

ROK IX

LIPIEC – WRZESIEŃ

016995
ZESZYT 3

NEOFILOLOG

CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA
NEOFILOLOGICZNEGO



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



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

Redaktor odpowiedzialny: JADWIGA KOŁUDZKA

T R E Ś Ć:

II Zjazd nauczycieli języków nowożytnych, str. 143. — JULJUSZ IPPOLD: Uwagi o nauce jęz. niemieckiego w polskich szkołach i środki zaradcze 144-151. JÓZEF KLINGHOFFER: U progu pracy w liceum 151-153. KAROL ŻAGAN: Zadawanie i egzekwowanie zadania domowego (kl. III i IV gimn.) 154-163. STEFANIA MAZURKÓWNA: Jak zadawać w jęz. niemieckim w kl. I i II. 163-171. ADAM EGIEJMAN: Czasopisma literackie w Danii 171-174. E. ROHMAN: Das erste Reich samt seiner Vorgeschichte im Spiegel des dritten Reiches 174-185. Sprawozdania z książek: Historia literatury niemiecko-austriackiej (**II. Sternbach**) 186-189. KARL LANGOSCH: Mittellatein als Deutschkunde (**X. Br. Gładysz**) 189-191. LOTTE MÜLLER: Deutsche Sprachkunde in der Arbeitsschule (**A. Nikiel**) 191-192. Moderner neusprachlicher Unterricht (**A. Nikiel**) 192. O. HAUSCHILD: Sprache und Stil des Kaufmans (**M. Komet**) 193. OSKAR JANCKE: Restlos erledigt, O. JANCKE:... und bitten wir Sie.: (**M. Komet**) 193-194. GOETHE'GO „Faust” w wydaniu szkolnym (**M. Friedländer**) 194-196. FRIEDRICH LORENTZ: Väter der Maschinenwelt t. II, III, IV (**S. Helsztyński**) 196-199. JAN CIEŚLIŃSKI I LEON KOŹMINSKI: Les affaires et l'art de les traiter en France (**R. Szalewski**) 199-200. Bibliografia 200-205. Errata 205.

SOMMAIRE:

Le II Congrès des professeurs de langues modernes en Pologne. J. IPPOLDT: Remarques sur l'enseignement de la langue allemande en Pologne. — J. KLINGHOFFER: Au seuil du travail au lycée. — K. ŻAGAN: Manières et moyens de vérifier les devoirs donnés aux élèves par le professeur. — S. MAZURKÓWNA: Le dosage des devoirs et la manière de les donner. — A. EGIEJMAN: Les revues littéraires au Danemark. — E. ROMAHN: Das erste Reich samt seiner Vorgeschichte im Spiegel des dritten Reiches. — H. STERNBACH: L'histoire de la littérature austroallemande. — Compte rendu des livres. — Bibliographie.

SKŁAD GŁÓWNY: Władysław Michalak i Sp., Nowy Świat 59

NEOFILOLOG

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

R O K IX

LIPIEC — WRZESIEŃ 1938

ZESZYT 3

Z OKAZJI DZIESIĘCIOLECIA
POLSKIEGO TOWARZYSTWA
NEOFILOLOGICZNEGO

ODBĘDZIE SIĘ W WARSZAWIE D. 2, 3, 4, LUTEGO 1939 r.

II ZJAZD
NAUCZYCIELI JĘZYKÓW
NOWOŻYTN Y C H

W Zjeździe wezmą udział członkowie P. T. N. oraz wszyscy neofilologowie polscy. Komitet Zjazdowy opracowuje program, który będzie podany w następnym numerze Neofilologa.

UWAGI O NAUCE JĘZYKA NIEMIECKIEGO W POLSKICH SZKOŁACH I ŚRODKI ZARADCZE

Uwaga wstępna. Wywody moje odnoszą się z bardzo mały mi zmianami także do nauki języka francuskiego i angielskiego u nas. Spostrzeżenia oparte są na doświadczeniach na terenie Małopolski, mają jednakże charakter ogólny, ponieważ stan nauki języków obcych w całej Polsce jest mniej więcej jednaki.

Poruszam sprawę, leżącą na sercu każdemu uczciwie myślącemu obywatelowi, sprawę, której się obecnie jeszcze nie porusza bez obsłonek. Sądzę, że mając za sobą 45 lat pracy nauczycielskiej w gimnazjum i na wyższych uczelniach (od roku 1910), zebrałem pewną sumę doświadczenia, tak przez pracę własną, jako też przez obserwację pracy cudzej, a to nakłada na mnie u schyłku życia obowiązek zwrócenia uwagi na pewne bolesne niedomagania. Ponieważ przez cały czas mojej pracy dbałem o ścisły związek między praktyką a teorią, uwagi moje będą w znacznej mierze wolne od subiektywności.

W zaborze austriackim rząd dbał o pewien poziom nauki języka niemieckiego, naturalnie ze względów państwowych. Mimo to nauczyciele byli niezadowoleni ze stanu opanowania języka u młodzieży — naturalnie nie ze względów lojalności dla rządu zaborczego, lecz kierując się wyłączenie korzyścią uczniów i kraju. Zawsze jednak uczniowie, o ile mieli dobrego nauczyciela, wynosili ze szkoły tyle wprawy językowej, że zagranicą już po krótkim czasie dawali sobie radę tak w życiu praktycznym, jako też w studiach. Mimo wcale licznych utyskiwań na opanowanie języka, nabyte w szkole, było ono na ogół niezłe.

Stan ten zaczął się mocno psuć, gdy Galicyjska Rada Szkolna zachorowała na „przyjaźń” względem młodzieży, objawiającą się w rosnącej pobłażliwości w ocenianiu postępów i coraz skromniejszych wymaganiach. Prąd ten potęgował się coraz bardziej i trwa do dnia dzisiejszego, mimo wyraźnego nawrotu władz szkolnych w ostatnich czasach z tej zgubnej drogi i mimo usiłowań całego szeregu zakładów, aby postępy młodzieży oceniać dokładnie.

Ta fatalna liberalność doprowadziła do zgubnych skutków. Jeżeli się ograniczę do nauki języka niemieckiego, czy też innego języka nowoczesnego, to muszę stwierdzić, że wyniki pracy, osiągnięte w nauce szkolnej, stoją w jaskrawym, wprost nieprzyzwoitym stosunku do wyznaczonych w programie celów. Nawet jeżeli szukając jakiegoś usprawiedliwienia, powiemy

sobie, że cele te są nieosiągalne i że należy je obniżyć o jakie 30 %, to i wtedy stan opanowania języka jest skandaliczny.

Analiza stanu.

Gdzie leży przyczyna? Naturalnie nie w młodzieży. Na podstawie mojego bardzo długiego doświadczenia mogę powiedzieć, że młodzież na ogół jest bardzo dobra, jest chętna i wcale inteligentna — nawet mimo nie raz bardzo niepożądanego wpływu elementu niezdolnego, a wskutek źle zrozumianej demokracji popieranego przez czynniki szkolne. Z tą młodzieżą nauczyciel może bardzo wiele zrobić, o ile ma wolną rękę. Czynniki obniżające poziom leżą w przeważnej części poza młodzieżą i są bardzo różnorodne. Spróbuję je naszkicować, nie roszcząc pretensji, że uwagi moje będą w 100 % trafne.

1. Jak wspomniałem, pobłażliwość władz narobiła wiele złego, a przede wszystkim zdemoralizowała rodziców, którzy dziś nie wierzą w sprawiedliwą ocenę ze strony nauczycieli. Niewątpliwie dzieje się nieraz młodzieży krzywda, ponieważ obecny dobór nauczycielstwa wcale nie jest idealny, jednakże zauważyłem w ostatnich latach, że rodzice wszelką notę niedostateczną uważają za niesprawiedliwą. Szczególnie ciężkie położenie jest szkoły prywatnej, jeżeli pojmuje swoje zadanie poważnie, a musi walczyć z nielojalnością zanadto licznych szkół innych, założonych dla celów przemysłowych.

2. Jednym z niezmiernie doniosłych powodów, nieprzychylnego ustosunkowania się do rzetelnej nauki jest stanowisko społeczeństwa, a mianowicie jego stosunek do wiedzy i nauki. Generacja poprzednia miała kult dla wiedzy i nauki: ten kult znalazł wyraz w powiedzeniu „Wiedza to potęga”. Dziś wiedza straciła u społeczeństwa na wartości i jest oceniana ze strony czysto materialnej. Szczególnie niższe warstwy, prące dziś gwałtownie, do zajęcia ważnych stanowisk, nie miały nigdy szacunku dla idealnych wartości. A przecież walcząc o dobrobyt dla swych dzieci, powinny się starać o to, żeby nowa generacja wrosła w kulturę. Na to jednakże potrzeba czasu, i to niestety czasu długiego przy tak gruntownym przewarstwieniu społeczeństwa, jakiego jesteśmy świadkami. Rodzice nie życzą sobie, aby młodzież uczyła się rzeczy, według ich zdania „niepotrzebnych”, przeciwnie, chcą, aby trud ograniczył się tylko do tych elementów nauki, które stanowią podstawę zawodu i przynoszą bezpośrednią korzyść. Możemy nawet pójść jeszcze dalej i powiedzieć, że wobec zalewu zawodów wykształ-

conych przez niedouków, rodzicom wcale nie chodzi o wykształcenie i wychowanie, lecz o papier, dający pewne uprawnienia. Podobny prąd występuje także w społeczeństwach zachodnich, ale u nas nasilenie w tym kierunku jest może największe.

3. Jedną z ważnych przyczyn, powodujących znaczne obniżenie postępów i wyników nauki, szczególnie w zakresie nauki języków obcych, jest obecny ustrój szkolnictwa. Czy obecnie gimnazjum czteroklasowe stanie wyżej, niż obecnie kończące się ośmioklasowe, zresztą na ogół mało zadawalające, pokaże bardzo niedaleka przyszłość. Na gruncie nauki języków obcych wyniki będą niewątpliwie znacznie niższe. Jest przecież rzeczą zupełnie jasną, że odcięcie dwóch najniższych roczników, a więc lat dla nauki języka najkorzystniejszych, bezwarunkowo nie da się wyrównać przez najwymyślniejsze sztuczki dydaktyczne. Kto tak twierdzi, to albo sam się łudzi, albo każe wierzyć w rzecz niewykonalną. Nie zmieniły się przecież: przygotowania nauczycieli, ta sama ilość godzin w tej samej ilości lat, stosunek społeczeństwa, natomiast odpadły dwa lata najlepszej pojemności umysłowej w procesie przyswajania języka, a nie zwiększyła się sprawność młodego umysłu po dwuletnim przygotowaniu przez szkołę powszechną. To też utrzymanie tego samego celu nauczania, a nawet podniesienie tegoż na papierze ma pokryć tylko niedomogę wewnętrzną. Jeżeli poprzednie gimnazjum nie doprowadzało do pożądanego celu, to obecne gimnazjum wraz z liceum pozostanie daleko poza szumnie brzmiącym celem: „należyta wprawa językowa”. Żadne udoskonalenie dydaktycznego postępowania ani też wyszkolenie nauczycielskiej obsady nie wyrówna przepaści między obecnym stanem, a celem postawionym przez plany.

4. Nauczyciele języków obcych są do swego zawodu przygotowani na ogół źle. Składają się na to trzy niedomagania:

a) W czasie zaboru austriackiego nauczyciele języka niemieckiego władali tym językiem albo dobrze, albo przynajmniej znośnie, aczkolwiek także i wtedy nie brakło takich, którzy z językiem stali na stopie wojennej. Dziś stosunek jest wręcz odwrotny. Najmłodsza generacja nauczycielska wynosi ze szkoły najczęściej bardzo niewystarczające opanowanie językowe. Tak np. na dziesięciu słuchaczy dydaktyki języka niemieckiego, których miałem w zeszłym roku, ani jeden nie mówił zupełnie biegle po niemiecku. Wśród słuchaczy na Wyższym Studium Handlowym w Krakowie znajduje się spory zastęp Ślązaków. Aczkolwiek z ich mowy poznaje się natychmiast, że w dzieciństwie mówili po niemiecku, albo też że przy-

najmniej chodzili do niemieckiej szkoły powszechnej, i że wtedy mówili po niemiecku dobrze, a może lepiej niż po polsku, to dziś posiadają już małą wprawę w władaniu językiem obcym i robią grube błędy gramatyczne. Wdając się z nimi przy egzaminach w rozmowę, dowiaduję się, że w szkole polskiej zdołali zatracić wprawę językową, z którą przybyli do gimnazjum. Bardzo liczne wypadki tego rodzaju stwierdzam corocznie. Jest to ciężki zarzut, który trzeba zrobić szkole średniej, gdyż wskazuje wyraźnie, że nauczyciele sami nie władają należycie językiem niemieckim i grzeszą brakiem egzekutywy. Stwierdzają to sami słuchacze. Stwierdzam, że w całym kraju nauka języka niemieckiego stoi na bardzo niskim poziomie, czy to w Kołomyi, czy Nowym Sączu, czy w Krakowie, czy też w Katowicach. Wprawdzie możnaby się cieszyć z tego procesu polonizacyjnego, odbywającego się wśród młodzieży w tak szybkim tempie, jednakże to zjawisko ma niestety smutny podkład w lenistwie młodzieży i nieudolności nauczycieli. Tych wad nie można pokrywać płaszczykiem patriotyzmu.

b) Nauczyciele języka niemieckiego — szczególnie młodsza generacja — nie zna zupełnie Niemiec. Dlatego niemożliwy jest drugi cel nauki języka do spełnienia: wprowadzenie młodzieży w kulturę Niemiec. Znajomość jej jest bardzo powierzchowna. Niemiec ma na to nazwę: „angelesenes Wissen”. Wskutek tego nauczyciele nie są w stanie nadążyć za przemianą duchowego oblicza Niemiec, które się w obecnych czasach dokonało.

c) Germaniści nasi przynoszą do zawodu bardzo skromną wiedzę, czemu jest winna bardzo zła organizacja egzaminów. Już lepsza była dawniejsza, gdzie wprawdzie wcale znaczny odsetek kandydatów marnował się wskutek skumulowania studiów na jeden wysiłek egzaminacyjny. Dzisiejsze rozłożenie tego wysiłku na szereg drobnych etapów powoduje znaczne spłycenie umysłowości u kandydatów i przyczynia się w znacznym stopniu do tego nieszczęsnego wytwarzania wyrobników umysłowych na stanowisku nauczycieli szkoły średniej — niebezpieczeństwo, które groziło zawsze, które jednakże dziś przybrało rozmiary niepokojące. Dziś Ministerstwo zwróciło ponownie uwagę na potrzebę popierania pracy naukowej wśród nauczycielstwa średniego, wychodząc z założenia, że rozwój nauki polskiej nie może się ograniczyć do naukowych zawodowców. Niestety tak nie było jeszcze przed kilku laty. A przecież spośród nauczycielstwa średniego wyszedł długi zastęp wybitnych uczonych. Dziś jako skutek nieprzyjaznego nastawienia

wobec naukowych zajęć nauczycieli szkół średnich stwierdzamy gwałtowne wyjąłowanie wśród nauczycielstwa średniego, co się fatalnie odbija na umysłowości młodzieży i na jej ustosunkowaniu się do powagi nauki. Skromny zakres wiedzy, ciasny krąg zainteresowań naukowych u nauczycieli, łącznie z niewystarczającym opanowaniem języka musi obniżyć poziom nauki języka obcego, a przede wszystkim poderwać powagę nauczyciela.

To są niewątpliwie bardzo bolesne niedomagania, nawet o charakterze organicznym. Szkody stąd wypływające nie ulegają żadnej wątpliwości. Zestawiam je dla przejrzystości krótko:

1. Zanadto słaba egzekutywa, prowadząca do wytworzenia blichtru inteligencji, źle przygotowanej.
2. Zdemoralizowanie rodziców, którzy dla swych dzieci żądają conajmniej noty dostatecznej i czynią najróżnorodniejsze zabiegi u władz przełożonych, aby wymóc notę korzystniejszą.
3. Brak szacunku dla idealnych walorów nauki w społeczeństwie.
4. Skrócenie nauki języków obcych o dwa lata, szkoda, która nie da się wyrównać w żaden sposób w zakresie nauki gimnazjalnej.

5. Skromny zakres wiedzy fachowej, jako też i ogólnej u nauczycieli i bardzo skromne zainteresowania naukowe.

6. Zupełnie niewystarczające opanowanie języka obcego i nieznanostwo środowiska niemieckiego.

Możnaby wyjść z założenia, że opanowanie języka obcego w zakresie przeze mnie wspomnianym jest niemożliwe, albo jest może luksusem dla narodu tak biednego, jak nasz, albo może nie odpowiada potrzebom państwa. Cóż mówią programy szkolne?

Program dawnego gimnazjum, obecnie wymierającego, żąda: „Pewnej wprawy w **poprawnym władaniu** językiem obcym w słowie i piśmie w zakresie materiału, objętego programem nauki...”. Program liceum żąda: „Opanowanie języka w takim stopniu, aby móc samodzielnie i możliwie dokładnie zrozumieć niezbyt trudny czytany lub słyszany tekst, poprawnie wyrazić zasadnicze w nim zawarte myśli....”

Przyznać trzeba, że jeżeli chodzi o praktyczną korzyść nauki, to te cele są skromnie zakreślone, ale jeżeli się zapytamy, w jakim stosunku do tego stoją rzeczywiste wyniki, to cel zatknięty jest za wysoko. Władze szkolne, wytyczając te cele, żądają od

nauczycieli za dużo, albowiem nie dają im warunków do spełnienia swego obowiązku.

Niemiec uczy się dwóch języków nowożytnych obok starożytnych; Francuz, którego język jest również światowy, uczy się również dwóch języków. My natomiast uważamy, że licha nauka jednego języka powinna nam wystarczyć. Tymczasem Holender i Norweg, którego język nie jest światowy, uczy się trzech języków. A jednak mówi się tyle o łatwości, z jaką Polak uczy się języków obcych, tak że Niemcy ukuli wyraz: „slawische Zungenfertigkeit”. Mieści się w tym głęboka prawda, bo Polak naprawdę uczy się z wielką łatwością języków obcych — jeżeli musi. Zrobiłem u siebie w gimnazjum bardzo pouczające doświadczenie. Przed kilkunastu laty postarałem się u władzy o wprowadzenie nauki języka francuskiego, jako drugiego języka obowiązkowego. Początkowy opór rodziców i młodzieży zamienił się w uznanie, a młodzież nie tylko się nie skarżyła na przeciążenie, lecz przeciwnie po ukończeniu nauki przyznaje, że znajomość języka ułatwia w znakomity sposób nauczanie się drugiego. Doświadczenie to po tylu latach ma swoją wymowę.

Konieczność opanowania co najmniej dwóch języków nowożytnych obcych jest u nas teoretycznie uznana i przez władzę i społeczeństwo, ale rzeczywista znajomość stoi w jaskrawej sprzeczności z tym przekonaniem.

Srodki zaradcze i wnioski.

Te są bardzo proste w sformułowaniu, aczkolwiek niewątpliwie trudne w wykonaniu. Niemniej jednakże muszą być wykonane.

1. Przywrócenie pierwszych dwóch straconych lat nauki jest nieodzowne, ponieważ bez tej podbudowy znajomość pierwszego języka zawsze będzie chromać. W jakiej formie to się stanie, nie wchodzi w zakres moich rozważań. Możliwe są trzy drogi: a) przywrócenie obu najniższych roczników i złączenie ich powtórnie z gimnazjum; b) bifurkacja w szkole powszechnej dla młodzieży przechodzącej do gimnazjum; 3) przywrócenie nauki języka niemieckiego, względnie innego obcego w szkole powszechnej. Nie oświadczam się za żadną, ponieważ chodzi mi o rzecz, a nie o formę. Jednakże powszechne są głosy, że szkoła powszechna do gimnazjum przygotowuje źle, a temu trzeba zaradzić jak najprędzej. Słyszałem różne uzasadnienia niewykonalności mojego postulatu, jednakże żaden nie jest przekonujący. Jedyne ważkie argumenty są te, że państwo

nie ma pieniędzy. Ale cel jest na tyle doniosły, że fundusze powinny się znaleźć bezwarunkowo. Jeżeli się będziemy powo-
dować tym argumentem, to niewątpliwie nie znajdziemy pie-
niędzy nawet za lat dwadzieścia, a wtedy staniemy w kulturze
europejskiej już nie na dziesiątym, ale na dwudziestopiątym
miejscu.

2. Sprawę językową u kandydatów nauczycielskich neofi-
logów koniecznie trzeba podnieść, a można to uczynić:

a) przez hojniejsze uposażenie seminarjów językowych:

b) przez ustanowienie znacznie większej ilości godzin dla
lektorów, może przez ustanowienie dwóch lektorów do języ-
ków, wchodzących w zakres nauki gimnazjalnej, przez silniej-
sze związanie lektorów z uniwersytetem, co się może stać przez
policzenie im lat służby, przez dopuszczenie ich do odpowiedniej
współpracy w seminariach (aby w ten sposób odciążyć profe-
sora), i przez poruczenie im pewnych egzaminów;

c) przez udzielanie słuchaczom małych stypendiów podczas
studiów w kraju, a to w nagrodę za wybitne wyniki pracy;

d) przez wysyłanie studentów za granicę na studia języ-
kowe;

e) przez udzielanie stypendiów wakacyjnych na wyjazd za
granicę, a to nauczycielom, będącym w czynnej służbie;

f) przez urządzenie kursów wakacyjnych językowych, a więc
przez powrót do praktyki Ministerstwa aż do roku 1930, a to
tym bardziej, że ostatnio trzy kursy w roku 1925, 1929 i 1930
stały niewątpliwie na wysokim poziomie ze względu na wybór
prelegentów.

Uniwersytety postawią niewątpliwie dalsze żądania.

3. Wartość naukowa kandydatów i zasięg ich wiedzy fa-
chowej i ogólnej muszą być podniesione przez inną organizację
egzaminów, a przede wszystkim przez podniesienie wymagań.

4. Wprowadzenie drugiego języka nowożytnego jako obo-
wiązkowego przedmiotu nauki szkolnej. Jak powyżej wspom-
niałem, nie jest to obciążenie umysłu, lecz przeciwnie celowe
wsparcie nauki języka pierwszego.

5. Ochrona pracy naukowej powinna się odnosić także do
pracy nauczycieli neofilologów. Nie można mówić, że germani-
styka, romanistyka i anglistyka rozwinęły się zagranicą i tam
się najkorzystniej mogą rozwijać, że my naszymi skromnymi
środkami nie jesteśmy w możności popierać rozwoju tych umie-
jętności. Nasi neofilologowie będą i tak przeważnie pracować
w dziedzinie pedagogiki w związku ze swoim fachem, a ta li-

teratura pedagogiczno-filologiczna u nas rozwija się jeszcze słabo i potrzebuje poparcia.

Kończę uwagę, że dzisiejszy stan w Polsce — szczególnie stan germanistyki — przypomina żywo zasadę polityki i administracji austriackiej z przed wojny, zasady zwanej „Fortwursteln”, a co po polsku tłumaczy się może „dojutrzkowanie”. Wszystko, co dotychczas robimy dla neofilologii, to są półśrodki, które prowadzą do zakłamania. Musimy się zdobyć na jasne postawienie sprawy. Albo znajomość obcych języków jest dla naszego narodu **zbytkiem**, a wtedy nie ujmujemy celu nauki w szumne słowa; albo tę znajomość uważamy za **konieczność**, a wtedy dajmy szkole środki, aby mogła odpowiedzieć zadaniu.

Kraków

Juliusz Ippoldt

U PROGU PRACY W LICEUM

Ostatnie dwie konferencje rejonowe łubelskiego ogniska metodycznego języka niemieckiego, odbyte z końcem ubiegłego roku szkolnego w Chełmie i Siedlcach, poświęcone wynikom nauki w czwartych klasach gimnazjum nasunęły mi tak poważne refleksje, że postanowiłem wystąpić z nimi na łamach „Neofilologa”, by w ramach kilku artykułów dyskusyjnych stwierdzić sporadyczność czy też ogólność zauważonych zjawisk.

Oparłszy się na sformułowanych w programie koniecznych wynikach nauki w klasie IV-tej uczestnicy konferencji stwierdzili, że: 1. około 60 % — 80 % uczniów osiąga płynne czytanie łatwego tekstu, przyczym zagadnienie ekspresywnego czytania usunięto spod dyskusji; 2. około 40 % — 60 % uczniów osiąga zdolność swobodnego wypowiedzania się w związku z przeczytanym tekstem, a zaledwie około 30 % wypowie się na temat zjawisk i zdarzeń życia potocznego; 3. opanowanie słownictwa biernego odpowiada mniejwięcej postulatowi programu, natomiast ze słownictwa czynnego uczniowie posiadli conajwyżej około 1000 wyrazów w miejsce około 1800 zakreślonych przez program; 4. 50 % — 70 % uczniów zdobywa w gimnazjum znajomość reguł gramatycznych, zaledwie jednak 30 % — 50 % umiejętność zastosowania ich; 5. przeważająca większość uczniów daje sobie radę ze słownikiem dwujęzycznym, zdolność posługiwania się słownikiem jednojęzycznym jest rzadka; 6. jeśli zaś idzie o opanowanie języka w piśmie, około 90 % uczniów potrafi streścić nietrudny tekst dwukrotnie przeczyta-

ny, około 50 % — 70 % wypowie się piśmiennie na tematy związane z życiem oraz własnymi obserwacjami ucznia, względnie napisze list o treści praktycznej, związanej z potrzebami życia.

Przyjrzawszy się uważnie tym dyspozycjom między wytycznymi programu, a rzeczywistością szkolną w zakresie ich realizacji, należy stwierdzić, że około 30 % — 40 % uczniów klas czwartych nie osiąga wymaganych wyników.

Zastanawiając się nad przyczynami tego stanu rzeczy uczestnicy konferencji wysunęli następujące spostrzeżenia: 1. liczebność klas (przeciętnie około 50 uczniów w klasie) nie pozwala na pogłębienie pracy i należytą egzekutywę; 2. niektóre podręczniki a zwłaszcza podręczniki dla klasy IV-tej są zbyt trudne i przekroczyły w zakresie słownictwa i materiału rzeczowego i tak już zbyt obszerny program gimnazjalny; 3. liczba godzin przeznaczona dla języka obcego w gimnazjum jest zbyt szczupła w stosunku do materiału wtłoczonego w programy i podręczniki w ramach 4-roletniej nauki.

Przy takim stanie rzeczy zrozumiała się staję obawa wyrażona przez uczestników konferencji co do realizacji programu licealnego z tak przygotowanym materiałem uczniowskim. Olbrzymi przeskok od przewagi słownictwa konkretnego w podręcznikach gimnazjalnych do języka abstrakcyjnego wyjątków z dzieł literackich i prozy naukowej zawartych w podręcznikach licealnych, trudno sformułowane zagadnienia programu licealnego i obszerność materiału kulturoznawczego (n. p. w I-szej kl. lic. od epoki germańskiej do klasycyzmu włącznie) stawiają nauczyciela przed zadaniem ogromnie trudnym. Dochodzi do tego niewystarczająca selekcja materiału uczniowskiego — brak egzaminów z języka obcego w typach mat.-fizycznych i przyrodniczych, możność wyboru języka łacińskiego lub obcego przy egzaminie wstępnym do liceum humanistycznego, które zresztą nie cieszy się w naszym Kuratorium popularnością i gromadzi przeważnie młodzież mniej zdolną. Pierwsze dni nauki w nowym roku szkolnym oraz wymiana zdań na pierwszym zebraniu sekcji lubelskiej potwierdziły słuszność powyższych obaw.

Przedstawiona powyżej rzeczywistość szkolna w zakresie nauczania języka niemieckiego w szkole średniej żąda od nas poważnego zastanowienia się. Mamy prawo stwierdzić, że źle się dzieje z naszym przedmiotem w szkole, że po latach wielkiego entuzjazmu w szeregach neofilologów polskich zauważyć się dzisiaj daje pewne zaniepokojenie o dalszy los naszego

przedmiotu w szkole. Jako główne dwie przyczyny tego stanu rzeczy wysunąć możemy: 1. ambitne programy i podręczniki nie dające się pomieścić w czteroletniej nauce gimnazjalnej i dwuletniej nauce licealnej oraz 2. zarządzenia oszczędnościowe sprzeczne z metodyką pracy na lekcjach języka obcego. Metoda bezpośrednia w nauczaniu języka obcego określona przez program gimnazjalny jako podstawowa forma pracy żąda w pierwszym rzędzie aktywizacji nauki. Jakżeż wygląda ten aktywny udział ucznia w klasie która liczy 52—56 uczniów (dane autentyczne!)? Proste obliczenie matematyczne wykaże, że przy takiej ilości uczniów w klasie przypada na poszczególnego ucznia przeciętnie około 10 minut mówienia w języku obcym w ciągu całego miesiąca. Zarządzenie Ministerstwa o niedzieleniu klas pierwszych na lekcjach języka obcego prowadzić musi w konsekwencji do rewizji metod pracy na lekcjach języka obcego.

