.

Dla trzeciego działu *Silhouettes d'artistes* nie mogły autorki podręcznika wybrać lepszego interpretatora jak Ambroise Vollard, ten nowoczesny francuski Vasari, autor improwizowanego pamiętnika pt. *Souvenirs d'un marchand de tableaux*, który latami żył wśród artystów i we wspomnieniach o nich umie trafnie chwycić drobne rysy, ujmować je anegdotycznie i tak zajmująco.

Za tymi czytankami kryje się całe najnowsze malarstwo francuskie, które nauczyciel jeszcze bardziej uprzyjemni uczniom rzuceniem na ekran dobrych reprodukcji i koniecznym dla uzupełnienia krótkim, jasnym wykładem syntetycznym. Po artykule Claude Debussy płyta nagrana jego utworami da żywą ilustrację twórczości wielkiego muzyka.

Tych parę przykładów wskazuje, jak duże możliwości tkwią w umiejętnie dobranych do danego zagadnienia czytankach. Bo nawet, jeżeli nauczyciel nie rozporządza środkami technicznymi: epidiaskopem, gramofonem etc. (oby ich zresztą nawet nie nadużywał!), może samym żywym

słowem, nawiązanym do podręcznika, dużo nauczyć o nauce i sztuce współczesnej Francji.

Dział czytanek *Bourgeois, ouvriers, paysans* i *Oeuvres sociales* daje bogaty materiał do omawiania kwestyj społecznych, cech charakterystycznych duszy francuskiej, uświadomienia uczniom stycznych i różnic w zestawieniu z życiem polskim.

W ten sposób każda grupa czytanek dostarcza danych do syntezy, do skonsolidowania i rozwinięcia poglądów na jakąś kwestię, z czego zostanie uczniom w pamięci to, co najistotniejsze, chociaż ulecą szczegóły. Ostatni cykl czytanek *France-Pologne* otwiera znów pole do omawiania stosunków polsko-francuskich i daje cenne sugestie w kierunku pogłębienia wiadomości.

To prowadzenie nauki zagadnieniami jest doskonałym wstępem do liceum, gdzie w ten a nie inny sposób będzie się prowadzić nauczanie literatury.

Ale jest jeszcze inna kwestia metodyczna godna podkreślenia. Uczeń powinien już w klasie III, a tym bardziej w IV zwracać uwagę na to, skąd wzięto dany wyjątek, zapamiętać autora i tytuł dzieła. Musimy walczyć z ignorancją, nie tolerować infantylniej znajomości „ustępu przerebianego“, jak to się mówi w szkole, bez-imiennej i bez-czasowej. Co więcej: uczeń powinien dowiedzieć się czegoś, cicho w kilku słowach, o autorze danego fragmentu, i umieć go zlokalizować w właściwej epoce. Muszą to więc być fragmenty dzieł autorów, których znajomość należy do ogólnego wykształcenia.

Będzie to również przygotowanie do liceum, gdzie te nazwiska reprezentacyjne i te dzieła pozna młodzież bliżej, w systemie kultury francuskiej, opartym o chronologię i ciągłość zjawisk.

Podręcznik, który omawiamy, wprowadza fragmenty autorów prawie wyłącznie współczesnych, powieściopisarzy, poetów, biografów wielkich ludzi, dziennikarzy, wyjątki z książek, które zdobyły światowy rozgłos, jak *Vol de nuit*, A. de Saint Exupéry, artykuły w skróceniu z *Paris-Soir*, *Le Journal*, *Le Petit Parisien*, *Marianne*, *Echo de Varsovie*, *Les Amis de la Pologne*. W ten sposób ułatwia nawiązanie kontaktu między nauką szkolną a życiem, narzuca wprost konieczność uwspółcześnienia nauki. Drobną rzeczą uważałabym za wskazaną: powtórzenie w *Table des matières* po tytule wyjątku, autora, a w nawiasie i tytułu dzieła. Zestawienie dzienników i czasopism w indeksie jest również wskazane, idzie bowiem o wdronienie ich w pamięć uczniów.

Uważam za bardzo dobry pomysł umieszczenie wszelkich *explications* w osobnym zeszyście pod odpowiednimi tytułami, zamiast przerywania tekstu odnośnikami w jakiej kolwiek formie. W *Explications* podkreślić trzeba jasny układ; *Vocabulaire*, *Notes explicatives*, *Sujets de conversation et de rédaction*, *Exercices de grammaire et de langue*, a więc i duża różnorodność, przy pomocy której dokonywa się pogłębienie zrozumienia tekstu. Wyzyskać należy zwłaszcza ćwiczenia językowe. Usystemizowanie najważniejszych norm gramatycznych jest ujęte w formę przystępną. Młodzież powita z zadowoleniem raz jeszcze powtórzone czasowniki nieregularne, które zawsze musi mieć pod ręką.

W części muzycznej, dostosowanej do treści podręcznika, dodałabym Marsyliankę, którą się powinno w każdej klasie od czasu do czasu powtarzać.

Zaletą całości podręcznika jest poruszenie wielu tematów z różnych dziedzin, co zwalnia nauczyciela od obowiązku niewolniczego zachowywania porządku czytanek w podręczniku przy opracowywaniu ich w klasie; dalej sugestie do syntetycznego ujmowania zagadnień, których rozpiętość jest duża, a nie przekracza możliwości umysłowych i językowych ucznia IV klasy.

Kraków.

Dr. Stefania Ciesielska-Borkowska.

OLGA CIEŚLIŃSKA I HALINA NIENIEWSKA: *Parlons français*. Podręcznik do nauki języka francuskiego dla pierwszej klasy gimnazjalnej, Państw. Wydawn. Ks. szkol. we Lwowie 1937, str. 148.

W nowym wydaniu, książka nie straciła nic ze swej świeżości i specyficznego wdzięku francuskiego. Niektóre czytanki zostały przezczone na wcześniejszą lub późniejszą fazę nauki, kilka odrzuciły autorki wogóle. Objętość całości zwiększyła się o 32 stronice przez dodanie ilustracy i rozszerzenie materiału odnośnego do kultury francuskiej. Jedno-aktówka w „*Supplément*“, pozwoli uczniom odegrać dłuższą scenkę i tworzyć analogiczne na podstawie innych ustępów. Bardziej szczegółowe wskazówki dla okresu bezpodręcznikowego ułatwią nauczycielom organizację tych pierwszych a najzmudniejszych lekcji.

Kraków.

St. C. B.

S. CZERNY et F. JUNGMAN: *C'est nous la France*. Quatrième livre de français pour la quatrième classe des écoles second. Książnica Atlas — 1937 — str. 266+90. ilustr. i mapa Francji.

Na ostatnim zjeździe kierowników ognisk metodycznych języków nowożytnych w Wilnie wysunięto z kilku stron postulat, by teksty, jakie się daje do rąk młodzieży, niezależnie od tego, czy będą to krótkie teksty podręcznikowe, czy obszerniejsze lektury, dobrane były starannie, zawierały wartości nieprzemijające, dostarczały nietylko pewnej porcji wiedzy, kształciły nietylko intelekt, ale w nie mniejszej mierze charakter i smak, stąd, aby to były możliwie pełnowartościowe teksty literackie. Postulat ten nurtować musiał widocznie od dawna praktyków, przebijając się w ankietach w związku z realizacją programu i podręcznikami, kiedy autorowie obu podręczników j. francuskiego do klasy czwartej dużą położyli wagę na urzeczywistnieniu tego właśnie postulatu. Ograniczono przeróbki tekstów literackich do minimum, zredukowano materiał zaczerpnięty z aktualnego czasopiśmiennictwa do rozmiarów niezbędnych dla zrealizowania wymagań programowych. Ta troskliwość o możliwie integralne i pełnowartościowe teksty prozy artystycznej uderza szczególnie w podręczniku Czernego i Jungmana, gdzie znajdujemy wyjątki z utworów takich pisarzy jak Bordaueux, Colette, Dorgelès, Duhamel, Duvernois, Hamp, France, Gregh; Romains, Augier, Zola, Vildrac i innych, w dziedzinie zaś mowy wiązanej poezje Baudelaire'a, Banville'a, Claudela, Hugo, Leconte de Lisle'a, Rimbauda, Verhaerena, Verlaine'a i in. Musiało to autorom sprawić nielada kłopot, by wyjątkami z utworów pisarzy, z których niewszystkich nazwać można współczesnymi, ilustrować zagadnienia życia współczesnego Francji, jak tego wymaga program. Przypnać trzeba, że udało im się to naogół dobrze. Z drugiej strony nie da się ukryć, że zasada posługiwania się niemal wyłącznie tekstami prozy artystycznej ma także swe ujemne strony. Urywki są niejednokrotnie bardzo krótkie, nieraz rzetelnie trudne zarówno w słownictwie jak i myśli przewodniej, wreszcie, wobec trudności znalezienia odpowiednich tekstów artystycznych, pominąć trzeba było niejedno ważne zagadnienie, ważne szczególnie w czwartej klasie, gdzie część młodzieży i to wcale niemała, kończy definitywnie swe wykształcenie ogólne. Ten wzgląd wybija się wogóle mało, tak w podręczniku Cieślińskiej-Nieniewskiej, jak i w książce Czernego-Jungmana, ale to już jest wina programu, który moment ten całkowicie pominął. Chciałbym to dokładniej uzasadnić na przykładzie. Podręcznik „*C'est nous la France*“ zawiera materiał opracowany antologicznie i ujęty w cztery rozdziały. W pierwszym rozdziale (*L'ame et l'esprit*) dali autorowie kilka ładnych obrazków z życia uczącej się młodzieży, nietylko szkół ogólnokształcących ale także zawodowych, kilka ustępów poświęcono sportowi, francuskim wyprawom

naukowym, postaciom nauki (Flammarion, Skłodowska-Curie i Bergonié) wreszcie mowa o atmosferze artystycznej Paryża, przy czym jedynym reprezentantem sztuki francuskiej jest Claude Monet. Otóż wydaje mi się, że ani świat nauki, a już zwłaszcza świat sztuki francuskiej nie doszedł w podręczniku należycie do głosu, że zbyt wysoko wymierzony tytuł nie dotrzymał tego, co obiecał. Wiadomości o sztuce francuskiej mogą od biedy być wystarczające dla ucznia, który się dalej będzie kształcił, ale są stanowczo za szczupłe dla tego, który na gimnazjum kończy swe wykształcenie. Uważam, że można było, w rozdziale bez szkody pominąć takie ustępy jak: „Les fameux coureurs“, który nie jest ani dowcipny ani ciekawy, ustęp „La soif de l'espace“, także przynudnawy — a miast tego dać jakiś ciekawszy ustęp o którymś ze sławnych francuskich muzyków, rzeźbiarzy, architektów. Jeżeli weźmiemy pod uwagę, że nawet w liceum pedagogicznym nie ma prawie zupełnie sposobności do poruszania tych tematów, że jednak wielu nauczycieli szkół powszechnych jeździ zagranicę, ogląda muzea i nie orientuje się w elementarnych problemach sztuki, to rozumiemy, że nie można tych rzeczy pomijać w ostatnim roku nauki gimnazjalnej.

Rozdział drugi (Les forces productrices et sociales) opracowany jest znakomicie i daje wyraziste i przekonujące pojęcie o tych zagadnieniach. Można by może mieć trochę pretensji do autorów, że zbyt szeroko uwzględnili miasto, szczególnie duże miasto (Paryż), za mało natomiast wieś, ale to nie psuje myśli przewodniej całego rozdziału, który jest solidnie przemyślany, dobrze udokumentowany, urozmaicony. Daleki od wszelkiego pedantyzmu daje rozdział ten uczniowi jasny pogląd na siły twórcze narodu francuskiego, o pewnych przejawach życia społecznego, przejawach szczególnie charakterystycznych i wyodrębniających Francję pod tym względem od innych państw. Kilka ustępów zasługuje na całkiem specjalne podkreślenie ze względu na swe wartości emocjonalne (Dans le bled parisien, Porteuse de croix, La voix du désert) lub ze względów poznawczych i charakteryzujących podstawowe cechy duchowe i umysłowe Francuza (Le professeur, Une vendeuse, Une vieux syndiqué, Gout parisien). Przejawia się w nich niefrasobliwy humor francuski, umiejętność rozsądnego ustosunkowania się do konieczności życiowych, ów znamieny esprit gaulois, temperament narodowy i inne specyficzne cechy charakteru narodowego Francuza. Jest to kulturoznawstwo w najlepszym tego słowa znaczeniu. Nieco słabszy znów jest rozdział III (Les forces nationales). Zestawiono n.p. dwa ustępy: „Esprit international“ i „Esprit national“ w najlepszej intencji. Tymczasem ustęp pierwszy, stanowiący wyjątek z przemówienia Brianda podczas przyjęcia Niemców do Ligi Narodów, jest aż przykro nieaktualny i prowokuje wprost do ironizowania na ten temat. Podobnie niefortunnie dobrany, zwłaszcza wobec ostatnich rewelacji na temat La Rocque'a, wydaje się ustęp „Une seule France“. Książkę zamyka rozdział poświęcony stosunkom polsko-francuskim na przestrzeni wieków. Rozdział ten skonstruowany jest świetnie, sugestywnie i pomysłowo. Autorowie starali się ująć kwestię tę oryginalnie, nie powtarzać znanych wydarzeń i faktów wobec tego, że stosunki polsko-francuskie w poprzednich podręcznikach Czernego i Jungmana były dostatecznie szeroko oświetlone. Jakkolwiek w zasadzie jestem przeciwny umieszczaniu w podręczniku, który ma mieć znaczenie trwałe, aktualności przemijających, to jednak z szczerym uznaniem podkreślić chciałbym pomysłowy reportaż złożony z wycinków gazetowych i nagłówków czasopism franc. z pobytu marszałka Smiętego-Rydzka we Francji.

