

i E.
UCE

7561)

JW^{mn} - Józefowi Szujkiemu

b. Rektorowi uniwersytetu Jagiellońskiego

i. s. J.

ofiaruję

Autos.

EUZEBIUSZ CZERKAWSKI.

UWAGI O NAUCE
JĘZYKA NIEMIECKIEGO

W GIMNAZJACH I SZKOŁACH REALNYCH

Z JĘZYKIEM WYKŁADOWYM

POLSKIM I RUSKIM

~~438~~

~~985-00~~



~~438~~

WE LWOWIE.

BRZEDRUK Z „PRZEWODNIKA NAUKOWEGO I LITERACKIEGO“.

Z drukarni Władysława Łozińskiego.

1880.



37



ZBIORY SPECJALNE

~~1847~~



Akc. 10 200 g

Odkąd stale i bezwarunkowo zaprowadzono w naszych gimnazjach język polski, a w jednym gimnazyum także ruski, jako wykładowy, poczęto coraz głębiej i poważniej zastanawiać się nad sposobami, jakimi by można lub należało zapewnić młodszemu pokoleniu warstw oświeconych gruntowną znajomość języka niemieckiego. Bo jakkolwiek drogim był sercu każdego nabytek mowy ojczystej w publicznej instrukcyi, nikt jednak nie wątpił na chwilę o ważności języka, co zwłaszcza w naszych stosunkach bądź w życiu publicznem bądź naukowem miał pozostać węzłem dla utrzymania potrzebnej pomiędzy nami a ościennym Zachodem łączności. Związani z państwem austryackiem, mającem tradycyę niemieckie, dynastyą, co przez długie wieki piastując berło cesarstwa niemieckiego, była tem samem najwyższą jego przedstawicielką, mającem nareszcie zastosowany do tych warunków ustrój rządu, administracyi i życia publicznego, nie zdołalibyśmy wpływać na rozwój jego spraw skutecznie, jakby tego nasz własny wymagał interes, gdyby przynajmniej część naszego społeczeństwa, powołana do zajęć publicznych, nie władała dostatecznie tym językiem. Nadto literatura jego od trzech prawie wieków bez przerwy postępując, w skutek najnowszych wysileń do rzędu europejskiej podniesiona, stała się też niepoślednim powszechnej oświaty czynnikiem. Nie została nawet bez wpływu na ruch umysłowy w polskich prowincyach, nawet tych, co nie były w pośrednim związku z organizmami państwowemi niemieckiej przeważnie narodowości. Chcąc i nadal na polu nauki i piśmiennictwa uczestniczyć we wspólnej pracy umysłowej cywilizowanej Europy, nie podobna było zrzekać się znajomości języka sąsiedniego, a przytem tak licznemi węzły z nami połączonego narodu, który w niej tak wybitne zajął stanowisko.

Dawniejsza u nas niechęć ku językowi niemieckiemu ztąd głównie pochodziła, że upatrywano w nim najskuteczniejsze w ręku wrogich nam potęg narzędzie wynaradawiania ducha w naszym

kraju i główną przyczynę karłowacenia umysłów, wychowywanych na jego tle i za jego pomocą. Dziecię, oddane do szkół publicznych, miało się wcześniej obeznawać z treścią swojego przyszłego życia w języku zupełnie mu obcym, z pierwiastków cudzoziemskich, w języku swojskim nieznanym i według prawideł odrębnych zbudowanym. Wobec tego, rozpoczęty albo pod wpływem ojczystej mowy postępujący tok rozwoju wyobrażeń doznawał bądź zupełnej przerwy, bądź osłabienia, aż się przemienił w całkowitą bezwładność przyrodzonych usposobień ducha. Bezpośrednim skutkiem tak przewrotnego sposobu wychowania i wynikającego ztąd skoszlawienia władz umysłowych musiała być przedewszystkiem rażąca nieudolność myśli, która ani w języku niemieckim ani ojczyzycznym nie mogła się wzbić aż do tego stopnia jasności i siły, aby przy pomocy rozwiniętego daru mowy na jakimkolwiek punkcie życia umysłowego podjąć czynność samodzielną lub twórczą. Pomijając rzadkie, nadzwyczajne wyjątki, które nie stanowią ani naruszają prawidła, w piśmiennictwie niemieckim nie moglibyśmy się mierzyć z rodowitymi Niemcami, bo w ich języku brak nam było poczucia przyrodzonej siły i prawdziwego przejęcia się jego duchem, a w języku ojczyzycznym ubezwładniał nas niedostatek wykształcenia myśli, bezprzykładne zaniedbanie najważniejszego jej narządu, jakim jest mowa. Tym sposobem tłómaczy się przeważnie owa jałowość w naszym życiu umysłowym, której przez tyle lat byliśmy świadkami. Jeżeli przecie mimo tak niepomyślnie okoliczności nie brakło objawów żywotności, to były one tylko dowodem niespożytej siły narodu i bogactwa zasobów umysłowych, uzbieranych w ciągu świetnej przeszłości. Nowsze pokolenie, wzrastając w niewiedomości o ich poważnej istocie, mogło z czasem przesiąknąć lekceważeniem rzeczy ojczyznych i ducha narodowego, spoglądając z pewnem zajęciem ale oraz z boleścią na postęp szczęśliwszej obczyzny, z którą nam z natury rzeczy współzawodniczyć było niemożliwe. Ponieważ równocześnie używanie języka krajowego nie było dozwolone w sprawach publicznych, albo do bardzo skromnych tylko ograniczało się rozmiarów, to jego wszechstronne upośledzenie jeszcze niekorzystniej oddziaływało na stan moralny społeczeństwa, bo skazując go faktycznie na niemowlęctwo polityczne, rozdrażniało, wbrew warunkom historycznym, najżywotniejsze uczucia narodowe. W języku niemieckim widziano główną zaporę pożądanego postępu we wszystkich kierunkach, upatrywano źródła zastoju i szerzącego się coraz więcej umysłowego i moralnego upadku.

Skoro jednak ustawy krajowe i postanowienia najwyższej w monarchii władzy wykonawczej położyły kres poprzedniej niesprawiedliwości, znaczenie języka niemieckiego w naszym społeczeństwie mogło się stać przedmiotem o wiele zimniejszej rozważki. Poczęto się nad niem zastanawiać z punktu widzenia utylitarne go i obliczać szkody, jakieby z tego zaniedbania dla spraw krajowych i społecznych mogły wyniknąć. Powstała obawa, aby usunięcie języka niemieckiego ze szkół nie pociągnęło dla kształcącej się obecnie młodzieży skutków, któreby jej stanowisko w przyszłości z góry mogły podkopać, a ubezwładnić usprawiedliwioną i konieczną akcyę kraju w sprawie pospolitego dobra. Nie chcąc się pozbyć korzyści od gruntownej jego znajomości nieodłącznych, usiłowano zapobiedz grożącym w przeciwnym razie stratom. Gdy tu i owdzie, a może nawet w ogóle dostrzeżono oznak zastoju albo nawet ubytku w rezultatach z nauki języka niemieckiego, niebezpieczeństwo zdawało się dość wielkie, by przeszkodzić szerzącemu się złemu i obmyśleć skuteczne środki zaradcze.

Mógł się w tym czasie nasuwać powrót do dawnego stanu rzeczy jako najprostszy sposób wyjścia, gdyby poprzednie doświadczenia nie były zanadto jaskrawo stwierdziły, jak zgubne dla powszechnego oświecenia rezultaty wydaje pominięcie niezłomnych zasad pedagogicznych, które oparte na prawach psychologii narodów, bezwarunkowo wymagają, aby wychowanie publiczne osnute było na tle ojczystego języka. Tylko w dwóch wypadkach da się usprawiedliwić wyjątek od tych zasad, będąc raczej pozornem tylko od nich odstępstwem, a w rzeczy samej ich stwierdzeniem. Jeden z nich wtenczas zachodzi, gdy w skutku historycznych stosunków rodzinne narzecze nie rozwinęło jeszcze dość siły, aby się stać dźwignią narodowej oświaty, lecz naród w połączeniu czysto społecznem czyli politycznem lub w ogóle duchowem z pobratymczym szczepem na tle jego narzecza przyczynił się do stwarzania wspólnej dla obu oświaty. W takim razie i piśmienność i mowa tej oświaty zostaje dla niego właściwym żywiołem wyższej umysłowości przynajmniej dopóty, aż odrębna jej gałąź nie dojrzeje do samostannego bytu. Drugi przypadek zdarza się wtenczas, gdy w ciągu czasu pierwiastek narodowy, postradawszy stopniowo warunki własnego rozwoju, samodzielnego istnienia, rozplynie się w roztworze obcej umysłowości, pozostawując po sobie chyba tylko ślady odrębnej plemiennej przyrody bez rzeczywistej płodności duchowej. Przykładów jednego i drugiego przypadku nietrudno odszukać w dziejach rozmaitych narodów i szczepów; wszakże żaden z nich nie za-

chodził w położeniu naszego kraju, o ileby się miała rozstrzygać kwestya o zdolności jego piśmiennego języka, a w szczególności polskiego do spełnienia cywilizacyjnego zadania

Dla pogodzenia rozmaitych sprzecznych ze sobą względów, jakie na rozstrzygnięcie tej kwestyi wpływają, zdawałby się jeszcze jeden, pośredni, że tak powiemy, sposób wyjścia, bardzo stosowny. Jestto sposób, wskazany po części w samym projekcie austryackiej organizacyi gimnazyalnej, pisanej, jak wiadomo, pod naciskiem świeżo obudzonych wtenczas w monarchii aspiracyj narodowych. Okazuje się też w nim dążność do pojednania, ile możności przeciwnych sobie prądów, praw lub potrzeb, zwłaszcza tam, gdzieby ich zetknięcie sprawiało trudności równie przykre jak nieuniknione. Sposób, o którym wspomnieliśmy, polega na wprowadzeniu kilku — a w szczególności dwóch lub nawet trzech języków wykładowych w tej samej szkole, tak iżby w każdym z nich uczono albo odrębnych przedmiotów na tym samym stopniu, albo tych samych przedmiotów na rozmaitych stopniach nauki. Chcąc tę zasadę co do języka niemieckiego zachować w naszych gimnazyach, wypadłoby wyznaczyć pewien zakres nauki, aby go w nim używano w wykładzie z wykluczeniem języka krajowego, któryby wszakże co do reszty przedmiotów zachował dotychczasowe stanowisko.

Ta droga wyjścia bynajmniej nie nowa, a nawet w szkołach naszego kraju przedtem z zasady praktykowana. Kiedy po r. 1848 po raz pierwszy w nich zaprowadzono język wykładowy polski, najpierw z potrzeby pozostały w niektórych przedmiotach wykłady niemieckie, bo część nauczycieli, złożona z cudzoziemców, nie władała o tyle językiem krajowym, aby się pod tym względem zastosować do zmienionych nagle potrzeb szkoły i nauki; a później pozostawiono je w pewnych granicach, jako wyjątek, mający zapewnić młodzieży dostateczną wprawę w używaniu języka, o którego niezbędności w naszych stosunkach zdawali się wszyscy być przekonani, choć potępiali jego dotychczasowe wszechwładztwo. Za wzór służyć mogły znakomite poniekąd zakłady wychowawcze za granicą, mianowicie w Niemczech, jak w szczególności zakład Heilmanna w Lipsku, w których to, bezsprzecznie z dobrym skutkiem, podawano naukę w stosownych przedmiotach w językach obcych, jak n. p. francuskim i angielskim, aby tym sposobem zniewolić uczniów do przełamania nieśmiałości, co zwykle krępuje początkujących, gdy im przyjdzie władać nieznanym im dotąd językiem, i aby im ułatwić lub nawet umożliwić nabycie biegłości w pewnych zwrotach

mowy i przyzwyczajając ich ucho do dźwięków obcych, z rodzinnym częstokroć mało co wspólnego mających.

Nie podobna odmówić takiemu ustrojowi szkoły pewnych zalet a nawet pewnych rzeczywistych korzyści. Racyjonalnie przeprowadzony, może on w zastosowaniu okazać się wielce pożytecznym i zbawiennym. Jakoż wykonanie jego w praktyce nie zwykło napotykać nadzwyczajnych lub nieprzełamanych trudności.

Wszelako w gruncie rzeczy nie odpowiada on głównym zasadom pedagogicznym, a w szczególności w danych stosunkach naszych nie dawał się przeprowadzić w sposób, któryby wszechstronnie i we wszystkich względach można było usprawiedliwić. Zanadto przezierała w nim dążność pośredniczenia pomiędzy dwoma sobie wręcz przeciwnymi prądami; jak wszystkie podobne urządzenia, miał także i on niezaprzeczoną cechę półśrodka, niemogącego wydać innych jak połowicznych skutków.

Przedewszystkiem każda dążność do pośredniczenia w pomienionym kierunku jest przynajmniej w części zrzeczeniem się zasady oparcia publicznej instrukcyi na pierwiastku narodowego języka. Oddając jej część pod wpływ obcej mowy, tem samem wyjmujemy zakres wiedzy do niej wchodzącej z pod prawa pedagogicznego, iżby go w umysłach młodocianych rozwinąć na podstawie rodzinnej i w związku z organicznym rozwojem reszty myśli, ogarniającej pierwotny, zasadniczy widnokrąg ducha, jako zasób późniejszej jego potęgi i siły. W szkołach, poświęconych edukacyi powszechnej, bardzo trudny będzie zawsze wybór przedmiotu, któryby można lub należało wyjąć z pod ogólnego prawidła, wymagającego wykładu w języku ojczystym, a przeznaczyć raczej do ćwiczeń w języku obcym. Każdy przyzna, że mając ten cel na oku, trzeba szukać przedmiotu, mogącego z natury swej podać dostateczną sposobność tak do rozwinięcia dyalektyki myśli, jakoteż do zastosowywania rozmaitych zwrotów i wyrażeń mowy. Ani matematyka, ani nauki, pospolicie ścisłemi zwane, nie mogłyby w zupełności odpowiedzieć takiemu zadaniu. Postępując jednostajnym, z góry wytkniętym torem, lub obracając się w pewnem wyłącznem kole pojęć i im odpowiednich wyrazów, będącym zasadą i warunkiem ich ścisłości, nie nadają się na skuteczne narzędzie prostych ćwiczeń językowych. Nauka języków w ogóle, a języków klasycznych w szczególności podawana być może z prawdziwym skutkiem tylko na podstawie dobrze już znanego uczniowi języka, jakim bywa język ojczysty, za pomocą ciągłego obustronnych właściwości porównywania. Czyż można przypuścić, aby uczeń pojął dokładnie myśl obcego pisarza, jeżeli

jej nie umie lub nie zdoła oddać we własnym języku, albo czy podobna żądać od niego, aby dla tej myśli znalazł odpowiedni wyraz w języku, którego jeszcze nie zna gruntownie, a którym może nigdy nie będzie władał jak własnym?

Cheąc dzieciom polskim podać wskazówki, jak się mają strzedz germanizmów, trzeba by je naprzód ich wyuczyć i sprawić, aby im się z łatwością nasuwały. Byłby to skręt, nie licujący bynajmniej ani z ekonomią czasu ani sił, jakie zdrowa pedagogia i dydaktyka koniecznie winna zachować. Chociaż ostatecznie i na tej, niewątpliwie bardzo uciążliwej drodze, dojść można do pewnych rezultatów, zwłaszcza, jeżeli inne okoliczności im sprzyjają, jak zdolność uczniów, wielka troskliwość i zręczność w nauczaniu i t. p., pospolicie nie będą one bardzo daleko sięgać po za granice mierności, owszem będą nosić na sobie piętno niedołęstwa, umysłowej bezwładności.

Pozostają jeszcze przedmioty historyczne. One zdają się mieć wszystkie te własności, które dają sposobność do nabycia należytej wprawy w języku obcym, czy mamy na oku biegłość w opowiadaniu, czy pewną zręczność w rozumowaniu. Poglądy historyczne obejmują wszystkie niemal stosunki życia ludzkiego; ich rozwinięcie wymaga w każdym razie znakomitego zasobu wyrazów i zwrotów, aby zadość uczynić prawom jasności i dosadności, ćwiczenie zaś w ich rozwijaniu sprowadza potrzebę coraz większego rozszerzania i wzrostu zapasów językowych. Te i tym podobne uwagi były zapewne powodem, że w czasie sprzągnięcia ze sobą języka polskiego i niemieckiego jako wykładowych w zachodniej części naszej prowincyi uczono już od trzeciej klasy historii powszechnej w języku niemieckim. Atoli zaprzeczyć nie podobna, że ciążyły już od początku na takim urządzeniu poważne zarzuty, nie wypowiedane może publicznie, lecz pojmowane głęboko i uznawane przez każdego pedagoga. Jeżeli nauka szkolna w ogóle nietylko ma zadanie udzielać wiadomości, lub nadawać techniczną wprawę w wykonywaniu pewnych czynności, czy to za pomocą myśli i mowy, czy innych organów życia umysłowego, lecz nadto winna za ich pośrednictwem wpływać na etyczne rozwinięcie woli i charakteru ucznia, to przed innymi przedmiotami powołana do tego będzie nauka historii, jako wykład usiłowań moralnej natury ludzkości w spełnieniu najwyższych swoich celów. Czyż się godzi, aby naukę, w tak ścisłym zostającą związku z kształceniem serca i uczuć, udzielano w innym języku, jak w tym, co jedynie może być wiernym rodzinnym naszym a oraz najszczytniejszym uczuć wyrazem?