Coraz częściej odzywają się głosy, że obecne programy dałyby się jedynie realizować w ciągu pięcioletniej nauki gimnazjalnej i trzyletniej nauki licealnej. Jest to myśl nierealna wobec istniejącego ustroju szkolnego. Stojąc na gruncie obowiązującego ustroju wysuwa się konieczność przeprowadzenia następujących zmian: 1. ograniczenie ilości uczniów w klasie językowej co najwyżej do 35-ciu; 2. uproszczenie niektórych podręczników gimnazjalnych, zwłaszcza dla klas czwartych; 3. uproszczenie programu licealnego; 4. przeprowadzenie zmian przy egzaminie wstępnym do liceów ogólnokształcących, któreby umożliwiły odpowiednią selekcję z zakresu języka obcego.

Lublin

Józef Klinghoffer

ZADAWANIE I EGZEKWOWANIE ZADANIA DOMOWEGO (klasy III i IV gimn.)

Zadawanie zadania domowego stanowi w kl. III i IV integralną część jednostki lekcyjnej, która zaokrągliła całokształt lekcji, dając wytyczne do ugruntowania w zadaniu domowym tego, czego się młodzież na lekcji nauczyła, pobudzając ją równocześnie do samodzielnej pracy w domu. Przy głębszym wnikięciu w istotę zadawania dojdziemy do przekonania, że należy je bardzo głęboko przemyśleć i umiejętnie stosować, by wzbudzić u uczniów zaciekawienie, zainteresowanie oraz potrzebę poznania treści zadanej pracy piśmiennej. Z tego wypływa konieczność jasnego określenia tematu, wskazania na to, co jest dane a czego się wymaga, wreszcie podania sposobu szukania potrzebnego materiału. Jeżeli uczący spełni sumiennie powyższe trzy postulaty, wtedy uczniowie dostrzegą istotę zadania, zrozumieją jego znaczenie a w domu z całą pewnością znajdą materiał i odpowiednią metodę wypracowania zadania domowego. Doświadczenie uczy bowiem, że zbyt oderwanie i ogólnikowo zadawane zadanie domowe nie wzbudza u uczniów szczególnego zainteresowania tematem.

Nauczyciel musi bowiem mieć również na oku ekonomię pracy uczniowskiej w domu, co jest ważną rzeczą. Uczeń, który zrozumie temat, będzie umiał się racjonalnie zabrać do jego wypracowania, nie będzie tracił niepotrzebnie czasu na przemyśliwanie istoty zadania i sposobów jego wypracowania.

Zagadnienie ekonomii czasu pracy ucznia jest dzisiaj wobec ciągłych narzekania na przeciążenie uczniów pracą domową sprawą zasadniczą. Uczeń ma niejednokrotnie do odrobienia w domu nie jedno, lecz kilka ćwiczeń piśmiennych, nie mówiąc już o ustnym przygotowaniu się do szeregu lekcji w następnym dniu. Należałoby zatem pomyśleć poważnie o odciążeniu uczniów od nadmiernej pracy domowej. Cel ten osiągnąć można albo drogą wzajemnego porozumienia się wszystkich uczących w danej klasie, celem równomiernego rozłożenia ciężaru piśmiennych prac domowych ucznia na poszczególne dni tygodnia, albo też przez zredukowanie nadmiernej ilości zadań domowych do pewnego określonego maksimum, któreby nie stanowiło przeciążenia dla młodzieży i równocześnie nie było połączone z uszczerbkiem dla samej nauki. Baczyc należy również na różniczkowania trudności w wykonywaniu zadań domowych tam, gdzie zajdzie konieczna potrzeba. Na pewne dni, na które przypadają trudniejsze przedmioty lekcyjne należy wyznaczyć temat łatwiejszy do wypracowania względnie nie zadawać wogóle żadnego ćwiczenia domowego, by uniknąć niepożądanego przeciążenia młodzieży, które z konieczności pociągnęłoby za sobą ujemny wynik pracy domowej. Spotkalibyśmy się wtedy z wypracowaniami niedokładnymi i powierzchownymi, nie stojącymi na wymaganym poziomie. Objaw ten ujemny byłby zresztą zrozumiały, bo inne jest nastawienie ucznia do tematu wypracowania domowego, kiedy jest zmęczony i wyczerpany inną pracą i nie jest w stanie zdobyć się na potrzebne skupienie myśli.

Ważną rzeczą przy zadawaniu jest to, że uczeń musi bezwzględnie odczuć doniosłość zadanego do opracowania tematu dla siebie i pewien jego związek ze swoją osobą. Ten czynnik osobistego zainteresowania daje dopiero gwarancję, że uczeń wywiąże się dobrze ze swego zadania. Uczący winni tak pokierować zadawaniem, by ono przemawiało do indywidualnych zainteresowań uczniów. Aby to osiągnąć, muszą po-

święcić niejednokrotnie wiele czasu na przygotowanie materiału i metody zadawania.

Na pytanie, ile czasu poświęcić na lekcji zadawaniu, nie można dać konkretnej i ścisłej odpowiedzi. Granica jest tu nieustalona, gdyż zależy to od różnych czynników, głównie zaś od rodzaju zadania piśmiennego oraz poziomu naukowego danej klasy. W tym wypadku należy się kierować zasadą, że trzeba przeznaczyć dosyć czasu na jasne postawienie i objaśnienie tematu.

Objaśnienie zadania domowego winno być dość szczegółowe i dać uczniom wiele sposobności do indywidualnych odchyłek. Takie szczegółowe objaśnienie posiada pewną dodatnią stronę mianowicie, że czyni ono uczniów odpowiedzialnymi za sumienne wykonanie zadania. Wzór postępowania przy zadawaniu zadania domowego będzie się przedstawiał następująco: Uczący pisze zawsze (nawet w klasach wyższych) wyraźnie temat zadania (względnie kilka tematów do wyboru) na tablicy. W wypadkach koniecznych podaje swoje objaśnienia w formie kilku punktów dyspozycyjnych, według których należy opracować dane zadanie. Dla upewnienia się, czy klasa temat zrozumiała, zapytuje jednego lub drugiego z uczniów, w jaki sposób będzie się w domu zabierał do wykonania zadania.

W klasie III i IV będzie nauczyciel dobierał tematy, wymagające już pewnej mniejszej lub większej dozy samodzielności, stojące jednak zawsze w pewnej łączności z zagadnieniami przerabianymi na lekcjach.

Zadania domowe mają dwojaki cel: utrwalenie nabytych na lekcji wiadomości i zakresu słownictwa, gramatyki i lektury i wdrażanie do samodzielnej pracy.

Rodzaje tematów zadań domowych, służących do utrwalenia nabytego zasobu leksykalnego możnaby ułożyć w pewien cykl.

Utrwalanie zasobu leksykalnego odbywa się zarówno na lekcji jak i w zadaniach domowych przez powtarzanie w różnych połączeniach. Utrwalanie może być wszechstronnie urozmaicone n. p. a) ćwiczeniami domowymi, w których uczniowie zestawiają w kontekście słowa o podobnym brzmieniu i słowa, różniące się rodzajem i pisownią, b) tworzeniem grup słów etymologicznie pokrewnych, znanych już uczniom z nauki, c) grup słów pokrewnych, d) zestawieniem rzeczowników według przyrostków. Większą jeszcze korzyść odniosą uczniowie przez ćwiczenia domowe, mające na celu zestawienie szeregów słów według zakresu znaczenia n. p. słowo odnoszące się do żeglugi, lotnictwa, różnych działów techniki, wycieczek i t. p. Takie ćwiczenia utrwalają zasób leksykalny w sposób pewniejszy. Korzystne są również ćwiczenia domowe z zakresu synonimiki, gdyż przyczyniają się nie tylko do utrwalenia znaczeń, ale także do ulepszenia sprawności w używaniu danych słów.

Ćwiczenia synonimiczne można już rozpocząć w kl. III po uprzednim kilkakrotnym przeprowadzeniu podobnych ćwiczeń na lekcji. W szerszym zakresie można i należy je stosować w klasie IV, gdzie uczniowie mają więcej sposobności do wyszukiwania synonimów. Stwierdzić możemy, że różnaitość formy i treści zadań domowych rozbudza zainteresowanie i kształci samodzielność.

Zadania dłuższe, które uczący od czasu do czasu przegląda i niektóre z nich szczegółowo poprawia, stanowią najlepszą kontrolę pracy samego nauczyciela. Spróbujmy teraz zestawić cykl najpospolitszych i najczęściej stosowanych w klasie III form zadań domowych.

1) Proste tematy o charakterze kulturoznawczym np. „Das Lager-

leben der Hitlerjugend", „Pionierarbeiten an der Nordsee", „Welche Ziele hat der Arbeitsdienst in Deutschland" i t. p. Będą one służyły do ugruntowania, utrwalenia i uporządkowania nabytych w szkole wiadomości kulturoznawczych. Przy zadawaniu podobnych tematów można zadać uczniom kilka pytań syntetycznych względnie krótką dyspozycję, według której mają opracować dane zadanie, celem uniknięcia chaotycznego ujęcia tematu.

2) Tematy o charakterze porównawczym np. „Vergleiche die Sage vom Mäuseturm mit der polnischen Sage vom Fürsten Popiel", „Ein norddeutsches und ein polnisches Hochzeitfest" i t. p. Tematy te budzą zwykle większe zainteresowanie u uczniów i wymagają pewnej dozy samodzielności. Będą one stanowiły przygotowanie do innych tematów, służących do usamodzielnienia.

3) Pożądane byłyby następnie tematy o pierwiastkach wychowawczych „Der Kampf der Menschen mit der See", „Arbeit, Fleiss und treue Pflichterfüllung die wichtigsten Eigenschaften des Menschen". Treść zaczerpną uczniowie bądźto z ustępów czytanki, bądźteż z życia i własnej obserwacji. Tego rodzaju tematy wymagają jednakże uprzedniego usznego przygotowania w szkole, by uczniowie zdawali sobie sprawę, jak należy podobne zadania wypracować i na co położyć główny nacisk. Zdarza się bowiem, że część opisowa podobnych tematów bywa zbyt obszernie opracowana, natomiast mało uwypukla się momenty pouczające i wychowawcze, które powinny być szczególnie silnie podkreślone.

4) Od czasu do czasu można już w kl. III sięgnąć do tematów aktualizujących np. przy przerabianiu opisu dożynek w Niemczech można dać zadanie pt. „Beschreibe den Verlauf des Erntedankfestes in Spala". Będą to tematy należące do grupy usamodzielniających i wzbudzą u niejednego z uczniów wielkie zainteresowanie ze względu na osobiste przeżycia, łączące się z tym zagadnieniem. Niejeden z uczniów widział już zapewne dożynki w Spale. Ten właśnie pierwiastek osobisty tkwiący w temacie będzie bodźcem do większego zainteresowania.

5) Dramatyzacje to ulubiony rodzaj zadań domowych w klasach średnich. Tematów do dramatyzacji znajdziemy w podręczniku Dewit-zowej bardzo wiele. Nie będą one przedstawiały dla uczniów klasy III większych trudności, jeżeli w kl. I, a zwłaszcza II pilnie ćwiczyli ustnie czy też piśmiennie rozmówki na różne tematy. Przed przystąpieniem do tego rodzaju zadań domowych należałoby jednakże zrobić w klasie wspólnymi siłami kilka przykładów prostej dramatyzacji, aby uczniowie wiedzieli, 1) jakiego rodzaju ustępy czy też epizody z lektury nadają się najlepiej do dramatyzacji, 2) jak ożywić akcję, 3) jakich sposobów należy np. użyć do uwypuklenia tej czy innej cechy charakteru danej osoby.

Jeżeli nadarzy się sposobność przeznaczenia dla dramatyzacji większego epizodu z lektury czy też dłuższej czytanki, można podzielić klasę na kilka grup i wprowadzić pracę zespołową w grupach, polecając każdej z nich opracować jedną scenę. W tej kategorii zadań będziemy już mieli do czynienia z większym wysiłkiem młodzieży w kierunku usamodzielnienia i wykazania wiele pomysłowości.

6) Do kategorii zadań domowych, wymagających ścisłego myślenia, pewnej gimnastyki umysłowej będzie należało tworzenie syntetycznych pytań względnie dyspozycji do przeczytanych tekstów podręcznikowych. I te tematy będą pobudzały do usamodzielnienia. Doświadczenie wykazuje, że uczniowie nie umieją się odpowiednio zabierać do podob-

nych ćwiczeń domowych i idą zwykle drogą najmniejszego oporu. Nie umieją odróżniać pytania syntetycznego od zwykłego, ani też ujmować całokształtu pewnych kompleksów myślowych. Należy dość często stosować np. układanie dyspozycji do przeczytanych ustępów z czytanki czy lektury, zwracając uczniom uwagę na to, że punkty dyspozycyjne winny być ujęte jak najzwięźlej i obejmować istotę myśli t. zn. to, co jest zasadniczą treścią danego ustępu.

7) Często stosuje się zadania domowe, w których uczniowie wypowiadają swoje własne przeżycia i obserwacje, poczynione na wycieczkach, przechadzkach, w dziedzinie sportu i t. p. Można tu stosować formę listów lub reportaży, które chociaż częściowo mogą posłużyć do usamodzielnienia np. „Was ich beim Besuch der Herbstmesse in Katowice gesehen habe”, „Sehenswürdigkeiten meiner Heimatstadt”, „Reportage von einem Fussballwettspiel” i t. d.

8) Nie należy również zapominać o opisach ściennych czy też ilustracjach, zawartych w podręczniku. Są to zadania dość ważne, mające na celu nauczyć uczniów odpowiednio patrzeć na pewne szczegóły, przedstawione na obrazie i zastanawiać się nad tym, co one przedstawiają. Po za wszelkimi innymi korzyściami osiągniemy w tych zadaniach korzyści estetyczne, ucząc uczniów patrzeć i oceniać wartość piękna i sztuki. Podany cykl zadań domowych na kl. III ma na celu wskazanie różnych dróg, jakimi będą uczniowie postępować, aby utrwalić przerobiony w szkole materiał i nabyć pewnej samodzielności pracy.

Z kolei przejdę do podania cyklu wypracowań domowych dla klasy IV. Zadania domowe na tym stopniu będą już zaprawiały uczniów w większym zakresie do próbowania własnych sił, wymagały większej ścisłości, przyzwyczajały ich do dłuższego samodzielnego skupienia umysłu i większej dokładności. Należy podkreślić, że w zadaniach domowych w kl. IV prawie zawsze będą się łączyły obydwa czynniki t. zw. utrwalający i usamodzielniający.

1) Tematy kulturoznawcze traktowane będą pod kątem wypełnienia luk, pogłębienia i uporządkowania pewnych faktów i zjawisk, o których już młodzież w ciągu trzech lat słyszała. Dotyczyć one będą zarówno kultury współczesnej, jak i zjawisk zaczerpniętych z przeszłości, które na współczesnej kulturze wyciskają pewne niezatarte znamie np. przy przerabianiu działu o olimpiadzie w Berlinie będzie uczeń w zadaniu domowym czerpał już z usystematyzowanego materiału, dotyczącego szczegółów organizacji igrzysk i ich historii od czasów najdawniejszych, ich wartości psychicznych i fizycznych oraz walorów moralnych, albo w dziale „Soldaten der blitzenden Spaten” będzie się już opierał o kwestie prawno - polityczne oraz gospodarcze zadania tej organizacji. Przy tematach tej kategorii będą się nasuwały pewne analogie do podobnych zjawisk w Polsce np. „Der Arbeitsdienst in Deutschland und die O. D. R. Organisation bei uns”. Stopień samodzielności będzie w tych wypracowaniach znacznie większy, bo zadania te będą wymagały zbierania materiału rzeczowego w formie wywiadów i uporządkowania go.

2) Odrębną formą zadań domowych stanowią w kl. IV (ale także już w kl. III) przekształcenia stylistyczne np. ujęcie dialogów oraz wierszy w formę opowiadania i naodwrot. Te ćwiczenia przyczyniają się tak jak np. streszczenia do pokonywania trudności przy koniecznych zmianach językowych, do umiejętnego dobierania szczegółów istotnych a pomijania ubocznych a mniej istotnych. Obfite źródło do podobnych ćwiczeń domowych znajduje uczniowie w dodatku „Was die Schüler zum

Dichterabend gewählt haben". Jest tam cały szereg balad i scen z utworów dramatycznych, które najlepiej nadają się do wspomnianych przekształceń stylistycznych.

3) Następnym rodzajem to zadania, mające na celu usamodzielnienie przez szukanie materiału w formie wywiadów, dotyczących różnych organizacji życia społecznego i kulturalnego. Tego rodzaju zadania wypracowują uczniowie według z góry podanych przez uczącego pytań, omówionych szczegółowo przy zadawaniu tematów. Uprzednie ustalenie pewnych wytycznych dla tych zadań jest dlatego koniecznym, by uczniowie przy zbieraniu materiału brali pod uwagę rzeczy tylko istotne i nie tracili czasu na rzeczy błahe i dla danego zagadnienia nieistotne.

4) Wiele korzyści dają również zadania domowe o charakterze aktualizującym, które nasuwają się dość często np. w dziele „Was Briefmarken erzählen”. Można tu polecić uczniom do opracowania takie tematy do opracowania, jak: „Pionierarbeit auf dem Gebiete unseres Flugwesens”, „Leistungen grosser polnischer Erfinder”. Tematy te są ważne ze względu na konieczność ciągłego porównywania postępów kultury polskiej z obcą.

5) Następną grupę stanowią tak zwane tematy wolne nie związane bezpośrednio z treścią przerobionych czytanek, czy też lekturą. Są to tematy zaczerpnięte z życia szkolnego, z dziedziny sportu w formie opowiadań, opisów, listów, oraz opisy wrażeń i przeżyć z różnych wycieczek o charakterze bądźto naukowym, bądź też rozrywkowym. Tematy takie, odpowiednio dobrane, wzbogacają zasób leksykalny uczniów, zmuszają ich do posługiwania się słownikiem i ośmielają do wypowiadania swoich myśli.

Następną grupę stanowią również bardzo ważne zadania domowe, mianowicie opisy arcydzieł sztuki malarskiej. Ten rodzaj zadań należy rozpocząć od czystej reprodukcji i opisu danego dzieła sztuki malarskiej, dokonanego na lekcji i dopiero po kilkakrotnym przeprowadzeniu podobnych prób przejść do samodzielnych opisów, stosując następującą metodę:

10 lub 15 min. przed końcem lekcji obserwują uczniowie dokładnie jakiś nowy obraz znanego już mistrza sztuki malarskiej. Obserwacja musi być dokładna, by oko uchwyciło wszystkie potrzebne szczegóły. W czasie obserwacji robią sobie uczniowie potrzebne notatki, a nauczyciel skierowuje ich uwagę na pewne szczegóły obrazu, na które nie zwróciliby może sami uwagi. Wreszcie pisze na tablicy 2 lub 3 punkty wytyczne, które posłużą im do pomocy przy wypracowaniu domowym. Tego rodzaju zadania będą miały wielkie znaczenie dla kształcenia uczuć estetycznych młodzieży a równocześnie pobudzały do samodzielności.

6) Wreszcie nie od rzeczy będzie wspomnieć jeszcze o jednym już specjalnym rodzaju zadań domowych, mianowicie o zadaniach referatowych, które dotychczas były i są może jeszcze nadal traktowane po macoszemu, a przecież tutaj najwięcej przebiega się usamodzielnienie uczniów w pracy domowej, do czego wszyscy zgodnie w myśl programów dążymy.

Stosowanie tego rodzaju zadań zależne będzie od różnych okoliczności, przede wszystkim zaś od poziomu naukowego, indywidualnych zainteresowań poszczególnych uczniów, od wyposażenia biblioteki szkolnej w odpowiednie lektury popularno-naukowe, potrzebne czasopisma, encyklopedie, słowniki i t. p. Na poziomie klasy IV nie można naturalnie stawiać uczniom w tym względzie wygórowanych wymagań. Będą

to referaty krótsze. Ponieważ jednak w kl. I lic. przewiduje program stosowanie referatów piśmiennych, musi już uczeń w kl. IV otrzymać w tym kierunku potrzebne przygotowanie. Wyniki tej pracy referatowej będą zależały od odpowiedniego wprowadzenia uczniów w technikę takiej pracy. Uczeń musi przede wszystkim wiedzieć, z jakich źródeł może najlepiej korzystać, boć przecież nie chodzi o to, by znalazł sobie kilka źródeł i z każdego dosłownie odpisał pewien ustęp, potrzebny mu do zadania. Byłaby to praca czysto mechaniczna, bezwartościowa i nie prowadząca do celu. Uczący winien najpierw ogólnie poinformować młodzież, jak ma wyglądać forma zewnętrzna tego opracowania referatowego, następnie o ile możliwości indywidualnie wskazać uczniom odnośną literaturę, z której mogą korzystać i objaśnić im, jak posługiwać się encyklopedią, i jakie czasopisma mogą im być również pomocne. Po zapoznaniu się z odnośną literaturą do danego zagadnienia powinni uczniowie zrobić sobie plan pracy w formie dyspozycji, która poda główne wytyczne pracy i według której będą ściśle pracowali. Teraz dopiero zabiorą się do czytania źródeł i robienia potrzebnych wyciągów. Na podstawie tych notatek i wyciągów przystąpią do uporządkowania materiału i kompozycji referatu.

Gramatyka.

Racjonalna metoda nauczania gramatyki obejmuje 3 zasadnicze stopnie: 1) poznawanie i formułowanie form gramatycznych, 2) przyswajanie ich drogą powtarzania przy każdej nadarzającej się sposobności, 3) automatyzowanie i utrwalanie drogą ćwiczeń piśmiennych. Piśmienne ćwiczenia gramatyczne, a zatem także i domowe mają charakter wybitnie praktyczny i czynnościowy. Jeżeli chodzi o znaczenie ćwiczeń gramatycznych jako zadań domowych, to można stwierdzić, że nie odbiegają one zasadniczo od rodzajów ćwiczeń stosowanych w szkole. Mają one na celu obracać tym martwym kapitałem, jaki stanowią poznane na lekcji zasady gramatyczne zapomocą systematycznych ćwiczeń językowych. Należy je stosować przede wszystkim wtedy, gdy okaże się konieczność powtórzenia zapomnianych przez uczniów zjawisk gramatycznych, co zdarza się dość często. Przez ciągłe ćwiczenia domowe uzupełnią uczniowie luki w zasadniczych wiadomościach gramatycznych, jakie powstały z różnych przyczyn. I tu można ustalić, tak jak wyżej, pewien cykl gramatycznych zadań domowych, który nie będzie jednakże tak bardzo urozmaicony. Będziemy tu mieli do czynienia z pewnymi kompleksami ćwiczeń domowych, ściśle związanych ze specyficznymi zjawiskami gramatycznymi.

Kl. III. 1) Ćwiczenia polegające na tworzeniu pewnych szeregów np. leksykologicznych, w których będzie chodziło o uszeregowanie wyrazów, należących do tej samej grupy znaczeniowej danego rzeczownika, przymiotnika, czasownika lub do tej samej grupy etymologicznej (pochodne i złożone od jakiegoś słowa podstawowego). 2) Najczęściej będą stosowane szeregi składniowe. Szereguje się zdania tego samego typu np. czasowe, warunkowe i inne dla lepszego obserwowania czasów i trybów używanych w danych kategoriach zdań. 3) Ćwiczenia polegające na zestawianiu wyrazów w różnych związkach logicznych np. przyczynowych, celowych, skutkowych, czasowych i innych. 4) Często należy także stosować ćwiczenia przekształcające (zamiana mowy zależnej na niezależną, zdania skrócone na rozwinięte i odwrotnie). 5) Następną kategorię stanowią ćwiczenia tak zw. uzupełniające, polegające na uzupełnianiu pewnych funkcji składniowych lub całych zdań podrzędnych jakiegoś

bliżej określonego rodzaju. 6) Jednym z charakterystycznych ćwiczeń zwłaszcza dla kl. III to ćwiczenia logiczno - składniowe. Na podstawie pewnych rozdziałów z lektury lub czytanki układają uczniowie pytania o różne części zdania, albo ze zdań rozwiniętych wyszukują poszczególne składniki lub zapomocą pytań wydobywają zdania proste podrzędne i skrócone.

Lektura.

Zadania domowe oparte o lekturę mogą również służyć do wzbogacenia i utrwalenia słownictwa i zaznajomienia uczniów z kulturą narodu obcego dzięki treści i formie wybranych utworów. Ze względu na cele nauczania języka nowożytnego i na metody pracy nasuwają zadania z lektur wiele sposobności do wyrabiania samodzielności uczniów. Jeżeli chodzi o pewne wymagania ogólne, jakie stawia się dzisiaj zadaniom domowym, związanym z lekturą, to podkreślić należy przede wszystkim: a) podawanie tematów o wybitnej wartości językowej, lecz nie trudnych, by nie przerastały sił uczniowskich, b) uwzględnianie pewnego kryterium kulturoznawczego (zwłaszcza w kl. IV), c) podsuwanie zagadnień o odpowiednim poziomie myślowym, etycznym i estetycznym i d) uwzględnianie tematów kształcących zarówno umysł, jak i charakter.

Ważną rzeczą jest jednakże stopniowanie trudności w wypracowaniach. W kl. III będą to zadania przeważnie o charakterze sprawozdawczym, jednakże tak sformułowane, by wymagały zawsze większego lub mniejszego wysiłku umysłowego. Już w kl. III można powoli wdrażać uczniów do pracy samodzielnej, o ile poziom klasy pozwala na to albo też dawać takie zadania uczniom lepszym, którzy dają gwarancję, że będą w stanie z pewną korzyścią dla siebie wypracować odnośne zadania.

W kl. IV będziemy dążyli przede wszystkim do wyrobienia samodzielności, aby przygotować sobie odpowiedni grunt do referatowej metody pracy, przewidzianej w programie dla liceum. Można już w kl. IV próbować metody referatowej (jak to wyżej opisywałem), o ile poziom językowy klasy jest dobry. Dobre wyniki daje na tym stopniu praca w mniejszych zespołach, posiada bowiem tę zaletę, że może objąć cały cykl zagadnień, łączących się z daną lekturą.

Spróbujmy znowu, tak jak powyżej, utworzyć pewien cykl najbardziej charakterystycznych rodzajów wypracowań domowych, opartych o lekturę.

Klasa III.

1) Ćwiczenia domowe, w których uczniowie układają pytania do pewnych odcinków lektury. Będą to zadania o wielkiej wartości, wymagające ścisłego myślenia i umiejętnego dysponowania tekstu na odcinki, zawierające całości myślowe. Poza tym uczniowie będą musieli wyłaniać myśl przewodnią danego ustępu i ująć ją krótko, ale tak, by pytanie obejmowało istotę treści odcinka.

2) Zadania w formie rozmówki i scen, opartych o przerobiony tekst. Ta forma zadań znajdzie zapewne wielu zwolenników wśród uczniów, gdyż będzie urozmaicheniem i da uczniom wiele sposobności do inwencji i pomysłowości.

Wymienione dwa rodzaje zadań domowych mają na celu ćwiczenie i utrwalanie zasobu leksykalnego zarówno czynnego jak i biernego i po części uzupełnianie materiału kulturoznawczego. Inne rodzaje zadań będą służyły do wyrabiania u uczniów samodzielności w pracy.

1) Zadania o charakterze ogólnych zagadnień, wynikających wprawdzie z treści danej lektury, które jednak stawiają ucznia wobec zagadnienia, wymagającego samodzielnego wysiłku myślowego. Treść tych zadań nie będzie wprawdzie dla uczniów nowością, będzie oparta na ich przeżyciach i obserwacjach, ale będzie wymagała uporządkowania materiału np. przy lekturze „Emil u. die Detektive” nasunie się temat „Berichte über die Beschaffenheit einer Zeitung”, albo „Die Arbeit in einer Schülerorganisation” i t. p. Ta praca nie będzie zmechanizowana, ale raczej twórcza, pobudzająca do samodzielności.

2) Próby krótkiej i zwięzłej charakterystyki osób, występujących w danej lekturze. Będą to tylko pierwsze kroki, jakie młodzież stawia w tej dziedzinie pracy. Mogą się one odbyć dopiero po odpowiednim przygotowaniu podobnych przykładów w szkole. Praca przygotowawcza jest tu konieczna, gdyż uczeń musi się nauczyć szukać cech charakteru danej osoby, musi wiedzieć, jakimi środkami posługuje się autor, by uwypuklić ten czy ów rys charakteru danego bohatera i umieć uzasadnić podaną charakterystykę osób.

Klasa IV.

Jak wyżej wspomniano, próby charakterystyki osób na podstawie przeczytanej lektury w kl. III, są etapem przygotowawczym do tej kategorii zadań w kl. IV. Tu już uczeń musi przy charakterystyce osób wnikać w zagadnienia psychologiczne, etyczne i moralne. Te więc zadania będą przedstawiały doskonalszy stopień samodzielnej pracy. Również i tu potrzebne jest odpowiednie przygotowanie w szkole, które ma dać wskazówki, pod jakim kątem widzenia ma uczeń patrzeć na zagadnienia natury psychologicznej, moralnej i etycznej. Uczeń musi umieć patrzeć na stan uczuciowy bohaterów, łączyć go z ich czynami i wyciągać odpowiednie wnioski o ich charakterze.