W całości przedstawia się materiał rzeczowy podręcznika ciekawie i zajmująco, spełnia postulat programy w całej rozciągłości, odznacza się solidnym przemyśleniem, starannym językiem, harmonijnym układem

poszczególnych ustępów, dużymi walorami informacyjnymi i kształcącymi. Liczne ilustracje dobrane są ze smakiem, stanowią bardzo często reprodukcje jednobarwne arcydzieł malarstwa francuskiego.

Jak i w poprzednich podręcznikach Czernego i Jungmana i w tym znajdziemy pod każdym ustępem t. zw. Explications, Exercices, i Exercices de Langue. Wyjaśnienia słownikowe są całkowicie wystarczające, aby się zorientować w treści ustępu. Przyjęto zasadę wyjaśniania wszystkich trudniejszych wyrażen tylko w języku francuskim, przygotowując w ten sposób ucznia do posługiwania się słownikiem jednojęzycznym. Nie dodano przy końcu słownika francusko-polskiego, wychodząc z słusznej zasady, że w tej klasie każdy uczeń posiadać winien większy słownik dwujęzyczny i umieć się nim posługiwać. Na tę stronę pracy zwraca się za mało uwagi. Zbyt często spotyka się jeszcze w klasach III i IV uczniów, którzy własnego większego słownika nie posiadają, a co więcej, nie umieją zeń korzystać. Podręcznik „C'est nous la France” zmusi zarówno nauczyciela jak i ucznia, do sięgnięcia do słownika obszerniejszego. Nie umieszczenie więc słowniczka dodatkowego w podręczniku uważam za zdecydowany plus. Nowością jest umieszczenie działu: informations facultatives, w którym autorzy dają zwęższe, może trochę zanadto sucho ujęte informacje rzeczowe na temat zagadnień, które się łączą bezpośrednio z tematem ustępu. Mamy tu więc wyjaśnienia na temat szkolnictwa, nawigacji francuskiej, awiacji, życia intelektualnego, rolnictwa, turystyki i t. p. Informacje te zawierają najbardziej niezbędne wiadomości. Są one jednakże często zbyt lakonicznie i nie zawsze dają pojęcie o istocie zagadnienia. Mówi się n.p. w La vie intellectuelle jedynie o instytucjach naukowych, nie wyjaśniając bliżej jakie one mają zadanie, czem się zajmują.

Bardzo starannie opracowane są „exercices” — zbiór pytań pod każdym ustępem, mogący służyć zarówno dla pogadanek w klasie jak i ćwiczeń pisemnych domowych. Są to naogół pytania syntetyzujące, pogłębiające, zwracające uwagę na tkwiące w czytance „problemy”, jeśli tak nazwać chcemy myśli przewodnie danych ustępów. Problemy te postawiono jasno, przystosowano całkowicie do rozwoju intelektualnego młodzieży tej klasy. Idą one w kierunku pobudzania u młodzieży zmysłu krytycznego i obserwacyjnego, na co zwraca się zwłaszcza w nauce języków obcych nowożytnych zbyt mało uwagi. Tu też, w tych ćwiczeniach konwersacyjnych, tkwią zagadnienia wychowawcze, dobrze przemyślane i trafiające w istotę rzeczy, przy tym pozbawione nudnego dydaktywizmu i natrętnego moralizatorstwa. Exercices te uważam za jedną z najlepszych części podręcznika. Dadzą one zwłaszcza młodemu nauczycielowi dużo wskazówek, jak opracowywać należy poszczególne ustępy, jak formułować pytania, co wyciągnąć z treści dla kształcenia charakteru.

Ćwiczenia gramatyczne związane z danymi ustępami uwzględniają z jednej strony wymagania programu, poza tym, co jest bardzo ważne, nawiązują często do materiału przerobionego już poprzednio. Na te ćwiczenia uwagę zwrócić winni zwłaszcza ci koledzy, w których klasach oprowadzenie gramatyki szwankuje. Często sposobność do powtórek wskazana w podręczniku, umożliwi im naprawienie braków i zaniedbań. Przykłady ćwiczeń dobrane są celowo, niezbyt łatwe ani za trudne. Przy ćwiczeniach słowotwórstwa nawiązują autorzy od czasu do czasu do łaciny, co ogromnie ułatwia refleksyjne ujmowanie zagadnień gramatycznych. Wreszcie znajdziemy przy końcu podręcznika na 46 stronicach kompletny przegląd gramatyki francuskiej w ujęciu, nadającym się zarówno do ćwiczeń systematycznych w klasie jak też do pracy samodzielnej, jako poradnik w wypadkach wątpliwych. Prawidłą opracowane są zwęższe i jasno, należyście zilustrowane przykładami. Wartoby tę część wydać oddzielnie dla użytku uczniów liceum, po pewnych uzupełnieniach zgodnie z programem licealnym.

Mam to mocne przekonanie, że uczeń, który solidnie przeprowadzi ten podręcznik, wyniesie zeń dużo rzetelnych i trwałych korzyści, nauczyciel zaś znajdzie sporo bodźców, jak ułożyć sobie pracę, by wydała jak najlepsze rezultaty, by osiągnąć wskazane w programie wyniki.

Pszczyna.

Alfred Jesionowski.

S. CZERNY et F. JUNGMAN: „Les aventures de Polo“. Sprawozdanie z drugiego wydania podręcznika do nauki jęz. franc. w kl. I. gimn.

W bieżącym roku szkolnym mamy nowe wydanie ciekawego podręcznika „Les aventures de Polo“, który dzięki zajmującej fabule i umiejętnemu podejściu zyskał już w I-ym wydaniu uznanie nauczycieli i uczniów. Autorzy skorzystali z trzyletniego doświadczenia, żeby udoskonalić podręcznik, idąc po linii usunięcia rzeczy, które w praktyce okazały się za trudne dla uczniów lub nie dość jasne.

W tym celu: 1) Uproszczono w wielu miejscach język, opuszczając zbyt trudne zwroty lub zastępując je prostszymi; 2) Skrócono niektóre lekcje (np. dawne 30, 41, 45, 46); 3) Ułożono treść w sposób bardziej przejrzysty (dawna lek. 37 — nowa 34); 4) Zmieniono obrazki, ilustrujące opowiadania na wyraźniejsze (dawniej str. 119 — teraz 111) lub bardziej odpowiadające treści (lek. 10 i dawna 20 — nowa 18); 5) Przesunięto niektóre opowiadania, licząc się z momentem aktualizacji, np. życzenia noworoczne cofnięto o kilka lekcji, dając je przed świętem Trzech Króli, a nie po, jak to było w I-szym wydaniu; 6) 17-ta lekcja pierwszej części została bardzo zręcznie połączona z lekcją 25-tą części drugiej, nie tylko nie przerywając toku opowiadania, lecz dając odpowiednie tło. Ostatni obrazek I-ej części, przedstawiający środki komunikacji, przeniesiony na koniec części II-ej, tworzy dobre zakończenie całości po czytaniu o końcu roku szkolnym i piosence o wyjeździe na wakacje.

W słowniku witamy z radością article przed rzeczownikiem. I tu autorzy dążą do ułatwienia pracy uczniów i do silniejszego podkreślenia i wbicia w pamięć jednej z charakterystycznych cech jęz. fr., obcej dla ucznia polskiego i którą młodzież przyswaja z trudnością.

Licząc się z trudnościami ucznia byłoby może dobrze podać jako słówka formy czasowników nieprawidłowych tak, jak są spotykane w tekście, a więc: (je) veux lub (nous) irons z odpowiednim odsyłaczem, gdyż na tym poziomie formy czasowników nieprawidłowych nie są jeszcze dostatecznie opanowane i są często traktowane słownikowo.

W gramatyce zmian nie wprowadzono.

Warszawa.

E. Heinemannówna.

W. DEWITZOWA I G. ŻÓLTKOWSKA: Menschen und Staaten schaffen und wirken. (Państw. Wyd. Ks. Szk. 1937).

Nowy ten podręcznik wywołuje u nauczyciela-praktyka po pierwszym zapoznaniu się z nim wrażenia wręcz przeciwstawne. Podziw dla żywej, bogatej treści i wzorowego wydania pod względem grafiki i dołączonych rycin miesza się z poważnym zaniepokojeniem z powodu rozmiarów podręcznika. Powierzchnowe chociażby porównanie trzech zatwierdzonych podręczników dla klasy IV wykaże dość dużą ich odmienną zarówno, jeśli idzie o dobór materiału rzeczowego i sposób jego podania, jak i też w ilości i jakości nowego materiału gramatycznego. Rozmiar zaś omawianego podręcznika przewyższa dwa pozostałe — jeśli zgrubsza liczyć na stronie —omal, że w dwójnasób. Stało się to z tej prostej przyczyny,

że podręcznik zawiera bardzo bogatą i ciekawą lekturę uzupełniającą, nieopracowaną metodycznie, zwalniając w pewnej mierze nauczyciela od znużających poszukiwań odpowiedniej lektury pozapodręcznikowej.

Treść podręcznika poświęcona jest zagadnieniu programowemu „Człowiek i społeczeństwo w Niemczech”. Autorzy położyli — moim zdaniem zupełnie słusznie — główny nacisk na urządzenia społeczne i gospodarcze, na bliskie zainteresowaniom uczniów organizacje młodzieżowe i obrazki z życia wybitnych przedstawicieli kultury niemieckiej, usuwając na dalszy plan trudne i nieaktualne zagadnienia polityczne. Potraktowali równorzędnie obok Niemiec Austrię i Szwajcarię, chociaż ta ostatnia nie jest wymieniona w materiale rzeczowym programu.

Podręcznik składa się z 11-tu rozdziałów. W pierwszym „Von dem Fest der Olympiade in den Alltag”, towarzyszymy młodemu harcerzom polskim, gościom Rzeszy, w ich wędrowkach i przeżyciach podczas ostatniej olimpiady w Berlinie, a następnie do obozu „Hitlerjugend”. Treść ta straciła wprawdzie już nieco ze swej bezpośredniej świeżości, ale zagadnienia sportu i przeżycia obozowe, opisane z literackim zacięciem stanowią treść zawsze aktualną. Część druga „Mädel im Landjahr” nadaje się raczej dla szkół żeńskich i tworzy poniekąd pendant do części trzeciej „Soldaten der blitzenden Spaten”, odpowiedniejszej dla szkół męskich. Uwzględnienie potrzeb szkół żeńskich należy zaliczyć podręcznikowi na jego dobro. Duże wychowawcze znaczenie posiada przeniesienie miejsca akcji części drugiej w okolicę jezior mazurskich i ustęp, poświęcony niedoli ludu mazurskiego. W tych rozdziałach zapozna się młodzież z przysposobieniem rolniczym dziewcząt i pogłębi swoje wiadomości o zagrodzie wiejskiej (Erbhof) i obowiązkowej służbie pracy (Arbeitsdienst). Do części trzeciej dodano rozdział „Soldaten im Krieg”, barwne obrazki wojenne, odpowiadające potrzebom wychowania militarne. Część czwarta, poświęcona wybitnym postaciom z dziejów kultury niemieckiej, została niefortunnie ujęta w formę pogadanki o znaczkach. Ramy tego opowiadania są zbyt nikłe i sztuczne dla jego bogatej treści. Dokonany wybór postaci wydaje mi się trafny, gdyż uwzględnia poetów, muzyków, malarzy, ale i wynalazców i mężów stanu, którzy wryli swe piętno na kulturze niemieckiej. Ich szereg uzupełniony jest w lepiej skonstruowanym opowiadaniu ramowym części piątej „Der grosse Tag der Leopoldiner”. Udana jest tu próba analizy obrazów Dürera, ważna dla wychowania estetycznego naszej młodzieży. Wśród dobrze dobranych fragmentów literackich „Was die Schüler zum Dichterabend gewählt haben” wydają mi się drobne fragmenty z „Götz'a” mało mówiące i wobec tego niepotrzebne. W „Alte Streitigkeiten, neue Entwicklungen” omawiają autorzy w sposób barwny stosunki polsko-niemieckie i przynoszą najpopularniejsze „Polenlieder”. Trudne pod względem językowym są urwki mów i dzieł, ilustrujące rozwój militarystyki pruskiej od Bismarcka po dzień dzisiejszy. Część siódma „Mit Siebenmeitenstiefeln durch Deutschland”, rozpatrywana odrębnie budzić musi wiele z owych zastrzeżeń, któreśmy wyrażali wobec ustępów krajoznawczych, przeładowanych nazwami budynków i osobliwości bez pogłębienia tych werbalistycznych wiadomości, aczkolwiek obrona sytuacja na świetnie urządzonej wystawie „Deutschland” narzuca sama przez się tego rodzaju potraktowanie tematu. Oparta jednak na poprzednich trzech podręcznikach tychsamych autorów i rozbita odpowiednimi wstawkami z działu „Von Land und Leuten”, uzupełniona wreszcie uwagami rzeczowymi części metodycznej, nabiera wartości poznawczej. Poza krajoznawstwem wysuwa się w tym rozdziale przegląd pracy Niemców na polu wynalazków chemicznych i technicznych z ostatnich lat. Dużą pomocą dla uczniów a nawet i dla nauczyciela są zarówno przy tym rozdziale, jak i przy innych rzeczowe objaśnienia (Sachliche

Erläuterungen) części metodycznej. Duża szkoda, że urywają się na tej części podręcznika, gdyż dalsze, pomyślane już zapewne jako lektura kursoryczna i uzupełniająca, metodycznie nie są opracowane. Część ósma „Alles für das Volk“, dziesiąta „Moderne Technik in einem schönen Lande“, dziesiąta „Salzburg, steingewordene Musik“ i jedenasta „Kleines Land, grosse Kräfte“ poświęcone są kulturze materialnej i duchowej Austrii i Szwajcarii, z nich ósma zapoznaje młodzież z opieką społeczną we Wiedniu i nadaje się wybitnie dla szkół żeńskich.

