

016995

1939. 10.

KON A

STYCZEŃ – MARZEC 1939

016995
ZESZYT 1

NEOFILOLOG

CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA
NEOFILOLOGICZNEGO



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



016995

KOMITET REDAKCYJNY: Prof. dr. Andrzej Tretiak, prof. dr. Jan Piprek, Jadwiga Koludзка i prof. Feliks Jungman.

SEKRETARZ REDAKCJI: Jadwiga Koludзка.

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: Warszawa, Natolińska 5,
tel. 895-76.

Redaktor naczelny: **FELIKS JUNGMAN.**

T R E Ś Ć:

ZYGMUNT CZERNY: Ustrój nauczania jęz. obcych w polskiej szkole średniej 1-13. LEON HALBAN: Istota duchowa Trzeciej Rzeszy 14-31. J. KOŁUDZKA: Po zjeździe nauczycieli jęz. nowożytnych 32-33. STEFANIA CIESIELSKA-BORKOWSKA: Okres bezpodręcznikowy w nauce jęz. nowożytnego 34-38. ANTONI NIKIEL: Wykład nauczyciela na lekcjach jęz. niemieckiego w liceum ogólnokształcącym 38-41. TADEUSZ MIKUŁOWSKI: Uwagi o wynikach nauczania jęz. obcych w gimnazjum ogólnokształcącym 41-43. ALFRED JESIONOWSKI: Ujęcie zagadnień literackich w kl. I licealnej 43-50. Sprawozdania z książek: Z. ŁEMPICKI i G. ELGERT: Deutschland. Geist und Gestalt (**J. Ippoldt**) 51-52. JAN PI-PREK: Von deutscher Art und Kunst (**J. Ippoldt**) 53-54. S. CZERNY i F. JUNGMAN: Le génie de la France. J. i O. CIESLIŃSCY: A havers les siècles. WŁADYSŁAW FOLKIEŃSKI: L'esprit de la France (**A. Jesionowski**) 54-59. FRANZ THIERFELDER: Deutsch als Weltsprache (**Karol Zagajewski**) 60. HANS REIMANN: Vergnügliches Handbuch (**M. Komet**) 60-61. Dr. ADOLF BACH: Geschichte der deutschen Sprache (**M. Komet**) 61-62. Protokół Walnego Zebrania P. T. N. 62-63. Protokół zebrania dyskusyjnego Zjazdu 64-65. Sprawozdanie z czasopism: francuskich (**F. Jungman**) 66-69, niemieckich (**J. Piprek**) 69-71. Bibliografia 71-73. Sprawy P. T. N. 73-74. Rachunek działalności 76.

SOMMAIRE:

Z. CZERNY: L'organisation de l'enseignement des langues modernes dans les écoles secondaires. LEON HALBAN: L'esprit du Troisième Reich. J. KOŁUDZKA: Après le Congrès des professeurs de langues vivantes à Varsovie. ST. CIESIELSKA-BORKOWSKA: La période sans manuel dans l'enseignement des l. v. A. NIKIEL. Le cours du professeur dans les classes de langues modernes. T. MIKUŁOWSKI: Remarques sur l'enseignement des langues vivantes. A. JESIONOWSKI: Conception des problèmes littéraires dans les classes de lycée. Compte rendu des livres. Procès verbal de l'Assemblée Générale des professeurs de langues vivantes. Compte rendu de la discussion. A travers la presse. Bibliographie. Bulletin de la Société de Néofilologues Polonais. Compte rendu des finances.

SKŁAD GŁÓWNY: Władysław Michałaki Sp., Nowy Świat 59

1906.

016995

NEOFILOLOG

C Z A S O P I S M O

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

R O K X

STYCZEN — MARZEC 1939

ZESZYT 1

USTRÓJ NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH W POLSKIEJ SZKOLE ŚREDNIEJ.

Referat, wygłoszony na III-cim Zjeździe Nauczycieli języków nowożytnych w Warszawie, dnia 2 lutego 1939 r.

Mając na polecenie Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, poruszyć na pierwszym miejscu naszego uroczystego Zjazdu w rocznicę 10-lecia sprawę ustroju nauczania języków obcych, nabieram otuchy gdy uświadomię sobie, że nie występuję dzisiaj z czymś rewolucyjnym lub paradoksalnie nowym, lecz że przedstawię tu zasadniczo te same postulaty, które omawialiśmy na konstytucyjnym zebraniu naszego Towarzystwa w Warszawie w 1929 r., na ogólnym naszym Zjeździe w Krakowie w 1934 r., które były ściśle sformułowane w memoriale, wręczonym p. Ministrowi W. R. i O. P. w kwietniu 1932 r., a które przez cały ten czas niemal nie schodziły z porządku dziennego obrad Okręgów i Kół prowincjonalnych.

Zanim jednak przejdę do konkretnego przedstawienia tych zagadnień, należy sobie zdać sprawę z ogólnego stanu nauczania języków obcych w dzisiejszych warunkach cywilizacyjnych wogóle, a w szczególności w dzisiejszej Polsce.

*

Za czasów niewoli uczono nas zawsze — nawet w t. zw. szkołach bez obcych języków — przecie jednego języka światowego (niemiecki, rosyjski), otwierającego nam conajmniej jedno wielkie imperium kulturalne lub ekonomiczne. Gdy z powstaniem Polski ten stan znikł, każdy uczeń Polak stał się eo ipso uboższy o 1 język światowy.

Tymczasem niepodległość przyniosła nam obowiązki, które pod zaborcami na nas wogóle nie ciążyły lub zaledwie ułamkowo: nie mieliśmy przecież wówczas na barkach samodzielnych wielkich



pertraktacji politycznych i wojskowych, ani wielkich wymian gospodarczych; wymiany intelektualne, wówczas wogóle o wiele słabsze, dla Polaków zaledwie istniały, a wymiany sportowe nie miały jeszcze większego znaczenia.

Z drugiej strony nie zapominajmy, że nawet, o ile przed wojną Polacy uczestniczyli w wyżej wymienionych stosunkach międzynarodowych, to były to jednostki, pochodzące niemal zawsze z warstw zamożniejszych, które stać było na domowe kształcenie dzieci w obcych językach, podczas gdy dziś z rozmaitych powodów niemal cały ten ciężar spada na szkoły publiczne.

Po trzecie: musimy sobie uświadomić, że w powojennym świecie rola języków obcych wzrosła niepomniernie w porównaniu ze stanem z 1900 lub 1914 r. Nowe konstrukcje polityczno-społeczne, wojskowe i gospodarcze stawiają pod tym względem wszystkim współczesnym elitom narodowym wyolbrzymione wymagania, ponieważ czynnik międzynarodowy w życiu jednostki i zbiorowości wzrósł wprost nieobliczalnie, że wymienię choćby tylko co następuje:

a) bez porównania wzmożone wymiany polityczno-dyplomatyczne i wojskowe; liczne zjazdy i kongresy międzynarodowe, nieustanne rokowania nad konwencjami i traktatami, Liga Narodów, rozmaite towarzystwa, instytuty i akademie międzynarodowe o charakterze politycznym, federacje wojskowe itp. wymagają licznego personelu najprzeróżniejszych fachowców;

b) wymiany ekonomiczne, silniejsze znacznie niż przed wojną, przenikanie międzynarodowe organizmów przemysłowych, handlowych, bankowych i transportowych wobec tendencji do zrastania się rynków w jedną całość światową mimo wszelkie ograniczenia autarkiczne. „Poliglota opanowuje rynki zbytu” (Meglé, przewodniczący francuskiego Biura Radców Handlu Zagr.);

c) bez żadnego możliwego porównania wzmożona wymiana międzynarodowa umysłowo-kulturalna, artystyczna, literacka, naukowa: wystawy i kongresy, Penklub, Coopération Intellectuelle Internationale, Federacje Kobiece, Harcerstwo, Pax Romana, Liga itp. Dalej konieczność dla dziennikarstwa polskiego zabierania głosu w obcej prasie i informowanie się dla swego organu w obcych językach i coraz wzrastający obowiązek Polskiego Radia propagandy i informacji w obcych językach.

d) twórcza praca badawcza jest dziś wprost uzależniona od władania co najmniej dwoma lub trzema obcymi językami; także studenci w przeważnej ilości fachów akademickich nie mogą przygotowywać się źródłowo do pracy naukowej a nawet zawodowej, bez znajomości obcych języków. Co więcej: każdy pracownik zawodowy na poziomie choćby średnim, o ile tylko ma szersze am-

bicje i pragnie uniknąć skostnienia, musi też móc rozglądać się w fachowej prasie zagranicznej;

e) sporty, jako czynnik międzynarodowy, rozrosły się do rzędu takiej potęgi, że tylko krótkowidz może niedocenić udziału i zwycięstw drużyn polskich w igrzyskach międzynarodowych. A sportowiec nie może być niemy;

f) od kilku lat turystyka obcych staje się coraz ważniejszą częścią gospodarki narodowej i leży w naszym interesie nie tylko gospodarczym, żeby ściągnąć do kraju jak największą ilość obcokrajowców. Nie może się to jednak stać bez posiadania w najrozmaitszych środowiskach ludzi, którzy potrafią się nimi zająć.

Wszystkie kraje, nawet wyspiarska Anglia, a od r. 1928 nawet Rosja, czynią olbrzymie wysiłki by sprostać we wszystkich dziedzinach konkurencji ościenej i nie dać się na polu poliglotyzmu wyprzedzić innym, takby w wymianach międzynarodowych nie stać się zależnym od pośrednictwa trzecich osób, zawsze drogiego a nie zawsze bezpiecznego.

Ma się często wrażenie, że w ostrym tempie tego wyścigu Polska dała się zepchnąć na dalekie miejsce. Nasze obcojęzyczne propagandowe afisze rozlepiane za granicą roją się często od błędów. Udział najtęższych naszych sił politycznych, wojskowych, gospodarczych, naukowych, literackich we współpracy międzynarodowej jest często zupełnie niemożliwy z powodu ich braku znajomości obcych języków; a choćby zresztą taki reprezentant zdołał przeczytać — a raczej niezrozumiale wykrztusić — swój referat, to wobec braku sprawności obcojęzycznej rola jego w dyskusji spada do zera, a przecież to właśnie jest istotną częścią takich wymian międzynarodowych.

Gdy więc stan posiadania obcych języków w Polsce zmienił się po wojnie na naszą niekorzyść, gdy zubożenie warstw dawniej zamożnych utrudnia prywatne kształcenie się w obcych językach, a gdy do tego rola języków obcych w świecie dzisiejszym wzrosła niepomiernie, to obowiązkiem najwyższej polskiej magistratury oświatowej jest baczyć, by przy tym stanie Polski i Europy powojennej Polacy nie zostali w obcojęzycznej konkurencji międzynarodowej zepchnięci na szary koniec. Ale jest także obowiązkiem czynnika społecznego i obywatelskiego, a mianowicie neofilologów zrzeszonych w Polskim Towarzystwie Neofilologicznym, zwracać uwagę władz na braki, których niebezpieczeństwa jesteśmy świadomi.

*

Pójdźmy o krok dalej. Cztery grupy czynników tłumaczą stan szkolnictwa w sposób zapewne nie zawsze wyczerpujący, ale może wystarczający, a mianowicie: nauczycielstwo — cały kompleks

spraw uczniowskich — programy naukowe i podręczniki — oraz ustroj. Nie wspominam o odrębnej grupie czynników, nie leżących na naszej płaszczyźnie: finansowych, społecznych i politycznych. Z pośród czynników pierwszej grupy decydującym wydaje mi się ten czynnik tak skomplikowany i nieuchwytny często w swym działaniu, który tutaj w skrócony sposób nazwałem nauczycielstwem. Jeżeli jednak przyjmiemy, że pierwszy, drugi, trzeci czynnik działają normalnie, lub że w danej sytuacji nie leży w naszych rękach je ulepszyć lub zająć się nimi w danej chwili, to wpływa sprawa czwartego czynnika, **ustroju**, którą chciałbym dzisiaj zbadać w jej pewnej szczegółowej postaci, a mianowicie ustroju nauczania języków obcych w polskiej szkole średniej.

Sprawy te możnaby objąć — nawet z większą elegancją — terminem **polityka językowa**, gdyby z tymi wyrazami nie plątały się kojarzenia ze sprawami mniejszości narodowych, co byłoby fatalnym nieporozumieniem.

Jakież więc sprawy należą do zagadnienia ustroju nauczania języków obcych? Należą tu kwestie jak: ile języków obcych uczy się młodzież szkolna i jakie są to języki, oraz jak to nauczanie jest ułożone pod względem liczbowym i terytorialnym, które z nich są obowiązkowe, a które nadobowiązkowe i dlaczego? Kto decyduje o wyborze języka? Jakie są różnice w ustroju nauki obcych języków w różnych typach szkół średnich — i wiele innych. Pewne z tych zagadnień zahaczają o sprawy programów nauczania. Będę się starał jednak dziś abstrahować od tego związku i dlatego nie będę, między innymi, poruszał np. sprawy rozłożenia nauki języków obcych między gimnazjum i liceum lub na poszczególne lata nauki, ani nawet nie będę mówił o tej niepowetowanej stracie, jaką nauczanie języków obcych poniosło przez obcięcie dwu najniższych klas gimnazjalnych i przez postawienie młodzieży poza nawias nauczania języków obcych do końca 13 roku życia; ani też nie wspomnę o sprawie niedopuszczenia języków w skład podstawy dydaktycznej obu typów matematyczno-przyrodniczych.

Nie tu miejsce oczywiście na jałową krytykę dzisiejszego stanu tego ustroju, ani na bawienie się w poszukiwanie odpowiedzialności. Muszę jednak stwierdzić, że podczas gdy czynnik obywatelsko-społeczny reprezentowany przez Polskie Towarzystwo Neofilologiczne porusza te sprawy od początku swego istnienia, to czynnik urzędowy tkwi w tej dziedzinie niezmiennie na stanowisku z 1919 r., mimo, że poza tą jedną sprawą, we wszystkich innych dziedzinach ustroju i programu szkół, strzępy nawet nie zostały z ówczesnego stanu.

Możnaby do spraw ustroju nauczania języków obcych dorzu-

cić jeszcze sporą wiązanke, byłyby to jednak zagadnienia mniejszej wagi, toteż poprzestane na trzech najważniejszych.

✱

Jaki jest stan języków w szkołach średnich wedle ostatniej statystyki ogłoszonej w r. szk. 1933/34?

Ilość szkół średnich ogólnokształcących i ich uczniów.

(Pierwsze cyfry wedle „Oświata i Wychowanie” Nr 8/10, 1934, cyfry w nawiasie podane w „Językach Nowożytnych” 1929, str. 69/70).

1. Ilość szkół średnich ogólnokształcących.

	Razem	z jęz. niemiec.	z jęz. francuskim	z jęz. angielskim	z jęz. rasyjskim
Szkół państwowych	291(270)	282(215)	227(201)	12(11)	—
Szkół prywatnych	453(524)	416(388)	309(349)	36(37)	8
	744(794)	698(603)	536(550)	48(48)	8

Ilość uczniów.

W szkoł. państw.	86.451(82.858)	60.500(43.627)	26.514(38.109)	859(1.122)
W szkoł. prywat.	72.809(94.446)	48.367(49.326)	26.479(42.161)	2.044(2.979)
	159.260(177.304)	108.867(92.953)	52.993(80.270)	2.903(4.101)

Stan w szkołach państwowych w województwach południowych.

szkół państwowych	91 z 31.687 uczniami		
z językiem francuskim	36 z 3.322	„	po 27 w klasie
z językiem niemieckim	91 z 28.365	„	po 53 „
z językiem angielskim	—	—	—

Stan w szkołach prywatnych w województwach wschodnich.

Szkół prywatnych	43 z 7.676 uczniami
z językiem francuskim	20 z 1.247 „
z językiem niemieckim	39 z 6.703 „
z językiem angielskim	4 z 539 „

Nie potrzeba bliżej analizować tej statystyki, cyfry mają swą wymowę. Pocięsną jest ilość szkół z językiem angielskim, zawsze

ta sama (48), choć ilość uczniów zmniejszyła się o więcej niż $\frac{1}{4}$; ale o ile wymowniejszy jest spadek uczących się po francusku o 26 tysięcy uczniów, przy równoczesnym wzroście uczących się po niemiecku o 18 tysięcy, czyli że rozpiętość różnicy wzrosła o 44 tysiące.

Na pierwszym miejscu postawię zagadnienie wyboru języka obcego. Wedle obowiązujących przepisów język obcy w szkole średniej wybierają rodzice. Jest to w olbrzymio przeważającej ilości wypadków notoryczna fikcja, i do tego powrócę za chwilę. Ale przypuśćmy, że czasem rzecz ma się i tak, to uważalbyśmy ten stan za poważne zło, które należałoby usunąć.

Rodzice wybierają bowiem niemal zawsze z motywów egoistycznych, a gdyby nawet chcieli inaczej, to nie mają możliwości oprzeć swego wyboru na przesłankach dotyczących dobra publicznego lub choćby nawet tylko takich, które ich dziecku zapewniłyby korzyść rzeczywistą. Nie mają bowiem rodzice wglądu w to, jakie są interesy Państwa w tej dziedzinie, ani nawet jakie są w kwestii językowej zapotrzebowania w skali państwowej. Najczęściej kierują się rutyną zacieniającą ich horyzont, a datującą się z czasów, gdy sami byli uczniakami, uprzedzeniami politycznymi, iluzją, że znając sami pewien język obcy pomogą w nauce swemu dziecku, sympatią lub antypatią dla nauczyciela danego języka obcego itp. nierzeczowymi motywami.

Albo więc ich wybór dyktowany jest motywami subiektywnymi nic ze sprawą nie mającymi do czynienia, albo też, gdy starają się kierować względami obiektywnymi, nie ma najczęściej możliwości, by ich wybór mógł być oparty na prawdziwej znajomości rzeczy. Ale jest to dyskusja jałowa, ponieważ, jak powiedziałem, niemal zawsze fikcją jest jakoby rodzice dokonywali tego wyboru. Wybiera dyrektor zakładu wedle swych konwencji: czy ma nauczyciela czy nie, czy nauczyciel X ma za mało lub za wiele godzin, czy są wolne sale, czy paralelki nie są zbyt nierówne, ba, nawet wedle tego, czy życzy sobie mieć w zakładzie dany obcy język, dlatego np., że nie znając go nie może wobec tego skutecznie przeprowadzać wizytacji — co zmniejsza jego prestiż, choćby tylko wobec uczniów. Często władze szkolne, wizytatorowie uniemożliwiają dyrektorowi rozdzielenie klasy na dwa języki z imperatywnych pono względów budżetowych. Jest wprost groźne, gdy z okazji nielicznych klas licealnych kuratoria na czas nauki nakazują łączyć uczniów kilku liceów w jedną klasę, na dobitkę czasem i popołudniową!! Pono Kuratoria wprost kasują język obcy, jeżeli nie znajdzie się 10 uczniów. Tym zaś niedobitkom poleca się uczyć prywatnie i zdać z końcem roku. Dzieje się to właśnie w miejscowościach nasasyconych mniejszościami. Można

powiedzieć, że nie ma przedmiotu, który władze traktowałyby z większą dezynwolturą niż obce języki.

Wiadomo, że także i niektórzy wizytatorowie popierają lub zwalczają w ogóle obce języki lub pewne z nich, z względów mniej lub więcej subiektywnych lub zgoła historiozoficznych. Nawet stanowisko kuratorów ma swe znaczenie: zależnie od ich nastawienia zmienia się często w Okręgu *passa* na język francuski lub niemiecki. Znałem takiego kuratora, który *expressis verbis* stwierdził wobec mnie, że na swym terytorium nie pozwoli na dalsze „dławienie” języka francuskiego, choć wątpi czy uda mu się rewindykować „zagrabione” zakłady.

Co to wszystko ma do czynienia z dobrem publicznym i z potrzebami Państwa, a nawet choćby tylko z dobrze zrozumianym interesem obywateli? Nic.

Na ogół ostatni jestem, by odbierać decyzję władzom I i II instancji i wszystko centralizować w Warszawie. Ale tu każdy nieuprzedzony musi przyznać, że decyzja w sprawie tak ważnej jak charakter kultury polskiej w związku z zależnością jej od rozpowszechnienia przez szkołę języków postronnych, lub decyzja w sprawie umożliwienia obywatelom wymian gospodarczych bezpośrednio lub w sprawie wypełnienia ewentualnych obowiązków wojskowych, racjonalnie może zapaść tylko w skali państwowej i przez czynniki rozporządzające obiektywnymi danymi, zdające sobie sprawę z zagadnienia w całej jego rozciągłości i we wszystkich szczegółach. Jedynie tylko najwyższa władza szkolna może zapobiec zalaniu kraju wpływem jednej kultury i umożliwić wpływ innym kulturom. Tylko ona może zabezpieczyć z punktu polskiej racji stanu wymaganą równowagę rozmaitym ościennym kulturom przez racjonalny dobór odpowiedniego stosunku liczbowego poszczególnych obcych języków w szkole i ich terytorialnego rozdziału. Tylko ona jest zdolna zdać sobie sprawę, jakie są ogólnopaństwowe żądania gospodarcze, wojskowe i kulturalne pod względem **zapotrzebowań** na obce języki. Nie jest to zatem sprawa, którą można dalej zdawać na los przypadku, dowolności, ignorancji i niekompetencji. Sieć nauczania języków nowożytnych powinno ustalić Ministerstwo po wysłuchaniu opinii wszystkich czynników zainteresowanych.

Pewne potrzebne korektury, idące na rękę woli rodziców, należy przeprowadzić w ten sposób, by w miastach mających dwa lub więcej zakładów rozdzielić różne języki w ten sposób, by w każdym zakładzie prowadzono racjonalną politykę języków obowiązkowych i nadobowiązkowych dla zadośćuczynienia słusznym postulatami rodzicielskim.

Sieć taka musi mniej więcej równomiernie obdzielić wszystkie

połacie kraju wszystkimi językami obcymi a nie przydzielać pewne języki pewnym połaciom (jak proponował dr Ryniewicz). Jako punkt zaczepienia dyskusji rzucę następującą propozycję podziału: 40 % dla niemieckiego, 30 % dla francuskiego, 15 % dla angielskiego, 15 % dla rosyjskiego.

*

Drugie zagadnienie to sprawa, **jakich języków obcych szkoły średnie udzielają i w jakich stosunkach liczbowych i terytorialnych.**

Obecnie w szkolnictwie średnim udziela się obowiązkowo nauki języka niemieckiego, francuskiego i angielskiego.

Tu pierwsze pytanie jest, czy obecna proporcja klas i uczniów, otrzymujących naukę jednego z tych trzech języków nowożytnych, jest odpowiednia. Stwierdzić należy, że oprócz tych wypadków, gdy w 1919 r. na większych połaciach usuwano jakiś obcy język ze szkół, a to dlatego ażeby zerwać z przemocą wywieraną przez kulturę najeźdźcy (np. w Poznańskim), reszta podziału dokonała się wyżej przedstawioną drogą bezwładności lub dowolności i przypadku. Ale gdy wyjdziemy z tego stanu z roku 1919, to stwierdzić musimy, że na ogół niemal bez przerwy zmniejszał się odtąd i do dziś stan posiadania w szkole średniej języków francuskiego i angielskiego, a stale zwiększał się stan posiadania języka niemieckiego. Subiektywnie wydaje się, na podstawie ewolucji idącej od 20 lat, że jeżeli tego „dzikiego” ruchu nie zahamuje się, w pewnych połaciach kraju za kilka lat znikną chyba ze szkół w ogóle inne języki obce oprócz niemieckiego. Stan ten, który musi z biegiem czasu niechybnie zaciążyć na kulturze polskiej i na możliwościach bezpośrednich stosunków z zagranicą, jest wynikiem zsumowania tysięcy dowolnych decyzji rodzicielskich lub czynników szkolnych pierwszej i drugiej instancji, bo chyba nikt nie ma podstawy przypuścić, żeby stan ten był skutkiem jakiejś świadomej decyzji ogólnej. Całkiem po prostu, z powodu wadliwej organizacji, władza centralna wydaje się nim nie interesować.

Należy więc zapobiec tej grożącej zależności od jednego tylko języka obcego, a odpowiednio i w skali państwowej dozować nauczanie obcych języków z punktu widzenia polskiej racji stanu i dobra polskich obywateli.

Tylko władza centralna, Ministerstwo W. R. i O. P., może po uprzednim wysłuchaniu wszystkich głosów kompetentnych sfer: naukowych, gospodarczych, wojskowych, politycznych ustalić liczbowo i rozplanować terytorialnie sieć zakładów, klas i uczniów mających uczyć się obowiązkowo danych obcych języków. I to tak w szkołach państwowych jak i prywatnych.

Nie jestem odosobniony, stwierdzając że proporcjonalnie biorąc

za wiele jest uczniów uczących się po niemiecku a za mało uczących się po francusku. Ale ten stosunek jest jeszcze niczym, gdy porównamy go z liczebnym stanem języka angielskiego.

I tutaj stoimy już przed tajemnicą, której nikt nigdy nie potrafił mi wyjaśnić. Otóż w Polsce naucza się obecnie języka angielskiego liczbowo o wiele skromniej niż czynili to przed 1914 r. zaborcy na tym samym terytorium. Są liczne województwa, w których języka angielskiego w ogóle nie uczy się, a w innych angielskiego udziela się wprost wyjątkowo. A przecież Polska ma kilka milionów obywateli zmuszonych żyć z Anglosasami, a przecież polskie wymiany gospodarcze z krajami anglosaskimi lub kontrolowanymi przez język angielski wynoszą połowę wszystkich obrotów. Polska kultura zyskać tylko może na wzmożeniu wpływów anglosaskich, traktowanych jako uzupełnienie lub zrównoważenie wpływów innych kultur na kulturę polską. Nauczycielstwo i Pol. Tow. Neofilologiczne kilkakrotnie zwracały uwagę na tę antypaństwową anomalię. Stawiam więc tutaj **trzeci** postulat, którego realizacji nie można dłużej odwlekać: by niezwłocznie i bardzo znacznie zwiększyć ilość klas i uczniów języka angielskiego jako obowiązkowego. I tak uważam, że miasta powyżej 50.000 mieszkańców na każde zaczęte 50 tysięcy mieszkańców powinny mieć jeden zakład mający stałe klasy z angielskim. Podkreślam jasno, że nie jest prawdą, by, jak to czasem się słyszy, istniał ewentualny brak sił nauczycielskich: w Polsce są 4 uniwersytety uczące angielskiego i wydające dyplomy nauczycielskie od 15 lat i więcej.

Te trzy postulaty stawiam w tym najgłębszym przekonaniu, że nikt nie może mnie podejrzewać, ażebym chciał faworyzować jakieś grupy kolegów neofilologów na niekorzyść innej grupy, bo o tym, i obiektywnie zresztą biorąc, mowy być nie może—nikogo te zmiany nie pozbawią chleba. Stawiam te postulaty z najgłębszego poczucia tego obowiązku, że należy naprawić szkody, jakie kulturze i gospodarstwu polskiemu wyrządza dzisiejszy ustrój nauczania języków obcych.

W tej samej dziedzinie zostając musimy postawić sobie jeszcze jedno pytanie, nie kusząc się zresztą na razie o jego rozwiązanie. Pytam się więc, czy dziś, po dwudziestoletniej przerwie, usprawiedliwionej przez 150 lat przemocy i ucisku, nie jest czas, ażeby z wszystkimi zrozumiałymi zastrzeżeniami rozważyć ponownie sprawę nauczania języka rosyjskiego, który nie tylko jest językiem 150 milionów, językiem największej liczbiej kultury słowiańskiej i europejskiej, ale jest przede wszystkim językiem handlowym jednego z najbogatszych źródeł surowcowych, a oprócz tego jest językiem, którego znajomość jest więcej niż użyteczna

dla co najmniej 50 tysięcy podchorążych i oficerów polskich. Najlepiej sądząc, sprawa ta powinna znaleźć się na porządku dziennym rozważań odpowiedzialnych władz szkolnych, które po wysłuchaniu rozmaitych sfer kompetentnych zbadają samą zasadę, kwestię odpowiednich typów szkolnictwa średniego oraz kwestię ich zasięgu terytorialnego. O konieczności natychmiastowego wprowadzenia do szkoły średniej języka rosyjskiego mówił na tym samym Kongresie przedstawiciel wojska, pułkownik Tomaszewski, w sposób najzupełniej kategoryczny.

Jeżeli z kolei przejdziemy do tzw. języków obcych **nadobowiązkowych**, to muszę stwierdzić jednogłośnie skargi nauczycieli i rodziców na wyjątkowe wprost zaniedbanie tej sprawy u nas. Nauki tych języków udziela się rzadko i to w sposób bardzo niesystematyczny, czasem wprost niepoważny, a zawsze niemal zostawia się ją bez sankcji. Czyli, że niby oszczędza się tu każdy złoty, ale z drugiej strony przy tak postawionej nauce niemal wszystkie wydatki są tak, czy tak stracone. Do tego należy dodać, że niemal wyłącznie uczy się jako języków nadobowiązkowych tylko niemieckiego, francuskiego i angielskiego.

Wielka, a może nawe przeważna ilość uczniów nie ma jednak w ogóle możności uczenia się nadobowiązkowego języka, bo w przeważnej ilości zakładów nie udziela się ich w ogóle. Jest to zło tym poważniejsze, że Polska ma szkołę jednojęzykową.

Nie koniec na tym. Muszę tu postawić kwestię nauczania także tych języków obcych, które w ogóle nie pretendując do obowiązkowości powinny jednak w pewnych niżej określonych warunkach być uczone w szkole średniej Polski, o ile chce ona być mocarstwem a nie tzw. „państwem o ograniczonych interesach”.

Przy tej sprawie wyróżniłbym miasta poniżej 50 tysięcy mieszkańców, które powinny poprzestawać także w nadobowiązkowej nauce na owych 3 lub ewentualnie 4 językach głównych. Do drugiej kategorii wstawiłbym miasta liczące powyżej 50 tysięcy mieszkańców, a do najwyższej kategorii miasta uniwersyteckie, mające o wiele większe możliwości nauczycielskie i wszechstronniejsze zapotrzebowania uczniowskie. Dla miast tej drugiej i trzeciej kategorii, i to dla stosunkowo niewielkiej ilości szkół średnich w nich znajdujących się, należy przewidzieć ponadto nadobowiązkową naukę języków: włoskiego, rumuńskiego, czeskiego, węgierskiego, litewskiego, hiszpańskiego i portugalskiego. Oczywiście w plan powyższy wciągam nie tylko szkolnictwo ogólnokształcące, lecz także szkolnictwo zawodowe. Wyobrażam sobie w przybliżeniu, że należy udzielać nadobowiązkowej nauki:

w 10 zakładach	—	języka włoskiego
w 5	„ — „	rumuńskiego (Warszawa, Lwów, Stanisławów, Kołomyja, Śniatyn)
w 2	„ — „	czeskiego (Warszawa, Kraków)
w 3	„ — „	hiszpańskiego (Warszawa, Lwów, Poznań)
w 2	„ — „	portugalskiego (Warszawa, Lwów)
w 2	„ — „	litewskiego (Warszawa, Wilno)
w 2	„ — „	węgierskiego (Warszawa, Kraków).

Szkic ten nie ma w sobie oczywiście nic imperatywnego.

Nie mogę przecie pominąć tu uwagi — nie należącej właściwie do mego tematu — że owocną może być nauka nadcbowiązkowego języka dopiero przy 3 godzinach i 2 stopniach, tzn. przy 6 godzinach na pełny zakład, i to o ile udziela się jej w godzinach przedpołudniowych. Wedle powyższego szkicu uczyniłoby to przy obecnych płacach wydatek nie dochodzący do 25 tysięcy zł na rok, a więc nie stojący w żadnym realnym stosunku do uzyskanych korzyści o charakterze państwowym.

*

Przechodzę teraz z kolei do **trzeciej** sprawy, najbardziej pono najeżonej trudnościami, którą mimo wszystko jednak mam obowiązek poruszyć, a mianowicie do zagadnienia: ile języków obcych ma się uczeń szkoły średniej uczyć.

Wpierw muszę tu jednak otworzyć nawias dla podniesienia uwagi, którą uczyniłem już na wstępie. Nie wiemy, jaka byłaby rola języka polskiego, gdyby przodkowie nasi zdołali byli utrzymać Imperium Jagiellonskie. Byłby to w każdym razie język państwa dziś blisko 100 milionowego. Nie tylko jednak straciliśmy to imperium, lecz nawet zaprzepaściliśmy niepodległość i to przez 150 lat właśnie największych przewrotów w kulturze materialnej i duchowej.

Dzisiaj, gdy wybijamy się na mocarstwo, gdy najwyższą troską naszej dumy i godności narodowej, ale i naszego interesu, powinno być, aby to mocarstwowe stanowisko wzmocnić i utrwalić, musimy zdawać sobie sprawę, że w tej konkurencji światowej potęga polska o wiele wyprzedza znaczenie języka polskiego. Język nasz ma przed sobą nie tylko 4 wielkie języki światowe, ale wyprzedziły go także języki włoski, hiszpański, portugalski i holenderski, bo trzeba przecież do nich liczyć obok macierzy także związane z nimi mową kraje zamorskie. Powinniśmy wszystkimi siłami dążyć również do wzmocnienia światowego stanowiska języka polskiego, nie mniej przeto obiektywnie stwierdzić musimy, że język nasz nie jest językiem światowym, ani nim choćby i w perspektywie półwiekowej zostać nie może. I to bezstronne stwier-

dzenie zmusza nas do wyciągnięcia pewnych wniosków także w dziedzinie szkolnictwa.

Jeżeli rozejrzemy się w programach szkół średnich tych państw, których języki mogą się nazywać światowymi w tym czy owym znaczeniu, to stwierdzimy:

1) wszystkie podstawowe typy ich szkół średnich uczą obowiązkowo przynajmniej jednego języka obcego, co czyni, że każdy abiturient włada dwoma językami światowymi;

2) ponadto pewne typy szkół w tych państwach (za wyjątkiem Włoch) uczą obowiązkowo dwu języków nowożytnych, co czyni, że abiturienti tych typów władają **trzema** językami światowymi.