2) Wielkie korzyści przynoszą zadania na tematy wychowawcze. Można je często stosować, gdyż każda prawie lektura nastrocza nie jedno, ale nawet po kilka zagadnień wychowawczych. Piszący zadanie musi sobie zawsze uświadomić i wyłączyć z danej lektury to, co działa pouczająco i co może mu posłużyć w życiu. Jako wzór n. p. lektura „Das Buch der Guten Werke”.

3) Nie od rzeczy będzie zaszeregować tu również i zadania, w których uczniowie będą pewne głębsze myśli, zawarte w lekturze, rozwijali uzasadniając i ilustrowali przykładami z życia różnych wielkich ludzi i bohaterów. I tu wysiłek samodzielny wysunie się na plan pierwszy. To byłoby najważniejsze i najcharakterystyczniejsze rodzaje zadań domowych w kl. IV z zakresu lektury, które mogą posłużyć do wdrażania uczniów w samodzielną pracę. Prócz tego będą się tu jeszcze powtarzały inne rodzaje zadań, stosowane w kl. III, które mogą być z powodzeniem nadal stosowane np. układanie pytań syntetycznych do danych rozdziałów lektury, dialogi i dramatyzacja pewnych urywków i t. p.

Egzekwowanie zadań domowych.

Nie mniej ważną rzeczą jak zadawanie zadania domowego jest jego egzekwowanie. Sumienne i dokładne egzekwowanie będzie dla uczącego sprawdzianem, czy uczniowie zastosowali się do jego wskazówek, jaki stopień samodzielnej pracy wykazują zadania poszczególnych uczniów czy materiał został odpowiednio wykorzystany i czy metoda pracy była dobra, dla uczniów zaś dowodem, że nauczyciel przywiązuje wielką wagę do kontrolowania i to wszechstronnego ich prac domowych. Te oko-

liczności skłonią ich do większej systematyczności i dokładności w domowych pracach piśmiennych i odzwyczają od powierzchownej pracy. W miarę częstego wytykania uczniom wad czy luk w ich wypracowaniach domowych osiągnie uczyć coraz lepsze wyniki, gdyż uczniowie będą się starali na przyszłość unikać wskazanych im niewłaściwości w wypracowaniach domowych. Nasuwa się mimowoli pytanie, jak winno odbywać się to egzekwowanie prac domowych uczniów? Możemy rozróżnić trzy zasadnicze sposoby egzekwowania: a) odczytanie zadania domowego przez ucznia, b) reprodukcja bez pomocy zeszytów, c) napisanie zadania domowego na tablicy z pomocą lub bez pomocy zeszytu.

Przejdę z kolei do omówienia poszczególnych sposobów egzekwowania. I. Jeżeli temat zadania dla całej klasy jest ten sam, to egzekwowanie odbywa się zwykle w ten sposób, że jeden z uczniów odczytuje swoje zadanie a inni poprawiają ewentualne usterki, kontrolując równocześnie swoje własne wypracowania. Poprawianie zadania, czytane przez danego ucznia, może się odbywać albo równocześnie z czytaniem, to zn. po przeczytaniu każdego zdania, następuje odrzuć poprawianie, albo po przeczytaniu całego zadania, ale wtedy czytający musi się zatrzymać po każdym przeczytanym zdaniu na krótką chwilę, by klasa miała możliwość zanotowania sobie danego błędu. W wypadkach, gdy klasa podzielona jest np. na dwie grupy a każda z nich ma inny temat zadania, to można przy jednej grupie postąpić tak jak wyżej wspomniałem, a jednemu z uczniów grupy II polecić, by w międzyczasie napisał swoje wypracowanie na tablicy. Po skończonym skontrolowaniu zadania grupy I przystępuje grupa II do poprawiania i ewentualnie uzupełnienia zadania, napisanego na tablicy. Najważniejszą rzeczą jest, by nauczyciel uaktywnił przy egzekwowaniu zadania domowego możliwie całą klasę, względnie całą grupę uczniów. Przy odpowiednio dobranym i dobrym zespole uczniów może nauczyciel od czasu do czasu poświęcić dłuższą część lekcji na omówienie zadania domowego, wzniecając dyskusję nad przeczytanym zadaniem danego ucznia. Dzieje się to bardzo prosto, nauczyciel albo sam rzuca pytanie jednemu z uczniów, czy mu się przeczytane przez kolegę zadanie podoba i dlaczego, a jeżeli nie, to jak on sobie to wyobraża, jak on sam swoje zadanie wypracował, jakie zatem widzi wady w zadaniu kolegi, jakby je należało poprawić i t. p. albo też zapyta się, który z uczniów chce zabrać głos w sprawie przeczytanego zadania. Wtedy może wywiązać się bardzo nawet rzeczowa dyskusja, o ile nauczyciel umiejętnie nią pokieruje, nie pozwoli jej zaognić i odstępować od właściwego tematu. Tego rodzaju dyskusje na temat zadania domowego będą należały do rzadkości, bo nie pozwoli nam na to czas, i nie zawsze będziemy mieli w klasie dobry i wyrównany poziom językowy. Inną metodę stosować będziemy np. przy pracach piśmiennych zespołowych, gdzie każdy zespół będzie miał inne zagadnienie do opracowania. Można wtedy stosować przy egzekwowaniu formę rozmówkową, polegającą na tym, że uczniowie należący do danego zespołu będą sobie nawzajem stawiali pytania z zakresu danego zagadnienia, prostowali błędy i uzupełniali pewne niedociągnięcia. Ten sposób egzekwowania posiadałby jedną wadę, mianowicie tę, że tylko jedna grupa uczniów byłaby uaktywniona, reszta klasy zajęłaby z konieczności stanowisko bierne. Byłoby zatem pożądanym, by dane zagadnienie opracowywała cała klasa, bo wtedy byłiby wszyscy uczniowie danym tematem zainteresowani, i aktywność byłaby w całej klasie.

W powyższych dwóch wypadkach musiałby uczyć poświęcić dłuższy czasokres a czasami nawet całą lekcję na egzekwowanie zadania. Ta me-

toda jest możliwą dopiero na poziomie klasy IV, o ile poziom klasy jest na ogół lepszy niż średni.

Na zakończenie jeszcze jedna uwaga o charakterze wychowawczym. Doskonałym środkiem zachęcenia danej jednostki czy też całej klasy do starannego i sumiennego wypracowywania zadań domowych będzie wyróżnienie dobrego zadania i mocne podkreślenie jego dodatnich stron. Nie należy szczędzić nawet wyrażnej pochwały dla ucznia, który wywiązał się dobrze ze swego zadania domowego, bo to podnosi ambicję ucznia i zachęca go do jeszcze większych wysiłków. Jedno lub drugie takie wyróżnienie podziela na całą klasę a rezultatem tego będzie pewnego rodzaju szlachetne współzawodnictwo w pracy.

Siemianowice

Karol Żagan

JAK ZADAWAĆ W JĘZYKU NIEMIECKIM W KLASIE I I II

Zadanie domowe ucznia stało się w gimnazjum nowego ustroju jednym z podstawowych zagadnień dydaktycznych. Osiągnięcie wyników, przepisanych programem dziś bardziej niż dawniej uzależnione jest od umiejętnej organizowanej pracy domowej ucznia. Mnóstwo trudności piętrzy się przed nauczycielem, zwłaszcza w początkach, gdy należy wprawić młodzież do pracy domowej. Przekonał się po czteroletnim doświadczeniu, że z roku na rok obniża się poziom intelektualny klas pierwszych, że młodzież przechodząca do gimnazjum wykazuje nie tylko dużo braków w materiale rzeczowym, ale że również nie nawykła do systematycznej, sumiennej pracy szkolnej i domowej. O tym pamiętać winni wszyscy uczący w klasach pierwszych, gdyż dyscyplina i systematyczność w pracy jest jednym z podstawowych warunków osiągnięcia wyników. Dochodzi jeszcze inna trudność. Wiadomo, że okres, w którym młodzież zaczyna się uczyć obcego języka nie odpowiada jej psychologicznemu podłożu, że pamięć zwłaszcza jest mniej podatna w tym wieku. — Należy zatem silny kłaść nacisk na moment utrwalania w pracy domowej ucznia.

Należy zwrócić uwagę jeszcze na jeden moment natury psychicznej, związany z uczeniem się języka obcego. Młodzież nasza na ogół chętnie się uczy języka obcego. Wykazuje dużo zainteresowania, prędko go pojmuję, zwłaszcza w początkach, gdy nauczyciel zadowolony jest tym, że młodzież jakoś „rozgadała się” w obcym języku. Z chwilą jednak, gdy żądamy poprawnego mówienia, które wymaga ze strony młodzieży dużo dokładności i systematyczności, zauważymy, że prędko się zniechęca, że nawet uczniowie, którzy początkowo uczyli się z wielkim zapałem stają na martwym punkcie i trudno im o siłę woli i potrzebną energię do pokonania trudności psychicznych. O tym drugim przełomowym etapie, pamiętać winien nauczyciel języka obcego, gdyż przez odpowiednie postępowanie dydaktyczne, może w dużej mierze ułatwić pokonanie tych przeszkód.

I tu wysuwa się moc postulatów metodycznych pod adresem zadania domowego ucznia. Między innymi wskazać chcę przede wszystkim na konieczność umiejętnego rozplanowania sobie lekcji. Nie zawsze jednak o tym pamiętamy. Przygotujemy materiał lub zagadnienie, które na danej lekcji zamierzamy omówić, ale zbyt mało zastanawiamy się nad zadaniem domowym ucznia. Dopiero głos dzwonka przypomina nam, że należy coś zadać i wtedy czynimy to na przędce — nie zastanawiając się nad trudnościami, jakie zadanie to może nasunąć uczniowi

i jesteśmy zdziwieni, gdy na końcu roku zauważymy, że mimo trudu i uczciwego wysiłku z naszej strony, nie doszliśmy do pożądaných rezultatów. To też najstaranniej przygotowana lekcja nie da wymaganych wyników, jeśli będzie nieumiejętnie organizowana. Materiał lekcyjny podany młodzieży najbardziej pomysłowo będzie bez dłuższych efektów, jeśli nie pomyślimy o sposobach utrwalania. O tym pamiętać winni zwłaszcza nauczyciele młodszy, którzy często się skarżą, że wyniki nauczania nie są współmierne z wysiłkiem włożonym w pracę. Zadanie domowe ucznia winno być częścią lekcji szkolnej. To też dobrze rozplanowana lekcja wymaga: egzekwowania zadania domowego, przy czym winna młodzież również wypowiedzieć się co do ewentualnych niejasności na jakie natrafiła przy odrabianiu zadania, przerobienia nowego materiału, a w związku z nim podania zadania domowego, oraz nawiązania do dawniej przerobionego materiału bądź to w czasie egzekwowania zadania domowego, bądź też w czasie omówienia nowego materiału, zależnie od zauważonych braków względnie potrzeby nauczyciela. Nie zawsze można przestrzegać takiego układu lekcji, gdyż mogą zająć wypadki, w których powtórka zajmie główną część lekcji, wtedy też i zadanie domowe będzie z zakresu materiału powtórkowego. Winniśmy pamiętać o zasadzie, że zadanie domowe zadaje się albo bezpośrednio po przerobieniu nowego materiału, albo też od razu w związku z powtórką, ujmując temat jasno, sprecyzowanie, i w ten sposób, by odpowiadał umysłowemu i emocjonalnemu nastawieniu młodzieży. W częstych wypadkach ustalamy zadanie w porozumieniu z młodzieżą, podajemy kilka tematów, jeśli jest zbyt wielka rozbieżność zainteresowań, lub poziomowi umysłowego klasy. W klasie I i II wypisujemy tematy zadań na tablicy, skąd młodzież przepisuje je do zeszytów domowych.

Zadanie domowe winno ugruntować materiał nowo przerobiony na lekcji, oraz wdrażać do samodzielności i pracy. Od systematycznie utrwalanych, nawet zmechanizowanych wiadomości, zależy w wysokim stopniu poprawność wymowy i mówienia, oraz bogactwo zasobu leksykalnego; od sprawności w samodzielnej pracy, natomiast zależy przede wszystkim umiejętność radzenia sobie przy lekturze domowej, nabycie techniki potrzebnej przy opracowaniu zagadnień i referatów — jednym słowem — usamodzielnienia się w pracy uczniowi potrzeba nie tylko w liceum, ale również w razie dalszego samokształcenia się.

Wywody moje rozpoczynam od zadania mającego na celu utrwalanie wiadomości, biorąc pod uwagę jedynie klasę pierwszą i drugą. Już w okresie bezpodręcznikowym, kiedy nam głównie zależy na osłuchaniu się językowym, winniśmy dbać o to, by uczeń wyrobił sobie pamięć słuchową. Już w tym etapie przygotowawczym należy młodzież wdrażać do zapamiętania materiału przerobionego z lekcji na lekcję. Niezwykle usługi dla szkolenia pamięci słuchowej oddać mogą zwłaszcza w początkach krótkie wiersze i piosenki,¹⁾ których młodzież chętnie się nauczy i łatwo sobie zapamięta. W okresie bezpodręcznikowym nie powinna przejść ani jedna lekcja bez wyuczenia się krótkiego wiersza lub piosenki. Memorowanie polega w tym okresie wyłącznie na pamięci słuchowej, to też przyswojenie tych krótkich i łatwych tekstów nie przedstawia większych trudności.

Technika memorowania jednak komplikuje się w okresie późniejszym, gdy w procesie utrwalania przewyższać zaczyna pamięć wzroko-

¹⁾ Jak np. Alle grossen Uhren..., Guten Tag. Frau Montag: Lied von den 2 Hasen, Eine kleine Geige i t. d.

wa: bo nie ulega wątpliwości, że memorowanie wierszy dłuższych jest raczej procesem wzrokowym niż słuchowym. O jednej zasadzie należy przede wszystkim pamiętać: memorowanie wierszy wzgl. prozy nastąpić może dopiero po przyswojeniu sobie akcentu i wymowy. W klasach niższych t. j. pierwszej i drugiej poleca się memorowanie początków wiersza pod kierunkiem nauczyciela, przyczem wskazać należy technikę memorowania. Wyuczenie się wiersza należy poprzedzić kilkoma etapami czytania. Lobsien podaje w swej pracy p. t. „Lehrweisen der Schüler” następujące rodzaje czytania:

wczytanie się (Einlesen) czyli czytanie orientacyjne, które się odbywa po cichu i w skupieniu i zaznajamia ucznia z trudnościami zawartymi w tekście.

Dopiero po poznaniu się z treścią i usunięciu niejasności, uczeń przystąpi do drugiego czytania utrwalającego (einprägendes Lesen), które polega jedynie na utrwalaniu sobie tekstu przez powtórne czytanie. Trzecie czytanie t. zw. kontrolujące (überprüfendes Lesen) odbywa się bezpośrednio po opanowaniu tekstu celem sprawdzenia, czy jest dostatecznie przyswojony. Przy memorowaniu Lobsien rozróżnia dwie metody stosowane zależnie od indywidualności ucznia, a mianowicie metodę cząstkową i całościową. Metoda cząstkowa polega na mechanicznym wyuczeniu się zwrotki po zwrotce aż do zupełnego opanowania tekstu. Metoda całościowa natomiast polega na przyswojeniu sobie całości, skupiającej się koło danej myśli. Podczas gdy pierwsza metoda polega na mechanicznym uczeniu się i biernej postawie ucznia, drugi sposób uczenia się zmusza do myślenia i pobudza ucznia do aktywności. Należy zatem w miarę możliwości wdrażać uczniów do metody całościowej, tym bardziej, że przewyższa ona metodę cząstkową również pod względem ekonomii czasu.

Inny czynnik nie należycie jeszcze u nas ceniony, mający przede wszystkim ważny wpływ na poprawność wymowy, — to czytanie. — Przeczytanie tekstów zadajemy w kl. I-ej po odczytaniu ich w klasie najpierw przez nauczyciela potem przez ucznia. W klasie I-ej nie powinno być ani jednej lekcji bez ćwiczenia czytania. Należy uczniów zachęcić do powtórnego odczytania tekstów możliwie na samym początku swej pracy domowej, dopóki wrażenie słuchowe tekstu odczytanego w klasie nie zupełnie się zatarło. Teksty nieczytane w szkole zadajemy dopiero wtedy do samodzielnego odczytania w domu, gdy uczniowie przyswoili sobie dostatecznie zasady wymowy języka niemieckiego. Ale nawet i wtedy poleca się dla dalszego osłuchania się i utrwalenia zasad wymowy i akcentu, by tekst od czasu do czasu był najpierw czytany przez nauczyciela. Jeden ze sposobów, prowadzących do biegłości oraz poprawności i czytaniu, to czytanie do pierwszego błędu, biorąc głównie pod uwagę błędy w wymowie. Stosuję je w klasie pierwszej w końcowym okresie, od czasu do czasu również w klasie drugiej, przy czym dla zachęty poszczególne zespoły klasowe współzawodniczą ze sobą. Uważam czytanie to za doskonały sposób sprawdzenia, jak klasa opanowała wymowę. Obok poprawności winniśmy również dbać o ekspresywność w czytaniu, do której przyzwyczailmy klasę możliwie wcześnie. Do ekspresywnego czytania wdrażamy młodzież przede wszystkim przez częste memorowanie partii tekstowych szczególnie wartościowych pod względem estetycznym.

Przy piśmiennych ćwiczeniach domowych, o których będzie mowa w dalszym ciągu, należy przede wszystkim uwzględnić zasady stopniowania trudności. Jest ona szczególnie ważna w I-szym półroczu klasy

I-ej, gdyż pominięcie jej prowadzić musi do przeciążenia ucznia i zniechęcenia go do nauki j. obcego, a przede wszystkim do fatalnych wyników, jeśli idzie o pisownię i poprawność gramatyczną. Mając możność przeglądania zeszytów domowych uczniów kl. I-ej i II-ej w różnych ośrodkach przekonałem się, że w piśmiennych ćwiczeniach domowych zostawiamy uczniom zbyt wcześnie wolną rękę. Żądamy od razu samodzielnego stawiania pytań, zamiany form, tworzenia zdań z obcymi wyrazami i t. d. i zapominamy o tym, że uczeń prawie zupełnie nie zna pisowni niemieckiej — pisze więc tak, jak słyszy — bo inaczej nie umie, a więc sznel (schnell), szprechen (sprechen), Sztunde (Stunde), Ceit (Zeit), gefelstu (gefälltst du), zind (sind), zakt (sagt), baim (Beim), hatt (hat), nich (nicht), i t. d. Wynika stąd, że w pierwszym półroczu nauczania piśmienne ćwiczenia odbywać się muszą na każdej lekcji, przy czym obok niektórych zjawisk czysto językowych zapoznać należy młodzież stopniowo z głównymi zasadami pisowni niemieckiej, zwłaszcza z tymi, które się różnią od języka ojczystego. Wystrzegać się należy zbyt wczesnego zadawania ćwiczeń piśmiennych, składających się z wyrazów, które uczeń poznał tylko słuchowo, gdyż prędko nawyknie do pisania według słuchu i dużo trzeba wysiłku ze strony nauczyciela, by uczeń od tego odwykł. Z tego założenia wynikają pewne zasady dla piśmiennych ćwiczeń domowych w związku z słownictwem, gramatyką, lekturą stataryczną i kursoryczną.

W pierwszym etapie nauki, wypisujemy nowe wyrazy w całych zdaniach na tablicy. Zadanie domowe w związku z nowo podanym słownictwem będzie narazie tylko ustne. Uczeń wyuczy się w domu zdania wypisanego na tablicy, względnie, jeśli chce być bardziej twórczy w pracy domowej, może sobie ustnie utworzyć zdania z nowymi wyrazami. Celem przekonania się, jak uczeń opanował przygotowany materiał wzrokowo, egzekwujemy go piśmiennie na tablicy wzgl. w zeszytach, przy czym mamy możność sprawdzenia trudności pisowni i sprostowania ich. Główna zaleta systematycznego egzekwowania piśmiennego, polega na tym, że od samego początku przyzwyczajai się młodzież do wzrokowego opanowania materiału. Z drugiej strony zmusza ono ucznia do sumiennego odrobienia zadań ustnych, co jest niemałej wagi, wobec częstej tendencji młodzieży do lekceważenia sobie zadań domowych ustnych. Drugi oraz dalsze etapy utrwalenia słownictwa, odbywają się piśmiennie w domu i to albo przez zmianę na inną liczbę lub inne osoby, albo też przez dorabianie zdania do wyrazu lub zwrotu podanego na tablicy. Ostatnie sposoby jednak stosujemy dopiero, gdy uczeń poznał odmiany czasownika (w paradygmacie) i orientuje się w przypadkach i końcówkach deklinacyjnych, przy czym zwrócimy przy czasownikach zwłaszcza szczególną uwagę na poprawne używanie przyimków np. einen Brief bekommen vom Freund, von der Freundin, spielen mit dem Bruder, der Schwester, dem Kind, dient zum Fahren i t. d.

Analogicznie jak w słownictwie postępujemy z gramatyką. Tu pamiętać należy o zasadzie, że zarówno przy podświadomym podawaniu materiału gramatycznego, jak i przy jego utrwaleniu, posługujemy się przede wszystkim pytaniem. Moment ten również silnie akcentuje autorka w podręczniku klasy pierwszej „Wir lernen Deutsch”. Już w pierwszych lekcjach podane pytania — wo bin ich? — in der Schule, Wer ist gut? der Vater, die Mutter. Was ist schön? der Tag, das Bild. An wen denke ich? (woran) i t. d., poczem jeszcze raz oddzielnie przy poszczególnych przypadkach w związku z danymi czytankami podaje wer,

was, wen, wem, wessen Fragen. Pytania te podkreślają przede wszystkim łączność gramatyki z językiem, poza tym ogromnie ułatwiają zmechanizowanie form językowych.¹⁾ Winniśmy pamiętać o tym, że przyswojenie materiału językowego w etapie jeszcze podświadomym polega przede wszystkim na naśladownictwie. Postępujemy tu w ten sposób, że podajemy na tablicy pytanie z odpowiedzią, wskazując od razu na dany wzór w podręczniku. W domu każemy dorobić do danego pytania odpowiednią ilość przykładów, przy czym jednak dla zaniechania błędów zwrócimy specjalną uwagę na poprawne używanie rodzajów rzeczownika, zmuszając klasę w ten sposób do posługiwania się słowniczkiem. Te same etapy pracy stosujemy również przy zaimkach, czasownikach, zdaniach pobocznych i t. d. Pytania, na które młodzież odpowiada w domu lub klasie podajemy początkowo sami, później po odpowiednim wprawieniu, młodzież ułoży w domu pytania i odpowiedzi.

Jak wdrażać młodzież do stawiania pytań odnoszących się na przykład do rzeczowników w poszczególnych przypadkach? Doskonałym środkiem pomocniczym jest opis obrazu albo sali szkolnej, gmachu szkolnego, ulicy i tak dalej, który uczeń przygotowuje sobie w domu w formie pytań, stawiając po kolei: was, wen, wo, womit i tak dalej. Wystrzegać się należy w każdym razie tego, by uczeń do zadanego rzeczownika przygotował sobie pytania mechanicznie, tworząc w ten sposób absurdalny sens pytania. Jeżeli ułożenie pytań połączone jest ze zbyt wielkimi trudnościami, jak to może mieć miejsce na przykład przy abstrakcjach, jak: der Tag, die Freude i t. d. należy podać pytania albo też czasowniki potrzebne do sformułowania pytań. Należy pamiętać o tym, żeby w związku z gramatyką nie pominąć etapów prowadzących do pracy samodzielnej, gdyż uchybienia w tym kierunku fatalnie się mogą odbić w pracy i wiadomościach ucznia. Dla ilustracji pozwolę sobie przytoczyć następujący przykład: Przerabiamy np. w klasie pierwszej zaimki osobowe w 3-cim i 4-tym przypadku i zadajemy do domu pięć przykładów z zaimkiem osobowym w 3-cim i 4-tym przypadku, albo przerabiamy w klasie II-giej zdania względne we wszystkich czterech przypadkach i każemy w domu napisać 5 zdań z zaimkami względnymi w 2-gim lub 3-cim przypadku. Tego rodzaju domowe zadania gramatyczne albo są z góry skazane na niepowodzenie, albo też zmuszą ucznia do korzystania z czyjejs pomocy, albo jeśli są odrobione samodzielnie, wymagają od ucznia przeciętnego zbyt wielkiego wysiłku, który jest niewspółmierny z rezultatem osiągniętym i łatwo prowadzić może do zniechęcenia się do języka. Ja bym w związku z zaimkiem osobowym w 3-cim i 4-tym przypadku podala pytania, na które uczeń odpowie, używając danych zaimków np. wem begegne ich auf der Strasse? Odpowiedź z rzeczownikiem w sing. i plur. masc. i neutr., który każę zastąpić odpowiednim zaimkiem. Albo: für wen kocht die Mutter? Odpowiedź podobnie, jak poprzednio? Zresztą tak samo postępują autorki podręcznika kl. I-ej „Wir lernen Deutsch”. W związku zaś z zaimkami względnymi, napisałabym na tablicy kilka zdań, przy czym zostawiłabym wolne miejsce, które klasa w domu uzupełni odpowiednimi zaimkami. Książka „Deutsch für Ausländer” — Schultz - Sunder-

¹⁾ Weber, znany metodyk niemiecki dzieli podręcznik swój „Deutsch für Ausländer” na 42 pytania, które zawierają zasadniczy materiał gramatyczny (zdanie główne i poboczne) oraz charakterystyczne zjawisko językowe.

meyer daje pod tym względem mnóstwo wzorów, które zastąpić należy innym zasobem leksykalnym.

Zadania domowe należy tak ułożyć, by spełniły cel, do którego służą. Jeśli nauczycielowi zależy jedynie na utrwalaniu danych form językowych, należy domowe ćwiczenia językowe podać w ten sposób, by główna uwaga ucznia była skierowana na pracę nad danym zjawiskiem językowym, a nie na szukanie nowych wyrazów i zwrotów, które ogromnie utrudniają ćwiczenia.¹⁾

W miarę jak uczeń oswoił się danym materiałem gramatycznym, usamodzielił się w ćwiczeniach domowych tak, że radzić może sobie samodzielnie, wzorując się na własnych ćwiczeniach, albo też posługując się podręcznikiem gramatycznym, z którym nauczyciel zaznajomi ucznia w ciągu omówienia danych zjawisk gramatycznych. Niezwykłe usługi oddać mogą przy zadawaniu wskazówki określające dokładnie, jak postąpić przy danych ćwiczeniach gramatycznych. Jeśli np. w klasie I-szej każę czytanke z czasu teraźniejszego zamienić na czas przeszły — dokonany, wtedy poleca się przypomnieć klasie, że słowo posiłkowe stoi na końcu zdania. O tym samym pamiętać należy w związku ze zdaniami pobocznymi w klasie II-giej. Jeśli zaś idzie o formę czasownika, winniśmy ciągle wymagać, by uczeń posługiwał się słowniczkiem, należy często kontrolować napisane ćwiczenia, by w ten sposób zmusić uczniów do użycia poprawnych form. Pamiętać winniśmy o tym, że tylko przez systematyczne ćwiczenia językowe prowadzić możemy do utrwalania, względnie zmechanizowania materiału gramatycznego, co jest niezbędnym warunkiem poprawności w mówieniu. W ten sposób jedynie utrwalamy czasowniki, zaimki i deklinacje w klasie I-szej, zdania poboczne oraz *passivum* w klasie II-giej. Zaniedbanie w tym kierunku odbić się może w przykry sposób w klasach następnych.

Przy lekturze statycznej również posługujemy się głównie pytaniem. — Pytanie uczniowskie przyczyni się w pierwszym rzędzie do uaktywnienia nauki języka. Ono zadecyduje o umiejętności ucznia w prowadzeniu dialogów, rozmów, dramatyzacji i t. d. To też należy ucznia jak najwcześniej wdrażać do techniki stawiania pytań. I tu pierwszy etap przyswojenia sobie formy pytań polegać będzie na naśladowaniu nauczyciela. Stopniowo wdraża się ucznia do samodzielności w stawianiu pytań. Pierwsze ćwiczenia odbywają się w klasie pod kierunkiem nauczyciela i to na podstawie tekstu lub obrazka, który klasa poznała poprzednio leksykalnie.