Wykładając historję w języku obcym, pozbywamy się najdzielniejszego środka pobudzania moralnych zdolności ucznia, zagrzewania go do cnoty widokiem szlachetnych poświęceń dla najwyższych dóbr człowieka, jakoteż zgrozy, jaką sprawia jego upadek, rozstrój usposobień w społeczeństwie, lub obojętność względem najwyższych spraw jego bytu. Taki układ instrukcyi nigdy nie zdoła sobie zjednać uznania i długiej trwałości, co tak ważną pod względem etycznym naukę jak historia zechce uczynić przeważnie narzędziem do lepszego wyuczenia obcego języka. Jedyne wtenczas możnaby uznać podobny wyjątek za usprawiedliwiony, gdyby chodziło o taki dział historyi, w którymby obcy, zresztą jednak uczniom dostatecznie przyswojony język, mógł być pomocą łatwiejszego lub głębszego zapoznania ich z przedmiotem, a mianowicie ze sposobem myślenia i właściwością zapatrywań mówiącego nim narodu. Dlatego w pewnych warunkach pożytecznem wydać się może zastosowanie obcego języka w wykładzie jego piśmiennictwa a nawet przy rozbiorze pisanych w nim utworów, zwłaszcza gdy już nie chodzi o wytłumaczenie zasadniczych myśli, ale raczej o ich rozsnuwanie na uzyskanej raz podstawie. W tem to znaczeniu można na wyższych szczególniej stopniach szkolnej nauki, czytając n. p. łacińskich autorów, używać snadnie łacińskiego języka, aby myśli w nich zawarte, wystawić za pomocą nowych zwrotów, albo w nowem uszykowaniu i dosadniej rozwinięte, a tym sposobem przenieść uczniów umysłowo na grunt tego języka i oswoić ich niejako z żywołem, od którego te myśli zostały poczęte.

Wszystkie dotąd wymienione sposoby nibyto zapewnienia skuteczności nauk języka niemieckiego, polegające na tem, aby część ogólnej instrukcyi oprzeć na nim jako wykładowym, uczynić ją tem samem niemiecką, t. j. obcą, zagrożone są na tyle ze stanowiska zdrowej pedagogii zarzutów, że pragnąc, lub mając publicznej edukacyi wytknąć trwałą i zbawienny kierunek, należałoby się słusznie zawahać, czy wolno pójść takim torem, jaki one wskazują. Są to bezsprzecznie same połowiczne środki, zdolne w każdym razie zwichnąć główny cel umysłowego wychowania, bo przeszkadzają wszechstronnemu rozwinięciu się myśli, a nie osiągną nigdy w zupełności podrzędnego celu wyuczania obcego języka, bo nie przygotowując właściwej świadomości jego, budują w głównej rzeczy na samym tylko mechanizmie naśladownictwa, i oczekują od tak zwanej wprawy niewspartej rozumieniem ducha mowy, rozwiązania najtrudniejszej może części dydaktycznego zadania. Aby na tej drodze dojść do pożądanego celu, potrzebaby przeniesienia młodo-

cianego umysłu w obcą sferę, zupełnego zniemczenia, coby jednak nie odpowiadało ani zamiarom naszej publicznej edukacji, ani rzeczywistym warunkom, którym zadość czynić można.

Prócz tego nadzwyczajne tego rodzaju środki nie dałyby się usprawiedliwić ani konieczną potrzebą, ani nie miałyby za sobą doświadczeń innych krajów. Wszakże nietylko u nas jest potrzeba uczenia młodzieży obcych języków; równie nieodzowną okazuje się ona u innych narodów, u których w skutku ich położenia lub stanowiska nie może być mowy o zastąpieniu w publicznej instrukcyi narodowego języka obcym. A przecież nie słyhać tam skarg na niedostateczne w przecięciu wypadki nauki języków obcych. Wiadomo powszechnie, że w niemieckich, a do Francyi przytykających kantonach Szwajcaryi, znajomość języka francuskiego uważają za równie niezbędną jak znajomość języka niemieckiego, będącego zresztą językiem administracyi i publicznego życia. W tych to kantonach szkoły z niemieckim językiem wykładowym usposabiają młodzież w języku francuskim tak dobrze, że zupełne pod tym względem panuje tam zadowolenie. Tam nie uznają za potrzebne poświęcać zasady pedagogicznej względom utylitarnym, dlaczegożby u nas taka konieczność stać się miała nieodzowną?

Zdaje się, że nie ma innego sposobu, aby zapewnić u nas nauce języka niemieckiego odpowiedni skutek, jak ustalenie dla niej stosownej metody, któraby wyczerpywała wszystkie środki pedagogiczne i dydaktyczne, nakazane istotą rzeczy a oparte na doświadczeniu, łącząc je w jedną, konsekwentną i dobrze obmyślaną całość. Zapewne trzymają się tej zasady wszędzie, gdzie chodzi o to, aby osiągnąć podobne cele, a nauka posiada organizację zdrową, wolną od względów ubocznych, z wykonaniem sprężystym i rozumem.

Z tego przekonania wypływały uwagi poniżej skreślone, które rozwinięte i przeprowadzone, mogłyby może uchylić niejedną niedogodność z dotychczasową nauką języka niemieckiego w naszych szkołach średnich połączoną. Dalekie z jednej strony od tego, by potępiać wszystko, co się dotąd pod tym względem działo, a co może praktyka, kierowana rozsądnem danych okoliczności i warunków rozpoznawaniem, stwierdziła jako stosowne i odpowiednie, nie roszczą dla siebie przymiotu nieomyślności, iżby nie potrzebowały w bardzo wielu rzeczach uzupełnienia, a w dalszem rozprowadzeniu nawet poprawy lub sprostowania. Najważniejszą w tej mierze przysługę oddać może jedynie doświadczenie. Myśl zdrowa, złożona w ręce umiętnych pedagogów, nie pozostanie w ciągu czasu tem, czem

się zdawała być na początku, zastosowana do rozmaitych przypadków, okaże nowe, a z góry nieprzewidziane potrzeby, przekona może, jak mylne były te lub owe przypuszczenia, i stanie się powodem do szukania nowych sposobów, odmiennych nieco od poprzednich, a jednak zawsze w tym samym duchu i w tym samym kierunku postępujących. Jej zasługą nie ma być niezmiennosc lecz zaród ciągłego udoskonalenia rzeczy, opartego na krytyce i nieustannem zgłębianiu rozpoznanych już zasad i istniejącego stanu rzeczy.

Aby jednak z niejaką pewnością nakreślić zarysy wyrozumowanej oraz i praktycznej metody nauczania języka niemieckiego w średnich szkołach, a w szczególności w gimnazyach, należy przedewszystkiem uprzytomnić sobie, do jakiego celu w ogóle dążyć może lub winien ten dział publicznej instrukcyi, poczem wypadnie oznaczyć stopnie, po których się ma do niego zbliżać, a to w miarę środków, jakimi będzie mogła rozporządzać, i reszty warunków, jakich jej dostarczy usposobienie i dojrzewający wiek uczniów. Świadomość celu jest wielką pomocą w wynajdywaniu i doborze stosownych środków do niego prowadzących, a chroni od wysileni zbyt znacznych, sięgających częstokroć po za istotę, a nieraz nawet po za możebność celu.

W szkole średniej — a mamy tu przed innemi szkołę średnią humanitarną czyli gimnazyum na oku — powszechna instrukcyja rozmaitych obejmuje naukę języków. Każda z nich prawie do innego dąży celu, a w skutku tego mniej więcej innych używa sposobów, aby dojść do niego, z rozmaitym skutkiem, ale z równą niemal stanowczością. Czas i doświadczenie odmienną poniekąd wytworzyły praktykę dla każdej z gromad, na któreby je podzielić można, a rutyna, tradycya i przyzwyczajenie niechętnie ustępują od utartych dróg, zwłaszcza gdy postępując niemi, dochodzą do jakich takich, w każdym jednak razie niewątpliwych rezultatów. Wszelako, wszystkie te metody łączy pewna wspólność zasad; porównywując je między sobą można wykazać prawidła, jakie w zastosowaniu do tego lub owego przypadku najlepiej odpowiedzą opartemu na danych przypuszczeniach zadaniu.

W rzędzie pomienionych języków przednie dzisiaj zajmuje miejsce każdorazowy język ojczysty. Przez długi czas w wychowaniu szkolnem wręcz zaniedbany, począł sobie w nowoczesnem dopiero szkolnictwie szczytniejsze stopniowo zdobywać stanowisko. Przedtem bowiem sądzono, że każdy, przyswoiwszy go sobie w codziennem od dzieciństwa używaniu, obejść się może bez innych

zachodów, aby zupełną w nim osiągnąć wprawę. Dlatego utrzymywano, że czas przeznaczony dla wieku młodocianego na instrukcję, z większym pożytkiem obracać można na ćwiczenie go w innych wiadomościach, obcych pierwotnie dziecięciu, a nie należących, jak język ojczysty, do przyrodzonych prawie przymiotów każdej jednostki. W ciągu średnich i następujących wieków zwrócono całą bacność na wyuczenie języka łacińskiego, który był wtenczas jedynym, niemal wyłącznym środkiem porozumiewania się w świecie nauki, a nawet niekiedy w życiu publicznem. Starożytność, przykładając w powszechnem wychowaniu tak wielką wagę do ćwiczeń w wymowie, zwykła je odbywać pospolicie w języku ojczystym; jej oświata, przeniesiona na grunt chrześcijańskiej Europy, użyła do nich języka dawnych Rzymian, jako według ówczesnych, mniemań jedynie przydatnego do wyrażenia myśli wznioślejszych tych związków lub rezultatów wyższego umysłowego rozwoju. Atoli z postępem wyobrażeń tak cywilizacyjnych jakoteż pedagogicznych coraz więcej musiała się uwydatniać przepaść, która dzieliła martwy i skostniały w swoich formach język od kroczącej nowymi drogami myśli. Aby sprostać nowym jej zadaniom, potrzeba było albo w zupełności przetworzyć organizm używanej dotąd mowy, albo wprowadzić żyjące narzecza w skład nowego życia i zespolić je ze stopniowo wzmagającym się jego prądem. Próby w pierwszym kierunku podejmowane udawać się mogły tylko do pewnego kresu, wypaczając udatny w swem założeniu pierwotwór, narażając ruch myśli niekiedy na zastój a jej rozwój na niedołęstwo, nie sprowadzając ducha na przyrodzoną zdrowego postępu drogę.

Rzecz sama musiała ostatecznie wskazać drugi kierunek: uprawę języków swojskich jako właściwy, jako niezbędny. Odtąd poczyna się ich wzrost i rozkwit w piśmiennictwie, a oraz większa staranność około ich pielęgnowania w powszechnem wychowaniu. Nie chodzi tu o przyswojenie uczniom obcego materiału, z którym się bez tego mogli obznajomić empirycznie, lecz raczej o jego rozświetlenie i zupełne zespolenie z rozwijającymi się czynnościami dojrzewającego umysłu. W ciągu tej pracy nie można spuścić z oka potrzeby rozwinięcia i ustalenia świadomości prawideł języka jako urobionych przy pomocy porządnego myślenia form ducha. Wszelako najwyższem jej zadaniem jest usposobić umysł do należytego i wprawnego władania tem narzędziem w uwydatnieniu już utworzonych a tworzeniu nowych pojęć lub myśli; tem samem zaś umożliwić i przygotować jego upełnoletnienie. Bardzo ważne w przebiegu tej sprawy miejsce zajmuje znajomość piśmiennictwa

narodowego jako najszczytniejszego wyniku pracy umysłu powszechności na gruncie rodzimej mowy, tego jedyne go organu jego życia. Ztąd to następne pokolenia czerpać mogą z adatek i siłę do dalszych zdobyczy na tem polu, lub przynajmniej do odpowiedniego użytkowania z przekazanej im przez poprzednie wieki duchowej spuścizny.

Rozumie się, że zamierzone na tej drodze spotężnienie ducha następować może tylko stopniowo i względnie w każdym wieku jednostki, stosownie do jej zasobów żywotnych, bądź płynących z uposażenia samej przyrody, bądź pod dobroczynnym jej wpływem zdobytych pracą. Nie podobna bowiem żądać lub spodziewać się od młodzieńczego wieku dojrzałych już owoców myśli; trzeba się zadowolnić objawami, znamionującymi zdrowy i prawidłowy rozwój przyrodzonych zdolności. W żadnym jednak razie inne języki, gdy wejdą w skład powszechnej nauki, nie będą mogły mieć ani równego zadania, ani osiągnąć takiego powodzenia. W przypadku, o którym obecnie mowa, daremną a poniekąd nierozsądną nawet byłoby rzeczą, kusić się o to, aby uczeń słowiańskiego pochodzenia, co od kolebki używał swojskiego języka, dając swoim uczuciom i rozwijającym się pojęciom odpowiedni wyraz, zmienił do tego stopnia wewnętrzny swój ustrój, iżby wskutek pobieranej nauki myślał i czuł w języku niemieckim, snuł za jego pomocą nowe wyobrażenia i przeistoczył niejako kwiat swej osobistości duchowej. Owszem, rozumna instrukcja, daleka od naturalnych i niewykonalnych utopij, ograniczy się do rzeczy słusznych i możebnych do osiągnięcia, nie zapominając nigdy, że ucząc młodzież słowiańską języka niemieckiego, ma jej odsłonić świat obcy, potrzebujący dopiero pośrednictwa i porównywania z własnym, aby się mógł stać przystępnym a w skutek tego zrozumiałym.

Należy sobie przedewszystkiem uprzytomnić, że ucząc polską lub w ogóle słowiańską młodzież języka niemieckiego, ma się do czynienia z nauką języka obcego. Ta świadomość uchroni z jednej strony szkołę lub nauczyciela od wygórowanych żądań w ogóle i na każdym stopniu nauki z osobna, a z drugiej wpłynie na sposób jej udzielania czyli metodę. Przeszkodzi głównie, żeby w pochodzie instrukcyi nie łudzono się przypuszczeniami, iż to lub owo, co się tyczy budowy lub używania języka rozumie się samo przez się, albo może łatwo być uzupełnione, i nie potrzebuje szczególnych zachodów, aby się stało własnością ucznia. Utrwali owszem przekonanie, że metodyczny postęp nauki nie będzie mógł przeoczyć żadnego ogniwa w szeregu ćwiczeń, które się okażą potrzebne, aby

uczącemu się zapewnić dostateczne panowanie nad obcym mu początkowo językowym materiałem.