Natomiast w Polsce jest stan następujący: nie bacząc na tak groźny handicap konkurencji światowej, polski abiturient **wszystkich** szkół średnich dostaje od państwa obowiązkowo umiejętność władania tylko **jednym** językiem światowym. Czyż nie wygląda to na paradoks! Jakby jaki wróg polskiej ekspansji światowej z miejsca w ten sposób utrudniał Polakom współzawodnictwo z obco-krajowcami i zmuszał ich do stałego posługiwania się pośrednictwem elementów poliglockich, nigdy bezinteresownych, a nie zawsze przychylnych polskiej sprawie. Dwa obowiązkowe języki obce w szkole średniej jest to głośny i wspólny postulat wszystkich sfer handlowych i naukowych. Jestem przekonany, że jeżeli programy szkół średnich angielskich, francuskich, niemieckich zdołały znaleźć typy szkoły średniej, w których mieści się obowiązkowa nauka dwu obcych języków, to napewno i w Polsce może ona się zmieścić i zmieścić się powinna, przede wszystkim dlatego właśnie, że Polak, którego język nie jest światowym, tak czy tak będzie zawsze znał o jeden język mniej niż jego konkurent. A cóż mówić dopiero o tych narodach, których języki nie są światowe, a których programy szkół średnich zdołały zmieścić obowiązkowo nie tylko dwa lecz i trzy a nawet cztery języki obce!

Współdziałając swego czasu przy budowie obecnych „tymczasowych” programów szkół średnich, a walcząc od samego początku mej współpracy o wprowadzenie dwu języków obcych obowiązkowych w niektórych typach szkoły średniej, śmiem stwierdzić, że urzeczywistnienie tej niezbędnej inowacji nie spowodzi żadnych rewolucyjnych zmian w dzisiejszym ustroju i programie szkolnictwa średniego. Jest to zresztą również teza Pierwszego Zjazdu Nauczycieli Języków Nowożytnych w Warszawie ¹⁾.

*

¹⁾ Por. artykuł o dwu językach Jaxy w Kurierze Warszawskim z 6.X. 1928, oraz referaty w Językach nowożytnych, 1929 dr. Piątka i dr. Trenklerówny, w końcu broszurę dr. Ryniewicza „Wybór języków obcych w naszych szkołach a interesy ogólnopaństwowe”, W-wa 1930.

Doszedłem do końca. Oto trzy szeregi zagadnień piekących, które pozwoliłem sobie poruszyć. Ich urzeczywistnienie jednak nie jest równomiernie dojrzałe i łatwe, dlatego też należy je odpowiednio rozłożyć w czasie.

Najzupełniej dojrzała jest już sprawa ustalenia przez Ministerstwo sieci liczbowej i terytorialnej obcych języków w szkole średniej. Jeżeli bez najmniejszego sprzeciwu Ministerstwo rozstrzyga a nie rodzice, jakie typy liceum mają być w danej miejscowości, to nie widzę, dlaczego Ministerstwo nie miałoby rozstrzygnąć swą decyzją sprawy wyboru języków, rozwiązywaną tak chaotycznie a nierzeczowo, często wprost szkodliwie.

W drugiej sprawie, ustalenia odpowiedniego stosunku między poszczególnymi językami nauczanyimi obowiązkowo w szkołach państwowych i prywatnych, można już od roku 1939/40 poczynić odpowiednie korektury dla języka francuskiego, a zwłaszcza angielskiego. Dwa lata wydają mi się potrzebne, by dojść do przypuszczalnej normy w języku francuskim, a trzy lub cztery lata, by osiągnąć poziom normalny dla języka angielskiego.

Także w sprawie uporządkowania stosunków w zakresie nadobowiązkowego nauczania języków nowożytnych wystarczą na ogół 2 lata, w rzadkich tylko wypadkach 3.

W końcu, sprawa drugiego obowiązkowego języka musi przejść przez fazę wstępną ankiet i prób przystosowania inowacji do obowiązującego programu naukowego, a następnie przez fazę ustalenia programu i przygotowywania podręczników dla nowego przedmiotu. Zajęłoby to przypuszczalnie resztę rolę 1939 i przedwakacyjną część 1940, tak że z nowym rokiem szkolnym 1940/1, możnaby wprowadzić drugi język obcy do nauki obowiązkowej.

Lwów

Zygmunt Czerny

ISTOTA DUCHOWA TRZECIEJ RZESZY

Przedstawienie treści duchowej Trzeciej Rzeszy nastęrcza wiele trudności. Niejednokrotnie nawet, i to ze stron bardzo poważnych, podkreśla się, że w ogóle nie można jeszcze o to się kusić.

Trzecia Rzesza istnieje przecież zaledwie lat pięć, a więc stosunkowo bardzo krótko. Nasuwa się więc od razu pytanie, czy wolno przypisywać wielu objawom, które szczególnie jaskrawo rzucają się w oczy, decydujące i trwałe znaczenie.

Podług zdania zwolenników tego poglądu, należałoby ograniczać się do rejestrowania faktów i wyczekiwania, co będzie dalej powtarzając słowa Goethego:

„Wenn sich der Most auch noch so toll gebärdet,
„Es gibt am Ende doch nen Wein”.

Takie zachowanie zalecają przede wszystkim ci, którzy wpatrzeni w to, co do wczoraj świat podziwiał jako prawdziwą **niemiecką kulturę duchową**, uważają obecny kierunek za **chwilowy i przypadkowy**. Są oni też przekonani, że będzie on powoli zatracać swoją obecną, powiedzmy, **kanciastość**, i ostatecznie ulegnie wiecznym wartościom starego ducha prawdziwej kultury niemieckiej.

Temu zapatrywaniu hołdują szczególnie koła emigranckie, wśród których widzimy tylu wybitnych przedstawicieli literatury, sztuki i nauki. Uważają oni nową duchowość niemiecką niemal że wyłącznie za **satelitę polityki**, której ostateczny wynik nie jest jeszcze zgoła przesądzony.

Osobiście jestem skłonny przyjąć ostatnią konkluzję, gdyż sądzę, że te same lub podobne powody, które po świetnych zwycięstwach, spowodowały klęskę r. 1918, zaważą i obecnie ostatecznie decydująco na szali wypadków.

Musi w końcu zawieść **przede wszystkim hyperorganizacja**, wchłaniająca w zupełności jednostkę i pozbawiająca ją zdolności do samodzielnego myślenia i działania, niezbędnego w obliczu szybko rozwijających się a nieprzewidzianych wypadków.

Jednak taki koniec obecnego systemu **polityczno-organizacyjnego** bynajmniej nie zadecydowałby w zakresie, który nas tutaj interesuje, o powrocie do **status quo sprzed r. 1933**.

Nie mogę w tej chwili zastanawiać się, czy w ogóle w latach 1918-1933 możemy mówić o jakiejś jednolitej kulturze duchowej, która by przy tym była równoważnościową z wielką spuścizną Goethego, Schillera, Fichtego, Rankego, Mommsena itd. Ale pomijając już i ten szczegół, nie wolno nigdy zapominać, że emigracja polityczna zawsze jest skłonna do **przeceniania swego znaczenia i swojej wartości, a niedoceniańa nowego stanu rzeczy**.

Widzieliśmy to w epoce Rewolucji Francuskiej, mimo że w zakresie kulturalnym zrywała ona stosunkowo znacznie mniej z przeszłością. Od r. 1917 możemy ten objaw obserwować i to szczególnie dokładnie, jeżeli chodzi o emigrację rosyjską. Zapatrywania właśnie tej ostatniej, że albo w Rosji może istnieć kultura duchowa sprzed r. 1917, albo nie będzie żadnej, nie wydaje się już dzisiaj zgoła słuszne.

Bez wątpienia nowa literatura i sztuka nie osiągnęły jeszcze u naszego wschodniego sąsiada szczególnie podziwu godnej wyżyny. Może jednak nie tyle powoduje ten objaw brak talentów, **ile uzależnienie twór-**

czości od potrzeb i wymogów propagandy. A fakt ten z góry przesądza o możliwościach rozwoju pracy twórczej.

Prawdziwa twórczość duchowa wymaga atmosfery wolności, obojętne czy chodzi o naukę, sztukę, literaturę lub muzykę.

Tak było w starożytności, że tylko wspomnę Ateny, gdzie na bardzo małej przestrzeni terytorialnej zrodziły się w stosunkowo krótkim czasie wartości duchowe, które wycisnęły niezatarte piętno na kulturze tyu ludów i epok. Tak bywało i niejednokrotnie później. A nie jest zgoła rzeczą przypadku, że zwycięskiemu pochodowi ruchów wolnościowych XIX-go wieku towarzyszył równolegle wspaniały rozwój w zakresie nauk, sztuki, literatury, filozofii, a wreszcie i techniki.

Nie jakobyśmy chcieli tu twierdzić, że atmosfera wolności duchowej XIX-go i początku XX-go wieku odgradziła twórczość naukową, lub artystyczną od możliwości, lub chęci służenia pewnym kierunkom, a więc spełniania także zadań propagandowych. Wiemy dobrze, że tak nie było. Hasło zaś — sztuka dla sztuki — mogło być naprawdę w pełni realizowane tylko w zakresie nauk matematyczno-przyrodniczych.

W nauce historii było to już tylko częściowo możliwe, nawet przy najlepszej chęci i woli poszczególnych badaczy.

W literaturze zaś pięknej ścisły obiektywizm był wykluczony.

Istniało jednak co innego, czego obecnie w państwach totalnych już prawie nie ma, a to swobodna wzajemna krytyka i kontrola. **Wolność ścierania się różnych prądów i poglądów nie pozwalała na nieliczenie się z niewątpliwie ustalonymi faktami.**

Historyk np. mógł przez specjalny ich dobór starać się uzasadniać pewne zasady ustrojowe, czy społeczne, którym hołdował. Pomijając już jednak, że takie świadomie apriorystyczne ujmowanie zagadnień nie było bynajmniej zbyt częste, trzeba pamiętać, że nikt pod grozą przekreślenia swojej powagi naukowej nie mógł sobie pozwolić na posługiwanie się faktami fałszywymi lub sfalszowanymi. Ryzykownym też było zupełne zapominanie o wiadomościach, które podwazyły ukochaną tezę. Krytyka byłaby o nich rychło przypomniiała.

Duża też była ilość różnych publikacji historycznych, odrzuconych i to powszechnie, jako nieodpowiadających wymogom naukowym. Wbrew też różnym, zwłaszcza w niektórych krajach szerzonym dzisiaj opiniom, możemy śmiało powiedzieć, że zasadniczo w państwach hołdujących wolności badań naukowych i myśli **było także celem w zakresie nauk humanistycznych dążenie do prawdy drogą obiektywnego, — o ile to tylko jest możliwe, — posługiwania się posiadanymi faktami.**

Z prawdą i rzeczywistością liczyła się i wielka literatura, która dla szerzenia się pewnych prądów politycznych, społecznych itd. posiadała tak doniosłe znaczenie. Zapewne, licentia poetica pozwalała tutaj na większą swobodę, wyrządzającą się nieraz i w pewną jednostronność.

Ale jeżeli przypominamy sobie wielkie nazwiska, które i dzisiaj nie są bynajmniej przebrzmiałe, np. Ibsena, Zolę, Bourget'a, Sudermanna, Hauptmanna, u nas Sienkiewicza, Prusa, Zeromskiego itd. itd., to musimy powiedzieć, że obok świetnej formy literackiej dążenie do przedstawienia prawdy bynajmniej nie odgrywało u nich drugorzędnej roli. Bez wątpienia propagowali i służyli pewnym ideom. Często o nie i stanowczo walczyli. **Były to jednak zawsze idee, o których prawdzie byli głęboko przekonani.** To przekonanie zaś zdobywali ciężką pracą, a często i w walce z istniejącym stanem rzeczy.

I właśnie ta okoliczność nadała ich twórczości tę wielką i trwałą

wartość, że zarówno w szukaniu prawdy, jak i jej wypowiedaniu byli **niezależni**.

Rozważając t. zw. nową duchowość niemiecką, muszę od razu powiedzieć, że jak dotychczas i wbrew wysiłkom jej propagatorów **nie stała się ona jeszcze zgoła niekwestionowanym wspólnym dohrem większości Niemców**.

Zwalczają ją stanowczo przede wszystkim wzmocniony obecnie wewnętrznie, a niebardzo liczebnie zmniejszony katolicyzm i zjednoczony w Bekenntnisfront protestantyzm, których nie możemy uważać za czynniki wyłącznie, a nawet przede wszystkim konserwatywne. Kto wie nawet, czy z tego właśnie podłoża nie wyrósł w trudzie i znoju nowa i inna — **jutrzejsza duchowość niemiecka**.

Pomijam tutaj innych przeciwników obecnego ducha, **zapatrzonych przede wszystkim w przeszłość**, których opór jest wprawdzie w obecnych stosunkach nieobojętny, ale nie mam wrażenia, by posiadał większe znaczenie dla przyszłości.

Pragnąc jednak zdać sobie sprawę z „**urzędowej**” obecnej duchowości, musimy od razu zwrócić uwagę na jeden błąd, który popełniają zwłaszcza zbyt często obcy, idąc za głosami niemieckich przeciwników narodowego socjalizmu.

Nazywając nową treść myślową „hitleryzmem”, szerzy i ustala się przekonanie, jak gdyby Wódz Niemiec był jej twórcą i jakoby od niego się ona zaczęła. Można zrozumieć powód szerzenia właśnie takiego poglądu, zwłaszcza przez niektóre koła emigranckie. Ułatwia to pozornie propagandę przeciwko systemowi, gdyż wszystko, co się uważa za złe i zwalcza, zostaje uosobione w jednym człowieku. On jest początkiem i końcem, a więc z jego zejściem z widowni ustałyby: przyczyna i skutek.

Nie będę zaprzeczał, że niejednokrotnie ludzie, którzy tak myślą, są nawet dobrej wiary. Stanowczo jednak twierdzę, że nie są oni zdolni do zorientowania się w tym całym długim łańcuchu zdarzeń i okoliczności, które razem spowodowały i powodują odgrywający się obecnie dramat, a może i tragedię ludu niemieckiego.

Jest to zawsze dowodem powierzchownego rozumowania, jeżeli się upatruje przyczynę wszelkich ruchów, czy wydarzeń, które wstrząsają ludzkością, w jednej osobie, chociażby najbardziej niepospolitej.

Nie przeczę bynajmniej, że t. zw. wielcy ludzie posiadają znaczenie wysoce pozytywne w rozwoju dziejów. Musimy jednak zawsze pamiętać, że rolę ich bardzo istotnie warunkują niezależne od nich okoliczności, a często i pozornie drugorzędne fakty. Czyniąc nieraz wiele dobrego lub złego, hamując lub przyspieszając chwilowo bieg wypadków, nie są oni jednak nigdy ich absolutnymi panami.

Dlatego też często, mimo największej ludzkiej genialności, końcem drogi rozpoczętej na Korsyce staje się Święta Helena, a dzieje rozwijają się dalej, obojętne na los i wolę chwilowego tytana.

Nie tak dawno zresztą powstanie i trwanie bolszewizmu łączono z osobą Lenina, wiążąc z ewentualnością jego śmierci daleko idące nadzieje, które zgoła się nie spełniły.

Dla zrozumienia problematyki interesującego nas tutaj zagadnienia, uważałem za nieodzowne te wstępne uwagi, które z konieczności muszą być bardzo pobieżne.

Zarówno elementy **treści duchowej Trzeciej Rzeszy**, jak i jej atmosfera powstały i rozwijały się poza Hitlerem w znacznej mierze i to

właśnie, o ile chodzi o same **zasadnicze podstawy**, długo zanim rozpoczął on swoją niezwykłą karierę polityczną¹⁾.

Ze po r. 1918 stały się właśnie one niezmiernie atrakcyjne dla bardzo szerokiej, częściowo naprawdę wysoce wartościowych sfer, tak iż na tej podstawie można było zorganizować potężny ruch polityczny, to jest niezaprzeczalne. **Był on jednak następstwem, a nie przyczyną tej duchowości, która już opanowała była liczebnie znaczną część Niemców.**

Musimy o tym fakcie stale pamiętać, gdyż nie tylko z powodów teoretycznych jest dla nas niezbędna znajomość rzeczywistości niemieckiej.

Zapewne, podobnie jak było w epoce Rewolucji Francuskiej, a obecnie dzieje się w Rosji, dalszy rozwój wypadków zarówno pod względem politycznym, jak i duchowym może się także i w Niemczech bardzo silnie oddalić od zamierzeń pierwotnych i dzisiejszych przewodców. Z reguły w dalszym stadium rozwoju następuje i przypomnienie sobie o pewnych niegdyś czołowych nazwiskach i ich dorobku duchowym, który ponownie odkryty, zostanie znowu recypowany.

Stanie się to jednak w epoce późniejszej, może dopiero w czasie ustalenia się na dłuższy okres nowej rzeczywistości.

Z natury rzeczy jednak te nowe normalne stosunki będą zawsze bardzo różne od poprzednich normalnych stosunków.

Niewątpliwie, gdyby ta duchowość, która w narodowym socjalizmie znalazła swoje narzędzie polityki i władzy, nie była się zetknęła z ludźmi o wyjątkowych wprost zdolnościach organizacyjnych i propagandowo-demagogicznych, to rola jej w życiu Niemiec byłaby znacznie skromniejsza.

Mimo nawet poważnego wzrostu zwolenników po r. 1914, a zwłaszcza 1918, przeszłaby zapewne, nie pozostawiając istotnych śladów, podobnie jak tyle innych prądów powstałych chociażby tylko w przeciągu wieku XIX-go, a które w pewnych okresach zwracały na siebie dużą uwagę i niekiedy cieszyły się nawet wcale poważnym wzięciem.

Jako uboczny produkt kulturalnego rozwoju ludzkości takie prądy zawsze będą powstawać, ale nawet przy największym chwilowym powodzeniu nie utrzymają się, gdy są oparte na niedostatecznych podstawach, nie uwzględniają należycie rzeczywistości i **pragnienia prawdy**, zakorzenionego w gruncie rzeczy głęboko w duszy człowieka.

Chwilowa liczba zwolenników sama przez się nie wystarcza, bo jak bardzo słusznie powiedział kiedyś wielki ekonomista i głęboki znawca historii Schmoller: „**Die Macht der Ideen hängt wohl auf die Dauer von ihrer Wahrheit und Brauchbarkeit, vorübergehend stets von der Zahl ihrer Bekenner ab**”.

Jako podstawową cechę obecnej **duchowości niemieckiej** należy uważać **nieufność do rozumu i intelektualizmu**, która występowała zresztą również silnie, a jest to rzeczą godną zapamiętania, w pierwotnych hasłach bolszewickich.

Pod tym względem krótko i węzłowo oświadczył Hitler w „Mein Kampf”: „**weg vom Rationalismus, zurück zum Instinkt**”.

A już po objęciu władzy 27 maja 1933 r. głosiła np. „Arische Rundschau”, że dokonany przewrót był koniecznością, gdyż chodziło o rewolucję życia przeciwko formule, **rewolucję duszy przeciwko tyranii rozumu**, wyzwolenie człowieka niemieckiego z **więzów bożków wolności, równości i braterstwa itd.**

¹⁾ patrz także doskonale i zwięźle ujęcie **ks. Jana Stepy**: U źródeł niemieckiego totalizmu (Warszawa, 1938, Biblioteka Akcji Katolickiej).



Nie mogę tutaj przytaczać niezwykle licznych tego rodzaju uzasadnień. Natomiast, jeżeli ktoś pragnie zapoznać się z tym niezwykle poważnym — i to dla całego obecnego rozwoju kulturalnego — problemem, niech przeglądnie np. **R. Müller-Freienfelsa** — *Methaphysik des Irrationalen*²⁾, **W. Stricha** — *Der irrationale Mensch*³⁾, **Rosenberga** — *Mythus des 20. Jahrhunderts*, który dla zrozumienia obecnych dążeń kulturalnych jest nieodzowny.

U nas tym zagadnieniem zajął się np. prof. ks. dr. S. Szydelski w obszernym artykule p. t. „Irracjonalizm w dzisiejszym ruchu naukowo-religijnym”⁴⁾.

O namietności, z jaką propaguje się to hasło, świadczą obok literatury książkowej także i bardzo liczne artykuły w codziennej i periodycznej prasie.

Wiele ich ukazało się w „*Völkischer Beobachter*”, a więc dzienniku przede wszystkim miarodajnym. Mówił w nim np. **A. Lippich** o *Halbwelt des Geistes*⁵⁾, **Ratje** o *Bildungsdünkel als Volkszerstörer*⁶⁾, **R. Wintergerst** wołał: „*Fort mit dem Bildungswahn*”⁷⁾, itd., itd. Ciekawy był także swego czasu np. artykuł **Wirsinga Gisleberga** p. t. „*Volk und Geist, die Gegenkirche der Intellektuellen*”⁸⁾.

Jest rzeczą zrozumiałą, że takie podstawowe nastawienie, realizowane jako nowy ideał, musiało wpłynąć rewolucyjnie na cały system wychowania i wykształcenia, — oraz zmienić istotę szkolnictwa niemieckiego.

Na dokładność, skrupulatność, może nawet niekiedy i przesadną pedanterię, które, przy niewątpliwie i pewnych ujemnych stronach, zapewniły jednak szkole i badaniom naukowym Niemiec pierwszorzędne stanowisko w świecie, nie ma już obecnie miejsca.

Zmienił się cel szkoły i cel nauki.

Już też w r. 1933 ujął to krótko rektor E. Krieck w słowach: „*Nicht objektive Wissenschaft, sondern heroische, kämpferische, soldatische und militante Wissenschaft zu lehren ist das Ziel unserer Universitäten*”.

Później takich oświadczeń, a nie kończyło się bynajmniej na słowach, było więcej. I tak np. odgrywający dzisiaj poważną rolę wśród filozofów niemieckich rektor Hans Heyse zakończył jedno ze swych przemówień oświadczeniem: „*Die deutsche Wissenschaft hat ein einziges Ziel: überall dem Willen des Führers zu dienen*”.

Jest rzeczą jasną, że tego rodzaju tendencja godzi w samo istnienie nauk humanistycznych. Otwarcie się zresztą dzisiaj wyznaje, że są one niepożądane w dotychczasowej postaci.

Powszechnie znane są zarządzenia o nauce historii, której celem jest już tylko propaganda nowego światopoglądu, oraz stwierdzenie, że on jedynie wyraża doskonale treść odwiecznych aspiracji duszy niemieckiej, która pozostała niezmienną od czasów historycznych, a nawet i przedhistorycznych.

Komentując w r. 1933 zarządzenie ministra oświaty o nauce historii pisał np. dr. Karol Drück, wirtemberski ministerialny Oberregierungs-

²⁾ Lipsk 1927.

³⁾ Berlin 1928.

⁴⁾ Lwów, Przegląd teologiczny 1928; por. także ks. **J. Pastuszko**: *Irracjonalizm w najnowszej filozofii* (Ateneum Kapłańskie, styczeń—luty 1934).

⁵⁾ V. B. 31 stycz. 1934.

⁶⁾ V. B. 14 lutego 1934.

⁷⁾ V. B. 7. marca 1934.

⁸⁾ Die Tat, październik 1933.

rat: „Der heutige Staat erhebt Anspruch auf unbedingte Geltung. Seine Ideen sind für ihn die einzigen zum Ziel führenden... Aus unserer Überzeugung heraus haben wir **nicht nur den Mut, subjektiv zu sein, ...sondern auch den Mut, diese Subjektivität zuzugeben.** ...Dieses Vorgehen mag manchen mit Verwunderung erfüllen, es ist aber eine selbstverständliche Folge des Glaubens an die Richtigkeit des Tuns und an die Sieghaftigkeit der Idee der nationalsozialistischen Bewegung und ihres Führers. Dabei kann sich niemand über Gewissenszwang beklagen, denn wer dazu nicht freudig ja sagen kann, der soll ja den Unterricht gar nicht geben, ihm soll noch Zeit bleiben zur Selbstbesinnung”.⁹⁾

Prowadzona przez jakiś czas walka w obronie obiektywizmu badań historycznych, a miała ona znaczenie i dla całości nauk humanistycznych, skończyła się porażką oponentów, którzy musieli zamilknąć.

Od czasu usunięcia w związku z tym w styczniu r. 1935 wielkiego historyka Onckena z katedry uniwersytetu w Berlinie nie słyszałem już, by jeszcze ktoś występował w obronie nieskrępowanej wolności badań naukowych.

Ale i tu znowu nasuwa się przypomnienie, że i bolszewicy, którzy tak chętnie zarzucają Niemcom wsteczniectwo, bynajmniej inaczej się do problemu wolności badań naukowych nie odnoszą. Są tylko w tym, jak i w wielu innych wypadkach, mniej szczerzy.

Może jednak ktoś zapyta, jakże się to mogło stać, że po kulcie rozumu wieków XVIII—XX nastąpił taki gwałtowny i nieprawdopodobny zwrot?

Przecież wielki i bezsprzeczny rozwój we wszelkich dziedzinach w tym okresie zawdzięczamy wolności badań naukowych i temu nastrojowi, który obecnie tak pogardliwie określa się mianem intelektualizmu. Zapewne nie był on doskonały pod każdym względem, a nawet z wzrostem nastrojów materialistycznych wykazywał wiele i jaskrawych cech ujemnych.

Przyznaję też od razu, że kult rozumu w materialistycznym światopoglądzie doprowadził do jego przecenienia. Należy się jednak poważnie obawiać, że **powrót do instynktu, który bynajmniej nie stanowi antytezy materializmu**, przekreśli w krótkim czasie wszelkie osiągnięcia, zdobyte z takim trudem przez pracę i poświęcenie pokoleń.

Ze obawa taka nie jest bezpodstawna, świadczy obraz Rosji dzisiejszej. Każdemu zaś, który przegląda t. zw. publikacje naukowe nowych Niemiec, nasuwają się także i w tym wypadku coraz wyraźniej zachodzące analogie.

Nie ulega dla mnie wątpliwości, że najważniejszą przyczynę tego pozornie dziwnego objawu należy upatrywać w powolnym odwróceniu od drugiej połowy XIX-go wieku od kultury **uniwersalistycznej**, opartej na dorobku chrześcijańskim i naukach humanistycznych.

Spółeczeństwa zostały zasugestionowane wynikami badań przyrodniczych i technicznych, a podziwiając szczegóły, **zatracały stopniowo zdolność obejmowania całości.**

Hasło t. zw. praktyczności i realizmu, gdy chodzi o myślenie i wychowanie, było i jest uzasadnione tylko w umiarkowanym zakresie.

Na grożące z tego powodu niebezpieczeństwo zwracał już uwagę m. i. wspomniany przed chwilą Schmoller w słowach: „Aber aller Fortschritt in der Naturbeherrschung ist nur dauernd von Segen, wenn der

⁹⁾ Vom Zweiten zum Dritten Reich str. 58/59 (Esslingen a. N. 1933) por. także publikacje Ministerstwa Oświaty Rzeszy p. t. „Erziehung und Unterricht in der höheren Schule” (Berlin 1938-).

Mensch sich selbst beherrscht, wenn die Gesellschaft die neue revolutionierte Gestaltung des Wirtschaftslebens nach den ewigen sittlichen Idealen zu ordnen weiss. Daran fehlt es noch¹⁹⁾.

Na grożące niebezpieczeństwo zwracali niejednokrotnie uwagę myśliciele jak Rudolf Eucken, Wilhelm Förster, Henryk Bergson, Gustav Le Bon itd., itd. Bardzo często i stanowczo zabierała od czasów Leona XIII także głos Stolica Apostolska w obszernych encyklikach, które często były i przez niekatolików podziwiane, niekiedy i krytykowane, ale, niestety, bardzo niedostatecznie nawet przez wiernych przestrzegane.

Z zanikiem poczucia i odczucia uniwersalistycznego, **malala treść i wartość duchowa jednostek i społeczeństw.** I znowu powołam się tutaj na głos nie filozofa lub literata, lecz wybitnego i praktycznego ekonomisty Ryszarda Wilbrandta, który ubolewając nad kurczeniem się duszy pisał w r. 1919: „Die Seele rächt sich, **sie ist nur noch Funktion.** Sie verhält sich nun so. **Sie tut nichts von sich.** Ja, wir werden sehen: das ist's, was heute am allermeisten bei uns fehlt¹⁹⁾”.

Rozkład duchowy przyspieszała propaganda **myślenia jednostronnego**, opartego na wynikach nauk przyrodniczych. W Niemczech była ona bardzo intensywna i szerzona wśród najszerzych mas zwłaszcza, chociaż nie wyłącznie, przez koła politycznie radykalne.

Obojętne jest dzisiaj dla nas, że hołdujący temu kierunkowi wierzyli, że działają w imię dobra i prawdziwego postępu ludzkości.

Uważali oni za nieodzowne w tym celu zastąpienie szerokim masom ich dotychczasowych wierzeń Darwinem, Haecklem itd., oraz utrwalanie wśród sfer mniej lub więcej wykształconych **nowego i, jak twierdzono, realnego światopoglądu.**

Wierzył w taką potrzebę np. i niewątpliwie wybitny chemik Oswald, głosząc swoją czysto praktyczną i materialistyczną filozofię **monistyczną.** O jej zwycięstwo walczyły przed wojną tysiące zwolenników zorganizowanych w słynnym Monistenbund.

W wysokim stopniu rozkładowo działało przy tym rozpowszechnianie się błyskotliwej, a tak doprawdy płytkiej i powierzchownej filozofii Nietzschego. Jego tendencje antychrześcijańskie, przekreślanie dotychczasowych tradycyjnych **pojęć moralności i etycznego współzycia ludzi, apoteoza brutalności i gwałtu, a szydzenie z chrześcijańskiego miłosierdzia i przykazania miłości bliźniego,** wierały się głęboko w psychikę elementów półwykształconych lub o słabszym charakterze.

Pycha i buta, jako znamiona nadczłowieka, dumnego ze swojej urojonej wyższości, stwarzały już przed r. 1914 bardzo niepokojące objawy, których obecne spotęgowanie może jeszcze odegrać nader poważną, kto wie, czy nawet nie decydującą rolę.

Zarówno tu wspomniane, jak i niektóre nie wspomniane kierunki, które uważały się za twórców nowej duchowej wielkości i przyszłości, **spełniały naprawdę tylko rolę burzycielską. Nie posiadały natomiast, wbrew przekonaniu swoich zwolenników, zdolności konstruktywnych.**

Ale ta t. zw. praca dla postępu i dobra ludzkości doprowadzała stopniowo w coraz szerszych kołach do stanu braku równowagi i harmonii duchowej, a często wprost do pustki duchowej.

Różne filozofie i światopoglądy, wyrastające na glebie materialistycznego intelektualizmu, nie dawały w ogóle lub tylko nader mętne odpowiedzi na podstawowe pytania, **jak istota życia, świadomość, życie pozagrobowe, wieczność itd.**

W sferach zwłaszcza zamożniejszych łącznie z tym można było stwier-

¹⁹⁾ Der Sozialismus, str. 179.

dzać wzrost chęci używania i szerzenia się amoralności w poczuciu wprowadzie krótkotrwałego, ale odczuwanego jako rzeczywistego **nadczłowieczeństwa, czy pańskości (Herrentum)**.

Liczne skandale i procesy obyczajowe w warstwach wyższych świadczyły jaskrawo już podówczas o dokonywującym się rozkładzie.

Obok jednak tych objawów i typów tej kategorii, bodaj liczniejsze były szeregi jednostek, które uzyskanie pozytywnej **odpowiedzi** na dręczące zawsze ludzkość pytania **odczuwały jako gwałtowną potrzebę**. Nie znajdowały zaś jej w **materialistycznym kierunku myślenia**, który określano jako **pozytywny, racjonalistyczny, a najczęściej naukowy**.

Że zaś nie siegano, poza w tym czasie względnie nielicznymi kołami, z powrotem do starej myśli chrześcijańskiej, to miało swoje szczególne powody.

Pod wpływem olbrzymiej literatury (Strauss, Feuerbach, Hegel, E. v. Hartmann itd., itd.), która od pierwszej połowy wieku XIX-go atakowała podstawy i istotę chrześcijaństwa, a uchodziła za wyraz prawdziwej nauki i myśli, przyzwyczajono się je uważać za przestarzałe, jeżeli już nie wprost za szkodliwe i wrogie zdrowemu postępowi (z dawniejszych Dahn, potem Nietzsche, Ostwald itd.).

Zacząło się więc szukanie czegoś nowego. Objaw ten zresztą nie ograniczał się bynajmniej tylko do Niemiec, istniał i we Francji, we Włoszech, Rosji, a także i u nas.

Odradzanie się religijne wiary i myśli, najpierw katolickiej, a potem chociaż wolniejsze protestanckiej, które rozwija się w ostatnich dziesiętnościach lat XIX-go wieku, a obecnie w tylu krajach odznacza się nieoczekiwaną dawniej intensywnością i żywotnością, nie potrafiło już odzyskać w Niemczech wielu milionów zdezorientowanych, przeważnie pół lub ćwierć wykształconych¹¹⁾ mieszkańców miast.

Toteż wśród tych ostatnich można było już z początkiem bieżącego wieku stwierdzać często m. i. następujące objawy:

- 1) załamanie się wiary, że t. zw. **naukowy**, powiedzmy ściśle, przyrodniczy sposób myślenia jest bezwzględnie pewny, albo i w ogóle pewny,
- 2) utrzymanie się przekonania o słuszności zarzutów przeciw katolicyzmowi, protestantyzmowi, a nawet i chrześcijaństwu jako takiemu,
- 3) łącznie z tym coraz śmielsze odrzucanie tradycyjnych pojęć dobra i zła, a więc po prostu etyki chrześcijańskiej,
- 4) pragnienie uzyskania odpowiedzi na wspomniane już zagadnienia metafizyczne.

A ponieważ ci ludzie nie żyli na pustyni, lecz w społeczeństwie licznym i różnorodnym, w rozmaitych warunkach życia, wśród rozlicznych zgodnych i sprzecznych interesów, przeto powstałe zamieszanie duchowe nie pozostawało bez wpływu także i na formułowanie różnych koncepcji polityczno-światopoglądowych.

Te nastroje zaczynają szukać wyrazu w **różnego typu mistycyzmach**. A że są lekceważone i pogardliwie zbywane przez oficjalną naukę uniwersytecką i to wszystko, co uchodziło za reprezentujące prawdziwą kulturę niemiecką, nabywają pewnego wrogości wobec nich nastawienia, które obecnie znajduje tak znamienity wyraz.