To też pierwsze zadania domowe, polegające na stawianiu pytań, zawsze się powinny oprzeć na poprzednio przeprowadzonych ćwiczeniach klasowych. W miarę nabycia wprawy, winniśmy dbać o zmechanizowanie techniki stawiania pytań. Doskonałym ćwiczeniem domowym, prowadzącym do tego celu, to rekonstruowanie treści danej czytanki, jedynie na podstawie pytań bez odpowiedzi. Odpowiedzi nie sprawiają na ogół trudności, gdyż na tym poziomie wynikają automatycznie z pytań stawianych. Tego rodzaju ćwiczenia prowadziłam z dobrymi rezultatami w ciągu drugiego półrocza kl. I. oraz w klasie II i uważam je

¹⁾ Doskonałe usługi pod względem zmechanizowania materiału gramatycznego oddać nam mogą „Satzbau - tafeln”, Jahra nakł. Aldenburg. Ćwiczenia w związku z Satzbau-tafeln również znaleźć można w książce Webers „Methodik des Deutsch - unterrichts im Auslande”. III Teil Heckners Verlag Wolfenbüttel.

za bardziej celowe aniżeli streszczenie samodzielne, które w pierwszej klasie polega przeważnie na mechanicznym, bardzo błędnym sklejaniu przepisywanych zdań. Tam gdzie czytanki dłuższe, od razu staramy się o uregulowanie pytań koło pewnych tematów np. w związku z czytanką „Schön war die Weinachtszeit” — wydobywamy po omówieniu leksykalnym ustępu, przy współudziale klasy dwa tematy, do których uczniowie w domu przygotowują pytania, a mianowicie: Auf Skiern im Riesengebirge, Ein Abend in der Bande. Rekonstruowanie treści w kilku zdaniach na podstawie stawianych pytań uczniowskich, wyklucza mechaniczną reprodukcję. Zresztą uważam ustne ćwiczenie się w dłuższym opowiadaniu za doskonały etap przygotowawczy do streszczenia piśmiennego. Młodzież na ogół nie lubi piśmiennych streszczeń. Nudzi ją praca wyłącznie reprodukcyjna i odrabia ją, ale nie pracuje z ochotą. Wprawdzie niemożliwe jest omówienie jakichkolwiek tematów bez przyswojenia sobie materiału rzeczowego, ale należy stosować sposoby, które pobudzają zainteresowanie ucznia i zachęcają go do pracy. Należy przede wszystkim dbać o urozmaicenie formy przyswojenia sobie tekstu, by zaniechać szablonu, który zabija indywidualność ucznia. Najprymitywniejsze etapy piśmiennego streszczenia to serie czynności, opisy obrazów z stosowaniem danego zasobu leksykalnego, stawianie pytań i odpowiedzi, przy czym należy dokładnie określić, czy pytania odnoszą się do całej treści, czy też tylko do pewnego zagadnienia, jak to praktykowałam w klasie II. np. w związku z zagadnieniem pracy maszynisty, górnika, hutnika i t. d. kazałam uczniom na podstawie danych czytanek przygotować pytania odnoszące się wyłącznie do ich zajęć. W klasie II-iej wdramy młodzież do stawiania pytań syntetycznych. Przy innych znowu tekstach, które się specjalnie do tego nadawały, zwróciłam uwagę na syntetyczne ujęcie tematów, np.: „Frohe Stunden nach getaner Arbeit” (w związku z czytanką Arbeiterhaus nr. 28) albo „Was weiss ich von Wolfhardts Werner (w związku z czytankami „Die Leipziger Herbstmesse” — „Frau Köpke erlebt eine Überraschung”). Dialogizowanie oraz dramatyzowanie wymaga gruntownego opanowania treści i przyczynia się w poważnym stopniu do pogłębienia materiału rzeczowego, oraz do ugruntowania zasobu leksykalnego. Stosujemy je częściej w klasie I., rzadziej do tego nadają się czytanki kl. II., przykłady dramatyzacji kl. II.: „Gespräch mit dem verwundeten Lokomotivführer”, „Mittagspause während der Erntezeit”.

O wiele ostrożniej stosować należy w domu streszczenie piśmienne w związku z lekturą kursoryczną. Do ustnego streszczenia dłuższych całości wprawimy klasę na lekcji. Gdy młodzież nabyła pewną wprawę, zadajemy je ustnie do domu. Pierwsze piśmienne streszczenie czytanki kursorycznej odbywamy przy współudziale całej klasy w czasie piśmiennych ćwiczeń śródlekcyjnych. Przestrzegam dlatego przed zbyt wczesnym stosowaniem piśmiennych streszczeń lektury kursorycznej, gdyż powierzchownie opanowany materiał rzeczowy przy równoczesnym braku wprawy językowej, przyczynić się musi do popełnienia b. licznych błędów, zarówno z zakresu pisowni, stylu oraz gramatyki. Poza tym posiada uczeń tylko orientację treści, nie przyswoił sobie natomiast zasobu leksykalnego i lubi w wypadkach takich radzić sobie myśleniem w języku polskim, — a wiadomo, jak fatalnie odbija się tłumaczenie z języka polskiego na styl języka obcego ucznia. Wszystko to winno nas przekonać o konieczności wprawienia klasy w piśmienne streszczenia lektury kursorycznej, zanim żądamy ich samodzielnie od ucznia. Piśmienne streszczenie lektury kursorycznej w kl. II. należy ograniczyć jedynie do

pewnych tematów niezbyt trudnych, omówionych w klasie, do których podać można początkowo potrzebne wyrazy i zwroty idiomatyczne.

Takie sprecyzowanie zadania domowego ułatwia nabycie techniki w odrobieniu różnego rodzaju ćwiczeń.

Analogicznie postępujemy przy dramatyzacji. Do początkujących dramatyzacji, które układamy w klasie w czasie ustnych względnie piśmiennych ćwiczeń, podajemy dokładny tekst w prozie. Dopiero po nabyciu wprawy, uczeń układa inscenizację samodzielnie piśmiennie w domu, stosując w miarę nabytej techniki własne pomysły i projekty.

W końcu kilka słów o zeszytach domowym młodzieży. Uczeń posiada jeden zeszyt domowy bez brulionu. Przepisywanie notatek z brulionu do zeszytu zabiera mu w domu zbyt dużo czasu; poza tym przyzwyczai się b. szybko do niedbałego zapisywania sobie notatek. Zeszyt domowy winna młodzież utrzymywać w takim samym stanie czystości i porządku jak zeszyt klasowy. Przeglądamy zeszyt domowy raz na okres. Badamy stan zewnętrzny raz na dwa lub trzy tygodnie. Szczególną natomiast opieką otaczamy zeszyty uczniów piszących niedbale, błędnie lub nieporządnie. W pilnowaniu formy zewnętrznej zeszytów domowych pomagamy sobie często kierowniczkami grup, które z końcem roku mają prawo proponować do nagrody najlepiej utrzymane zeszyty domowe. Przy klasyfikowaniu ucznia z postępu piśmiennego języka uwzględniamy piśmienne ćwiczenia domowe w tym samym stopniu, co zadania klasowe.

Ażeby ucznia przyzwyczaić do sumiennego odrabiania zadań domowych, zarówno ustnych jak i piśmiennych, winniśmy je egzekwować na każdej lekcji. Jak fatalne mogą być skutki nie egzekwowanej lekcji, o tym mówi Colgrove w swej pracy „The Teacher and the School”. Zadanie lekcji i niewymaganie od uczniów zdania z niej sprawy gorsze jest niż marnowanie czasu i stanowi pogwałcenie zdrowej pedagogiki. Jest to czyn niemoralny, gdyż wywołuje to pewne rozczarowanie, poprostu pewien pozor tylko i daje trwałą zachętę uczniom, by nie spełniali swych obowiązków.¹⁾ Różne są sposoby egzekwowania zadania domowego. Dłuższe zadanie piśmienne czyta uczeń, podczas gdy reszta klasy słucha przy zeszytach zamkniętych celem lepszego skupienia się. Po odczytaniu omówi się zadanie pod względem treści i formy. Ćwiczenia z zakresu gramatyki i słownictwa natomiast poprawiamy natychmiast po popełnionym błędzie. Inny sposób często stosowany począwszy od klasy I., to piśmienne egzekwowanie, o którym już była mowa powyżej. Przy lekturze statarycznej i kursorycznej natomiast posługujemy się pytaniem bądź to uczniowskim, bądź też nauczyciela.

Może zbyt dużo uwagi poświęcałam omówieniu zadania domowego w początkowym etapie nauczania, ale wydaje mi się, że należy od samego początku organizować pracę domową ucznia tak, by przyczyniła się do osiągnięcia jak najlepszych wyników nauczania, nie przeciążając zbytnio ucznia. I ten właśnie okres początkowy, który wymaga ze strony nauczyciela tyle wysiłku i napięcia nerwowego, stanowi przede wszystkim o wynikach nauczania w latach późniejszych. Wyniki te uzależniam w wysokim stopniu od zasady, jaką kierowałam się w moim referacie, mianowicie, że zanim się uczeń wprawi w pisowni i zanim nabędzie techniki pracy w różnych rodzajach zadań domowych, stosujemy przy piśmiennych ćwiczeniach domowych ostrożnie stopniowanie trudności. Przy ustnych zadaniach domowych natomiast zostawiamy młodzieży możliwie dużo swobody, która pobudza do pracy twórczej i podtrzymuje chęć

¹⁾ Yoakam: „Ulepszanie zadawania domowego”, str. 101.

i zapał do nauki. Nadmierne ryzykowanie w piśmiennych zadaniach domowych przyczynić się może z jednej strony do zbytniego przeciążenia młodzieży, z drugiej strony prowadzić może do wielkiej powierzchowności i niedbałości w odrobieniu zadań domowych, którą trudno wykończyć w latach późniejszych.

Katowice

Dr. Stefania Mazurkówna

CZASOPISMA LITERACKIE W DANII

Sprawa czasopism literackich nieco inaczej przedstawia się w Danii niż np. w Polsce. Duńskiego czasopisma, poświęconego całkowicie literaturze i zagadnieniom życia literackiego kraju nie ma ani jednego. Ani też nie ma wydawnictwa w rodzaju naszego „Rocznika Literackiego”, dającego wyczerpujący przegląd i krytyczne omówienie wszelkich zjawisk na polu literatury w ciągu każdego roku. Przyczyny tego stanu rzeczy są następujące: Po pierwsze: literatura nie stanowi tak dalece ważnego działu humanistyki w Danii, co w innych krajach; zainteresowania Duńczyków idą raczej po lini zagadnień językowo-filologicznych (językoznawstwo jako nauka stoi szczególnie wysoko w Danii i ma swoje wielkie tradycje) z jednej strony a polityczno-społecznych z drugiej. Z tego powodu przeważająca część duńskich czasopism periodycznych najwięcej miejsca poświęca rozmaitym aktualnym problemom życia kulturalnego i politycznego Europy, interesującym ogół czytelników, podczas gdy literatura stanowi tam dział podrzędny. Czasopisma te raczej przypominają angielskie „The Fortnightly Review” czy „The Quarterly Review” niż nasze czasopisma literackie.

Drugą przyczyną braku specjalnych czasopism literackich w Danii jest fakt, iż prasa codzienna w Danii jest bardzo silnie „literaryzowana”. W dziennikach duńskich bardzo dużo stosunkowo miejsca poświęcone jest literaturze, a recenzje literackie pisane są tam nieraz przez najwybitniejszych krytyków i specjalistów. Poziom tych recenzji jest na ogół wysoki i, choć dzienniki, oczywiście, mniej lub więcej podporządkowane są polityce stronnictw politycznych i społecznych, i propagują pewien ściśle określony światopogląd — w dziale literatury panuje na ogół bezstronność i tendencje społeczne ograniczają się tylko do najogólniejszych wskazań ideologicznych. O ile np. recenzje w „Social - Demokraten” pisane przez Bornholta oceniają dzieła literackie z punktu widzenia marxistowskiego światopoglądu, recenzje literackie w „Politikken” (ideologicznie pokrewnym organie rządowym), pisane przez I. Kristensena, znanego autora, można przyjąć, że są bezstronne, oparte w pierwszym rzędzie na kryteriach estetycznych. To samo da się powiedzieć o dziale recenzji literackich w dziennikach konserwatywnych, w „Berlingske Tidende”, prowadzonym przez H. Kehlera, w „National Tidende” przez Stangerupa i prof. Rubow’a. Wszystkie są to dobrze znane nazwiska w duńskich sferach literacko-naukowych. Miareczką jest również fakt, iż w popularnym dzienniku „B. T.” (który jest codziennym dodatkiem do „Berlingske Tidende”) recenzje literackie pisze H. Brix — profesor literatury duńskiej na uniwersytecie w Kopenhadze. Każde z pism codziennych wydaje w niedzielę specjalny dodatek, w którym jest dużo literatury, w pewnej mierze przypominający znany angielski „The Times Literary Supplement”.

A więc w Danii prasa codzienna spełnia częściowo tę rolę co u nas czasopisma w rodzaju „Prosto z mostu” czy „Wiadomości Literackich”. Istnieją oczywiście i czasopisma specjalne, które omówię za chwi-

lę, należy je jednak scharakteryzować nie jako „literackie” lecz „kulturalno - literackie”, gdyż obok literatury bardzo wyznymi działem są tam „samfundsproblemer” — problemy społeczne, jako interesujące szerokie kręgi czytelników. Przy tym wydawnictwa popularne znajdują znacznie większą ilość czytelników niż fachowe. Jak wiadomo, cechą kultury duńskiej jest dążenie do wyrównania poziomu kulturalnego wszystkich warstw społeczeństwa. Środkiem wiodącym do tego celu jest organizacja szkolnictwa, zwłaszcza uniwersytety ludowe: t. zw. „Højskoler”. Ich organ oficjalny: „Højskolebladet”, ważny dla kół grundtvigiańskich, uwzględnia i literaturę od czasu do czasu, choć w oświeceniu popularnym.

Przechodzę teraz do omówienia pism periodycznych, poważniejszych, takich, które mają znaczenie dla studiów literatury. Najważniejszym jest miesięcznik pod nazwą „Tilskueren” (znaczy „Spektator”), istniejący od roku 1884, którego pierwszym redaktorem był znany w Danii historyk: Niels Neergaard, następnie redagowany przez M. Galschiota’a, V. Vedel’a, profesora literatury, i P. Levin’a. Obecny kierownikiem pisma jest A. Garde. W wieku XIX „Tilskueren” był organem brandesjanizmu, a więc miał między innymi za zadanie propagandę radykalizmu społecznego. Obecnie ten kierunek społeczny pisma jest prawie niedostrzegalny, a jego ogólny charakter coraz bardziej poważny i naukowowo-bezstronny. Dawniej też było znacznie więcej artykułów literackich w „Tilskueren”, dziś zaledwie około 20% tekstu pisma traktuje o zagadnieniach literackich i to raczej historyczno-literackich niż o literaturze współczesnej. Dziś najważniejszym i rozstrzygającym o charakterze pisma jest dział sztuki. Nadto znajdujemy w „Tilskueren” artykuły poświęcone aktualnym problemom życia współczesnego, a także artykuły z dziedziny nauk ścisłych. Pismo jest poważne, starannie wydane, lecz niewatpliwą jego wadą jest zbyt wielki zakres treści, obejmujący dziedziny nic nie mające ze sobą wspólnego. Na uwagę zasługują artykuły o literaturze obcej, pisane przez Paul la Cour. W grudniu 1933 pismo obchodziło jubileusz 50-lecia, upamiętniony specjalnym numerem, zawierającym przegląd najważniejszych zjawisk kultury duńskiej na polu literatury, sztuki, filozofii i polityki w przeciągu 50 lat istnienia pisma.

Innym pismem, dobrze redagowanym przez G. Helveg-Larsen’a, które ma bardziej jednolity charakter niż „Tilskueren” jest „Gads Danske Magasin”. Pismo to istnieje 32 lata i jest mniejszej objętości niż „Tilskueren”. Większa część artykułów traktuje o zjawiskach społecznych i politycznych, o problemach nowej Europy, jakie wyłaniają się w związku z przegrupowywaniem się sił politycznych. Artykuły polityczne pisze tam znana w całej Danii osobistość, prof. Ostrup (autor niedawno wydanych „Pamiętników”, w których jest i rozdział poświęcony Polsce). Niektóre artykuły poświęcone są literaturze i to wyłącznie niemal najnowszej literaturze. Pismo jest co do ideologii społecznej bardziej konserwatywne niż „Tilskueren”, zresztą bezstronne. W tym miejscu wypada zaznaczyć, że zainteresowania społeczno-polityczne Duńczyków są raczej teoretyczne, intelektualne, pozbawione są prawie zupełnie, jeśli chodzi o politykę wewnętrzną kraju, pierwiastka napiętności politycznej, który wywiera tak duży wpływ na charakter niektórych pism literackich polskich.

Wreszcie trzecie pismo, o którym trzeba wspomnieć to „Danske Studier”. W przeciwieństwie do wyżej omówionych jest to pismo wyłącznie naukowe, wychodzące kwartalnie od r. 1904, poświęcone zagad-

nieniom filologii i literatury — i to wyłącznie historii literatury, nie krytyki literackiej. Te są najważniejsze czasopisma periodyczne duńskie, które dadzą się podciągnąć pod nazwę czasopism kulturalno - literackich. Pomijam inne czasopisma, które są mniej znane, a literaturą wcale lub też prawie wcale się nie zajmują. Więcej niż periodyków o charakterze ogólnym jest czasopism specjalnych, poświęconych różnym działom wiedzy humanistycznej, choć te czytowane są tylko przez fachowców. Jak powiedziałem, zainteresowania językowe, filologiczne są bardzo silne w Danii i dział filologii reprezentowany jest, obok „Danske Studier”, także przez czasopismo „Acta Philologica Scandinavica” — Tidsskrift for nordisk Sprogforskning, uwzględniające czasem i literaturę, choć jedynie z językowego, stylistycznego punktu widzenia. Problemy językowe (dialektyczne) i językowo-literackie obok problemów gospodarczych stanowią też treść popularnego miesięcznika „Danske Folkemaal”.

Oprócz czasopism duńskich powszechnie znane i czytowane w Danii są czasopisma skandynawskie: szwedzkie i norweskie. Ponieważ ruch skandynawski i współpraca na polu kultury jest dziś jednym z najważniejszych postulatów życia duchowego narodów skandynawskich, a ogół inteligencji duńskiej czyta biegle po szwedzku i norwesku, rola periodyków szwedzkich i norweskich jest równie nieomal tak wydatna w Danii, jak rola periodyków duńskich, tym bardziej, że w Szwecji znacznie więcej wychodzi czasopism poświęconych literaturze. Ruch nordyjski, zbliżenie intelektualne państw skandynawskich (do jakich zalicza się obecnie i Finlandię) propaguje czasopismo szwedzkie, istniejące od 14 lat: „Nordisk Tidsskrift”, miesięcznik poświęcony zagadnieniom wiedzy, sztuki i przemysłu. Jeden z działów pisma poświęcony jest przeglądowi literatury pięknej, więcej jednak miejsca zajmują artykuły przedstawiające rozwój politycznych i ekonomicznych problemów krajów północnych. Pismo ma charakter pół-naukowy, społecznie jest neutralne.

Szwedzkim odpowiednikiem do „Tilskueren” jest czasopismo „Ord och Bild” (słowo i obraz), istniejące 47 lat, wychodzące w Sztokholmie, lecz mające okręgowych redaktorów też w Kopenhadze, Oslo i Helsingforsie. Jest to miesięcznik ilustrowany, poświęcony sztuce i literaturze, lecz uwzględnia również zagadnienia naukowe i polityczne, teatr, film i t. p. Posiada charakter popularno-naukowy i krytyczny.

Wybitne znaczenie, także w Danii, ma szwedzki miesięcznik krytyczno - literacki, poświęcony wyłącznie literaturze: „Bonniers Litterära Magasin”, który doskonale zapoznaje czytelników z rozwojem współczesnej literatury skandynawskiej przez artykuły, sprawozdania krytyczne oraz zamieszczone utwory literackie, a nie pomija też i działu literatur obcych. Ściśle naukowy charakter posiadają szwedzkie czasopisma jak „Nysvenska Studier”, miesięcznik poświęcony literaturze, a głównie filologii, oraz „Samlingen”, pismo również językowo-literackie. Można wreszcie wspomnieć o piśmie „Svensk Tidsskrift”, literacko-kulturalnym, choć to mniej jest znane w Danii.

Do podstawowych skandynawskich wydawnictw literackich należy kwartalnik wydawany w Norwegii p. t. „Edda”, Nordisk Tidsskrift for Litteraturforskning — czasopismo poważne, naukowe, wyłącznie literackie. Całość „Eddy” tworzy od 1914 roku 36 tomów (każdy tom mieści 4 zeszyty kwartalne), z których każdy liczy około 550 stron. Można tam znaleźć podstawowe nieraz prace historyczno-literackie najwybitniejszych badaczy kultur i literatur skandynawskich obok

licznych, cennych przyczynków do studiów. Z czasopism norweskich dobrze znane w Danii jest również 49 lat istniejące czasopismo „Samtiden”, poświęcone polityce, literaturze i problemom społecznym, wydawane w Oslo, lecz posiadające wielu zagranicznych współpracowników. Pismo ma za zadanie iść z czasem i informować swych czytelników o najważniejszych zagadnieniach aktualnych, ideach i kulturalnych problemach epoki i stara się też zachować bezpartyjny charakter, co podkreśla przy każdej okazji. O literaturze piszą tam nieraz wybitne bardzo osobistości jak Sigrid Undset.

Czasopisma kulturalno-literackie, zajmujące się problemami kultury skandynawskiej, a wydawane poza Skandynawią, jak „Nordische Rundschau” lub „American Scandinavian Review” są bardzo mało znane w Danii. Niedostatecznie znane i w Danii bardzo słabo rozpowszechnione jest poważne pismo kwartalne „Baltic and Scandinavian Countries — A Survey of the Peoples and States on the Baltic with Special Regard to their History, Geography and Economics”, wydawane przez Instytut Bałtycki w Toruniu i zaliczające do swych współpracowników wielu wybitnych uczonych Polski, Anglii oraz państw bałtyckich i skandynawskich. Wspominam o tym tylko ubocznie, gdyż literaturą pismo to nie zajmuje się zupełnie.

Zatem ogólne wnioski, jakie narzucają się z powyższego przeglądu czasopism skandynawskich będą następujące: Jeśli chodzi o dział czasopism krytyczno-literackich to najpoważniejszy wkład jest szwedzki, zaś najwybitniejsze wydawnictwo periodyczne naukowo-literackie to norweska „Edda”. Natomiast na obydwu polach wiele jeszcze do zrobienia pozostaje w Danii.

Warszawa

Adam Egiejman

DAS ERSTE REICH SAMT SEINER VORGESCHICHTE IM SPIEGEL DES DRITTEN REICHES

„Die Weltgeschichte muss heute neu geschrieben werden” hat Rosenberg kurz nach der Durchführung der „Nationalen Revolution” als Losewort ausgegeben. Und in einer Polemik mit Onckens zurückhaltender Meinung, „dass revolutionäre Zeiten das Geschichtsbild erschüttern, dass aber nach einer gewissen Zeit die alte traditionelle Auffassung sich wieder durchsetzt”, verfißt Wilhelm Mommsen, einer der regsamsten neueren Geschichtsdeuter, die im Dritten Reich herrschende Ansicht, für die man sich auf Nietzsches Schrift „Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben” beruft und die der führende Erziehungsphilosoph Ernst Krieck in dem Doppelgedanken der Vergegenwärtigung der Geschichte u. der Vergeschichtlichung der Gegenwart zusammengefasst hat. In diesem Geiste hat auch der Präsident des Reichsinstituts für die Geschichte des neuen Deutschlands, W. Frank, den vorjährigen deutschen Historikertag in Erfurt eröffnet. Man anerkennt zwar die Forderung Rankes, dass es Aufgabe der Geschichtsforschung sei festzustellen „wie es eigentlich gewesen ist”, und wir finden in den wissenschaftlichen und pädagogischen Geschichtszeitschriften zahlreiche Artikel, die gegen „Phantasieen” gerichtet sind; aber man führt auch das andre Wort Rankes über die Geschichte an: „Wür-

*) Referat wygłoszony na konferencji rejonowej w Ognisku metodycznym jęz. niemieckiego we Lwowie (29. IV. 1938.).

de man sie ohne den Impuls der Gegenwart überhaupt studieren?" Konkret für die heutigen Schulzwecke drückt man dann diese Gegenwartsgerichtetheit so aus: „Unser Geschichtsunterricht dient weder der Bewusstmachung menschheitlicher Hochziele noch der Bildung isolierter Persönlichkeiten, sondern allein der nationalpolitischen Erziehung auf der Grundlage des Rassengedankens" (Tümmler). Und die Streitbaren sagen es dann gerade heraus: „Der Teufel hole alle Wissenschaft, die nicht immer und ausschliesslich — bei aller Weltweite des Ausblicks — vom eigenen Volkstum ausgeht und in diesem auch ihr letztes Ziel sieht" (Lampe).

Welche Folgerungen ergeben sich aus solcher Stellung „kämpfender Wissenschaft", wie sie die Forscher und vor allem die Verbreiter mit Stolz selbst nennen?

1. Leicht befinden wir uns auf der Grenze zwischen Wissenschaft und Wunschbild. Zwar lehnt die kritische Forschung Machwerke wie die Ura — Linda Chronik als Fälschung oder Wirths „Aufgang der Menschheit" und Teudts „Germanische Heiligtümer" als Hellscherei vernichtend ab. Das hindert jedoch zahllose Schriftsteller nicht daran, sie für Einzelheiten als Belegstellen heranzuziehen. Und bezeichnend für die allgemeine Neigung der Art der Beweisführung sind die Wendungen, die wir immer wieder in den nachfolgenden, pädagogisch-wissenschaftlichen Zeitschriften¹⁾ entnommenen Zitaten finden werden: „gewiss", „wohl", „es wird so gewesen sein", oder geradezu „es ist nicht bewiesen, aber durchaus denkbar".

2. Man bevorzugt gewisse Stoffgebiete, wie vor allem die Urgeschichte, die Rassenkunde und die Geopolitik. Das sind keine grundsätzlichen neuen Disziplinen: die deutsche Altertumskunde hebt ja schon mit Grimm an, zum Herold des nordischen Menschen war schon Chamberlain geworden, die Lebensmöglichkeiten des deutschen Raumes hatte schon Ratzel erwogen, was zur Mitteleuropapolitik Naumanns führte. Aber erst dadurch, dass Kossina die Vorgeschichte zu der nationalen Wissenschaft erhob, Günther mit seiner Rassenkunde des deutschen Volkes, Europas, der Antike, der Indogermanen flüchtige Gedanken in das Gewand angeblich strenger Wissenschaft hüllte, Haushofer mit seinem Sammelband „Macht und Erde" und der gleichnamigen Schriftenreihe planmässig die nächsten und fernsten Probleme vom deutschen Machtgedanken aus durchdrang, befinden wir uns in der eigentlichen Gedankenwelt des Nationalsozialismus. Der Umfang und die Intensität, mit der diese Themen erforscht und verbreitet werden, drückt den letzten Jahren ihr Gepräge auf.

3. Der Rassegedanke, verzwickte mit der nördlichen Frömmigkeit, und der Reichsgedanke auf völkisch - expansiver Grundlage, aber im Führer gipfelnd, alles zusammen von urgeschichtlicher Warte aus gesehen: das ist die Perspektive, unter die man die Geschichtsbetrachtung stellt. Wie der Reichsminister es in den Richtlinien für den Unterricht angeordnet hat, so haben wir es schon in Rosenberg's „Mythos": was diesen Leitgedanken bestärkt, wird hervorgehoben, alles andere wird beiseite gelassen. Dass man die ganze Weltgeschichte und besonders die germanischdeutsche Geschichte nur unter ganz bestimmten, dogmatisch festgelegten Gesichtspunkten sieht und alles andere übersieht, darin liegt die entscheidende Suggestion.

¹⁾ „Vergangenheit und Gegenwart", „Zeitschrift für Deutschkunde".

Diese Gesichtspunkte dienen dem Heute und dem Morgen, Geschichte hat Sinn einzig als Grundstock „nationalpolitischer Erziehung“. — Die folgenden Ausführungen wollen an ausgewählten Beispielen die Durchführung dieser Ideen erläutern.

Symbole.

Nichts ist bezeichnender für die Atmosphäre der „streitenden Wissenschaft“ als der Fall der Ura-Linda-Chronik. Um 1860 stellte ein friesischer Werkmeister eine Handschrift vor, die angeblich seit Jahrhunderten im Besitz seiner Familie gewesen war und deren Inhalt aus dem 2. Jahrtsd. vor Chr. stammte; sie enthält eine genaue Beschreibung der damaligen Zustände. Eine holländische Gelehrtenkommission verwarf die Schrift als unecht. Aber 1933/34 trat Wirth, ein gebürtiger Holländer übrigens, erneut für ihre Echtheit ein und fand lauten Anklang, nicht nur in der breiten Masse, sondern auch bei Gelehrten. Nach einer grossen Polemik wies die Fachkritik sie kompromittierend als Fälschung ab, trotzdem erklärt z. B. ein Gegner ihrer Echtheit: „das ist der eine grosse Wesenszug der U.L.Chr.: sie stellt die ganze abendländische Kultur- und Geschichtsentwicklung unter den Blickwinkel des Nordischen“. Und ein anderer endet die Beweisführung gegen sie: „Vorurteilsfreien europäischen Wissenschaftlern sind slawische Altertümer aus der Zeit vor dem 7. Jahrhundert nach Christus nicht bekannt. Die U. L. Chr. weiss es besser: wir erfahren, das bereits vor dem Jahre 305 vor Christus slawische Völker im heutigen Ostdeutschland und Westpolen sassen und ihre Häfen von friesischen Kaufleuten besucht wurden. Mit anderen Worten: Herr Wirth scheut sich trotz seiner laut betonten völkischen Einstellung nicht, für die Echtheit eines Machwerks einzutreten, das mit seinem Inhalt den Ansprüchen unserer Nachbarn auf deutschen Boden neue „Beweise“ liefern könnte. Es sollte uns nicht wundern, wenn nächstens eine polnische Übersetzung von Wirths Ausführungen erschiene, die dann zeigte, dass ein „deutscher“ Forscher das Anrecht der Polen auf Ostdeutschland nachgewiesen hat“.