Podręcznik zachował formę narracyjną nawet tam, gdzie chodziło o podanie sporej ilości wiedzy materialnej. Opowiadania pełne życia i ekspresji zastępują przeladowane suchymi wiadomościami czytanki. Z formą narracyjną łączy się zagadnienie języka. Przyszłą pracę w liceum żądają od podręczników klasy IV, by zaniechały stylu gazeciarskiego felietonu i przyzwyczały uczniów do lektury urywków literackich piśmiennictwa obcego o wartościach trwalszych. Autorzy omawianego podręcznika uniknęli tego zarzutu, gdyż zrównoważyli lekki pociągający styl opowiadań ramowych tak dużą ilością oryginalnych fragmentów literackich, że wspomniane obawy znikają po dokładnym zapoznaniu się z podręcznikiem. Całe rozdziały składają się wyłącznie z oryginalnych urywków literackich: „Soldaten im Krieg“, „Was die Schüler zum Dichterabend gewöhnt haben“, „Deutschlands Streben und Schreiten zur Militärmacht“, „Von Land und Leuten“, a i inne rozdziały zawierają ich sporą ilość. W tekście znajdujemy 19 wierszy, a w dodatku dalszych 14, wśród nich 9 najpopularniejszych ballad. Nauczyciel ma również 13 pieśni do wyboru.

O części metodycznej wypowiedziałem już poprzednio kilka uwag. Poza bardzo pozytywnymi, niekiedy przeladowanymi wiedzą objaśnieniami rzeczowymi, znajdujemy w niej opracowane nowe słownictwo oraz ćwiczenia w mówieniu i pisanii, a wreszcie ćwiczenia gramatyczne. Przy opracowaniu słownictwa wydzielono zwroty (Redewendungen) dążąc do przyswojenia uczniowi frazeologii obcej. Duże zastrzeżenia mam co do objaśnień wyrazów. Synonimika jest wogóle rzeczą niebezpieczną, bo bogactwo języka nie na tym polega, że posiada po kilka określeń dla jednego pojęcia, lecz, że dla wyrażenia najmniejszej chociażby odmiany ma w swym zasobie inny wyraz. Niwelując te nuanse w objaśnieniach odbieramy uczniowi zdolność wniknięcia w bogactwo i swoistość myśli obcej. Sądzę, że i w ćwiczeniach gramatycznych została synonimika pojęta w najszerszym tego słowa znaczeniu, skoro n.p. „Zeit“ i „Tag“ autorzy uważają za synonimy (str. 43). Dobrze, gdy przed wyjaśnieniem znajdujemy słówko z „hier:“, gorzej gdy bezpośrednio przed i po znaku równości znajdujemy n.p. tego rodzaju wyrazy i objaśnienia: die Schachtel — der Karton (str. 8), überflüssig-unnötig (str. 14), die raubende Rotte — eine damals in jener Gegend bekannte Räuberbande (str. 17), das Nest — ein ganz kleiner Ort (str. 23), betreten — kommen (str. 44), altertümlich — altmodisch (str. 55) i wiele innych. Ćwiczenia gramatyczne pogłębiają i uzupełniają dotychczasowe wiadomości ucznia według prawdopodobnej intencji programu, określającego materiał dla klasy IV. ogólnikowo. Bardzo rozbudowany jest dział słownictwa, brak w nim tabeli przyrostków według rodzajów rzeczowników. Zadanie to postawiono uczniowi, lecz ponieważ podręcznik nie zawiera zestawienia zjawisk gramatycznych, gdzieby uczeń mógł skontrolować swoją pracę, uważam takie rozwiązanie niekoniecznie za najwłaściwsze. Zapowiedziane w podręczniku: słowniczek, zawierający całe słownictwo podręczników gimnazjalnych, oraz podręczna gramatyka winny się dla dobra ucznia ukazać jaknajszybciej w druku. Będą mu nieodzowne zwłaszcza w chwili, gdy zacznie przerabiać rozdziały metodycznie nieopracowane. Ćwiczenia w mówieniu i pisanii odznaczają się dużą różnorod-

nością, bogactwem zagadnień i umiejętną aktualizacją. Niektóre tematy wypracowań wydają mi się zbyt trudne n.p. Das Handwerk trüher und jetzt in historischer Entwicklung (str. 35); Karl Zeiss-Stiftung und Altred Nobel-Stiftung (ein Vergleich) (str. 52) lub: Der Westen Deutschlands in Vergangenheit und Gegenwart (str. 66). Temat: Erzählt eine lustige Geschichte: „Eine Oase!“ (wo? wan? warum? wieso? usw: (str. 50) jest niejasny.

Zauważyłem omyłki w druku na str. 22 „chnattern“ i na str. 51 „trotzig“ — upór.

Jeszcze raz podkreślam na zakończenie wzorowe wydanie podręcznika, a zwłaszcza niespotykaną w naszych podręcznikach jego ilustrację pod względem ilości i jakości. Podręcznik ten wymaga od nauczyciela przemyślenia i dokonania właściwego wyboru zależnie od warunków jego pracy. Przy przerabianiu go narzuca się lektura kursoryczna jako najwłaściwsza ze względu na rozmiar podręcznika. Dla ucznia stanowić będzie coś więcej niż tylko podręcznik szkolny, bo zajmującą i bardzo pożyteczną książkę do czytania.

Lublin.

Józef Klinghoffer.

DR. JAN PIPREK: Unser viertes deutsches Buch, podręcznik do nauki języka niemieckiego dla IV klasy gimnazjalnej. Lwów, wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.

Z wielką niecierpliwością oczekiwaliśmy w tym roku ukazania się nowych podręczników. Niestety, ukazały się one zbyt późno, tak, że prawie przez cały miesiąc musiały odbywać się nauka języka niemieckiego w IV klasie bez podręcznika. Czas ten nie był stracony, bo mamy na szczęście różne lektury, które okazały się zbawienne w takim okresie bezpodręcznikowym.

Podręczniki dla klas I, II, i III tegoż autora zdały już swój egzamin, posiadają bowiem dużo zalet zarówno pod względem dydaktycznym, jak i wychowawczym. Autor uwzględniał zawsze zainteresowanie uczniów, umiejętnie objaśniał materiał gramatyczny i usuwał trudności językowe.

Cokolwiek inaczej przedstawia się sprawa podręcznika dla klasy IV. Po ważnym przeczytaniu poszczególnych ustępów, należy stwierdzić, że nauczyciel będzie miał duże trudności do pokonania przede wszystkim, jeżeli chodzi o materiał rzeczowy. Materiał ten jest zbyt zgęszczony i natłoczony, przy czym forma często nieodpowiednia, za mało żywa dla ucznia 16 letniego, język miejscami za trudny. Autor podzielił podręcznik na kilka części. Pierwsza część jest literacka i celem tych czytańek jest zaznajomienie ucznia ze stanowiskiem jednostki w rodzinie i w społeczeństwie. W czytance „des Vaters Hände“ myślą przewodnią jest oszczędność i w drugiej „die Mutter“ miłość macierzyńska; w trzeciej czytance przedstawia autor chłopca-kolonistę o silnym charakterze i jego stosunek do pracy. Dobrze dobrane wiersze, szczególnie piękny wiersz „hinter den Dünen“, oddziaływały bardzo silnie na psychikę młodzieży, zamykają ten dział. Część druga ma treść historyczną.

Za szczęśliwy pomysł należy uważać wprowadzenie do tej części znajomego już „Fritz Jansen“. Chłopiec ten jest członkiem organizacji „Hitlerjugend“ i jest słuchaczem wykładów politycznych na tak zwanych „Heimabenden“. W czterech takich wykładach daje autor krótki, ale bardzo treściwy przekrój rozwoju Rzeszy od Napoleona do dnia dzisiejszego. Rozwój Niemiec w tym czasie jest bardzo skomplikowany i ta sucha forma referatowa wydaje mi się tutaj psychologicznie nieuzasadnioną. Wgląd w historię Niemiec jest oczywiście konieczny i bardzo pożądany.

jako przygotowanie dla przyszłego liceum, może tylko za obszernie ujęty, za wiele szczegółów zgromadzonych na zbyt małym miejscu. Dział ten wymagał dużo krytycyzmu i obiektywizmu co, moim zdaniem autorowi w zupełności się udało. Wrogi stosunek Niemiec do Polski za czasów Bismarcka oraz do Francji i do Polski po wojnie światowej został krytycznie ujęty. Czytając te cztery wykłady na tle „Hitlerjugend“ ma się jednak wrażenie, że treścią swą i formą nadają się one raczej do szkoły niemieckiej. Język trudny, materiał dla ucznia Polaka w gruncie rzeczy obcy i za obfity. Ale spróbujemy! Przy końcu roku powiemy autorowi, jak wybrnęliśmy z tych trudności. Wyjątki z literatury wojennej, którymi są przeplatane wykłady historyczne, są barwne i zajmujące. Ostatnia czytanka tego cyklu „Heinz berichtet, was er auf den Reichsparteitag 1936 erlebte“ charakteryzuje bardzo dobrze nastroje niemieckich mas na ulicy i sądzę, że na tle tej czytanki wyłoni się może wiele cennych momentów wychowawczych dla naszych chłopców, dla których taki posłuszny zachwyt „auf Befehl“ jest całkiem obcy. Szkoda, że autor nie umieścił tutaj „Horst-Wessel Lied“, pieśni, która powinna być właściwie nam znana.

W III-części, która nosi nazwę „Männer des Geistes und der Tat“ wprowadza nas autor w starym „Nürnberg“ z 16-ego wieku do domu słynnego Dürera. Drugorzędnym celem dydaktycznym tej czytanki jest zapoznanie się uczniów ze sztuką Dürera, jako sztuką czysto niemiecką.

Na dalszym planie stoi postać „Friedrich der Grosse“ a) na polu walki pod Leuthen, b) w pałacu Sansouci jako staruszek, który robi przegląd własnego życia, pytając się „bin ich immer der erste Diener des Staates gewesen?“ Postać tego króla jest nieco wyidealizowana, ale ze względów pedagogicznych jest zrozumiałe, że autor chciał pokazać jego sylwetkę nie ze złej strony. Wreszcie wprowadza autor czytelnika do pracowni chorego już Fryderyka Schillera. Fragment może niezbyt szczęśliwie wybrany, bo ponury i pod względem językowym trudny. Bardzo zajmującym natomiast jest drugi obraz t.j. wieczór w teatrze lipskim w czasie przedstawienia Wilhelma Tella — językowo jednak trudny.

W czytance „Freiherr von Stein“ chciał autor prawdopodobnie wykazać, że już Stein miał te same idee, które dzisiejsze Niemcy realizują. Forma jest ciągle referatowa i dla naszych uczniów sam temat za bardzo odległy.

Dalej słyszymy o Ryszardzie Wagnerze, niestety też forma referatowa; szkoda, że tutaj nie dał nam autor jakiegoś ciekawego fragmentu z życia kompozytora.

Kanonenkönig Krupp jest przedstawiony jako działacz społeczny — Werner von Siemens, twórca rynku technicznego Niemiec, kończy ten korowód wielkich ludzi. Sądzić należy z tych nazwisk, że autorowi chodziło przede wszystkim o zapoznanie młodzieży z mężami, którzy dali Niemcom coś nowego i którzy w dzisiejszych Niemczech służą za wzór dobrych obywateli państwa.