Bez wątpienia wywarły na te mistycyzmy zrazu i silny wpływ kon-

¹¹⁾ Do tej kategorii należy zaliczyć tych wszystkich, którzy poza znajomością nawet dokładną **pewnej specjalności** bardzo nie wiele wiedzą o innych dziedzinach życia i zachodzącymi między nimi związkami. Dosadny, jak zwykle, Bernard Shaw wyraził się też kiedyś słusznie mówiąc: „Każdy ścisły specjalista jest ścisłym idiotą”.

cepcje Comte'a stworzenia nowej pozytywnej religii.¹²⁾ Ale chociaż niektóre jego pomysły i obecnie jeszcze odnajdujemy w programach różnych współczesnych reformatorów, to trzeba stwierdzić, że bodaj większe zainteresowanie budziły, a częściowo jeszcze i dzisiaj budzą różne religie wschodnie. Zaczyna się je podziwiać i przypisywać im wartości, jakich chrześcijaństwo w przekonaniu szukających nowej prawdy nie posiada.

Licznych czytelników znajdują np. „Les religions et les philosophies dans l'Asie Centrale” hr. Gobineau (ur. 1816†1882), którego „Essai sur l'inégalité des races humaines” (wyd. 1-sze 1853) zapłodni tak bardzo pozytywnie nową duchowość niemiecką.

Wiara w prawdę azjatycką doprowadza do opowiadania się za tą, czy inną z tamtejszych religii, z reguły niedokładnie znanych i idealizowanych. Jeszcze zaś częściej do tworzenia namiastek religijnych, przedstawiających dziwną mozaikę, powstałą z pomieszania różnych źle zrozumianych nazw i pojęć.

Jak silnym był ten pęd, o tym świadczy, że np. Deutscher Buddhistenbund liczył przed r. 1914 przeszło 200.000 członków.

Niewątpliwie zaś daleko więcej zwolenników liczyły niezliczone grupy teozoficzne kierunku Blavatskiej i Annie Besant, dalej mazdeści itp.

Obok zaś nich pojawiają się tendencje stworzenia własnej religii, właściwej niemieckim ludziom.

Prądy te doprowadzają rychło do jawnego formułowania **germańskie-go neopoganizmu**.

Bezpośredni wpływ wywarły na nie z dawniejszych książki np. Dahna, dalej Nietzsche, zapłodniła je istotnie wielka sztuka Wagnera, a wreszcie w tym związku nie wolno nie wspomnieć o dziełach Gobineau, oraz **H. St. Chamberlaina**, „Die Grundlagen des XIX. Jahrhunderts”¹³⁾.

Ze Gobineau ze swoimi koncepcjami nierówności ras ludzkich ostatecznie nie utrzymał się wobec rozwoju badań i nauki antropologii, to nie może dziwić. Był on przecież w połowie wieku przeszłego jednym z jej pionierów, który, jak zwykle w podobnych wypadkach bywa, nie miał do dyspozycji bogatych materiałów, istniejących obecnie dzięki mozołej pracy kilku pokoleń uczonych.

Ale ten fakt dla wspomnianej kategorii jego zwolenników pozostał podobnie bez znaczenia, jak i odrzucenie przez poważną krytykę naukową Chamberlaina z powodu, powiedzmy, zbyt subiektywnego sposobu obchodzenia się z faktami historycznymi.

Pod wpływem tych bardzo różnych impulsów i przyczyn natury psychologicznej, organizują się już przed wojną światową grupy neopogańskie. Nie wiem, gdzie i kiedy powstała pierwsza. Najstarsza ze znanych mi jest założona w r. 1907 przez Ludwika Fahrenkroga Germanische Glaubens-Genossenschaft (G. G. G.), która zaczęła głosić swoje nauki w wychodzącym w Lipsku „Germanischer Glaube”.

Już wtedy powstają m. i. także podstawy nowego germańskiego kalendarza, które są równocześnie programem. Jego wytyczne przyjął hołdujący neopoganizmowi obecny minister rolnictwa Darré do swojego Deutscher Bauernkalender na rok 1935. Oburzył on nie tylko katolików i opozycję protestancką, ale spotkał się z zasadniczymi zastrzeżeniami

¹²⁾ zwłaszcza *Système de politique positive, ou traité de Sociologie instituant la Religion de l'Humanité*. T. I. — IV (Paryż 1851 — 1854).

¹³⁾ I wyd. w r. 1899, o ile wiem było dotychczas 14 wydań; Chamberlain (ur. 1855 — 1927) był zięciem R. Wagnera.

także ze strony bardzo kompromisowych t. zw. Deutsche Christen i ich przywódcy Reichsbischofa Müllera.

Zgodnie z dawną receptą G. G. G. zastąpiono pogańskimi święta chrześcijańskie.

I tak np. 6 stycznia, święto Trzech Króli, zaawansował na Drei Asen Tag, 22 lutego na Donars Stuhlfeier, Popielec zmienił się na Ascher Wodans Tag, Wniebowstąpienie na Donners-Hammer-Heimholung, 29 czerwca na Tiusfest der Halbjahrscheide. Wielki Piątek zaś został: „Kardoder Stiller Freitag, Gedenken an die 4.500 von Karl dem Schlächter ermordeten Sachsen und an die 9.000.000 anderen ermordeten, totgefolterten und verbrannten Rechtskämpfer, Glaubenshelden, Ketzer u. Hagdiesen (Hexen)”. Wigilia zaś Bożego Narodzenia ma być dniem: „Baldurs Lichtgeburt in der Goennacht und Mutternacht und Besuch des weiblichen Jul-(Christ-)Kindchens”.

W łączności z Germanische Glaubens-Genossenschaft pozostają już przed r. 1914 Gesellschaft Wodan, Germanische Gemeinschaft, Nordkult.

Drugą grupę, skrajniejszą pod względem programu społecznego, stanowiła Deutschgläubige Gemeinschaft. Została ona powołana w r. 1911 przez E. Hunkla, jako „geweihte, gottümliche Gemeinschaft kirchenfreier, deutscher, reinrassiger Männer und Frauen”.

W związku z nią pojawiają się w r. 1911 Deutscher Orden, w r. 1919 Verein Deutscher Gottesmutterchaft i. i.

Z dawniejszej wcale pokaźnej literatury, która wywarła istotny wpływ na obecną treść duchową, a i dzisiaj bynajmniej nie jest zapomnianą, możemy tutaj przykładowo wspomnieć E. Oelsa, Wodankult (wyd. 1905), P. S. Reutera, Siegfried oder Christus? (wyd. 1910), A. Fritscha i E. Hunkla, Unsere Volksreligion (wyd. 1915).

Po r. 1918 zarówno liczba organizacji tego pokroju, jak i ich publikacji, niezmiernie wzrosła, przy czym niektóre z nich mogą budzić podziw już z powodu samej swej nazwy, jak np. Sumero-skytisch-germanische Nationalreligion des Gottmenschen Ea, której założycielem był L. Albert.

Pomiędzy tymi niezmiernie licznymi odłamami neopogańskimi istnieją po dzień dzisiejszy bardzo poważne doktrynalne rozbieżności, które znajdują swój wyraz w niekiedy nawet bardzo ostrych walkach. Nie dała też upragnionego rezultatu próba organizacyjnego zjednoczenia wszystkich odłamów, podjęta przez prof. Hauera.

Utworzona w lutym r. 1934 **Volkskirchliche deutsche Glaubensbewegung** nie zdołała objąć np. tak ważnych grup neopogańskich, jak Ludendorfa Deutschvolk, Nordische Glaubensbewegung i i. Zresztą i w samej początkowo bardzo licznej Volkskirchliche Deutsche Glaubensbewegung niebawem przyszło do poważnych tarć wewnętrznych.

Tutaj jednak mniej nas mogą interesować rozbieżności doktrynalne i trudności organizacyjne, aniżeli to wszystko, co od czasów przedwojennych stanowi wspólne dobro duchowe neopogan, a znajduje praktyczny wyraz w zasadach obowiązującego światopoglądu, hasłach kulturalnych, jak i instytucjach prawnych III Rzeszy.

Na tę więc duchową składa się wiara:

1) w wybraność ludu niemieckiego, którego przeznaczeniem jest władztwo nad innymi ludami.

Tę tezę głoszoną od dawna (G. G. G. i i.) przyjmuje obok wielu innych także „Mein Kampf”, który zaznacza, że celem ruchu narodo-wo-socjalistycznego jest osiągnięcie supremacji światowej w imię wyższości krwi i rasy niemieckiej. Wymarzonym celem: „Pokój poparty nie

skowyczeniem łzawych pacyfistycznych płaczek, lecz stworzony zwycięskim mieczem narodu panów (Herrenvolk), biorącego świat w służbę wyższej kultury”.

Dlatego też odrzuca się a limine zasadę równouprawnienia narodów. W tym względzie, a podobne twierdzenia można bardzo często spotkać, woła np. Wilhelm Stapel: „Was macht es aus, ob wir deutsche Minderheit oder Mehrheit sind? Was soll diese läppische Statistik? Wir sind Deutsche, gleichviel ob Minderheit oder Mehrheit, und als Deutsche sind wir die Ersten. Wenn in ganz Polen nur zwei Deutsche wohnen würden, so wären sie mehr als die Millionen Polen; denn sie sind eben Deutsche”.¹⁴⁾

2) Lud wybrany posiada odrębną i swoistą duszę rasową, którą należy strzec przed zakażeniem i skażeniem przez inne kultury.¹⁵⁾

3) Prawda i prawo ludu wybranego mają bezwzględne pierwszeństwo przed prawdami i prawami innych ludów.

4) Nie może istnieć żadna kultura uniwersalna.

5) Lud niemiecki został jako taki przed wiekami stworzony przez Opatrzność, wyposażony w najwyższe wartości duchowe, które przetrwały niezmiennie, chociaż pod powłoką obcych, narzuconych mu kultur i wpływów.

Pozytywnym zadaniem, do którego dążąc — nie wolno się niczym kręować, będzie zatem: 1) oczyszczenie ducha niemieckiego z wszelkiej obcości, 2) przepojenie go jednolitym światopoglądem.

Temu celowi musi zostać wszystko podporządkowane. Trzeba usunąć wszystko, co stoi na przeszkodzie, chociażby przez zrezygnowanie z największych wczorajszych autorytetów duchowych, które jeszcze niedawno, jak np. Goethe, stanowiły powszechny przedmiot dumy i podziwu.

Ciągle i aż do znudzenia przewijają się podane przed chwilą tezy poprzez całą literaturę, rozbieżne programy i wyznania wiary różnych ugrupowań neopogańskich i gatunkowo właściwych (artgemäss) chrześcijan.

Że zaś to wszystko od r. 1933 posiada zgoła nieteoretyczne znaczenie, jest rzeczą dostatecznie znaną.

Albo może ktoś powie: przecież tak często się słyszało i czytało, że narodowy socjalizm bynajmniej nie tylko nie zwalcza, ale nawet stoi na gruncie chrześcijańskim, przy tym potępia ateizm itd.

Obrońcy jego powoływali się przy tym dawniej — obecnie to już ustaliło — stale na słynny program partyjny z dnia 20 lutego 1930 r., który i dzisiaj jeszcze uchodzi za obowiązujący.

Nie można zaprzeczyć, że chociaż między r. 1920 a r. 1933 położenie i partii i jej przewódców bardzo się poważnie zmieniło, to jednak w głównych zarysach, poza zakresem spraw gospodarczych, utrzymuje się w praktyce pierwotne wytyczne.

¹⁴⁾ Der christliche Staatsmann, eine Theologie des Nationalismus (Hamburg 1932) str. 255; por. także J. St. Bystroń: Megalomania narodowa (Warszawa 1935); że teza ta nie ulega zmianie, świadczy notatka Ilustr. Kur. Krak. z 29. VIOI. 1938 p. t. „Co to ma znaczyć?": „Ta nieprawdopodobna buta doprowadza do takich wypowiedzi, jak czytano wczoraj w depeszach: Oto Deutsche Allg. Zeit. mówi, że na żadnym obszarze, na całym świecie, Niemcy nie mogą się uważać za mniejszość narodową”.

Por. także Edwarda Bristlera: Die Völkerrechtslehre des Nationalsozialismus (Zürich, 1938).

¹⁵⁾ p. n. p. Rosenberg, Mythos, L. F. Claus, Rasse und Seele, (3 wyd. Monachium 1933).

Można co najwyżej powiedzieć, że niektóre punkty były prędzej i dokładniej, inne mniej szybko realizowane.

Otóż odnośnie zagadnienia polityki wyznaniowej należy sobie przypomnieć, że p. 24 programu brzmi: „Wir fordern die Freiheit aller religiösen Bekenntnisse im Staat, soweit sie nicht dessen Bestand gefährden oder gegen das Sittlichkeits- und Moralgefühl der germanischen Rasse verstossen.

Die Partei als solche vertritt den Standpunkt eines positiven Christentums, ohne sich konfessionell an ein bestimmtes Bekenntnis zu binden”.

Od razu możemy stwierdzić, że już sama zasada wolności wyznania została tutaj istotnie ograniczona na rzecz „Sittlichkeits- u. Moralgefühl der germanischen Rasse”.

Można było od razu przewidywać, że nie da się to pogodzić z etyką uniwersalną, wspólną dla wszystkich ludów, którą wyznają katolicy i protestanci.

Jest przy tym rzeczą znaną, że to Sittlichkeits- u. Moralgefühl nie tylko w r. 1920, ale i po dzień dzisiejszy nie było i nie jest bynajmniej pozytywnie sformułowane.

Możemy co najwyżej powiedzieć, że t. zw. germańska moralność odrzuca wzorem Nietzschego i grup neopogańskich: a) miłość bliźniego w stosunku do obcych, b) chrześcijańskie pojęcie grzechu i winy, ośmieszając skrupuły i wyrzuty sumienia, c) uznaje za dobre w znaczeniu etycznym to wszystko, co przyczynia się do wzmocnienia potęgi, względnie przynosi korzyść.

Pozytywne zaś hasła, jak Heldentum, Volksverbundenheit itd. mogą być i są też rzeczywiście rozmaicie rozumiane, jak to chociażby z obserwacji rzeczywistości niemieckiej wynika.

W jaki sposób przy tym obchodzi się z pojęciami chrześcijańskimi, propagując swoje założenia i to ze strony jak najbardziej miarodajnej, o tym świadczą stale wywody Rosenberga, powtarzane w różnej formie i przez innych.

Odnosnie np. grzechu, a co za tym idzie i skrupuły, czytamy w Mythus: „Einem Volk mit ungebrochenem Rassencharakter wäre die Erbsündenlehre eine Unverständlichkeit gewesen, denn in einer solchen Nation lebt das sichere Vertrauen an sich selbst und an seinen als Schicksal empfundenen Willen. Homers Helden kennen die Sünde ebenso wenig wie die alten Inder und die Germanen des Tacitus und der Dietrichsage. Dagegen ist das dauernde Sündengefühl eine Begleiterscheinung physischer Bastardierung”.¹⁶⁾

Jest oczywiście rzeczą obojętną, czy jakiś t. zw. intelektualista lub zaprzaniec w służbie Jezuitów, Rzymu itd. powie odnośnie tego, jak i innych ustępów, że podobne twierdzenia nie są całkowicie zgodne z naszymi pozytywnie ustalonymi i dającymi się każdej chwili stwierdzić wiadomościami.

Obszerne i szczegółowe zarzuty przeciwko bezpodstawowym twierdzeniom Rosenberga wywołują co najwyżej odpowiedź w soczystym stylu Marcina Lutra w postaci np.: An die Dunkelmänner unserer Zeit, eine Antwort auf die Angriffe gegen den Mythus des 20. Jahrhunderts.¹⁷⁾

Nie tyle też w wynikach poważnych badań naukowych, które są przecież dziełem obcych duchem intelektualistów, należy szukać źródła wiedzy szerzycieli nowej duchowości, jak poza już wspomnianymi autorami

¹⁶⁾ str. 71.

¹⁷⁾ Monachium 1935.

i wydawnictwami, np. w wydawanym od r. 1902 w Lipsku czasopiśmie Hammer. Jego wydawcą był także i dzisiaj jeszcze niezapomniany Theodor Fritsch. Podobnie zresztą nie poszła bynajmniej w niepamięć i jego publikacja (2 wyd. 1912) p. t.: **Mein Beweismaterial gegen Jahwe**. Obok niego wiele cennych cegiełek dostarczył np. Wilhelm Hentschel w swoim: **Varuna das Gesetz des aufsteigenden und sinkenden Lebens** (wyd. 1912).

Nie wolno tutaj naturalnie także zapominać o **Jörg Lanz von Liebenfelsie**, który wśród protoplastów obecnej duchowości uchodził za poważnego uczonego i badacza.

Mówi już sam za siebie np. tytuł takiego dzieła jak: **Theozoologie oder die Kunde von den Sodoms-Afflingen und dem Götter-Electron. Eine Einführung in die älteste und neueste Weltanschauung und eine Rechtfertigung des Fürstentums und des Adels**.

Bardzo oryginalny był Liebenfels jako biblista. Świadczą o tym wydawane przez niego swego czasu Bibeldokumente. Zeszyt pierwszy ukazał się pod nagłówkiem: *Der Affenmensch der Bibel. Mit drei Tafeln und mehreren Illustrationen*.

Nie poszedł też całkiem w niepamięć i **Guido von List** autor wydanej w r. 1889 powieści Carnuntum, w r. 1895 epopei Walküren-Weihe i t. Dla tworzących się różnych organizacji neopogańskich duże znaczenie przedstawiały zwłaszcza późniejsze jego publikacje, jak np. w r. 1908 *Das Geheimnis der Runen*, ogłoszona w r. 1910 *Die Religion der Ario-Germanen in ihrer Esoterik und Exoterik*, oraz wiele innych.

Ze zarówno ówczesna, jak i późniejsza nauka nie chciała się pogodzić z wynikami badań tych autorów, to nie posiadało i nie posiada znaczenia.

W drugim zdaniu 24 punktu programu mówi się o **pozytywnym chrześcijaństwie**. Dodatek zaś „ohne sich konfessionell an ein bestimmtes Bekenntnis zu binden” rozumiano długo w bardzo szerokich kołach protestanckich i w pewnych katolickich, jako obietnicę pokojowego współżycia z tradycyjnymi kościołami. Ze strony czynników miarodajnych unikano równocześnie sprecyzowania tego pojęcia.

I ostatecznie chociaż pojawił się szereg określeń używanych przy różnych okolicznościach, nigdy w sposób stanowczy nie powiedziano, co pod pozytywnym chrześcijaństwem należy rozumieć. Obecnie zresztą wobec już zupełnie otwartego opowiadania się przy kierunku antychrześcijańskim (ostatnio ogłoszone punkty Rosenberga), sprawa ta przestała być aktualną.

Zapewne przez dłuższy czas te koła, które szerzyły t. zw. **nowe chrześcijaństwo**, zachowując często tylko jego nazwę, dążyły do ścisłego sprecyzowania „pozytywnego chrześcijaństwa”. Ale te różne odłamy, jak np. Die Deutschkirche, Deutsche Christen, Geistchristentum dr. Dintera, Kristgermanentum, Kosmisches Christentum itd., itd. nie mogły dojść zarówno pod tym, jak i pod wieloma innymi zasadniczymi względami do zgody.

Różnorodność interpretacji była zaś tak poważna, że prof. Hauer, przez pewien czas formalny przewodca różnych, a licznych odłamów neopogan złączonych w Deutsche Glaubensbewegung, uważał za zupełnie możliwe połączenie swego ruchu z tymi odłamami chrześcijańskimi.

Polemizując z Müllerem, przywódcą Deutsche Christen, instalowanym w r. 1933 jako biskupem Rzeszy świeżo zjednoczonego Ewangelickiego Kościoła, pisał Hauer w otwartym liście z dnia 23 października 1933 r.: „Es ist uns heiliger Ernst mit religiösen Dingen und wir sind überzeugt, dass hier nichts Geringeres in Frage steht als unser ewiges Schicksal. Aber wenn wir nun auf Christus hingewiesen werden als den Weg,

so müssen wir zunächst einmal den Herrn Reichsbischof fragen, welchen **Christus** er meint. Ist es Jesus Christus der Evangelien, oder der Christus der paulinischen Theologie, „oder etwa der **artgemässe Christus** gewisser **Deutscher Christen**? Diese sind einander nicht gleichzusetzen. Wir wären dem Herrn Reichsbischof und den Theologen der Glaubensbewegung Deutsche Christen von Herzen dankbar, wollten sie uns **einmal ganz deutlich sagen, an welchen Christus sie glauben**. Denn aus dem lauten Rufen des kirchenpolitisch-theologischen Kampfes ist ein klarer Ton hierin nicht hörbar. Erst wenn wir wissen, welcher Christus denn gemeint ist, können wir uns über **christuslose Weltanschauung** und **Christusglauben**, oder besser gesagt, über das wirkliche Wesen von deutschem und christlichem Glauben verständigen”.

Ironia z jaką Hauer tutaj traktuje te odłamy chrześcijan, którzy z nauką Chrystusa niewiele, albo w ogóle nic nie mają wspólnego¹⁸⁾, jest zupełnie zrozumiała.

Prowadzona bowiem od dawna praca nad „Umdeutung” istoty chrześcijaństwa i osoby Chrystusa, doprowadziła poprzez „artgemässer Christusglaube” (Deutsche Christen) do aryjskiego, lub nawet germańskiego Chrystusa (Deutschkirche), a wreszcie do bardzo już mglistych pojęć takich odłamów jak Geistchristentum, Kristgermanentum itd.

Ostatecznie te skrajne, a jednak logicznie ze sobą łączące się pojęcia, można było przy trochę dobrej chęci pogodzić także np. z wywodami prof. Bornhausera, zawartymi w referacie: Der nordische Gott am Kreuz von der Vorzeit bis zur Gegenwart.¹⁹⁾

Żeby jednak uprzytomnić, w jakim duchu odbywa się „Umdeutung” nauk Ewangelii, pozwolę sobie tutaj przytoczyć jeden ustęp z Beckmanna Christenfibel. Wybieram umyślnie jedną z najbardziej umiarkowanych publikacji Deutsche Christen, przeznaczoną dla szerokich mas, a wydaną po objęciu przez nich władzy nad stworzoną w r. 1933 Deutsche Evangelische Kirche.

Czytamy w niej np.: „Und was ist mit dem Engelsgruss: Friede auf Erden?

Nun wäre dies eine pazifistische Botschaft, dann wäre die Arbeit der Boten Jesu ein gründlicher Versager, denn ein Weltfriede ist nach 2000 Jahren noch nicht eingetreten. Aber haben das die Engel verkünden wollen?

Nein, sie reden garnicht vom Frieden zwischen den Menschen, sondern vom Frieden des Menschen mit Gott, von dem Frieden zwischen Gott und Welt... Das, und nicht das fade Geschwätz des oberflächlichen Pazifismus, ist der Sinn des Evangeliums: Friede mit Gott, Versöhnung mit ihm...

Das also ist nicht das Ziel der Bibel, hier auf Erden ein Reich energieloser Pazifisten zu züchten oder zu schaffen, sondern das ist ihr Ziel: Gottes Reich zu bauen”.²⁰⁾

Zgodnie z obowiązującymi tezami Deutsche Christen²¹⁾, które zarzucają wszelki uniwersalizm, kończy się Deutsche Christenfibel: „Nun, deutscher Christ wandle würdig deiner Berufung und deines Auftrages:

¹⁸⁾ patrz szczegóły mojej książki **Religia w Trzeciej Rzeszy** (Lwów 1936) i podaną tam obszerną literaturę.

¹⁹⁾ Kongres Deutsche Glaubensbewegung, odbyty 26—29 stycznia 1934.

²⁰⁾ str. 84/85.

²¹⁾ Richtlinien p. 10 w **Friedrich Wieneke**. Die Glaubensbewegung Deutscher Christen (6 wyd. Soldin 1936).

Christi Reich in deutschen Landen. Evangelium im Dritten Reich! Kämpfe und setz dein Leben ein **nicht als Weltbürger, sondern als Deutscher**".

Daleko dalej, aniżeli ten odlam, który zresztą pod tym względem zrobił znaczne w międzyczasie postępy, szedł już dawniej Bund für deutsche Kirche (Deutschkirche), którego 2 punkt Satzungen z r. 1924 głosił: „Jesus der Held soll uns Führer sein. Nicht wie der Süden den Heiland sah und schätzte, nicht Jesus **das Gotteslamm**, das nur klaglos litt und ohne Widerstreben sein Blut vergoss, sondern Jesus deutsch geschaut und deutsch aufgefasst, so wie ihn schon der niedersächsische Fromme des 9. Jahrhunderts schaute, als er uns den Heiland schenkte, in dem Jesus als der hohe Himmelsherr, der Volkskönige Bester, **als Herzog inmitten seiner kühnen Degen erscheint**. Den Jesus wollen wir unserer Jugend, unserem Volke vor Augen malen".

Ze naturalnie i ze strony wierzących protestantów, nie mówiąc o katolikach, tego rodzaju nauki musiały się spotkać z ostrą odprawą, co doprowadziło do powstania sławnej już dzisiaj Bekenkende Kirche, albo **Bekenntnisfront**, to nie może zdziwić.

Wypada jednak wspomnieć, że tendencje Christenfibel nawet i w obozie Deutsche Christen napotykały już w r. 1933 na poważny opór. W ich szeregach głośno domagano się dalej idących zmian w duchu „artgemässer Christusglaube", a przede wszystkim wyrzucenia Starego Testamentu itp., a niekiedy nawet i krucyfiksów.

Za usunięciem Starego Testamentu, wśród bardzo wielu innych opowiadał się zresztą zawsze i Rosenberg, żądając równocześnie i odpowiedniego oczyszczenia Ewangelii, — **stworzenia piątej Ewangelii**.

Nawiasem wspomnę, że jeszcze przed r. 1933 podjęli się tego zadania D. Klagges²²⁾, po przewrocie premier Brünszwiku, oraz dr. A. Dinter²³⁾.

Ale od razu tutaj trzeba podkreślić, że i tendencje stworzenia takiego nowego chrześcijaństwa nie są zgoła czymś nowym w Niemczech.

Najwybitniejszym ich przedstawicielem, cieszącym się i dzisiaj wielką powagą, zresztą także wśród neopogan, był zmarły w r. 1891 profesor teologii protestanckiej w Berlinie **Paweł de Lagarde**.

Nawiasem tylko zauważę, że dziwnym zbiegiem okoliczności decydujący wpływ na sformułowanie dzisiejszej, podobno czysto niemieckiej duchowości, która stanowi objawienie duszy rasowej, wywarło tylu ludzi o nieco obco brzmiących nazwiskach.

Otóż de Lagarde głosił **niezbędność jednego obowiązującego wszystkich Niemców światopoglądu i jednej im właściwej religii**: „Das, was Deutschland braucht, ist nicht ein Katholizismus minus des Papstes und einiger anderen dem Katholizismus eigenen Dinge, nicht ein Christentum minus einer bald höheren, bald niedriger gegriffenen Zahl von Dogmen, sondern ein neues Leben, welches die absterbenden Reste alten, kranken Lebens tolebt", ²⁴⁾ „Diese nationaldeutsche Religion entspricht dem von Gott gewollten Wesen der deutschen Nation". ²⁵⁾

Naturalnie takie ujęcie wiedzy logicznie do pojęcia **specjalnego niemieckiego Boga**, który to temat posiada także swoją literaturę.

Z pogardą wyraża się także de Lagarde o faryzeuszu Pawle, lekceważąco o Piśmie Świętym, a protestantyzm uważał za znajdujący się w roz-

²²⁾ Das Urevangelium Jesu, der Deutsche Glaube (1 wyd. 1925, 3 wyd. Lipsk 1933).

²³⁾ **Das Deutsche Evangelium**. Neuübersetzung der Evangelien... unter Ausmerzung aller falschen Übersetzungen und dogmatischen Fälschungen.

²⁴⁾ **Paul de Lagarde**, Nationale Religion (Jena 1934) str. 6.

²⁵⁾ str. 10.

kładzie i odmawiał mu wszelkiej wartości dla teraźniejszości. Nadto, podobnie jak niegdyś już np. Feliks Dahn, oceniał wogóle cynicznie wartość chrześcijaństwa dla Niemców.

Dziwnie brzmią także w ustach profesora teologii słowa: „Der Monotheismus hat in Wahrheit mit der Religion nicht mehr zu tun als das Wissen um die Einwohnerzahl Deutschlands mit dem deutschen Patriotismus zu tun hat.”²⁶⁾

Lagarde uważał, że wogóle młodzież nie powinna brać do ręki nie tylko Starego, ale i Nowego Testamentu. Bo przecież: „Die biblische Geschichte des Neuen Testaments ist nur geniessbar unter der Voraussetzung, dass der Jesus, um welchen es sich in ihr handelt, der Sohn Gottes sei, für welchen ihn die Kirche ausgibt; der Rabbiner von Nazareth ist des höchsten langweilig”.²⁷⁾

Nauki Lagarde'a, który niejedno zaczerpnął z Straussa, Feuerbacha, E. v. Hartmanna i innych, znalazły żywy oddźwięk w kołach, o których ciągle mówimy. Wpływ jego jest widoczny np. na pracach **A. Bonusa**, *Zur Germanisierung des Christentums* (wyd. 1911), oraz *Vom neuen Mythos* (wyd. 1911) i i.

Dzisiaj Lagarde, który, w przeciwieństwie do wielu innych protoplastów nowej duchowości, był rzeczywiście poważnym badaczem naukowym, cieszy się bardzo wielką powagą. I śmiem wprost twierdzić, że bez zapoznania się z jego teoriami nie można zrozumieć genezy wielu i to zasadniczych koncepcji Rosenberga, plejady neopogan, oraz pseudochrześcijań różnych kierunków.

W systemie Lagarde'a mamy już ujęcie głównych wytycznych obecnej oficjalnej duchowości niemieckiej, którymi są:

- 1) zerwanie z uniwersalizmem chrześcijańskim,
- 2) podkreślenie potrzeby własnej, z niemieckiej duszy zrodzonej religijności i pobożności,
- 3) specyficzne ustosunkowanie się do Nowego i Starego Testamentu, oraz osoby Chrystusa,
- 4) poczytywanie historycznych wpływów kulturalnych chrześcijaństwa katolickiego, jako krepujących naturalny rozwój kultury i duszy niemieckiej.

Poza szczegółami, o których, o ile są istotnie ważne, była już mowa, przybyło jeszcze później jasne sformułowanie **wybraności narodu niemieckiego**.

Nie jest rzeczą przypadku, że obrońcy tej treści duchowej, której sztuczność rzuca się w oczy, prześladują tak niezmiernie ostro i stanowczo nie tylko wszelką krytykę, ale nawet nieśmiałe głosy wąpliwości.

Dyskusje są dozwolone tylko w raz zakreślonych ramach, mogą dotyczyć szczegółów, ale nie istoty.

Jest to zupełnie zrozumiałe, bo bez wątpienia w ogniu swobodnej dyskusji bardzo rychło wiele nowych prawd i dogmatów ucierpiałoby istotnie, a **przeciwstawianie mitu pozytywnym faktom, straciłoby ostatecznie wszelkie znaczenie**.

A ponieważ od objęcia władzy wyznawcy nowej duchowości z fanatyzmem religijnym, który przypomina pierwszych wyznawców Islamu,

²⁶⁾ str. 32.

²⁷⁾ str. 35; dzieła **P. de Lagarde, Deutsche Schriften** 2 tomy 1878/81, nowe wyd. 1925; **Ausgewählte Schriften** (Monachium 1924); por. także: **G. Dast**: *Lagardes nationale Religion* (wyd. 1915); **W. Hartmann**: *Paul de Lagarde ein Prophet deutschen Christentums* (Halle 1933).

wierzą, że od przyjęcia nowego światopoglądu zależy potęga Niemiec w najbliższym tysiącleciu, — to też odpowiednio się zachowują.

Wrogie nastawienie wobec tradycyjnej, na uniwersalistycznej chrześcijańskiej podstawie wzniesionej kulturze wczorajszej — marksistowsko socjalistyczną tutaj pomijam — **wzrasta też w miarę, jak się okazuje, że ośrodki oporu są silniejsze, aniżeli pierwotnie przypuszczano.**

Dlatego też coraz ostrzejszą jest walka zarówno przeciwko katolicyzmowi, jak i tradycyjnemu protestantyzmowi, których odporność okazała się szczególnie silną. Daleko przy tym silniejszą, aniżeli liberalów, socjalistów i monarchistów, których dorobek, przynajmniej o ile można sądzić z pozorów, łatwiej dało się unicestwić.

Nie będziemy w tej chwili przesądzać ostatecznego wyniku, t. zn. zrealizowania upragnionego celu, którym ma być **jednolitość duszy narodu niemieckiego.**

Wobec utrudnień, na jakie napotyka wszelkie zabranie **głosu** przez przeciwników szerzonej **nowej treści duchowej**, jest rzeczą niemożliwą zorientowanie się w rzeczywistym rozkładzie sił.

Wiemy jednak, a dowodzą tego chociażby fakty podawane przez prasę niemiecką, że opór jest bardzo silny, a nawet odnosi się wrażenie, że nie tylko **nie maleje, ale wzrasta.**

Wiemy, że w Niemczech prześladowanie chrześcijaństwa zjednoczyło w jego obronie najlepsze siły, bez względu na różnice wyznaniowe i to szeregi gotowe każdej chwili na męczeństwo. Obrona Krzyża stała się zresztą obecnie silnym pozytywnym hasłem, które jednoczy miliony we wszystkich krajach. Wszędzie też z elementarną siłą wzrasta poczucie jedności kulturalnej chrześcijan.

I nie bez głębokiego wzruszenia czyta się niedawny list jednego z prześladowanych duchownych Bekenntnisfront: „Gemeinsames Leid, gemeinsame Verfolgung, gemeinsame Hoffnung auf den Sturz der neuheidnischen Tyrannei haben die wahrhaft gläubigen Kreise beider Kirchen einander so nah gebracht, wie es in den 400 Jahren deutscher Geschichte seit der Reformation noch nie der Fall gewesen ist. Deutsche fühlen heute, **dass sie einander mehr sind als nur Volksgenossen.** Wenn auch getrennt durch kirchliche Organisation u. Verschiedenheit in theologischen Auffassungen, deren Bedeutung keinen Augenblick unterschätzt wird, sind sie geeint in dem Glauben an Christus, den für uns Sünder gekreuzigten und auferstandenen Heiland, den wahrhaftigen Gott, vom Vater in Ewigkeit geboren und auch wahrhaftigen Menschen, von der jüdischen Jungfrau Maria geboren!... Der **erbgute** nordische Mensch will in seinem **sataniischen Irrwahn** nichts mehr von **Sünde und Gnade, vom menschlichem Verlorensein und göttlicher Erlösung** wissen. Die nationalsozialistischen Führer wollen die vom totalen Staate freie und unabhängige Kirche beider Konfessionen vernichten, weil sie es nicht ertragen können, **dass ihre ehrlosen, feigen, rachsüchtigen Heldenaten gegenüber wehrlosen Menschen mit den ewigen Maßstäben gemessen werden, deren Hüter die Kirche ist.**

„Der nationalsozialistische Staat, der nach seinem eigenem Bekenntnis unlösbar verbunden ist mit der nationalsozialistischen **antichristlichen Weltanschauung, ist der Todfeind beider Kirchen.** Die Einheitsfront der Christen in unserem Vaterlande besteht. Der böse Feind unseres Volkes hat sie mit dem Hammer des Leides und der Verfolgung zusammengeschmiedet. Diese Einheitsfront verstärkt und verbreitet sich von Tag zu Tag”.²⁸⁾

²⁸⁾ przedrukowany w całości w wychodzącym w Londynie **Das wahre Deutschland**, październik 1938.