Zum Hoheitszeichen des Staates hat das Dritte Reich das Hakenkreuz erhoben, in dem es dabei an Arndt und Jahn anknüpfte. Das Hakenkreuz soll als völkisches und allgemeiner als nordisches Symbol dienen; darum verfolgt man sein Vorkommen auf der Erdkugel, denn gern möchte man in den Wanderungen dieses Zeichens die Wanderungen des nordischen Menschen sehen. Aber wenn man die Theorie Wirths aus dem Spiel lässt, der das Hakenkreuz von seiner Atlantis aus sich über die Erde verbreiten lässt, stellt die Forschung eben fest, dass wir es wohl in China, wie in Innerafrika sowie im indianischen Amerika finden. In der Vergangenheit finden wir es z. B. um 2000 in Troja, dagegen nicht bei den Ariern in Indien, obschon gerade aus dem Sanskrit der Ausdruck Svastika stammt. Obwohl also weder in den Veden noch übrigens auch im Awesta, diesen sonst typischen Zeugnissen uralten Geistes, kein Nachweis für das Hakenkreuz vorhanden ist, dagegen Funde vorarischer Kultur in Indien um 3000 es aufweisen, wie es später auch im Buddhakultus eine Rolle spielt — so ergibt sich aus allen diesen Feststellungen trotzdem kein Bedenken, es für ein und geradezu das arische Symbol anzusehen.

Erpicht ist man darauf, den germanischen Charakter der Runen zu wahren. Nicht nur wieder Wirth, aber auch Neckel z. B. will in ihnen eine germanische Urschöpfung sehen, indem er ihnen ein höheres Al-

ter als den ihnen nächtsverwanden norditalischen Buchstaben zuschrieb. Demgegenüber hält man sie allgemein, auch in Deutschland, für eine Abart eben dieses vorlateinischen Alphabets, das durch ein gallisches Nordalpenvolk den Kimbern oder Markomannen vermittelt worden ist. Aber, führt z. B. Krause aus, original gab es bei den Germanen Begriffsrundenzeichen von magischer Bedeutung und diese hatten auf die Formen der Buchstabenrunen Einfluss, ja erklären sogar die Entstehung zweier aus dem norditalischen Alphabet nicht herführbarer Zeichen. Diese Einzelausführungen jedoch endet Krause mit einer allgemeinen Bemerkung, die das konkrete Teilergebnis der Bodenständigkeit der Runen wieder über den Haufen wirft: Rune bedeutet eigentlich Geheimkunde, eben die Kunde magischen Wirkens. „Wollen wir uns noch weiter um die schale Lehrmeinung streiten, ob die Runen entlehnt oder beständig sind? Die äussere Gestalt und die Schärfe der Lautbezeichnung kam den Runen aus der formenreichen Welt des Südens. Das dunkle, die grübelnde Phantasie beschwingende Wesen zogen sie aus den alten Sinnbildern des gedankenschweren Nordens“.

Alle diese Symbole dienen der Verherrlichung des nordischen Menschen. Dem Satz *ex oriente lux* muss entgegengearbeitet werden, die Weltgeschichte muss von der indogermanischen Urheimat aus gesehen werden, die grossenteils auf heute deutschem Boden liegt. Man beginnt mit dem 3. Jahrtd. v. d. Ztw. (wie man aus heidnisch-nordischem Geiste sagt, um Christus zu vermeiden), erlebt den Ariereinfluss in Indien oder die Hyxosepoche in Ägypten als eigene Geschichte, ist Staats-schöpfer in allen Landen, wo arische Sprachen herrschen, und nicht nur dort, fühlt besondere Verwandtschaft mit den Griechen und Römern, die vor der Auswanderung nach Balkan und Italien auch mit den Germanen zusammenlebten und deren Haar nach Sieglin blond war. Eine Frage bleibt ungeklärt: die nach dem genaueren Verhältnis von Urindogermanen, Indogermanen, Germanen, Deutschen. Einmal fühlt sich der Deutsche identisch mit allem, was indogermanisch war; Indogermanentum erkennt man auch den Slawen zu, aber im Kampf der Deutschen gegen sie sind sie nur die niedere Rasse.

Die schwerste Fälschung der bisherigen Geschichtsbetrachtung sei, dass die alten Germanen Barbaren gewesen seien. Nicht nur die Völkerwanderungskunst weise ein hohes Niveau auf, aber schon vor der Zeitwende haben wir „Altgermanische Kulturhöhe“, wie man nach Kossina immer wieder betont. Besonders die Bronzekultur, die Zeit von 1500 — 500 vor der Zeitwende sei das goldene Zeitalter der germanischen Kultur.

Der Germane ist ein tief religiöser Mensch, aber nicht in der Art christlicher Erlösungsreligion. Seine Frömmigkeit ist die dogmenlose Einheit mit Gott, wie sie Rosenberg durch die Jahrhunderte verfolgt und in Eekhart gipfeln lässt. Zwar die alten Götter sind tot, und die Neuheiden, wie Hauer, Bergmann schaffen in Zeitschriften (Deutscher Glauben, Nordland) und systematischen Büchern eine neue, nicht-christliche Theologie. Aber nur in gegenwärtige Formen giesst man, was dem Geiste nach mit jahrtausendlanger Überlieferung wesensverwandt ist. Die Aufgabe der neuen Geschichtsdeutung besteht darin, deutlich zu machen, wie gegen vorübergehende Rassevermischungen und Geistesfälschungen der nordische Mensch und die nordische Frömmigkeit immer wieder von neuem durchbrechen. Heutige Volksbräuche sucht man durch urgeschichtliche Funde zu erklären, und umgekehrt.

Die Völkerwanderung.

Die Völkerwanderung, in dem engeren geschichtlichen Sinn, ist der grosse geschichtliche Beweis für die Weltbedeutung oder jedenfalls für die europäische Bedeutung des Germanentums. Aus ihr ergeben sich sowohl wissenschaftliche Folgerungen für die „richtige“ Analyse der treibenden Kräfte der neueren europäischen Geschichte wie auch praktische Folgerungen für das heutige Auslandsdeutschum.

„Für die neuere Geschichte ist das in der Völkerwanderung begründete Germanentum im Ausland von entscheidender Bedeutung geworden: die aus den Wäldern Germaniens stammenden Goten, Franken, und Langobarden haben sich zu Herren der romanischen Völkerwelt gemacht, sie mit ihrem frischen Blut befruchtet und unter Preisgabe der angeborenen Art und Sprache sehr bald eine Kampfstellung gegen die blutverwandten Stämme der alten Heimat bezogen. **So ist die abendländische Geschichte seit der Völkerwanderung ein Rassekampf entwurzelter Germanen gegen das bodenständige Germanentum geworden.** Vielleicht von Frankreich abgehend, entstammte vor dem Weltkriege die führende Obersicht aller massgebenden europäischen Völker dem gotischen, langobardischen, angelsächsischen oder normannischen Blute der Völkerwanderungszeit. Die deutschfeindlichen Mächte wurden geformt und geführt von Menschen, die ehemals dem Blute nach zu uns gehörten“. (Winter).

Zwei konkrete Beispiele, wie man aus der Völkerwanderung aktuelles politisches und kulturelles Kapital zu schlagen sucht: das Sueben- und Gotenreich in Spanien-Portugal sowie die Normannensiedlung in Grönland.

Zuerst beweist man den Anteil der Germanen an der Befreiung der Pyrenäenhalbinsel von den Arabern: „Die Araber haben das Gebiet des ehemaligen Suebenreiches nur dreissig Jahre lang besetzt gehabt. In den Bergen und Schluchten von Asturien, Kantabrien und Aragonien hatten sich die meisten der gotischen und suebischen Edelinges, welche die Schlacht bei Xeres de la Frontera überlebt hatten, festgesetzt und unter den Bewohnern den bewaffneten Widerstand organisiert. Wenn auch die älteste Geschichte Asturiens in ihren Einzelheiten nicht genau bekannt ist, so steht doch eines fest: dass die Nachkommen jener gotischen Flüchtlinge im Laufe der folgenden Jahrhunderte wohl das meiste dazu beigetragen haben, die orientalischen und farbigen afrikanischen Mischvölker wieder aus Europa zu werfen. Das im Adel der nordspanischen Reiche fortdauernde nordische Blut ist es hauptsächlich gewesen, das acht Jahrhunderte später die Gotensclimach von Xeres gerächt hat. In den siegreichen Heeren der dunkelblonden, blauäugigen Königin Isabella sind die Nachkommen der alten Goten und Sueben gewiss nicht in den hinteren Reihen gestanden.“ — Von dieser Grundeinstellung aus stellt man dann fest, dass germanische Ortsnamen besonders häufig im (sprachlich portugiesischen) Galizien und in Nordportugal sind, und dass gerade von hier aus der Hauptstrom der Einwanderer nach Brasilien gegangen ist. Der praktische Zweck dieser Feststellungen ist die: „Wahrung der Interessen des Anteils, den das nordische Blut an der Erschliessung und am Ausbau der spanischen und portugiesischen Kolonialreiche in Übersee hat“, schreibt Theodor Kädletz aus Pernambuco. Die brasilianische Regierung hat darauf mit der integralistischen Diktatur geantwortet.

Um das Jahr 1000 besiedelten die Normannen Grönland und durch 3 — 4 Jahrhunderte lebten sie dort in einer Zahl von 5 — 10000 Seelen, in regem Waren- und Kulturaustausch mit Island und Europa. Im 15./16. Jahrhunderte müssen sie ausgestorben sein, denn 1577 musste der Engländer Frobisher Grönland neu entdecken. Mit einem Mitgefühl, das man Volksgenossen widmet, untersucht Hennig die Ursachen ihres Untergehens: ob pathologische Ursachen, Überfälle der Eskimos oder Verschmelzung mit ihnen. Das letzte würde die hellen Typen unter den Grönlandeskimos erklären, so wie die nordischen Typen in Festlandamerika und die weissen Eskimos im Viktorialand sich durch die Kensington-Norweger erklären würden. Schon um 1000 nämlich waren die Normannen nach dem Festland gedrungen, hatten die dort gegründete Provinz Weinland genannt, — wahrscheinlich aus der Initiative eines deutschen Teilnehmers, denn die Nordleute wussten doch nicht, wie wilder Wein aussieht. Das Festland vergass man. Aber im 19. Jahrhundert hat man den Runenstein von Kensington entdeckt, der von einem Aufenthalt einer Normannengruppe im Inneren Kanadas im 14. Jahrhundert zeugen würde, wenn er keine Fälschung ist; Waffenfunde sprächen ausserdem dafür. Wenn das stimmte, würde sich die dänisch-portugiesische Expedition erklären, die 1474 in Neufundland-Labrador war; da der Steuermann dieser Expedition ein Deutscher war, wäre das also eine vorkolumbische, deutsche Entdeckung Amerikas. Allerdings, endet Hennig, wäre es ja eher eine dänisch-portugiesische Tat. „Auch ist die ganze Entdeckung Amerikas von 1473 ein viel zu belangloses Geschehnis gewesen, Kolumbus ist und bleibt der grosse Bahnbrecher der neuen Zeit. Sollte aber die „grosse Fahrt“ von 1473 (über die schon ein verbreiteter deutscher Roman geschrieben worden ist) in der Tat, stattgefunden haben, so ist es ein gewiss reizvoller Gedanke, dass gerade dieses Ereignis Kolumbus vielleicht erheblich angeregt und zu seiner Anfrage bei Toscanelli mit veranlasst haben kann. In diesem Falle würde die grosse Fahrt nach Labrador indirekt doch noch den Anstoss zur endgültigen Entdeckung Amerikas gegeben haben“. — Also wenn es selbst nur eine angeblich deutsche Entdeckung Amerikas war, semper aliquid haeret. Wir wissen aus dem Kopernikusstreit, welchen Wert man dem Besitz der grossen Männer und Taten der Weltgeschichte beilegt.

Das Reich und die Reichsidee.

„Die Frage (Widukind oder Karl der Grosse) ist heute geradezu zu einem Prüfstein der Geister geworden“ (Lampe). In Widukind sieht man den heldisch - tragischen Vorkämpfer artreinen Deutschtums, in Karl dem Grossen den Verwelscher-Verfälscher. Dichter wie schon Hermann Löns und Hans Grimm nehmen Stellung gegen den Sachsen-schlächter, für Rosenberg ist dieser Verchlistlicher Deutschlands einer der Hauptwidersacher des germanischen Mythos, Teudt wirft ihm „Mangel ehrenhafter deutscher Gesinnung“ vor, da es ihm „nicht um Staats- oder gar Volkswohl, sondern um Befriedigung persönlicher Habgier“ zu tun war, nach Bergmann rottete er „edelstes Germanenblut mit Stumpf und Stiel aus, um wenigstens auf Gräbern das Christenkreuz aufpflanzen zu können“.

Die Grosse Widukinds dagegen liegt darin, dass sich in ihm „Führertum, sozialistisches Gewissen, nordische Haltung des Protestes, Ringen um die entscheidenden religiösen Fragen, Sinn des Reiches und der Reichsführung, kurz das ganze deutsche Schicksal von Cäsar bis zum Dik-

tat von Versailles offenbaren" (Behne). Wenn der arttreue Sachse gesiegt hätte, wäre dem entgegen gearbeitet worden, dass „das germanische Frankentum durch die unersättliche Machtgier seiner Herrscher eine weit über seine natürlichen Stammesgrenzen hinausgreifende unnatürliche Aufblähung erfahren hatte, die den Mischmasch der K. u. K. österreichischen Monarchie an Buntscheckigkeit noch um ein erhebliches übertraf". Karls Verdienst mit der blutigen Bekehrung der Sachsen sei in Wahrheit „ein Verbrechen am deutschen Volk".

Gegen diese extremen Urteile sind jedoch Geschichtsforscher wie Hampe aufgetreten. Man gesteht unumwunden ein „dass das Blutbad von Fehrden trotz aller Momente, die man zur Erklärung anführen kann, eine grauenhafte Tat war", wobei man sich jedoch dagegen verwahrt, ein gleiches Urteil über die ähnliche Hinrichtung von 900 Slawen zu fällen. Aber man weist darauf hin, dass die Einordnung der Sachsen in das Reich eben den germanischen Charakter des Ostreichs entscheidend gekräftigt habe und dass „ein Urenkel Widukinds, Otto der Grosse, die Politik und die Ideen Karls aufnahm". (Lintzel). Eine zu grosse Einbusse an welthistorischer Bedeutung würde das Deutschtum erleiden, lautet das letzte Argument, wenn man so eine Riesengestalt wie Karl den Grossen als Charlemagne den Franzosen abtreten wollte.

Erweitert wird das Problem Widukind-Karl, besonders von seiner völkischstaatlichen Seite, aber auch von seiner religiösen Seite aus, indem man das Widerspiel „Universalen Staat und völkisch-stämmiger Staat" mit Theodorich-Chlodowich anheben und im Streit der Rompolitik der Kaiser und der Stammes- und Ostpolitik der Herzöge und Markgrafen fortsetzen lässt.

So stellt man Theodorich als den Staatsmann dar, der bereits eine wenn auch noch ungefestigte Idee eines auf „gesamtgermanischem Stammesbewusstsein" fussenden Staates besessen habe. Die entscheidende Rolle habe dabei gespielt, dass im Gegensatz zum römischen Reich mit seinem Katholizismus alle Ostgermanen Arianer gewesen seien, und „die Ostgermanen haben ihren arianischen Glauben ganz bewusst als Element ihrer völkischen Politik aufgefasst". (Vehse). „Der arianische Christus war eben kein tränenreicher Weltschmerzphilosoph, kein „vorderasiatischer Erlösungsmensch", sondern jene die Finsternis überwindende Lichtgestalt, welche unter dem Namen Baldur von den Vorfahren seit Urzeiten verehrt wurde". Darum „vernehmen wir in der vorfränkischen Periode von keinem Erfolge der katholischen Mission bei den Germanen, während der Arianismus die ganze germanische Welt wie im Fluge eroberte". „Nur der Arianismus konnte die Entstehung unabhängiger Nationalkirchen ermöglichen" (Köhler).

Dagegen ist „die Quintessenz der Politik des Merowingers gewesen: Aufgabe des völkischen Prinzips". Und „was Chlodowich antrieb, war rein persönlicher Ehrgeiz und Machthunger, kein gebieterischer Zwang stand hinter seiner Eroberungspolitik". Aber „welchen Vorteil hatten die Westgermanen von der Politik Chlodowichs und seiner Söhne ausser dem (schon erwähnten), dass sie schneller zu staatlicher Einheit zusammenwuchsen? Keinen, denn es wurde dem Germanentum kein neuer Siedlungsraum gewonnen. Die grosse germanische Südwanderung kommt unter Chlodowich endgültig zum Stocken. Die romanisch - germanische Sprachgrenze verläuft noch heute im wesentlichen da, wo sie zu den Zeiten der Merowinger verlief". (Vehse).

Die weiteren Geschehnisse sind indes damit zwangsläufig bestimmt. „Es ist die besondere Tragik unserer frühen Geschichte, dass gerade die

lebenserhaltenden organischen volksmässigen Kräfte in den Stämmen gelebt haben, in den Stämmen, mit deren Selbstständigkeit die deutsche Geschichte beginnt, und dass der Weg nach einem grösseren, erhabeneren, welthafteren Leben in der damaligen Stunde der Deutschen doch der fränkische Weg des Amtstaates und des Bundes mit der Kirche sein musste, — weil es nun einmal in der Geschichte der Völkerwanderung allein den Franken gelungen war, ein Reich zu bilden" (Heimzel).

Heinrich I., dessen Todestag man vor zwei Jahren als die 1000-Jahrfeier des Ersten Reiches begangen hat, erneuerte mit seiner sächsischen Leistung den fränkischen Reichsgedanken. Nach seiner Wahl lehnte er übrigens die kirchliche Salbung ab; als einen Grund führt man an: „widerstrebte es nicht seinem schlichten, edlen Heldensinn, sich gegen seine Standesgenossen der fremden, kirchlichen Waffe zu bedienen?"

Dagegen dient Otto III als Gegenbeispiel völkischer Geschichtsbeachtung: „Ottos Empfänglichkeit für die undeutsche Ausprägung der mönchischen Gedanken seines tschechischen Freundes Woitech, der in die blutige Romantik der Heidenmission flüchtete, hat ihre tiefste Begründung im Rassischen (seine Mutter die Griechin Teophanu); seine Regierung kann man als die Tragödie artfremden Führertums bezeichnen". „Seine vom deutschen Standpunkte aus verhängnisvollste politische Tat vollbrachte Otto durch die Stiftung des Erzbistums Gnesen". Denn „die erste polnische Grossmacht bahnte sich an — eine furchtbare Gefahr für den deutschen Osten". „Durch die Gründung des Erzbistums Gnesen legte Otto den Grund zur kirchlichen und damit geistig-völkischen Selbstständigkeit Polens!" (Tümmeler). („Die polnische Politik muss man bewundern", fügt Tümmeler hinzu und macht die aktuelle Nebenbemerkung: „Die Gründung des Erzbistums Gnesen durch den deutschen Kaiser war ein Akt von ähnlicher politischer Kurzsichtigkeit, wie die Wiederherstellung Polens durch die Deutschen im Weltkrieg").

Den tiefsten Ausdruck habe die **deutsche** Reichsidee in der mittelalterlichen Dichtung gefunden. Aber nicht in der Lyrik Walters von der Vogelweide, die weltanschaulich nicht weit genug sei und der man ausserdem Halbheit vorwirft, selbst nicht in den allzu höfisch-geschmeidigen Nibelungen, sondern in Wolframs Parzival, dem man in der Plastik den Bamberger Reiter zur Seite stellt. So will Knorr in „Parzival und die Reichsidee" nicht nur zeigen „dass Wolfram ein politischer Dichter war, sondern zugleich enthüllen, dass er das Politische als deutscher Mensch in seiner grossartigsten Formung als deutsches Reich begriffen hat". In einem Vergleich der Rittergestalten der drei grossen Ependichter trete das zutage. „Der Ritter darf den Kampfgeist nicht vernachlässigen — aber er muss sich in eine sehr bestimmte, in ihren Ansprüchen unerbittliche seelische Welt einordnen, die durch die Tatsache der verpflichtenden Zugehörigkeit zur Gemeinschaft bestimmt wird". „Dieses Wiedereinander zwischen Ehre und Kampfeslust" bleibt bei Hartmann von der Aue ein Bruch in seinem Lebenswerk, ebenso entsteht in Gottfried von Strassburg „das Bild einer unabänderlichen zwiespältigen im letzten völlig rätselhaften Welt und eines Menschen, der über den Umkreis seiner höfischen Pflichten hinaus keine grössere Sendung kennt". Dagegen richtet Wolfram das Reich auf, das der höfischen Kultur einen sinnvollen Ort gibt in dem grösseren Ganzen der Menschenwelt. Wolframs Reich ist ein rein irdisches Reich und seine Träger sind und bleiben Ritter. Ihre Aufgabe ist es nicht, das

Wort zu verkünden, sondern mit der Macht des Schwertes zu wirken und Gerechtigkeit zu üben. Der Reichsgedanke wächst bei Wolfram aus der deutschen Lebenswirklichkeit heraus — aber er gibt an Weite seiner Zielsetzungen der Idee des römischen Imperiums nichts nach”.

Der realen Verkörperung dieser Reichsidee durch die grossen Kaiserhäuser dagegen steht man mit geteilten Gefühlen gegenüber. Man betont die Grösse ihrer Politik, die drei Jahrhunderte der Reichsherrlichkeit geschaffen habe, jedoch die Richtung dieser Rompolitik lehnt man ab und wendet seine Sympathie der Ostpolitik zu. Selbst wenn jedoch Jüterbock z. B. die besonders von Bülow vertretene Verherrlichung Heinrichs des Löwen auf Kosten Barbarossa für einseitig hält, vergisst er nicht einzuschränken, dass diese Verherrlichung „in der deutschen Volksstimmung tief verwurzelt ist”. Als Grund dafür gibt er an, dass Heinrich des Löwen „nach Osten gerichtete Kolonialpolitik gerade in heutiger Zeit, in der ähnliche Fragen wieder im Vordergrund stehen, einen starken Widerhall findet”. Damit haben wir das Programm, das Hitler in „Mein Kampf” nicht so sehr ausgebaut denn als grosses Losewort geworfen hat.

Der Ostraum.

Nicht mehr von dem Drang nach Osten spricht man jetzt, sondern von der Wiedergewinnung des deutschen Ostens. Und darin liegt der Hauptunterschied der heutigen BlickEinstellung gegenüber der ja schon von Friedrich dem Grossen wiederaufgenommenen Ostpolitik. Diese BlickEinstellung gipfelt darin, dass Jahrhunderte hindurch der ganze Ostraum, den grössten Teil Polens mitumfassend, ein deutscher Raum gewesen sei.

Weit holt man aus. (Engel). „Schon im Laufe der Mittelsteinzeit dürfen wir mit ersten Vorstössen nordischer Menschen nach Ostdeutschland und Polen rechnen”. In der Jüngeren Steinzeit, d. i. für den Ostraum das 3. und die ersten Jahrhunderte des 2. Jahrtausends, stossen in das von der donauländischen Bandkeramik und der nord-eurasischen Kammkeramik beherrschte Gebiet die Urindogermanen vor. „Ihr kriegerischer Geist, ihr im harten Klima gestähltes Mannes- und Herrentum, ihre hochentwickelte Sprache sicherten ihnen die Überlegenheit über die fremdrassigen Träger anderer Kulturen”. Der Riesensteingrabkultur aus der Holsteingegend und der schnurkeramischen Steinartkultur aus Thüringen „gebührt der Ruhm, die endgültige Indogermanisierung Ostdeutschlands und seiner östlichen und südöstlichen Nachbarländer vollzogen zu haben”. In der Älteren Bronzezeit, um 1500, vollziehe sich die Spaltung in Urgermanen, Urillyrer, Urbalten. Bei dieser Gelegenheit wendet man sich gegen polnische Vorgeschichtsforscher wie Kostrzewski, die in den Trägern der (nach deutscher Ansicht illyrischen) Lausitzer Kultur die Urslawen sehen. „Mit der jüngeren Bronzezeit, um 1000, setzt jene grosse Ausbreitungsbe-
wegung ein, von der der geschichtliche Begriff der Völkerwanderungszeit nur den letzten Ausklang erfasst. „In der frühen Eisenzeit, um 750 bis 500, führt die Keimzelle Hinterpommerns und Westpreussens den entscheidendsten Angriff im Osten durch. Die Illyrer weichen, vorübergehend ausserdem von den Scythen im Osten und den Kelten im Westen bedrängt. „Um die Zeitwende war ganz Ostdeutschland und der grösste Teil Polens wieder fast in der Hand ostgermanischer Stämme”. Jetzt folgt wieder „ein halbes Jahrtausend ungestörter ostgermanischer Kulturblüte in Ostdeutschland und Polen. ...die hohe

Bedeutung, die die ostgermanische Kulturmission damals für Osteuropa gewonnen hat. Insbesondere ist es das Gotenreich an der unteren Weichsel gewesen, das in den ersten Jahrhunderten n. Ztw. die ganze Hälfte des Ostseeraums beherrschte und allen Nachbarstämmen und — völkern in reichstem Masse gotisches Kulturgut vermittelte". Gegen Ende des 2. Jahrhds. n. Ztw. beginnt die Abwanderung, zuerst der Goten, dann gegen 400 der Burgunden und Wandalen. Dann lagen die ostelbischen Lande menschenarm und verlassen da, langsam und kampflös schoben sich die Slawen ein, gegen die jedoch „keltische und finnische Völker in zäher Bodenständigkeit und tapferen Kämpfen ihren uralten Siedlungsraum behaupteten". Von diesen Slawen, deren Urheimat man in die Pripet und Rokitno-Sümpfe verlegt, gesteht man zwar zu, dass sie „getreu mancherlei Züge urindogermanischer Sprache und Gesittung bewahrt haben, fährt indes fort: „Noch ist es nicht nachgewiesen, aber es erscheint durchaus denkbar, dass sie die grossen Wanderzüge, die im frühen Mittelalter zur Slawisierung des grössten Teiles von Osteuropa und nicht unbedeutlicher Gebiete Mittel — und Südeuropas führten, unter der Leitung einer gotischen Oberschicht unternommen haben, die aus den Zeiten der gotischen Südwanderung bei ihnen zurückgeblieben und allmählich in ihnen aufgegangen war". „Die Kultur dieser Slawen übrigens war, noch auf der Stufe einer so urtümlichen Steinknochenkultur, dass ihr Nachweis in Ostdeutschland auf Grund der Bodenfunde nicht vor dem 9. Jahrhundert n. Ztw. möglich ist". „Aber erst nordgermanischer Tatkraft war es vorbehalten, die in zahllose Stammesverbände aufgespaltenen Slawen zusammenzufassen und zu mächtvollen Reichen zu einigen. Es kann heute keinem Zweifel mehr unterliegen, dass die Gründer des russischen und polnischen Reiches sowie die Piasten Schlesiens germanischer Herkunft gewesen sind".

Ausserdem „offenbart uns die Spatenforschung immer eindringlicher, von welch hoher Bedeutung die wikingschen Umschlagplätze (bei Wollin, Elbing, Kranz) für den kulturellen Aufstieg der slawischen und baltischen Gebiete gewesen sind; und immer deutlicher zeigen auch die ständig sich mehrenden Wikinger — und Hacksilberfunde aus Schlesien und Polen, wie tief ins Binnenland sich der nordgermanische Einfluss erstreckte, wie er noch einmal den ganzen Ostraum mit germanischem Kultur- und Geistesgute und teilweise auch germanischen Blute durchsetzte".

In solcher Perspektive erscheint die „grösste kolonisatorische Tat des Mittelalters" als eine Anknüpfung an kaum vergangene Vergangenheit. Immerhin ist man dann doch ehrlich genug zuzugeben: „dass Teile der germanischen Bevölkerung, die in ihren Sitzen blieben, bis in die Zeit der deutschen Wiederbesiedlung inmitten des Slawentums ihr Volkstum bewahrt hätten, bleibt einer wissenschaftlichen Kritik nicht standhaltende Hypothese". Und befremdend wirkt es geradezu, wenn wir in einer deutschen Zeitschrift den an der Prager Deutschen Universität gehaltenen Vortrag eines deutschen Forschers (allerdings Zatschek von Namen) finden, in dem es heisst: „den deutschen Kaisern vorzuwerfen, dass sie das Deuschtum nicht bis an die Düna herangebracht haben, heisst die Widerstandskraft des Slawentums verkennen, das ja viel früher zu einem Nationalbewusstsein gelangt ist als die Deutschen." In demselben Vortrag finden wir überdies den allgemeinen Satz: „Es gibt kein Beispiel für die Überwin-

dung und Germanisierung eines höher organisierten slawischen Staatswesens".