Część czwarta pod tytułem „Olympia der Arbeit“ jest pod względem wychowawczym najbardziej udana. Młodzież uczy się szanować pracę fizyczną i nabiera do niej zamiłowania.

W piątej części „Nichts für uns, alles für Deutschland“ wprowadza nas autor do obozu pracy chłopców i dziewcząt. Tematy te są zawsze ciekawe i wdzięczne dla młodzieży wszystkich krajów. Piosenki o służbie pracy są ładne, ale niestety bez nut. Dla dziewcząt jest specjalna część: „Kamera dinen der Arbeit“. Widzimy tam dziewczynki przy pracy w lesie w tak zwanych kulturach i przy niesieniu pomocy zimowej dla ubogich. Część ta jest stosunkowo za skromna w porównaniu z częścią przeznaczoną dla chłopców. Należałoby może więcej poświęcić materiału rzeczowego

dzisiejszej młodzieży żeńskiej w Niemczech. W szóstej części „der Ruf der Erde“ porusza autor sprawę chłopską Rzeszy i wyjaśnia stanowisko socjalizmu narodowego wobec kwestii chłopskiej.

Siódma część ujęta jest w formę listów do uczniów Polaków, w których autor szkicuje niektóre kulturalne dziedziny Austrii: ustrój, gospodarstwo, muzykę, i wynalazki. Sprawa Austrii jest dosyć jednostronnie i powierzchownie przedstawiona i dlatego ta część wymagać będzie uzupełnień ze strony nauczyciela.

W dodatkowej części podaje autor słówka, objaśnienia i ćwiczenia gramatyczne. Podział na czynne i bierne słownictwo jest bardzo wskazany. Za bardzo udane uważam „Sprechübungen“, nie są one za trudne i zawierają dużo materiału myślowego.

Ćwiczenia gramatyczne są liczne, ale zwięzłe i jasno ujęte. Część pod nazwą „Gramatik in Paradigmen“, jako synteza całej wiedzy gramatycznej ucznia IV klasy, jest bardzo celowa i, jak zwykle, u tego autora, starannie opracowana. Wyraz „dialogisieren“ wydaje mi się sztuczny i nie bardzo odpowiedni.

Jako całość książka napewno spełni swoje zadanie, choć trudności w materiale rzeczowym są wielkie.

Radom.

Maria Wróblewska.

JAN PIPREK. Unser erstes deutsches Buch. Podręcznik do nauki języka niemieckiego dla I klasy gimnazjalnej. Lwów. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1937.

Pierwsze wydanie podręcznika wyszło w r. 1934. Książka niniejsza jest wydaniem drugim. Wykazuje ona dość gruntowne przeróbki, zwłaszcza w części metodycznej. Wprowadził też autor sporo zmian w tekście czytańek, niektóre przeredagował, pewną ilość usunął całkowicie, dodał kilka nowych. Pierwotnie książka przeznaczona była tylko dla szkół męskich, obecnie ma służyć także dla żeńskich. Zasadnicza treść książki dostosowana jest jednak i w obecnej postaci do psychiki i zainteresowań chłopców, dla dziewcząt będzie przeto mniej przydatna.

Podręcznik podzielony jest, podobnie jak w wydaniu pierwszym na 5 części: 1) ćwiczenia wstępne, 2) lekturę, 3) objaśnienia leksykalne, ćwiczenia w mówieniu, ćwiczenia gramatyczne, 4) gramatykę w paradygmatach, 5) słownik niemiecko-polski.

Ćwiczenia wstępne, przewidziane na okres bezpodręcznikowy, uległy w porównaniu z wydaniem pierwszym daleko idącym zmianom, i to zmianom korzystnym. Wyłączono je przede wszystkim z podręcznika w osobną broszurkę p. t.: „Ćwiczenia słuchowe“, przeznaczoną wyłącznie dla nauczyciela. Czytanie więc będzie w ten sposób usunięte całkowicie z okresu bezpodręcznikowego. Pomimo pewnych trudności, wynikających stąd dla ucznia, a także dla nauczyciela, zmiana ta jest pożądana, przyczyni się bowiem do lepszego wprowadzenia ucznia bezpośrednio w żywy język, co ma duże znaczenie na początku nauczania. Czytanki, które część ta zawierała w pierwszym wydaniu, zostały usunięte, a ćwiczenia oparte są tylko na powtarzaniu przez ucznia zdań wypowiedzianych przez nauczyciela i na najprostszych rozmówkach. Przyswajają sobie też uczeń najpotrzebniejsze formy gramatyczne, oczywiście bez żadnej teorii. Nacisk położony jest słuszenie na czasownik.

Część wstępna służyć może nauczycielowi tylko jako ogólny drogowskaz. W praktyce będzie musiał od niego często odbiegać i stosować lepsze postępowanie metodyczne, szczególnie co do podziału materiału.

Każde ćwiczenie powinno stanowić jednostkę lekcyjną, zawierającą tylko tyle materiału, ile może przerobić na jednej lekcji i zapamiętać przeciętny uczeń. Przeciw tej zasadzie, ważnej nie tylko dla okresu wstępnego, podręcznik wykracza dość często. Już pierwsze ćwiczenie zawiera wszystkie osoby czasownika w czasie teraźniejszym, tryb rozkazujący w liczbie pojedynczej i mnogiej i 9 słówek. Podobnie przeładowane jest ćwiczenie 4, 5, 8 i 9.

Pożądane byłoby dodanie do tej części materiału dla ćwiczeń fonetycznych. Można by to uczynić, zestawiając szereg poznanych już wyrazów, zawierających charakterystyczne dźwięki języka niemieckiego, i rozmieszczając odpowiednie grupy tych wyrazów pod poszczególnymi ustępami. W ten sposób w czasie okresu bezpodręcznikowego uczeń zaznajomiłby się z wszystkimi dźwiękami języka. Przystawianie wymowy tylko w zdaniach nie jest wystarczające, a doświadczenie uczy, że ćwiczenia fonetyczne prowadzić można w sposób bardzo zajmujący.

Zasadnicza część książki zawierająca lekturę rozłożona jest na 3 działy: 1) *Wir arbeiten und freuen uns*, 2) *Hinaus in die Stadt*, 3) *Hinaus aufs Land*. Treść działu pierwszego przedstawia życie ucznia w szkole i w domu, przy nauce i zabawie, przy grach i sportach, uroczystościach szkolnych, rodzinnych i państwowych, uwzględnia jego stosunki koleżeńskie i życie społeczne klasy, przenosi też ucznia w niektórych ustępach do Niemiec, zaznajamiając go z charakterystycznymi zjawiskami życia niemieckiego (obchód urodzin, św. Mikołaj, pomoc zimowa). Dział drugi rozgrywa się całkowicie w Berlinie. Uczeń poznaje tu przede wszystkim ruch uliczny i wszystkie środki komunikacyjne (samochód, tramwaj, autobus, kolej podziemną, samolot), poza tym straż ogniową, ogród zoologiczny, dom towarowy, kino i pocztę. Jeden ustęp poświęcony jest uroczystości zakończenia roku szkolnego w gimnazjum niemieckim. W dziale trzecim akcja przenosi się na wieś do południowych Niemiec, gdzie uczniowie odbywają wycieczkę kajakową po Dunaju.

Autor dołożył wielkich starań, aby podręcznik urozmaicić, przeplatając czytanki o charakterze opisowym wierszykami, piosenkami i rozmówkami. Wiersze powiązane są treściowo z czytankami, odznaczają się żywym rytmem i dużą dynamiką wyrazu, niektóre jednak pozbawione są wartości estetycznych i może zbyt dziecinne. Treść czytańek przystosowana jest do zainteresowań młodzieży w tym wieku, dużo uwagi, aż za dużo, poświęcono sportom. Od samego początku wprowadza się ucznia w środowisko niemieckie. Widoczne też są dążenia autora do uwzględnienia wartości wychowawczych w nauczaniu, do kształcenia uczuć społecznych, koleżeńskich, rodzinnych, państwowych, humanitarnych.

Pomimo usiłowań autora, aby podręcznik uczynić dla ucznia ciekawym, lektura jednak jest ciężka i miejscami nużąca. Czytanki są przeważnie za długie. Już w pierwszym półroczu uczeń pokonywać musi ustępy, w mówieniu i ćwiczenia gramatyczne. Znaczenie wyrazów podano przeważnie w języku polskim. Pożądane byłoby jeszcze zestawienie po niektórych czytankach poznanych w nich zwrotów i wyrażen idiomatycznych.

Część metodyczna podręcznika, opracowana bardzo szczegółowo, zawiera dla każdego ustępu słowniczek nowych wyrazów oraz ćwiczenia obejmujące całą stronę i jeszcze dłuższe i zawierające po 20 i więcej nowych wyrazów. Akcja potraktowana jest często za drobiazgowo i wnika zbyttnio w szczegóły, co osłabia zainteresowanie. W pierwszym dziale lektury, przedstawiającym środowisko szkolne, domowe i berlińskie, wprowadzono za wiele osób, utrudniając przez to orientację, zwłaszcza, że niektóre osoby z różnych środowisk mają to samo imię (Oskar, Heinrich). Cały dział pierwszy zyskałby też bardzo na tym, gdyby wprowadzono do niego, podobnie jak w dziale drugim, jednolity wątek narracyjny.

Cwiczenia w mówieniu dają okazję do wielostronnego opracowywania przeczytanych tekstów. Zawierają więc pytania dotyczące treści, najpierw analityczne, w miarę postępów ucznia coraz bardziej syntetyczne, zastosowują poznany materiał leksykalny do własnych stosunków ucznia, wprowadzają czytanie tekstów na role, przeróbkę opowiadań na dialogi i odwrotnie, samodzielne streszczanie czytanek, opowiadania własnych przeżyć, utrwalają przyswojone zjawiska gramatyczne.

Cwiczenia gramatyczne obejmują cały materiał, przewidziany w programie tej klasy w dobrym opracowaniu metodycznym. Terminologii użyto słusznie łacińskiej. Niepotrzebnie jednak przetłumaczono Perfektum na czas przeszły dokonany, a Imperfektum na niedokonany, gdyż wiadomo, że tego znaczenia w języku niemieckim nie mają. Wbrew przepisanejmu programowi lepiej było by odmianę przymiotnika zacząć od deklinacji mocnej, po niej przejść do słabej, a w końcu do mieszanej. Ułatwia to uczniowi orientację w tej naogół trudnej dla niego materii. Przydało by się też więcej ćwiczeń praktycznych na deklinację przymiotnika, a także rzeczownika, gdyż rzeczy te sprawiają uczniowi polskiemu, jak wykazuje praktyka, wiele kłopotu, zwłaszcza przypadek czwarty.

Pewnych drobnych zmian wymagałaby też część zawierająca gramatykę w paradygmatach. Zamiast czasownika „zeichnen“ zalecałoby się użyć dla koniugacji słabej innego przykładu (ze względu na e między tematem a końcówką), niestosowne też dla koniugacji mocnej jest „halten“ (ze względu na utratę „t“ w 3 os. l. poj.) i „gehen“ jako czasownik nieprawidłowy. Na wzory odmian nadają się lepiej przykłady nie zawierające żadnej nieprawidłowości. Należałoby też sprostować dwie małe nieścisłości, mianowicie na str. 152 (Imperfektum tylko w 1 i 3 os. l. poj. nie ma końcówek) i na str. 154 (w prawidłzie o szyku wyrazów zamiast „Hauptsatz“ powiedzieć „Aussagesatz“, bo i zdania pytające i rozkazujące są zdaniami głównymi).

Słownik niemiecko-polski dodany na końcu podręcznika nie narzęcza żadnych uwag.

Strona graficzna książki dobra. Obrazki byłyby może pożyteczniejsze, gdyby nie były traktowane tylko jako ilustracje do tekstów, lecz zawierały więcej treści, nadającej się do pogadanek.

Poznań.

J. Szweinin.

Z. ŁEMPICKI i G. ELGERT: Deutsch. Podręcznik języka niemieckiego dla IV. kl. gimn. KsiążnicaAtlas. Lwów—Warszawa. 1937. Str. 184.

Jak trzy poprzednie, do nowego programu dostosowane podręczniki tych autorów, tak także i obecny czwarty podręcznik opiera się i wyrasta na fundamentcie „powieściowym“. Autorowie omijają przez to szczęśliwie szkopał pośredniej opisowości, wzgl. rozwiązują ten problem — ileż bez opisów jednak nie można się obejść — w sposób, wskazany przez Lessinga w „Laokoonie“ a realizowany przez Goethego w „Hermann und Dorothea“, w opisie gospodarstwa „zum goldenen Löwen“. Jak czytelnik ma żywy obraz tego gospodarstwa, idąc za matką Hermana, tak samo uczeń poznaje nowe połaci ziemi niemieckiej, nowe strony i nurty życia niemieckiego, śledząc studia podróży dwojga dojrzałych już ludzi, mianowicie inżyniera, zajętego w zakładach fabrycznych w Leuna (Leuna-Werke), Ottona Bredowa, Niemca z Rzeszy (Reichsdeutscher) i jego kuzynki Irmgardy, również chemiczki, ale Niemki austriackiej.