Ale gdyby jednak system obecny zdołał ostatecznie zwyciężyć i doprowadzić do stanu, w którym w tej wielkiej masie ludu niemieckiego zapanowałaby omawiana dzisiaj wysoce prymitywna myśl i duchowość standaryzowana, — czy można przypuszczać, że przyczyniłoby się to do utrwalenia chwilowych osiągnięć politycznych?

Skoszarowanie myśli nie oznacza w praktyce niczego innego, **jak panowanie bezmyślności**. Ten ideał, chociaż nie w tak doskonałej formie, przyświecał w pewnych epokach Rosji cesarskiej i wielu innym państwom rządzonym absolutnie. Szczególnie pouczającym jest w tym wypadku przykład Rosji.

Nie stworzyły bynajmniej silnego państwa, mimo doskonałych naturalnych warunków ekonomicznych, dotkliwe ograniczanie wolności myśli, jednostronne nastawienie opinii, przy czym **podstawowe hasła stanowiły** wielkość i mocarstwowość ojczyzny, duma narodowa itd.

Okazało się to jaskrawo podczas wojny krymskiej, powtórzyło w r. 1904/5, a ostatecznie w r. 1917.

Takich przykładów dostarcza historia bardzo wiele, a trudno im jakiegokolwiek przeciwstawiać.

Jest to bezwzględny prawem socjologicznym, że dewaluacja wartości człowieka i wartości ducha kończy się katastrofą.

Nie da się jednak także zaprzeczyć, że odduchowienie dużego narodu, którego współudział w tworzeniu i rozwijaniu kultury ludzkości był do niedawna niezwykle poważny, nie będzie nigdy obojętne dla innych krajów.

Miejmy też nadzieję, że obecne siły odporu ujawniające się tak **silnie wewnątrz Niemiec** — emigracyjne uważam za zupełnie drugorzędne — zdołają ostatecznie przełamać tę **istotę duchową**, a w szeregach budowniczych dalszej kultury uniwersalistycznej staną ponownie i niemieccy pracownicy.

Jak tyle już razy Chrystus znowu zwycięży, a z cierpień i pracy Faulhaberów, Niemöllerów i tysięcy innych **powstanie jutrzejsza treść duchowa**. Będzie ona oczyszczona z naleciałości spaczonych pojęć filozoficznych, wyrosłych z światopoglądu materialistycznego i przesiąkniętych materializmem doktryn, opartych na pozorach badań naukowych, a **uciekających przed rzeczową krytyką w krainę mitu**.

Bo ostatecznie cała **ta istota duchowa**, jak to podkreśla encyklika „Mit brennender Sorge” i współczesna nauka katolicka i protestancka, jest ostatnim ogniwem w długim łańcuchu przejawów ducha materialistycznego, a bynajmniej nie jego antytezą.²⁹⁾

Lwów

Leon Halban

²⁹⁾ ostatnio znowu bardzo stanowczo wypowiedzieli to prymas Belgii Kardynał von Roey, oraz arcyb. Mediolanu kardynał Schuster.

**PO ZJEŹDZIE NAUCZYCIELI JĘZYKÓW NOWOŻYTNÝCH.
z okazji dziesięciolecia Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego.**

Minęło kilka tygodni od chwili, gdy komitet organizacyjny Zjazdu zadawał sobie emocjonujące pytanie: czy Zjazd Nauczycieli Języków Nowożytnych się uda? Czy dużo będzie osób interesujących się sprawami neofilologicznymi? Czy zechcą poświęcić czas i pieniądze na przybycie z dalekich nieraz stron Polski? Czy wreszcie sam Zjazd odpowie swym zadaniom?

I oto w dniu 2 lutego aula Uniwersytetu J. Piłsudskiego w Warszawie nie tylko zapełniła się, ale i przepełniła uczestnikami. Zapisano się na Zjazd przeszło 300 osób, przybyło około 500; i nie tylko aula, ale i sale wykładowe okazały się... za szczupłe. Zainteresowanie więc było ogromne. Od razu poczuliśmy się jedną neofilologiczną rodziną, związaną licznymi sprawami nauczania języków nowożytnych, świadomi swoich celów i swego stanowiska. Należy się teraz zastanowić, czy Zjazd spełnił i w jakim stopniu swe zadanie oraz jakie wnioski moglibyśmy wysnuć na przyszłość z przebiegu trzydniowych prac Zjazdu.

Cel Zjazdu był naukowy, więc Komitet Organizacyjny pragnąc zadośćuczynić często wyrażanym życzeniom przez nauczycielstwo języków obcych, a zwłaszcza przez nauczycielstwo z miast prowincjonalnych, zorganizował szereg odczytów naukowych, które zostały wygłoszone przez najlepszych naszych i obcych prelegentów. Poza tym chodziło o wyraźne określenie naszego stanowiska w sprawie nauczania języków nowożytnych nie tylko od strony neofilologii, ale i z punktu widzenia życiowych potrzeb państwa i narodu, z uwzględnieniem naszego położenia geograficznego i międzynarodowego. Nadto na zjeździe tym pragnęliśmy sobie zdać sprawę z dotychczasowych wyników nauczania w gimnazjum i poruszyć sprawę liceum. Tę ostatnią można było jedynie dotknąć, jako że sama idea znajduje się dopiero „in statu nascendi”.

Stosownie do tych założeń został ułożony program, który ujął te właśnie najważniejsze zagadnienia. Jak już czytelnikom wiadomo z pism codziennych, posiedzenie inauguracyjne otworzył prezes Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego prof. dr. Zygmunt Łempicki, powitaniem obecnych gości i uczestników Zjazdu, potem przemówienia powitalne wygłosili: rektor Uniwersytetu J. Piłsudskiego dr. Stefan Mazurkiewicz, imieniem Ministerstwa W. R. i O. P. przemawiał naczelnik dr. Bolesław Kiński, im. Tow. Nauczycieli Szkół Wyższych i Średnich prof. dr. Władysław Tatarkiewicz. Nadto przesłali życzenia Zjazdowi kuratorzy okręgów szkolnych: pomorskiego, poznańskiego, brzeskiego i i., jak również rektor Szkoły Głównej Handlowej, oraz nieobecna z powodu choroby długoletnia członkini Komisji Rewizyjnej, p. Steinowa. Widzimy też na sali przedstawicieli władz szkolnych — Ministerstwa W. R. i O. P. i Kuratorium, p. dyr. Pollaka, wizytatorów pp. Bornholca, Bryckiego, dyrektora Instytutu Francuskiego prof. H. Mazeaud, dyrektora Instytutu Włoskiego prof. Soglian oraz przybyłych z Berlina i Paryża prof. Kocha i p. Bouteron'a.

Pierwszy referat o ogólnej polityce językowej w Polsce wygłosił prof. dr. Zygmunt Czerny, dziekan w. h. Uniwersytetu Jana Kazimierza p. t. „Ustrój nauczania języków nowożytnych w Polsce”, po czym sprawę potrzeby znajomości języków nowożytnych przy studiach wyższych oświetlił prof. dr. Franciszek Czubalski. Pułk. dypl. Tadeusz Tomaszewski z kolei wskazał na wielki brak znajomości języków obcych w wojsku, które nawet we własnym zakresie zmuszone jest obecnie dokształcać swoje kadry. Wreszcie dr. Jerzy Loth, prof. geografii ekonomicznej

w S. G. H., obszernie udowadniał konieczną wprost znajomość języków nowożytnych dla kupca i przemysłowca, i to nie jednego, ale 2 lub 3 języków. Przemówienia te wywarły na słuchaczach głębokie wrażenie właśnie dlatego, że były wygłoszone przez przedstawicieli różnych dziedzin, związanych jednak z neofilologią i od niej zależnych.

Drugim celem Zjazdu—to omówienie organizacji i programów nauki języków nowożytnych. Zdajemy sobie wszyscy sprawę z niedostatecznych wyników naszej pracy szkolnej, pomimo że czynimy wszelkie wysiłki, by sprostać zadaniu; wobec zbyt licznych klas i małej ilości godzin, poświęconych na języki obce, nie osiągamy celów zakreślonych programem. Toteż z wielkim zainteresowaniem wysłuchano referatów dra Tadeusza Mikułowskiego o wynikach nauczania w gimnazjum oraz prof. Jesionowskiego i Witczuka o pracy w liceum, dających próbny szkic pracy w liceum według nowych programów i podręczników. Sprawa ta musi być jeszcze rozpatrzona na następnym zjeździe, gdy będziemy mieli doświadczenie z pełnego liceum. Podane jednak przykładowo próby rozwiązania zagadnienia dydaktycznego na płaszczyźnie praktycznej, są pewnymi wskazówkami dla nauczyciela w jego poszukiwaniach metodycznych.

Właściwych spraw metodycznych umyślnie nie poruszano, mówi się wszak tyle o nich na zebraniach ognisk metodycznych i kół neofilologicznych.

Komitet organizacyjny Zjazdu miał zamiar szeroko uwzględnić sprawę nauczania języków nowożytnych w szkołach zawodowych. Niestety z powodów niezależnych od komitetu, dział ten w ostatniej chwili musiał zejść z porządku dziennego z wielką szkodą dla samej sprawy i ku żalowi licznych przedstawicieli szkół zawodowych. Ujawniło się to przede wszystkim w dyskusji, podczas której nauczyciele szkół zawodowych zabierali głos, poruszając żywo obchodzące ich sprawy szkolnictwa zawodowego. Na ogół dyskusja w tak licznym gronie była b. trudna do prowadzenia, przeznaczono na nią trochę za mało czasu, pomimo to od razu zarysowały się postulaty, z których niektóre znalazły swój wyraz w jednomyślnych prawie uchwałach.

Sądzymy, że ogólny bilans Zjazdu nie przedstawia się ujemnie. Cały szereg spraw jednak przenieść trzeba będzie na zjazd następny, z czego widać, że zjazdy takie są nie tylko potrzebne ale wprost niezbędne. Zarząd P. T. N. już myśli o następnym, który według statutu powinien się odbyć za 3 lata; jednak wobec szybkiego tempa życia niezbędnym wydaje się zorganizowanie chociażby w mniejszym zakresie zjazdu, który pod nazwą Zjazdu Okręgowego P. T. N., przewidzianego przez statut, mógłby się odbyć już za rok.

O stronie technicznej trudno jest mówić jednej z głównych organizatorów Zjazdu. Nie brakło tu oczywiście uchybień, spowodowanych przede wszystkim niespodziewanie wielką liczbą uczestników, którzy często w ostatniej chwili się zjawiali. Na ogół jednak Komitet gospodarczy starał się w każdym wypadku zadośćuczynić żądaniom. W tym miejscu pragnę wyrazić podziękowanie tym osobom, które poświęciły cały czas i wiele energii i sił nie tylko podczas kilku dni Zjazdu, ale i podczas trwającej przez dłuższy okres pracy przygotowawczej.

OKRES BEZPODRĘCZNIKOWY W NAUCE JĘZYKA NOWOŻYTNEGO

I.

Wśród zmian zasadniczych w nauczaniu języków obcych za nowość dodatnią należy bezwzględnie uważać okres bezpodręcznikowy. Wprowadzenie go znajduje pełne uzasadnienie, zarówno **naukowe** jak **praktyczne**, a wszelkie zarzuty, wysuwane przeciw niemu, dadzą się odeprzeć argumentami teoretycznymi i praktycznymi.

Uzasadnienie naukowe: Konieczność kombinowania w nauce szkolnej języka obcego pewnych założeń psychologicznych nauki pierwszego języka dziecka (mowy ojczystej) z warunkami zmienionymi nauczania języka obcego w szkole. Te założenia psychologiczne są:

1) Wrażenia słuchowe odnośne do mowy są wcześniejsze niż wrażenia wzrokowe.

2) Nauka języka polega przede wszystkim na ćwiczeniach słuchu i narządów mowy (wrażenia akustyczne i motoryczne).

3) Wymowa zależy **wyłącznie** od wrażeń słuchowych.

4) Przy zbyt wielkiej ilości różnorodnych wrażeń równocześnie (mówienie, czytanie, pisanie — wrażenia słuchowe, wzrokowe, motoryczne) następuje **rozproszenie uwagi**, ujemne dla nauki języka a zwłaszcza dla wymowy.

W tych kwestiach zupełnie zgodnie wypowiadają się tacy psychologowie i dydaktycy jak Flagstad, Schweitzer-Simonnot, Strohmeyer, Hübner, Aronstein, Elsa Köhler, Schwedtke-Salewsky i i.

Uzasadnienie praktyczne:

1) W zespołach klasowych najczęściej spotyka się typ **wzrokowy**. Musi się więc znaleźć takie metody pracy, by wyrobić u wzrokowców i wrażliwość akustyczną ułatwiającą rozumienie obcego języka. Trzeba wyrobić w nich zdolność rozumienia bez tekstu przed oczyma. Zaniedbanie tego prowadziłoby bowiem wprost do pewnego rodzaju kalektwa umysłowego — niemożności korzystania z wykładów w obcym języku itp.

2) Nauczyciele-praktycy, którzy stosowali okres bezpodręcznikowy już z własnej intuicji zanim został ogólnie i oficjalnie wprowadzony, twierdzą jednomyślnie, że korzyści, wpływające z niego są tak duże, iż stokrotnie wynagradzają ciężką pracę, jakiej wymaga zwłaszcza parę pierwszych lekcji w ten sposób prowadzonych.

A teraz przypuszczalne zarzuty:

Jeden z nich, dotyczący przewagi typu wzrokowego wśród uczniów i potrzeby dostosowania do tego nauki, już okazuje się bezprzedmiotowy wobec oczywistej konieczności wyrabiania u uczniów akustycznej wrażliwości i **pamięci słuchowej**, tak niezbędnej w życiu.

Innych, które byłyby choć minimalnie oparte o spostrzeżenia psychologiczne w odniesieniu do młodzieży, nie widzę.

Dla ścisłości przytoczę tu jeszcze zapytania i zastrzeżenia uczestników **III-e Congrès International des Prof. de Langues Vivantes** w Paryżu, 1937, wysunięte w dyskusji nad moim referatem pt. „*L'enseignement initial d'une langue vivante sans manuel*”.

Poruszono tam cztery kwestie:

1) Jak się wprowadza w okresie bezpodręcznikowym rudymenta gramatyki?

2) Czy ta kilkutygodniowa nauka bez podręcznika jest bezwzględny i obowiązkowy przymusem? Wszak „*les paroles s'envolent*”. (Interpolator proponował: „*des notes personnelles prises sur un cahier... pour la revision en dehors de la classe*”).

3) Czy 13—14-letni uczniowie nie nudzą się już po jakich 3 — 4 lekcjach?

4) Czy nie trzeba się z tym liczyć, że bardzo zdolny nauczyciel w ten sposób dobrze nauczy, ale przeciętny nie?

ad 1) Gramatyka tkwi **implicit**e w materiale wyrazowym, który się podaje uczniom — asymilują go nieświadomie. Nauczyciel dokonywa wyboru z góry w sposób metodyczny, ale w pierwszych tygodniach nie potrzeba i nie można wprowadzać reguł gramatycznych, gdyż będą, choćby językowo, za trudne. Wypowiadając zdania twierdzące, pytania, używając rzeczowników, czasowników, nawet w najprostszyc formach, już się opanowuje rudymenta gramatyki.

ad 2) Okres bezpodręcznikowy oczywiście obowiązuje. Jednak, o ile nauczyciel uważa, że nawet największa ilość powtórzeń nie wystarczy, przy zbyt licznej zwłaszcza klasie, — może po tygodniu notować krótkie zdania na tablicy, pozwolić je wpisywać do zeszytów, przestrzegając jednak przed samodzielnym notowaniem uczniów, z którego wychodzą rzeczy absurdalne.

ad 3) Uniknięcie nudy zależy całkowicie od nauczyciela. U nudnego, pedantycznego nauczyciela będą się uczniowie zawsze nudzić. W naukę języka obcego, szczególnie w początkach, wnoszą uczniowie tyle zainteresowania, że nie trudno je wyzyskać. Żywy nauczyciel potrafi zresztą tak urozmaicić lekcje w tym pierwszym okresie, że nie ma w klasie miejsca na nudę. Warunek jednakże, iż nie będą się powtarzały wciąż te same procesy i chwytty metodyczne.

ad 4) Przeciętny nauczyciel przy zapale i dobrej woli może się nadzwyczaj wyrobić i wyszkolić, słabemu nauczycielowi i podręcznik, używany od początku, nie pomoże.

Okres bezpodręcznikowy, umiejętnie i pomysłowo zorganizowany, jest dla młodzieży łatwy i daje jej dużą satysfakcję z powodu niezwykle szybkich wyników, możliwości porozumienia się w języku obcym po paru tygodniach w granicach słownictwa życia szkolnego i najczęściej używanych zwrotów potocznych życia codziennego. Odczuwa również, iż zdobyła dość silną podstawę wymowy: osłuchiwała się z dźwiękami języka obcego, właściwą intonacją zdania i potrafi je samodzielnie odtwarzać.

Natomiast nie przeczę, że okres bezpodręcznikowy jest najzmudniejszym okresem dla nauczyciela. Wymaga dużego wysiłku, wytrwałości, cierpliwości, systematyczności, zdolności metodycznych i pomysłowości. Nie wolno mu infantylizować lekcji, natomiast musi dążyć do jak największej prostoty i umiaru.

Ale jeżeli porówna szczerze i bez uprzedzeń włożoną pracę z szybkością i zdumiewającą nieraz wartością rezultatów, musi dojść do przekonania, iż trud jego opłacił się.

Pomysłowość nauczyciela w okresie bezpodręcznikowym pobudzają wskazówki, które znajdują się we wszystkich nowych podręcznikach.

Ankieta, którą przeprowadziło Ministerstwo W. R. i O. P. w r. 1937 (wyniki ogł. w Warsz. **Biuletynie Centr. Prac. Dydak.**), dała rezultat dodatni: ogromna większość nauczycieli języków żywych przyznała dużą wartość okresowi bezpodręcznikowemu dla dalszej nauki języka przez przełamanie w tym okresie podstawowych trudności fonetycznych.

Toteż sędzę, że w tym punkcie żadne zmiany **programowe** nie są pożądane — jedynie należy wznowić apel do nauczycieli języków nowożytnych, by starali się o coraz nowe pomysły, które by realizację postulatów czyniły coraz wydatniejszą. I drugi apel do układających plan, by nigdy w okresie bezpodręcznikowym (jak zresztą w ogóle w I kl.) nie było łączonych

lekcji, gdyż nauka języka w początkach musi być podawana małymi dawkami.

II.

Przystępujemy do szczegółowego omówienia okresu bezpodręcznikowego w nauce języków nowożytnych. Zagadnienie to obejmuje następujące kwestie:

- 1) cel i zadania okresu bezpodręcznikowego,
- 2) metodę,
- 3) technikę,
- 4) ewentualne pomoce naukowe,
- 5) zagadnienie pensum domowego.

Okres bezpodręcznikowy dobrze przeprowadzony jest decydujący dla ukształtowania się przyszłych postępów, w szczególności w języku francuskim.

ad 1) Jest ten okres wstępny przede wszystkim decydujący dla dobrego postawienia wymowy. Pierwszym jego zadaniem jest usprawnienie narządów słuchu i mowy. W praktyce szkolnej stwierdzamy często, że uczniowie zupełnie błędnie chwytają dźwięki obcej mowy, czyli źle słyszą język obcy. Sprawdzianem jest tu ich wymowa i pisanie. Dla francuskiego szczególnie charakterystyczne jest nierozróżnianie *u* i *i*, rozmaitych rodzajów *e*, pomijając już subtelniejsze rzeczy. Zadaniem więc początkowych lekcji jest osłuchanie się uczniów z nieznanymi dźwiękami, dostateczne do odtwarzania ich drogą naśladowstwa, uchwycenie melodii zdania francuskiego — słowem przyswojenie podstaw wymowy i intonacji (przyśpiewu).

Faza czysto fonetyczna łączyć się jednak musi z fazą rozumienia, czyli bezpośredniego łączenia obcego dźwięku z przedmiotem lub czynnością. Postulat równocześnieści nie jest niemożliwy do spełnienia a pożądanym ze względu na ekonomię czasu.

Przez częste powtarzanie zdań, dotyczących przedmiotów najbliższego otoczenia i najprostszych czynności, osiąga się tego rodzaju stan wiedzy, że można znane już wyrazy umieszczać w odpowiednich zwrotach, pytaniach i odpowiedziach, których używanie musi się zautomatyzować, czyli stać się bezwiednym. W okresie bezpodręcznikowym kładzie się również podstawy do myślenia w języku obcym bez pośrednictwa tłumaczenia na polski, a zarazem obejmuje się pewien materiał gramatyczny, świadomie wybrany przez nauczyciela, a wyłącznie intuicyjnie przyjmowany przez uczniów.

Jeżeli idzie o leksykalny zakres, to w okresie bezpodręcznikowym można opanować około 100 wyrazów i będzie to wyłącznie słownik czynny.

ad 2) Metoda używana w tym okresie jest słuchowo-konwersacyjna. Jeżeli się mówi o konieczności stworzenia na lekcjach obcego języka atmosfery danego kraju, dotyczy to nauczania od początku. Osiąga się to w sposób najprostszy stale używając języka obcego od pierwszej lekcji. Wszelkie uwagi „redakcyjne”, jakich używają nauczyciele na pierwszej lekcji pytając uczniów: czy lubią język dany, dlaczego lubią, moralizowanie, że powinni lubić i uczyć go się z zapałem, nie wywołują ani połowy tego wrażenia, co usłyszenie nowego języka od razu w poprawnej i czystej formie dźwiękowej.

Metoda okresu początkowego ma zatem wyzyskać uzdolnienia słuchowe, zdolności imitacyjne, ich intuicję, zdolność domysłania się i pamięć.

ad 3) Dojście do rezultatów dodatnich ułatwi nauczycielowi nie tylko dobór najlepszej metody. Ważnym jest również jego nastawienie wewnętrzne i pewność w stosowaniu środków technicznych. Wiemy, że okres

bezpodręcznikowy jest dla nauczyciela trudniejszy od innych. Dużą zatem rolę odgrywa cierpliwość i staranność nauczyciela, niemniejszą jego pomysłowość. Zasadą naczelną wstępnego okresu jest praca zespołowa klasy z żywym i czynnym udziałem każdej jednostki. Otóż jeżeli w późniejszych fazach nauki w miarę narastania zadań, uzdolnienia i wyniki poszczególnych uczniów różnicują się, to dążeniem nauczyciela w początkowym okresie musi być, dla uzyskania prymitywnego, koniecznego nastawienia do nauki języka, postawienie całej klasy o ile możliwości na jednym poziomie. Często słyszy się argument: jest to niemożliwe, ponieważ nauka jest ustno-słuchowa, a wśród grup ludzkich przeważa typ wzrokowy. Otóż uważam, że ma się właśnie dążyć do usprawnienia młodzieży pod względem słuchowym, do rozwijania jej pamięci słuchowej, a zresztą i w tym okresie będą pewne momenty i dla wzrokowców. Wszak są skojarzenia wzrokowe i to bezpośrednie: przedmiot, obraz, cyfra i t. Tutaj poza dobrą wolą uczniów, o której wątpić nie należy, właśnie zadecyduje cierpliwe nastawienie nauczyciela.

Jego pomysłowość objawi się przede wszystkim dobieraniem najprostszych sposobów dla ilustracji nieznanых wyrazów, najprostszych ćwiczeń dla usprawnienia trafnego słyszenia i poprawnej wymowy, stwarzaniem odpowiednich sytuacji dla zautomatyzowania zwrotów. Dobra wola uczniów manifestuje się przede wszystkim ich aktywnością.

ad 4) Na pobudzenie aktywności uczniów, ich zainteresowania, ma nauczyciel niezliczone sposoby. Od wyzyskania ich i umiejętnego wprowadzania zależą rezultaty nauki. A zatem wymienianie przedmiotów w prymitywnych zdaniach i (umiarkowane) pokazywanie czynności, liczenie, może być przeplatane już od pierwszych lekcji śpiewem. Ograniczeniu się wyłącznie do przedmiotów najbliższego otoczenia przeciwdziała rysunek na tablicy. Abstrakcyjne ćwiczenie wymowy urozmaica pokaz fotografii różnych artykulacji. Po zdobyciu pewnego zakresu wyrazów można już zastosować i inscenizację w najprymitywniejszym znaczeniu i zabawę: np. **cachez un objet, caractérisez une personne, comptez en omettant 7 itp.** Ćwiczenia fonetyczne, syntetyzujące zdobyte wiadomości: **Dans quels mots entendez-vous le son u? etc.**

Automatyzowanie zwrotów może się dokonywać przy pomocy powtarzania indywidualnego i chóralnego, ale o ileż bardziej zajmująca będzie łatwa konwersacja, która usprawni reakcję uczniów na dane pytania i ich zdolność zadawania pytań.

ad 5) Pytanie, czy w tym pierwszym okresie potrzebne są jakieś pomoce naukowe: Otóż potrzebną jest tablica, która pozwoli nauczycielowi urozmaicić lekcję napisaniem liczb czy prymitywnym rysunkiem. Pożądanym jest gramofon użyty raz lub dwa w ciągu wstępnego okresu dla wprowadzenia jeszcze jednego źródła poprawnej wymowy lub dla zilustrowania piosenki. Można wprowadzić ewentualnie jakiś obraz, uważając jednak ten środek za mniej wartościowy od inscenizacji. W klasie powinny wisieć fotografie swoistych, np. francuskich artykulacji i mapa Francji.

ad 6) A teraz ostatnie pytanie: jakie i czy wogóle istnieje pensum domowe w tym okresie.

Pytanie to rozwiążemy stanowczo negatywnie. Gdy nauka języka rozciągała się na 8 lat, a języka zaczynały się uczyć dzieci 10-letnie, bardzo je cieszyło tego rodzaju ćwiczenie domowe: narysować to, o czym była mowa na lekcji. Rysowały więc stoły, ławki, klasę, panią lub pana zamykających drzwi, otwierających okno itp., czasem — z dobrej woli — robiły pomysłowe modele. Obecnie взгляд na ogromny materiał, postulat

ekonomii czasu i starszy wiek uczniów (infantylność tych ćwiczeń), wyklucza tego rodzaju ćwiczenia domowe. A zatem stawiamy zasadę: w okresie bezpośredniowym uczniowie nie nie „mają zadane” do domu, gdyż to nawet utrudniałoby nauczycielowi jego plan, wprowadzając w niejedy-nym wypadku niepożądaną pomoc domową. Jedynie częste lekcje, prowadzone ściśle metodycznie, z planem określającym nieomal każdy moment nauki, są terenem, na którym dokonywa się wprowadzenie młodzieży w podstawy znajomości języka nowożytnego.

Kraków

Stefania Ciesielska-Borkowska

WYKŁAD NAUCZYCIELA NA LEKCJACH JĘZYKA NIEMIECKIEGO W LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM.

W dawnej szkole, t. zw. tradycyjnej, używano, a nieraz i nadużywano wykładu nauczyciela jako jednej z form nauczania. Później, po zaprowa-dzeniu w szkole polskiej heurezy, przerzucono się nagle do przeciwnego ekstremu — wypowiedziano wojnę podającym formom nauczania, a wykład nauczyciela, jedną z tych form, zupełnie wygnano ze szkoły. Do-piero „Uwagi wstępne do programu nauki w państwowym liceum ogólnokształcącym”, przyznają mu na nowo prawo obywatelstwa w szkole średniej¹⁾. Ponieważ wzmianka o wykładzie nauczyciela w „Uwagach wstępnych” utrzymana jest w charakterze ogólnikowym, a forma ta nau-czania wraca znowu do szkoły jako forma prawie zupełnie nieznana i no-wa, nie od rzeczy będzie dokładniej się nad nią zastanowić. W szczegól-ności należałoby odpowiedzieć na następujące pytania: 1) czy i dlaczego istnieje konieczność stosowania wykładu nauczyciela w nauczaniu języka niemieckiego w liceum, 2) w jakich wypadkach należy go stosować i 3) jakim warunkom powinien odpowiadać?

Na pierwsze pytanie odpowiedź jest twierdząca, a to z następujących powodów:

1) Podobnie jak dla innych przedmiotów nauczania, tak i dla języka niemieckiego, przewiduje się ujęcie materiału naukowego w formie zagadnień. Już to samo uzasadnia konieczność stosowania wykładu nauczyciela także i w tym przedmiocie nauczania, większość bowiem zagadnień może być opracowana przez uczniów jedynie fragmentarycznie, wykład więc nauczyciela musi wypełnić luki i połączyć fragmenty w jednolitą całość.

2) Przy nauczaniu języków nowożytnych istnieje nadto inny ważny po-wód, nie spotykany przy innych przedmiotach. Jednym bowiem z celów nauczania języka niemieckiego w liceum jest opanowanie go „w takim stopniu, aby móc samodzielnie i możliwie dokładnie zrozumieć... *słyszany* tekst (literacki, popularno-naukowy, dziennikarski)”²⁾. Chodzi więc o to, aby uczeń kończący liceum mógł „samodzielnie i możliwie dokładnie” zrozumieć wykład literacki, lub popularno-naukowy, czy też sprawozdanie dziennikarskie itp., słuchając ich na sali wykładowej lub przez radio, czy też w innych możliwych warunkach. Czy można sobie wyobrazić osiągnięcie tego celu bez ćwiczenia się ucznia w słuchaniu podobnych

¹⁾ str. 18.

²⁾ Program nauki w państw. lic. ogólnokształcącym — jęz. niem. — str. 3.

wykładów i sprawozdań? Wszak jest powszechnie znaną rzeczą, że co innego jest zrozumieć tekst **czytany**, a co innego tekst **siyszany**. W pierwszym wypadku można w razie niezrozumienia jakiegoś miejsca tekstu przeczytać je dowolną ilość razy i zastanowić się nad jego znaczeniem, w drugim postępowanie takie jest niemożliwe. W pierwszym wypadku poznajemy obcy tekst **wzrokowo** i możemy go zrozumieć, nie ćwicząc się poprzednio w słuchaniu wykładów obcojęzycznych, w drugim poznajemy tekst obcy tylko **stuchowo**, w dźwiękach języka obcego, różniących się od dźwięków mowy ojczystej. Dźwięki te wytworzyć należy uchem, złączyć je w jednolite wrażenia słuchowe, które niemal równocześnie wywołać powinny w świadomości słuchacza odpowiednie wyobrażenia i pojęcia pozajęzykowe, tj. powinny być przez niego zrozumiane. Proces psychiczny, prowadzący do zrozumienia tekstu słyszanego, jest więc bardzo skomplikowany i musi być nader intensywny, ponieważ z natury rzeczy ograniczony być musi do krótkiego okresu czasu, którego słuchacz w żadnych warunkach nie może przedłużyć. Dlatego do osiągnięcia **wprawy w rozumieniu tekstu słyszanego potrzebne jest systematyczne ćwiczenie się w słuchaniu dłuższych całości**, wygłaszanych w języku obcym. W nauczaniu szkolnym najlepszą sposobność do tego daje właśnie wykład nauczyciela.

Przechodząc następnie do pytania, **w jakich wypadkach należy stosować wykład nauczyciela**, musimy przede wszystkim ustalić pewną ogólną zasadę. Zaprowadzi nas do niej następujące rozważanie:

Celem nauczania jest nie tylko ułatwianie uczniowi nabycia pewnej mniejszej czy większej liczby wiadomości, ale przede wszystkim doprowadzenie go do dorobienia się własnej struktury duchowej na podstawie różnorodnych dóbr kulturalnych. O tej kształcącej roli nauczania pamiętać należy również przy stosowaniu wykładu, który dlatego nie powinien nigdy polegać na udzielaniu wiadomości dla samych wiadomości. Postępowanie takie nie byłoby kształcące, dążąc bowiem **tylko** do pomnożenia wiadomości ucznia, odciągałoby go od głębszego wnikania w znaczenie dóbr kulturalnych i przeszkadzałoby mu w dorabianiu się własnej struktury duchowej³⁾.

Tymczasem nauczanie szkolne powinno dążyć do poddania ucznia pod bezpośredni wpływ dóbr kulturalnych. Najpiękniejszy nawet wykład o jakimś arcydziele poezji, malarstwa czy muzyki nie byłby niczym w porównaniu z samym arcydziełem i w żadnych warunkach nie mógłby zastąpić jego działania na duszę wychowanka. **Dlatego stosowanie wykładu w nauczaniu szkolnym powinno być z natury rzeczy bardzo ograniczone.** Rola jego powinna polegać jedynie na zbliżeniu ucznia do dóbr kulturalnych, na ułatwianiu mu ich zrozumienia, nigdy zaś na ich zastępowaniu.

Zgodnie z powyższą zasadą stosować należy wykład nauczyciela w następujących wypadkach:

1) jako wprowadzenie myślowe do danego zagadnienia; w wypadku tym wykład powinien uczniów w najogólniejszych zarysach poinformować o zagadnieniu, podać źródła, omówić metodę i organizację pracy, ustalić podział czynności itp.

2) w celu zapoznania uczniów z całokształtem zagadnienia, opracowanego przez nich. tylko fragmentarycznie⁴⁾;

3) w celu udzielenia im koniecznych wyjaśnień rzeczowych w związku z przerabianymi zagadnieniami; np. przy sposobności opracowywania zagadnień w związku z poezją średniowieczną trudno nie wyjaśnić terminów

³⁾ Por. Nawroczyński, Zasady nauczania, str. 260 i n.