Die allgemeine Sympathie ist jedoch gerade den Fürsten zugewandt, die die Hauptaufgabe des deutschen Volkes im Vordringen nach Osten sehen. Man zitiert mit Vorliebe einen zeitgenössischen Spruch:

„Hinrik der Leuw und Albrecht der Bar,
datto Frederik mit dat rote Haar,
Dat waren dree Heren
Die kunden de Welt verkehren".

um den Markgrafen eine fast kaiserliche Bedeutung beizulegen. Manchmal sieht man in Heinrichs des Löwen Streit mit dem Kaiser nur persönlichen Ehrgeiz; vorwiegend jedoch ist „der Löwe der Bürger der Reicheinheit, des Reiches treuester Schildhalter". Und durch Albrecht ist, „der Grund — und Eckstein zu der norddeutschen Grossmacht gelegt worden, die für unser weiteres Vaterland von so grosser Bedeutung geworden ist".

Zwei überindividuelle Organisationen führten ausserdem die Ostpolitik, der Deutschritterorden und die Hanse; aber beide brachen an „dem verhängnisvollen Zwiespalt" ihres inneren Wesens zusammen.

„Von den beiden dem Orden innewohnenden Prinzipien siegt im Verlauf der Geschichte nicht das geistliche sondern das weltliche, nicht das kirchliche sondern das staatliche. Es fehlt dem Orden (kurz vor Tannenberg) nichts als das Eingeständnis, dass er ein Staat geworden ist. Aber gerade dieses Eingeständnis kann er damals noch nicht geben, ohne sich selbst aufs Spiel zu setzen". Das soll kein Angriff gegen das Christentum sein, sagt Venatier; aber „den Germanen wurde das Christentum gebracht als geistiges Produkt fremder Rassen. Und die Geschichte des Ordens ist ein lehrreiches Beispiel für die Folgen einer geistigen Rassenüberfremdung". Erst als die Umstände es dem Orden ermöglichten, sich zu bekennen, dass wir „nicht im Gottesreich, sondern im Staat leben", konnte er diese Rassenüberfremdung überwinden und den zweiten (neben Albrecht dem Bären) Grundstein zu Preussen legen. — „Die Hanse war ein Verband, der offenstand für deutschstämmige Städte, die übrigens durch ausgesprochene Führerschichten gelenkt wurden". „Mercatores Romani imperii" nannten sich die Kaufleute; „in dem Namen liegt das Bekenntnis der Zugehörigkeit zum Reich als Ganzen. Es ist eine hansische Tugend, die Privatwirtschaft dem Ganzen unterzuordnen, die führenden Männer der Wirtschaft mit wahrer Verantwortung dem Ganzen gegenüber zu belasten; in ihren guten Zeiten war das, was wir heute unter dem Wort: „Gemeinnutz geht vor Eigennutz" verstehen, für sie eine Selbstverständlichkeit". „Aber Dauer konnte ein Zustand nicht haben, der die deutsche Aussenpolitik nur auf seine Städte stellte. Es erwies sich in dem Augenblick als überholt, wo im Ausland, z. B. in England, der nationale Staat eine politische Tatsache wurde. Das spätere Schicksal der Hanse redet eine eindringliche Sprache, derart, dass nur der möglichst weiträumige Volksstat die bleibende Grundlage schafft".

Den Glanzzeiten des Ersten Reiches gegenüber nimmt man eine zwar nicht eindeutige, aber durchweg positive Stellung ein. Den späteren Jahrhunderten gegenüber ist man verlegen. Man sagt es geradezu heraus, dass „nach 1250 das alte Reich ein Trümmerhaufen ist und sich

bis 1806 in fortschreitender Auflösung befindet". Und indem man sich auf Hitler beruft, erklärt man die Habsburger - Herrschaft für die Tragödie eines halben Jahrtausends deutscher Geschichte.

Heraus greift man vielleicht Führergestalten wie Maximilian I., Wallenstein, Prinz Eugen. Lobt Luthers Werk als antirömische und kulturell-nationale Tat, spricht jedoch auch scharfe Bedenken aus, dass er eben die konfessionelle Zerrissenheit verursacht habe. Sucht die brandenburgisch-preussische Geschichte nicht hohenzollernisch zu sehen, macht aus Friedrich dem Grossen den staatlichen Führer (wobei man übrigens vorbehaltlos die Teilungen Polens rechtfertigt), knüpft positiv an diese Epoche des Absolutismus an, um sich der zersetzenden Aufklärung, die bis zur Nationalen Revolution währte, entgegenzustellen. Am ratlosesten fühlt man sich dem deutschen Idealismus gegenüber, und sucht sich mit Gedanken über „die Irrwege und Wandlungen des deutschen Idealismus" herauszuhelfen.

Schlussbemerkung.

Die historische Phase des deutschen Dranges nach Osten lernt der polnische Schüler in der polnischen Geschichte kennen; für diese Zeit ist es also uns Germanisten ein Leichtes, an die polnische Auffassung anzuknüpfen. Die Früh — und Urgeschichte Nordmitteleuropas dagegen ist bei uns immer noch wenig (trotz Biskupin) von den Universitäten in die Lehrerkreise gedrungen; und im Schulatlas von Romer haben wir noch nicht die Rassenlandkarten von Czekanowski. Steckt darin nicht eine Gefahr? Wenn der Schüler etwas über Dinge hört, die interessieren, über die er aber nur in deutscher Aufmachung etwas erfährt, erliegt er da nicht leicht der Suggestion, besonders da er nach Beherrschung der Sprache doch schliesslich deutsche Zeitungen lesen wird, die derlei geschichtliche Vertiefungsperspektiven fast täglich bringen?.

Eine zweite Gefahr scheint mir darin zu liegen: unsere Schüler lernen nur eine neuere fremde Sprache kennen. Und da die deutsche Geschichte für das heutige Deutschland ja nur die Geschichte entwurzelten Germanentums gegen bodenständiges Germanentum ist, ist es da nicht nötig, dass wir Germanisten selbst wenigstens summarisch darüber unterrichtet werden, wie die anderen Völker selbst ihre Vergangenheit sehen? Eine Erleichterung des Kontaktes der Lehrerschaft mit unserem Baltischen Institut z. B. könnte uns die Auffassung der skandinavisch - baltischen Völker über die Ur- und Frühgeschichte vermitteln. Und wie stellt sich die Rompolitik der deutschen Kaiser vom faschistischen Rom aus dar, trotz der Axe Berlin — Rom? Nicht scheint es mir geboten, dass unser Schüler so die deutsche und mittelbar europäische Vergangenheit mit deutschen Augen ohne entsprechendes Gegengewicht sehen lerne, wie das zum Teil in unseren heutigen Lehrbüchern in Bezug auf die deutsche Gegenwart der Fall ist.

Lwów

Dr. E. Romahn

SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

HISTORIA LITERATURY NIEMIECKO - AUSTRIACKIEJ

Zainicjowana przez profesorów J. W. Nagla i J. Zeidlera a kontynuowana i doprowadzona do końca przez profesora Edwarda Castle „Historia literatury niemiecko - austriackiej (**Deutsch - österreichische Literaturgeschichte**). Unter Mitwirkung hervorragender Fachgenossen nach dem Tode von **Johann Willibald Nagl** und **Jakob Zeidler** herausgegeben von **Eduard Castle**. Verlag von Carl Fromme in Wien) jest dziełem wręcz monumentalnym. Po pierwszych dwóch tomach, które wyszły jeszcze przed kilku laty, ukazał się obecnie tom rzeci, obejmujący okres czasu od r. 1848 do 1918, t. zn. od wstąpienia na tron cesarza Franciszka Józefa aż do upadku monarchii austriacko - węgierskiej. Jakiego wkładu pracy dzieło to wymagało, o tym świadczą z jednej strony jego rozmiary a z drugiej strony liczny sztab dobranych fachowców, badaczy i zbieraczy, przy jego powstawaniu współdziałających. Pierwszy tom obejmujący czas od kolonizacji aż do Marii Teresy liczy 855 stron (wielkiego formatu), drugi ilustrujący okres od roku 1750 do 1848 liczy stron 1129, wreszcie trzeci, poświęcony czasom nowszym i najnowszym ma stron 2388, co w całości daje imponujące dzieło o 4362 stronach, z czego 101 stron przypada na „Register”, który sporządził Franz Hadamowsky. Do tego przystępują liczne fotografie, ilustracje i facsimilia, które w niemałym stopniu przyczyniają się do ożywienia treści i uwydatnienia szczególnych rysów traktowanej epoki.

Najobszerniejszy i najciekawszy, bo czasowo nam najbliższy, jest niedawno właśnie wydany tom trzeci, który, choć w podtytule podaje okres sięgający tylko do roku 1918, daleko jednak poza tę granicę wychodzi, skoro dużo uwagi poświęcono w nim ekspresjonizmowi, nowej rzeczywistości, liryce powojennej i t. p. Sięga więc ten tom prawie bezpośrednio aż do naszej teraźniejszości („Die Moderne in Österreich”). Przytem nie ogranicza się profesor Castle wyłącznie tylko do krajów austriackich czysto niemieckich lub o większości niemieckiej, lecz uwzględnia także, o ile tylko na nie napotyka, piśmiennictwo niemieckie w krajach nie niemieckich, jakich nie mało wchodziło w skład byłej monarchii austriacko - węgierskiej (Kraina, Bukowina, Banat, Siedmiogród, Czechy, Węgry, dawna Galicja i i.). Jest to więc praca niezwykle gruntowna i sumienna, w najmniejsze szczegóły wchodząca, ale też nie mniej mozolna, gdy się zważy, że potrzebne do niej materiały były rozrzucone, nieraz zbyt odległe, że trzeba ich było szukać po rozmaitych dzielnicach, w różnych miejscowościach, zanim się dały spoić w jedną i to tak harmonijną całość. Trud ten tymbardziej godny uwagi, że ani poprzedni wydawcy, ani wydawca ostatni żadnych prac przedwstępnych nie mieli. Mieli tylko co najwyżej wzory innej historii literatury „regionalnej”, które mogły im dać, i w istocie dały impuls do tej pracy. jako też pewne wskazówki, czy też wytyczne do jej wykonania. Jako takie wzory posłużyły im: „Geschichte des Elsass” wydana w r. 1871 przez Ottokara Lorenza i Wilhelma Scherera, „Geschichte der deutschen Literatur in der Schweiz” wydana w r. 1892 przez Jakuba Bächtolda, „Schwäbische Literaturgeschichte” Rudolfa Kraussa (1897) wreszcie Józefa Nadlera szeroko pomyślana „Literaturgeschichte der deutschen Stämme und Landschaften” (od r. 1912).

Bo jakkolwiek literatura austriacka jest niemiecką, to jednak ma ona swą właściwą, odrębną fizjognomię o specjalnych cechach i rysach, któ-

rychby się nadaremnie szukało w piśmiennictwie niemieckim, powstałym poza granicami dawnej Austrii, t. j. w Rzeszy niemieckiej. W Austrii, szczególnie zaś we Wiedniu wytworzyła się odrębna forma życiowa, która miała wiele ujmującego i ponętnego także dla przy — i przebywającego tu nie — Niemca, a ta odrębna forma życiowa znalazła w konsekwencji także odrębne, swoiste odzwierciedlenie w literaturze i sztuce. Jak wielką była ta — żeby tak rzec — indywidualna siła Wiednia, jak silnym był jej magnetyzm i odrębny wyraz tego dowodzi fakt, że Wiedeń (a nie Berlin) był wogóle jedynym miastem niemieckim, które obok Paryża i Londynu przez długie dziesiątki lat własną stwarzało modę. Tworzył więc Wiedeń także i — w pewnym znaczeniu — własną literaturę, charakterystyczną literaturę austriacką, charakterystyczną już choćby przez to, że tu stykały się ze sobą, ściierały, współzawodniczyły i wzajemnie na siebie działały siły i wpływy przeróżnych indywidualności — narodów. Stąd też Austriak przystępniejszy był i bliższy ideałowi obywatelstwa świata („Weltbürgertum”) w pojmowaniu Goethego niż obywatel Rzeszy, który zazwyczaj traktował Austriaka z pewną wyniosłą pobłażliwością a — niesłuszną. Bo Austria jako teren twórczości w literaturze niemieckiej nie stoi w rzędzie kopciuszka. Milczała wprawdzie Austria w epoce klasycyzmu niemieckiego, któremu poza Grillparzerem nikogo więcej nie dała, natomiast dawniej, a to o stulecia wstecz, kształtowała poezja austriacka istotę niemiecką, dała ziemia austriacka narodowi niemieckiemu jego pierwsze wielkie pieśni i sagi. Austria bowiem jest kolebką pieśni Nibelungów, tu powstawała większość niemieckich sag bohaterских, tu przyoblekały się w kształt poetycki, tu rozgrywała się ich akcja. Austria jest klasycznym krajem niemieckiego wieku bohaterskiego.

Z czasem jednak, a to szczególnie w okresach późniejszych, nowszych literatura austriacka w pewnym znaczeniu się „wyodrębniła”, twórczość austriacka szła własnymi drogami a tworem tu powstałym nadawała swoiste piękno. Nie mniej jednak historycy literatury niemieckiej nie wiele poświęcali miejsca literaturze austriackiej, a już zgoła nigdy w rozciągłości jej należytą, lecz ograniczali się zazwyczaj do kilku wybitniejszych jej reprezentantów, zadawałając się Wiedniem, Grazem — a czasem i Budapesztem, a wyłączając z zakresu swoich rozważań wszystko inne, co tworzyło się i powstawało poza peryferią wymienionych kręgów. Dla wzajemnej korespondencji wpływów artystycznych i umysłowych między Austrią właściwą, wzgl. między Wiedniem a duchowymi środowiskami tych wszystkich narodów (zwłaszcza słowiańskich), które wchodziły w skład dawnej monarchii, ci historycy nie mieli ani miary właściwej, ani należytego zrozumienia. Pod tym względem „historia literatury niemiecko - austriackiej” profesora Edwarda Castle jest pierwszą i jedyną w swoim rodzaju. W przejrzystości swej niezwykle ułatwia orientację, nie tylko przez podział na okresy czasowe, lecz także i geograficzne, zaznając czytelnika z historią umysłowości każdego byłego kraju koronnego w danym okresie z osobna. Dzięki doborowemu sztabowi, głównie miejscowych, nader sumiennych współpracowników udało się profesorowi Castle, któremu jednak lwia część pracy przypadła w udziale, stworzyć dzieło o niepospolitej wartości, dzieło, dla którego określenie „monumentalne” nie jest frazesem ani czcym komplementem.

Nazwanie tego dzieła „historią literatury” bynajmniej nie określa ani nie wyczerpuje jego treści, jego substancji. Bo poza tym, czego się szuka i co się znajduje w historiach literatury, rozwija się tu przed oczyma

czytelnika nie tylko obraz dziejów literatury w jej właściwym znaczeniu, lecz znajduje tu także wierne i dokładne odzwierciedlenie wielkiej części ogólnej duchowo - artystycznej kultury, oparte na głęboko wnikających dociekaniach historycznych, socjologicznych i politycznych. Tak więc czytelnik poznaje nie tylko literaturę austriacką, lecz także te wszystkie zjawiska życia austriackiego, które jej już to towarzyszą, już to z nią ściśle się łączą, a które ze względu na skład narodowościowy monarchii inny miały charakter i inne wycisnęły piętno na twórczości austriackiej. Rozwój dziennikarstwa, zwłaszcza zaś pracy politycznej, historia teatru, wiedeńska piosenka ludowa, nauka i szkolnictwo (jego rozwój i formy), dzieje ruchów i partij politycznych w związku z rosnącym antagonizmem klas lub narodowości znajdują w tym dziele szerokie uwzględnienie.

Główną część dzieła stanowią obrazy twórczości literackiej w każdym z krajów koronnych z osobna. W tym leży jego trud i jego wartość — ile że ujmuje w syntetyczną całość i jedność to wszystko, co zostało stworzone w języku niemieckim na obszarach, z których składała się monarchia Habsburgów. Następnie, i to należy zapisać na poczet wielkich zalet tego dzieła, że omawiając twórczość niemiecką na obszarach nie niemieckich wskazuje na wyraźne przenikanie się wzajemne różnych kultur i wzajemne oddziaływanie na siebie różnorodnych twórczości, tematów i motywów literackich.

Czyni to np., o ile chodzi o związek z literaturą polską jako nam najbliższą, bardzo skrupulatnie i ze znajomością rzeczy profesor Jakub Rollauer przy uwzględnieniu dawnej Galicji, w rozdziale „Galizien”, którego jest autorem. I tak Rollauer przeciwstawia stronniczo napisanej książce Sacher - Masocha „Polnische Revolutionen” obiektywizm barona Sali w „Geschichte des polnischen Aufstandes 1846” i głębokie zrozumienie, jakie okazuje Cezar Messenhauser w noweli „Polengräber”. Wypadki i motywy swojskie, krajowe znajdują silny oddźwięk nie tylko u swoich, lecz także u obcych. Wurzbach pisze romanse na cześć Krakowa, poeta Vogl wprowadza Twardowskiego w świat niemiecki („Twardowski der polnische Faust”), podczas gdy Mosenthal i Max przetwarzają — za Kraszewskim — ten sam temat na „tragikomiczny dramat ludowy” (tragikomisches Volksschauspiel). W „Judenschenke” zachwyca się Wurzbach tańcem krakowiaków i górali, mazurką Messenhauser, a Jellacic, późniejszy ban Krocacji, mazurem i polonezem. Wurzbach i Zaleski skrzętnie zbierają, już to tłumaczą pieśni ludowe polskie i ruskie. Wśród Polaków, Rusinów i Żydów było wielu piszących po niemiecku; wśród Niemców wielu, którzy przyswoiwszy sobie język mieszkańców tego kraju przyswoili twory tego języka swoim rodakom. Bolek, pastor z pod Gródka przetłumaczył „Grażynę”, Sebera „Farysa”, Schroll „Marię”, „Św. Jura” Zacharjasiewicza Otręba, „Magnetyzm serca” Fredry von Päumen i w in. Liczba tłumaczeń rosła niepomieranie.

Najważniejszym zaś środowiskiem kulturalnym tego obszaru był „Teatr Skarbka” we Lwowie.

Abstrahując od jego bliskości naprowadziłem ten przykład, by wskazać na metodę pracy w „historii literatury niemiecko - austriackiej”, jako też na rodzaj krajów koronnych przy zestawianiu jej z piśmiennictwem niemiecko - austriackim.

Godnie obok obrazów literatury prowincjonalnej, kreślonych z umiejętnością i umiłowaniem stoi obraz literatury partyjnej, traktowanej spokojnie, rzeczowo i obiektywnie. W ostatnim wielkim rozdziale „Die Moderne in Österreich” autorowie (wśród których znowu ilością studiów

na pierwszy plan wybija się profesor Castle) wprowadzają nowoczesną literaturę austriacką w wielki krąg twórczości ogólnie - niemieckiej i wskazują na związek i bliskość między jedną a drugą, zwłaszcza w dziedzinie problematyki treści i formy. Liczne i różnorodne nici łączyły najwybitniejszych pisarzy Rzeszy z Wiedniem (Gerhart Hauptmann, Stefan George i in.) wzgl. z Austrią, podobnie jak wybitnych pisarzy austriackich z Berlinem czy Monachium (Herman Bahr, Hugo von Hofmannsthal, Artur Schnitzler i in.) wzgl. z Rzeszą.

„Historia literatury niemiecko - austriackiej”, to w sumie dzieło o wysokiej wartości zarówno dla fachowca, któremu imponować może przez syntetyczne ujęcie tak rozległego i różnorodnego materiału, jak też i dla zwykłego miłośnika literatury, który z niej czerpać może jak z przebogatej krynicy.

Lwów

Herman Sternbach

Karl Langosch. *Mittelatein als Deutschkunde — eine nationale Aufgabe deutscher Wissenschaft und Schule. Deutschkundliche Arbeiten. Veröffentlichungen aus dem Deutschen Institut der Universität Breslau. A. Allgemeine Reihe Band 10. Breslau 1937. Str. X + 150.*

Z książką Langoscha powinien koniecznie zaznajomić się każdy filolog tak nowoczesny jak klasyczny, ażeby zrozumieć, czym właściwie jest łacińska filologia średniowieczna. Autor z pewnym zażenowaniem pisze w przedmowie: „Mir wäre es mehr als recht gewesen, wenn ich mich mit einigen wenigen Bogen hätte begnügen können. Aber bei wem darf ich denn voraussetzen, dass er über das Mittelatein bescheid weiss? Schon in der Wissenschaftszunft, ja nicht selten auch unter den Mittelateinern selber, fehlt es an Klarheit und richtigen Vorstellungen” (str. VI). Tym to wyjaśnieniem poświęca autor dwie trzecie swej książki, rozwodząc się najpierw o powstaniu i zasięgu łaciny średniowiecznej; następnie podaje charakterystykę jej i przedstawia dalszy jej rozwój; rozdział III zawiera znów zwięzły oczywiście zarys dziejów łacińskiej literatury średniowiecznej; w IV wreszcie rozdziale autor rozprawia o znaczeniu łaciny średniowiecznej, a zwłaszcza o tym, co ona wniosła nowego i własnego do literatury wieków średnich oraz w jaki sposób oddziaływała na języki ludowe i ich piśmiennictwo, w pierwszym rzędzie starogermańskie. Dla znawcy łacińskiej filologii średniowiecznej, w tych rozdziałach nie ma na ogół rewelacyjnych nowości, prócz specjalnego, miejscami może jednak zbyt naciąganego nastawienia na potrzeby germanistyki, zaznaczonego zresztą wyraźnie w tytule książki. Natomiast bardzo pożądaną pomoc rozdziały te mogą stanowić dla filologa klasycznego, pragnącego wyrzucić poza ciasne granice swego przedmiotu i zapoznać się choć po krótko z dalszym rozwojem łaciny i literatury łacińskiej oraz z tradycją autorów antycznych w ciągu wieków średnich. Nie mniej pożyteczne rozdziały te będą niewątpliwie dla każdego neofilologa, śledzącego początki swego języka i swego piśmiennictwa i to nie tylko germanisty, dla którego autor w pierwszym rzędzie przeznaczył swą pracę, lecz tak samo dla romanisty i polonisty, jeżeli uprzytomnimy sobie na chwilę, że przecież piśmiennictwo w językach ludowych w Europie zachodniej nawiązuje w treści i formie do łacińskiej literatury średniowiecznej, a także języki nowoczesne wyrabiały się pod wpływem gramatyki łacińskiej nie tyle klasycznej, ile raczej używanej w wiekach średnich.

Po tych przydługich, ale pożytecznych wywodach przygotowawczych

autor w drugiej części swej pracy przechodzi do określenia, czym jest łacińska filologia średniowieczna. W krótkim zarysie przedstawia najpierw jej powstanie i rozwój powolny od czasów humanizmu aż do przejścia z wieku XIX na XX, kiedy trzej filologowie niemieccy Meyer, Traube i Winterfeld po długoletnich staraniach uzyskali osobne katedry dla swego przedmiotu. Od tej chwili zapowiadał się obiecujący rozwój łacińskiej filologii średniowiecznej jako samodzielnej nauki, który niestety zahamowany został śmiercią jej twórców i wydarzeniami wojny światowej. Jeżeli bowiem filologia klasyczna skutkiem zmienionych po wojnie warunków i poglądów poniosła ubolewania godne straty, to nie dziwnego, że zmiana ta tym dotkliwiej odbiła się na nauce tak świeżo zorganizowanej, jak łacińska filologia średniowieczna. Autor w przeglądzie jej obecnego stanu ubolewa nad jej zastojem w Niemczech i wskazuje na jej nieoczekiwany rozkwit w krajach anglosaskich, przede wszystkim w Ameryce, gdzie istnieje jedyna na świecie „Mediaeval Academy” i wychodzi jedyne czasopismo fachowe p. „Speculum”, a nie uwzględnia katedr istniejących w Paryżu i Rzymie, nie mówiąc już o jedynej w Polsce docencie łacińskiej filologii średniowiecznej w Poznaniu.

W ostatniej, bodajże najważniejszej, części swej pracy autor omawia aktualne zadania łacińskiej filologii średniowiecznej oraz jej rolę w naukach uniwersyteckich i w szkole średniej. Przedmiotem jej jest najpierw łaciński język i łacińska literatura wieków średnich. Filologowi średniowieczna chodzi o zebranie zasobu słów, o zbadanie ich znaczenia i zmian, jakie przechodziły, o historię języka łacińskiego, jego składnię i gramatykę. Badania literackie obejmują prócz poezji i prozy artystycznej całe ówczesne piśmiennictwo łacińskie, także z dziedzin fachowych, jak filozofia, teologia, prawo, medycyna oraz łacińskie pomniki i dokumenty średniowieczne. Z języka i literatury łacińska filologia średniowieczna przechodzi do badań nad życiem umysłowym i kulturą łacińskiego zachodu. Nie pomija łacińska filologia średniowieczna literatury ludowej w poszczególnych krajach i tu spotyka się w wzajemnej współpracy z filologią romańską, germańską, a u nas oczywiście z polonistyką średniowieczną. Nie mniej ściśle więzy łączą łacińską filologię średniowieczną z nauką historii, każdy bowiem historyk musi poznać jej metody naukowe, jeśli chce umiejętnie korzystać z łacińskich źródeł średniowiecznych. podobnie jak teolog, filozof, historyk prawa i medycyny. Dla filologa zaś klasycznego znajomość dorobku naukowego łacińskiej filologii średniowiecznej posiada niemałe znaczenie ze względu na tradycję literatury antycznej w wiekach średnich. Jako nauki pomocnicze grupują się około łacińskiej filologii średniowiecznej dyplomatyka średniowieczna, historia tradycji i bibliotek średniowiecznych, hymnologia i in.

Nie posiadamy dotąd słownika łaciny średniowiecznej odpowiadającego wymaganiom nauki ani gramatyki obejmującej całe średniowiecze. Piśmiennictwo średniowieczne znamy zaledwie w połowie, reszta zalega jeszcze nieznana w rękopisach. Wydania autorów średniowiecznych tylko w drobnej części odpowiadają wymogom nowoczesnej, m. in. także nasze „Monumenta Poloniae historica” dopraszają się nowego krytycznego opracowania. Z podręczników łacińskiej literatury średniowiecznej najdalej sięga literatura Manitiusa, ale i ona urywa się na roku mniej więcej 1200, t. zn., że brak naukowego opracowania bardzo ważnego okresu literatury późnego średniowiecza. Z tych założeń wynikają jako najważniejsze na początek zadania łacińskiej filologii średniowiecznej: 1) inwentaryzacja łacińskich rękopisów średniowiecznych, 2) krytyczne wydanie tekstów, oraz 3) opracowanie słownika łaciny średnio-

wiecznej, a więc zadania, które przerastają siły jednostki; ażeby im pomóc, potrzeba całego sztabu pracowników naukowych, których znów trzeba by wpięć w szkół.

Nie ma zatem wątpliwości, że łacińska filologia średniowieczna ze względu na swe znaczenie, a więcej jeszcze ze względu na zadania, jakie ma jeszcze do spełnienia, powinna być w zespole nauk humanistycznych, wykładanych na uniwersytetach, reprezentowana osobną katedrą, połączoną z odpowiednim zakładem naukowym w postaci seminarium i biblioteki fachowej. Niestety do tego u nas, zdaje się, jeszcze daleko, a przyczyną tego tak u czynników miarodajnych jak i w kołach filologów jest brak orientacji, czym jest właściwie łacińska filologia średniowieczna.

A w szkołach średnich? W Niemczech po wojnie próbowano już wprowadzić łacinę średniowieczną do programów gimnazjalnych, ale próba nie udała się i to dlatego, że nie było odpowiednio przygotowanych sił nauczycielskich. U nas w obecnych warunkach o zaprowadzeniu łaciny średniowiecznej w gimnazjach trudno marzyć; choć wartoby się zastanowić nad tym, co przeciętnemu uczniowi dawałoby więcej korzyści na dalsze studia, czy łacina wyłącznie klasyczna, dziś uprawiana, czy też łacina średniowieczna bliższa nam duchem i pożyteczniejsza dla filologów nowoczesnych, dla teologów, filozofów, prawników, medyków i in. w zawodach swych posługujących się terminologią łacińską, opierająca się nie tyle na łacinie klasycznej, ile raczej średniowiecznej.

Oto garść zagadnień, jakie Langosch w książce swej porusza z gruntowną znajomością rzeczy, a z których każdy filolog tak klasyczny jak nowoczesny powinien sobie zdawać sprawę. Z wywodów autora wynika bezsprzecznie, że łacińska filologia średniowieczna w zespole nauk humanistycznych zajmuje miejsce bardzo ważne, niestety jak dotąd nie doceniane, a brak jej w studium uniwersyteckim stanowi poważną lukę, która także u nas w Polsce powinna być jak najprędzej usunięta dla ogólnego dobra nauki.

Poznań

X. Dr. Bron. Gładysz

Lotte Müller: Deutsche Sprachkunde in der Arbeitsschule. 4., erweiterte und verbesserte Auflage. Leipzig, Julius Klinkhardt, 1932. Str. I — IV + 102. RM. 2,40.