Ponieważ instrukcyja gimnazyalna przez długie wieki zasadzała się przeważnie na nauce języków a w szczególności starożytnych a zatem obcych, słusznem się może zdawać przypuszczenie, że w skutek tego musiała się w jej zakresie wyrobić rozumna metodyka udzielania ich z powodzeniem i dostatecznym skutkiem. Tem bardziej zwróci tu każdy uwagę na naukę języka łacińskiego, pomny, do jakiej biegłości w nim usiłowano doprowadzić uczniów, jako w języku będącym prawie wyłącznie środkiem porozumiewania się w sprawach wyższego zajęcia umysłowego. Jakoż nie może ulegać wątpliwości, że doświadczenia na tem polu zebrane nie zostaną nigdy bez pożytku, gdy chodzić będzie o ich zastosowanie w pokrewnych gałęziach nauki, a w szczególności nie będzie się można obejść bez ich zużytkowania w nauce języków. Wszelako, w obecnym przypadku, co do nauki języka niemieckiego w naszych szkołach średnich, to zastosowanie tylko w części przynieść może pożądaną korzyść, nie wystarczy jednak do zupełnego osiągnięcia celu, jaki jej z istoty rzeczy winien być wytknięty. O postępowaniu wręcz równobieżnem żadną miarą nie może być mowy. Wszechstronny postęp czasu uczynił odnowienie dawniejszego stanowiska języka łacińskiego w świecie uczonym prawie niemożliwym. Nie idzie za tem, iżby jego znajomość wstecz się cofnęła, i była mniej gruntowną i wyczerpującą. Owszem, i pod tym względem posunięto się w porównaniu z przeszłością o wiele dalej, odchyłono zasłonę z niejednej strony jego istoty, jako też jej ducha, przedtem może więcej odczuwanej aniżeli jasno pojmowanej. Nie podobna też lekceważyć ćwiczeń w używaniu łacińskiej mowy do wyrażania własnych myśli, to jest ćwiczeń w mówieniu i pisaniu po łacinie. Wszelako te ćwiczenia nie mogą już mieć ani tego zakresu, ani tej dążności, ani tego znaczenia jak dawniej. Właśnie gruntowniejsza znajomość języka musi obudzić przekonanie, że zasoby jego, formy i prawa obejmować mogą tylko tę sumę zapatrywań, uczuć i pojęć, która cechowała czas jego żywota. Odkąd się jednak rozszerzył ich zakres a pochod ich rozwoju wstąpił po części na inne tory, także język musiałby uleść znacznemu przeobrażeniu, aby odpowiedzieć potrzebom, w skutek czego jednak przestałby być językiem historycznym i utraciłby rodzime swe przymioty, albo zastosowany do nowych pojęć, sprowadzałby je do mianownika starożytnych wyobrażeń, roztwarzałby je niejako w ich środowisku, a tem samem nie mógłby być wiernym tłumaczem teraźniejszego życia umysł-

wego, jego potrzeb, widoków, jego dążeń. Nauka języka łacińskiego nie może w dzisiejszej dobie mieć innego celu jak odpoznanie rzymskiego świata w jego mowie i piśmiennictwie. Ćwiczenia w praktycznym jego używaniu służyć jedynie mogą za skuteczny środek do obudzenia tem żywszej świadomości odcieni jego, gdy podana będzie sposobność do samodzielnego wyszukiwania wyrazów, najlepiej tym lub owym zwrotom odpowiadających. W żadnym razie jednak nie będą wychodziły po za obręb wyobrażeń, przekazanych w przystępnych dla nas jego pomnikach. Głównem zadaniem jego nauki będzie z jednej strony obznajomić uczniów z gramatyczną budową języka, jako dźwignią formalnego wykształcenia, a z drugiej zapoznać ich z temi dziełami jego piśmiennictwa, co zawierają klucz do zrozumienia zakresu myśli, około których się obracał umysłowy ruch rzymskiej starożytności.

Oczywista, że zamykając cel nauki języka łacińskiego w powyższych granicach, nie podobna zasad jej udzielania przenieść na naukę języka niemieckiego, jako żyjącego a związanego tak ściśle z naszymi potrzebami. Wprawdzie nie byłoby rzeczą usprawiedliwioną i praktyczną dążyć do tego, aby w nim otrzymać równoważnik lub współzawodnika języka ojczystego; ale pewna biegłość w poprawnym i doraźnym wyrażaniu myśli, za jego pomocą posunięta aż do łatwości w doborze trafnych wyrazów i zwrotów, cechującej wykształconego człowieka, będzie mogła być zawsze możebnym celem nauki i stosownym przedmiotem jej usiłowań. Na to jednak nie wystarczy sama tylko choćby nawet dokładna znajomość języka i znakomitych utworów jego piśmiennictwa; potrzebna prócz tego wprawa, mogąca być nabyta za pomocą rozumnych, metodycznie ku temu skierowanych ćwiczeń.

Pod tym względem nauka żyjących języków w nowszych czasach, jak wiadomo, wielkie uczyniła postępy. Wyzwoliwszy się z więzów dawnej gramatycznej metody, zastosowywanej kosztem niewypowiedzianych mozołów w szkołach do nauki nawet tak starannie pielęgnowanego języka jak łaciński, weszła na drogę, wskazaną zasadami przyrodzonego rozwoju mowy ludzkiej i względami bezpośrednich dydaktycznych korzyści, na drogę instrukcyi za pomocą praktycznych ćwiczeń, opartej na żywych wzorach obcego narzecza, podawanych uczniom do naśladowania, iżby postępując tym torem zdobywali coraz rozleglejsze zasoby, zapewniające im dostateczne nad nim władztwo. W duchu czynionych już dawniej nie bez skutku na tej zasadzie prób i doświadczeń, jako też głoszonych z tego punktu widzenia teoryj, stworzyli w początkach na-

szego stulecia Hamilton i Jacotot, w części niezależną od swych poprzedników metodę nauczania języków obcych, mającą z pominięciem trudów, połączonych z uczeniem się suchych prawideł gramatycznych, drogą o wiele krótszą i w sposób najmniej uciążliwy prowadzić uczniów do mówienia niemi bez wielkich przeszkód, w miarę postępującej stopniowo znajomości słów i zwrotów. Ponieważ korzyści zapowiadane w nowych sposobach wielką miały dla powszechności ponętę, a trafność wielu zawartych w nich przewodniczących myśli zdawała się nie ulegać wątpliwości, rzecz sama stała się nie tylko przedmiotem prostego naśladownictwa, ale dawała także powód do głębszych, umiejętnych rozbiorów, jako też do nowych doświadczeń w celu możliwych jej ulepszeń. Nawet do nauki języka łacińskiego usiłowano zastosować nowe zasady, wskutek czego ta nauka poczęła ulegać rozmaitym reformom i wchodzić na inne tory. Nastąpiła na tem polu walka pomiędzy przekazaną z dawniejszych czasów metodą a świeżemi rzekomo postępowemi widokami, i toczyła się z różnym dla jednej i dla drugiej strony skutkiem, jakto zwykle w podobnych razach bywa, gdy zachwianej tradycyi nie zastąpiła jeszcze utarta, wypróbowana i doświadczeniem wsparta odmienna forma. Przedewszystkiem zaś nauka żyjących języków starała się korzystać z nowych pomysłów. Pojawiły się liczne, osnute na ich zasadzie podręczniki, wszystkie z obietnicami niepospolitych ułatwień w nauczaniu się obcych języków, często nie bez przesady, a tu i owdzie z jej potępieniem a zdrowemi wskazówkami do rzetelnej, racjonalnej naprawy metody.

Rzecz jasna, że w naszym przypadku, nauka języka niemieckiego winna będzie wielostronnie korzystać z osiągniętych w tym kierunku tak w teorii jakoteż w jej wykonaniu nabytków; jeżeli się nie ma minąć ze swoim przeznaczeniem i omylić wszelkich słuszných oczekiwań. Mimoto zachodzą tak co do jej celów, a w skutek tego także co do metody ważne pomiędzy nią a zwykłą żyjących języków instrukcją różnice, które nakazują szukać dla nie cokolwiek właściwszych i cokolwiek inaczej określonych sposobów postępowania, odpowiadających dokładniej jej odrębnemu w naszym systemacie wychowania stanowisku.

W szkołach publicznych języki żyjące z wyjątkiem ojczystego lub wykładowego zajmują mniej więcej tylko podrzędne miejsce, będąc niejako dodatkiem w ogólnym programacie nauki, wcielonym do całości raczej ze względów ubocznych przypadkowej potrzeby, aniżeli skutkiem koniecznego następstwa przyjętej w organizacyi zasady. Zdarza się nieraz, że po gimnazyach i szkołach realnych,

osobliwie za granicą, prócz zwykłych przedmiotów, uczą także języka francuskiego, włoskiego lub angielskiego. Zwykle jednak uważa się to za rzecz niezaprzeczoną, że te zakłady mogłyby swoje główne zadanie wtenczas także spełnić, gdyby tej nauki nie udzielano. Idzie za tem, że jej w nich udzielają nadobowiązkowo, a nawet w przeciwnym razie zadawalniają się, iżby uczniowie o tyle poznali obcy język, żeby przy jakiej takiej pilności o własnych siłach zdołali w nim dalej postępować. O tem, żeby nabyli pewnej biegłości w używaniu tego języka ustnem lub pisemnem, nie może być mowy.

Wszakże do takiej biegłości dążyć zwykła prywatnie udzielana nauka żyjących języków, mająca na celu wyłącznie rychłe usposobienie ucznia do ciągnięcia korzyści, jaką mu podać może ich znajomość bądź w życiu towarzyskiem bądź zawodowem, praktycznem. Nieraz rezultaty, które osiąga, za wzór podawane bywają nauce publicznej, jakoby tutaj skutkiem pewnej niezdarności lub pedantyzmu nakład czasu i pracy nie miał w odpowiednim zostawać stosunku ze spodziewanym pożytkiem. Ile w zarzutach tego rodzaju może być słuszności, z pewnością dałoby się orzec tylko w każdym poszczególnym przypadku, w ogóle jednak zaznaczyć wypada, że prywatna nauka języków z natury swojej obliczona na ciasny obręb bezpośrednich codziennego życia potrzeb, w tem właśnie ograniczeniu znajduje swą siłę i rękojmię powodzenia. W niem szukać także należy przyczyny, że nie otwiera drogi do stopniowego rozszerzania umysłowego widnokregu, jakto czynić łatwo może rozumnie kierowana nauka języków. Nadto zadowolniając się nabytą empirycznie wprawą mówienia, nie dba tyle o wyrozumowaną świadomość budowy i zasad języka. Nareszcie poznanie literatury jego albo nie wchodzi wcale w zakres nauki, albo nie ma donioślejszego znaczenia. Są to wszystko ujemne strony, na które niełatwo mogłaby przystać szkolna nauka, jeżeli nie chce zapomnieć, że prócz pospolitych, praktycznych, ma jeszcze do spełnienia inne wyższe, pedagogiczne cele. Tych to celów pominąć u nas nie może w szczególności nauka języka niemieckiego, mającego wszelkie po temu warunki, aby w naszym głównie położeniu, w obrębie publicznej edukacji stać się potężną dźwignią umysłowego wykształcenia.

Chociaż nauka języka niemieckiego w naszych szkołach średnich nie może mieć na celu rozwijać władzy myśli w całej objętości na jego podstawie, dąży jednak stanowczo do udzielenia uczniom dostatecznej biegłości w poprawnem jego używaniu w słowie i w piśmie, opartej na znajomości jego gramatycznej budowy i

połączonej ze znajomością najcenniejszych a temu wiekowi przystępnych płodów jego literatury.

Co do celu wypadnie przeto wyznaczyć jej mniej więcej pośrednie pomiędzy nauką języka ojczystego a nauką języków klasycznych w ogóle, a języka łacińskiego w szczególności stanowisko, a o wiele wyższe od zwykłych języków nowoczesnych, o ile dotąd w systemacie instrukcyi przyznane zostało jakiegokolwiek miejsce, nie pozbywając się wszakże korzyści, płynących z ulepszeń, jakich doznała w nowszych czasach metoda ich instrukcyi. W ślad za tem pojmowaniem celu winny także sposoby nauczania tego języka trzymać się pośredniej drogi, korzystać z doświadczeń dydaktyki, zdobytych w poszczególnych działach nauki języków, a stosować na każdym stopniu to, co właśnie największy zapewnić może skutek. Postępowanie takie nie może i nie powinno zejść do poziomu prostego, bezmyślnego eklektycyzmu, owszem ma się wytworzyć przez organiczny system, co czerpie z danych okoliczności swe pożywne soki, przekształcając je w miarę i w duchu głównego, w tym razie rozstrzygającego celu.

Bacząc na to, że u nas uczniowie, wstępując do szkół średnich, przynoszą ze szkół początkowych pewną znajomość języka niemieckiego, że zatem przebyli już pierwsze trudności jego nauki, które np. w języku łacińskim przebyć dopiero mają na najniższym szczeblu szkoły średniej, łatwo się przychodzi do wniosku, że postępując dalej racjonalnie, nauka jego może i powinna także w dalszym ciągu wychowania średniego, w każdym okresie wyprzedzać naukę języka łacińskiego przynajmniej o jeden stopień. Na pierwszym stopniu uczniowie w języku łacińskim będą się mogli zajmować ćwiczeniami podobnymi do tych, które w języku łacińskim zająć ich mają dopiero na drugim, i tak dalej aż do stopnia najwyższego czyli ostatniego. Przeciwnie nauka języka krajowego wyprzedzać go będzie także przynajmniej o jeden stopień, tak np. że uczniowie wstąpiwszy w drugi okres nauki, w języku niemieckim w miarę nabytych przedtem przygotowawczych wiadomości, podjąć będą mogli ćwiczenia, pod względem swego układu zbliżone do ćwiczeń odbywanych w języku krajowym w okresie pierwszym. Zręczna kombinacya środków metodycznych, z jednej i drugiej strony czerpanych, doprowadzić może przy zastosowaniu metody genetycznej, dzisiaj przez najświetniejszych pedagogów dla nauki obcych języków zalecanej, w końcu nauki średniej do rezultatów, o wiele przewyższających pod względem praktycznym najpomysłniejsze wy-

niki nauki języka łacińskiego a odpowiadających wszystkim słusznym w danym składzie rzeczy wymaganiom.

I.

KLASA I. I II. SZKOŁY ŚREDNIEJ.

Uczeń, wstępując do szkoły średniej (do gimnazjum lub szkoły realnej) przynosi z sobą pewien zasób wiadomości, nabytych uprzednio w instrukcyi początkowej, bądź prywatnej, bądź szkolnej, której u nas udzielają tak zwane szkoły ludowe.

Tego przygotowania w żadnym razie ani lekceważyć ani się zrzekać nie można, jakkolwiek grubym niezawodnie byłoby pedagogicznym błędem, oczekiwać od niego zbyt wygórowanych rezultatów. Uważać je owszem należy za grunt przysposobiony do przyjęcia ziarna, które w nim złożyć ma instrukcja średnia, za niezbędną warunek jej powodzenia i wzrostu. Niezawodnie czasem lichsza także na niższym stopniu uprawa umożliwi w końcu uzyskanie obfitego stosunkowo plonu, zwłaszcza jeżeli usilność i wytrwałość następnej pracy zdoła wynagrodzić ubytki pierwotnego uposażenia. Ztąd jednak nie wypływa nic innego, jak że sumienny pedagog nigdy nie będzie ustawał w skrętnych i umiejętnych wysiłkach, aby swojemu uczniowi zapewnić odpowiedni postęp, nie zrażając się pozorami niedostatecznego przysposobienia. Skromny w swoich żądaniach, wyrozumiały na wątpliwość dzieciniego umysłu co do pojmowania i przechowywania doznanych wrażeń, nie omieszką pielęgnować najsłabszych nawet zarodków wiedzy, pomny, że brak staranności z jego strony zniweczyć może najbujniejszy zasiew, równie jak to uczynić mogą nieopatrznie naciągnięte, od zasady ciągłości odstępujące wymagania.

Wstępne do szkół średnich przygotowanie, o którym mowa, dwojakiego bywa rodzaju. Polega ono w pierwszym rzędzie na rozbudzeniu czynności umysłu, począwszy od najprostszych działań wyższych zmysłów i władzy dostrzegania, aż do pewnej wprawy w rozróżnianiu, oznaczaniu i porównywaniu przedmiotów za pomocą rozwijającej się sposobności mowy, co wszystko zwykło się uważać za zadanie tak zwanej obecnie, w rzeczy samej bardzo ważnej, nauki poglądu. W wielu razach praca w tym kierunku podjęta zdaje się poprzestawać na tem, co było przedmiotem początko-

wej instrukcyi; dalszy jej tok przybiera inną treść, niekiedy zupełnie odrębną od poprzedniej. Do drugiej kategorii należą początki takich wiadomości, które późniejsza, a w naszym przypadku średnia nauka ma rozwijać i uzupełniać, jakoto wiadomości początkowe z przyrody i z historyi, o ile ten stopień instrukcyi uzna za stosowne zajmować się niemi, chociaż i w tym razie względy czysto pedagogiczne rozwijania sił umysłowych w ogóle stanowią właściwe tło nauki, nadając jej metodzie kierunek i odpowiednią cechę. W niektórych gałęziach obydwaj zadania ściśle z sobą są połączone, i chyba tylko naprzemian jedno przeważa lub drugie. Tyczy się to między innymi nauki czytania i pisania, jakoteż w ogóle nauki ojczystego, a z nim równie każdego innego w kraju pospolicie używanego języka. Gdy szkoła początkowa przystąpi do udzielania obcego języka, jakim jest u nas dla powszechności niemiecki, nie będzie mogła wprawdzie pominąć zasad pedagogicznych, ważnych dla nauki wszystkich języków, lecz oraz nasunie jej się w szerszych stosunkowo rozmiarach pierwiastek realny, wymagający pamięci dla pokonania nieznanego przedtem materiału.