⁴⁾ Por. „Uwagi wstępne” str. 18.

ahd. i mhd., co uskutecznione być może jedynie w krótkim wykładzie o rozwoju dziejowym i narzeczach języka niemieckiego;

4) celem zapoznania uczniów z treścią potrzebnych przy opracowywaniu pewnego zagadnienia dzieł literackich lub ich fragmentów, o ileby ich uczniowie nie mogli nawet w skróceniu czytać z powodu trudności językowych lub rzeczowych;

5) w celu zreferowania uczniom znajdujących się w wypisach ustępów treści naukowej w wypadkach, gdy chodzi o przyspieszenie tempa pracy, uczniowie bowiem łatwiej opanują dane ustępy i pod względem treści i pod względem językowym, jeśli je przed przeczytaniem usłyszą w formie wykładu.

Przy stosowaniu wykładu należy jeszcze o tym pamiętać, że inna będzie jego rola w liceum humanistycznym, w którym język niemiecki należy do podstawy dydaktycznej, a inna we wszystkich innych wydziałach liceum, w których przedmiot ten nie należy do podstawy dydaktycznej. W liceum humanistycznym, wyposażonym w największą ilość godzin języka niemieckiego, **formy poszukujące nauczania (heurezy)** powinny przeważać nad **formami podającymi**, a więc i nad wykładem nauczyciela. W tym wydziale więc rola wykładu z natury rzeczy będzie jeszcze więcej ograniczona niż we wszystkich innych wydziałach, nie wyposażonych w tak wielką ilość godzin lekcyjnych tego przedmiotu. W wydziałach tych obok formy poszukującej nauczania (heurezy) wystąpić musi silniej forma podająca, a więc także wykład nauczyciela⁵⁾.

W związku z tym należałoby jeszcze ustalić **stosunek, jaki zachodzić powinien między wykładem nauczyciela a referatem ucznia**. Jest to tym konieczniejsze, że poglądy na tę sprawę są bardzo rozmaite. Skrajni zwolennicy heurezy są zdania, iż wykład nauczyciela powinien w szkole średniej ustąpić zupełnie przed referatem ucznia. Jeśli jednak zważymy, że uczniowie jako wykładowcy tylko w wyjątkowych wypadkach mogliby stanąć na wysokości zadania, i to zarówno pod względem językowym jak i pod względem rzeczowym, musimy się zgodzić na to, że w liceum nie może się obejść bez wykładu nauczyciela. Nie można również wpadać w drugą skrajność i twierdzić, że referat ucznia w liceum jest zupełnie niepotrzebny. W przeciwieństwie do tego należałoby uznać za rzecz słuszną, że referat ucznia powinno się stosować, zwłaszcza w liceum humanistycznym, przy opracowywaniu niektórych spośród tych fragmentów zagadnień, które mają być opracowane przez samych uczniów zgodnie z ich możliwościami językowymi i przygotowaniem rzeczowym. Dla wykładu nauczyciela pozostanie jeszcze i tak obszerna dziedzina, ujęta powyżej w 5 punktach. Będzie ona, jak już wyżej zaznaczono, obszerniejszą w tych wydziałach liceum, w których język niemiecki nie należy do podstawy dydaktycznej; w wydziałach tych bowiem mniejsza ilość fragmentów zagadnieniowych przypadnie do opracowania przez samych uczniów. W przeciwieństwie do tego w wydziałach tych dziedzina referatu ucznia będzie bardzo szczupła. Odwrotnie będzie w liceum humanistycznym, w którym uczniowie sami potrafią opracować większą ilość fragmentów zagadnieniowych. Dlatego w liceum tym referat powinien odegrać większą rolę niż wykład nauczyciela.

Po powyższych wywodach natury zasadniczej przechodzę wreszcie do strony technicznej omawianego zagadnienia, do odpowiedzi na ostatnie pytanie: **jakim warunkom odpowiadać powinien wykład nauczyciela?**

1) Powinien on być jasny i w układzie przejrzysty; powinno się go wygłaszać z pamięci, a nie z książki czy notatek, wyraźnie, nie za prędko ani

⁵⁾ Por. „Uwagi wstępne”, str. 17 i n.

nie za wolno i tak głośno, aby wszyscy uczniowie słyszeli, lecz unikać należy przesadnie głośnego wygłaszania wykładu.

2) Wykład powinien być wolny od trudności językowych i rzeczowych. Jeśli zajdzie potrzeba użycia wyrażań i zwrotów nowych, to powinny one być w toku wykładu wyjaśnione (przez synonimy, krótkie definicje itp.) i ew. wypisane na tablicy. Również i nie dające się uniknąć trudności rzeczowe powinny być pokonywane przy pomocy wszelkich możliwych środków, jak pisanie i rysowanie na tablicy, używanie ilustracji, tablic poglądowych, epidiaskopu, powtarzanie informacji trudniejszych pod względem rzeczowym i zasadniczych, rekapitulacje itp.

3) Wykład nie powinien być nigdy za długi. Wykładający powinien przez cały czas pozostawać w kontakcie myślowym z uczniami i w razie zauważenia osłabienia uwagi powinien wykład na chwilę przerwać i rozpocząć dyskusję z klasą lub w inny sposób wzmocnić uwagę słuchaczy.

4) Wykład dobrze jest zakończyć kilku pytaniami, pobudzającymi do myślenia. Jeszcze lepiej, jeśli pytania te postawią uczniowie. Po wykładzie należy się przekonać, czy słuchacze go zrozumieli.

5) Jak wszędzie w nauczaniu, tak i przy wykładzie należy stosować zasadę stopniowania trudności⁶⁾.

— o —

Jak widać z powyższego przedstawienia wykład nauczyciela ma także w nauczaniu języka niemieckiego w liceum ogólnokształcącym swoje głębsze uzasadnienie i, **stosowany z zachowaniem pewnych zasad, z umiarem i w sposób także i pod względem technicznym odpowiedni**, oddać może poważne usługi w **zbliżeniu młodzieży do wielkich dóbr kulturalnych**.

Bielsko Śl.

Antoni Nikiel.

UWAGI O WYNIKACH NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH W GIMNAZJUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM.

(Streszczenie).

Autor podkreśla, że temat mimo pozornej prostoty jest w istocie bardzo trudny, brak jest bowiem dostatecznie obiektywnego materiału do oceny wyników. Pierwszą klasę (IV nowego ustroju) mieliśmy dopiero w r. 1937/38. a i w niej sporo było uczniów, uczących się 6 lat języka obcego. Ocenę utrudnia zrozumiały subiektywizm uczących. Egzamin wstępny do liceum, który mógłby dostarczyć obiektywnych kryteriów, nie daje ich ze względu na swoją organizację.

W tych warunkach prelegent podkreśla potrzebę wielkiej ostrożności w ocenie i przeto po przypomnieniu wymagań, stawianych przez program, ogranicza się do zorganizowania drukowanych wypowiedzi kierowników ognisk metodycznych i dyrektorów gimnazjów, z których to wypowiedzi po większej części wynikają poważne wątpliwości co do wyników obecnego nauczania. Ze swej strony prelegent wątpliwości te podziela, a liche wyniki w stosunku do wymagań programu stwierdza przede wszystkim w dziedzinie słownictwa czynnego i w zakresie wprawy gramatycznej. Dzieje się tak mimo olbrzymiej pracy metodycznej włożonej w nauczanie nie tylko przez ogół nauczycielstwa, ale prze-

⁶⁾ Por. Nawroczyński, Zasady nauczania, str. 261 i n.

de wszystkim przez autorów podręczników oraz przez instruktorów i kierowników ognisk metodycznych.

Przyczyny bezowocności wysiłków są różne: jest nim przede wszystkim **zbyt krótki czas nauczania** i niekorzystny moment rozpoczęcia nauki — znane ogólnie konsekwencje nowego ustroju; jest nią dalej **niedostateczne przygotowanie przez szkołę powszechną**, o ile chodzi o gramatykę polską i wyćwiczenie pamięci, jest dalej niezdrowa **konkurencja** z łaciną w ciągu pierwszego roku nauczania w gimnazjum, jest wreszcie **przepełnienie klas gimnazjalnych**, wywołane okólnikami oszczędnościowymi, z którymi nie mogli się liczyć twórcy programów nauczania.

Referent wyraża jednak swoje osobiste zdanie, że takie niektóre zabiegi metodyczne, wprowadzone przez nowe programy, obniżają wyniki nauczania. Wyraża wątpliwości, czy celowa jest ta dość daleko idąca aktualizacja, której wymaga program, zwłaszcza w klasie IV, wreszcie kwestionuje, czy specjalność naszych programów, tak zw. okres bezpośredni w kl. I jest istotnie okresem całkowicie pozytywnym, o ile chodzi o wyniki nauczania. Jeżeli jednak w opinii ogółu słyszy się także zdanie, że wyniki nauczania są słabe z powodu **braku odpowiednich nauczycieli**, to trzeba jedno powiedzieć, że zbyt mało się w Polsce robi, niestety, aby mieć dobrych nauczycieli i zbyt mało się tych nauczycieli opłaca.

Kończąc prelegent imieniem własnym przedkłada rezolucję.

PROJEKT REZOLUCJI W SPRAWIE WYNIKÓW NAUCZANIA JĘZYKÓW NOWOŻYTNICH.

Drugi Zjazd Nauczycieli Języków Nowożytnych stwierdza, że obecne wyniki ich nauczania w gimnazjach ogólnokształcących, mimo wielkich wysiłków nauczycielstwa, instruktorów i administracji szkolnej, są ciągle jeszcze niezadawalające i nie osiągają wyżyn zakreszonych programem.

Główne trudności w pracy nauczyciela stanowią następujące czynniki:

- 1) Zbyt późny wiek rozpoczynania nauki języków nowożytnych, zbyt krótki okres czasu przeznaczony na tę naukę, przepełnienie klas i zbyt mała liczba godzin nauczania. Stąd wynika za szybkie tempo przerabiania materiału leksykalnego i gramatycznego.
- 2) Słabe podstawy gramatyczne i słaby rozwój pamięci, które przynoszą ze sobą młodzież u wstępu do gimnazjum.
- 3) Rozpoczynanie równocześnie w tej samej klasie drugiego języka obcego i nie dogodny rozkład czasu pracy neofilologa i filologa klasycznego w klasie I-ej gimnazjum.
- 4) Metoda zalecona w programach nie zawsze wytrzymuje próbę życia.
- 5) Brak potrzebnej liczby nauczycieli dostatecznie przygotowanych do niezwykle trudnej pracy; nauczyciele czynni w obecnych, fatalnych warunkach uposażeniowych, skutkiem przeciążenia pracą, nie mogą się należycie dokształcać, by nadążyć wymaganiom językowym i metodycznym; przygotowanie do zawodu nowych nauczycieli, zwłaszcza germanistów, jest całkowicie zaniedbane.

Zważywszy, że doniosłe interesy państwowe wymagają kategorycznie dobrej znajomości języków obcych u absolwentów gimnazjów ogólnokształcących w Polsce, Zjazd domaga się następujących zarządzeń ze strony polskich władz oświatowych:

1) Podjęcia przez władze gruntownej rewizji szkoły średniej ogólnokształcącej w Polsce pod względem jej organizacji i programów, by umożliwić w nauce języków nowożytnych wolniejsze tempo i skuteczniejszą metodycznie pracę,

2) Podziału klas na naukę języków nowożytnych na grupy według zasad, przyjętych dla biologii lub fizyki,

3) Takiego polepszenia warunków pracy nauczyciela neofilologa, które umożliwi mu systematyczną pracę samokształceniową.

4) Wyznaczenia odpowiednich stypendiów i przyznawania urlopów płatnych na wyjazdy zagraniczne.

5) Otoczenia wydatną opieką Państwa warunków kształcenia się kandydatów na nauczycieli języków nowożytnych.

Warszawa

T. Mikułowski

UJĘCIE ZAGADNIEN LITERACKICH W I KLASIE LICEALNEJ

Literatura Renesansu

Przypomnimy sobie wprawdzie krótko, w jaki sposób ujmowaliśmy w gimnazjum starym — jak dotąd w wielu wypadkach „przerabiamy” zagadnienia i teksty literackie w klasie. Podręczniki dawniejsze, a częściowo i obecne, nie dzielią w ramach poszczególnych epok materiału na wyraźne grupy, jak to np. czyni w swym podręczniku dla I kl. lic. prof. Folkierski na: *Histoire et civilisation — Les lettres — Les arts — Les sciences...* Teksty odnoszące się do poszczególnych zagadnień są pomieszane ze sobą, tak że po artykule charakteryzującym Renesans mamy rozdział o Franciszku I, po czym kilka utworów Marota, następnie dwa ustępy na temat sztuki renesansowej, po czym znów wiersze Ronsarda itp. W ramach 20 rozdziałów o Renesansie postanowił nauczyciel przerobić 10 i najczęściej bierze je kolejno. Gdy więc z kolei przypada tekst literacki, nauczyciel albo dawał sam krótką biografię pisarza wraz z lakoniczną oceną jego działalności artystycznej, wymienił kilka ważniejszych utworów — lub też odnośne dane z punktu kazał odczytać przez uczniów z podręcznika, zapytał o słowa nieznane, stwierdził, czy tekst zrozumiano i kończył tę część sakramentalnie: do następnej lekcji nauczycie się tego. Na lekcji następnej — a czasem jeszcze na tej samej, przystępowano od razu do czytania jednego lub dwóch utworów danego pisarza według schematu: odczytanie tekstu, wyjaśnienie słówek, streszczenie sensu utworu, czasem wyjaśnienie formy literackiej, dalej dyspozycja tekstu lub charakterystyka jakiejś postaci, sytuacji, wzgl. zwrócenie uwagi na morał zawarty w utworze. Do domu zadawało się streszczenie, charakterystykę lub analizę formalną utworu. Załatwiwszy się w ten sposób z danym pisarzem, czytało się na następnej lekcji odpowiedni tekst historyczny lub z zakresu cywilizacji, sztuki, po czym zjawiały się znów teksty literackie jakiegos poety czy prozaika. Przerabiano według poprzedniego schematu. Tak dalej do skutku przez cały podręcznik. Dzięki tej metodzie nagromadzał uczeń w swej pamięci kilkadziesiąt nazwisk, dat, tytułów i miał bardzo mgliste pojęcie o treści przeczytanych i sumiennie zdysponowanych fragmentów. Parę tygodni po maturze z tych wszystkich nazwisk, tytułów i fragmentów literackich pozostało mętne wspomnienie o całości, kilka frazesów bez pokrycia o wielkich pisarzach francuskich czy niemieckich. Podczas lekcji zaś — śmiertelne nudy, przy czym w takim samym na-

sileniu nudził się nauczyciel, co uczeń. O zagadnieniach literackich, choćby w najszerszym zakresie, w ogóle przy takiej metodzie mowy być nie mogło. Przecież utwór pisarza odgrywał rolę „kawałka” do przerozbięcia, przy czym zadowolenie obu stron było dostatecznie wielkie, jeśli tekst został zrozumiany i jako tako streszczony. Pisarz i jego dzieło nie było związane z epoką, nie wskazywano ani na ewolucję gatunku literackiego czy myśli, ani też na dalsze skutki wpływu pisarza na piśmiennictwo swego narodu lub na piśmiennictwo, w naszym wypadku, polskie. Nauka w wyższych klasach gimnazjalnych — a bodaj czy nie dziś jeszcze w liceum — ograniczała się do mechanicznego przyswojenia pewnej porcji materiału rzeczowego, przede wszystkim zaś do dalszych ćwiczeń konwersacyjnych, gramatycznych i wpraw w pisanie.

Nasz program obecny przeciwstawia się takiemu traktowaniu nauki w liceum z całą stanowczością. Program określa jako cele nauczania języka francuskiego w liceum.

„poznanie najcharakterystyczniejszych przejawów kultury i życia francuskiego w przeszłości i teraźniejszości z podkreśleniem istotnych cech dorobku kulturalnego oraz nabycie orientacji w podstawowych zagadnieniach życia **współczesnego** tegoż narodu,

poznanie charakteru i umysłowości narodu francuskiego, uświadomienie cech i wartości wychowawczych kultury francuskiej oraz pogłębienie odczucia odrębności kultury polskiej”,

przy czym przestrzega program w „Uwagach” wyraźnie, że

„poznawanie wybranych momentów nie ma być nagromadzeniem szeregu wiadomości w porządku chronologicznym, lecz ma dać uczniowi pewną treść ideową i pozwolić na wysnucie wniosków o charakterze bardziej syntetycznym oraz dać możliwość zrozumienia sił działających w dzisiejszym społeczeństwie, uwydatniając główne cechy charakteru i umysłowości Francuza **współczesnego**”.

Skomentujmy nieco postulaty programowe, choć są one właściwie jasno określone. Poznawanie najcharakterystyczniejszych cech przejawów kultury i życia francuskiego — oto momenty takie, które świadczą o charakterze twórczym narodu, więc np. w epoce Renesansu przyswojenie sobie istoty renesansu włoskiego, całkowite zasymilowanie i nadanie mu własnego, narodowego piętna, co łatwo wykazać się da na przykładzie literatury i architektury, dalej nacjonalizacja życia kulturalnego we Francji, przez powszechność obowiązującego języka urzędowego dalsze jednoczenie polityczne narodu, skutki rozbudzenia godności narodowej i odrębności w poezjach Du Bellaya, Ronsarda, cechy charakteru francuskiego (wolność myśli, indywidualizm) w twórczości Rabelais’go, wytworzące się cechy, a raczej akcenty czysto humanitarne o charakterze międzynarodowym w twórczości Montaigne’a, przy czym każdorazowo dość łatwo jest nawiązać do cech charakteru narodowego Francuza i współczesności. Dalej podkreślanie formowania się ideałów poszczególnych epok i ich charakteru narodowego: więc w średniowieczu ideału rycerskiego, w Renesansie radującego się wolnością osobistą człowieka, rozkoszującego się rozumnie pięknem sztuki, kładąc zawsze wagę na francuskie pojęcie tego ideału. Aby sobie jednak zdać dokładnie sprawę z owych przez program tak silnie podkreślonych momentów poznawania charakteru i umysłowości narodu francuskiego, niezbędne jest zdawanie sobie samemu dokładnie z nich sprawę. Przypomnę tu prace Gaultiera (*L’âme française*) i Siegfrida, ostatnio prace Curtiusa, które dają inteligentne i ciekawe charakterystyki narodu francuskiego na tle historycznym, ich rozwoju poprzez wieki i w związku z ziemią, po-

łożeniem geopolitycznym. Uczeń, któremu się zwróci uwagę na taką czy inną trwałą cechę charakteru narodu francuskiego na tle historii i kultury w poszczególnych epokach, łatwo je odnajdzie w Francuzie współczesnym, w ten sposób dojdzie do elementarnego bodaj poznania narodu, którego języka się uczy. Przykłady na tle literatury, które podam później, wyjaśnią sprawę dokładniej. Ale nie tylko poznawanie charakteru narodowego jest celem nauki w liceum, należy również uwypuklić zdobycze szczytowe w dziedzinie kultury, zasięg ich wpływów, zwłaszcza na literaturę własnego narodu ucznia. W epoce Renesansu rola Du Bellaya i Plejady pozwoli na wysnucie pewnych analogii z twórczością Reja, wpływ Ronsarda na Kochanowskiego został obszernie scharakteryzowany w znanej pracy Langlade'a i w Pamiętnikach zjazdu ku uczczeniu 300-letniego jubileuszu Kochanowskiego, Montaigne jest twórcą pewnego poglądu filozoficznego, którego źródła tkwią w racjonalizmie, tej wybitnej cechy umysłowości francuskiej. Teksty literackie zawarte w podręcznikach pozwolą na podkreślenie tych wartości i cech. Rzecz oczywista, że przy niewielkiej ilości godzin nauki i przy obszerności materiału naukowego nie potrafimy nigdy zatrzymać się dłużej na wszystkich tych momentach. Musimy wybrać co najważniejsze. Niektóre zagadnienia dadzą się bez trudu wykryć we wszystkich czytanych wspólnie fragmentach, inne znajdują się tylko w jednym lub dwu utworach, o jeszcze innych nie będziemy mogli na podstawie tekstów literackich mówić wcale. Trzeba więc, zapoznawszy się z materiałem literackim, jaki mamy do dyspozycji w podręczniku, z góry sobie zakreślić te problemy i kwestie, które potrafimy na tle tekstów literackich należycie uwypuklić i naświetlić. Musimy się wystrzegać rozdrabniania tekstu literackiego na wszelkie możliwe sposoby, pamiętać o tym, że niektóre teksty mają działać tylko emocjonalnie, być zrozumiane ekspresywnym czytaniem i zostawić u ucznia — jeśli już nie wrażenie przeżycia, to w każdym razie świadomość i odczucie piękna formalnego lub treściowego. Nie zaszkodzi oczywiście, jeśli na nadającym się do tego celu tekście wykażemy wszechstronność danego pisarza, bogactwo jego myśli, mistrzostwo formy, w treści zaś różnorodność problematyki — ale ze względu na czas, jaki wymaga takie traktowanie tekstu, rzadko sobie na to pozwolić będzie można. W interesującej nas epoce najlepiej do takiego naświetlenia twórczości pisarskiej nadają się teksty wzięte z powieści Rabelais'go.

Zanim przejdę do omówienia poszczególnych zagadnień związanych z tematyką literatury Renesansu oraz przykładowego rozwinięcia niektórych z nich, musimy sobie zdać sprawę z ilości i jakości materiału literackiego, jakim rozporządzamy w stojących nam do dyspozycji podręcznikach. Najbogatszy zasób tekstów literackich w odniesieniu do Renesansu zawiera podręcznik Czernego i Jungmana (*Le génie de la France*), a mianowicie cztery utwory Marota, dwa fragmenty z Rabelais'go, trzy poematy Du Bellaya, cztery Ronsarda, cztery urywki z Montaigne'a i po jednym fragmencie z Calvin'a i Franciszka Salezego, razem 19 tekstów. Wiersze **Clément Marota** obrazują różnorodność form poetyckich, orientują w mentalności pisarza będącego na przełomie dwóch epok, dają pojęcie o kulturze towarzyskiej tych czasów, wreszcie określają pozycję poety. Urywki z dzieła **Rabelais'go** charakteryzują przede wszystkim temperament artystyczny autora, skalę jego twórczości, pozwalają na wydobywanie interesujących cech specyficznych Renesansu, jak i charakteru francuskiego w szczególności (umiłowanie wolności osobistej, doświadczenie wolnej woli, wiara w dobrą naturę człowieka), dają wreszcie możliwość do dyskusowania problemów natury ogólniejszej w naświe-

tleniu epoki, jak kwestie wychowawcze, zagadnienie militarizmu i imperializmu, stosunek podwładnych do władców itp. W utworach **Du Bellaya** mamy akcenty miłości ojczyzny, refleksje społeczne, stosunek poezji do przyrody, pochwaleńską piękną ideę, ale te nagłówki streszczające nie wyczerpują bynajmniej możliwości podejścia do różnych innych ciekawych zagadnień związanych z epoką, kulturą francuską i jej charakterem narodowym. Poematy **Ronsarda** kusić będą do estetycznych i formalno-literackich rozważań, do wyłuskania elementów wpływo-logicznych i określenia zdobyczy własnych Ronsarda. Wreszcie dobrane z twórczości Montaigne'a fragmenty wprowadzą czytelnika w świat myśli francuskiego Renesansu, umożliwią rozważania nad charakterem narodowym Francji i jej wkładem do cywilizacji i kultury europejskiej. Poglębenie polskich wartości kulturalnych — na co program również kładzie dużą wagę — będzie mogło mieć miejsce przy omawianiu twórczości Du Bellaya i Ronsarda.

W podręczniku pp. Cieślińskich mamy dwa wiersze Marota, trzy Ronsarda, jeden Du Bellaya, dwa urywki prozy Rabelais'go i dwa Montaigne'a — razem tekstów 10. Znaczna część poprzednio podkreślonych zagadnień da się ująć również na podstawie tych tekstów, prócz tego szczegółowo omówić można charakterystyczne cechy Renesansu na tle zawartych w podręcznikach tekstów literackich, umysłowość Renesansu, analizę dewizy: „Fais ce que tu voudras”. Proza Montaigne'a umożliwi nam charakterystykę specjalnego przejawu, wybitnie egoistycznie pojętego, radość życia człowieka Renesansu oraz zwrócenie uwagi na autentyzm literacki „avant la lettre”.

Wreszcie podręcznik prof. Folkierskiego o znamienym tytule „L'esprit de la France” — który jest motywowym przewodnikiem całej książki, zawiera dwa urywki prozy Rabelais'go i tyleż Montaigne'a, trzy wiersze Marota, pięć Ronsarda, trzy Du Bellaya — łącznie tekstów 15. Zebrane w tej książce teksty nasstręczają stosunkowo najwięcej trudności, gdyż autor położył przy ich doborze akcent głównie na wartości formalne, estetyczne oraz na przejawy mentalności Renesansu francuskiego.

W jaki sposób należy teraz korzystać z zawartych w podręczniku tekstów literackich, aby zadośćuczynić wymaganiom programu, aby zapoznając uczniów z zagadnieniami kulturalnymi, ściśle literackimi i moralno-filozoficznymi Renesansu, rozwijać równocześnie umysł ucznia, zaprawić go do samodzielnej pracy w skromnym zakresie, umożliwić mu orientację w trwałych cechach kultury i charakteru francuskiego? Podam obecnie kilka przykładów opracowania tekstów literackich, uwzględniając możliwie wszystkie dziedziny oraz sposoby metodycznego ujęcia tych zagadnień w klasie.

Przed przystąpieniem do pracy nad tekstami literackimi Renesansu konieczne jest zapoznanie się wzgl. przypomnienie sobie wybitnych cech Renesansu francuskiego, aby móc później śledzić typowe jego przejawy i doprowadzić do pożądanego uogólnienia. Przyjmuje się zazwyczaj cztery zasadnicze cechy charakteryzujące francuski Renesans: 1) pragnienie i poczucie sztuki i piękna, 2) unarodowienie kultury, 3) idea o wrodzonej człowiekowi dobroci i boskości natury, 4) w końcu rozwój poczucia indywidualności i wolności osobistej.

Przystępując do właściwej pracy w klasie musimy wpierw rozstrzygnąć, w jaki sposób należy potraktować sprawę szczegółów biograficznych i ogólnej charakterystyki twórczości autora. Sądzę, że ścisłość dat biograficznych i powstania utworów możemy uczniowi śmiało darować. Starczy, aby wiedział, że dany pisarz żył w tej a nie innej epoce

(w pierwszej lub drugiej połowie np. XVI wieku), bliższa data powstania utworu rzadko będzie nieodzownie potrzebna. Szczegółów biograficznych niech będzie jak najmniej, ograniczyć się musimy do najistotniejszych, mających bliższy związek z samą twórczością autora. Charakterystykę całokształtu twórczości — także w najwęższym zakresie — odkładamy do czasu, kiedy zawarte w podręczniku teksty zostały już przerobione, kiedy niektóre cechy tej twórczości już wykazać można było na tle omówionych urywków poezji czy prozy. Unikać należy frazeologicznych uogólnień, których nauczyciel na lekcji i tak udowodnić nie jest w stanie — natomiast należałoby wyraźnie podkreślić pozycję, jaką zajmuje dany pisarz na tle swej epoki, co sam wniósł do literatury ojczystej lub ogóźnieuropejskiej. W wypadkach, kiedy pisarz francuski w wydatniejszy sposób wpłynął na naszą literaturę własną i kiedy pewne szczegóły biograficzne mają znaczenie istotniejsze, nie pominiemy ich oczywiście. Można np. zwrócić uczniom uwagę przy okazji omawiania Ronsarda na książkę Ferdynanda Hoesicka „Paryż”, w której mowa o spotkaniu Kochanowskiego z Ronsardem lub broszurkę Kota o podróży zagranicznych Kochanowskiego, co umocni w uczniu zrozumienie tła epoki i zbliży ucznia do omawianego przedmiotu uczuciowo. Tego rodzaju uzupełnienia jednak pozostawimy na dobrowolną lekturę domową.

W metodycznym opracowaniu tekstów literackich rozróżniamy dwie drogi zasadnicze: 1) omawiamy poszczególne utwory pojedyncze, przezywając kwestie literackie wiadomościami historycznymi lub z dziedziny kultury i sztuki, przy czym zwracamy uczniom w danym utworze tylko na to uwagę, co później związać zamierzamy w większe zagadnienia, zostawiając ich syntetyczne ujęcie do czasu, kiedy przerobiliśmy wszystkie utwory potrzebne nam dla danego problemu, albo 2) decydujemy się z góry na łączenie danej partii literackiej w tematy lub zagadnienia związane z całością epoki.

Przykład dla sposobu pierwszego: Czytamy w klasie Marota „Epi-gramme sur un riche négociant”. Omawiamy formę utworu, w treści zwracamy uwagę na podkreślenie zadania i powołania poety, następnie czytamy „Rondeau sur ma grande amie” lub „Elegie”. Są to w pewnym sensie erotyki. Uczeń zwróci uwagę na sposób, w jaki poeta wyraża swą miłość. Te same momenty uwzględnia przy lekturze sonetów Ronsarda „A Cassandre” i „A Hélène”, przeprowadzając następnie porównanie pomiędzy Marotem a Ronsardem. W urywku prozaicznym z „Gargantua i Pantagruela” polecimy uczniom śledzenie stosunku Rabelais’a do spraw wychowawczych i problemu radości życia, aby je następnie porównać z analogicznymi kwestiami u Montaigne’a i dojść do pewnych konkluzji na temat oblicza ideowego Renesansu francuskiego i indywidualności twórczych obu poetów. W obu urywkach znajdziemy jeszcze szereg innych momentów charakterystycznych, o których wspomnę za chwilę. Przerobiwszy w ten sposób szereg tekstów literackich, trzeba je następnie wiązać z zagadnieniami z góry określonymi, aby one nie pozostawały dla ucznia tylko materiałem konwersacyjnym, lub gramatycznym, czy wersyfikacyjnym, aby mu pozwoliły zorientować się w pewnych specyficznych właściwościach epoki.

O wiele wyraziściej występują te sprawy, gdy posługujemy się metodą drugą, traktowania tekstów literackich łącznie w pewnych zagadnieniach. Metoda ta umożliwia przede wszystkim łatwe określenie koniecznego do przerobienia materiału i daje znacznie większą swobodę w doborze dróg wiodących do celu. Oto kilka przykładów:

T e m a t I.

Indywidualizm, poczucie wolności i własnej godności,
jako pewne cechy Renesansu francuskiego.

Materiał — Marot: „Epigramme sur un riche ignorant”.

Ronsard: „A Hélène”.

Montaigne: „L'individualisme”.

Rabelais: „L'Abbaye de Thélème”.

Tematu głównego uczniom na razie nie podajemy. Czytamy wybrane teksty, przy poezjach omawiamy formę utworu, w treści zwracamy uwagę na potrzebne nam cechy. Oba wiersze przerabiamy na jednej lekcji. Do domu zadajemy nauczanie się na pamięć jednego z nich oraz przygotowanie tekstu z Montaigne'a: „L'individualisme”. Polecamy uczniom śledzić, jak autor pojmuje zawód pisarski i kwestię wolności osobistej; zająć krytyczne stanowisko wobec jego postawy. Na drugiej lekcji po odczytaniu niedługiego tekstu każemy zreferować oba wysunięte zagadnienia i dyskutujemy krótko postawę filozoficzną i moralną autora. Zestawiamy pojęcie godności i powołania pisarskiego Marota, Ronsarda i Montaigne'a, wyciągamy wnioski. Jako zadanie domowe polecamy piśmienne ujęcie porównania dokonanego w klasie oraz zaznajomienie się w podręczniku z szczegółami biograficznymi odnośnie do trzech omawianych pisarzy, zwracając z góry uwagę na to, co zapamiętać należy, skonfrontować ocenę twórczości tych pisarzy przez autorów podręcznikowych z własnymi spostrzeżeniami.

Na następnej, trzeciej z kolei lekcji, po odczytaniu i poprawieniu piśmennego zadania, przystępujemy do wspólnego czytania urywka „L'Abbaye de Thélème”. Tu już młodzież sama — bez pomocy — zorientuje się w poprzednio omówionych zagadnieniach, stwierdzi odrębność ujęcia tych spraw przez Rabelais'go i uzupełni je o nowe szczegóły. Teraz możemy wyraźnie sprecyzować temat główny i polecić do domowego opracowania syntezę problemu, którą na lekcji czwartej ustalamy ostatecznie, prostując lub uzupełniając ją. Uczeń ma teraz szczupły ale wyrazisty pogląd na dwie ciekawe cechy Renesansu francuskiego. Cała praca wykonana została wspólnie przez całą klasę.

T e m a t II.

Motywy narodowe w literaturze Renesansu.

Materiał — Du Bellay: Urywek z „Défense”

„ „Regrets du pays natal”

„ „Les laboureurs”

Ronsard: „Discours des misères de ce temps”.

Rozpoczynamy w klasie od wspólnej lektury fragmentu „Défense et illustration de la langue française”. Wydobywamy szczegóły, w których autor nalega na unarodowienie literatury francuskiej, nawiasem zbierzemy materiały odnośnie do wpływów literatury antycznej i innych współczesnych na rozwój poezji francuskiej. Na domowe zadanie każemy wynotować odpowiednie szczegóły oraz pomyśleć nad tym, jak autor pojmuje korzystanie z dorobku obcego. Nad to dzielimy klasę na dwie grupy. Pierwsza przeczyta w domu dwa utwory poetyckie Du Bellay'a: „Regrets du pays natal” i „Les laboureurs” i zbada, jak przejawia się w treści tych utworów uczucie patriotyczne autora. Druga grupa zajmie się tym zagadnieniem na tle Ronsardowskiego „Discours des misères de ce temps”. Na następnej lekcji odbywa się zreferowanie zebranych

szczegółów oraz syntetyczne ujęcie motywów patriotycznych w tych utworach. Na pisemnym opracowaniu tej syntezy i zaznajomieniu młodzieży z niezbędnymi wiadomościami biograficznymi o Du Bellay'u i Ronsardzie możnaby zasadniczo temat uważać za wyczerpany. Ale można także jeszcze trzecią lekcję poświęcić na wydobycie innych interesujących momentów z przeczytanych utworów, które rozszerzą charakterystykę francuskiego Renesansu: więc w „*Les laboureurs*” podkreślić akcenty społeczne, pochwałę stanu rolniczego, zaznaczyć motyw religijny, w „*Discours*” poza rozważaniami estetycznymi (gadulstwo poety) uwypuklić można problem autorytetu w państwie. Można dalej zestawić „*Les laboureurs*” z dawniej poznaną „*Révolte des paysans*” i przeprowadzić paralele zarówno treściowe jak i formalne. Uwypuklenie różnic da interesujący obraz mentalności średniowiecza i Renesansu.

T e m a t III.