Otto Bredow, dostawszy urlop chce go wykorzystać dla poznania obszarów niemieckich, leżących poza Rzeszą. Jedzie więc najpierw do

Salzburga. Pośrednio zatem przez niego zaznajamiają autorowie ucznia z miastem Mozarta (przy której to sposobności zρέcznie wplatają dwa epizody z życia wielkiego muzyka), festiwałów Reinhardta, Toscaniniego i Waltera, dziś na cały świat sławnych. Salzburg jest więc pierwszym etapem krajoznawczej podróży Bredowa. Stąd jedzie do Wiednia, gdzie mieszka jego kuzynka, wspomniana już Irmgarda. Ta oprowadza swego kuzyna po Wiedniu — dawnym, minionym, po Wiedniu Augustina, Beethovena, Schuberta. Z nowego Wiednia, z jego doniosłej działalności w dziedzinie społecznej, wychowawczej i i. Bredow niestety niewiele się dowiaduje. Austria, której poświęcona jest I. część podręcznika („In Oesterreich“) nie znalazła uwzględnienia w tych rozmiarach, na jakie, moim zdaniem, mimo swej obecnej przestrzennej małości zasługuje. Dwie tablice a raczej ilustracje statystyczne dają dokładny obraz przemysłu i eksportu austriackiego; ustęp „der Oesterreicher“ wskazuje na istotną różnicę, jaka zachodzi między Niemcem z Rzeszy, a Niemcem austriackim. Za chybiony uważam wybór ustępu „der Schüler, Hitler“, bo nie zawiera w sobie nic ciekawego, ani nie kryje w sobie żadnych walorów wychowawczych — chyba ten, że „baraszkuje“ sobie w szkole, można dopiąć wysokiego stanowiska. (W czasach wzmagającego się i — co więcej — gźdzeniegdzie nawet cenionego nieuctwa przykłady tego rodzaju łatwo pociągają). Słusznie autorowie postąpili, poświęcając wśród Austriaków osobno uwagę Tyrolczykowi. Jest to bowiem typ odrębny, przedstawiony przez autorów na tle krajobrazu, środowiska i związanych z nimi warunków życiowych. Zamieszczona w tej części powiastka o „Hermesburze“ (choć nie tyrolska) jakoteż pieśń J. Moseny o A. Hoferze, są tu na swoim miejscu.

Z Tyrolu udaje się Bredow do Szwajcarii (sc. niemieckiej), której poświęcona jest część II. Jest ona niestety najuboższa. A to szkoda. Bo jeżeli mamy zaznajomić ucznia z kulturą niemiecką w jej całości, tzn. jak ona się objawia na terytoriach niemieckich także poza Rzeszą, to przy Szwajcarii właśnie należałoby może — tak mi się wydaje — obok „Kantönli-geist“ wskazać także na inne momenty, dzięki którym Szwajcaria stała się twierdzą demokracji i swobód obywatelskich, jakoteż azylem dla wszystkich walczących o wolność i szukających wolności. Ten moment ostatni — trzeba przyznać — autorowie podnoszą. Mówiąc jednak o politycznych emigrantach i uczonych niemieckich, którzy tu znaleźli „drugą ojczyznę i pole działania“, można było napomknąć o emigrantach, pisarzach i uczonych polskich, którzy tu przebywali i działali przed odzyskaniem niepodległości, wreszcie i o Rapperswyłu. Z „Wilhelma Tella“ Schillera byłbym w nowym wydaniu podręcznika za wyborem innej sceny, a nie tej wręcz odrażającej „Apfelschussene“.

Z urlopem Bredowa kończy się jego podróż po krajach niemieckich, nie wchodzących w obręb Rzeszy i autorowie prowadzą nas z powrotem do Niemiec. Kuzynka Bredowa bowiem, wspomniana wyżej Irmgarda, pełna entuzjazmu dla swej nauki i swego zawodu, tj. chemii, wybiera się do Niemiec, by na miejscu zaznajomić się z produkcją nowych, tzw. syntetycznych wytworów fabrycznych. Idąc za zainteresowaniami bohaterki, której udało się uzyskać stanowisko asystentki w warsztatach w Leuna, kreślą autorowie pełne dynamiki obrazy z pracy, która stanowi obecnie główny nerw życia niemieckiego, t.j. „Deutschlands Ringen um Rohstoffe“ (III.) i którą się prowadzi pod aspektem najbliższej wojny. Ucznia (czy też uczenicę — zwłaszcza, że rola główna przypada teraz bohaterce) bezwątpienia zajmie bardzo żywo napisany ustęp „Im Gewühl der Weltstadt“, nie mniej ogrom i ruch zakładów fabrycznych w Leuna, („Unter dem Zeichen des Verkehrs“ IV.), przemawiając żywo i plastycznie z celowo i mądrze dobranych czytanek (z „Nationalzeitung“, „Bahnwärter Thiel“), następnym, z którymi w dalekim tylko związku (o ile chodzi o wątek powieściowy) pozostają

opowiadania o Kruppie i Borsigu, wnoszące mimo a raczej może dla swego odchylenia od „akcji głównej”, urozmaicenie do tego rozdziału.

W części V. „Volk und Gemeinschaft“ poznaje uczeń, postępując za zainteresowaniami bohaterki, osiedla robotnicze, instytucję „Kraft durch Freude“, tzw. „Niemiecki Front Pracy“, kolonię dziecięcą, dowiaduje się (bez bliższych objaśnień) o wyniku zbiórki niemieckiej „Pomocy Zimowej“ (Winterhilfswerk) w latach 1934, 1935 i 1936 jakoteż o tym, ilu ludzi z tej pomocy korzystało. (Ustęp 45. „Wer spart, Kann andern helfen“ nie daje całkowitego wytłumaczenia hasła: „Kampf dem Verderb“). Poza wątkiem powieściowym znajduje uczeń w tej części dwa zajmujące ustępy, o miejscu akcji odległym zarówno od tamtego osiedla, jak i wzajemnie od siebie, mianowicie jeden o ludności gór Eifel, jej sztuce ludowej (Eifelkunst) i ciężkim życiu, i drugi, przenoszący go nad wybrzeże Morza Północnego, na wyspę Borssum — o wielkiej wartości wychowawczej, wyrażającej się w gotowości niesienia pomocy zagrożonemu bliźniemu, choćby z narażeniem własnego życia. Prozą napisany ten ustęp, który w przeważnej swej części jest sprawozdaniem „Vormanna“ na małym statku nadbrzeżnym, znajduje swoje harmonijne uzupełnienie w wierszu Ottona Ernsta „Nis Randers“.

Nie pominieli też autorowie głośnego i powszechnego dziś w Rzeszy zagadnienia czy raczej hasła „Volk ohne Raum“ (podobno w koloniach niemieckich nie mieszkało przed wojną więcej niż dwadzieścia kilka tysięcy Niemców), a nawiązali do niego, by wskazać na panującą w Rzeszy tendencję skierowania nadmiaru (bezrobotnej) ludności miejskiej na wieś, do robót polnych, jakoteż przy gościach, osuszaniu trzęsawisk i bagien i na zrodzone (nie wyłącznie!) z tej tendencji prawo przymusowej służby pracy (Reichsarbeitsdienstgesetz). W ramach tej części podręcznika (VI. Volk und Raum) mieszczą się — choć poza obrebnem „fabuły“ powieściowej — tematowo ściśle z nią wiążące się ustępy: „Der alte Erbhof“ i „Wir bauen eine Strasse“.

Bardzo skąpo wypadła część VII. „Deutschlands Weg“, która kreśląc w krótkości bieg dziejów niemieckich od Bismarcka do Trzeciej Rzeszy, pomija prawie zupełnie rozdział republiki weimarskiej, — w jednym zdaniu wspomniane jest tylko nazwisko Stresemanna, podczas gdy Hitlerowi poświęcone są aż dwa ustępy, jeden przedstawiający narodziny partii NS („Die Partei“), wyjęty z „Mein Kampf“, a drugi, opisujący pucz Hitlera z 9 listopada 1923 podług monografii Konrada Heidena („Der Putsch“), oba włączone do tej grupy niejako epizodycznie, na marginesie „akcji“ głównej, podobnie zresztą jak „Hindenburg“ i wyjątek „Aus dem Tagebuch eines Jagdfliegers“ H. Göringa.

W części VIII („Kleine Städte—Grosse Meister“) podejmują autorowie nanowo wątek powieściowy. Irmgarda jedzie do Bayreuth, gdzie jest na przedstawieniu „Meistersingerów“, poczem przed powrotem do Austrii zwiędza jeszcze Turynię, tzn. właściwie Weimar, co daje autorom sposobność do zaznajamiania uczniów z pewnymi epizodami czy też fazami z życia Goethego, Schillera — a przez związek tylko z tytułem tej części — i Heinego.

Na tym się kończy właściwy tekst podręcznikowy. Dodano do niego trzy opowiadania („Erzählungen“) mogą być pożądaną lekturą szkolną albo domową, rozmówki („Gespräche“), wzorowane — jak sądzę — na „Metoula-Sprachführer“ach, mają wartość praktyczną, (mogłoby być ich nawet więcej) a anegdoty („Anekdoten“) jakoteż „Allerlei Lustiges“ id. dowodzą, że autorowie nie zapomnieli też o chwilach rozrywki i humorze, ożywiający także i pracę poważną.

Na 79 ustępów wogóle przypada 21 wierszy rozmaitych autorów. Wśród tych, mimo zdecydowanej współczesności podręcznika znajduje się

właściwie tylko jeden autor współczesny, tj. Karl Bröger, wszyscy inni należą do pokoleń starszych. Wiersze ich, celowo dobrane (8 z muzyką), są po największej części poetyczną ilustracją tematu poszczególnych ustępów czy grup i nie nastęrczają uczniom na tym poziomie nauki szczególnych trudności. Nie nastęrczą im trudności także i te wiersze, które znalazły się w podręczniku z racji wyrażonej w nich w pięknej formie głębokiej myśli lub wyrażonego głębokiego uczucia. Wiersz „Kein schöner Tod ist in der Welt“ mógł być zastąpiony — jeśli już chodziło autorom o budzenie entuzjazmu dla śmierci na „polu chwały“ — przez inny, piękniejszy.

Ilustracyj jest 42. Są odpowiednio dobrane i w odbitkach prawie wszystkie dobrze wypadły. (Przydałoby się ich więcej). Przyczynią się niezawodnie do uzupełnienia i utrwalenia poznanej treści.

Mała mapka Niemiec, wyraźna, przejrzysta, pożyteczna.

Parę uwag jeszcze o metodycznej części podręcznika, która zawiera „Erklärungen und Uebungen“. Żałować należy, że podręcznik nie ma (jak ten na III kl.) słowniczka alfabetycznego. Ma on tylko słowniczek i objaśnienia do poszczególnych ustępów — słowniczek pracowicie ułożony, synonimiczny — który to sposób nie może uchronić od pewnych usterek, ileż nie zawsze łatwo znaleźć pełny ekwiwalent dla danego słowa.

Następujące po słowniczku pytania nawiązują w pierwszym rzędzie do tematu danego ustępu, który — gdzie to tylko wskazane — jest przedmiotem do uczniowi bliżej znanych pokrewnych tematów i zjawisk z jego bliższego lub dalszego otoczenia, z historii i życia jego ojczysty. Salzburg przypomni Kraków, Mozart Chopina, Tyrolczyk mieszkanca naszych gór it.d. Sprowadzenie na jeden pomost porównawczy Hitlera i Piłsudskiego — zwłaszcza, gdy chodzi o ich „Kindheit“ i „Jugendzeit“ — tzn. samo zestawienie tych dwóch postaci (choćby w pytaniu) wydaje mi się niefortunne. Dwa ludzie a jednak dwa odległe od siebie światy, jak bardzo różne!

Z pytaniami wiąże się prawie z każdym ustępem część gramatyczna, wskazująca albo naprowadzająca ucznia na zjawiska gramatyczne, któreby się najchętniej widziało w systematycznym zestawieniu a nie rozprószone, rozrzucone i jakby przygodne. Byłoby to dla ucznia o wiele korzystniej i przyczyniłoby się w daleko większym stopniu, przez ułatwienie mu orientacji, do utrwalenia nieodzownych — moim zdaniem — wiadomości gramatycznych. Tymbardziej, że autorowie dają obfity materiał gramatyczny (posługując się tu i ówdzie starą formą reguł wierszowanych — przy nauce o przyimkach).

Zdaje mi się, że nie przeoczyłem: nie znalazłem w „Erklärungen“ objaśnienia słów: die Takelage (str. 120), tattern (121) i die Reling (121).

In summa: podręcznik zajmujący, żywy, aktualny, wprowadzający młodzież naszą nie tylko w życie i niektóre zagadnienia, lecz także w mowę dnia powszedniego dzisiejszych Niemiec. Interesująca treść podana w formie przystępnej, „upstrzona“ obfitym materiałem gramatycznym, nie pozbawionym jednak pewnych trudności (Oratio recta i obliqua, Konditional, Futurum II.).