W zasadzie język niemiecki niekoniecznie musiałby być przedmiotem nauki udzielanej w szkole ludowej. Skoro jednak uznano jego potrzebę, wychowanie publiczne z nią na każdym stopniu winno się liczyć. Nietylko tam, gdzie się ta nauka zaczyna, wszelkich dołoży starań, aby spełnić zakreślone jej zadanie, ale także w dalszym ciągu, postępując racjonalnie, odpowiednio zużytkuje poprzednie nabytki. Instrukcyja szkoły średniej, mając podjąć naukę języka niemieckiego, winna sobie przedewszystkiem uprzytomnić, z jakim zasobem wiedzy w tym zawodzie utrzymuje uczniów, na jaki stopień umiejętności lub wprawy u nich może liczyć. Gdyby pominięto tę ostrożność i wymagano od uczniów przygotowania, którego oni mieć nie mogą, rozumie się, że taka fikcyja byłaby nietylko względem nich prostą niesłusznoscią lecz nadto w krótkim czasie odbiłaby się w skutkach, koszlawiając najmoźolniejsze zabiegi a tem samem uniemożliwiając wszelki rzetelny postęp. Równie szkodliwą jednak byłaby zasada, której także nie brak orędowników, że od takich uczniów nie albo prawie nie wymagać nie należy, owszem tak rozpocząć i dalej prowadzić naukę, jakoby się miało do czynienia z wręcz początkującym. Taka zasada, wprowadzona w wykonanie, naraża na niebezpieczeństwo, że się zaraz na wstępie uczniów znuży oklepanemi rzeczami, i to w chwili, kiedy umysł, pełen życia i ciekawości, zdolny bywa do przyjęcia silniejszej nawet duchowej strawy. Sztuka dydaktyczna w tem właśnie zależeć

będzie, aby wynaleźć właściwy ten punkt zaczepny, z któregoby całą pracę nauczania wprowadzić można w ruch z prawdziwym skutkiem i dostatecznym powodzeniem.

Ustawa krajowa z d. 22 czerwca 1867 o języku wykładowym w szkołach galicyjskich i krakowskich stanowi w art. III, iż nauka języka niemieckiego nie prędzej jak w klasie trzeciej szkoły ludowej może się rozpocząć. Do tego przepisu plany nauki dla szkół ludowych przez Radę szkolną krajową wydane, zastosowały się dosłownie, za czem poszło, że w szkole ludowej o trzech klasach do nauki tego języka przystępują dopiero w piątym, w szkołach o czterech i pięciu klasach w czwartym, a w szkołach o sześciu, siedmiu i ośmiu klasach już w trzecim roku. Pozorna ta niejednostajność tem się tłumaczy, że jakakolwiek szkoła ludowa istnieje w pewnej miejscowości, winna ona zatrudnić odpowiednio młodzież przez cały ile możliwości czas wieku szkolnego, ośm lat obejmującego. Jeśli przeto gminę nie stać więcej jak na jednego nauczyciela i jedną klasę, wypada ją podzielić na kilka oddziałów, a bywa dzielona na trzy o dwuletnich kursach, aby tym sposobem przynajmniej przez sześć lat dać uczniom wszelkich stopni stosowne zajęcie. Gdzie jest szkoła o dwóch nauczycielach i dwóch klasach, według tej samej zasady każda z nich miewa po dwa oddziały, z tą jednak odmianą, że oddziały pierwszej bywają jednoroczne, każdy oddział drugiej obliczony jest na dwa lata. W szkołach o trzech nauczycielach i klasach upraszcza się rzecz tem, że każda klasa może być podzieloną na dwa jednoroczne kursa. Czemu więcej przybywa nauczycieli i klas, tem mniej klas wymaga podziału na odrębne kursa. W szkołach o czterech klasach dzieje się to zwykle z klasą pierwszą i czwartą, w szkołach o pięciu klasach tylko z klasą pierwszą. W szkołach o sześciu i więcej klasach ta potrzeba już nie zachodzi wcale, a każda klasa jest oraz jednorocznym kursem. Ponieważ w szkołach o mniejszej liczbie klas i nauczycieli, zajętych nadto w kilku odrazu oddziałach instruceya nie może być zwykle tak dosadną i skuteczną jak w szkołach sowiej tak pod jednym jak drugim względem wyposażonych, jest w tem pewna słuszność, że w nich nauka obcego języka, z natury swojej trudna i większego rozwinięcia umysłowego wymagająca, odracza się do późniejszej niecopory. Ta zwłoka, pedagogicznie uzasadniona, nie przynosi też nikomu praktycznego uszczerbku, o ile takie szkoły o skromniejszych rozmiarach, obliczone na miejscowe potrzeby ludowego oświecenia, nie miewają ani przeznaczenia ani zamiaru umożliwiać uczniom przejścia do wyższych zakładów, które

w naszym przypadku miałyby być średnie szkoły. Owszem, ten dział publicznego wychowania, osiedlony przeważnie po miastach ludniejszych i więcej zamożnych, otrzymuje drogocenny swój materiał ze szkół ludowych na szersze rozmiary założonych. W nich to szukać należy punktów zetknięcia jednej i drugiej strony, warunków i środków, co je mogą połączyć z sobą.

W naszym kraju pospolicie po ukończonej czwartej klasie szkół ludowych młodzież wstępuje do gimnazjum lub do szkoły realnej. Zwyczaj ten wyrobił się za dawniejszych jeszcze czasów, gdy ukończenie czwartej klasy było przepisaniem ustawą warunkiem, aby uzyskać przyjęcie do szkoły średniej. Dzisiaj wprawdzie ten przymus uchylono, wszelako długoletnia praktyka ustaliła przekonanie, że zasób wiadomości, udzielany przez cztery stopnie początkowej nauki, potrzebny jest dla zapewnienia uczniom postępu w zakładzie, mającym go przygotowywać do wyższych nauk. Można by wnosić, że cała organizacja szkoły średniej na tem właśnie mniej więcej spoczywa przypuszczeniu. Wskutek zasłanych zmian niezawodnie tylko wynik egzaminu wstępnego ostatecznie rozstrzygać może o przyjęciu do niej, a miarę do jego ocenienia czerpać wypadnie z przepisów dotyczących się tego aktu; z tem wszystkim ani nastrojów żądań, ani ducha całej instytucji nie zdoła tak łatwo zatrzeć tradycyjnego pochodzenia. Chcąc przeto wynaleźć średnią wysokość przygotowania w języku niemieckim, na jaką u wstępujących do gimnazjum albo do szkoły realnej uczniom według słuszności i uzasadnionego liczyć wolno prawdopodobieństwa: trzeba wziąć za podstawę treść i usilność nauki w tym przedmiocie podawanej w trzeciej i czwartej klasie szkół ludowych. Od tej zasady wyjątki byłyby jedynie w takim razie dozwolone lub potrzebne, gdyby ich wymagały albo niezbite względy pedagogiczne albo wyraźne przepisy władz edukacyjnych o wstępnych egzaminach.

Według brzmienia obowiązujących przepisów nauka języka niemieckiego w szkołach na cztery klasy podzielonych ma wprawdzie dzieci w należyte wygłaszanie pojedynczych wyrazów, w rozumiały, o ile możliwości płynne czytanie druku i pisma; zaznajomić je z ortografią i z ważniejszymi formami gramatycznymi; przysposobić do tłumaczenia zdań i krótkich ustępów z języka wykładowego na niemiecki i odwrotnie, jakoteż do rozumienia treści przeczytanych ustępów i odtwarzania jej w krótkich pojedynczych zdaniach ustnie i na piśmie.

Aby osiągnąć cel w ten sposób określony, mają dzieci na podstawie przepisanej książki w klasie III ćwiczyć się w należytem

wyglaszaniu, czytaniu i pisaniu pojedynczych wyrazów literami łacińskimi; zaznajamianie się ze znaczeniem wyrażen w krótkich pojedynczych zdaniach, a w dalszym toku nauki z drukiem i pismem niemieckiem; ćwiczyć się w czytaniu i tłumaczeniu ustępów krótszych i w urabianiu zdań pojedynczych za pomocą poznanych przez naukę wyrazów. Pod względem gramatycznym mają poznać odmienne części mowy, odmiany rodzajnika, rzeczownika i słów posiadkowych [niezawodnie i słabych(?)] w trzech głównych czasach. Ćwiczenia ortograficzne uwzględnią wyrazy, piszące się wielkimi głoskami, i dzielenie wyrazów na zgłoski, niemniej przedłużanie i przemiany głosek. W klasie IV przystępować winny dzieci do tłumaczenia i przerabiania zdań z języka wykładowego na niemiecki i odwrotnie; do opowiadania treści przeczytanych i poprzednio należyte im objaśnionych ustępów w zdaniach pojedynczych, jako odpowiedziach na zapytania nauczyciela i do wyglaszania ich z pamięci. Ćwiczenia gramatyczne mają na celu uzupełnienie i utwierdzenie form odmiennych części mowy, szczególnie czasowników mocnych; dokładniejsze poznanie części mowy nieodmiennych, szczególnie przedimków; naukę o zdaniu złożonym w głównych zarysach; obznajomienie uczniów z głównymi zasadami składni zgody, szyku i rządu. Piśmienne ćwiczenia dzielą się w tej klasie na ortograficzne, które w szczególności uwzględnić mają wyrazy pochodne i złożone, i uzupełnić wiadomości o głoskach przedłużonych i podwójnych; na tłumaczenia zdań i krótkich ustępów z języka wykładowego na niemiecki, i na próby spisywania treści krótkich, poprzednio odczytanych, należyte objaśnionych i opowiedzianych ustępów. W drugim oddziale klasy IV odbywają się tak ustne jakoteż piśmienne ćwiczenia tym samym trybem jak w oddziale pierwszym, wszakże zakres gramatycznych wiadomości rozszerzyć się ma o tyle, że nauka objąć ma odmianę rzeczowników i czasowników złożonych z imion własnych, odmianę i zasady używania zaimków niemieckich w porównaniu z zaimkami w języku wykładowym; rzecz o używaniu imiesłowu w zdaniach ściągniętych, o określnikach i ich szykowaniu w zdaniach rozwiniętych. (Porówn. *Plan nauki dla szkół ludowych pospolitych i wydziałowych*, wydany przez c. k. Radę szkolną krajową. Lwów 1876, str. 41 i nast.)

Rozkład tej nauki w szkołach ludowych o pięciu i sześciu klasach nie zawiera co do istoty rzeczy stanowych różnic, chyba że program drugiego oddziału klasy IV w nich przekazany jest klasie V, a w klasie VI jej zadanie staje się coraz wyższe i rozleglejsze, jakoż w tych obydwóch ostatnich klasach nawet w wykła-

dzie język niemiecki ma być używany (Porówn. *Plan* i t. d. str. 53 i nast., str. 65 i nast.). Wszelako to podniesienie miary żądań, począwszy od klasy V, nietyle obchodzi szkołę średnią, skoro się zważy, że jej uczniowie nie potrzebują i nie zwykli przechodzić tych stopni szkoły ludowej. Więcej wagi dla niej mieć musi program obydwóch oddziałów klasy ostatniej szkół na trzy klasy podzielonych, gdyż wyjątkowo wprawdzie, lecz łatwo zdarzyć się może, że uczeń, ukończywszy ją z dobrym postępem, zachęcony powodzeniem, postanowi udać się do wyższych zakładów na naukę, by szukać szczęścia w zawodzie, które one mu wskażą. Umożebnić a nawet o ile możności ułatwić mu to przejście jest obowiązkiem ludzkości, a powinno tem samem być zadaniem zdrowej pedagogii.

Badając bliżej program nauki języka niemieckiego dla tego rodzaju szkół przepisany (*Plan* i t. d. str. 29), nabywa się przekonania, jak wielka zgodność zachodzi pomiędzy nim a programem tej nauki w trzeciej i czwartej klasie innych szkół ludowych. Wprawdzie w ogólnem określeniu celu nauki nie znajdujemy wyraźnego żądania, iżby wprawiała uczniów do zrozumienia treści czytanych ustępów i jej odtwarzania w sposób ich zdolnościom odpowiedni; za to jednak między ćwiczeniami oddziału drugiego uwidoczniło „wyrażenie w języku niemieckim treści odczytanych krótkich ustępów“ jako obowiązkowe, a tem samem zrównano pod tym względem mniej więcej ten oddział z czwartą klasą szkół większych. Z gramatyki program w nagłówku wymaga zaznajomienia uczniów z najważniejszymi tylko odmianami imion i czasownika w trzech głównych tylko czasach, a w wyszczególnieniu materji dla oddziału drugiego przepisanych nie ma osobnej wzmianki o czasownikach mocnych; wszelako stylizacya przepisu nie wyłącza ich także, a nadto zaleca „bliższe poznanie odmiennych i nieodmiennych części mowy“ tudzież „najgłówniejszych zaimków“, naukę „o zdaniu pojedynczem rozwiniętem“ i głównych zasadach „składni zgody i rządu z uwzględnieniem przedimków“. Tym sposobem ten oddział klasy III staje znowu na równi z klasą IV innych zakładów. Innych jeszcze pomniejszych różnic nie można nawet kłaść na szalę.

Aby uchylić wszelką pod tym względem możebną niepewność, niemiłą dla każdego, kto w danych stosunkach pragnie znaleźć niezachwianą podstawę do dalszych rozumowań lub rzeczywistych projektów, zdawałoby się być niezawodnym środkiem, gdybyśmy się chcieli oprzeć na przepisanej do użytku szkolnego książce. Wszakże książka szkolna jest niejako pierwszym ucieleśnieniem programu naukowego, teoretycznym rozwiązaniem jego zagadnień, tak jak

nauka sama jest praktycznym jego wykonaniem. Tem bardziej taką ważność przypisywać należy książce, gdy sam program do niej się odwołuje, jak to mianowicie w naszym przypadku czyni i to nawet z pewnym przyciskiem. Chociażby stylizacya ogólnych wskazówek programu dla rozmaitych rodzajów szkół miała być nieco odmienna, nauczyciel, biorąc się do dzieła tu i tam na podstawie tej samej przepisanej książki, w każdym razie mniej więcej jednakim będzie postępował trybem.

Za przepisaną do nauki języka niemieckiego w trzeciej i czwartej klasie szkół ludowych książkę uważa się obecnie dziełko: *Początki języka niemieckiego dla szkół ludowych pospolitych*. We Wiedniu. Nakładem c. k. wydawn. książek szkolnych. 1876. Dziełko to podzielone jest na trzy części. W pierwszej podaje szereg wyrazów niemieckich z przekładem polskim dla uwidocznienia pisowni w przypadkach przedłużania i zaostżenia zgłosek przez podwajanie samogłosek i wtrącanie głoski *h*, jakoteż przez podwajanie spółgłosek; nareszcie dla okazania sposobu dzielenia wyrazów na zgłoski. Część druga zawiera w dziesięciu oddziałach ustawione w systematycznym porządku ćwiczenia na odmianę słów posiłkowych i słabych w tak zwanych głównych trzech czasach, to jest w czasie teraźniejszym, przeszłym dokonanym (*perfectum*) i przyszłym niedokonanym, chociaż w kilku miejscach jakoby nawiasowo także o czasie tak zwanym przyszłym niedokonanym (*imperfectum* a właściwie *praeteritum*) jest wzmianka; na odmianę rzeczowników tak słabych jakoteż mocnych, na odmianę zaimków, na przyimki, przymiotniki, liczebniki i przysłówki, na odmianę czasowników pochodnych i złożonych, na formę czynną i bierną, a nareszcie ćwiczenia na budowę zdań pojedynczych i złożonych z uwzględnieniem właściwego jednym i drugim szyku wyrazów. W części trzeciej znajdujemy w dwóch pierwszych oddziałach uzupełnienie odmiany czasowników słabych w czasie przeszłym niedokonanym, w czasie zaprzyszłym i czasie przyszłym dokonanym jakoteż w trybie przypuszczającym, a w następnych ośmiu oddziałach ćwiczenia na czasowniki mocne i nieregularne. Oddział dwudziesty pierwszy czyli przedostatni zajmuje się znowu zdaniami tak pojedynczemi jak złożonemi, a oraz ściąganiem zdań głównych z podrzędniemi; oddział dwudziesty drugi, to jest ostatni zawiera naukę o pisowni niemieckiej, słowniczek do ćwiczeń polsko-niemieckich i spis abecadłowy czasowników mocnych.