Problemy światopoglądowe Renesansu
na tle twórczości Rabelais'go i Montaigne'a.

Materiał — Urywki prozy Rabelais'go i Montaigne'a zawarte w danym podręczniku. Teksty rozdzielamy pomiędzy całą klasę na mniejsze lub większe grupy zależnie od ilości uczniów. Polecamy całej klasie niezależnie od grup wyszukanie w wyznaczonych grupach tekstach myśli:

- 1) o człowieku i naturze,
- 2) o wychowaniu człowieka,
- 3) o dyscyplinie zewnętrznej i wewnętrznej człowieka,
- 4) o imperializmie i militarystyce,
- 5) o powołaniu pisarza i jego metodzie pracy.

Poszczególne myśli należy wynotować i jedno z zaznaczonych zagadnień w krótkim referacie naświetlić krytycznie. (Przypomnę, że program poleca w pracy metodę referatową). Na następnej lekcji zbierze nauczyciel wraz z klasą całokształt poczynionych spostrzeżeń, odpowie na zapytania i wątpliwości, wreszcie przystąpi do referatów. W klasie liczniejszej znajdzie się zawsze kilku, którzy opracowali ten sam temat, ci więc referują kolejno, po czym dopiero nastąpi dyskusja. Należy przyjąć, że praca ta zajmie około trzech lekcji, z tym że na lekcji trzeciej nastąpi już ostateczna synteza problemów na tle czytanych tekstów i wysłuchanych referatów. Wiem z doświadczenia, że tego rodzaju praca sprawia uczniom dużo zadowolenia, uczy ich myśleć samodzielnie, zabierać głos w dyskusji, wykrystalizować w sobie pewne wątpliwości, a co może najważniejsze, uczy ich krytycznie czytać, należyście korzystać z tekstów literackich. Końcowym zadaniem dla całej klasy, może to być nawet dwugodzinne wypracowanie klasowe, będzie ujęcie pisemne tematu: *Les idées de Rabelais et de Montaigne sur l'homme*. Pozwoli nam to znaleźć szereg ciekawych cech człowieka Renesansu.

T e m a t IV.

Przyroda w twórczości renesansowej.

Materiał — Ronsard: „*A Cassandre*”

„ *L'aubepine*”

„ *Elégie*”

Du Bellay: „*Le pays natal*”

„ *Les laboureurs*”.

Lekcja może rozpocząć się od krótkiego wykładu nauczyciela o poezji Renesansu, jej cechach formalnych i wartościach tematycznych. Przecho-

dzimy następnie w klasie kolejno poszczególne wiersze, zajmujemy się częściową ich analizą formalną (wersyfikacją) i zewnętrznym, t. zn. nie-pogłębionym streszczeniem tekstów. Jako zadanie domowe polecamy przygotowanie gładkiego ustnego streszczenia poszczególnych utworów (może część trzeba będzie w ogóle dopiero poznać w domu), pisemną analizę jednego z nich, pozostawiając uczniom dowolny wybór. Wiersz wybrany do analizy należy także opanować na pamięć. Na następnej lekcji rozpoczniemy od przesłuchania pamięciowego wyuczenia się wierszy, po czym odczytamy kilka analiz, powtórzmy wiadomości z wersyfikacji i przystępujemy do omawiania tematu: Przyroda w twórczości renesansowej. Szczegółowe opracowanie wykona młodzież pisemnie w domu.

Oto kilka przykładów, jak zorganizować można opracowanie tekstów literackich z epoki Renesansu. Uwagi te odnoszą się oczywiście do każdej epoki, inne będą jedynie zagadnienia i tematy. Opracowanie jednego tylko z wymienionych tematów nie wystarczyłoby dla poznania literatury Renesansu — należałoby wybrać co najmniej dwa. Na tle dwóch tematów możnaby ująć zarówno najciekawsze zjawiska z dziedziny poezji jak i prozy. Nie jest bynajmniej koniecznością, by uczeń poznał wszystkich pisarzy danej epoki, wzgl. wszystkie teksty jednego pisarza zamieszczone w podręczniku. Od osobistych upodobań nauczyciela zależeć będzie, jakie utwory mu najlepiej odpowiadają, jakie zagadnienia zechce omówić i przedyskutować z klasą. Trzymajmy się w każdym razie zasady, że obraz problemu, jaki dać chcemy, musi być wyrazisty, pozostawić trwale wartości poznawcze i intelektualne, jeśli to możliwe, także emocjonalne. W tekstach literatury renesansowej zamieszczonych w naszych podręcznikach nie ma właściwie tekstu takiego, któryby porwał. Pewnym nasileniem emocjonalnym odznacza się Du Bellaya wiersz: „Les laboureurs” i Ronsarda: „Discours des misères de ce temps” przez swe szczere akcenty humanitarne.

Rzecz oczywista, że w swych wskazówkach metodycznych odnośnie do opracowania literatury renesansowej, nie wyczerpałem wszystkich możliwości. To zresztą nie uda się żadnemu metodykowi. Zależało mi przede wszystkim na podkreśleniu, że nie wolno nam tekstów traktować mechanistycznie i zewnętrźnie, nie wolno skupiać całej uwagi na nagromadzeniu mnóstwa szczegółów, które później i tak zostaną zapomniane, a że powinniśmy, w myśl wskazań programowych, wydobyć z tekstów jak najwięcej wartości duchowych, jak najjaśniejsze naświetlenie zarówno danej epoki jak i roli w niej pisarza, aby uczeń wyszedł z klasy z zupełnie wyrazistymi choćby szczupłymi wiadomościami, inteligentnie przetrawionymi. Jeżeli wskazówki te ułatwią pracę w klasie, zwrócą uwagę na niedostrzeżone dotąd możliwości zorganizowania tej pracy, to referat zadanie swe spełnił.

Myslowice

Alfred Jesionowski

SPRAWOZDANIE Z KSIĄŻEK

Z. Łempicki i G. Elgers: Deutschland. Geist und Gestalt. Podręcznik dla I kl. liceum ogólnokształcącego.

Habent sua fata libelli.

Fatalne są programy dla podręczników.

1) Wprawdzie władza szkolna żąda od autorów podręczników, ażeby dostosowali się do programów ustanowionych, jednakże mimo to autor powinien zachować pewnego rodzaju swobodę w wprowadzeniu teorii w praktykę. Autor stoi w pośrodku między niebosięźnym twórcą programu a przyziemnym wyrobnikiem nauczycielskim, który złoto programów przetwarza w pocie czoła na nikłową monetę zdawkową pracy szkolnej i który dlatego z programów wybiera to, co w praktyce szkolnej bez przeciążenia młodych umysłów jest wykonalne.

Nasi autorowie stanęli zupełnie na wyżynie programów i tylko należy wyrazić im uznanie, że nie stworzyli z podręcznika kolubryny na 600 stron, aby wyczerpać w zupełności programowy róg obfitości.

2) Naukę języka niemieckiego w dzisiejszej polskiej szkole średniej można porównać z tworem, stojącym na glinianych nogach, a mającym śpiżowy łeb, którego udźwignąć nie może. Program liceum jest niewątpliwie organicznie pomyślany i misternie wykonany, wybiega jednakże w dalekiej mierze poza sprawność językową i intelektualną absolwentów gimnazjalnych.

3) „Für die Jugend ist das Beste gerade gut genug”. Zasada ta postawiona od dawna, dziś nie straciła swego znaczenia. Ciągłe jeszcze obowiązuje zasada, że nauka musi wychowywać, a nie tylko kształcić: na pierwszym miejscu stoi wyrobienie duszy młodzieńczej, a na drugiej dopiero wiedza i sprawność umysłowa. Program licealny kładzie nacisk na poznanie charakteru nie tylko niemieckiego, lecz przede wszystkim pruskiego.

Z tych trzech założeń wychodząc oceniam użyteczność podręcznika dla pierwszej licealnej.

Z punktu programu, który został ułożony pod kątem widzenia historyka, podręcznik jest znakomicie dostosowany. Widać tutaj wytrawną rękę fachowca, umiejącego wybrać z olbrzymiego zasobu materiał, najtrafniej charakteryzujący dane epoki literackie. Można mieć jeszcze pewne życzenia co do ilustracji pewnych zjawisk kulturalnych, jednakże to już może być tylko indywidualny punkt widzenia; nauczyciela zaś samego ani program, ani tym bardziej podręcznik nie może wiązać, żeby nie uwzględnił w nauce jeszcze innego zjawiska, charakterystycznego dla życia narodu niemieckiego, a działającego wychowawczo i kształcącego na młodzież.

Dobór materiału jest jednostronnie historyczny i często materialny. Strona etyczna i artystyczna działa tylko sama przez się niemal mimowolnie, a nie została wysunięta umyślnie na pierwsze miejsce. Nie jest zadaniem szkoły średniej przedstawić kulturę obcego narodu w świetle zimno obiektywnym. Kultura ta ma oddziaływać na naszą młodzież; niechaj więc działają na nią dodatnie strony narodu sąsiedniego, jego zalety i teżżyzna, natomiast wady i przykre strony winny być wprawdzie uwzględnione, lecz powinny stać na drugim planie i być odpowiednio oświetlone. Celem książki nie może być czysto historyczny obiektywizm, lecz wydobycie wszystkich wychowawczych, dodatnich wpływów.

Jakżeż odmiennie przedstawia nam się dziś naród niemiecki, „das Volk der Denker und der Dichter”. Dzisiejszy obraz Niemiec, w którym prze-

ważają rysy rozpanoszonego prusactwa, obcego duszy Niemcom Środkowym i Południowym, nie może być sympatyczny. Błędem — nie historycznym, lecz pedagogicznym — jest kładzenie nacisku na starogermańskie czasy, uwydatnianie brutalnych cech religii i poezji starogermańskiej. Teorie rasistowskie jeszcze nas nie ogarnęły i da Bóg, mimo fatalnego zażydzenia naszego kraju, nie ogarną i charakteru narodu nie wykrzywią. Rasizm, sprzeciwiający się zasadom religii chrześcijańskiej, nie może się wysuwać nawet w niemieckim podręczniku jako przewodnia linia wychowania narodu. Dla Polaków, dla wychowania młodzieży polskiej, obojętne są te okresy barbarzyństwa. Dlatego praktyczny nauczyciel zredukuj tę nadmiernie rozdętą wstępną część do rozmiarów „przedwojennych”.

Cale średniowiecze zawiera niewątpliwie elementy wychowawcze w kulturze rycerskiej i szczególnie mieszczańskiej, jednak szerokie uwzględnienie tych partii, aczkolwiek może bardzo sympatyczne i zarazem niezmierzenie interesujące pod względem kulturalno-historycznym, zaciężyło pod względem objętości podręcznika. Nie mniej interesujący okres aż do r. 1750 obciąża ucznia materialnie, nie dając mu równie wielkiej rekompensaty pod względem wychowawczym. Słuszną jest rzeczą wprowadzić, z punktu historycznego, że czas od r. 1300-1700 wcale nie jest tak jałowy, jak tego uczyliśmy się sami za dawnych czasów, ale znowu zaznaczyć muszę, że historyczny punkt widzenia, powiedzmy nawet historyczny obiektywizm, w podręczniku schodzi na drugi plan.

Jakież marnie przedstawiają się Schiller i Goethe, jakież drobną część książki zajmują, a przecież klasycy stanowią rzeczywisty szczyt poezji i muszą stanowić ośrodek zainteresowania młodzieży w nauce języka niemieckiego. Nie wiem, ile miejsca autorowie poświęcą tym poetom w drugim tomie. Można się obawiać, że i tu zostaną przytłoczeni obfitością zjawisk kulturalnych i literaturą najnowszą, charakterystyczną wprawdzie dla Niemiec współczesnych, ale nieciekawą dla młodzieży polskiej z punktu widzenia wychowawczego.

Zarzucam więc autorom daleko idący materializm historyczny ze szkoda dla wychowawczych zadań szkoły.

Natomiast z zupełnym uznaniem podnoszę kompozycyjny talent autorów w nakreśleniu obrazu historycznego. Dobór ustępów jest bardzo zręczny i interesujący, może najbardziej charakterystyczny w zobrazowaniu okresu mieszczańskiego oraz grupy „Barock und Aufklärung”, gdzie zręcznie wpleciono Klopstocka i Lessinga. Szkoda, że pominięto Herdera, tak płodnego w twórcze myśli.

Co do szczegółów wyboru można być innego zdania. Nie chcę wysuwać moich odmiennych zapatrywań na wybór niektórych artykułów, ponieważ może nie są wolne od subiektywizmu.

Dotychczas nigdy nie troszczyłem się o uwagi, dodawane przez autorów do ustępu, ponieważ zawsze ujmowałem materiał z innego punktu widzenia niż autor. Tym razem przyznaję, że uwagi są nie tylko starannie opracowane, ale zawierają dla nauczyciela wiele trafnych i bardzo ciekawych wskazówek.

Czy młodzież licealna ogarnie materiał zawarty w podręczniku? Jest go dużo, ale nauczyciel ma sposobność wyboru. Gorzej, znacznie gorzej rzecz się ma z wprawą językową i ze sprawnością umysłową młodzieży, która do ogarnięcia materiału programu i książki ani formalnie, ani materialnie nie jest przygotowana. Jest to wina programu, który stwarza śpiżową głowę na glinianym kadłubie.

Jan Piprek, Von deutscher Art und Kunst, I. Teil.

Podręcznik do nauki języka niemieckiego dla I klasy licealnej, 1933.

Jeżeli wyjdziemy z założenia, że podręcznik musi się w zupełności dostosować do planu urzędowego, to o książce J. Pipreka możnaby się wyrazić z wielką pochwałą. Autor stara się rzeczywiście ten plan uwypuklić we wszystkich kierunkach, a to jest i zaletą i równocześnie wadą podręcznika.

Gdyby kto już dziś, a więc po niespełna dwóch latach, układał nowy plan licealny dla języka niemieckiego, na pewno nie kierowałby się już owym optymizmem ani co do celu nauki, ani co do wprawy językowej u uczniów, ani co do ich sprawności umysłowej.

W czym grzeszy program, a autor podręcznika te wady uwypukla?

Celem szkoły średniej jest według ustawy ustrojowej z roku 1932 wychowanie religijne, moralne, umysłowe i fizyczne. Ono stanowi podstawę do wszechstronnego urabiania osobowości. Cel wychowawczy nauki stoi więc słusznie na miejscu naczelnym. Tymczasem program licealny — w zakresie nauki języka niemieckiego — kładzie silny nacisk na materialne poznanie ducha obcego narodu we wszystkich jego dodatnich i ujemnych objawach. Dlatego na czoło wybija się czysto historyczne przedstawienie tej kultury, które będzie więcej lub mniej obiektywne, zależnie od stanowiska autora podręcznika. Ależ historyzm w nauce języka obcego, zimny i obiektywny, nie rozgrzeje serca młodzieży, nie zachęci jej do zastanawiania się nad moralną wartością obcej kultury. Materializm naukowy przeznaczony jest dla umysłów dojrzałych, zaś serca młode mrozi.

Mysł tę podnoszę publicznie nie po raz pierwszy. Wystąpiłem z nią dwukrotnie na posiedzeniach w sprawie nowych planów licealnych, które w pierwszej redakcji były bardziej krańcowe. W ocenie podręcznika pp. Lempickiego i Elgerta zaznaczyłem już, jakie myśli przewodnie z kultury niemieckiej książka szkolna powinna uwydatnić, i dlatego tu ich powtarzać nie będę. Zaznaczę tylko jedno: Nie ma mowy, żebyśmy chcieli Niemców idealizować i zamilczali ich wady nierozłączne od zalet, ale również wystrzegać się musimy natrętnego uwydatniania okrucieństwa germańskiego, które według obecnej urzędowej etyki niemieckiej ma być dowodem tężyzny i czystości niemieckiej i niestety jasno nam tłumaczy obecny kierunek polityki pruskiej. Jednakże Polak, którego cechą zasadniczą jest rycerskość i religijność, czuje się odrażony okropnością moralności pogańsko-germańskiej. Niedobrze zrobił więc autor poświęcając tej części kultury blisko trzecią część książki.

Nauczyciel, korzystający w nauce z tej książki, powinien więc i ze względów wychowawczych i ze względu na brak czasu ograniczyć się do kilku bardzo charakterystycznych i dobrze dobranych ustępów, które w sposób zupełnie charakterystyczny ilustrują zalety i wady Germanów i przeciwstawiają je kulturze starożytnej i etyce chrześcijańskiej. Są to następujące ustępy: „Germania” według Tacyty, „Hildebrandslied”, „Im Jahr des Herrn” Riehla, „Im Kloster von St. Gallen” Schaffla, „Die wirtschaftliche Bedeutung der Klöster im Mittelalter” i skrót „Nibelungenlied”. Z lekkim sercem można pominąć odrażającą uczucia Edę i resztę poezji skandynawskiej oraz ówczesną bezwartościową poezję kościelną. Na inne ustępy czasu nie starczy.

Program wspomina o tezie „Volk ohne Raum”. Czy tylko Niemcy cierpią na brak miejsca? Czy u nas nie jest on również dotkliwy? Nie, nie musi nas zastanowić, że Niemcy w Europie szukają t. zw. „Lebensraum” kosztem ościennych narodów, które chcą zepchnąć do roli wasalów, nie wyłączając naszego kraju. Dlatego może będzie zbędny ustęp,

wyjęty z Hermanna Grimma p. t. „Volk ohne Raum”, który tłumaczy nam zaborczość niemiecką, dziś nie kulturalną, lecz wojenną.

O ile rozwleczenie epoki pierwszej na długie tygodnie uważam za błąd programu i podręcznika, o tyle muszę się wyrazić z wielkim uznaniem dla dalszej części książki.

Okres kultury rycerskiej i mieszczańskiej przedstawiony jest pięknie, a jeżeli materiału za dużo, nauczyciel ma swobodę wyboru. Mniej zachwycony jestem rozdziałem o Trzydziestoletniej Wojnie i o baroku, ale tu łatwo opuścić będzie ustępy. Mile uderza wybór, odnoszący się do okresu klasycznego, obejmujący przeszło jedną trzecią książki.

Wybór ustępów na ogół bardzo szczęśliwy, materiał świeży i nowoczesny, w znacznej mierze samodzielny. Ilustracje dobre i interesujące, uwagi pod tekstem wprawdzie niezupełnie wystarczające, ale starannie opracowane. Pytania pogłębiające, przeznaczone przede wszystkim jako wskazówki dla mniej pomysłowego nauczyciela, przeważnie bardzo trafne i pożyteczne.

Mile uderza wyszukiwanie związków między kulturą niemiecką a polską. Dobrze zrobił autor opierając się na tak znakomitym znawcy jak Brückner.

Zestawienie źródeł, z których autor czerpał, jest dla ucznia obojętne, może być jednak cenne dla nauczyciela jako wskazówka, aby mógł pogłębiać swoją fachową wiedzę.

Pozwolę sobie autorom podręczników niemieckich udzielić jednej rady. Młodzież nasza coraz niechętniej uprawia lekturę. Czyżby nie można do każdego okresu i do poszczególnych pisarzy dodać wykaz nowel, powieści, szkiców itp., których prywatna lektura służyłaby do pogłębienia wiedzy i do zainteresowania kulturą. Dziś, gdy duch krzyżacko-pruski przyniósł kulturę narodu poetów i myślicieli, należałoby dążyć do podkreślenia idealnych wartości kultury prawdziwie niemieckiej.

Podręcznik jest niewątpliwie wzbogaceniem naszej literatury szkolnej i odda doskonałe usługi, skoro zostanie odpowiednio zmieniony w następnym wydaniu po zmieniach planów licealnych, dostosowanych bardziej do rzeczywistości, i po przyłączeniu do gimnazjum dwóch klas w tak niefortunny sposób oderwanych od całokształtu wykształcenia średniego.

Kraków

Juliusz Ippoldt.

1) **S. Czerny i F. Jungman:** Le génie de la France — I. Depuis les origines jusqu'à la Grande Révolution — Książnica Atlas 1938 — str. 317 — LIII.

2) **J. i O. Cieśliński:** A travers les siècles — Tome Premier — str. 308 — Państw. Wyd. Książek Szkolnych — Lwów 1938.

3) **Władysław Folkierski:** L'esprit de la France — Podręcznik języka francuskiego dla I klasy wszystkich wydziałów liceów ogólnokształcących. — Lwów 1938 — Nakład K. S. Jakubowskiego — str. 240.

Nowe podręczniki dla poszczególnych klas gimnazjalnych, wydane tak starannie, pomysłowo, z uwzględnieniem najnowszych zdobyczy metodycznych i dydaktycznych, tak odrębne od wszystkiego, co dawniej w tej dziedzinie bywało, zwiększają niewątpliwie wymagania i nadzieje zarówno nauczycieli jak uczniów w odniesieniu do każdego nowo pojawiającego się podręcznika. Naogół co do wszystkich nowych podręczników

francuskich dla pierwszej klasy licealnej stwierdzić należy, że autorzy zadali sobie dużo trudu, by je ukształtować jak najbardziej ciekawie, by uwzględnić cele dydaktyczne z postulatami wychowawczymi, by połączyć harmonijnie cele dydaktyczne z postulatami wychowawczymi, by dobre teksty ubrać w ładną szatę. W układzie jednak, w interpretacji ducha programu, w ocenie wagi zagadnień, w ukształtowaniu całości wreszcie, różnice pomiędzy trzema podręcznikami są dość znaczne. Mnie osobiście najbardziej przypada do gustu i przekonania podręcznik pp. Czernego i Jungmana. W podręczniku tym uderza przede wszystkim niezwykła staranność i troskliwość w doborze tekstów, dalekich od wszelkiego szablonu i banalności. Odzwierciedlają one w pełni założenia programowe, dają wyraziste pojęcie o dziejach i kulturze Francji od jej początków do końca XVIII wieku, obrazują należycie znaczenie i walory tej kultury dla Francji samej i cywilizowanego świata. Troskliwość i pieczołowitość w doborze tekstów polega szczególnie na tym, że autorzy usiłowali zestawzić je tak, aby cele naukowe i wychowawcze tej klasy znalazły najpełniejszą możliwie realizację praktyczną. Usiłowania te uwieńczone zostały dobrym skutkiem.

Tekstów jest taka ilość i rozmaitość, że można przepracować program zarówno w zakresie maksymalnym, jak minimalnym, według różnych założeń ideowych i zamiłowań osobistych nauczyciela. Uwzględniono nawet w pewnej mierze stopnie trudności tekstów samych, mamy więc cykl tekstów możliwych do opracowania przez uczniów słabszych, jak i teksty, z którymi poradzą sobie tylko uczniowie dobrze przygotowani, uwzględniono w dostatecznej liczbie materiały, nadające się dla typu klasycznego liceum, jak i dla typów matematyczno-fizycznych i przyrodniczych.

Cztery części podręcznika obejmują średniowiecze, wieki XVI, XVII i XVIII, a teksty, jakie się na nie składają, podzielić można na wyjaśniające, syntetyczne i literackie, przy czym słusznie przewagę dano tekstom literackim z odpowiednich epok. Doskonałe połączenie tych tekstów w harmonijną całość — to jeszcze jedna cenna zaleta podręcznika. Teksty wyjaśniająco-syntetyczne, obejmujące wywody teoretyczne, syntezy historyczne, literackie lub kulturoznawcze, artykuły z dziedziny historii, sztuki, literatury i kultury ogólnej, zaczerpnięto z dzieł wybitnych i powszechnie znanych specjalistów z danych dziedzin uwzględniając przy tym najnowsze zdobycze nauki w danych dyscyplinach. Dobrano teksty tak, aby wprowadziły młodego czytelnika w samą istotę rzeczy, nie użyły zbędnymi szczegółami, niepotrzebnym balastem pamięciowym lub pseudoerudycją. Znajdujemy tu więc właśnie tyle materiału, ile potrzeba go do zrozumienia czy to danego zjawiska historycznego, kulturalnego, czy czysto literackiego, przy czym starano się silnie uwypuklić podstawowe cechy geniuszu narodowego Francji, jej cech odróżniających od innych kultur i cywilizacji, zobrazować należycie odpowiednie elementy, jakie się złożyły na wytworzenie i wypracowanie tych cech, dzięki czemu uczeń zyskuje jasny pogląd na wartość i cechy ujemne kultury francuskiej. Teksty literackie cechuje duża żywość, dbałość o nasilenie emocjonalne, aby uczniów nie tylko zainteresowały, ale i przejęły, by pozostawiły po sobie trwałe ślady, dostarczyły prawdziwych przeżyć. Wymieniłbym dla przykładu wśród tekstów o dużych wartościach estetycznych i emocjonalnych taką „Mort de Vivien”, doskonały wyjątek z „Chanson de Roland”, dwa urywki poetyckie ilustrujące nędzę socjalną warstw robotniczych i chłopskich w średniowieczu, najładniejsze ballady Villona. Podkreślić należy dalej, że autorzy starali się dać próby twórczości prawie wszystkich cenniejszych autorów, pozostawiając nauczycielowi swo-

bodę wyboru, licząc się z możliwością różnorodnego zaktualizowania danych tekstów. Na palcach by wyliczyć można takie teksty, których umieszczenie zdaje się być zbędne. Moim zdaniem nie specjalnie ciekawego nie znajdzie uczeń w urywku „Belle Doette”, „La mort du roi Jean de Luxembourg”, „Une ville du treizième siècle” — tekst przeładowany trudnym słownictwem, a w gruncie rzeczy ani zbyt instruktywny, ani ciekawy, podobnie jak było można znaleźć ciekawszy wyjątek z „Roman de Renart”.

Naogół jednak pilnowano skrupulatnie, by w doborze materiału nie było przypadkowości, by one miały swe uzasadnienie, czy to wychowawcze, czy emocjonalne, czy wreszcie dydaktyczne, by były ilustracją ciekawszego wydarzenia dziejowego, zjawiska kulturalnego lub charakterystycznym przejawem geniuszu narodowego. Dział kulturalny i sztuki, więc muzykę, plastykę, sztukę stosowaną uwzględniono przeważnie w artykułach syntetycznych, czasem ciekawie zestawionych pod jednym tytułem z dzieł kilku autorów. Zbyt pobieżnie potraktowano sztukę w wieku XVIII, gdzie, zdaniem moim, należało ją uwzględnić znacznie silniej, niż to uczynili autorzy, zadowalając się dwoma zaledwie artykułami. Po macoszemu też zostały potraktowane zagadnienia sztuki w pierwszej części podręcznika. Gótkowi należało poświęcić bardziej instruktywny artykuł, niż ten, który mamy w podręczniku, podobnie sztuka renesansowa ujęta jest tak pobieżnie, że nie podobna sobie wytworzyć wyrazistego obrazu o niej. Innym brakiem w tekstach — to słabe uwzględnienie zagadnień polsko-francuskich, słabo zaakcentowanych w wiekach średnich i wieku XVII, zbyt może silnie podkreślonych w wieku XVIII, przy czym prawie zupełnie nie uwzględniono wzajemnego na siebie oddziaływania obu państw. Wyraziście natomiast podkreślono oddziaływanie kultury francuskiej na kulturę europejską.

W uwagach szczegółowych podkreślić chciałbym tylko kilka momentów. Zarówno teksty wyjaśniające, jak i literackie, cechuje celowość w doborze i zestawieniu. Bardzo słusznie np. dali autorzy szeroką podbudowę do zrozumienia cech narodowych Francuzów i Francji, rozwijając dokładniej poszczególne czynniki i elementy, jakie się złożyły na uformowanie Francji dzisiejszej, uwypuklono oddziaływanie Grecji, Rzymu, Galii i Kościoła — zaznaczając każdorazowo, jakie cechy specyficzne wytworzyły w narodzie francuskim dane narody czy instytucje. Tak np. w rozdziałach o Kościele podkreślono czynnik demokratyczny, humanitaryzm, bezinteresowność, zmysł organizacyjny, w ustępach o Galii hardość, indywidualizm, umiowanie wolności osobistej, pewną niekarność i niechęć do dyscypliny zewnętrznej. Życie rycerskie zobrazowano nie tylko, jak to dotąd bywało, poprzez samo rzemiosło rycerskie, ale także na tle życia rodzinnego, uczuciowego, domowego, ilustrując je znakomicie dobranymi tekstami literackimi. Warto też zwrócić uwagę na niektóre szczęśliwe pomysły w zestawieniu tekstów. Mówiąc na przykład o życiu uniwersyteckim w średniowieczu nie zadowolili się autorzy tekstem wyjaśniającym, ale dali pyszny dokument epoki w postaci listu studenta do rodziców, nie pozbawionego cech aktualności. Rozdział o Akademii Francuskiej poprzedzony jest wyciągiem ze statutu Akademii, który świetnie obrazuje pewne jej charakterystyczne cechy. Charakterystykę Ludwika XIV poprzedzili autorzy sugestywnie dobranymi wyjątkami z listów Ludwika, które dają od razu należyte pojęcie o osobowości wielkiego monarchy. Nawet w doborze tekstów z dzieł wielkich klasyków widać podejście oryginalne, zerwanie z dotychczasowym szablonem. Starano się teksty zestawiać tak, by ilustrowały jakieś specjalnie znamienne cechy twórczości czy sztuki pisarskiej autorów. Poprzez wyjątki z Ra-

cine'a ukazali autorzy kunszt wersyfikacyjny poety oraz typy bohater-skie Racine'a, w wyjątkach z dzieł Corneille'a nastawienie ideologiczne dramaturga i jego artyzm, w wyjątkach Molière'a różne postacie komizmu molierowskiego i przez to wielkość Molière'a jako artysty. Najwyraźniej uwydatnia się owa celowość w doborze tekstów na tle podanych w podręczniku wyjątków z twórczości La Fontaine'a, gdzie poprzez cztery wyjątki dano przekrój najcharakterystyczniejszych cech twórczości poety; w pierwszym wyjątku poeta charakteryzuje sam swe dzieło, w drugim ukazuje aspekt satyryczny swej twórczości, w trzecim — jeden z podstawowych rysów charakteru narodowego Francuzów: umiłowanie wolności osobistej, w czwartym wreszcie znajdujemy rozważania filozoficzne. Tam, gdzie autorzy podali jakieś szczegóły biograficzne (jest tego niewiele), starali się również być ciekawi i oryginalni. Wzorem takiej introdukcji do dzieła i życia autora być może wyjątek odnoszący się do biografii Molière'a. Każdy okres zamyka „tableau général”, w którym autorzy podkreślają najistotniejsze cechy danej epoki, najwybitniejsze jej zjawiska i ich znaczenie. W wieku XVII uderza pewne upośledzenie momentów historycznych na rzecz zanadto faworyzowanych zjawisk kulturalnych. Uderza także w obrazie społeczeństwa francuskiego poprzez poszczególne wieki zbyt nikłe uwzględnienie zagadnienia mieszczaństwa francuskiego, jego rozwoju i zasług. Można by jeszcze wysunąć kilka drobnych zastrzeżeń natury przede wszystkim leksykalnej, nie umniejszając one jednak poważnie solidnych wartości tego podręcznika. Dla ułatwienia powtórek znajdziemy po każdym większym okresie zestawienie pytań analitycznych rekonstruujących całokształt omówionych spraw. Pytania te cechuje jednak zbyt pedantyczna drobiazgowość, wolelibyśmy miast tak szczegółowo ujętego kwestionariusza raczej kilkanaście pytań syntetycznych, otwarzających w wielkim zarysie zakres przepracowanych zagadnień. Niezależnie od notatek i artykułów informacyjnych do tematów literackich znajdziemy w podręczniku jeszcze zwięzły zarys historii literatury, na który składają się dobrze dobrane wyjątki z podręczników literatury znanych historyków lit. francuskiej oraz „Notions élémentaires du vers français”, zupełnie wystarczające na potrzeby licealne. Objasnienia do ustępów umieścili autorzy u dołu każdej stronicy.

Nieco bardziej konserwatywnie ujęli swój podręcznik pp. Cieślińscy. Autorzy tego podręcznika pozostali naogół wierni „wypróbowanym” tekstom dawniejszych antologii historyczno-kulturalnych, mających zobrazować znaczenie cywilizacyjne i kulturalne Francji. Teksty ułożone są zgodnie z podziałem programu na cztery grupy: średniowiecze — renesans — wiek XVII i wiek XVIII, w porządku podanym w „przykładzie rozwinięcia programu”, litera „a”. W podręczniku z dawniejszym podręcznikiem Cieślińskiego jest w nowym podręczniku tekstów więcej, jakkolwiek większość dawniejszych weszła w skład nowego. Naogół w porównaniu z podręcznikiem poprzednio omówionym, zauważyć się daje pewien konserwyzm autorów w spojrzeniu na dzieje i kulturę Francji, przywiązanie do opinii dawniejszych historyków i krytyków literackich, znawców kultury francuskiej. Teksty cechuje brak dynamizmu, żywości, pewna pedantyczna skrupulatność w uwzględnieniu wszystkich koniecznych postulatów programu, ale i równocześnie niechęć do wszelkiego, choćby uzasadnionego, choćby pożytecznego nowatorstwa. Trochę za mało liczonego się z zainteresowaniami młodzieży, z możliwością, że przecież znajdują się uczniowie, którzy zechcieliby na własną rękę popracować (większa ilość tekstów), rozszerzyć zakres obowiązujących w klasie wiadomości. Pewna suchość, jaka cechuje teksty dobrane przez pp. Cieślińskich, nie jest zbytnią zachętą do uzupełniania swej wiedzy poza konieczności wy-

magane przez nauczyciela. Nie znaczy to, że na podstawie zestawionych przez pp. Cieślińskich tekstów uczeń nie zdolał sobie wyrobić pojęcia o zagadnieniu, które ma studiować. Trud będzie większy, przyjemność znacznie mniejsza, ale może to i dobre na naszą polską naturę, niechętną do przedzierania się mozolnego przez gąszcz trudności do poznawania wiedzy, prawdy. Ale nawet wówczas, jeśli taki układ był świadomym zabiegiem wychowawczym, było można śmiało przeprowadzić trochę reform w doborze bardziej emocjonujących, bardziej plastycznych i sugestywnych tekstów.

Najpełniejszy obraz danych epok dają w podręczniku pp. Cieślińskich teksty związane z średniowieczem i wiekiem XVII, w tekstach obrazujących wiek XVIII było można nieco zmniejszyć ilość tekstów, związanych z nauką tego wieku, na rzecz zagadnień literackich.