Książka ta zawiera pouczenia metodyczne, odnoszące się do przeprowadzania ćwiczeń językowych w zakresie nauczania języka niemieckiego jako ojczystego, w szkołach powszechnych.

Część I. odnosi się do ćwiczeń, mających za punkt wyjścia spostrzeżenia i wyobrażenia. Uczniowie przeżywają wrażenia wzrokowe, słuchowe, dotykowe, smakowe i węchowe i znaleźć mają każdorazowo wyrażenia, jak najtrafniej odpowiadające ich przeżyciom. Ćwiczenia części II. wychodzą od wyrazów: od nazw osób, miejscowości i zwierząt, od języka Nibelungów, języka bajek Grimmów i t. p. W obu częściach uczniowie, pracujący w myśl postulatów „szkoły pracy” samodzielnie, gromadzą i porządkują materiał oraz wnikają możliwie głęboko w istotę języka, dochodząc do znaczenia pierwotnego (Grundbedeutung) wyrazów, układając je w grupy według pokrewieństwa pochodzenia (Wortfamilien) lub według podobieństwa znaczenia (sinnverwandte Wörter), badając znaczenie kulturalno-historyczne niektórych wyrazów i t. p. W cz. III. następuje omówienie pracy syntetyzującej uczniów, podczas której do-

chodzą oni samodzielnie do ciekawych wniosków, odnoszących się do powstawania, rozwoju i życia języka.

O dodatnich wynikach metody, stosowanej przez autorkę, jedną z najzdolniejszych uczenic Gaudiga, znaną zaszczytnie z innych jeszcze prac metodycznych w duchu „szkoły pracy”, świadczą przytoczone w wielkiej ilości wypracowania uczenie przeważnie roczników starszych (V. — VIII.), wykazujące niezwykle wprost wyrobienie językowe u młodocianych auterek i posiadające niejednokrotnie wartość artystyczną.

Książka ta oddać może wielkie usługi zarówno nauczycielom języka polskiego w szkołach powszechnych i średnich, jak i nauczycielom języka niemieckiego w szkołach średnich (zwłaszcza w kl. IV. gimn. i w liceum). Pierwsi skorzystać mogą tylko pod względem metodycznym, drudzy natomiast i pod względem metodycznym i pod względem rzeczowym. Na szczególniejszą uwagę zasługują: metoda gromadzenia słownictwa w grupach znaczeniowych (Feuer und Licht, str. 35; Das Wetter in der Sprache, str. 38 Der Schneider in der Sprache, str. 42), metoda wychowywania uczniów do używania zawsze trafnego wyrażenia. (Das treffsichere Verb, str. 84), ustępy o wyrazach obcych (Das Fremdwort, str. 91) i zapożyczonych (Das Lehnwort, str. 93), o zmianach znaczenia wyrazów (Bedeutungswandel, str. 98), o układaniu wyrazów w „Wortfamilien” (str. 89) oraz wielka obfitość materiału językowego, zawartego w całej książce.

Bielsko

A. Nikiel

Moderner Neusprachlicher Unterricht. Pläne, Beispiele und Vorschläge für die Praxis. Herausgegeben von **Dr. Paul Hartig** und **Dr. Hans Strohmeier**. Georg Westermann, Braunschweig — Berlin — Hamburg. Str. 245.

Wydawcy tej książki zwrócili się do wybitnych nauczycieli języka angielskiego i francuskiego w gimnazjach i liceach wszelkich typów z prośbą o krótkie sprawozdania na podstawie własnej praktyki szkolnej. Te właśnie sprawozdania, plany i propozycje stanowią bogatą treść tej książki. W pierwszej części odnoszą się one do nauczania języka angielskiego (10 rozdziałów), w drugiej do nauczania języka francuskiego ((11 rozdziałów). Uwzględniając wszystkie działy nauczania języków nowożytnych (naukę wymowy, gramatyki, słownictwo, lekturę, ćwiczenia w mówieniu i piśmienne) na wszystkich możliwych poziomach wśród najrozszerzonych warunków, stanowią bogaty zbiór sposobów nauczania i podejścia do ucznia, tym cenniejszy, że oparty nie na teorii, lecz na własnych doświadczeniach wybitnych nauczycieli i wychowawców.

Ponieważ sprawozdania odnoszą się do nauczania języków nowożytnych w warunkach zupełnie odmiennych, niż w szkołach polskich, nie moglibyśmy się zgodzić na wszystkie omawiane w nich sposoby. Zależą one zresztą również od indywidualności nauczyciela. Pomimo to jednak książka ta oddać może wielkie usługi również i nauczycielom języków nowożytnych w szkołach polskich, pobudzając ich do zastanawiania się nad stosowanymi przez siebie metodami i do wprowadzania nowych środków i sposobów, dostosowanych każdorazowo do danych warunków szkolnych i do ich indywidualności.

Bielsko

A. Nikiel

Ognisko metodyczne jęz. niemieckiego w Katowicach

Prof. Dr. O. Hauschild: Sprache und Stil des Kaufmanns. Ein Ratgeber auf sprachwissenschaftlicher Grundlage. Ferd. Dümmlers Verlag, Berlin und Bonn 1927. Str. 96.

Książeczka ta zasługuje na szczególną wzmiankę, gdyż mało jest opracowań z tej dziedziny. Zawiera ona sporo ciekawego materiału dla germanisty, a nieodzowną jest dla każdego uczącego się niemieckiej korespondencji handlowej: znajdzie bowiem w tym poradniku językowym niejedną cenną wskazówkę praktyczną, która mu się przyda w czasie lekcji.

Autor w 13 zwięzłych rozdziałach zajmuje się właściwościami stylu kupieckiego, „kwiatkami”, jakie z biegiem czasu wyrosły w tej dziedzinie, nabrzmiałością w stylu, formami i zwrotami przestarzałymi i bezmyślnie stosowanymi oraz poprawnymi i stara się je objaśnić etymologicznie. Dla porównania wprowadza często przykłady z innych języków a w kilku rozdziałach wykazuje szczegółowo wpływy łaciny, języka włoskiego, francuskiego i angielskiego na powstanie wyrażen lub zwrotów kupieckich. W ten sposób staje się jasne pochodzenie niejednego dziwola językowego.

W ogólności autor dąży do wzbudzenia zrozumienia dla używanych form oraz do wyrugowania nabrzmiałości stylu i form niewłaściwych (n. p. we wstępie lub zakończeniu listu kupieckiego) i t. zw. Papierdeutsches, aby język nabrał życia.

Z poruszonych tu zagadnień wspomnieć należy zwłaszcza o alfabetycznym zestawieniu zwrotów, budzących zastrzeżenia z punktu widzenia lingwisty i o ocenie ich znaczenia [rozdział IV: Wie muss es heissen? (Grammatisch-stilistische Zweifelsfälle) i rozdział V: Wortklärung und Beurteilung].

Bardzo szczegółowy spis rzeczy oraz podana we wstępie lub w przypiskach ważniejsza literatura przedmiotu są dalszą zaletą książki.

Koło myja

Markus Komet

Oskar Jancke: Restlos erledigt? Neue Glossen zur deutschen Sprache. Str. 144.

Oskar Jancke: ... und bitten wir Sie... Ernsthafte und heitere Glossen zur deutschen Sprache. Str. 146.

München 1936, Knorr & Hirth G. m. b. H.

Obie książki są w układzie i treści podobne do siebie. Poświęcone są zjawiskom języka niemieckiego: błędom i bzdurom w słowie czy piśmie, które się utarły dzięki bezmyślności i manii naśladownictwa. Niekiedy nawet ten sam temat poruszony jest w obu książeczkach — w innym tylko naświetleniu.

Są to glosy niesystematyczne i dlatego nie wyczerpują tematu. Na chybił trafił autor wyławia spotykane na każdym kroku grzechy językowe, wyśmiewa je, wykazuje ich niedorzeczność a przy tym poucza. A więc zajmuje się n. p. nowotworami językowymi, które wyrastają jak grzyby po deszczu, czasownikami złożonymi i ich formami (erkennt an czy anerkennt?), wyrazami obcymi — z jednej strony zamiłowaniem do ich nadużywania, z drugiej nadmiernym puryzmem, który może doprowadzić do śmieszności i absurdu, fałszywie zastosowaną inwersją („und bitten wir Sie”), przesadą i pedanterią w wysławianiu się i wielu innymi podobnymi zagadnieniami.

Rozdziały są krótkie, każdy stanowi dla siebie całość, dlatego można je przy lekturze dowolnie wybierać — nadto zakrapiane są dość często humorem i ciekawe w ujęciu.

Rozważna lektura tych książeczek, przeznaczonych dla każdego miłośnika języka lub nawet jednej z nich odkrywa dużo nowości językowych germaniście lub językoznawcy. Autor nie stoi na stanowisku wielu gramatyków „Gebrauch heiligt” i dlatego na każdym kroku coś znajduje, jakieś wykoślawienie językowe w formie czy znaczeniu ukryte dla przeciętnego oka.

I aczkolwiek czasem za daleko idzie w swoich wywodach i za dużo przywiązuje wagi do znaczenia słowa i jego brzmienia (byłoby to ograniczeniem obrazowości mowy) i też niejedno mógłby krócej, jaśniej i przystępniej powiedzieć — mimo to książeczki nie tracą na wartości i dają dużo materiału do myślenia. Zmierzają bowiem do prostego celu: „prüfe jedes Wort, das du sagst” i „sprich richtig”.

Kołomyja

Markus Komet

GOETHEGO „FAUST” W WYDANIU SZKOLNYM.*)

AUTORECENZJA.

W ramach „Biblioteczki Niemieckiej” ukazał się w wydaniu szkolnym Goethego „Faust” — pierwsze polskie wydanie szkolne tego dzieła.

W myśl programu licealnego „Faust” powinien być udostępniony w oryginale w wybranych ustępach młodzieży drugiej klasy licealnej wszystkich typów.

Lektura tego dzieła napotykała dotychczas na poważne trudności z powodu braku odpowiedniego wydania szkolnego. Rzadko tylko mógł się odważyć germanista na czytanie „Fausta”. Ograniczał się więc zwykle do paru scen w podręczniku, czasem sam coś odczytał lub opowiedział młodzieży i na tym koniec. Tu i ówdzie polecał polonista danej klasie przeczytanie dzieła w przekładzie polskim, nie zajmując się bliżej tą lekturą z braku czasu. Młodzież więc wychodziła dotychczas ze szkoły średniej bez znajomości jednego z arcydzieł literatury światowej, znajomości szczytowego dzieła kultury niemieckiej, której ducha winna poznać w toku nauki języka niemieckiego.

Wydanie szkolne „Fausta” w „Bibl. Niemieckiej” ma umożliwić podjęcie tej lektury w liceum. Ponadto służyć może ono seminarium uniwersyteckim i lektoratom oraz studium pozaszkolnemu młodzieży i dorosłych.

Przy przygotowaniu tego wydania najpoważniejszą trudność nastroczała kwestia doboru tekstów z oryginału, którego w całości dać nie można. Zasadniczą musiała być myśl, by dobrane teksty dawały w zarysie linię problematyki dzieła i pozwoliły czytelnikowi pojąć jego głębię i piękno. Nie można było ograniczyć się tylko do fragmentów części pierwszej „Fausta”, jak tego chce program licealny, część pierwsza bowiem nie daje perspektywy całości. Koniecznym więc było dać także odpowiednio dobrane fragmenty części drugiej.

*) Goethes „Faust”, I. u. II. Teil Auswahl, oprac. M. Friedländer, Biblj. Niem. Tomik 64, Książnica—Atlas, Lwów—Warszawa 1938, str. 135 + str. 72.

Co wybrać, co skreślić — to nastęrcza przy takim wydaniu wiele wątpliwości. Ktoś, kto kocha i podziwia „Fausta”, z prawdziwym bólem decyduje się do skreśleń. Zmusza jednak do tego konieczność dostosowania wydania do celów szkoły i ucznia.

Skreśleniu musiały więc ulec pewne **dłużyzny**, luźniej związane z akcją i problematyką dzieła, a nużące dla młodego umysłu i odpaść musiały miejsca **zbyt trudne myślowo, rzeczowo lub językowo**; skreślić należało wreszcie mało dziś zrozumiałe i interesujące **wycieczki satyryczno - polemiczne**.

Zupełnie opuszczono „Vorspiel auf dem Theater” (dając jednak w objaśnieniach w kilku zdaniach zarys wyrażonych tam poglądów i zaznaczając łączność ostatnich wierszy z samym dziełem), oraz w cz. I. scenę „Am Brunnen” ze względu na drastyczne momenty tej sceny. Mocno skrócono „Hexenküche” oraz „Walpurgisnacht”. Ogółem na 4675 wierszy oryginału części pierwszej opuszczono 1842 wierszy tj. około 2/5 tej części. Opuszczenia te nie przeszkadzają zrozumieniu łączności akcji i wątku myślowego. Tylko w 16 miejscach trzeba było zaznaczyć krótko (po 2—3 wiersze druku) partie opuszczone. Tekst łączący obejmuje w cz. I. ogółem zaledwie 50 wierszy druku.

Z części drugiej dzieła starałem się dać kilka ważniejszych scen dramatu, uwzględniając różne formy kompozycji i stylu (fragmenty realistyczne i fantastyczne, dramatyczne i operowe itd.). Znalazły się więc w tym wydaniu w skrótach następujące sceny: z aktu I.: „Anmutige Gegend” i „Finstere Galerie”; z aktu II.: „Hochgewölbtes enges gotisches Zimmer” i „Laboratorium”; z aktu III.: „Schattiger Hain, Felsen-gegend”; z aktu IV.: „Hochgebirge”; z aktu V.: „Vor Fausts Palast”, „Grosser Vorhof des Palasts, Fackeln”, „Bergschluchten...”. Naogół na 7499 wierszy cz. II. wybrano 770 wierszy. Streszczenie całej części II., konieczne dla zrozumienia fragmentów wybranych, znajduje się w objaśnieniach.

Zdaje mi się, że **taki dobór**, choć bezwzględnie czyni krzywdę autorowi, jest najodpowiedniejszym, jeśli chodzi o wydanie szkolne, umożliwiając podejście do tego dzieła młodzieży tylko średnio zaawansowanej językowo. Uwzględnia on tak młodego Goethego z jego nienasyconiem i wieczną burzą dążeń i uczuć, jak i dojrzałego mędrca, szukającego „der Weisheit letzten Schluss” i znajdującego rozwiązanie problemu osobowości w pracy jednostki dla ogółu — oba zaś oblicza Goethego należy młodzieży, zwłaszcza dzisiejszej młodzieży, ze względów ideowych pokazać.

Wybrane teksty **drukowano** wedle krytycznego wydania „Fausta” Roberta Petscha (nakł. Bibliographisches Institut Leipzig), którego błędy poprawiono wedle innych wydań, pisownię stosując nowoczesną.

Objaśnienia do tekstu znajdują się w osobnej broszurze. W opracowaniu ich kierowałem się myślą, by, unikając wszelkiego balastu historyczno - literackiego oraz wszelkich nasuwających się dygresyj filozoficznych, umożliwić czytelnikowi zrozumienie dzieła od strony językowej, udostępnić zrozumienie rzeczowe, wprowadzić w problematykę dzieła, uwzględniając przede wszystkim rolę osobowości jako takiej i jako części społeczności.

Całe **opracowanie** obejmuje: 1. wprowadzenie, 2. objaśnienia do poszczególnych scen, 3. pytania do toku akcji, 4. zestawienie syntetyczne, 5. notatkę o polskich przekładach „Fausta”.

Wprowadzenie zawiera dwa krótkie ustępy: 1. „Der Stoff” — omówie-

nie kolejnych losów podania i ujmowania tematu od w. XVI do XVIII; 2. „Die Arbeit am Stoff” — szkice o pracy poety nad dziełem życia.

Dział objaśnień, „Erläuterungen”, zawiera objaśnienia leksykalne, rzeczowe, myślowe i stylistyczne do wybranego tekstu oraz tu i ówdzie uwagi o częściach opuszczonych. Do części II. podano streszczenie całości. W objaśnieniach zrezygnowałem prawie zupełnie z wywodów historyczno-literackich i z dłuższych dygresyj, starając się o ujęcie jak najbardziej zrozumiałe i przystępne. Mimo to objaśnienia nie oszczędzają czytelnikowi pracy myślowej i nie narzucają mu gotowych sądów: prosiwadaż go niejako za rękę, powoli i stopniowo pokazując mu głębię dzieła.

Oczywiście — objaśnienia poszczególnych miejsc oparłem niejednokrotnie o istniejące komentarze do dzieła Goethego, nie zawsze jednak mogąc przejąć je bez zmiany. Przeciwnie, w ogromnej większości wypadków są objaśnienia obce przerobione, uproszczone i dostosowane do celów naszego wydania; w wielu miejscach trzeba było dać objaśnienia we własnym ujęciu. W kilku miejscach zaznaczyłem wątpliwości co do interpretacji tekstu.

Pytania do toku akcji mają ułatwić lekturę w szkole lub w domu, służąc do kontroli zrozumienia i ujęcia akcji przez ucznia. Do niektórych pytań dołączone są wskazówki dla odpowiedzi.

Syntetyczne ujęcie całości obejmuje: **akcję** (etapy jej, kompozycję, miejsce, czas, różnice między akcją cz. I. a II.), **postaci**: **problematykę** (ideę dzieła, problem zasadniczy, rolę przyrody, pierwiastek kobiecy, aktualność problemu); **stosunek poety do dzieła** w świetle wypowiedzi samego Goethego; **budowę całości, styl i wiersz** oraz **kilka myśli ogólnych o samej lekturze dzieła**.

Zestawienie polskich przekładów „Fausta” zawiera 11 pozycji odnosnie do I. części i 4 odnosnie do II. części.

Opracowanie dzieła pomija oczywiście cały szereg kwestyj, które wymagałyby objaśnień, pomija umyślnie, gdyż wydanie szkolne musi ograniczyć się do najważniejszych tylko. Z pewnością znajdują się tu i ówdzie usterki — któraż praca ich nie ma? Całość jednak wykonana jest „nach bestem Wissen und Gewissen”, z myślą o młodzieży, której umysł i uczucia warto zwracać w dzisiejszych czasach uwielbienia przemocy i pogardy dla myśli **ku niezniszczalnej mocy ducha i idei**.

Kraków

M. Friedländer

Biblioteczka niemiecka — seria II. Tomik 60. **Friedrich Lorenz**: Väter der Maschinenwelt. IV. Die ersten Maschinenstürmer. Opracował Karol Zagań. Książnica-Atlas, 1938, str. 52.

Trzy dalsze książeczki rzucone na stół germanisty polskiego przez Książnicę-Atlas są jeszcze ciekawsze niż opowiadania o Gutenbergu, Kruppie czy maszynie do pisania. W nowych tomikach mówi się o rzeczach, które więcej, niż cokolwiek innego zmieniły rzeczywistość nowoczesnego człowieka, przyczyniając się w niesłychany sposób do pomnożenia bogactw i technicznego zorganizowania jego życia.

O rewolucji przemysłowej osiemnastego wieku, zmieniającej metodę pracy w Anglii traktują podręczniki historii krótko i sucho, ledwie zaznaczając nazwiska tych, którzy rewolucję tę wywołali. U Lorenza mamy beletrystyczne, żywe, na ścisłych studiach oparte opowieści biograficzne, swego rodzaju skrócone vies romancées wynalazców. Szkice są

tak pomyślane i przeprowadzone, że wprowadzają czytelnika w epokę, w pałace kwestie technicznych zagadnień ówczesnych i wykazują, jak z życiowej konieczności powstaje ulepszenie starej metody i pchnięcie postępu na nowe tory. Wynalazców grupuje się w jeden organiczny łańcuch, co daje możność śledzenia rozwoju danej gałęzi przemysłowej od prymitywu do ostatniego szczebla udoskonalonej techniki.

Na pierwszy ogień idzie hodowla bawełny w Stanach Południowych Ameryki Północnej i obróbka wełny w środkowych hrabstwach Anglii. Rozmach w produkcję pierwszą wprowadził Eli Whitney, wynalazca pierwszej maszyny do odziarniania bawełny. Syn rolnika w st. Massachusetts, stronił od prac na roli, poświęcił się doświadczeniom technicznym, w czasie walk o niepodległość w latach 1773 — 1775 wyrabiał karabiny dla wojsk narodowych. Tułając się później pośród murzynów zatrudnionych na plantacjach wpadł na pomysł zastąpienia pracy rąk ludzkich przez sztuczny mechanizm. Wynalazek ten ustokrotnił ilość produkowanych bel bawełny, napełnił kasy rządowe, zapoczątkował rozkwit materialny Stanów. Ponieważ prawo patentowe nie było wówczas jeszcze należycie rozbudowane, Whitney nie osiągnął żadnej korzyści ze swego wynalazku.

Jeszcze gorzej powiodło się twórcy mechanicznego kołowrotka Jamesowi Hargravesowi. Model jego został przez zagrożone bezrobociem rodziny przedziarzyć raz i drugi zdemolowany. Kiedy poznano się wreszcie na korzyściach maszyny, wykradziono mu wzorzec i pominięto w wynagrodzeniu. Człowiek, który zmienił technikę przygotowania przędzy w Anglii i w całym świecie, zmarł w zapomnieniu i w nędzy.

To, co Hargraves dla włókniarzy, dla tkaczy zrobił Cartwright, w późniejszym nieco okresie stwarzając mechaniczny warsztat tkacki. W odróżnieniu od prostaka Hargravesa umiał wyciągnąć z wynalazku należyty zysk, znając jako duchowny drogę do władz. Umarł jednak prze-czuwając, że spowodował odsunięcie milionów egzystencji ludzkich od pracy w przemyśle tkackim i że zainicjował epokę zależności człowieka od maszyny, która w pewnych wypadkach może się stać przekleństwem.

Opowiadania są emocjonujące, przykuwają uwagę czytelnika przez swoją treść pełną dynamiki i tragizmu. Stanowią one wyborną pomoc naukową dla szkół zawodowych, ale nie powinna im być zamknięta droga i do szkół ogólnokształcących, gdyż kierują myślenie młodzieży ku sprawom rękodziela i przemysłu. W dzisiejszym układzie geopolitycznym Europy żaden naród nie może pozwolić sobie na operowanie jedynie kategoriami humanistycznymi. Książka Lorenza to elementarz dla młodzieży wieku XX.

Friedrich Lorenz: *Väter der Maschinenwelt. III. Ein Staffettenlauf durch die Jahrhunderte.* Opracował Alfred Jarończyk. Książnica-Atlas, 1938, str. 56.

Zdaje się, że większość nowoczesnych dzieci unika zatapiania się w lekturze baśni i fantastycznej fikcji. Widzi się przecie na każdym kroku małoletnich, młodocianych konstruktorów. Na tak nastrojonych chłopaków opowieść o powstaniu telegrafu powinna działać jak w innych epokach opowieść z tysiąca i jednej nocy: tyle tu ludzi bierze udział, tak wiele trudności mają do pokonania, błędząc po omacku prawie jak z zawiązanymi oczyma, nim zbieg szczęśliwych okoliczności i przypadków uwieńczy wreszcie powodzeniem kilkudziesięcioletnie poszukiwania.

Zaczął się od prób braci Chapp we Francji, w okresie Wielkiej Rewolucji i Napoleona, gdzie posługiwano się sygnalizacją czysto mechaniczną przy pomocy słupów i wskaźników. Profesor monachijski Sömmering zastosował po raz pierwszy baterię galwaniczną, nadbałtycki Niemiec Schilling-Canstadt system ten poprawił, a wydoskonalili go Gaussi Weber w Getyndze. Dopiero jednak Wheatstone i Cook zbudowali w Londynie pierwszy kolejowy telegraf we właściwym tego słowa znaczeniu. Fascynujący jest szczegół, jak wynalazcy nie wiedzieli pierwotnie, do czego mają aparat zużyć. Przypadkowe posłużenie się nim przez policję kryminalną w pościgu za mordercą zwróciło uwagę rządu i społeczeństwa na nowy środek przesyłania myśli ludzkiej.

Daleko idącemu uproszczeniu poddał system Anglików Amerykanin Morse, wybitny malarz i rzeźbiarz, który pierwszy pomyślał o łączeniu kontynentów kablami morskimi i wynalazł alfabet telegraficzny. Autor podkreślił i tutaj wybornie rolę przypadku rozpowszechnienia wynalazku Morsego: prasa w pierwszym dniu otwarcia telegrafu zorientowała się w wartości tego medium obsługi, gdy Morse użył jako pierwszego telegramu wieści o wyborze prezydenta jednego ze Stanów w roku 1844 — fakt ten zelektryzował opinię publiczną.

Temat nabiera cech powieści przez wplecenie w bieg wypadków postaci kobiecej. Jest nią Ellen, córka posta, który w izbie reprezentantów przeprowadził uchwałę budowania pierwszego telegrafu amerykańskiego.

Lekturę ułatwiają rysunki dość licznie rozrzucone w książce, co ze względu na podstawy fizyczno-chemiczne zagadnienia jest prawie konieczne.

Zbyteczne mówić, że bogate objaśnienia leksykalne i realia pod tekstem wspierają młodocianego czytelnika w przyswojeniu sobie treści i języka wydawnictwa. Jest to konieczne, gdyż obracamy się tu nie tylko w świecie niemieckim, ale i anglosaskim, którego znajomość jest nam na ogół mocno obca.

Friedrich Lorenz: *Väter der Maschinenwelt. IV. Der sprechende Draht.* Opracował Edward Suchoń. Książnica-Atlas, 1938, str. 28.

Wynalazek telegrafu nie dał spokoju Grahamowi Bellowi, amerykańskiemu nauczycielowi głuchoniemych. Cierpiąc największą biedę eksperymentował nad przyrządami zbliżonymi do aparatów Morsego. Przez długi czas nie udawało mu się wydobyć głosu z baterii i płytek, zrobił to przypadek. Opowiadanie przypomina fascynującą powieść, gdyż w próbach Bella odgrywa dużą rolę miss Mabel Hubbard, późniejsza jego żona. Chociaż głuchoniema, przejawiała ona wielkie zainteresowanie dla poszukiwań męża i w najgorszych okresach jego niepowodzeń nie traciła wiary w jego szczęśliwą gwiazdę.

Punktem zwrotnym był rok 1876, kiedy w setną rocznicę odzyskania niepodległości amerykańskiej urządzono w Filadelfii wystawę, obrazującą cały dotychczasowy dorobek Stanów. Na wynalazek Bella nikt nie zwracał uwagi, komisje wystawowe lekcewały niepozorny stolik, na którym znajdował się pierwszy telefon świata. Zupełnie przypadkowo natknął się na wynalazcę i jego przyrząd Don Pedro, cesarz Brazylii, ongiś klient prof. Bella. On to pierwszy podjął słuchawkę, on pierwszy zrobił z wynalazku sensację: fortuna i sława Bella były w jednej chwili ugruntowane.

Językowo tomik jest dość trudny. Wydawca podaje rękę uczniowi, dołączając sporo materiału słownikowego. Prócz tego dał na końcu osobny spis wyrażen technicznych, znajdujących się w książce. Udatnie również zostały ujęte tematy końcowe, wybiegające z dziedziny telefonicznej w sferę radiotelegrafii i radia.

Warszawa

Dr Stanisław Helsztyński

Jan Cieśliński et Leon Koźmiński: *Les affaires et l'art de les traiter en France.* Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa. 1938.

Książka: „*Les affaires et l'art de les traiter en France*” jest przeznaczona do nauki języka francuskiego w kl. II liceów handlowych i administracyjnych, będąc zarazem naturalnym i programowym przedłużeniem i uzupełnieniem znanej pracy tych samych autorów pt.: „*La France au travail*”. Omawiana obecnie książka składa się z 57 ustępów zawartych na 128-u stronach, jest więc nieduża w porównaniu choćby ze swą poprzedniczką na kl. pierwszą, co jednak jest zrozumiałe, skoro się zważy, że program przewiduje równoległą naukę korespondencji, jako też i lekturę dzieł, czasopism i dzienników zawodowych.

By tym lepiej ocenić wartość omawianego podręcznika, nie od rzeczy będzie przypomnieć, jakie ramy zakresił program nauce języka obcego w tej klasie. Otóż przewiduje on „opisy, opowiadania, sceny, dotyczące wiadomości z dziedziny organizacji i techniki handlu w danym państwie z uwzględnieniem potrzeb handlu zagranicznego”. O ile chodzi o dostosowanie omawianej książki do powyższych wymagań programu, to należy stwierdzić, że czyni im ona w zupełności zadość, jest bowiem zbiorem wyjątków z dzieł różnych autorów w formie tzw. *lectures expliquées*, uszeregowanych według punktów przewidzianych przez program, poczynając od założenia przedsiębiorstwa, przechodząc poprzez sprzedawnictwo, reklamę, pieniądź, kredyt i inne, a kończąc na giełdach i ogólnej sytuacji handlu francuskiego.