Na końcu zaś jedno zastrzeżenie merytoryczne, odnoszące się do naszych nowych podręczników języka niemieckiego w ogóle. Przypominają mi one słowa (wyznawcy zresztą i zwolennik nowego reżimu) Helmuta Giesego, wypowiedziane w artykule „Bücher am laufenden Band“ w „Das Deutsche Wort“. Oceniając tam beletrystykę powieściową proveniencji narodowosocjalistycznej, mówi Giese, że człowiek, który nie zna Niemiec, a chciałby je osądzić na podstawie owych powieści, doszedłby do konkluzji, że „w sercu Europy istnieje naród, który ma mało miast, a nie ma żadnego przemysłu, który próbuje jak w czasach pierwotnych w charakterze osadników i bojowców 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". Mutatis mutandis można coś podobnego powiedzieć o naszych nowych podręcznikach do nauki języka niemieckiego. Ktoś, nie znający Niemiec, a chcący się czegoś o nich dowiedzieć z tych podręczników (a w tym położeniu jest nasza młodzież), skłonny będzie sądzić, jakoby kultura niemiecka (bo przecież o Kulturkunde chodzi!) zaczęła się dopiero od nowego systemu rządzenia i jakoby ta jego kultura jedynie (kulturze umysłowej tak małuśko się miejsca poświęca), była godną poznania i — podziwu. Z takim zachwytem mówią podręczniki o H.J., KdF, DAF i t. p., jakim zapewne wielu Niemców w Rzeszy tych instytucyj nie darzy. (Patrz: Janina Miedzińska: „Na niemieckim froncie pracy“). Rozumiem, że podręczniki chcą, powinny i muszą być aktualne, ale tym razem — takie jest moje osobiste wrażenie — aktualizacja przebiera nieco miarę, stając się miejscami — hymniczną... I tu z pewną racją powtórzyć można za wspomnianym już Giesem: „Das Gleichzeitige und Aktuelle ist niemals das Neue, Bessere, Bleibende“.

To na marginesie. (Przy innej sposobności może jeszcze wrócę do tego zagadnienia).

Lwów.

Herman Sternbach.

Z. ŁEMPICKI I G. ELGERT. *Deutsch*. Podręcznik języka niemieckiego dla I-ej klasy gimnazjalnej. Wydanie drugie. Książnica Atlas. T. N. Lw. 1937.

Podręcznik ten, odznaczający się żywą treścią o podkładzie sportowym, krótkimi, stosunkowo łatwymi czytankami oraz łatwym wykładem gramatyki, ze sporym uwzględnieniem języka polskiego zyskał sobie szybko ogromny zastęp zwolenników wśród nauczycielstwa. Nowe wydanie zawiera szereg zmian nie istotnych, ale bardzo korzystnych.

Na pierwszy rzut oka książka zwiększyła się mocno, bo zamiast dawnych 116 stron zawiera ich obecnie 143. Liczba czytanek uległa nieznaczniemu tylko zwiększeniu: 96 z dawnych 90. Prócz tego jednak autorowie zwiększyli nieco część bezpodręcznikową (o 1 stronę), dodali na 9 stronach zestawienie wzorów gramatycznych, a przede wszystkim przerobili sporo czytanek, wprowadzili niektóre nowe ustępy i niektóre nowe obrazki. Tak n.p. przerobiona została zaraz pierwsza czytanka („Die Kinder“), opuszczono dawne ustępy 11 i 12 („Katze und Maus) i „Die Schule ist aus“ (13). Podobnie opuszczono dawne ustępy: „Am Telephon“ (22) i „Karl geht schlafen“ (23), „Auf der Fahrt“ (38) „Auf dem Lande“ (39) i kilka innych. Wprowadzono natomiast sporo nowych czytanek i wierszy, n.p. wiersz (nr. 16) „Die Strassenbahn“, (nr. 39) „Jägerlied“ (z nutami), anegdotkę „Gute Antwort“ (59), list „Karl und Hans“ (68), historię o psie Bello (75), ustęp o ogrodzie zoologicznym (74), wierszyk o żołnierzach (88) i ustęp o grach polowych (89), uwzględniający postulaty wychowania militarne. Doskonała wychowawczo wycieczka na Śląsk pozostała nadal w podręczniku. Korzystnie naogół przedstawiają się ilustracje wprowadzone dodatkowo albo tytułem zamiany z dawnymi. Do nich należy n.p. ołtarz z uczniami w kościele (str. 42), marki pocztowe (str. 51) i dobry w karykaturalnym ujęciu obrazek o chłopie i wróżbicie (str. 68).

Druk i papier polepszyły się w tym wydaniu. Całość przynosi zaszczyt autorom i firmie wydawniczej.

tm.

TADEUSZ GRZEBIENIOWSKI: „A First English Book“, podręcznik języka angielskiego dla I kl. gimn.

Jestto drugie wydanie podręcznika na kl. I-ą z r. 1934, przerobione i uzupełnione. Naogół biorąc podręcznik zyskał dość dużo na tej przeróbce tak pod względem rzeczowym, jak i ugrupowania materiału. Element opisywawczy, który przeważał w pierwszym wydaniu — został tu ograniczony na rzecz elementu akcji. — W wyborze tematów nastąpiła również pewna selekcja — naogół szczęśliwa. Niepotrzebnie może zatrzymał autor oprócz hymnu państwowego także i wiersz „Rule Britannia“, który tak pod względem językowym jak i treściowym jest ciężko strawny dla młodzieży kl. I-ej. Nowe czytanki, zwłaszcza o barometrze i ruchu ulicznym w Londynie są interesująco ujęte. Jako pożądaną nowość zanotować należy objaśnienia językowe do jednej z płyt „Linguaphone Conversational Course“, co ułatwi uczniom korzystanie z oryginalnej, wzorowej wymowy angielskiej.

W gramatyce dodatnią zmianą jest wprowadzenie Continuous Form od początku nauki.

Gorzej przedstawia się sprawa słownika, którego niestety nie można nazwać wyczerpującym. Jako przykład posłużyć może brak choćby tylko następujących wyrazów: thumb, Russian, Chinese, main, azure, guardian, angels, strain, slave. — Sprawę pogorsza fakt, że w kl. I-ej, t.j. w początkach nauki podręcznik jest zwykle jedynym źródłem wiedzy o języku dla ucznia, który nie znalazłszy spodziewanego wyjaśnienia staje istotnie bezradny. To niedociągnięcie jest przykrą niespodzianką w składniad godnym uznania wysiłku autora, aby podręcznik swój w drugim wydaniu postawić na wyższym poziomie.

Warszawa.

Z. Siwicka.

WIADOMOŚCI BIEŻĄCE.

Książka z referatami, przyjętymi na III Kongres Międzynarodowy nauczycieli jęz. nowożytnych w Paryżu (lipiec 1937 r.), wydana przez biuro Kongresu jest do nabycia w „Maison du livre français“ 4 rue Félicien Paris, za opłatą 25 fr. fr. — Zamówić można w każdej księgarni.

PRZEGLĄD CZASOPISM.

CZASOPISMA FRANCUSKIE.

Les langues modernes.

Décembre 1937. Nr. 10.

Sommaire:

Nécrologie: Emile Legouis, Brereton, Etienne Ginat. — Congrès international de 1937. — Bulletin de l'Association. — Elections au Conseil Supérieur. — Chronique radiophonique. — Causerie de M. l'Inspecteur général d'Hangest. — Tonnelat: La formation de l'Europa moderne. — Rerat: A propos de l'Agrégation franco-moderne. En quoi elle paraît souhaitable. — R. Ventier: Le rôle des langues vivantes dans la classe d'orientation. — Chronique universitaire. — Informations diverses. — Bibliographie, Revues. Table des matières.

CZASOPISMA NIEMIECKIE

Die neueren Sprachen.

1937. Heft 11.

Inhalt:

Eberhard Zwirnen: Schwankungen des Sprechens. — K. Arns: Neue anglokanadische Literatur. — Kleine Beiträge: G. Gräfer: Die Tagung der British Association for the Advancement of Science in Nottingham vom 1 September 1937. — G. Moldenhauer: Frankreichkundlicher Bericht von der Internationalen Ausstellung. Paris 1937. — W. Spiegelberg: Ist Renier: The English Are They Human? als Schullektüre empfehlenswert? — A. Ekrentreich: Glosse zum deutsch-französischen Verhältniss. — H. Guillebeaux über Russland. — Aus den neusprachlichen Arbeitsgemeinschaften des NSLB.: Bericht über den ersten weltanschaulichen Schulungslehrgang für Neusprachlehrer im Gau Weser-Ems.

1937. Heft 12.

F. Rippe: Die psychologische und ethische Begründung des Nationalismus in der Sozialpsychologie William Mac Dougalls. — E. Barts: Wesen und Ziele des Boy Scout Movement. — Kleine Beiträge: H. Effenberger: Neuer Amerikanischer Literaturbericht. — W. Suchier: Dorgès und die französische Bauerfront. — Mitteilungen: Aus den neusprachlichen Arbeitsgemeinschaften des NSLB.: Bericht über eine Arbeitstagung in Ostrau.

Zeitschrift für neusprachlichen Unterricht.

1937. Heft 5.

Inhalt:

Papajewski H.: Die Reichseinheit und die Reichsverteidigungsfrage im British Commonwealth of Nations. — K. Knauer: Die politische und vaterländische Dichtung Frankreichs. Berichte: M. Hellweg: Der Weg der Conrille — Deutung. — R. Bringman: Die Arbeitsdienst-Bewegung in England. — H. Maenicke: Der deutsch-ausländische Schülerbriefwechsel als pädagogisches Mittel. — Notizen. — Besprechungen.

BIBLIOGRAFIA.

KSIĄŻKI POLSKIE

- Brahmer M.* — Literatura włoska w Polsce. Wykład wstępny, str. 14. — Warszawa 1937. Odb. z Przegl. Współcz.
Dobraczyński J. Bernanos powieściopisarz. Lublin 1937, str. 81. Tow. Wiedzy Chrześcijańskiej. zł. 1.50
Kleinberg J. i Turteltaub J. — Żydzi we współczesnej literaturze niemieckiej. Kraków 1937. Księg. J. Neumann, str. 24. zł. 0.40
Pertowski J. O Conradzie i Kiplingu. Warszawa 1937. Str. 26. Odbitka z Przegl. Współcz.

KSIĄŻKI FRANCUSKIE

- Bailly, A.*: La Fontaine. (Coll.: L'homme et son oeuvre). P.: Fayard & Cie. 20.—
Fontbrune, Dr. de: Les prophéties de Nostradamus dévoilées. Edit, Adyar. 15.—
Haygood, J. D.: Le vocabulaire fondamental du français. P.: E. Droz. 30.—
Massis, H.: Le drame de Marcel Proust. P.: B. Grasset. 16,50
Maurras Charles: Jacques Bainville et Paul Bourget. Ed. du Cadran.

- Maistriaux Robert*: Les humanités classiques et l'humanisme chrétien. Bruxelles. Edit. de la Cité Chrétienne.
Mélanges de linguistique et de philologie offerts à J. van Ginneken. P.: C. Klincksieck. 75.—
Piobette Baptiste: Le baccalauréat. Aux éditions Baillières.
Schlumberger Jean: Essais et Dialogues. Edit. N. R. F.