Jeśli idzie o szczegóły, zwrócić tylko uwagę na kilka możliwości żywszego ukształtowania tekstów. Więc miast rzeczowego, ale mało ciekawego ustępu p.t. „L'université de Paris” jakiś ciekawszy fragment z powieści Franciszka Carco o Villonie, gdzie życie studenckie i uniwersyteckie występuje w całej plastyce i pełni kolorytu tych czasów. Dla ilustracji gotyku francuskiego, tego najważniejszego przejawu francuskiej sztuki średniowiecznej, można było sięgnąć do tekstu bardziej współczesnego i żywszego, mniej przeladowanego terminologią fachową, a za to pełniej oddającego zasięg, znaczenie, piękno gotyku. Było można tu sięgnąć do jakiegoś opisu literackiego współczesnego pisarza francuskiego (w broszurach i prospektach propagandowych francuskich biur turystycznych dużo jest ciekawego materiału pod tym względem). Wyboru nie dobrał tekst „La Gaule entre les Germains et les Romains”, dający nie tylko wyrazisty pogląd na samo zagadnienie, ale uczący młodego czytelnika krytycznie patrzeć na zjawiska dziejowe. Dobry jest również tekst o rozwoju i dziejach języka francuskiego, tekst jasny, zwięzły i przekonujący ujęty. Darować sobie było można natomiast przynudny urywek z Joinville'a o wyprawach krzyżowych. Podobnie zbędny wydaje mi się chudziutki fragment p. t. „Chez les moines”, pozbawiony „couleur locale” i niezbyt instruktywny. Sposobnością do pewnego odświeżenia materiałów naukowych dawał rozdz. o życiu rycerstwa francuskiego. Miast tekstu, jaki mamy w podręczniku, byłbym np. wybrał urywek z Flaubertowskiego „Saint Julien l'Hospitalier”, podobnie jak dla charakterystyki cyklu bretońskiego było można dać bardziej emocjonujące urywki niż to ma miejsce w podręczniku. Przykładem żywych i ciekawych, a zarazem bardzo instruktywnych tekstów jest doskonały rozdział „La femme aime sa toilette”—takich fragmentów przydałoby się więcej w książce. Obfite i ładne są ilustracje obrazkowe w podręczniku.

Ogółem biorąc jest podręcznik pp. Cieślińskich przystosowany do wymagań programowych, rażących luk nie zawiera, a choć nie jest tak interesująco ujęty jak podręcznik poprzednio omówiony, spełni napewno swą rolę uczciwego i rzetelnego informatora, da należyty pogląd na zagadnienia, jakie stanowią zakres naukowy z języka francuskiego w I kl. licealnej.

Najwięcej trudności w ocenie sprawia podręcznik prof. Folkierskiego o znamienym tytule „L'esprit de la France”, który już z góry wskazuje, że autor wyraźnie ograniczył zakres materiału, jaki uczniowi przedstawić zamierzał. Podzieliwszy swój podręcznik, jak wszyscy inni autorzy, na cztery główne epoki, rozróżnił prof. Folkierski w wieku XVIII „pierwszą generację klasyczną” od „drugiej”, a same główne rozdziały ujęte są według czterech punktów orientacyjnych: L'histoire et la civilisation, — Les lettres — Les arts — Les sciences. W doborze tekstów ude-

rza przede wszystkim ogromna przewaga tekstów wyjaśniających nad ilustracjami literackimi, tak że np. dla epoki średniowiecza mamy jedynie urywki z „Chanson de Roland”, „Tristan et Iseut”, „Roman de Renart” (proza), wyjątek z misteriiów oraz fragment z „Pathelin’a. W inn. zaś epokach ograniczył autor ilość tekstów do niezbędnego minimum. Zagadnienia historyczne uwzględnione są w najkonieczniejszym zakresie, kwestie społeczne i światopoglądowe pominięto prawie całkowicie — za to teksty są dobrane tak, że odznaczają się dość jednolitym światopoglądem autora, idea przewodnia jest tu przeprowadzona z zadziwiającą konsekwencją (urywki zaczerpnięte z Bainville’a, Madelina, Funck-Brentana, Strowskiego), stąd też „esprit de la France”, może scharakteryzowany nieco jednostronnie, występuje wyraziście i jednolicie. Nad wartością informacyjną i dydaktyczną tekstów podręcznika górują ich zalety wychowawcze i ideowe, przy silnym zaakcentowaniu moralnego i moralizatorskiego znaczenia literatury francuskiej oraz wyrazistym podkreśleniu momentów estetycznych. To też nie zdziwimy się wcale, że zagadnienia sztuki francuskiej znalazły w podręczniku tym wyraz bardzo szeroki i dokładny. Tak np. w wieku XVIII osobnych artykułów doczekali się Watteau, Chardin, La Tour i Greuze, natomiast w literaturze pominięto całkowicie dramat, nie wspomniano ani o Marivaux, ani o Beaumarchais, jako pisarzach dramatycznych, reprezentujących przecież wybitnie własnie „esprit” Francji. Zagadnienia wiedzy załatwił autor bardzo krótko. Wiedzę wieku XVIII charakteryzuje jedynie rozdział o Lavoisierze, przy zupełnym braku jakiegos artykułu syntetyzującego rolę wiedzy i jej rozwoju w wieku XVIII. Przeglądów poszczególnych epok nie ma w ogóle, jak nie ma też specjalnego zarysu literatury. Komentarze i objaśnienia do tekstów są niezmiernie szczupłe, natomiast b. obszerny jest niepotrzebny indeks nazw historycznych, zamieszczony przy końcu podręcznika razem z zarysem wersyfikacji i króciutkim „dictionnaire biographique”. Podręcznik ten stanowi oryginalną próbę stworzenia podręcznika „à thèse” przy najdalej posuniętej selekcji materiału dydaktycznego i informacyjnego, przy wyraźnym pominięciu niektórych, jak dotąd sądzono, niezbędnych kwestii i ominięciu tematów, które autor uważał za nie należące do ram zakreślonych ideą przewodnią. I tak np. charakterystycznym jest, że kwestia rewolucji francuskiej, rozwój idei demokratycznej we Francji, zagadnienia religijne potraktowane są tak szczupło, jak to tylko było możliwe. Nie da się jednak zaprzeczyć, że podręcznik jest wynikiem bardzo dokładnie przemyślanej idei, stanowi zwartą i harmonijną całość, jest oryginalnym spojrzeniem na dzieje kultury i cywilizacji francuskiej, przynajmniej w odniesieniu do podręcznika szkolnego — i te zalety zrekompensują liczne braki, jakie podręcznik wykazuje w konfrontacji z wymaganiami programowymi. Być może, że i te braki okażą się iluzoryczne po praktycznym zastosowaniu podręcznika. Definitywny sąd o podręczniku jakimkolwiek wypowiedzieć można dopiero po pracowaniu go w szkole na żywym materiale. Sama — choćby najuważniejsza — lektura, choćby najskrupulatniej stosowane kryteria teoretyczno-praktyczne wypróbowania, nie pozwalają na ferowanie sądu apodyktycznego i stanowczego. Osobiście byłbym bardzo rad, gdyby redakcja „Neofilologa” nie ograniczała się do zamieszczania jednej recenzji o nowych podręcznikach, a pozwoliła wypowiedzieć się możliwie wielu praktykom. Wyjdzie to na korzyść naszej nauce i autorom podręczników, pozwoli uniknąć poważnych pomyłek i niedociągnięć, da praktyczne wskazówki co do stosowania poszczególnych podręczników i właściwego wykorzystania zawartych w nim materiałów.

Mysłowice

Alfred Jesionowski.

Franz Thierfelder, Deutsch als Weltsprache. I. Band: Die Grundlagen der deutschen Sprachgeltung in Europa. — Verlag für Volkstum, Wehr u. Wirtschaft, Hans Kurzeja, Berlin (1938).

Były sekretarz Niemieckiej Akademii, który kilka lat temu objeżdżał również Polskę, ujął swój temat niezwykle szeroko. Wychodząc od wywodów Antoniego Rivarola „Discours sur l'universalité de la langue française” (1783), autor zastanawia się nad obecnym znaczeniem niemieczyny, które jego zdaniem wskutek zwycięstwa ducha narodowo-socjalistycznego powinno wzrosnąć. Następnie przedstawia szanse innych, rodzimych i sztucznych języków do odegrania roli światowej. Władanie językiem niemieckim utrudnia: pismo frakturowe, pisownia, pewne właściwości fleksji i składni. Ułatwia je natomiast mnóstwo pomocy naukowych, literatura fachowa, radio, kongresy, urzędnicy gospodarcze.

W II części mamy informacje o rozpowszechnieniu niemieczyny w państwach europejskich, które autor dzieli na grupy językowe (Sprachkreise) w następującym porządku: południowy wschód, środek i wschód Europy, grupa bałtycka, skandynawska, anglosasko-holenderska (z Belgią i Luksemburgiem!) i romańska. W zakończeniu mamy przegląd statystyczny z mapkami, spis czasopism niemieckich, wydawanych poza Niemcami, statystykę akademików zagranicznych na niemieckich uczelniach akademickich, skorowidz nazwisk i źródeł. Jeśli się zważy, że książka ma 221 stronę dużego formatu, trzeba uznać, że rzecz przedstawiono bardzo wyczerpująco.

Stan niemieczyny w Polsce opisano na ogół obiektywnie. Liczbę Niemców w Polsce podano zbyt wysoko (1.150.000, zaś według spisu ludności z r. 1931 — 741.000). Stan szkolnictwa i nauki języka niemieckiego znajduje uznanie autora. Dziwne wydają nam się być cyfry statystyczne: 2,3 miliona mieszkańców, według mapki zaś co 30 Polak umie po niemiecku; 300.000 ludzi zna język niemiecki z nauki szkolnej. Otóż pierwsze dwie cyfry są między sobą w niezgodzie. 3,3% ludności, to jest ponad 1,1 miliona. Autor wstydliwie nie wspomina przy tym o Żydach, którzy dotąd są wierną awangardą niemieczyny. Razem z nimi cyfra ludzi, z którymi Niemiec może się porozumieć, wzrosłoby daleko ponad 4 miliony. Jeśli zaś według danych urzędowych (Oświata i Wych., 1935, str. 511) w r. szkolnym 1933/34 w samych gimnazjach ogólnokształcących było 108.867 ucz., uczących się jęz. niemieckiego, to po uwzględnieniu dawnych szkół powszechnych, seminariów nauczycielskich oraz szkół zawodowych (dawnych i obecnych) cyfrę obywateli, którzy przez szkołę nauczyli się języka niemieckiego, trzeba chyba uznać za znacznie wyższą.

Dr. Thierfelder zapewnia, że pisał swoją książkę sine ira et studio; udało mu się to w znacznej mierze. Jeśli gdzie jest „studium”, to nie gniewamy się o nie wiedząc, że autor jest jednym z przodowników propagandy niemieczyny. Nasi wychowawcy, znawcy kultury i politycy winni się z tą książką zapoznać.

Lwów

Dr Karol Zagajewski

Hans Reimann: Vergnügliches Handbuch der deutschen Sprache. Dritte, völlig neu bearbeitete Auflage. R. Piper & Co., München 1937. Str. 322.

Jak już sam tytuł wskazuje, jest to podręcznik językowy „na wesoło”. Autor (napisał również książkę o kiczu) ma ciętą piórno i dlatego przyjemnie go się czyta. Miarodajnym jest dla niego żywe słowo i ucho, ośmiesza więc nie jeden wytwór papierowy. Bardzo często występuje nawet przeciw regułom gramatycznym, o ile chcą ujarzmić język wbrew prawom języka potocznego. Również Dudenowi coś niecoś się dostaje, nie zawsze niesłusz-

nie, gdyż autor niejedno wolalby mieć prościej. Może książka ta będzie kiedyś przyczynkiem dla przyszłej gramatyki i nowej uproszczonej pisowni niemieckiej.

Nie podobna w krótkim sprawozdaniu omówić wszystkich szczegółów, jakimi autor się tu zajmuje. Niemal na każdej stronie książka przynosi coś ciekawego. Pouczające są np. rozważania nad obrazowością mowy i kwiecistością stylu. Nie tylko wschodnie języki lubują się w obrazach; i my również spotykamy się z nimi na każdym kroku, nie dostrzegamy tylko tego, bo nie mamy już zrozumienia dla tych obrazów i nie odczuwamy ich jako takich, gdyż spowszedniały, bo wyrosliśmy razem z nimi. I autor naprowadza mnóstwo przykładów na obrazowość zwrotów, porównań, objaśnia niekiedy ich źródło od czasów najdawniejszych aż do najnowszych: widzimy, ile średniowiecza z jego urządzeniami żyje jeszcze w codziennej mowie. A ile paradoksów i komizmu można tu znaleźć! Autor odsłania wciąż coś nowego, zbiera rzeczy skądinąd znane czy też mniej znane (np. skąd wziął się taki zwrot jak — kaczka dziennikarska — „Zeitungsentee”? — odsyłam na str. 40, albo hermetisch, Onkel Sam i w in.). Zajmuje się również semantyką i etymologią wielu wyrazów i zwrotów („Sprachgeschichtliches Kunterbunt”, „Einst und jetzt”), objaśnia jak powstają nowe „modne” wyrazy i jak się przyjmują oraz naprowadza setki imion, które stały się pojęciami, określeniami zawodów, stanów lub charakteru. Dużo miejsca poświęca wyrazom obcym, które można zastąpić niemieckimi i takim, które się już stały częścią składową języka niemieckiego i nie dadzą się zastąpić odpowiednikami niemieckimi (np. imponieren). Zwróć uwagę na skróty i rozdział zatytułowany „Unarten” (stopniowanie imiesłówów).

Jest to książka wartościowa nie mniej dla lingwisty, jak dla laika. I chociaż nie wszystkie dane są ściśle (stwierdziłem np. nieściśle naprowadzenie jako źródło Dudena: str. 103 „Kek” i str. 185 dzielenie „Karpfen”), to mimo wszystko germanista zapewne z przyjemnością będzie ją wertował i zachwycał się zawartymi tu kalamburami i żartami językowymi; niejedno też z tego materiału będzie mógł wykorzystać na lekcji szkolnej.

Kolomyja

Markus Komet

Dr. Adolf Bach: Geschichte der deutschen Sprache. Mit 6 Karten. Quelle & Meyer, Leipzig 1938. Str. 240.

W pierwszym rzędzie przeznaczona jest skromna ta w rozmiarach książka dla studentów germanistyki, ale nie mniej przyda się każdemu, który interesuje się językami niemieckim. Założeniem jej jest jednak pewna już znajomość gramatyki historycznej.

Materiał poza ogólnymi uwagami wstępnymi obejmuje dwa działy: krótko okres przedhistoryczny (indoeuropejski i pragermański z językami germańskimi) oraz szczegółowo dzieje języka niemieckiego kolejno etapami od IV wieku aż do czasów najnowszych, przy czym uwzględniony jest zarówno język pisany jak mówiony. Autor stara się dać skrót zawierający jednak całość zagadnienia, dlatego styl jest zwięzły, skondensowany, miejscami ciężki i wymaga uważnej lektury. Rozdziały są przejrzyste i zwarte. Zebrane są tu już wyniki najnowszych badań (np. nad dialektami i znaczeniem poszczególnych szczepów germańskich dla rozwoju języka, stosunek zachodniogermańskiego „Westgermanisch” do gockiego lub znaczenie t. zw. Prager Kanzleisprache dla powstania jednolitego języka i in.). Szczegółowo podana po każdym rozdziale bogata bibliografia (i to nie tylko w języku niemieckim) wprowadza w daną dziedzinę i przygotowuje do dalszej pracy naukowej. Tu i ówdzie nie-

znaczne dygresje na temat rasy (oczywiście nordyckiej) nie związane z poruszonym zagadnieniem oraz dość mgliste rozważania na ten temat w końcowym rozdziale świadczą o nastawieniu autora; nie oparte na założeniach naukowych nie dają właściwie żadnego naświetlenia rzeczowego i należą raczej do sfery uczuciowej (czyżby temu również należy przypisać brak terminu „schwa”?).

Dla nauczyciela germanisty przede wszystkim wchodzi w rachubę te rozdziały, które mają znaczenie kulturoznawcze. A ponieważ autor silnie podkreślił momenty kulturalne, gdzie tylko nadarzyła się sposobność, więc znajdzie dla siebie sporo ciekawych rzeczy. Wymienić tu należy wpływy różnych języków na język niemiecki w rozmaitych okresach, np. łaciny na powstanie nazw dni tygodnia lub wulgarnej łaciny na zasób wyrazów i budowę form, słownictwo zapożyczone (Lehrwörter), promieniowanie narzeczy, miast i ośrodków przemysłowych na język literacki, znaczenie osobowości (Führerpersönlichkeiten), grup społecznych i zawodów, radio, słowotwórstwo najnowsze i t. p. Niejeden z tych rozdziałów można będzie wykorzystać przy doborze materiału dla nowych podręczników licealnych.

Dla polskiego germanisty mają ponadto znaczenie te rozdziały, które naświetlają stosunek języka niemieckiego do sąsiadujących słowiańskich w różnych okresach poczynając już od pragermańskiego i ich wzajemne oddziaływanie na siebie, zwłaszcza zaś do języka polskiego, którego wpływ na słowotwórstwo niemieckie autor rejestruje już w okresie XI—XIV wieku.

Książka jest ciekawa, jak zresztą każda historia kultury. Poza wspomnianymi już problemami daje obszerny rzut na gramatykę historyczną, rozwój stylu i słownictwa. W każdym okresie językowym poruszono ponadto m. in. rozprzestrzenianie się języka niemieckiego, dialekty i wzajemne ich promienicwanie na siebie oraz czynniki duchowe, które oddziaływały na język i przyczyniły się do jego rozwoju.

Bardzo szczegółowy spis rzeczy na wstępie pozwala na szybką i dokładną orientację w materiale.

Kołomyja

Markus Komet

PROTOKÓŁ

**Walnego Zebrania Delegatów Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego,
odbytego w Warszawie w dniu 4 lutego 1939 r.**

W obecności delegatów poszczególnych Kół P. T. N. zagał Zebranie prof. Jungman w sali II Uniwersytetu Józefa Piłsudskiego o godz. 10-ej proponując na przewodniczącego Zebrania prof. dr. Czernego, co zebrani przyjęli przez aklamację.

Na wniosek przewodniczącego wybrano na sekretarzy p. Zaracha z Poznania i p. Wralecową ze Lwowa.

Na wstępie swego przemówienia przewodniczący podziękował, w imieniu wszystkich delegatów, organizatorom Zjazdu za dobre przygotowanie Zjazdu oraz wezwał obecnych do uczczenia pamięci zmarłych neofilologów, członków P. T. N., przez powstanie. Następnie przewodniczący, wyraziwszy radość z liczego przybycia uczestników na Zjazd,

udzielił głosu sekretarzowi Zarządu Głównego P. T. N., p. J. Kołodziej, która odczytała sprawozdanie z działalności Zarządu Głównego za okres dziesięciolecia istnienia P. T. N. Zasadniczo stan członków był płynny, jednakowoż w stosunku do roku 1929 liczba członków wzrosła. Według ostatniego obliczenia liczba obecna członków wynosi około 500. Mimo nieregularnego opłacania składek członkowskich oraz bardzo niskich subwencji ze strony Ministerstwa W. R. i O. P., Zarząd Główny regularnie wydawał czasopismo, kwartalnik „Neofilolog”, w którym współpracowali najwybitniejsi neofilolodzy. Kilkakrotnie w czasie swej kadencji Zarząd Główny składał u Władz memoriały w sprawach związanych z nauczaniem języków obcych oraz możliwościami dalszego kształcenia się zawodowego i naukowego neofilologów, zwłaszcza w sprawie ułatwienia wyjazdów za granicę.

Po zakończeniu sprawozdania otwarto dyskusję. Głos zabrał p. Alfons Zarach, uzasadniając przyczyny płynności członków słabą propagandą Towarzystwa oraz zbyt małą współpracą Zarządu Głównego z Kołami Okręgowymi. P. Zarach proponuje zacieśnienie współpracy między Kołami a Zarządem Głównym z jednej strony, ściśłą współpracę Kół Okręgowych z ogniskami metodycznymi z drugiej; konieczne jest również wzmocnienie propagandy.

Z kolei zabrał głos prof. dr. Dyboski, który podkreślił konieczność rozdziału kompetencji między Zarząd Główny a poszczególnymi okręgami. Przede wszystkim proponuje uregulowanie sprawy składek w ten sposób, by Zarząd Kół Okręgowych zbierał składki członkowskie i, po zatrzymaniu pewnej kwoty na wydatki rzeczowe Koła, resztę przekazywał do Zarządu Głównego. Wysokość kosztów rzeczowych ustalają poszczególne Koła. Uważa on współpracę ognisk metodycznych z Kołami Okręgowymi za bardzo pożądaną i proponuje połączenie pracy ognisk z miejscowymi Kołami P. T. N. W dyskusji na ten temat prof. Jungman zwraca uwagę na odrębny charakter ognisk i Towarzystwa Neofilologicznego i uważa, iż prace ognisk i Towarzystwa Neofilologicznego wzajemnie się uzupełniają: ogniska mają na celu kształcenie się nauczycielstwa dydaktyczne, Towarzystwo Neof. winno zająć się raczej odczytami naukowymi.

Prof. dr. Dyboski podkreślił konieczność zwiększenia propagandy Towarzystwa wśród studentów i praktykantów.

Wszelkie kwestie reorganizacji Zarządu Głównego, usprawnienia administracji i opłacania składek radzi nie rozstrzygać na dzisiejszym Zebraniu a zostawić je do zadecydowania i uregulowania nowo wybranemu Zarządowi.

Delegat z Koła Lubelskiego stawia wniosek, by w skład Zarządu Głównego wchodził każdorazowy przewodniczący Koła Okręgowego, a nie delegat z wyboru. Wniosek przyjęło.

Prof. dr. Dyboski stawia wniosek o zamknięcie dyskusji, wniosek uchwalono.

Prof. Zagajewski stawia wniosek o udzielenie absolutorium ustępującemu zarządowi, co przez aklamację przyjęło.

Wyłoniła się kwestia dalszego wyboru siedziby Zarządu Głównego. Jednogłośnie, na wniosek prof. dr. Dyboskiego, wybrano nadal Warszawę.

Zarząd Okręgowy Warszawy stanowi równocześnie Zarząd Główny P. T. N.

Na tym zebraniu delegatów okręgowych zakończono, i o godz. 11.15 prof. dr. Czerny zamknął Walne Zebranie Delegatów.

PROTOKÓŁ

**zebrania dyskusyjnego Zjazdu Nauczycieli Języków Nowożytnych
w Warszawie. Trzeci dzień obrad Zjazdu w dniu 4 lutego 199 r.**

Na porządku dziennym przewidziana przez program Zjazdu dyskusja na tematy, poruszone na Zjeździe. Dyskusję otwarto o godz. 11.20.

W zastępstwie prezesa Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, prof. Łempickiego, przewodniczył prof. Jungman. Na wstępie dał on krótką charakterystykę dotychczasowych obrad, które dotyczyły przede wszystkim następujących trzech punktów:

- 1) ustroju nauczania języków obcych w Polsce, czyli polityki językowej.
- 2) odczytów naukowych.
- 3) odczytów dydaktycznych.

Prof. Jungman zwrócił uwagę, że dyskusja może dotyczyć jedynie punktu pierwszego i trzeciego albowiem odczyty naukowe dyskusji nie podlegają.

Wygłoszone referaty nasunęły pewne wnioski, które należy przedyskutować.

Przed otwarciem dyskusji zabrała głos p. Szadurska, która wyraziła podziękowanie i uznanie dla p. H. Nieniewskiej, współzałożycielce Towarzystwa Neofilologicznego, za jej współpracę w Towarzystwie; słowa te przyjęto oklaskami.

Następnie prof. Jungman przedstawił wniosek w związku z referatem prof. dr. Czernego na temat polityki językowej. Wniosek ten wiązał się również z przemówieniem prof. dr. Czubalskiego, pułk. Tomaszewskiego i prof. dr. Jerzego Łoża.

Pierwsza część wniosku, przyjęta po krótkiej dyskusji przez aklamację, brzmiała jak następuje:

Wybór języka obcego w szkole średniej nie może zależeć od przypadku, czym jest właśnie uzależnienie tego wyboru od rodziców, dyrekcji lub właściciela szkoły. Jaka ilość młodzieży ma uczyć się w szkole tego lub innego języka, winno być decydowane przez najwyższe władze oświatowe w zależności od potrzeb ogólnokulturalnych, gospodarczych i obronności państwa. Przy ustalaniu sieci obcych języków, należy uwzględnić jak najrychlej i w racjonalnym stopniu język angielski.

Na temat dalszych wniosków wywiązała się bardzo ożywiona dyskusja, w której brało udział wielu uczestników Zjazdu, wypowiadano się za wprowadzeniem dwóch języków obcych, jako przedmiotów obowiązkowych. Przedmiot nadobowiązkowy jest na ogół lekceważony przez uczniów i odbywa się w godzinach popołudniowych, co przy małej ilości godzin nauczania nie daje należytych rezultatów.

Były głosy, że wobec stosowania w Rzeszy Niemieckiej zakazu nauczania języka polskiego w marszach wschodnich uczestnicy Zjazdu powinni domagać się ograniczenia nauki języka niemieckiego do minimum w zachodniej części Polski.

Po wprowadzeniu pewnych zmian, głównie stylistycznych, dalsze wnioski przewodniczącego dotyczące polityki językowej zostały jednogłośnie przyjęte w następującym brzmieniu:

Nauczanie języka nadobowiązkowego nie może dać wyników przy dwóch godzinach nauki tygodniowo; trzy godziny tygodniowo na jednym stopniu w normalnych godzinach szkolnych, tam gdzie to możliwe, jest niezbędnym minimum. Należy również rozszerzyć znacznie ilość języków uczonych nadobowiązkowo. Pożądane byłoby wprowadzenie drugiego języka obowiązkowego choćby w ograniczonym zakresie.

Następnie dr. Mikułowski, w związku ze swym referatem o wynikach nauczania w gimnazjum, wygłoszonym na Zjeździe, zgłosił wnioski, które przewodniczący poddał dyskusji. Prof. H. Klinghoffer zgłosił swój własny wniosek treści następującej:

Nauka języków obcych ścieśniona w 4-letnim bogatym programie gimnazjalnym, która ponadto służyć ma za podstawę do realizacji bardzo trudnych programów licealnych, wymaga szczególnej intensywności i silnej egzekutywy. Przepełnienie klas, dochodzące do 50-kilku uczniów w klasie, uniemożliwia solidną pracę. Nauczanie metodą bezpośrednią, dającą najlepszą rękojmię wyników, możliwe jest jedynie w grupach co najwyżej 30 uczniów. Zebrani na swym III Zjeździe neofilologowie polscy zwracają się do naszych najwyższych władz szkolnych z gorącą prośbą o przywrócenie podziału klas na grupy, umożliwiające właściwą pracę nauczyciela-neofilologa.

Nad wnioskami prof. dr. Mikułowskiego i prof. Klinghoffera wywiązała się długa dyskusja, w której wypowiadano opinie, że gimnazjum, przy obecnym ustroju i programie nauczania nie daje dostatecznych wyników i nie przygotowuje wystarczająco uczniów do liceum. Poważną trudność w realizacji programu stanowią zbyt liczne klasy i wysuwa się konieczność podziału klas na grupy, co zresztą jest naturalną konsekwencją stosowania jedynie racjonalnej, według wielu przemawiających, metody bezpośredniej przy nauce języków, jak przy nauczaniu przyrody i fizyki. Dalszą trudność stanowi rozpoczęcie nauki języka obcego w zbyt późnym wieku.

Niskie uposażenie nauczycieli oraz przeciążanie ich zbyt wielką ilością godzin nauczania i zajęć dodatkowych wpływa ujemnie na wyniki nauczania.

Przewodniczący prof. Jungman twierdzi, że zmiana ustroju szkoły nie powinna być przedmiotem dyskusji i uchwał Zjazdu, jako też i sprawa uposażeniowa, którą winny zająć się organizacje nauczycielskie, a nie zjazd o charakterze naukowym, i proponuje skreślenie tych wniosków.

Następuje żywa dyskusja między dr. Mikułowskim a prof. Klinghofferem. Po przeprowadzeniu przez wnioskodawcę prof. Mikułowskiego niektórych poprawek, zaproponowanych przez przewodniczącego, uchwalono znaczną większością głosów wniosek w brzmieniu następującym:

konieczne jest podjęcie przez władze gruntownej rewizji szkoły średniej ogólnokształcącej w Polsce pod względem jej organizacji i programów, by umożliwić w nauce języków nowożytnych wolniejsze tempo i skuteczniejszą metodyczną pracę.

konieczny jest podział klas dla nauki języków nowożytnych na grupy według zasad, przyjętych dla biologii lub fizyki.

aby sprostać wymaganiom programu, nauczyciel neofilolog musi być w nieustannym kontakcie z krajem obcym, w tym celu należy: a) odpowiednio zaopatrzyć biblioteki szkolne, b) ułatwić nauczycielom wyjazdy na studia za granicę (urlipy, paszporty, pożyczki bezprocentowe, stypendia), c) otoczyć wydatną opieką państwa warunki kształcenia się kandydatów na nauczycieli języków nowożytnych.

Przewodniczący udzielił następnie głosu lektorowi języka węgierskiego na Wolnej Wszechnicy w Warszawie, p. Tiborowi Csorba, który mówił o nauce języka polskiego na Węgrzech i zwrócił się z prośbą, by uczono języka węgierskiego w Polsce, wyjaśniając, że nie ma trudności w uczeniu się języka węgierskiego. Dano wyraz przyjaźni polsko-węgierskiej gorącymi oklaskami.

Z kolei p. Szadurska zgłosiła wniosek, odnoszący się do nauki w liceum.

W dyskusji nad tym wnioskiem uzasadniono konieczność ustnego i piśmennego egzaminu w liceum oraz stwierdzono, że łączenie różnych wydziałów w jedną klasę przy nauczaniu języka obcego jest zgubne z powodu różnej podstawy dydaktycznej poszczególnych wydziałów. Wniosek p. Szadurskiej przyjęto w formie następującej:

Zjazd Nauczycieli Języków Nowożytnych uważa za konieczne wprowadzenie obowiązkowego egzaminu ustnego i piśmennego przynajmniej dla kandydatów do liceum humanistycznego. Zjazd uważa za niedopuszczalne łączenie klas typu humanistycznego z klasami innych typów, nie mających języka nowożytnego za podstawę dydaktyczną. Egzamin maturalny obecnej klasy drugiej powinien odbywać się tak, jak za lat ubiegłych, gdyż nauka w tej klasie w tym roku szkolnym prowadzi się podług dawnych programów i podręczników.

Przyjęto następnie wniosek p. Ratyńskiej treści następującej:

Wobec ograniczenia liczby lat i godzin, poświęconych dla nauki języka obcego oraz jednoczesnego zwiększenia wymagań, Zjazd uważa, że utrudnianie warunków, w których abiturient ma zdawać ostateczny egzamin, przez odebranie mu prawa korzystania ze słownika jest niesłuszne i niczym nieuzasadnione. Wobec tego prosi Ministerstwo W. R. i O. P. o rozpatrzenie tej sprawy i wydanie we właściwym czasie rozporządzenia, pozwalającego na używanie słowników na egzaminie maturalnym.

Po wyczerpaniu dyskusji, przewodniczący poprosił prof. dr. Z. Łempickiego o zamknięcie Zjazdu. Prof. Z. Łempicki podziękował w imieniu komitetu wszystkim uczestnikom za liczne przybycie na Zjazd i za wytrwałą i harmonijną pracę oraz wyraził przekonanie, że Zjazd odda sprawie nauczania jak największe usługi.

Zamknięcie Zjazdu nastąpiło o godz. 14 min. 30.

UCHWAŁY ZJAZDU.

Zważywszy, że doniosłe interesy państwowe wymagają kategorycznej dobrej znajomości języków obcych u absolwentów szkół średnich ogólnokształcących w Polsce. Zjazd nauczycieli języków nowożytnych domaga się następujących zarządzeń ze strony polskich władz oświatowych.

1. Wybór języka obcego w szkole średniej nie może zależeć od przypadku, czym jest właśnie uzależnienie tego wyboru od rodziców, dyrekcji lub właściciela szkoły. Jaka ilość młodzieży ma uczyć się w szkole tego lub innego języka, winno być decydowane przez najwyższe władze oświatowe w zależności od potrzeb ogólnokulturalnych, gospodarczych i obronności państwa.

Przy ustalaniu sieci obcych języków należy uwzględnić jaknajrychlejszy i w racjonalnym stopniu język angielski.

2. Nauczanie języka naobowiązkowego nie może dać wyników przy dwóch godzinach nauki tygodniowej, trzy godziny tygodniowo na jednym stopniu, w normalnych godzinach szkolnych, tam gdzie to jest możliwe, jest niezbędnym minimum.

Należy również rozszerzyć znacznie ilość języków, uczonych nad obowiązkowo.

3. Pożądane byłoby wprowadzenie drugiego języka obowiązkowego choćby w ograniczonym zakresie.

4. Konieczne jest podjęcie przez władze gruntownej rewizji szkoły średniej ogólnokształcącej w Polsce pod względem jej organizacji i pro-

gramów, by umożliwić w nauce języków nowożytnych wolniejsze tempo i skuteczniejszą metodyczną pracę.

5. Konieczny jest podział klas dla nauki języków nowożytnych na grupy, według zasad, przyjętych dla biologii lub fizyki.

6. Aby sprostać wymaganiom programu, nauczyciel-neofilolog musi być w nieustannym kontakcie z krajem obcym, w tym celu należy: a) zaopatrzyć biblioteki szkolne, b) ułatwić nauczycielom wyjazdy na studia zagranicę (urlopy, paszporty, pożyczki bezprocentowe, stypendia), c) otoczyć wydatną opieką Państwa warunki kształcenia się kandydatów na nauczycieli języków nowożytnych.

7. Zjazd nauczycieli języków nowożytnych uważa za konieczne wprowadzenie obowiązkowego egzaminu ustnego i piśmiennego przynajmniej dla kandydatów do liceum humanistycznego.

8. Zjazd uważa za niedopuszczalne łączenie klas typu humanistycznego z klasami innych typów, nie mających języka nowożytnego za podstawę dydaktyczną.

9. Egzamin maturalny obecnej klasy 2-iej powinien odbywać się tak, jak za lat ubiegłych, gdyż naukę języka obcego w tej klasie, w tym roku szkolnym, prowadzi się podług dawnych programów i podręczników.