W ciągu powyższych ćwiczeń uczeń nabywa znajomości wielu niemieckich wyrazów, będących właściwym materiałem, którym

w końcu nauki tego stopnia może rozpo żądać. Ich liczba, według układu książki, sięga w całości do 1500 słów, albo nawet prześciga tę cyfrę. Wszakże trudno przypuszczać, aby uczniowie zaraz na wstępie nauki, i niejako, przed jej rozpoczęciem, z pierwszej części uczyli się na pamięć szeregu słów bez logicznego związku, jaki im nadać może połączenie w zdaniu, lecz uszykowanych jedynie podług obcej ich znaczeniu, a pod pewnym względem częstokroć wyjątkowej zasady pisowni. Owszem, nasuwa się przekonanie, że będzie daleko stosowniej uczyć zasad pisowni więcej przygodnie i ustępami obok ćwiczeń gramatycznych, jakie zawierają dwie następne części. W obliczeniu zasobu wyrazów, którego dostarczyć może w opisanych tu warunkach nauka języka niemieckiego w dwóch ostatnich klasach szkoły ludowej pospolitej, będzie przeto należało stracić do 500 słów, umieszczonych w spisie pierwszej części. Pozostałaby w takim razie liczba wynosząca do tysiąca wyrazów, jako prawdopodobny nabytek z przebytego okresu nauki. W tej liczbie znajduje się do 200 czasowników mocnych, podanych w części trzeciej a prócz tego do 100 czasowników słabych, do 500 rzeczowników a do 140 przymiotników. Reszta obejmuje inne części mowy, jakoto: zaimki, liczebniki, przyimki i przysłówki.

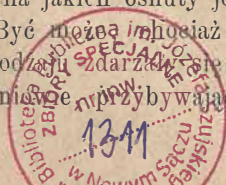
Z takim przygotowaniem uczeń, wstępując do szkoły średniej, znajdowałby się co do znajomości języka niemieckiego mniej więcej na tem samym stanowisku, na którym się zwykle znajdują uczniowie w gimnazyum co do znajomości języka łacińskiego po ukończeniu klasy drugiej. W dwóch pierwszych bowiem klasach gimnazjalnych początkowa nauka języka łacińskiego ma głównie zadanie, za pomocą praktycznych ćwiczeń, stopniowo postępujących, obeznac uczniów z jego formami naprzód regularnymi a potem nieregularnymi, a o składni podać tylko niektóre najpospolitsze zasady, aby w ogóle umożliwić budowę jakich takich zdań, potrzebnych do praktycznych ćwiczeń i rozumienia przynajmniej najłatwiejszych utworów stylistycznych w języku łacińskim. Obok gramatycznych ćwiczeń postępuje także znajomość wyrazów, wzrasta obfitość słownikarskiego (onomatycznego) zasobu. Jeżeliby uczniowie gimnazjalni na początku trzeciej klasy w tym języku więcej mieli wprawy, aniżeli uczniowie pierwszej w niemieckim po odbytej nauce w szkole ludowej, tę przewagę należałoby przypisać po większej części większej dojrzałości wieku i rozleglejszemu w skutek gimnazjalnego wychowania rozwinięciu umysłu.

Gdyby wszystkim tym przypuszczeniom zawsze, a przynajmniej w głównych zarysach odpowiadała rzeczywistość, to nauka

języka niemieckiego na wstępie do gimnazjum lub realnej szkoły, t. j. w pierwszej klasie, miałyby dość jasno wskazaną drogę. Z pewnemi odmianami co do metody czyli formy, potrzebnemi w skutku różnicy wieku i stopnia rozwoju uczniów, mogłyby, podobnie jak nauka języka łacińskiego w klasie trzeciej, wręcz przystąpić do ćwiczeń na składnie rzędu i łączyć je bądź z lekturą utworów piśmienniczych, bądź z ćwiczeniami rozleglejszą stopę mającemi na celu, budzić stopniowo poczucie języka i rozwijać biegłość w jego używaniu. Wszelako doświadczenie uczy, że powyższe przypuszczenia w rzadkich tylko wypadkach stwierdziłaby rzeczywistość; owszem zasady, na których spoczywają, przechodząc przez nią równie jak promienie światła w obcym środowisku, doznają wielorakiego zбочenia a niekiedy osłabienia.

Jedną z głównych przyczyn, że rezultaty nie dopisują, może być nowy podział instrukcyi szkół ludowych na stopnie i klasy. Przedtem każda klasa obejmowała jeden rok nauki; kto ukończył czwartą klasę, o tym wiedziano, że odbył cztery lata nauki, chyba że niedostateczne postępy w jednym lub drugim roku zniewoliły go były do powtórzenia klasy. W dzisiejszym składzie rzeczy uczeń w szkole ludowej o trzech klasach po czterech latach według zwykłego programu kończy dopiero drugą klasę, podzieloną równie jak pierwsza i trzecia na dwa roczne oddziały, w szkole z czterech lub pięciu klas złożonej z czwartym rokiem kończy klasę trzecią, dlatego, że pierwsza ma dwa oddziały. Tylko w szkołach sześciu- i ośmioklasowych nazwa klas jest równoznaczna z latami nauki. Idąc za dawniejszą tradycją i biorąc rok nauki za klasę, mógłby uczeń szkoły ludowej w trzech klasach już po ukończeniu drugiej a uczeń szkoły o czterech klasach już po ukończeniu trzeciej klasy zapragnąć przyjęcia do szkoły średniej. Wszakże ustawa nie wzbrania mu tego, byle tylko w egzaminie wstępnym dowiódł, że posiada wiadomości, co mają być konieczną podstawą dalszego w nowym zawodzie postępu. Co do języka niemieckiego pierwszy nie mógłby jeszcze wykazać żadnego przygotowania nabytego w szkole, skoro nauka w tym języku rozpocząć się ma dopiero w klasie trzeciej; drugi miałby go tyle, jak go zdoła dostarczyć jednoroczna nauka trzeciej klasy. W obu razach, przypuszczając nawet pomoc domową i t. p. wiedza ich nie dorównywałaby żądaniom, na jakich osnuty jest program instrukcyi w klasie czwartej.

Być może inchoć dotąd nie jest sprawdzone, że przypadki tego rodzaju zdarzają się dość często, żeby uzasadnić twierdzenie, iż uczniowie przybywający ze szkół ludowych do szkół średnich,



nie posiadają dostatecznego w języku niemieckim przygotowania, a co najmniej, że nie posiadają takich wiadomości, jakichby się u nich spodziewać należało po ukończeniu czwartej klasy.

Towarzystwo pedagogiczne, szukając wyjścia z tych niezaprzeczonych, a w skutkach bardzo niemiłych trudności, wyraziło na wniosek swojego głównego zarządu i na podstawie sprawozdania wyznaczonej do tego komisji na walnym zjeździe w Nowym Sączu, życzenie, żeby na przyszłość w egzaminach wstępnych do szkół średnich z języka niemieckiego nie wymagano więcej wiadomości nad te, które uczeń szkoły ludowej nabyć może po ukończeniu czwartego roku nauki. Określając bliżej te wymagania, staje mniej więcej na stanowisku programu dla trzeciej klasy szkół ludowych o czterech lub pięciu klasach przepisanego. Widoczna, że Towarzystwo przyjęło poniekąd sposób widzenia tych, co by nie chcieli w następstwie nowego rozkładu instrukcji ludowej rozszerzać czasu przygotowania do szkół średnich wymaganego, bo obsta je przy tem, aby jak dawniej tak i nadal wystarczała czteroletnia nauka. Niemniej jednak łatwo dostrzedz, że pragnąc ujednostajnić stosunek pomiędzy szkołą średnią a szkołą ludową, ograniczyło się do szkół ludowych cztero- i pięcioklasowych, a co do innych rzecz pozostawiło wcale nierozwiązaną. Bo uczeń szkoły trzyklasowej nie może nawet po czterech latach nauki w języku niemieckim mieć wymaganego przygotowania a w szkole sześcioklasowej może je nabyć już w trzecim roku, tak że dalszy pobyt przymusowy w szkole ludowej byłby dla niego może nie dość usprawiedliwiony.

Wiadomo, że się Rada szkolna krajowa przynajmniej na teraz nie przychyliła do zapatrywania Towarzystwa pedagogicznego. Przeciwnie domaga się w zasadzie, aby uczeń, mający być przyjęty do szkoły średniej, posiadał wiadomości, jakich mu dostarczyć może czwarta klasa szkoły ludowej jakiegokolwiek ustroju. Przyznać trzeba, że zasada tak wypowiedziana jest konsekwentna i jasna. Pozostaje tylko pytanie, czy usu a wszelkie przedtem nadmienione niedogodności, które płynąć mają z rzekomych niedostatków w przygotowaniu uczniów szkoły ludowej, i czy bez zastrzeżeń da się przeprowadzić w istniejących warunkach bez narażenia na szwank rzetelnego postępu uczniów. Wszakże orzeczenie Rady szkolnej zawiera w sobie, jak się poniżej okaże, takie zastrzeżenia, a różnica, która zachodzi pomiędzy zapatrywaniem tej władzy a opinią Towarzystwa pedagogicznego, może być słusznym powodem do zbadania

doniosłości jednego i drugiej, żeby ztąd uzyskać podstawę do wyprowadzenia pewnych dodatkich wniosków.

Jakiego przygotowania w niemieckim języku wymagają od ucznia, wstępującego do szkoły średniej ci, co się chcą zadowolnić programem klasy trzeciej, można najdokładniej poznać, porównując znowu ten program z osnową przepisanej książki. Nie biorąc w rachubę ćwiczeń w czytaniu i pisowni, przekonywujemy się, że właściwy dział gramatyczny tej nauki zawarty jest na 50 stronicach w dwóch pierwszych oddziałach części drugiej dzieła i podaje ćwiczenia na odmianę czasowników posiłkowych i słabych tylko w trzech tak zwanych głównych czasach, a następnie ćwiczenia na odmianę słabą i mocną rzeczowników. Ukończywszy naukę w trzeciej klasie podług powyższego programu, uczniowie nie tylko nie znają wcale czasowników mocnych, tak ważne w języku niemieckim miejsce zajmujących, ale nadto z odmiany czasowników słabych poznali ledwie niektóre szczątki, wcale nie słyszeli o formie biernej, o trybach, i o czasach tak zwanych pobocznych, a tylko o istnieniu i kształcie czasu przeszłego niedokonanego czyli właściwie czasu historycznego otrzymali niejaką, bardzo pobieżną i niedostateczną wiadomość. Odmiany przymiotników, zaimków, liczebników i części mowy nieodmienne są im zupełnie obce. O budowie zdań najprostszycy i o zależnym od niej szyku wyrazów równie nie mają żadnej wiadomości. W toku praktycznych ćwiczeń spotkali się wprawdzie ze sporą ilością niemieckich wyrazów; a mianowicie znaleźli w nich do 380 rzeczowników, do 112 przymiotników, do 66 czasowników i kilka przysłówków, co czyni razem przeszło 560 słów; z uwagi jednak, że słowa te nie zostają ani pomiędzy sobą, ani z widnokregiem uczniów w bliższym związku, ani też mogły się w tak krótkim czasie stać ich trwałą umysłową własnością za pomocą ćwiczeń, zamkniętych w bardzo ciasnym kółku niewielkiej liczby kilku oschłych zwrotów, pożytek ztąd bynajmniej nie okazuje się tak wielkim, jakby sobie kto na pierwszy rzut oka mógł obiecywać.

Rozpoznawszy bliżej zadania w takim programie zawarte, nie można wątpić, że stopień przygotowania, przynajmniej w języku niemieckim, do jakiego on zmierza, musi być o wiele niższy od tego, jakiego przedtem, a nawet aż do najnowszych czasów wymagano. Ani wprawa w użyciu materiału językowego, ani znajomość form i zwrotów nie mogłaby wytrzymać porównania z dawniejszemi rezultatami tej nauki. Owszem nabytki w jednym i drugim kierunku byłyby tak nieznaczące, że na stanowisku dyalektyki gimnazjalnej

nie miałyby prawie żadnej wartości. Możliwość nie bez słuszności zapytać, czyli szkoła średnia na takich podstawach zdołałaby jeszcze spełnić zadanie, jakie jej zakreśla głos powszechny, istota rzeczy, a nareszcie potrzeba samychże uczniów?

Wprawdzie dałoby się na te zarzuty odpowiedzieć, że nie jest albo nie powinno być zadaniem szkoły ludowej, uczyć języka obcego, że nie sprzeciwiałoby się to żadnej ani pedagogicznej ani dydaktycznej zasadzie, gdyby naukę języka niemieckiego u nas całkowicie przekazano szkole średniej.

Wszakże uwagi tego rodzaju, jak przytoczone, tylko warunkowo i do pewnego stopnia uważać można za przekonywujące. Ani słowa, że o wiele łatwiejsze i naturalniejsze jest położenie szkoły ludowej, w której prócz języka ojczystego, inne języki nie potrzebują zajmować uwagi nauczyciela. W niej nauka niezawodnie podług nierównie prostszych odbywać się może zasad. Skoro jednak zachodzi taka potrzeba, a to z powodu, że znajomość języków mniej lub więcej odstępujących od ojczystego, stała się niezbędną a przynajmniej bardzo pożądaną dla wszystkich warstw społeczeństwa, pedagogia i dydaktyka winna wskazać, jeżeli zdoła, środki, jakimiby pogodzić wypadało z jej zasadami tę konieczność, albo choć złagodzić połączone z nią trudności. Nikt nie zaprzeczy, że szkoła ludowa ma obowiązek stosować się w doborze materiału swej nauki do pospolitych potrzeb wielkiej powszechności, i podawać swoim uczniom w sposób przystępny wiadomości jej członkom nieodbitnie potrzebne. Jakoż nie czyni to żadnej różnicy, jeżeli do rzędu tych wiadomości należy znajomość tego lub owego języka. Jeden z największych i najznakomitszych pedagogów XVII wieku i główny przedstawiciel myśli szkoły ludowej, na nauce języka ojczystego opartej, Jan Amos Komeński, przewidywał lub przypuszczał w swej *Wielkiej Dydaktyce* (*Did. magna* c. XXIX, § 19) możliwość takiej potrzeby, gdy się domagał, aby tam, gdzie zachodzi podobny wypadek, zaradzano jej w każdym razie jeszcze przed rozpoczęciem nauki gimnazjalnej, wysyłając dzieci do miejsc, zamieszkałych przez ludność, mówiącą językiem, którego się mają nauczyć. Niezbędne w tym języku porozumiewanie się z osobami otaczającymi i dopełnienie przy jego pomocy nauki w przedmiotach szkoły ludowej ułatwiłoby osiągnięcie celu i zapewniło powodzenie. W naszych stosunkach wyuczenie się drugiego pobratymczego języka krajowego jest bez wątpienia już w szkole ludowej nieodzowną potrzebą; a co do języka niemieckiego woła krajowej ustawy wkłada na nią niezłomną powinność, aby je dość wcześnie umozębniła swym uczniom.

Doradzany przez Komeńskiego sposób nie dałby się wobec dzisiejszego stanu rzeczy i terazniejszej organizacji szkolnictwa w zupełności wykonać; jego pomysły jednak, zasadniczo podjęte, nie wykluczałyby możebności rozszerzenia zadań szkoły ludowej w tym kierunku, żeby w miarę swych środków otwierały przystęp do znajomości jednego lub drugiego z obcych także języków.

Gdyby naukę języka niemieckiego chciano całkowicie przenieść do gimnazjum i do szkoły realnej, nie byłoby w zasadzie nic do zarzucenia przeciw takiemu zamiarowi. Może być, iżby nawet rzecz sama zyskała na tem w ostatecznem rozwiązaniu. Bo szkoła średnia, pozostawiona w takim razie własnym siłom i własnym środkiem, rozwinięłaby daleko większy zasób usilności i sposobów, aby dojść do zamierzonego celu. Nie potrzebowałaby zasilac się okruszynami obcej, od niej niezależnej pracy, a z drugiej strony nie mogłaby się zaślaniać jej niedostatkami. Lecz wtedy nie obeszłoby się bez znacznych zmian w ustroju całej instrukcyi, przynajmniej o ileby się to tyczyło nauki języka niemieckiego i warunków, z któremi by związane było jej udzielanie. Przedewszystkiem wypadłoby rozstrzygnąć pytanie, czy byłoby wtenczas rzeczą pedagogicznie możebną i usprawiedliwioną, chcieć w pierwszej klasie gimnazyalnej równocześnie zaczynać naukę dwóch obcych języków — niemieckiego i łacińskiego? Czy nie należałoby w takim przypadku jedną z nich — a byłaby nią niewątpliwie nauka języka łacińskiego — odroczyć do późniejszych kursów albo może nawet lat?