KSIĄŻKI ANGIELSKIE

- Baten, A. M.*: The philosophy of Shakespeare. III. Dallas: Allen.
Craigie and Hulbert. — A. Dictionary of American English on historical principles. Part 2, Baggagemasher to blood. Oxford U. P. 1937. 17 s.
Conrad, Jos.: Conrad's prefaces to his works L.: Dent, 7/6.
Cordall, Richard Albert. W Somerset Maugham, str. 308. N. Y. Nelson 1937. dol. 2.50
Dickinson, Thomas Herbert, and others. The theater in a changing Europe, str. 498. N. Y. Holt 1937. dol. 5.—
Hart, Henry. The writer in a changing world, str. 256. N. Y. Equinox Press 1937. dol. 2.—
Heilman, R. B.: America in English fiction 1760 — 1800. (La. State Univ. studies. 33.) Baton Rouge, La.: State Univ. Press. 3.—
O'Brien, Justen. The novel of adolescence in France; the study of a literary theme, str. 240. N. Y. Columbia U. P. dol. 2.50
Pascal R. Shakespeare in Germany 1740 — 1815. N. Y. Macmillan 1937, str. 208. dol. 2.50
Parker, R. E.: The principles and practice of teaching English. N. Y.: Prentice-Hall. 2.50
Stevenson, Burton Egbert. The home book of Shakespeares quotations; being also a concordance and a glossary of the unique words and phrases in the plays and poems. N. Y. Scribner 1937. 200p. dol. 12.50
Taylor, F. A. The theatre of Alexandre Dumas fils (Oxford studies in modern languages and lit.). N. Y. Oxford 1937, str. 218. dol. 5.—
J. S. Whitehead. With a Foreword by Lord Sanderson. Everyday English Phrases. With illustration. 2/6. Longmans, Green & Co., Ltd. 39, Paternoster Row, London, E. C. 4.
Withington Robert. Excursions in English Drama 6.—
Colum, Mary. From these roots; the ideas that have made modern literature, str. 394. N. Y. Scribner. dol. 2.50

KSIĄŻKI NIEMIECKIE

- Babin, Gerhard*: Das Medium im Altfranzösischen. — Jena u. Leipzig: Gronau 1937. VII, 71 S. gr. 8 — Berliner Beiträge zur roman. Philologie. Bd 7, H. 3. nn 5.50
Gauhe, Eberhard, Dr.: Spengler und die Romantik. — Berlin: Junker u. Dünnhaupt 1937. 122 S. gr. 8 — Neue dt. Forschungen. Abt. Philosophie. Bd 25 — Bd 152 (d. Gesamtreihe). 5.20
Hildenbrandt, Walter, Dr.: Eichendorff. Tragik u. Lebenskampf in Schicksal u. Werk. — Danzig: Kafemann 1937. 118 S., 1 Titelb. 8. 4.—
Hildebrandt, Gustaf: Lutherdramen. Dramen d. Luther-Renaissance v. d. Jahrhundertwende bis zur Gegenwart. Eine literargeschichtl. Betrachtg. — Cottbus: Heine (1937). 38 S. 8. —80
Hugo Friedrich. Descartes und der französische Geist. Verlag von Felix Meiner in Leipzig. Preis: steit geheftet RM 2.40

- Verlag von Felix Meiner in Leipzig.
- Janssen*, Hans: Die Gliederung der Mundarten Ostfrieslands und der angrenzenden Gebiete. Mit 19 Kt. — Marburg: Elwert'sche Verlbh. 1937. VIII, 80 S. gr. 8 — Deutsche Dialektgeographie. H. 25. 4.—; f. Abonn. 3.20
- Jungandreas*, Wolfgang: Zur Geschichte der schlesischen Mundart im Mittelalter. Untersuchgn zur Sprache u. Siedlg in Ostmitteldeutschland. — Breslau: Maruschke & Berendt 1937. LXIII, 586 S. mit Kt. Skizzen, 1 Taf., 24 Bl. Kt. gr. 8 — Deutschkundliche Arbeiten. B. Bd. 3. 25.—;
- Koziol*, Herbert: Handbuch der englischen Wortbildungslehre. — Heidelberg: Carl Winter (Verl.) 1937. XV, 260 S. 8 — Germanische Bibliothek. Abt. 1, Reihe I, Bd 21 Lw. 10.50
- Mulertt*, Werner: Die Stellung der „Marokkanischen Briefe“ innerhalb der Aufklärungsliteratur. Beitr. zum Verständnis d. Schriften José Cadalsos. — Halle/Saale: Niemeyer 1937. 30 S. 8. 1.50
- Nitschke* Dr. Otfried. Goethes Pädagogische Provinz. Eine Deutung von Goethes Erziehungsbild. 90 Seiten kart. Konrad Triltsch Verlag Würzburg. RM. 2.50
- Olesch*, R. Beiträge zur oberschlesischen Dialektforschung: Teil I. Otto Harrasowitz. Leipzig. 10.—
- Olesch* R. Die slav. Dialekte Oberschlesiens. 4.50
- Reich*, Emil: Grillparzers dramatisches Werk. 15 Vorlesgn, geh. an d. Univ. Wien. (4. völlig neu bearb. Aufl. d. Buches „Franz Grillparzers Dramen“.) — Wien: Saturn-Verl. (1938 [Ausg. 1937]. 365 S. 12 Taf. gr. 8.
- Rommel*, Otto, Hofr. Dr.: Das parodistische Zauberspiel. — Leipzig: Reclam 1937. 360 S., 1 Titelb. 8 — Deutsche Literatur. Reihe Barock, Bd 3. 7.50; Lw. 9.—; Hldr 15.—
- Teichmann* Alfred. Savonarola in der deutschen Dichtung. Gross-Oktav 128 Seiten. RM 5.50
- Thompson*, St. Motif-Index of folk-literature. A classification of narrative elements in folktales, ballads etc. 6 Bände. Gr.-8. 45.60
- Sahliger*, Edwin, Prof. Dr.: Deutsche Unterrichtssprache. Ein Hilfsbüchlein f. d. Deutschunterricht an nichtdt. Schulen. — Bratislava (Pressburg), Trenčín (Trentschin): Gansel 1937. 18 S. gr. 8. Kč. 5.—
- Sahliger*, Edwin, Prof. Dr.: Wehrerziehung und neusprachlicher Unterricht! — (Bratislava [Pressburg], Trenčín [Trentschin]: Gansel 1937.) 13 S. 8. Kč. 6.—
- Sahliger*, Edwin, Prof. Dr.: Wirtschaftssprachwissenschaft. Versuche e. Grundlegg u. ersten Einführg. — Bratislava (Pressburg), Trenčín (Trentschin): Gansel 1937. 30 S. gr. 8. Kč. 10.—
- Siegel*, Carl, Prof.: Nietzsches Zarathustra. Gehalt u. Gestalt. — München: Reinhardt 1938 [Ausg. 1937]. 180 S. 8. 3.60; Lw. 4.90
- Scherdin*, Georg: Die Verbreitung der hochdeutschen Schriftsprache in Süd-Limburg. Beiträge zur kulturellen Entwicklungsgeschichte einer deutschniederländischen Grenzlandschaft. — Berlin: Volk u. Reich Verl. 1937. 121 S., 1 Kt. gr. 8 — Zur Wirtschaftsgeographie d. dt. Westens. Bd 3. 4.20
- Stöckli*, Alban, P: Walther von der Vogelweide, ein Schweizer. — (Wohlen: K. Meyer's Söhne 1937.) 47 S., gr. 8. Fr. 1.80
- Warnke*, Karl. Marie de France. — Das Buch vom Espurgatoire S. Patrice der Marie de France und seine Quelle. — Halle/Saale, Niemeyer 1938 (Ausg. 1937). LXII, 178 S. gr. 8 — Bibliotheca Normannica. 9.



NEOFILOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

KOMITET REDAKCYJNY:

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

ROCZNIK VIII

R O K

1 9 3 7

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

1 9 3 7

016995



SPIS RZECZY

ARTYKULY I ROZPRAWY

<i>Brahmer Mieczysław</i> — Edward Porębowicz (1862 — 1937)	209
<i>Ciesielska-Borkowska Stefania</i> — Wrażenia z paryskiego Kongresu neofilologicznego	169
<i>Görlich Ernst</i> — Zum zeitgenössischen deutschen Schrifttum des Burgenlandes	1
<i>Jesionowski Alfred i Mazurkówna Stefania</i> — Realizacja programu licealnego w jęz. franc. i niemiec. w okresie przejściowym	179
<i>Jungman Feliks</i> — Nauczanie gramatyki w gimnazjum nowego typu	32
„ — III Międzynarodowy Kongres neofilologiczny	162
<i>Koźmiński Leon</i> — Języki obce w szkołach handlowych	218
<i>Kreusler A.</i> — Międzyszkolna korespondencja	225
<i>Lubelski Szymon</i> — Praca zespołowa w nauczaniu jęz. niemieckiego	97
<i>Morawski Józef</i> — Styl, kultura i literatura	145
<i>Nieniewska Halina</i> — Les bases psychologiques de l'enseignement des langues vivantes et la réforme scolaire en Pologne	156
<i>Piprek Jan</i> — Lektura uzupełniająca w kl. III.	28
„ — Wrażenia z Niemiec	171
„ — Des Dichters Sendung im heutigen Deutschland	86
<i>Sternbach Herman</i> — Stefan George	8
„ — Bilans niemieckiej twórczości w ostatnim roku	176
<i>Zarach Alfons</i> — Maurice Barrès et le nationalisme français	73

Z PRAKTYKI DLA PRAKTYKI.

<i>Apołczynowa Lidia</i> — Analiza techniczna J. Romainsa: „Le trésor de Louis Bastide“ w IV. kl. gimn.	113
<i>Goldwasser Adam</i> — Kilka uwag o ozdobach klasy francuskiej	227
<i>Herman Gertruda</i> — Wilhelma Buscha „Max und Moritz“ w kl. II.	39
<i>Jończyk Alfred</i> — Jeden ze środków metodycznych	36
<i>Wrabcówna Aniela</i> — Lektura domowa w kl. II. i III.	111

SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK.

Arnoldt-Russocka M. — „Travaillons avec plaisir“ (<i>J. K.</i>)	123
Beumelburgs Epos über den Weltkrieg (<i>M. Paluszkiewicz</i>)	232
Biuletyn roczny Towarzystwa dla nowoczesnych badań humanistycznych M. H. R. A. (<i>B. Massey</i>)	53
Cieślińska O. i Nieniewska H. — „Le Français de nos jours“ podręcznik do nauki jęz. franc. na IV. kl. gimn. (<i>Dr. Stefania Ciesielska-Borkowska</i>)	243
Cieślińska O. i Nieniewska H. — „Parlons français“ podręcznik do nauki jęz. franc. na I. kl. gimn. (<i>A. C. B.</i>)	246
Czerny S. i Jungman F. — „C'est nous la France“ podręcznik do nauki jęz. franc. na IV kl. gimn. (<i>A. Jesionowski</i>)	246
Czerny S. i Jungman F., „Les aventures de Polo“, podręcznik do nauki jęz. francuskiego na I. kl. gimn. (<i>E. Heinemanówna</i>)	249
Dewitzowa W. i Żółtkowska G. — „Menschen und Staaten schaffen und wirken“ podręcznik do nauki jęz. niem. na IV kl. gimn. (<i>J. Klinghoffer</i>)	249
Dewitzowa W. — Wierzejski G. — „Froh an die Arbeit“, podręcznik do nauki jęz. niem. dla gimnazjów: mechanicznego, elektrycznego i stolarskiego (<i>Dr. K. Zagajewski</i>)	41
Encyklopedia „Świat i życie“ w ręku neofilologa (<i>Michał Friedländer</i>)	46
Grzebieniowski Tadeusz — „A first English Book“, podręcznik jęz. angielskiego dla I. kl. gimn. (<i>Z. Siwicka</i>)	261
Goethe J. W. — „Lis przechera“, tłum. L. Staffa (<i>S. Stendig</i>)	241
Ippoldt Juliusz — „Słownik niemiecko-polski i polsko-niemiecki“, Trzaska, Evert i Michalski (<i>A. Komet</i>)	229
John Robert — „Satzbautafeln“ (<i>M. Mazurkówna</i>)	120
Judd I. O. — „Exercises in English for Foreign Students“ (<i>A. Tretiak</i>)	58
Kästner Erich — „Emil und die drei Zwillinge“ (<i>M. Komet</i>)	51

Koźmiński Leon — a) „Précis de correspondance commerciale; b) Les lettres d'affaires“ (T. Grzebieniowski)	58
Koźmiński Leon „Technique et terminologie du commerce français“ (T. Grzebieniowski)	242
Luther Arthur — „Deutsches Land in deutscher Erzählung“ (Herman Sternbach)	239
Lempicki Z. i Elgert G. — „Deutsch“, podręcznik jęz. niemieckiego dla IV kl. gimn. (Herman Sternbach)	256
Lempicki Z. i Elgert G. — „Deutsch“ podręcznik do nauki jęz. niemieckiego dla I. kl. gimn. (tm)	260
Müller Fritz — „Parten Kirchen“, (M. Komet)	119
Münch Rudolf — „Die dritte Reform des neusprachlichen Unterrichts“ (Michał Friedländer)	235
Nauka języków nowożytnych — (Jadwiga Kołodzka)	187
Odpowiedź redakcji „Świat i życie“ (Redakcja zarysu encyklopedycznego „Świat i życie“)	51
Piprek Jan — „Unser viertes deutsches Buch“, podręcznik do nauki jęz. niemieckiego dla IV kl. gimn. (Maria Wróblewska)	252
Piprek Jan — „Unser erstes deutsches Buch“, podręcznik do nauki jęz. niemieckiego dla I. kl. (Jan Szwemin)	254
Rosny-Ainé J. H. — „A la recherche du trésor“ (Jadwiga Kołodzka)	123
Rouquette Louis Frédéric — „Le grand silence blanc“ (Jadwiga Kołodzka)	124
Salten Felix — „Bambi“ (M. Komet)	119
Levrette Gaston — „Au pays des Binious“ (Jadwiga Kołodzka)	124
Schönherr Karol — „Erzählungen“ (Henryk Friedländer)	119
„Words“ Czasopismo (Słowa) poświęcone pochodzeniu, historii oraz etymologii słów angielskich	116
Wukadinowicz — „Przekład Kochanowskiego“ (S. Stendig)	241

SPAWOZDANIA Z CZASOPISM.

Sprawozdanie z czasopism ang. (I. Peplowska)	126, 192
„ „ „ franc. (F. Jungman)	128
„ „ „ niem. (J. Piprek)	60,94
„ „ „ polskich (J. K.)	125

BIBLIOGRAFIA.