10. Wobec ograniczenia liczby lat i godzin, poświęconych dla nauki języka obcego oraz jednoczesnego zwiększenia wymagań, Zjazd uważa, że utrudnianie warunków, w których abiturient ma zdawać ostateczny egzamin, przez odebranie mu prawa korzystania ze słownika jest niesłuszne i niczym nie uzasadnione. Wobec tego Zjazd prosi Ministerstwo W. R. i O. P. o rozpatrzenie tej sprawy i wydanie we właściwym czasie rozporządzenia, pozwalającego na używanie słowników na egzaminie maturalnym.

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM. SPRAWOZDANIE Z PRASY FRANCUSKIEJ.

„Humanités modernes” należą we Francji do zagadnień aktualnych. Aktualność ta jest podsycana ciągłą dyskusją w prasie fachowej o przydatności języków obcych i roli, które one odgrywają w kształtowaniu umysłu młodzieży poprzez „humanités modernes”. Humanizm wieku XVI polegał na rozwijaniu i wzbogacaniu umysłu za pomocą poznawania dwóch literatur starożytnych — greckiej i rzymskiej; humanizm nowoczesny buduje się na kulturze europejskiej nowoczesnej, a więc przez poznanie języków i literatur nowoczesnych przede wszystkim.

Paul Roques w *Revue Universitaire* (nr. 2, r. 1938), w artykule „La Culture européenne et l'enseignement des langues vivantes” określa stanowisko języków nowożytnych na terenie szkoły średniej w dziele tworzenia „humanistów” nowoczesnych. Większą część swego artykułu autor poświęcił Teodorowi de Wyzewa. Ten „humaniste de lettres modernes”, Polak z pochodzenia, urodzony w Polsce w r. 1862, przybył jako siedmioletni chłopiec z rodzicami swymi do Francji. Już w roku 1882 jest znany krytykiem literackim, artystycznym, muzycznym. Paul Roques uważa go za promotora humanizmu nowoczesnego we Francji. Wszak on, jeden z pierwszych, od roku 1889, w nieprzerwanej działalności aż do śmierci, to jest do roku 1917, nie przestawał informować Francuzów o bogactwie literatur europejskich, co, dzięki swej świetnej znajomości języków i niezrównanemu darowi słowa, czynił z wielkim mistrzostwem pisarza i znawcy. Umysł jego, zdaniem René Doumic'a, posiadał cechy piękna i szlachetności literatur i sztuk poprzez wieki i kraje.

Wyzewa jakoby interesował się bardzo nauczaniem języków obcych we Francji. Reforma programów i metod r. 1902, oficjalne wprowadzenie metody bezpośredniej do nauki szkolnej, ostateczne przeprowadzenie rozvodu pomiędzy nauczaniem klasycznym greko-lacińskim a językami nowożytnymi, pobudziło Wyzewę do interwencji w *Revue Universitaire*. Jako humanista — nowożytny oczywiście — zajął on stanowisko właściwe humaniście: Wyzewa widzi tylko cele kulturoznawcze i estetyczne, stąd niezrozumienie istoty i celów metody bezpośredniej w nauczaniu języka obcego. Dla niego najistotniejszym ćwiczeniem jest *version*, to jest tłumaczenie z języka obcego na francuski. Wyzewa sądzi, że nauczanie jednego tylko języka obcego w szkole jest niecelowe; dwa lub trzy języki obce to minimum konieczne. Wtedy tylko można mówić o „*humanités modernes*”. Czy słyszał kto o „*humanités allemandes*” albo o „*humanités anglaises*”? Nie, odpowiada Wyzewa, trzeba objąć nauczaniem języków „*horyzonty europejskie*”. Tendencje autora artykułu są jasne, jeśli się weźmie pod uwagę uznanie jego i podziw dla kierowników i współpracowników czasopisma „*Revue de littérature comparée*”.

Wniosek praktyczny z wywodów Wyzewy i Paul Roques to ten, że należałoby uczyć obowiązkowo kilku języków w szkole średniej, ograniczając się raczej do poznania biernego samego języka, a kładąc nacisk na czytanie dzieł literackich. W jaki sposób pogodzić wprowadzenie dwóch lub trzech języków do szkoły średniej z żądaniami innych dyscyplin w planie szkolnym, autor obiecuje dać odpowiedź na to w artykule następnym.

W numerze 6 *Revue Universitaire* (r. 1938) Marguérite Rocher, jeden z najczynniejszych członków zarządu Francuskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języków Obcych, pisze o korelacji przedmiotów w nauczaniu w szkole średniej. Korelacja, o której u nas zaczęto mówić równocześnie z reformą programów i zmianą ustroju szkolnego, nazwana jest w artykule Marguérite Rocher „*Coordination dans l'enseignement secondaire*”. O potrzebie pewnej korelacji przedmiotów nauczania, o pożytku uzgodnienia w czasie przez nauczycieli danej klasy w ramach programu pewnych działów przewidzianych na dany rok, o koncentracji zainteresowań ucznia w nauce, w jakimś okresie, na jakimś temacie lub w pobliżu jego, nazwanym w artykule „*centres d'intérêts*”, nauczyciel polski jest już od kilku lat poinformowany a nieraz i przekonany. Czytając ten ciekawy artykuł ma się wrażenie, że temat ten jest nowy dla czytelników francuskich „*Revue Universitaire*”. Marguérite Rocher zaznacza na wstępie, że środki zalecane przez nią nadają się tylko tam, gdzie szkoła nie posiada wielu klas o wielu uczniach. Autorka artykułu zaleca je przede wszystkim dla szkół prowincjonalnych. Wśród środków zalecanych zasługuje na uwagę prowadzenie przez każdego nauczyciela specjalnego rejestru — dossier — dla poszczególnych uczniów. W „*dossier*” znalazłyby się wszystkie uwagi o uczniu w związku z opracowywaniem lekcji. „*Dossiers*” byłyby wymieniane przez nauczycieli poszczególnych przedmiotów w celu wzajemnego informowania się o uczniach i koordynowania pracy nauczycielskiej.

Sprawa „*loisirs dirigés*”, coś w rodzaju „*godzin wychowawczych*”, stosowanych w szkołach polskich, nie wnosi nic nowego i nie wiąże się z tematem poruszonym przez autorkę.

Pierre-Paul Sagave porusza sprawę „*loisirs dirigés*” w artykule „*Langues vivantes et loisirs dirigés*” w nr. 6 r. 1938 czasopisma „*Langues modernes*”. „*Loisirs dirigés*” — rodzaj dwugodzinnej lekcji bez metody, bez programu a zależnie od upodobań uczniów i nauczyciela, który tylko „*kieruje*” — według okólnika Ministerstwa Wychowania Narodowego —

pracą o charakterze rozrywkowym swych uczniów. Na „loisirs dirigés” przewidziane są dwie godziny popołudniu w soboty. Cele tych zajęć tak są określone w okólniku min. (wrzesień 1937) — „rozwijać w młodzieży zmysł społeczny, rozbudzać radość współpracy przyjaznej i wolnej, popierając inicjatywę osobistą... W ten sposób nauczanie przestanie być maszyną do rozdawania wiadomości, a stanie się żywym elementem tworzenia indywidualności i wychowania narodowego.” Oto czym Pierre Sagave zajmuje swych uczniów na swych „loisirs dirigés”: pisze na tablicy zdania humorystyczne, które uczniowie powtarzają chóralnie, rozmawia o najprostszych czynnościach ucznia, śpiewa chóralnie łatwe piosenki, wyświetla przezroczą z krajobrazami niemieckimi, urządza audycje gramofonowe (Wagner), stosuje grę w karty „Quartett” (gra wprowadzająca w literaturę niemiecką), czyta dzienniki niemieckie, załatwia sprawy korespondencji uczniowskiej w języku obcym. Jak z tego wyliczenia widać Sagave wykonywa podczas „loisirs dirigés” to, co w szkole polskiej robi się w różnych klasach, w różnych okresach pracy, częściowo sporadycznie, częściowo systematycznie, na lekcji, poza lekcją lub w kółkach, grupujących część uczniów. Gdyby te dwie godziny uważać za dodatkową pracę młodzieży, miałyby one swe uzasadnienie; ponieważ jednak, jak widać z planu godzin, mają one, zdaje się, zastąpić niedostateczną ilość godzin lekcyjnych normalnych, wartość dla nauczania języka tych tak zw. „loisirs dirigés” wydaje mi się bardzo problematyczną.

Praca nauczyciela języka obcego nastrocza duże trudności do pokonania, może znacznie większe niż w innych przedmiotach nauczania szkolnego. Jedną z trudności wynika z różnego poziomu uczniów, co jest uzależnione od braku uzdolnień do języka u pewnej części klasy, czy też słabo rozwiniętej pamięci wzrokowej lub słuchowej. L. M. Bierry informuje nas w *Langues modernes* (nr. 1, r. 1939) w artykule „Travail par équipes”, jak pokonywać tego rodzaju trudności. Autor, jako dawny harcerz, wzoruje się na zwyczajach harcerskich, stosując metodę, którą cieszy się powodzeniem w harcerstwie: metodę pracy małymi grupami (patrole w harcerstwie). Nauczyciel dzieli klasę na „équipes”, małe grupy, liczące 4 lub 5 chłopców. Każda grupa wybiera swego kapitana, jednego z lepszych uczniów. Członkowie grupy są solidarni i uznają władzę kapitana, który reprezentuje ich wobec profesora. Na każdej lekcji jeden uczeń z każdej grupy jest pociągany do odpowiedzi. Ocena, otrzymana pod postacią stopnia, należy do całej grupy, a nie do ucznia pytanego. Podobno w tych warunkach nawet uczniowie leniwi pracują dobrze, wytwarza się szlachetna emulacja grup, a w grupach rozwija się duch pracy zespołowej. Autor L. M. Bierry utrzymuje, że przy takim systemie najsilniejsi pociągają za sobą słabszych nie szczedząc im rad, objaśnień, pomocy i zachęty, aby „équipe” zajęła lepsze miejsce w klasyfikacji. Egoizm, jak i wybujały indywidualizm, ustępują miejsca duchowi zespołu.

Ponieważ często słyszy się zdanie, że we Francji metoda bezpośrednia już się przeżyła, nie od rzeczy będzie przypomnieć czytelnikom naszym uchwały Francuskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języków Obcych (*L'Association des prof. de l. v.*), powzięte na walnym zjeździe 19 lutego 1939 r., odnośnie do głównej zasady metody bezpośredniej — nauczania języka obcego w tymże języku obcym:

1) językiem normalnie używanym w klasie na lekcji języka obcego jest język obcy;

2) język francuski (ojczysty) może być jednak używany w pewnych wypadkach, jak np

- a) jako środek kontroli przy objaśnianiu tekstu,
- b) przy niektórych exposés gramatycznych,
- c) przy poprawianiu ćwiczeń piśmiennych, wymagającym objaśnień gramatycznych,
- d) przy objaśnianiu niektórych tekstów, przedstawiających trudności wyjątkowe,
- e) w tych wszystkich wypadkach, w których nauczyciel będzie uważał za potrzebne sprecyzować daną część lekcji.

Jak widzimy z powyższych uchwał, metoda bezpośrednia w zasadzie swej obowiązuje we Francji z pewnymi tylko odchyleniami.

Francuskie Association des prof. de l. v. rozwinęło ostatnio energiczną działalność w sprawie „interprètes militaires” — tłumaczy wojskowych. Sprawa została poruszona przez wymienione towarzystwo w końcu września w czasie przygotowań do możliwej wojny. W październiku, po uspokojeniu, przestudowano sprawę w spokoju. Association zwróciło się do Ministerstwa Spraw Wojskowych ofiarując usługi swych członków przy szkoleniu odpowiednich tłumaczy. Obecnie Ministerstwo Wojny ustanowiło odpowiednie świadectwa — brevets — wydawane po zdaniu egzaminu z terminologii wojskowej. Do egzaminów stają nawet emerytowani nauczyciele języków. Poza ministerstwem Sztab Generalny francuski interesuje się specjalnie anglistami, ułatwiając im otrzymanie brevet d'interprète i dając odpowiedni przydział na wypadek konfliktu.

Sprawa godna zastanowienia się, czy Polska znajduje się w lepszej sytuacji, niż Francja, jeśli idzie o odpowiednią ilość tłumaczy wojskowych w różnych językach. Jeśli nie — to czy nie należałoby iść śladami Francuzów?

Warszawa

F. Jungman.

SPRAWOZDANIE Z PRASY NIEMIECKIEJ

Czasopismo „Zeitschrift für deutsche Bildung” wychodzi od nowego roku jako „Zeitschrift für das Reichssachgebiet Deutsch”, to znaczy, że stało się organem „Związku Nauczycieli Narodowo n.żcy emchgEl.:óeNo dawcą dr. Karol Hunger, Reichssachbearbeiter für Deutsch. Nie jest to nic dziwnego, gdyż czasopismo to było już przed reżimem hitlerowskim prowadzone w duchu narodowosocjalistycznym. Dlatego też współpracownicy pozostali przeważnie ci sami, a treść czasopisma nie zmieniła się.

Poświęca ono w dalszym ciągu dużo miejsca nauce o języku i wychowaniu językowym (Spracherziehung) oraz piśmiennictwu, traktowanemu z punktu widzenia narodowości i rasy niemieckiej. Ciekawy pod tym względem jest artykuł Clemensa **Lugowskiego** p. p. „**Dichtung als Verkörperung deutschen Volkstums**”. Nie każde dzieło literackie, napisane w jęz. niemieckim, jest koniecznym ucieleśnieniem narodowości niemieckiej. Trzeba rozróżnić pomiędzy prawdziwym a fałszywym duchem niemieckim. Lugowski nie ma jednak odwagi określić, co należy uważać za prawdziwą istotę narodowości niemieckiej. Można by np. być zdania, że **postawa wewnętrzna** poety jest tym kryterium, które pozwala na rozstrzygnięcie, czy dzieło jest ucieleśnieniem narodowości niemieckiej czy nie. Ale i to kryterium zawodzi. Jako przykład przytacza Lugowski Ernesta von Wildenbrucha, w którego niemieckość i narodowe myślenie nikt nie może wątpić. A jednak nie jest on w swych utworach prawdziwym wyrazicielem narodowości niemieckiej, lecz tylko poetą „Hohenzollernów”, który przeszłość widzi przez okulary partii niemieckonarodo-

wej (deutschnational). Lugowski nie uzyskuje też żadnego z góry określonego charakteru narodowego, żadnych niby obiektywnych kryteriów, lecz jest zdania, że każdy, kto ma z tym zagadnieniem do czynienia, jest zdany na swoją własną decyzję i swój własny sąd.

Charakterystyczny dla dzisiejszego patrzenia na dzieła sztuki w Niemczech jest artykuł dr. Herberta Drube p. tyt. „**Die germanischen Wurzeln**” czech jest artykuł dr. Herberta Drube p. t. „**Die germanischen Wurzeln tsche Bildung**”. Autor usiłuje wykazać, że „Parzival” Wolframa pod względem etyki i wartości wewnętrznych nosi charakter czysto germański. Według niego chrześcijaństwo w „Parzivalu” nie odgrywa tak wielkiej i decydującej roli jak duch germański. Znaczenie i sens utworu można zrozumieć tylko z punktu widzenia germańskiego. Drube widzi w charakterze Parzivala nie tylko cechy bohatera germańskiego jak honor i sławę, odwagę i lekceważenie śmierci, ale i jego droga do Gralu nie prowadzi przez czyny chrześcijańskie jak modlitwę, wewnętrzną skrucę i odpusty, udzielone przez duchownych, a jedynie przez miecz. Nawet po jego nawróceniu przez Trevrizenta germańskie siły życiowe działają w dalszym ciągu u Parzivala, powraca on bowiem w świat rycerski a nie w świat kościoła. W stosunku Parzivala do Boga objawia się według zdania autora najbardziej specyficzny charakter germański; polega on na obustronnej wierności. Człowiek i Bóg tworzą jedną ścisłą wspólnotę wierności. Parzival służy Bogu wiernie i oczekuje od niego również wierności. A gdy sądzi, że Bóg go zawiodł, wypowiada mu zuchwale służbę, wkracza w walkę z Nim i nie nawidzi Go nawet jak swego wroga. Postępuje tu Parzival w ten sam sposób jak bohaterzy w sagach islandzkich, liczy mianowicie na swoją własną siłę. Drube posuwa się w poszukiwaniu i podkreślaniu cech germańskich „Parzivala” za daleko i zapomina przy tym o tak czysto chrześcijańskich cnotach, jak współczucie, współcierpienie i pokora, bez których epopeja Wolframa straciłaby swój zasadniczy charakter.

Ostatni zeszyt „*Zeitschrift für deutsche Bildung*” zawiera ciekawy artykuł prof. Neumanna p. t. „**Sprache, Volk und Rasse**”, w którym autor rozstrząsa stosunek pomiędzy językiem, narodem i rasą, postępując przy tym historycznie. Poza tym godna czytania jest praca Hansa Krügera „**Adam Müller in seiner Stellung zum Judentum**”. Z pracy tej dowiadujemy się o wpływach żydowskich bankierów, inteligentów i ich żon na szlachtę pruską, wojsko, urzędników pruskich oraz przedstawicieli sztuki i literatury w czasie romantyki niemieckiej. W pierwszych latach XIX wieku salony żydowskich kobiet w życiu Berlina odgrywały wielką rolę. Wystarczy wspomnieć o salonach Henriette Herz, Dorothei Veit, Raheli Levin, Cohen i Levy, w których obracają się niemieccy romantycy jak Fryderyk Schlegel, Schleiermacher, Varnhagen i Fournqué. Nie wszyscy romantycy byli jednak filosemitami. Achim von Arnim, Clemens Brentano, a zwłaszcza Adam Müller zwalczały wpływy żydowskie w życiu niemieckim. Adam Müller zwraca szczególnie uwagę na polityczne i socjologiczne niebezpieczeństwa rozszerzającego się żydostwa. Jako socjolog walczy on przede wszystkim przeciw wpływom żydowskim na państwo pruskie i jest wrogiem polityki wewnętrznej kanclerza von Hardenburba, który prowadził politykę filosemicką. Charakterystyczną cechą Adama Müllera i jego epoki jest, że mimo swej walki z żydostwem zwiększał często salony żydowskie najpierw w Berlinie, a później we Wiedniu. Jego sympatia semicka szła tak daleko, że prosił dom bankowy Arnstein i Eskeles, którego moralność teoretycznie bardzo ostro zaatakował, o kredyt w wysokości 550 fl. Jest to jedna z nielogiczności, objawiających się

tak często w życiu romantyków niemieckich. Tak samo postępował jak wiadomo Kleist.

Czasopismo „Zeitschrift für Deutschkunde” przynosi w pierwszych zeszytach nowego rocznika kilka interesujących prac z dziedziny literatury. Tak np. w zesz. I znajduje się artykuł Hansa Friese p. t. „**Wilhelm Raabe und die deutsche Jugendbildung**”. Wilhelm Raabe, pisarz realizmu, jest przez dzisiejszą krytykę i naukę wysoko ceniony. Jego utwory uważane są jako najlepsze odzwierciedlenie duszy narodu niemieckiego w czasach liberalizmu. On należy do tych niewielu pisarzy XIX wieku, którzy widzieli niebezpieczeństwa panoszącego się materializmu i ostrzegali przed nimi. W utworach Raabego odzwierciedla się walka idealizmu z filisterstwem, walka chrześcijaństwa z światowością, kultury z cywilizacją. Raabe jest jedynym autorem realizmu, który miał odwagę wystąpić przeciw nowym prądom materialistycznym, nurtującym w narodzie niemieckim, gdyż sięgał on swoimi korzeniami głęboko w je-stestwo swego narodu i znał niebezpieczeństwo grożące jemu.

W zesz. II „Zeitschrift für Deutschkunde” znajdujemy dobrą i ciekawą pracę Joachima Müllera o **Grillparzerze**. Müller chce dać nowy obraz Grillparzera, którego uważano dotychczas jako następcę dramatu klasycznego lub też zaliczano do teatru barokowego. Chodzi mu mianowicie o wykazanie niemieckości Grillparzera, który mimo swego pochodzenia austriackiego jest według zdania Müllera wyrazicielem myśli wielkoniemieckiej; ma się rozumieć, że twierdzenie to wypływa z chwilowego nastawienia politycznego i jest naukowo nie do udowodnienia.

Jest rzeczą znamienią dla nauki historii literatury dzisiejszych Niemców, że zajmuje się ona bardzo żywo autorami wieku XIX i przystępuje do pewnego przewartościowania tej epoki. Poza wymienionymi dwoma artykułami, traktującymi o Raabem i Grillparzerze należy zwrócić uwagę na pracę Karola Hasselmanna p. t. „**Hebbels germanisches Bild der Welt**”, znajdującą się w zesz. III „Zeitschrift für Deutschkunde”. Hasselmann widzi w światopoglądzie Hebbela coś z pogaństwa germańskiego. Jako specjalnie germańskie cechy wylicza jego stosunek do natury, który jest o wiele bardziej elementarny niż u innych autorów jego czasu, dalej jego twardą walkę z siłami przemożnymi oraz jego pojęcie o stosunku indywidualnym do świata. Wywody Hasselmanna rzucają, mimo że są często jednostronne, na niektóre zjawiska dzieła Hebbela nowe światło. Dotyczy to przede wszystkim jego tak zwanego pantragizmu, który w tym świetle objawia się jako cecha germańska.

Jak żywe jest zainteresowanie dzisiejszej nauki niemieckiej wiekiem XIX, o tym świadczy również bogata bibliografia, dotycząca piśmiennictwa tego wieku. Zestawienie najnowszych prac, traktujących o utworach i autorach wieku XIX, znajduje się w tym samym i poprzednim zeszycie „Zeitschrift für Deutschkunde” pod tyt. „Die deutsche Dichtung des 19. Jahrhunderts”, opracowane przez Joachima Müllera.

Warszawa

Dr. Jan Piprek.

BIBLIOGRAFIA

Kalina Paweł: Samouczek jęz. angielskiego, Kraków — Warszawa. Księgarnia Powszechna.

Kalina Paweł: Mnemonika, Warszawa 1938.

Lubelski Szymon: Nauczanie pod kierunkiem języka obcego, Warszawa 1939.

Ordynski Paweł: Nauczanie pod kierunkiem (Wydawnictwo zbiorowe), Warszawa 1939.

Pakowska Rozalia: Polskie przekłady poematów Byrona, Kraków 1938.
Rudwin Maximilien: Les écrivains diaboliques en France, L. Figuière Paris.

Schreiber Ignacy: O gwarze uczniowskiej, Kraków.

Schreiber Ignacy: Praca domowa ucznia, Kraków MCMXXXVIII.

KSIAŻKI ANIELSKIE.

Brasol B. L.: Oscar Wilde. III. N. Y.: Scribner. 3.50.

Coleman, A., and Cl. B. King: An analyt bibliography of modern language teaching. Vol. 2 (1932—37). Chic.: Un. of Chic. Pr. 4.50.

Holmes, U. T., and A. H. Schutz: A history of the French language. N. Y.: Farrar & Rinehart. 2.50.

Hooker, K. W.: The fortunes of Victor Hugo in England. (Studies in Engl. a. comp. lit. 134). N. Y.: Columbia Univ. Press. 2.75.

Lloyd, Ch. A.: We who speak English and our ignorance of our mother tongue. N. Y.: Crowell. 2.50.

Thompson, St.: Our heritage of world literature. N. Y.: Dial. Press. 5.—

Woolner, A. C.: Languages in history and politics. L.: Oxford Univ. Press. 10/6.

KSIAŻKI FRANCUSKIE.

Charpentier, J.: Alfred de Musset. (Coll. „Grandes figures”.) P.: Tal-landier. 18.—

Fricke, E.: Alphonse Daudet et la société du second empire. P.: E. de Boccard. 45.—

Lote, G.: La vie et l'oeuvre de François Rabelais. III. P.: E. Droz. 100.—

KSIAŻKI NIEMIECKIE.

Bertoni, Giulio: Le origini delle letterature romanze nel pensiero dei Romantici tedeschi. (Vortrag.) — Leipzig: Heinrich Keller 1933. 16 S. 8° = Kaiser Wilhelm-Institut f. Kunst- u. Kulturwissenschaft. Bibliotheca Hertziana in Rom. Veröffentlichungen d. Abt. f. Kulturwissenschaft. Reihe 1, H. 9. — 80.

Hagen, Hans Wilhelm: Deutsche Dichtung in der Entscheidung der Gegenwart. — Dortmund u. Berlin: Volkschaft-Verl. (1933). 127 S. 8° F. Pp. 2.80.

Häusermann, Hans Walter: Studien zur englischen Literarkritik 1910—30. — Bochum-Langendreer: H. Pöppinghaus 1933. VI, 244 S. 4° — Kölner anglist. Arbeiten. Bd. 34. 8.—

Hoppe, Alfred, Dr.: Die Staatsauffassung Heinrich von Kleists. — Bonn: Bonner Univ. Buchdr. 1933. 83 S. 8° (F). 2.80.

Knorrek, Marianne: Der Einfluss des Rationalismus auf die englische Sprache. Beitr. zur Entwicklungsgeschichte d. engl. Syntax im 17. u. 18. Jh. — Breslau: Priebatsch's Buchh. 1933. XIII, 128 S. gr. 8° = Sprache u. Kultur d. german. u. roman. Völker. A, Bd 30. 6.—

Lippert, Werner, Dr., Stud. R.: Deutsches Sprachdenken im Unterricht. 2 Tle. T. 1. — Dresden: Ehlermann 1933. 8°.

Lippert, Werner, Dr., Stud. R.: Deutsche Sprachlehre im Unterricht. Der Satz u. s. Bausteine, Sprachrichtigkeit in Wort u. Schrift. — Dresden: Ehlermann 1933. 107 S. 8° (F) Best. Nr 1537 — Lippert: Deutsches Sprachdenken im Unterricht T. 1. 2.80; geb. 3.60.

Nuglisch, Oskar: Barocke Stilelemente in der dramatischen Kunst von A. Gryphius und D. C. von Lohenstein. — Breslau: Priebatsch's Buchh. 1933. VII, 71 S. gr. 8° = Sprache u. Kultur d. german. u. roman. Völker. B, Bd 30. 1.—

Oppel, Horst: Die Literaturwissenschaft in Gegenwart. Methodologie u. Wissenschaftslehre. — Stuttgart: Metzler (1939). XVI, 182 S. 8°. 4.80.

Thierfelder Franz: Deutsch als Weltsprache. 1. Band: Die Grundlagen der deutschen Sprachgeltung in Europa Verlag für Volkstum, Wehr und Wirtschaft Hans Kurzeja. Berlin W 30, Geisbergstr. 2, Kyffhäuserhaus.

Wallbott, Rudolf: Die französische Kolonialerzählung der Gegenwart. Eine einführende Studie. — Frankfurt a. M.: Diesterweg 1938. 127 S. 8° Best. Nr 7185 — Frankfurter Quellen u. Forschgn zur german. u. roman. Philologie. H. 25. nn 3.80.

SPRAWY P. T. N.

Dn. 27 stycznia odbyło się zebranie Koła Warszawskiego pod przewodnictwem p. Emilii Markowej, przewodniczącej Koła. Na zebraniu tym dokonano, w myśl Statutu Towarzystwa, wyborów nowego zarządu. Dr. Jan Piątek i dr. Tadeusz Grzebieniowski, długoletni członkowie Zarządu Głównego, prosili o skreślenie ich z listy kandydatów, ponieważ, z powodu nawału pracy, nie mogliby poświęcać swego czasu Towarzystwu. Do zarządu Koła wybrano: pp. F. Jungmana, J. Kołodzką, dr. Z. Lempickiego, E. Markową, H. Markównę, Ir. Peplowską, dr. J. Pipreka, dr. E. Hlebowicz-Morawską, R. Szalewskiego i dr. A. Tretiaka.

Następnie wybrano delegatów, w liczbie siedemnastu, na walne zebranie Towarzystwa, mające się odbyć dn. 4 lutego podczas zjazdu neofilologicznego.

Posiedzenie Zarządu Głównego. Dn. 22 lutego odbyło się posiedzenie Zarządu Głównego P. T. N., wybranego na walnym zebraniu delegatów w dn. 4.II.1939 r. W posiedzeniu wzięła udział p. W. Hellmanowa z Lublina. Zarząd ukonstytuował się w sposób następujący:

przewodniczący: prof. dr. Zygmunt Lempicki;
wiceprzewodniczący: prof. Feliks Jungman i prof. dr. Andrzej Tretiak;
sekretarz generalny: Jadwiga Kołodzka;
przewodniczący Okręgu Warszawskiego: prof. Feliks Jungman;
przewodnicząca Koła Warszawskiego: Emilia Markowa;
skarbnik: prof. Roman Szalewski;
zastępca sekretarza: H. Markówna;
bibliotekarz: dr. L. Morawska.

Komitet redakcyjny Neofilologa: prof. F. Jungman, J. Kołodzka, prof. dr. J. Piprek i prof. dr. A. Tretiak. Redaktor odpowiedzialny — Feliks Jungman. Sekretarz Neofilologa — Jadwiga Kołodzka.

Do Komisji rewizyjnej weszli: prof. dr. Buczowski, dr. St. Helsztyński i J. Steinowa.

SPRAWOZDANIE Z DZIAŁALNOŚCI ŁÓDZKIEGO KOŁA NEOFILOLOGICZNEGO ZA ROK 1937 i 1938.

Koło liczy 33 członków (23 germanistów, 10 romanistów).

W skład zarządu wchodzi pp.:

J. Macińska — przewodnicząca.

I. Rychterówna — wiceprzewodnicząca.

E. Klose — skarbniczka.

P. E. Prodöhl — sekretarka.

Zebrania odbyło się siedem.

1) dn. 23 stycznia 1937 r. referat E. Prodöhlówny p. t. „Ernst Wiechert”.

2) dn. 4 marca 1937 r. odbył się odczyt prof. Roedameyera z Frankfurtu n. M. na temat „Geschprochene Dichtung”, tego samego dnia — wieczór recytacyjny dla młodzieży szkół średnich.

3) dn. 22 kwietnia 1937 r. zebranie z następującym porządkiem dziennym:

- a) sprawozdanie ze stanu kasy,
- b) projekty dalszej pracy,
- c) wybór przewodniczącej (pozostaje p. Giełdzińska),
- d) sprawa Zjazdu Tow. Neof. w Paryżu.
- e) sprawa programu licealnego.

4) dn. 3 grudnia 37 r. odbył się:

a) odczyt p. prof. Łempickiego na temat „Struktura kultury niemieckiej wieku XIX”.

5) dn. 20 stycznia 38 r. — referat p. Macińskiej. Sprawozdanie z książki dr. Schoella p. t. „La langue française dans le monde”.

6) dn. 10 lutego 38 r. — referat p. Rychterówny: Sprawozdanie z artykułu Fl. Kozaneckiego p. t. „Reforma szkolnictwa średniego ogólnokształcącego w Niemczech”.

7) dn. 22 września 38 r. — zebranie. Na porządku dziennym sprawy organizacyjne i bieżące związane z nauczaniem w liceum.

KOŁO W CHEŁMIE LUB.

Dn. 19.I.1939 r. odbyło się zebranie nowego Koła P. T. N. Do zarządu zostali wybrani: M. Farbiszewska, jako przewodnicząca, Gertruda Seifert, jako zastępczyni i M. Budaszówna, jako sekretarka i skarbniczka. Zebrani ułożyli sobie plan zebrań na cały rok. Nowej placówce życzymy najlepszego powodzenia.

KOŁO WE ŁWOWIE

27.I.1939 r. wybrano pod przewodnictwem dr. Karola Zagajewskiego nowy Zarząd Koła, do którego weszli: prof. dr. Z. Czerny, A. Burzyńska, dr. J. Lehnertowa, W. Sabatowska. dr. J. Sandel, dr. K. Zagajewski.

ZA ROK 1938

Prezes
Z. Kempicki

Sekretarz
J. Kotudzka

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.

UNIVERSITÉ DE NANCY

COURS POUR LES ÉTRANGERS

Enseignement pratique et complet de la langue, de la littérature et de la civilisation françaises

Année scolaire: NOVEMBRE à JUIN

Vacances: JUILLET – fin SEPTEMBRE

Voyage à prix réduit

Attestation d'inscription pour passeport

Diplôme d'Études Françaises

Préparation aux examens de l'Alliance Française

NANCY, Ville d'Art – Foyer Intellectuel – Grand centre

de tourisme à proximité des Vosges

La Cité Universitaire et son Restaurant offrent chambres

et pension à prix très modérés

Renseignements:

Secrétariat des Cours, 13 Place Carnot, NANCY (France)

UNIVERSITÉ de BESANÇON

INSTITUT de LANGUE et de CIVILISATION
FRANÇAISES pour les Étudiants Étrangers.

COURS PERMANENTS (Octobre - Juin)

COURS de VACANCES (Juillet - Septembre)

COURS de CULTURE GÉNÉRALE:

Littérature, Histoire, Géographie, Civilisation, Art, etc...

COURS PRATIQUES de LANGUE FRANÇAISE:

Phonétique, Grammaire, Explication de textes, Traductions,
Commerce, etc...

Examens (Diplôme d'Études françaises)

Excursions (Paris – Jura – Suisse)

Sports (Tennis, Natation, Canotage)

Renseignements:

M. SEIGNIER, Secrétaire Général, (Université), BESANÇON (France).

Właściciel rozrachunku (nazwa wydawnictwa):

Nr rozrachunku

na zł



gr



Wpłacający:

(nazwisko)

(imię)

Poczta:

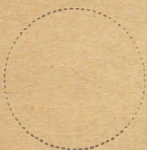
miejsowość:

ulica

numer domu

numer mieszkania

Dzień wpłaty



PRZEKAZ ROZRACHUNKOWY

Nr rozrachunku

na zł



gr



złote słownie



gr
iok
wyżel

Właściciel rozrachunku (nazwa wydawnictwa)

REDAKCJA I ADMINISTRACJA

WARSZAWA, ul. Niepodległości 1

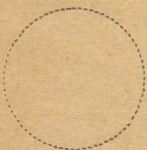
WARSZAWA, ul. Niepodległości 1

71-050 53

POCZTA:

Podpis
przyjmującego

Dzień wpłaty

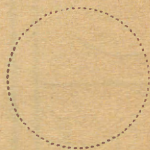


Numer nadawczy

Stempel okręgowy

Miejsce dla pisemnych wskazówek, dotyczących tytułu wpłaty oraz okres czasu, do którego wpłata się odnosi. Korespondencja, zawierająca treść inną, podlega opłacie przez naklejenie znaczka pocztowego w wysokości 10 gr.

Dzień nadeszła



Nr listy rozrachunkowej

Wpisał

Sprawdził