Każdy łatwo pojmie, jakie przekształcenia w składzie gimnazyalnej instrukcyi pociągnęłaby za sobą taka na pozór niewinna zmiana. Przypuszczając, że na najniższym stopniu gimnazyalnej nauki język łaciński przestałby być przedmiotem obowiązkowym, czyż przez to samo nie zmieniłby się także stosunek, jaki obecnie istnieje pomiędzy gimnazjum a szkołą realną? Niktby się nie poważył twierdzić z góry, iżby zmiana w tym duchu przeprowadzona miała być koniecznie szkodliwa i zasługiwać na potępienie; atoli dobrze jest, w rozbiórce wszelkich możliwości, uprzytomnić sobie zawsze naturalne każdej z nich następstwa, aby sobie zdać sprawę, do czego się w tym lub owym razie dąży, i czy się ma postanowienie, odwagę i środki uczynić zależnem od nich praktyczne wykonanie.

Żądanie, aby uczniowie, którzy mają być przyjęci do szkoły średniej, odbyli kurs nauki języka niemieckiego, według programu dla trzeciej klasy szkoły ludowej ustanowionego, nie zmienia prawie rzeczy co do zadań, jakie ma spełnić instrukcyja średnia, i trudno-

ści, jakie jej wypadnie pokonywać. Przygotowanie na tej podstawie uzyskane, nie może mieć ani jakiej takiej doniosłości ani potrzebnego zaokrąglenia; ztąd też bardzo usprawiedliwionem wyda się zdanie tych, co mimo to radzą rozpoczynać naukę języka niemieckiego w szkole średniej, tak jakby się przystępowało do rzeczy, uczniom jeszcze wręcz nowej i nieznaney. W takim razie jednak mamy do czynienia ze wszystkimi niedogodnościami, jakie wynikają, gdy się w tak wczesnym wieku uczniom zaczyna równocześnie udzielać nauki dwóch obcych języków, a ponieważ w obecnym przypadku mało początki języka niemieckiego przecie im nie będą zupełnie nowe, jest pewne niebezpieczeństwo, że chcąc je podawać jako nowe, znuży się ich uwagę, przytępiając zajęcie, które bywa najsilniejszym bodźcem postępu. Jeżeli jakakolwiek nauka przygotowawcza ma przynieść rzetelne korzyści, winna dać uczniowi pewną, choć skromną całość wiadomości, a z nią oraz świadomość, że skutecznie panuje nad pewnym ich zasobem; w przeciwnym razie lepiej jest zachować mu nietkniętą świeżość umysłu aż do chwili, w której z całą usilnością i wyczerpująco będzie mógł zająć się przedmiotem.

Temi i podobnemi względami snąć powodowała się Rada szkolna kraju, gdyż odmiennie od Towarzystwa pedagogicznego, a właściwie jego komisji przyjęła zasadę, że odtąd program nauki dla czwartej klasy szkoły ludowej przepisany, ma być miarą potrzebnych wstępującemu do szkół średnich uczniowi wiadomości z języka niemieckiego. Rozglądając się jednak bliżej w jej uchwale, można nabyć przekonania, że nie wyłącznie troskliwość o powodzenie nauki tego języka skłoniła ją do zatrzymania dawnej pod tym względem tradycyi, lecz że owszem wahała się prawdopodobnie zniżyć w ogóle stopień ogólnego wykształcenia, wymaganego aż do ostatnich czasów przy wstępie do gimnazyum niemniej jak do szkoły realnej. Za dowód służyć może okoliczność, że także co do znajomości języka ojczystego lub w ogóle wykładowego program czwartej klasy szkoły ludowej stanowić ma podstawę do oceny dostateczności przygotowania. Jak przedtem tak i nadal czwarta klasa zostaje tem ogniwiem, co łączy instrukcyę początkową z instrukcyą średnią.

Wprawdzie postanowienie takie zdawać się może nieco uciążliwe, bo podwyższa na pozór lata nauki o jeden rok, o ile w szkołach ludowych o czterech i pięciu klasach pierwsza klasa podzielona jest na dwa oddziały o rocznych kursach. Wszakże nie trzeba zapominać, że regulamin szkolny nie zabrania odbyć tych dwóch od-

działów w jednym roku. Jest tedy nietylko możliwość ale nawet wszelkie prawdopodobieństwo, że uczeń, cokolwiek lepiej uzdolniony, a tylko taki ostatecznie szukać będzie w średnich szkołach wyższego kształcenia — już w czwartym roku dostanie się do czwartej klasy. W wielu zatem wypadkach i pod względem lat nauki żadna nie zajdzie zmiana, chyba dla uczniów mniej szczęśliwie od natury uposażonych, którzy jednak w innym także składzie rzeczy nie zdołaliby zapewne w czterech klasach osiągnąć tych wiadomości, jakich się od nich na tym wymaga stopniu.

Atoli niewątpliwie Rada szkolna, mimo całą swą dążność do przestrzegania pewnej konsekwencji, uznała, że ścisłe przeprowadzenie powyższej zasady nietylko byłoby trudne, ale nadto mogłoby się stać źródłem niesłuszności. Bo utrzymując ją w mocy, poleciła niektóre ulgi w wykonaniu, zniżające dość znacznie stopień przepisanych wymagań. Powody, które nią w tym razie także kierowały, nie były zapewne przypadkowe lub przemijające, musiały one tkwić w głębi samej istoty rzeczy lub być następstwem nieuniknionych stosunków.

Do najważniejszych ułatwień zaliczyć należy, że wymagania egzaminu wstępnego mają się ograniczyć do programu nauki w pierwszym oddziale czwartej klasy przepisanego. Oczywiście Rada szkolna nie chciała narażać uczniów na zbyt długie przedłużanie nauki początkowej, gdyby którzy z nich rzeczywiście z woli rodziców lub opiekunów mieli iść wskazanym przez ustrój szkół ludowych torem. Można by niezawodnie i tutaj oprzeć się na możebności ukończenia dwóch oddziałów w jednym roku; wszelako byłoby może zanadto śmiałym przypuszczeniem, że w dwóch po sobie chociaż niebezpośrednio następujących razach zwykle pomyślniejszy utrzyma się wypadek. Niejeden z uczniów, pokonawszy w skutek szczęśliwego dla siebie zbiegu okoliczności w pierwszej klasie trudności dwóch oddziałów w jednym roku, nie może być pewnym, że mu się to samo uda w klasie czwartej, wobec zwiększonych wymagań nauki i pod wpływem szwankującego może tu i owdzie rozwoju sił fizycznych i umysłowych. Cóż mówić o tej części uczącej się młodzieży, która ani w jednym ani w drugim razie nie zdołałaby wyprzedzić zwykłego biegu, a przecież nakoniec pragnęłaby doświadczać swoich sił w wyższym zakładzie naukowym? Byłaby przynaglona przebywać w szkole ludowej przez lat sześć, może bez koniecznej potrzeby, a niewątpliwie ze stratą drogiego w jej życiu czasu. Dlatego takie ściśnienie wymagań co do stopnia przygotowania, jak je stanowi

uchwała Rady szkolnej, widzi się być wcale usprawiedliwione i naszym stosunkom odpowiednie.

Wszakże i co do treści żądań w egzaminie z niemieckiego języka niejaka wyrozumiałość wydawała się niezbędną.

Kto się bliżej rozpatrzy w programie nauki tego języka w szkole ludowej, przekona się nieochybnie, że materiał jego, wyłącznie już dla pierwszego tylko oddziału czwartej klasy przepisany, tak co do objętości, jako też co do zawartych w nim, coraz subtelniejszych zadań, stosunkowo o wiele przewyższa miarę dla klasy trzeciej zakreśloną. Może nawet uzasadniona powstać wątpliwość, czyli młody umysł zdolny będzie w ogóle pokonać włożone nań takim wymiarem nauki trudności. Nie byłoby nic dziwnego, gdyby ktoś, słysząc o niedostatecznych wynikach egzaminów wstępnych z języka niemieckiego w szkołach średnich, chciał je tłómaczyć właśnie tym nawałem materiału naukowego w czwartej klasie szkoły ludowej. Uczniowie, którzy w niej nadal pozostają, z łatwością mogą uzupełnić braki swej wiedzy bądź w drugim oddziale czwartej klasy, bądź w klasie piątej. W daleko gorszem położeniu ujrzeliby się ci, co przechodząc do szkoły średniej, napotkaliby tutaj przesadne o przygotowaniu, jakie mieć powinni, mniemania. Słusznie przeto wymaga Rada szkolna, aby oceniając przygotowanie uczniów przybywających ze szkół ludowych do gimnazyów lub szkół realnych miarę brano z ucznia średnich zdolności, którego mierny postęp dawałby rękojmię, że przeważna część ubiegającej się o promocyę młodzieży przy jakiej takiej z jej strony pilności, a zręczności ze strony nauczycieli mogła stanąć na tej samej jak on wysokości wiedzy. Nadto osobliwszy przycisk kładąc na biegłość w konjugacyi słów odmiany słabej, daje do poznania, że równej biegłości w konjugacyi słów mocnych nie powinno się z taką samą wymagać ścisłością, ale pozostawić utwierdzenie się w niej późniejszej wprawie uczniów, którą będą mogli nabyć przez należyte prowadzoną instrukcyę w szkole średniej.

Wynika jednak ztąd, że tutaj, t. j. w pierwszej klasie czy to szkoły realnej czy kursu gimnazyalnego zaraz na wstępie ta instrukcyja winna będzie podać uczniom sposobność do nabycia wspomnianej wprawy. Zachowując metodę w szkole ludowej używaną, albo będąc raczej tylko dalszym ciągiem rozpoczętej za pomocą niej nauki, miałyby rozpocząć lub prowadzić dalej ćwiczenia na słowa mocne stopniowo, powtarzając oraz na pozór przygodnie, w rzeczy samej zaś według planu z góry obmyślanego formy języka niemieckiego,

znane już dostatecznie ze szkoły ludowej, aby przez długość upływającego czasu nie poszły w zapomnienie.

W toku powyższych ćwiczeń i przy ich pomocy wzrastać będzie coraz bardziej zapas wyrazów niemieckich, z którymi się obznajamiają uczniowie, bądź przez samo używanie, bądź przez uczenie się ich na pamięć, w celu przysposobienia się do skutecznego odpracowania ćwiczeń. Winno to być osobliwym zadaniem instruktora, aby ten wzrost odbywał się organicznie, t. j. w obrębie przedmiotów, znanych uczniom z pospolitego doświadczenia lub z nauki, o których im mówić może wypaść potrzeba, aby tym sposobem w miarę znajomości rzeczy, rozszerzała się także możność mówienia. Na razie służyć może a nawet musi ku temu celowi książka, przejęta ze szkoły ludowej: „Początki języka niemieckiego dla szkół ludowych pospolitych“. Utrzymanie jej odpowiada najzupełniej zasadzie ciągu dalszego tak co do formy jako też i co do treści rozpoczętej na poprzednim stopniu instruktora. Wszelako trzeba przyznać, że ułożenie innego, odrębnego podręcznika do zamierzonych tutaj ćwiczeń niejedną, bardzo ważną pod względem dydaktycznym przyniosłoby korzyść. Już sama odmiana książki i jej nowość przyczyniałaby się poniekąd do rozbudzenia nowego życia, nowej usilności w umysłach uczniów, co bywa niemałej czasem wagi, zwłaszcza, gdy się zmienia, jak w obecnym przypadku, oraz stopień nauki i rodzaj szkoły. W takim razie zbyt długie i przewlekłe powstrzymywanie ucznia w tem samym, jednostajnym otoczeniu, stać się może mimowolną przyczyną zużycia, tyle szkodliwego zdrowemu rozwojowi umysłu. Jeszcze więcej, niż te, bądź co bądź zewnętrzne względy, przemawiają za zmianą książki także wewnętrzne, dydaktyczne potrzeby. Wcale odmienne w porównaniu ze szkołą ludową stanowisko zajmuje szkoła średnia, tak co do dążności instruktora, jako też co do środków, których używa do jej urzeczywistnienia. Wprowadzając ucznia w nowy zakres wiadomości i myśli, z nich winna czerpać zasoby owych wyobrażeń, co mają jego umysł podsycać i rozwijać. W zastosowaniu do ćwiczeń z nauką jakiegokolwiek języka, a szczególnie obcego, ta zasada wpłynąć przede wszystkim powinna na dobór materiału tak w pojedynczych wyrazach jak w utworzonych ztąd zdaniach i przykładach, mającego być użytym w praktycznym tego języka nauczaniu. Szkoła ludowa z natury swojej ten materiał bierze z życia codziennego, pod zmysły podpadającego, szkoła średnia sięgnąć niekiedy będzie musiała po za jego granice, o ile je tymczasem rozszerzyć mogła innych przedmiotów instruktora. Prócz tego także okazana powyżej

potrzeba wciągania w sposobie powtarzania przyswojonych już przedtem form i wyrazów języka niemieckiego wymagać może osobliwego, a do potrzeb tej młodzieży ściśle przystosowanego układu. Zaczem wszakże nie idzie, żeby przynajmniej na razie książka do nauki języka niemieckiego w szkołach ludowych wprowadzona, nie mogła także w początkach tej nauki w szkole średniej służyć za jej podstawę.

Atoli, czy się w ten, czy w inny sposób ją urządzi, w każdym razie ta część, która ma niejako być dopełnieniem instrukcyi objętej programatem szkoły ludowej pospolitej, ukończyć się winna już w pierwszym półroczu najniższej klasy szkoły średniej, aby nieochybnie w drugim przejść można do właściwego jej zadania. Dłuższa zwłoka, odejmując nauce powab świeżości, łatwo mogłaby na szwank narazić jej powodzenie. Chcąc tem pewniej swego celu dopiąć, instrukcyja pierwszego półroczu dobrze uczyni, gdy się przeważnie skupi we wspomnianych początkowych czy elementarnych ćwiczeniach gramatycznych, usuwając na drugi plan wszelkie inne sposoby zajmowania uczniów, używane w nauce języków. Mamy zaś na oku z jednej strony ćwiczenia piśmienne a z drugiej czytanie czyli tak zwaną lekturę.

Co się tyczy pierwszych, to są one bez zaprzeczenia w każdym razie silną dźwignią postępu we wszelkiej nauce, bo nietylko pobudzają i utrzymują w zuakomity sposób samodzielność ucznia, co w każdym, a osobliwie umysłowem wychowaniu jest niezmiernie ważnym czynnikiem, ale nadto zniewalają go do tem ściślejszej krytyki swoich myśli. gdy je przelawszy na papier, ma sposobność jeszcze raz i drugi oglądnać, porównać z poprzednim i następnem, zbadać i ocenić dokładność ich wyrażenia. Z tem wszystkiem, jak wszędzie tak i tutaj na to baczyć należy, aby w niczem właściwej nie przekroczono miary, aby niewczesnem wysunięciem jednej czynności pedagogicznej albo dydaktycznej nie nadwężono potrzebnej pomiędzy wszystkim równowagi. Pragnąć, aby ćwiczenie samodzielności w uczeniu pożądanę wydało owoce, trzeba jej ruchy stosownie przygotować i nadać umysłowi tę giętkość i pewność, bez której jej próby musiałyby pozostać tylko niezdarnemi zapędami wcale nieusposobionej siły. Jeżeli piśmienne ćwiczenia jakiegokolwiek rodzaju, te pierwsze kroki pachołęcia lub wyrostka na drodze umysłowej twórczości, nie mają być czezą igraszką słów, albo żmudnem błakaniem są na polu niedobrze znanem, winna je poprzedzić staranna instrukcyja, połączona z ćwiczeniami ustnemi, odbywanemi pod nieustannem przewodnictwem nauczyciela i za jego prostują-

cemi usterki wskazówkami. Przy ich pomocy nabywa uczeń wprawy i świadomości zasad w użytkowaniu ze znanego mu językowego materiału, a tym sposobem czyni się zdolnym do samodzielnego korzystania z niego, gdy mu przyjdzie także na piśmie układać z niego odpowiedni wyraz na podane mu pojedyncze myśli. Nie mogą zatem nawet na tym pierwszym stopniu zupełnie być wykluczone piśmienne ćwiczenia gramatyczne, podobne do odbywających się w instrukcyi ustnej ćwiczeń, a będące niejako ich odbiciem i spotęgowaniem; jednak uczyni nauczyciel dobrze, najpierw, jeżeli niezbyt często nimi będzie zatrudniał uczniów — a może wystarczy jedno ćwiczenie na czternaście dni — a powtóre, jeżeli je sporządzać każe pod własnym nadzorem, podczas nauki samej, nie zadając ich na domową okupację. Ćwiczenia bowiem domowe wymagają jeszcze wyższego stopnia samodzielności, i dlatego winny być późniejszemu pozostawione czasowi; wprowadzone przedwcześnie rodzą nieporadność u uczniów i zniechęcenie, albo zniewalają ich szukać w domu obcej pomocy, przez co, jak się samo przez się rozumie, udaremnia się właściwy cel racjonalnej nauki.