Większość ustępów, będących krótkim przeglądem najważniejszych zagadnień z omawianej dziedziny, to wyjątki z dzieł naukowych, popularno-naukowych i czasopism fachowych. Duża liczba reprezentowanych tu autorów może doprawdy wzbudzić podziw dla sumienności opracowania podręcznika. Oto na 57 ustępów znajdujemy aż 30-u autorów, co tym więcej podnosi wartość całości, nadając podręcznikowi charakter pewnego rodzaju antologii i przyczyniając się w ten sposób do wielostronnego oświetlenia omawianych problemów. Wśród tej dużej liczby autorów spotykamy nawet przedstawicieli literatury pięknej, takich jak: Zolę, Romainsa czy też Mauroisa. Z dzieł ich wybrano żywe, w pięknej formie oddane ustępy, mogące oddziaływać silnie na wyobraźnię czytelnika a będące zarazem doskonałym przyczynkiem do pogłębienia jego wiedzy fachowej. (Wyjątki z L'Argent Zoli: *Une assemblée générale des actionnaires*, *Une séance à la bourse de Paris*; z J. Romainsa'a: *Les Hommes de bonne volonté* wyjątek: *Une agence bien organisée*; z A. Mauroisa: *Le cercle de famille* ustęp pt. *Une opération de renflouement*).

Ustępy poświęcone sprzedawnictwu, to jeden z najobszerniejszych działów książki. Zajmują się one osobą kupca, jego stosunkiem do klienta, jego umiejętnością jednania sobie coraz to nowych nabywców przez odpowiednio zorganizowaną reklamę. Takiemu ujęciu podręcznika należy jedynie przyklasnąć, podkreślenie bowiem tych właśnie momentów pozwala nie tylko na uwydatnienie specyficznych cech charakteru kupca

francuskiego, górującego zasobem doświadczenia, sprytem i tradycją nad młodym stawiającym zaledwie swe pierwsze kroki kupcem polskim, ale, co ważniejsze, przyczyni się do wyzyskania ich przy realizacji założeń wychowawczych programu.

Przechodząc do bardziej szczegółowego omówienia podręcznika muszę stwierdzić jego wewnętrzną spójność i przejrzystość w układzie, mimo że poszczególne jego części nie noszą żadnych tytułów i nie zostały w żaden sposób od siebie oddzielone. Pierwsze dwa ustępy rozpatrują kwestię wyboru odpowiedniego miejsca na sklep, jego zależność od branży, przyszej klienteli i całego szeregu innych nie mniej ważnych czynników oraz najelementarniejsze zasady wewnętrznego urządzenia sklepu. Trzy kolejne ustępy poświęcone są osobie kierownika przedsiębiorstwa, stanowiąc pewnego rodzaju odrębną całość. Jeden z nich: *La formation d'un directeur* uzmysławia nam ten znany fakt, że początki największego choćby przedsiębiorstwa francuskiego są niemal zawsze bardzo skromne, jak również i fakt drugi, jakim jest dziedziczność zawodu — z ojca na syna. Po wnikliwej analizie pojęcia spekulacji następuje cały cykl czytanek poświęconych sprzedawnictwu. Jedne z nich podają wprost pewne pozytywne zasady postępowania, inne zaś podkreślają to, czego kupcowi nie wolno czynić pod groźbą utraty klienteli. Na ogromną rolę reklamy w nowoczesnym handlu wskazuje cały szereg ustępów ujmujących w sposób barwny i zajmujący czy to sztukę urządzenia okna wystawowego, czy też ogłoszenia lub listu reklamowego. *L'organisation dans le commerce* wraz z wartościowymi „notes explicatives” może służyć za punkt wyjścia do dokładniejszego omówienia znaczenia organizacji pracy w przedsiębiorstwie. Z pośród ustępów końcowych szczególnie duże usługi oddadzą te, które są poświęcone kredytowi, weksłom, czekom, bankom, spółkom, akcjom i obligacjom, a wreszcie giełdom. Nie zapomniano też ani o likwidacji przedsiębiorstwa, ani o działalności Izby Handlowych we Francji. Całość zamykają uwagi na temat ogólnej sytuacji handlu francuskiego na tle gospodarki światowej.

Strona ilustracyjna podręcznika jest bez zarzutu.

W zakończeniu należy podkreślić, iż podręcznik ten, zarówno treścią swoją jak i ujęciem językowym odpowiada w zupełności przygotowaniu fachowemu i językowemu uczniu, który zapoznał się już z omawianymi tu problemami częściowo jeszcze w kl. I na lekcjach organizacji przedsiębiorstw, reklamy i prawoznawstwa. Jest on tym bardziej cenny, że jest to jedna z pierwszych tego rodzaju prac w naszej literaturze podręcznikowej, dotychczas bowiem brak nawet analogicznego podręcznika polskiego do nauki organizacji i techniki handlu w szkołach zawodowych.

Warszawa

Roman Szalewski

BIBLIOGRAFIA

KSIĄŻKI POLSKIE

Anders Heinrich: *Das Posener Deutsch im Mittelalter*. T. I. — Wilno [Wilna]: Drukarnia i Księgarnia św. Wojciecha 1938, gr. 8^o = Rozprawy i materiały wydziału I Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Wilnie. Tom 8. Zł. 15.—.

Archivum Neophilologicum. II. 1937. Kraków. Nakładem Akademii Umiejętności. Str. 333.

Czerny Zygmunt: Edward Porębowicz, poeta i uczony. Lwów 1937, str. 16. [Prace Pol. T-wa Neofilologicznego, zesz. 8.].

Helsztyński Stan. dr.: Anglofil Edmund Naganowski. Kartka z dziejów anglistyki w Polsce. Gostyń 1938. [Odb.: Kronika Gostyńska], str. 16. tabl. I.

Kuryłowicz Jerzy: Próba teorii metryki starogermańskiej. Wilno 1938.

Rosenthalowa Bronisława: Heinrich v. Kleist und Stanisław Wyspiański. — Drukarnia Narodowa. Kraków 1938.

KSIAŻKI ANGIELSKIE

Bagley Ch. R.: An introduction to French literature of the seventeenth century. N. Y.: Appleton-Century. 2.50.

Carnap Rudolf: The logical Syntax of language. Kegan Paul. 2.50/—.

Clark B. H.: A study of the modern drama. L.: Appleton Century. 15.—

Chambers R. W.: The place of St. Thomas More in English literat. and hist. N. Y.: Longmans. 2.—.

Cicely Hamilton: Modern England. 16 illust. — London, J. M. Dent. 1938. 7 s. 6 d.

Closs A.: The genius of the German lyric. L.: Allen & U. 18/—.

Crawford Jack Randall: What to read in English literature. N. Y. Grosset, str. 409. \$ 1.49.

Gron Dahl J.: Landmarks of English literature. L.: London University Press. 4/—.

Jespersen Otto: Analytic Syntax. Allen & Unwin. 10 s. 6 d.

Kohn Ernst - Bramstedt: Aristocracy and the middle classes in Germany: Social Types in German Literature 1830—1900. P. S. King & Son. London, str. 374. 15 s.

Haley M. Ph.: Racine and the art poétique of Boileau. (Johns Hopkins studies. 12.). L.: Oxford Univ. Press. 11/6.

Palmer H. E.: A grammar of English words. L.: Longmans. 5/—.

Partridge E.: A dictionary of slang and unconventional English N. Y.: Macmillan. 12.50.

Rodale J. I.: The king's English on horseback; a humorous phrase dictionary, str. 228. — Emaus, Pa., Rodale Pub'ns Inc. 1938. \$ 2.—.

Untermayer Louis: Heinrich Heine, Paradox and Poet. 2 vols. N. York, Harcourt, Brace and Co. — 1937. \$ 6.—.

William Freeman: Plain English. London, J. M. Dent, 1938. — 3 s. 6 d.

Zabel Jesse A.: Literary opinion in America. Str. 691, N. Y. Harper 1937. \$ 3.25.

KSIAŻKI FRANCUSKIE

Aish D. A. K.: La métaphore dans l'oeuvre de Stéphane Mallarmé. P.: E. Droz. 30.—.

Bosselaers R.: Le cas Stendhal, une mise au point. P.: E. Droz. 40.—.

Carnoy A.: La science du mot. Traité de sémantique. P.: P. Geuthner. 80.—.

Cézan Claude: Louis Jouvet et le théâtre d'aujourd'hui. Introduction de Jean Giraudoux. Emile - Paul Frères, 1938. Str. 127. Fr. 12.—.

Charpentier John: Voltaire. Editions Tallandier. Fr. 18.—.

Conrardy Joseph: François de Curel. Liège, str. 74. Fr. belg. 10.—.

Daudet Léon: La tragique existence de Victor Hugo. Albin Michel 1937. Str. 254. Fr. 17.50.

- Derieux:** Lamartine raconté par ceux qui l'ont vu. Str. 344. Stock. Fr. 21.—
- Elcock W. D.:** De quelques affinités phonétiques entre l'Argonais et le Béarnais. P.: E. Droz. 50.—
- Evans D. O.:** Le drame moderne à l'époque romantique. P.: Presses universit. 40.—
- Fillon A.:** A. Maurois, romancier. P.: E. Malfère. 18.—
- Feugère A.:** Le mouvement religieux dans la littérature du 17 siècle. (Bibl. de la Revue des cours). P.: Boivin & Cie. 18.—
- Ghyka M. C.:** Essai sur le rythme. III. P.: Nouv. Revue franç. 50.—
- Gillot H.:** Denis Diderot, l'homme, ses idées philos., esthét. et litt. P.: G. Courville. 50.—
- Guillaume M. M.:** Histoire de la littérature franç. Ill. P.: E. Vitte. 40.—
- Graaf J. de:** Le réveil littéraire en Hollande et le naturalisme franç. (1880—1900). P.: Nizet & Bastard. 75.—
- Harris Frank:** Bernard Shaw. Coll. des contemporains vus de près. N. R. J. Fr. 28.—
- Jourda P.:** L'exotisme dans la littérature franç. depuis Chateaubriand, Le romantisme. P.: Boivin & Cie. 40.—
- Léger J.:** Le Canada français et son expression littéraire. P.: Nizet & Bastard. 25.—
- Lemonnier L.:** Oscar Wilde. P.: H. Didier. 15.—
- Le franc A.:** Ernest Renan en Italie, sa mission scient. et litt. P.: Nouv. Revue crit. 20.—
- Lexat Maurice:** Les caractères principaux du génie de Maurice Maeterlinck. Castaigne, Bruxelles, str. 92. Fr. belg. 12.—
- Lestrangle R.:** Les animaux dans la littérature et dans l'histoire. P.: Maison du livre franç. 15.—
- Marsan Jules:** Autour du romantisme. Str. 320. Fr. 50.—
- Noulet E.:** Paul Valéry. P.: B. Grasset. 18.—
- Pignet Gilbert:** M. de Voltaire et la vérité sur sa vie amoureuse. Paris, Fasquelle. Fr. 16.50.
- Pinatel J.:** Drame bourgeois en Allemagne au 18e siècle. Lyon: Bosc frères & L. Riou, 42 Quai Gailleton. 75.—
- : Répertoire des drames burgeois en Allemagne au 18e siècle. Lyon: Bosc. frères & L. Riou. 35.—
- Rafter B. B.:** La femme dans l'oeuvre de Pierre Loti. P.: Presses universit. 30.—
- Rousseaux A.:** Littérature du vingtième siècle. T. 1: Martin du Gard, Claudel etc. etc. P.: A. Michel. 18.—
- Rudler Madeleine G.:** Parnassiens, symbolistes et décadents. Str. 82. A. Messein. Fr. 9.—
- Thibaudet A.:** Réflexions sur le roman. P.: Nouv. Revue franç. 24.—
- Thomasson M. de:** Les curiosités de la langue française. Larousse, str. 284. Fr. 22.—
- Saillens E.:** Esquisse des littératures de langue anglaise. Grande Bretagne. États Unis. Irlande. Indes. Dominions. Henri Didier. Paris 1938. Str. 108. Fr. 12.—
- Suarès A.:** Trois grands vivants: Cervantès-Baudelaire-Tolstoi. P.: B. Grasset. 18.—
- Valéry Paul:** Introduction à la poétique. Paris, N. R. F. Fr. 12.—
- Vocabulaire orthographique Larousse,** str. 272. Paris, Librairie Larousse. Fr. 7.50.

Conférences de l'Institut de Linguistique de l'Université de Paris. IV. Année 1936. De quelques caractères du vocabulaire français, par O. Bloch. Quelques considérations sur le français parlé aux États-Unis d'Amérique, par. Ch. Bruneau. — L'état actuel du phonétisme français, par P. Fouché. Un fascicule in 8 carré. Fr. 10. Précédemment parus: Fascicules I, II, III chacun Fr. 8.—

KSIĄŻKI NIEMIECKIE

Bach Rudolf: Tragik und Grösse der deutschen Romantik. Ein Umriss. München: Duncker & Humblot (1938). 142 S. 8°. Lw. 5.50.

Bach Heinrich: Die thüringisch-sächsische Kanzleisprache bis 1325. T. 1. — Kopenhagen: Levin & Munksgaard 1937. 4°. Kr. nn. 10.—

Benz Richard: Die deutsche Romantik. 487 Seiten, 31 Bildseiten. In Leinen RM. 10.—, geheftet RM. 8.—

Bohn Ursula Dr.: Bild und Gebärde in Adalbert Stifters „Studien“, mit besonderer Berücksichtigung der Lesarten. — Berlin: Ebering 1938. 104 S. gr. 8° = Germanische Studien. H. 203. nn. 4,20.

Bock Hans-Joachim: Grundzüge von Wilhelm Raabes Weltanschauung und Kunst. 90 Seiten. RM. 2.50.

Bönsch Alfred: Anatole France und das achtzehnte Jahrhundert. — Breslau: Priebatsch Buchh. 1938. VIII, 252 S. gr. 8° = Sprache u. Kultur d. german. u. roman. Völker. C, Bd 16. 10.—

Clemen Wolfgang: Der junge Chaucer. Grundlagen u. Entwicklg s. Dichtg. — Bochum-Langendreer: Pöppinghaus 1938. VIII, 243 S. 4° = Kölner anglist. Arbeiten. Bd 33. 8.—

Demeter Hildegard, Dr.: Gottfried Kellers Humor. — Berlin: Ebering 1938. 132 S. gr. 8° = Germanische Studien. H. 201. nn 5.40.

Ettmayer Karl von: Das Ganze der Sprache und seine logische Begründung. Ein Beitr. zum sprachwiss. Kritizismus. — Jena u. Leipzig: Grounau 1938. IV, 52 S. gr. 8° = Berliner Beiträge zur roman. Philologie. Bd 8, 1. 3.80.

Freydorf Johanna von: Die Sonette an Orpheus von Rainer Maria Rilke als zyklische Dichtung. Konrad Fritsch Verlag, Würzburg. 80 Seiten Kart. RM 1.50.

Glunz Hans H.: Shakespeare und Morus. — Bochum-Langendreer: Pöppinghaus 1938. IX, 267 S. gr. 8° = Kölner anglist. Arbeiten. Bd 32. 6.—

Gent Herta: Die mittelhochdeutsche politische Lyrik. 17 Längsschnitte. Breslau: Maruschke & Behrendt 1938. XI, 178 S. 8° = Deutschkundl. Arbeiten. A, Bd 13. 5.—; f. Abonn. d. Reihe A 4.75; f. Abonn. d. Reihe A u. B 4.50.

Gehse Heinrich: Die Kontaminationen in der englischen Syntax. — Breslau: Priebatsch's Buchh. 1938. XII, 116 S. gr. 8° = Sprache u. Kultur d. german. u. roman. Völker. A, Bd 27. 5.60.

Grüssen Lisl: Die deutsche Zeitschrift als Ausdrucksmittel der Literaturströmungen. Deutg d. Werdens d. dt. Literaturzeitschrift vom Humanismus bis zum dt. Idealismus. — München: Zeitungswiss. Vereinigung [It. Mitteilg: Würzburg: Triltsch] 1937. 128 S. gr. 8° = Zeitung u. Leben. Bd 34. 2.—

Haupt Marlene: Reinmar der Alte und Walther von der Vogelweide. — Giessen: von Münchow 1938. 75 S. gr. 8° = Giessener Beiträge zur dt. Philologie. 58. 3.—

Helicon. Revue internationale des problèmes généraux de la littérature. Publiée sous les auspices de la Commission internat. d'histoire littéraire moderne. (Comité de réd.: Fernand Baldensperger [u. a.].) 1. 1938, (3 fasc.) 1/2. — (Amsterdam: Pantheon [Akad. Verlagsges., Komm.: C. Fr. Fleischner. Leipzig] 1938). 186 S. 4°. Der Bd 15.—, Fl. 10.—; Doppelh. Hocke etc. 10.—, Fl. 6.—.

Hocke R. Gustav: Der französische Geist. Geistesgeschichtliche Untersuchung der französischen Essayistik nebst Meisteressays von Montaigne bis zur Gegenwart in zweisprachigem Vert. Etwa 300 Seiten, Leinen RM 8.50, kartoniert RM 6.— Karl Rauch Verlag Markkleeberg — Leipzig. Auslieferung F. Volckmar.

Honsberg Eugen: Studien über den barocken Stil in Paul Flemings deutscher Lyrik. Konrad Triltsch Verlag, Würzburg. 164 Seiten — Kart. RM 3.60.

Jelken Ernst: Die Dichtung der deutschen Arbeiter. Erscheinung u. Gestalt. — Jena: Frommann 1938. VIII, 86 S. gr. 8° [£] = Jenaer Germanistische Forschungen. Bd 32. 3.—.

Kimstedt Charlotte, Dr.: Frau von Charrière (1740—1805). Ihre Gedankenwelt u. ihre Beziehgn zur franz. u. dt. Literatur. — Berlin: Ebering 1938. 102 S. gr. 8° = Denkform u. Jugendreihe. Nr 24 — Romanisch Studien. H. 48. nn 4.20

Lenz Hans-Uffo, Dr.: Das Volkserlebnis bei Ludwig Achim von Arnim. Berlin: Ebering 1938. 165 S. gr. 8° = Germanische Studien. H. 200.

Lück Kurt: Der Mythos vom Deutschen in der polnischen Volksüberlieferung und Literatur. Forschgn zur dt.-poln. Nachbarschaft im ost-mittleurop. Raum. — Posen: Histor. Ges. f. Posen; Leipzig: Hirzel 1938: X, 518 S. mit Abb., 19 Bl. Abb. 4° = Ostdeutsche Forschungen. Bd 7

Massoulard, Elisabeth, Dr. phil.: Die romantischen Elemente in Arnold Bennett. — Bonn: Hanstein 1938. 86 S. gr. 8° = Bonner Studien zur engl. Philologie. H. 34. 3.20.

Mulot Arno, Dr., Doz.: Der Soldat in der deutschen Dichtung unserer Zeit. — Stuttgart: Metzler 1938. VII, 88 S. gr. 8° = Mulot: Die deutsche Dichtung unserer Zeit. T. 1, Buch 2. 2.85.

Mönch Walter: Frankreichs Literatur im XVI. Jahrhundert. Eine nationalpolit. Geistesgeschichte d. franz. Renaissance. — Berlin: de Gruyter 1938. XIII, 333 S. gr. 8° = Grundriss d. roman. Philologie. N. F. Geschichte d. franz. Literatur, 5. 14.—; Lw. 15.50.

Naef Karl J.: Hugo von Hoffmannsthal's Wesen und Werk. Mit e. Hoffmannsthalbibliographie v. Herbert Steiner. — Zürich u. Leipzig: Niehans (1938). 427 S. gr. 8° 7.70.

Preissig Erhard: Verschiebungsdynamik im französischen Wortschatz. Ein Ansatz zweier Kategorien. — Brunn, Prag, Leipzig, Wien: Rohrer 1938. 302 S. gr. 8° = Schriften d. Philosoph. Fakultät d. Dt. Univ. in Prag. Bd 16. 17.—.

Reclam Ernst Heinrich: Die Gestalt des Paracelsus in der Dichtung. Studien zu Kolbenheyers Trilogie — Leipzig: Reclam 1938. 106 S. 8° 2.50

Rietschel Olga: Der Mönch in der Dichtung des 18. Jahrhunderts. — Konrad Triltsch Verlag. Würzburg. 94 Seiten kartoniert RM 3.—.

Roepeke Fritz Dr.: Handbuch der französischen Wirtssprache. Im Ganzleinen geb. RM 3.60.

Rössner Hans: Georgekreis und Literaturwissenschaft. Zur Würdigung u. Kritik d. geistigen Bewegung Stefan Georges. — Frankfurt a. M.: Diesterweg 1938. 227 S. 8° — Best. Nr. 7006. 4.80.

Ruprecht E. W.: Der Mythos bei Wagner und Nietzsche. Berlin — Junker und Dünhaupt. RM. 10.—.

Schlötke Charlotte: Die eigenartige literarische Technik Estauiniés. — Borna: Noske; Paris: Droz 1938. VI, 145 S. gr. 8° = Leipziger romanist. Studin. 2, H. 7. 8.—.

Schmid Gertrud: Christlicher Gehalt und germanisches Ethos in der vorhöfischen Geistlichendichtung. — Erlangen: Palm & Enke 1937. VIII, 142 S. gr. 8° = Erlanger Arbeiten zur deutschen Literatur. 9. 5.—.

Schneider Ludwig, Dr.: Die Naturdichtung des deutschen Minnesangs. Berlin: Junker und Dünhaupt 1938. 114 S. gr. 8° = Neue dt. Forschungen. Abt. Dt. Philologie, Bd 6 6 = Bd 175 [d Gesamtreihe]. 5.—.

Schäfer Albert: Die Gottesanschauung Rainer Maria Rilkes. Konrad Triltsch Verlag, Würzburg. 144 Seiten — Kart. RM 3.20.

Schumann D. H.: John Keats und das romantische Bewusstsein. Hamburg, Friedrichsen, de Gruyter. RM 3.

Stemplinger Eduard, Oberstud. Dir. Dr.: Nachromantiker, Kinkel, Redwitz, Roquette, Carrière, Bodenstedt, Schack. Hrsg. — Leipzig: Reclam 1938. 328 S., 1 Taf. 8° = Deutsche Literatur. Reihe Formkunst, Bd. 2. 7.50; Lw. 9.—; Hldr. 15.—.

Späth Hans Ludwig: Bezeichnungen für Armut und Reichtum im Französischen. — Giessen [Ludwigstr 19] Roman. Seminar. 1938. 90 S. gr. 8° = Giessener Beiträge zur roman. Philologie. H. 28. 3.—.

Schober Ursula: Johann Georg Jacobis dichterische Entwicklung. — Breslau: Maruschke & Berendt 1938. 220 S. 8° = Deutschkundl. Arbeiten. A, Bd 11. 6.—; f. Abonn. d. Reihe A 5.70; f. Abonn. d. Reihe A u. B 5.40.

Taylor geb. Wirth, Imgard: Kultur, Aufklärung, Bildung. Humanität und verwandte Begriffe bei Herder. — Giessen: von Münchow 1938. 50 S. gr. 8° = Giessener Beiträge zur dt. Philologie. 62. 2.50.

Tisken Tb.: Der englische Unterricht. Leipzig, Quelle und Myer, 1937. Str. 178. RM 6.—.

Tranb Walther: Ausfassung und Gestaltung der Cleopatra in der englischen Literatur. Konrad Triltsch Verlag, Würzburg. 114 Seiten — Kart. RM 3.20.

Umland Karl: Nietzsches Würdigung des Menschen. Eine Deutung aus den Problemen der Gegenwart. Konrad Triltsch Verlag. 110 Seiten — Kart. RM 4.—.

Das älteste schlesische **Walenbnch** Hrsg. u. untersucht v. Ernst Boehlich, Wolfgang Jungandreas, W. - E. Peuckert. Mit e. Nachw. v. F. Ranke. — Breslau: Maruschke & Berendt 1938. 104 S., 3 Bl. Abb. gr. 8° = Deutschkundl. Arbeiten. B, Bd 1. 5.—; f. Abonn. d. Reihe B 4.75; f. Abonn. d. Reihe A u. B 4.50.

Deutsche Mundarten. Oberdeutsch. — Berlin: Inst. f. Lautforschg an d. Univ.; Leipzig: Harrasowitz in Komm. 1937. gr. 8° = Lautbibliothek. Nr 39.

Ziegler, Klaus, Dr.: Mensch und Welt in der Tragödie Friedrich Hebbels. — Berlin: Junker u. Dünhaupt 1938. 197 S. gr. 8° = Neue Forschung. 32. 8.50.

KSIĄŻKI WŁOSKIE:

Biscardo R.: Scrittori della nuova Germania. Bologna, Zamichelli, str. 192. L. 12.

Bianchi L.: Italien in Eichendorffs Dichtung. Bologna, Zamichelli, str. 140. L. 15.—

ERRATA:

Do artykułu p. Eugenii Langner pt. „Metoda szkiców i zagadnień w nauczaniu języka niemieckiego”, zamieszczonego w nr. 2 „Neofilologa”, podczas druku wkradły się następujące poważniejsze usterki:

str. 101 wiersz 13 od góry ma być: Ein grosser Ausflug nach dem Süden des Schwarzwaldes schloss den Aufenthalt der Mädelschar in ihrem Heim ab.

str. 101 wiersz 20 od góry zamiast: „Die Kasse” ma być: „Die Klasse”.

str. 101, wiersz 26 od góry zamiast: „Hilde weiss sich helfen” ma być: „Hilde weiss sich zu helfen”.

str. 101, wiersz 20 od dołu zamiast: verwunden ma być: verbunden, str. 104, wiersz 5 od dołu ma być: Z tym wiąże się nieraz bardzo żywa aktualizacja. Rozwiązane zagadnienie...

str. 105, wiersz 10 od dołu zamiast: Sind polnische Parteien schädlich oder nicht? ma być: Sind politische Parteien schädlich oder nicht?

str. 107, wiersz 16 od dołu ma być: Jeżeli poszczególne części kończyły się...:

str. 107, wiersz 4 od dołu ma być: berufsständische Gruppen,

str. 108, wiersz 2 od góry ma być: kształci charakter i umysł, przygotowuje do dalszej pracy...,

str. 109, wiersz 16 od góry ma być: Teraz tej metody nie stosuję, bo lekcja prowadzona po niemiecku nie w języku polskim daje mi bardzo dużo, przede wszystkim...

str. 109, wiersz 28 od góry ma być: W j. niemieckim nauczyłem się mówić tym językiem,

str. 110, wiersz 28 od dołu zamiast: Berichten ma być: Berichte...

str. 110, wiersz 27 od dołu ma być: Im Bienenstock sind: eine Königin...,

str. 110, wiersz 25 od dołu zamiast: schwarmen ma być: schwärmen,

str. 110, wiersz 14 od dołu zamiast: Protokoll führen ma być: Protokoll-führer,

str. 110, wiersz 2 od dołu ma być: Das Protokoll vom 26 Januar wurde vorgelesen und nach Ergänzung genehmigt.

str. 111, wiersz 3 od góry ma być ::konnte die Übung nicht schreiben. B. schrieb die Übung...

str. 111, wiersz 5 od góry ma być: Alle entschuldigt,

str. 111, wiersz 11 od góry zamiast: rette ma być: rettet,

str. 111, wiersz 16 od góry ma być: A. will ihren Vater, der Bauingenieur ist, fragen...

str. 112, wiersz 11 od góry ma być: Zweifel und Skizze,

str. 112, wiersz 12 od góry ma być: Das Motiv der Treue...

str. 113, wiersz 3 od góry zamiast: Übergänge ma być: Überhänge.

WARUNKI PRENUMERATY:

Numer pojedynczy 2 zł. 50 gr.

Prenumerata roczna dla gimnazjów, stowarzyszeń 10 zł.

Składka członkowska 8 zł. rocznie, półrocznie 4 zł., kwartalnie 2 zł., przy czym członkowie otrzymują *Neofilologa* bezpłatnie.

Praktykanci płacą rocznie 4 zł.

Prosimy usilnie o wpłacanie składek i prenumeraty zaległej i bieżącej na P. K. O. (konto 20844) lub na przekazy rozrachunkowe (żółte kartki).

Regularne uiszczanie składek i prenumeraty jest warunkiem dalszego istnienia czasopisma.

KSIĄŻNICA - ATLAS

Lwów, Czarnieckiego 12. Warszawa I, Nowy Świat 59.

poleca ostatnie wydawnictwa neofilologiczne:

- Z. Czerny i F. Jungman:** La génie de la France. Dla I kl.
lic. ogólnokształ. 7,—
Z. Lempicki i G. Elgert: Deutschland. Geist und Gestalt.
Dla I kl. lic. ogólnokształ. 5,20

BIBLIOTECZKA FRANCUSKA

(Ostatnie tomiki)

- T. 21. **V. Hugo:** Les Misérables. Cz. III. M: Madeleine
et Javert 0,90
T. 24. Contes et fabliaux du Moyen Age 0,60
T. 22. **R. Dorgelès, E. Pérochon, G. Duhamel:** Le soldat
inconnu 0,70

BIBLIOTECZKA NIEMIECKA

(Ostatnie tomiki)

- T. 60. **F. Lorenz:** Väter der Maschinenwelt. Cz. IV. Die
ersten Maschinenstürmer 0,70
T. 61. **F. Lorenz:** Väter der Maschinenwelt. Cz. V. Mei-
ster der schwarzen Kunst 0,80
T. 62. **F. Lorenz:** Väter der Maschinenwelt. Cz. VI. Der
sprechende Draht 0,50