Książki	67, 130, 198, 262
Przekład czasopism	65, 128 196, 261
Książki nadesłane	, 143

WIADOMOŚCI BIEŻĄCE.

III. Congrès international des professeurs de langues vivantes	136
Komunikat Komitetu do przygotowania udziału w zjeździe między- narodowym neofilologów	134
Komunikat	134
Kursy wakacyjne w Niemczech i Austrii (<i>J. Piprek</i>)	134
Międzynarodowy zjazd w Paryżu (<i>F. J.</i>)	63
Przedstawienie niemieckie (<i>E. P.</i>)	192
Teatr obcojęzyczny w szkole (<i>J. P.</i>)	64
Sprawozdanie z kursu wakacyjnego jęz. niemieckiego w Monachium (<i>Maria Wróblewska, Halina Markówna</i>)	191
Wycieczka neofilologów do Francji (<i>J. Kołodzka</i>)	189
Wycieczka Śląskiego Instytutu Pedagogicznego w Niemczech (<i>St. M.</i>)	190
Zjazd neofilologów we Lwowie	192

SPRAWY P. T. N.

Rachunek działalności P. T. N.	72
Sprawozdanie z Koła P. T. N. w Lublinie	141
„ Zarządu Głównego	68, 138
„ Koła Warszawskiego	139
„ z działalności Łódzkiego Koła neofilologicznego	141
Uwagi prof. Roedemeyera	140
Zjazd okręgowy d. 18 i 19 kwietnia	69, 138

OGNISKA METODYCZNE.

Ognisko metodyczne jęz. franc. w Warszawie (<i>F. J.</i>)	63
„ „ „ „ we Lwowie	142
„ „ „ „ w Wilnie (<i>A. E.</i>)	203
Sprawozdanie z ogniska metodycznego jęz. niemieckiego w Lublinie (<i>Józef Klinghoffner</i>)	204

LISTY DO REDAKCJI.

Landy Henryka	, 143
Börje Knös	, 206
Serge Denis	, , 207
Z żałobnej karty	146, 206
Errata	, , 144, 207

ALFABETYCZNY SPIS WSPÓLPRACOWNIKÓW

A. E. — 203	Koźmiński Leon — 218
Apołczynowa Lidia — 113	Kreusler A. — 225
Arnoldt—Russocka M. — 123	Landy Henryka — 143
Brahmer Miecz. — 209	Lubelski Szymon — 97
Börje Knös — 206	Massey Bernard — 1, 53
Ciesielska-Borkowska Stefania—169, 243	Markówna Halina — 191
Denis Serges — 207	Mazurkówna Stefania — 120, 179
E. P. — 192	Morawski Józef — 145
Friedländer Henryk — 119	Nieniewska Halina — 156
Friedländer Michał — 46, 235	Paluszkiewicz Marian — 232
F. J. — 73	Pełowska Irena — 126, 192
Goldwasser Adam — 227	Piprek Jan — 28, 43, 60, 86 171, 194
Görlich Ernst — 1	Siwicka Zofia — 261
Grzebieniowski Tadeusz — 58, 242	Stendig Samuel — 241
Heinemanówna Ela — 249	Sternbach Herman — 8, 176, 239
Herman Gertruda — 39	Sł. C. B. — 8, 246
Jesionowski Alfred — 179, 249	St. M. — 190
Jończyk Alfred — 36	Szwemin Jan — 256
Jungman Feliks — 32, 128, 162	Tretiak Andrzej — 58
J. K. — 125	tm. — 260
J. P. — 64	Wrabecówna Aniela — 111
Klinghoffer Józef — 204, 249	Wróblewska Maria — 191, 252
Kołodzka Jadwiga—123, 125, 187, 189	Words — 116
Komet M. — 51, 119, 229	Zagajewsk Karol — 41
	Zarach Alfons — 75

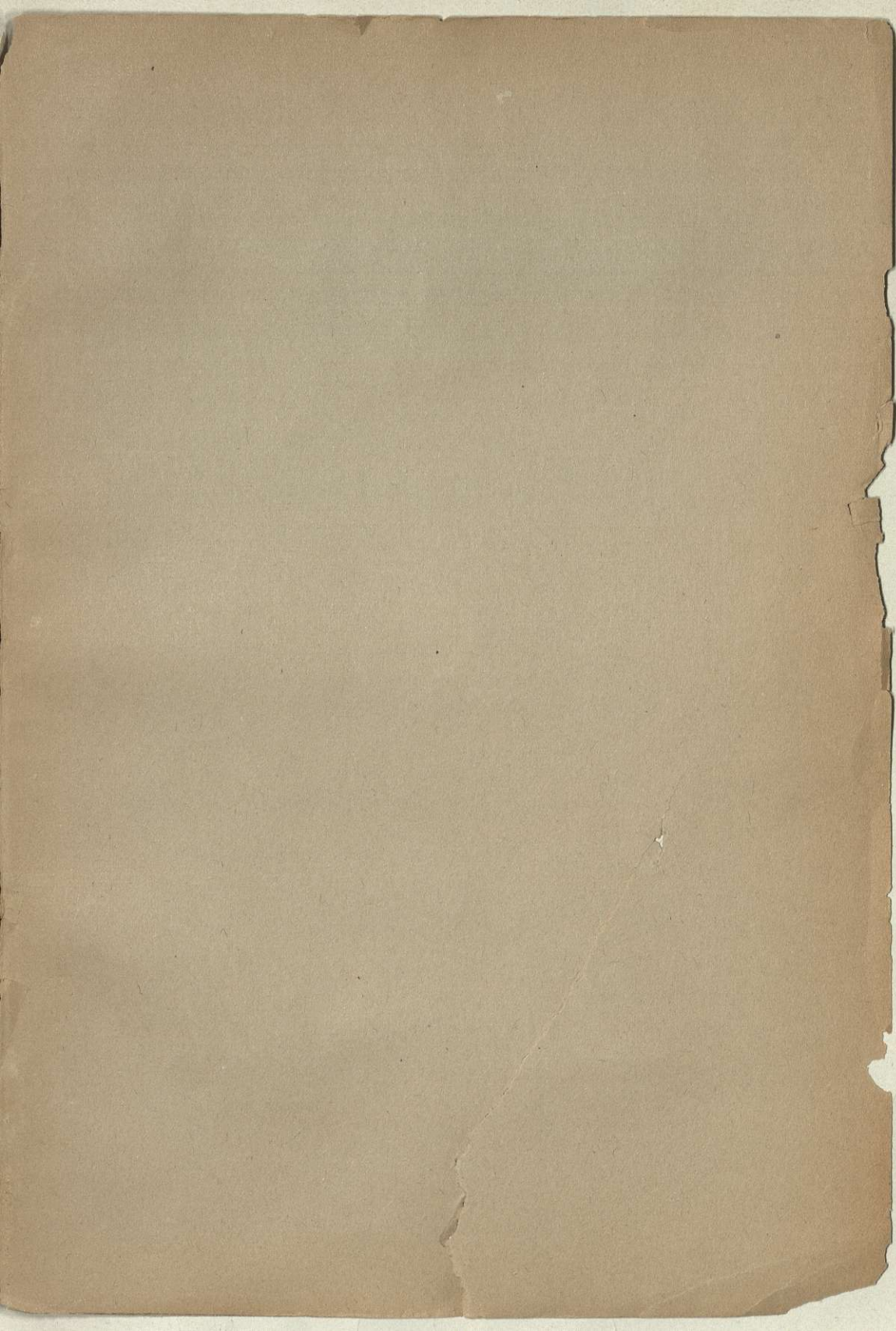
WARUNKI PRENUMERATY:

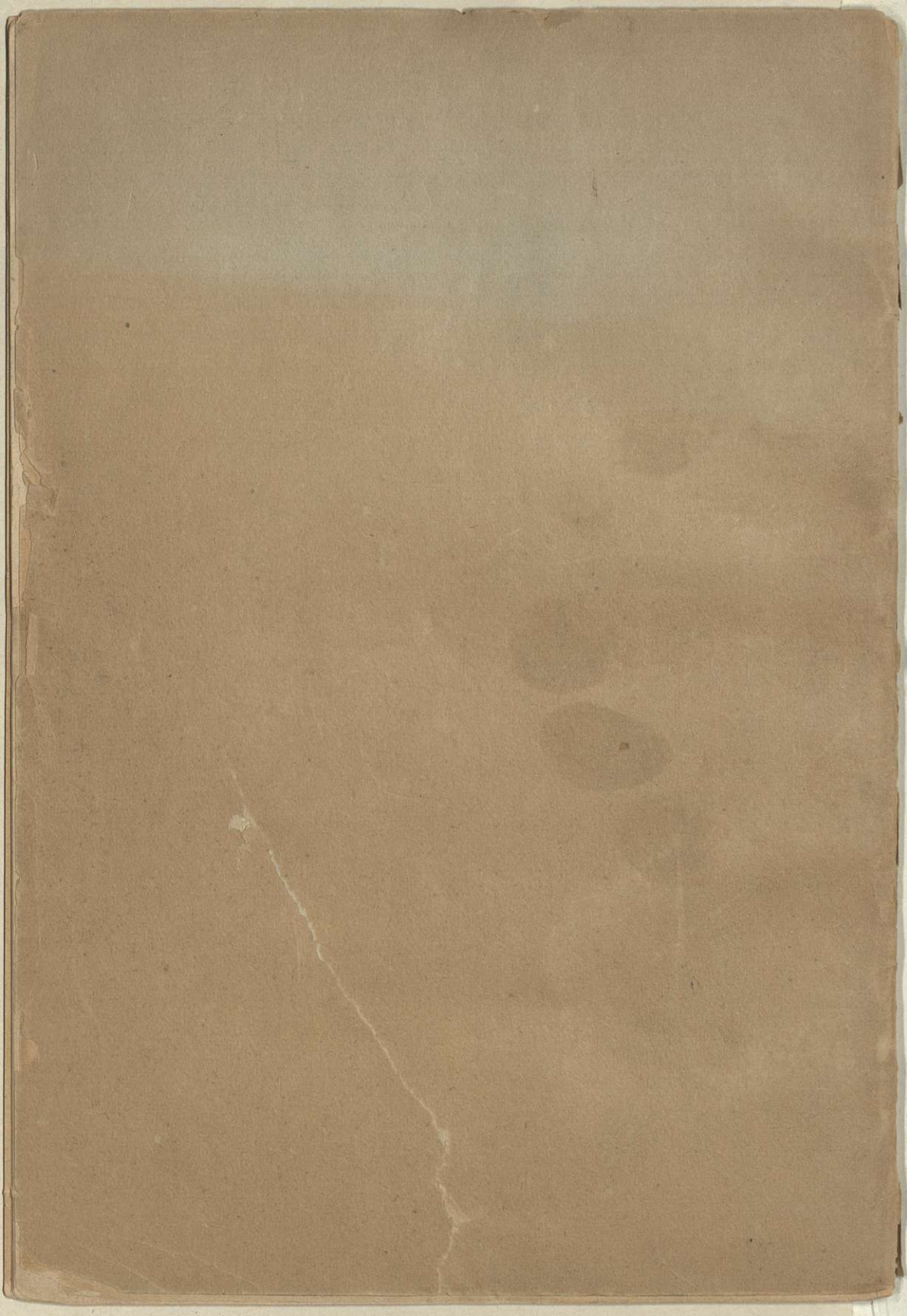
Numer pojedynczy zł. 2.50. Członkowie otrzymują czasopismo bezpłatnie
Składka członkowska: rocznie 8 zł., półrocznie 4 zł., kwartalnie 2 zł.
Dla praktykantów: rocznie 4 zł., półrocznie 2 zł. Prenumerata (dla
gimnazjów, stowarzyszeń i t. p.) rocznie 10 zł., półrocznie 5 zł.

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”.

Redaktor odpowiedzialny: JADWIGA KOŁUDZKA







Na zł. gr.

Imię, nazwisko i adres wplacającego:



PRZEKAZ ROZRACHUNKOWY

Na zł. gr.
złotych słowami:

gr.

Odbiorca W.P.

REDAKCJA I ADMINISTRACJA

„NEOFILOLOG”

Warszawa, ul. Natolińska 5.

Poczta: Tel. 8-95-76.

Dowód nadesłania przekazu
rozrachunkowego

Na zł. gr.

Odbiorca W.P.

Nr. rozrachunku:

Nr. rozrachunku:

Nr. rozrachunku:

Nr. wpłaty

Nr. wpłaty

dzień
wpłaty

dzień
wpłaty

stempel
okręgowy

(podpis przyjmującego)

(podpis przyjmującego)

dzień
wpłaty

Miejsce dla pisemnych wskazówek, dotyczących tytułu wpłaty oraz okresu czasu, do którego wpłata się odnosi. Korespondencja, zawierająca treść inną, podlega opłacie przez naklejenie znaczka pocztowego w wysokości opłaty taryfowej.

Nr. listy rozrachunkowej.....

wpisał.....

sprawdził.....

Nr. listy rozrachunkowej.....

dzień
nadania

.....
(podpis sprawdzającego)