O sposobie pomienionych ćwiczeń piśmiennych rozmaite mogą być zdania; nawet często okoliczności, a przede wszystkim usposobienie uczniów rozstrzygnąć będą musiały, któremu z nich oddać wypadnie przed innymi pierwszeństwo. Ponieważ ostatecznym kressem każdej nauki języka jest uzdatnić ucznia, iżby bez namysłu i jakoby naturalnym instynktem wiedziony myśli w języku ojczystym wypowiedziane wręcz mógł przekładać na język obcy, a ręczność tego przekładu właśnie ma być najlepszym dowodem pożądaney w nim biegłości, przeto wielu pedagogów na ćwiczenia szkolne już na tym stopniu praktykować się mogące, poleca rodzaj ekstemprowania, wymagający od uczniów natychmiastowego wygłoszenia lub napisania w języku obcym zdania w języku swojskim usłyszanego bez przepisania go sobie, bez dalszego rozbioru, w ogóle bez wszelkiego, chociażby najmniejszego pośredniego przygotowania. Nie podobna sobie tać, że przeciw propozycyi takiego postępowania, mogłyby powstać wielorakie a w pewnych razach nawet dość uzasadnione zarzuty. Wszakże nie łatwiejszego, jak dopatrzeć w takim żądaniu zbyt wygórowanych roszczeń, któreby rzekomo tylko pod warunkiem sprzyjających bardzo okoliczności mogły być spełnione. Zdaje się, że nietylko nadzwyczajna przytomność umysłu ze strony ucznia jest potrzebna, aby mógł dotrzymać kroku nieprzerwanie naprzód postępującym zagadnieniom, ale równie niepospolita zdolność i rzadka pamięć powinny ją wspierać; wszystko to przy-

mioty, na jakie nie wszędzie i nie zawsze liczyć można. Dlatego tyłkoby pochwalić można ostrożność nauczyciela, który przystępując do ćwiczeń tego rodzaju, nie omieszka wprzód dokładnie zbadać gruntu, mającego być przez niego uprawianym, t. j. usposobień i zdolności swoich uczniów, a w skutku dokonanego rozpoznania zaniecha wszystkiego, coby sięgało poza ich siły. Wszelako zbłądziłby także, gdyby zbyt wysoko kładł zachodzące w tym razie trudności, a przeceniając je, wahał się sprowadzić rzecz na drogę jedynie właściwą, o ile chodzi o wczesne pielegnowanie bezpośredniej świadomości ducha i środków mowy. Postępowanie używane często po szkołach, że się dyktuje uczniom temat w języku ojczystym z dodatkiem niektórych wyrazów w języku obcym do przetłómaczenia tematu potrzebnych. i pozostawia im się czas do wykonania ćwiczenia, jest z jednej strony zbyt rozwlekłe i z niepotrzebną stratą czasu połączone, a z drugiej pozwala uczniowi przerywać uwagę i potrzebne do pracy umysłowej natężenie umysłu, co pod względem pedagogicznym zawsze pewną przynosi szkodę. Nauczyciel zatem w każdym razie dążyć powinien do przemiany tego zwyczaju na poprzednio wspomniany; a może to uczynić przez należyte przygotowanie ucznia do tego, przez stopniowe ćwiczenia, a przede wszystkim przez dobór stosownych, a wyraźnie obliczonych na tę metodę ćwiczeń. Rozumie się, że te ćwiczenia nie powinny zawierać ani słów ani zwrotów, nieznanych uczniowi z uprzedniej instrukcyi ustnej. Pamiętać należy, że piśmienne ćwiczenia szkolne — ektemporalia — mają być tylko odbiciem ćwiczeń ustnych w innej, nowej a jednak niezbędnej dla postępu nauki formie.

W rzędzie piśmiennych ćwiczeń, na tym stopniu nauki możebnych i pożytecznych, niepospolite miejsce zająć muszą ćwiczenia ortograficzne. Weześnie uczeń winien nabyć biegłości w poprawnej pisowni, jeżeli później nie ma wiecznie utykać, popełniając usterki, na pozór drobne, świadczące jednak w każdym razie niemile o jego niewiedomości pierwszych zasad języka. Chodzi tylko o sposób udzielenia mu tej biegłości na drodze najodpowiedniejszej, najpewniejszej a dla niego najprzystępniejszej. Zwykła i po szkołach prawie wszędzie rozpowszechniona metoda tak zwanych dyktatów ma za sobą długoletnią tradycyę, a powiedziec szczerze także wyprobowaną poniekąd skuteczność. Z tej to przyczyny zaniedbywać jej w żadnym razie nie należy, owszem potrzeba ją stosować z niejaką wytrwałością zaraz na wstępie do nauki średniej, to jest zaraz w pierwszym półroczu pierwszej klasy gimnazyalnej i realnej. Dyktaty dla ćwiczenia uczniów w pisowni odbywać się

winy w szkole co drugi tydzień. Pcwrtarzając się tym sposobem regularnie, naprzemian iść będą z ćwiczeniami stylistycznymi czyli właściwie gramatycznymi, a uczniowie mieć będą co tydzień ćwiczenie piśmienne, a to raz gramatyczne, drugi raz ortograficzne. Aby jednak dyktaty przyniosły w nauce spodziewany pożytek i popierały jej racjonalny postęp, trzeba użyć pewnych ostrożności, któreby uchyliły nieuniknione w przeciwnym razie jego zapory. Jest konieczną rzeczą, aby uczniowie rozumieli podany im dyktat, i nie pisali tylko luźnych a przytem obcych co do znaczenia słów, ale byli także w możności pojąć całą myśl w przedłożonem im zdaniu zawartą. W przeciwnym razie stosowanie zasad ortografii do poszczególnych wyrazów nie będzie ożywione duchem, jakim natchnąć może tylko samo rozumienie rzeczy, a stać się musi chwiejnym, gdzie trzeba będzie uczynić różnicę pomiędzy wyrazami podobnego brzmienia. Trzeba przyznać, że dobór dyktatów będzie nieco trudny w okresie nauki, w którym uczniowie stosunkowo jeszcze tak mało posiadają językowego materiału, bo policzyć można ilość wyrazów znanych, mimo to niepodobna zwolnić nauczyciela z obowiązku, by się w układzie lub doborze ćwiczeń zastosował do przysposobienia, jakiego dotąd nabyli jego uczniowie, co jest zresztą ogólną zasadą dydaktyki, nie dopuszczającą i w tym razie wyjątku. Przytem nie od rzeczy będzie przypomnieć jeszcze inną dydaktyczną zasadę, napomkniętą już przedtem mimochodem, lecz i w obecnym przypadku mającą pełne zastosowanie. Jak wszystkie ćwiczenia, wymagające jakiegokolwiek, choćby najmniejszej samodzielności ucznia, wymagają uprzedniego przygotowania, toż samo tyczy się także ćwiczeń w ortografii. Chybiłby nauczyciel grubo, gdyby wręcz przystępować chciał do dyktatów, nim jeszcze jego uczniowie w instrukcyi ustnej nabyli wprawy w wyróżnianiu i stosowaniu prawideł pisowni, przez rozbiór ich na przykładach znajdujących się w książce lub wypisywanych na tablicy. Potrzeba, żeby wprzód oko ucznia przyzwyczaiło się do pewnego następstwa głosek w wyrazie, a potem dopiero będzie ręka jego mogła go bez wahania się i usterek nakreślić na papierze. Łatwo z tego wszystkiego wnioskować, że źle radziłby sobie nauczyciel, gdyby na dyktaty brał jakiegokolwiek, pierwsze lepsze zdania, powieści lub ustępy z książki, bez względu na potrzebę i sposobność swoich uczniów. Owszem często wypadnie konieczność ułożyć je umyślnie, aby mogły odpowiedzieć swojemu celowi tak co do formy jakoteż i treści. W szczególności co do treści, baczyć już wcześniej na to należy, iżby zdania były pouczające lub budujące. Nie masz w instrukcyi wstrętniejszego i

szkodliwszego, jak posługiwać się przykładami czczemi, choćby przez to miało się osiągnąć jakąś biegłość uczniów w używaniu form. W każdym razie korzyść jest tylko względna, czasem wątpliwa, a ze stanowiska pedagogicznego prawie żadna.

Podobne jak co do używania dyktatów w ćwiczeniach w pi-sowni zachodzą trudności także co do wprowadzenia formalnej i stałej lektury w tym pierwszym okresie nauki języka niemieckiego. Zawsze bowiem oglądać się potrzeba na szczupły zakres znajomości jego środków i zwrotów, w którym się dotąd obracają uczniowie, na ciasny jeszcze widnokrąg umysłowy, który im jest dostępny. Wszakże zachowując potrzebne pod jednym i drugim względem ostrożności, należy jak można najrychlej przystąpić do tego rodzaju ćwiczenia, jako jedynej drogi, co z prawdziwym skutkiem i od razu odsłania świat umysłowej pracy, przyobleczony w szatę obcej mowy. Nic bowiem w tej mierze nie jest tak skuteczne, jak pilne wpa-trywanie się w tę tkaninę, którą wysnuwa duch dla uwydatnienia swoich pomysłów; ono prowadzi naprzód do instynktowego naśladownictwa, następnie do poczucia własnej siły, wspieranej ostatecznie umiejętną świadomością. Niechaj zatem wcześniej z ćwiczeniami początkowymi na przemian idą krótkie a treściwe opowiadania, anegdoty lub bajki, nie zawierające ani pod względem języka ani rzeczy nieprzewyciężonych dla uczniów trudności, dostępne ich pojęciu, jako przedmiot czytania, jako pierwsza zwięzła lektura, która podając pierwszy pokarm umysłowy w obcym języku, będzie jakoby nagrodą za poniesione dotąd w uczeniu się jego trudy, a osiągnię- tym rezultatem do dalszych zachęci wysilić.

Lektura ta już od początku służyć powinna do wprawy w dobre i właściwe wygłaszanie niemieczczyzny. Rzecz na pozór drobna, która jednak w istocie niemałą ma doniosłość. Mylne i nieodpowiednie duchowi języka niemieckiego wymawianie jest u nas, a mianowicie w Galicyi, tak rozpowszechnione, że mało tylko jest stosunkowo osób, któreby w tym względzie ze skutkiem i umiejętnie przestrzegały przyrodzonych temu językowi zasad. Wielu wymawia słowa niemieckie tak, jakoby głoski, które je składają, były zupełnie równoważne z polskimi, a skala ich w obu językach wcale nie zawierała różnic albo właściwych każdemu z nich odcieni. Najwięcej razi wprawne ucho niewłaściwa wymowa głoski *e*, która w niemieckim języku, zwłaszcza w zgłoskach akcentowa- nych zbliżona jest do francuskiego *e fermé*, a w innych bywa lek-kiem prawie jak francuskie nieme *e* (*e muet*), gdy przeciwnie pol-skie, w ogóle słowiańskie *e*, niżej położone od niemieckiego, prócz

pochylenia i prejotacyi innych prawie wcale nie przedstawia odmian. Słowa niemieckie i francuskie, w których się odbywa polskie czyli słowiańskie *e*, dziwnie rażą ucho wprawne w odróżnianiu obcych głosów, i świadczą w każdym razie o niedokładności otrzymanego w tym względzie wykształcenia. Polacy, idąc za układem własnej głosowni, często także prejotują *e* po gardłowych spółgłoskach, mówiąc *machjen, kjennen, wirkjen, gjeben*, zamiast *machen, kennen, wirken, geben* itp. Jestto przyzwyczajenie, któremu należy od początku nauki według sił przeskadzać, bo raz przyswojone i ustalone tylko z trudnością da się wykorzenieć. Nie wspominając już o właściwościach w wymawianiu innych samogłosek niemieckich, jak *a* i *i*, jakoteż ich odcieniach, powodowanych nieraz następującymi po nich spółgłoskami, nie będzie bez korzyści zwrócić tu uwagę na mylne pospolicie u Polaków Galicyan wymawianie tak zwanych przyémionych (*getrübte*) niemieckich samogłosek *ä, ö, ü* (*ae, oe, ue*). Osobliwie *oe* i *ue* wymawiają niektórzy jak *e* i *i*, co się wręcz sprzeciwia fizyologii tych samogłosek. Do najważniejszych właściwości pronuncyacji niemieckiej, u nas zwykle ze szkodą wytworności językowej zaniebdywanych, należy staranne wyróżnienie zgłosek przedłużonych (*gedehnte Selbstlauter*) od skróconych czyli uciętych (*geschärftete Selbstlauter*). Język polski, w dzisiejszym składzie rzeczy zwykł czynić różnicę jedynie pomiędzy akcentowanymi czyli ważnemi i nieakcentowanymi czyli lekkimi zgłoskami (Por. Małecki, *Gram. jęz. pols.* 1:63, §. 858); zresztą o długich i krótkich zgłoskach, jakoteż o ich iloczasiu wcale nie ma mowy. Owszem w ścisłym znaczeniu słowa możnaby twierdzić, że wszystkie zgłoski polskie wymawiają się krótko (Porówn. Smith, *Gramatik der poln. Sprache. Berlin 1845*, §. 20); inaczej jest w języku niemieckim. Tutaj prócz przycisku czyli akcentu, także długość stanowi jeden z głównych warunków dobrej wymowy. Nietylko długie ale i krótkie czyli ucięte zgłoski mogą mieć przycisk i odwrotnie; zaniebdywanie zaś tych różnic kazi do niepoznania wymowę. Inna jest zupełnie wymowa celownika (*dem*) *Sohne* (synowi) a mianownika *Sonne* (słońce); inaczej się mówi *mahnen* upominać, a *Mannen* wojownicy itp. Są to tylko niektóre przykłady, podające sposobność do rozróżnienia dobrej od złej wymowy, a przytoczone w dowód, jak starannie już początkowa nauka baczyć winna na to, aby słuchu i gustu nie wypaczyć, świadomości praw językowych nie skrzywić, a tem samem nie napiętnować umiejętności obcej mowy na zawsze niedołęztwem. Wszakże przestrzeganie przyrodzonych prawideł wymowy dalekie winno być od wszelkiej przesady, tak pospolitej u tych, co nie

znając właściwych zasad języka, prostem lecz niezręcznym naśladownictwem kierowani, popadają nieraz w dziwactwa, przypominające tu i owdzie poszczególne powiatowszczyzny języka niemieckiego, jednak nie czyniąc zadość wymaganiom jego budowy. Ozdobność wymowy nie na zbliżeniu się do tej lub owej powiatowszczyzny zależy, lecz na poprawności, której przedewszystkiem przestrzegać winien dobrze wychowany człowiek.

Ćwiczenia gramatyczne, przedsiębrane na podstawie i przy pomocy książki początkowej, jaką zaprowadzono obecnie w szkołach ludowych, połączone być mają z uczeniem się słówek (woka-
buł) na pamięć. Mniejszy lub większy zasób stanowi o możliwości władania swobodnie obcym językiem. Nigdy też początkowa jego nauka nie powinna zaniedbywać tego środka ćwiczenia. Najbliższym jednak stopniem na tej drodze jest uczenie się na pamięć treści-
wych zdań, wierszów lub przypowieści. W zastosowaniu jego może łatwo zajść błąd, pod względem dydaktycznym i pedagogicznym szkodliwy, gdy się zbyt wczesnie do niego przystąpi, kiedy jeszcze ani ucho ani narzędzia mowne nie są dość wprawne w oddawaniu obcych głosów, albo myśl zawarta w zdaniach nie jest uczniowi przystępna. Niemniej nadmiar i przesada w tego rodzaju ćwiczeniach łatwo mogą zabić zmysł mowy i zajęcie. Wszakże, używając należytej ostrożności, nie od rzeczy będzie, już w tym okresie nauki podawać uczniom pojedyncze zdania, anegdoty, dwuwiersze i t. p. do uczenia się na pamięć, aby tym sposobem powoli budzić poczucie językowe, które silniej rozwijają wygłoszone zdania aniżeli pojedyncze słówka.

Powyższe zasady służyć mogą za wskazówkę udzielania nauki języka niemieckiego zaraz na wstępie do szkoły średniej, czy to realnej czy gimnazjalnej, mniej więcej w pierwszym półroczu klasy najniższej. Instrukcyja w tym okresie będzie raczej uzupełnieniem a w części powtórzeniem nauki, przez szkołę ludową zaczętej, aniżeli jej właściwym posunięciem naprzód co do treści a nawet może co do formy. Dopiero po ustaleniu tych wstępnych wiadomości, a zatem zwykle z początkiem drugiego półrocza pierwszej klasy, przystąpić będzie można do wykładu materiału, właściwie dla pierwszego stopnia nauki średniej szkoły przeznaczonego.

Za rdzeń tego materiału uważać zaś należy naukę o niemieckiej składni, w takich samych prawie rozmiarach, w jakich się wykłada na następnym stopniu nauka składni łacińskiej.

Rozkład nauki języka niemieckiego, podany w *Zarysie organizacji austriackich gimnazyów i szkół realnych (Entw. d. Org. d. Gymn. u. Realsch. in Oest.)* z r. 1849, str. 119 i nast., przeznaczona dla I i II klasy także składnię jako główny przedmiot wykładu gramatyki, polecając łączyć z nią teorię odmian naprzód słów czasowych a potem rzeczowników i przymiotników, a w związku z odmianami jednych i drugich opartą na nich teorię słowrodo. Mimo tę zewnętrzną zgodność obu programów, zachodzi jednak między nimi tak co do istoty jak dążności zasadnicza różnica. Czego innego nawet trudno byłoby oczekiwać, jeżeli się zważy, że program *Zarysu* gimnazyalnego ułożony był dla nauki języka niemieckiego w gimnazyach przeznaczonych dla uczniów narodowości niemieckiej, gdy przeciwnie w obecnym razie chodzi o nakreślenie planów dla uczniów, co go się mają uczyć jako języka obcego. Brak takiego odrębnego planu musiał z natury swojej stawać się od czasu do czasu przyczyną chwiejności, niekiedy zamętu, a zawsze powodem wielkich trudności w nauczaniu; zwłaszcza, że sam projekt *Zarysu*, zbudowany na zasadach, od których później odstąpiono, przestał być pewnym, nieomylnym w wytwarzaniu właściwej metody przewodnikiem.

Znawca łatwo spostrzeże, że tutaj pierwotnie służyły za podstawę teorie bardzo wziętego niegdyś gramatyka niemieckiego, Karola Ferdynanda Beckera, autora rozgłośnych w swoim czasie dzieł, jak *Organismus der Sprache* Frankf. a. M. 1827, *Deutsche Grammatik* 1829, *Schulgrammatik der deutschen Sprache* tamże 1830, *Ausführliche deutsche Grammatik* tamże 1835—1837, obok których także zasługują na wzmiankę: *Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprachlehre* Frankf. a. M. 1833 w związku z piśmkiem p. t. *Ueber die Methode des Unterrichtes in der deutschen Sprache* 1833 i nareszcie *Auszug aus der Schulgrammatik der deutschen Sprache* Frankf. a. M. 1845. Tento uczony, idąc za myślą także przez sławnego Wilhelma Humboldta wypowiedzianą, że mowa ludzka nie jest dowolnym utworem człowieka, ale raczej organicznym płodem jego wewnętrznej przyrody, nadał jej w pomienionych dziełach znaczenie, jakoby w budowie mowy szukać należało wiernego odbicia wródzonych mu wrzekomo zasad logiki. W skutek tego w jego systemacie nauka o zdaniu czyli składania musiała się stać głównem założeniem gramatyki, poszczególne zaś

formy czyli odmiany zajmować mogły odtąd podrzędne tylko stanowisko, o ile służyć miały do wyrażenia w ramach zdania rozlicznych przez logikę wskazaanych stosunków. Jakoż w pierwszym z pomienionych dzieł: *Organism der Sprache* nauka o odmianach wcielona została w całości do nauki o składach a chociaż w późniejszych, systematycznych pracach autora te obie części gramatyki w odrębnych wyłożone są rozdziałach, wszelako wszędzie w nich przebija ścisła zasadnicza zależność form od składni, ujęta we wzory oderwanych określeń logiki.

Zapatrywania Beckera przez długi czas w Niemczech niepomiernego doznawały powodzenia. Nastąpił po nim szereg pisarzy, co w tym samym duchu jak on poczęli rozwijać naukę języka, a podana przez niego metoda weszła niejako w modę. Sam autor mógł w przedmowie do wydanej roku 1835 swej gramatyki (*Ausführliche deutsche Grammatik*) wskazać z zadowoleniem, że jego sposób widzenia nietylko w ogóle znalazł był uznanie, ale nadto przyjął się na polu gramatyki łacińskiej i greckiej, czego świetnym dowodem miała przed innemi być wysoko ceniona grecka gramatyka Kübnera (*Ausführliche Gram. d. griech. Sprache*, Hannover 1834). Metoda Beckera w zastosowaniu do nauki języka ojczystego, mająca na celu obznajmianie ucznia z budową rodzimej myśli, zdobywała sobie coraz więcej w szkołach niemieckich wzięcia. Rozpowszechnienie znanego dziełka przez Wursta p. t. *Sprach-Denklehre* na tych samych zasadach osnutego, było ostatecznym ich tryumfem w obrębie pedagogii odniesionym. *Zarys organizacyi gimnazyów i szkół realnych w Austrii*, ogłoszony w tym samym roku, w którym Ferdynand Becker zakończył życie, był widocznie pisany pod wpływem jego teorii. Dowodem tego jest wysunięcie nauki o zdaniu na pierwszy plan, wskazówki metodyczne do programu dodane, a nareszcie wyraźne wskazanie dziełek podręcznych Beckera i Wursta, jako właściwych i głównych przewodników w udzielaniu tej nauki (*Entw. d. Org.* str 125 przyp.).

Była to jednak oraz chwila zwrotu, odtąd bowiem upadać poczęła wiara w trafność poglądów wielbionego przedtem gramatycznego systematu. Jakoż nawet już w austriackim *Zarysie organizacyi* dostrzedz można śladów tego upadku. Z jednej strony przebija tam pewna przezorność w wyrażeniach, jakoby zawierająca niektóre przestrogi dla nauczyciela, by na wskazanej drodze nie szedł zbyt daleko i nie posunął się do ostateczności, a z drugiej zalecanie dzieła jak Hofmanna *Neuhochdeutsche Elementargrammatik* Clausthal 1847, zaznacza wyraźnie kierunek wiodący na wręcz od-

mienne stanowisko historycznej gramatyki. Atoli nikt tak stanowczo i z takim skutkiem nie wystąpił był jeszcze przeciw szkole Beckera jak Rudolf Raumer w rozprawie p. t. *Der Unterricht im Deutschen* r. 1851 napisanej, w *Historji pedagogii (Geschichte der Pädagogik)* jego ojca Karola Raumera cz. III, 2 ogłoszonej. Nie przesadzając rzetelnym zasługom przewodniej myśli, za którą Becker był poszedł, uderza (str. 100) całą siłą przekonania na niewłaściwe wyskoki, jakie się jej skutkiem pojawiły. Jednostronne pojmowanie stosunku, zachodzącego między logiką a gramatyką, sprowadziło naukę języka, a w szczególności składnię na pole logicznych subtelności, nie odpowiadających całkowiec ani składowym częściom danej mowy ludzkiej, ani warunkom szkolnej instrukcyi.

Skoro już tam, gdzie język niemiecki był dla uczniów rodowitym, gdzie przeto chodzić mogło tylko o rozbudzenie i pielęgnowanie wzrosłej z każdą jednostką zdolności, zastosowanie metody Beckera tak wielki opór wywołało u ludzi myślących, jako przeciwne zasadom pedagogii; o ile więcej do tego znaleźć się musiało powodów w szkołach z młodzieżą innych narodowości, n. p. słowiańskiej, gdzie chodziło o przyswojenie uczniom materiału wręcz obcego, im zkadinał nieznanego? Mniej ucierpieć mogła jeszcze nauka odmian, jako mniej dostępna rozumowaniom logicznym, przeciwnie nauka składni rozplynąć się w nich musiała, nie podając uczniowi jak chyba tylko małą cząstkę właściwej, pozytywnej wiedzy, i to żmudnie obwinęta w formę oderwanych, często zbyt zawitych określeń. A przecież ta część nauki każdego języka zawiera w sobie nietylko ogół najważniejszych prawideł jego zwrotów, ale prócz tego niepospolity ich zapas, prawdziwą skarbnicę sposobów mówienia. Ćwiczenia na jej tle przedsięwzięte, usposabiają niepomału do zręcznego i płynnego władania językiem. Dlatego nauka języka niemieckiego dobrze uczyni, jeżeli zaraz po jakim takim obznajomieniu uczniów z głównemi odmianami całą swą usilność kieruje w tę stronę, aby wczesnie zabezpieczyć uczniom tak wiadomość zasad składni jakoteż biegłość w ich użyciu.

1. Mając to założenie, trzeba obmyśleć najstosowniejszą udzielania tej nauki metodę i postarać się o odpowiednie podręczne książki. Jedno bowiem z drugim w parze idzie, a chociaż nieraz dobra metoda nauczyciela wypełnić może braki podręcznych książek i odwrotnie, lepiej jednak, jeżeli obie strony wspierają się nawzajem. O metodzie, zaleconej przez szkołę Beckera, jako niezdatnej w całej swej rozciągłości do osiągnięcia pożądaných rezultatów właśnie mówiono. Zatem nie idzie, aby nie korzystano z niej, o ile zawiera

wskazówki zdrowe i na prawdzie oparte. Owszem trudno pomyśleć, iżby nauka ich sobie w tych rozmiarach nie przyswoiła. Przy tem jednak rozsądna pedagogia starać się będzie ile możności złagodzić lub w zupełności ominąć to, co w niej jest przesadą, albo przynajmniej sztywnością formy utrudnia swobodny przegląd i łatwe przyswojenie sobie pierwiastków lub zasad języka. Nauka starożytnych klasycznych języków, a w szczególności języka łacińskiego dawno już utarła porządek a po części i sposób postępowania, który się w jej obrębie okazał dość praktycznym, a przeto zasługuje na zastosowanie tam, gdzie okoliczności a tem samem i warunki instruceyi są podobne. Za główną podstawę podziału materyi uważano tu zawsze przeważnie następstwo części mowy, w nauce o odmianach wskazane. Mniej przeto zważając na logiczne różnice zdań, ich rodzajów i budowy, ograniczano się do wykazywania konstrukcyi, do jakich wchodziły poszczególne odmiany. Dzieliła się tym sposobem składnia na składnię imion w ogóle, a rzeczowników w szczególności, i na składnię słów czasowych, zwłaszcza że nieodmienne części mowy podrzędny tylko wpływ wywierają na budowę zdania, i służą właściwie jedynie do lepszego uwydatnienia gramatycznych stosunków, przez odmienne części wyrażonych. Składnia imion a właściwie rzeczowników uczy, jak używać rozmaitych przypadków i form ich odmian. Wyróżniają w niej, może mniej dokładnie i ściśle, jednakowoż pospolicie składnię zgody (*congruentia*) i rzędu (*rectionis*). Składnia słów czasowych podaje prawidła o użyciu czasów i trybów, stosownie do znaczenia, jakie ma za pomocą nich myśl otrzymać.

Gramatycy, którzy się nie mogli oprzeć wpływowi teoryi Beckerowych, owszem mimo wszelkie umiarkowanie w poszczególnych określeniach lub wywodach, uznali za słuszne dozwoić im w przyzwoitych granicach do swych dzieł przystępu, zwykli składnię dzielić na składnię zdań pojedynczych i zdań złożonych. Podział ten, oparty na istocie rzeczy, bynajmniej się nie sprzeciwia powyższym założeniom. Wszelako przyjmując go należałoby, jako słusznie wszyscy prawie autorowie lepszych podręczników szkolnych czynią, tak składnię zgody, jakoteż i rzędu i składnię słów czasowych w znaczeniu właśnie rozwiniętem, wcielić do składni o zdaniu pojedynczem, i do niej ograniczyć gramatyczną instruceję mowy niemieckiej w dwóch najniższych klasach, przekazując do klasy trzeciej naukę o zdaniu złożonem i budowie okresów. Tutaj znalazłby także wykład o spójnikach stosowne miejsce, podobnie jak

nauka o przedimkach da się bardzo dobrze połączyć ze składnią rzędu czyli przypadków. Tak zwana składnia szyku (*Wortfolge*) zanadto w niemieckim języku związana jest z zasadami budowy zdań w ogóle, aby ją oddzielić można od reszty instrukcji. Owszem już we wstępnej jej części należy o tem pamiętać, aby uczniom wpoić prawidła szyku tak, iżby budując jakiegokolwiek zdanie przeciw nim nie wykraczali.

Chociaż dążeniem gramatyki jest, ująć sposoby mówienia danemu językowi właściwe w pewne stałe prawidła, przez co jej nauka łatwo przybiera formę syntetycznego układu, wszelako metodyczna instrukcja dobrze uczyni, jeżeli wywód tych prawideł oprze raczej na analizie danych przejawów językowych, używając drogi indukcji, aby dojść do ogólnych wyrazów, prawidłami gramatycznymi zwanych. Będzie to droga daleko łatwiejsza, a istotnie rzeczy i usposobieniom uczniów odpowiedniejsza.

Nauczyciel, przystępując według wskazanego programatem instrukcji porządku do wykładu jakiegokolwiek prawidła gramatycznego składni, przełoży uczniom przedewszystkiem zdanie, w któremby przypadek, mający być określony prawidłem, miał zastosowanie, i był jakoby w przykładzie uwidoczniiony. Rozbiór takiego zdania i uwidocznionego w nim przypadku powinien prowadzić do ujęcia go w formę ogólnej zasady czyli prawidła, jako naturalnego wyniku rozpoznanych gramatycznych stosunków w danym przykładzie. W razie, gdy podany przypadek w sobie kilka odmian zawiera, każda z nich powyższym sposobem na przykładach ma być uwidoczniiona i przy pomocy analizy do ogólnego sprowadzona wyrazu

Do tego postępowania zastosowana być winna także podręczna książka. Nie idzie jednak zatem, aby miała koniecznie ułożoną być według metody analitycznej. Owszem, nie będzie to bez pewnej korzyści, jeżeli w formie syntetycznej wystawi rezultaty domniemanej analizy, w którą się ma przybrać sama ustna instrukcja. Niechaj przeto w każdym ustępie poprzedza prawidło, byle stylizacja jego była jasna, prosta i dla ucznia przystępna, przytem dosadna i wyczerpująca, a do każdego prawidła dodany szereg przykładów tak pod względem formy jakoteż treści wyborowych. Te przykłady mają być niejako główną osią, około której obracać się powinna instrukcja gramatyczna. Wobec zmienności, której z natury rzeczy ulega stylizacja prawidła, stanowią one jedyną niewzruszoną powagę sposobu mówienia. Jeżeli się przeto w tej nauce czegokolwiek uczeń winien uczyć na pamięć, to są tem po-

mienione przykłady, do których sobie łatwo sam dorobi prawidłó. Aby jednak odpowiedziały swemu zadaniu, potrzeba z jednej strony, iżby pod względem formy miały za sobą powagę autorów klasycznych, a wskutek swej treści, bądź etycznej, bądź historycznej, zasługiwały na to, iżby je uczeń zachował w pamięci, wzbogacając niemi ze skutkiem zbawiennym umysł i serce.

Jakkolwiek skreślone tu wymagania, jakieby spełnić miał podręcznik gramatyki, zdają się być naturalne i proste, wszelako wyznać należy, że rzadkie są książki, któreby im w zupełności odpowiadały. Co się tyczy doboru przykładów zawsze jeszcze na polu literatury gramatycznej niemieckiej prace samego Ferdynanda Beckera stosunkowo najwięcej mogą zadowolnić. Dość, zaglądnać choć pobieżnie do jego *Gramatyki szkolnej* (*Schulgrammatik*. Frankf. a. M. 1834—1848), albo nawet do *Wyciągu* (*Auszug aus der Schulgr.* Fkf. a. M. 1845), aby się przekonać o prawdziwości tego twierdzenia. Mianowicie, prawie wszystkie przykłady znajdujące się tam, wyjęte są z niemieckich klasyków nieposzlakowanej czystości języka i niewątpliwej powagi, a w szczególności z Szyllera i Getego. Pod względem treści o tyle jeszcze wiele pozostawiają do życzenia, że wyrwane z całości, nie dają często pełnej i zaokrąglonej myśli. Niestety, ta ujemna strona podręczników Beckera nie została dostatecznie naprawiona przez jego następców. Owszem, u jednego z polskich autorów, u dra. E. Janoty (*Gramatyka języka niemieckiego*, Kraków 1868) razi ona niemniej, jak u niemieckiego gramatyka, a gdzie się znajdują przykłady z myślą, zaokrąglona treść ich, w skutek wyrażen bądź poetyckich bądź w ogóle więcej wytwornych, nie dość dostępna jest dla wczesnego wieku uczniów, którzy z tej książki mieliby korzystać. Jeżeli nadto stylizacya prawideł, jaką napotyamy w dziełach Beckera, z przyczyn z jego systematem połączonych, nie jest dla szkół przydatną, to układ w dziełku dra E. Janoty grzeszy może zbytym empiryzmem, nie schodząc przytem bynajmniej na poziom młodocianej pojętliwości uczniów, i nie licząc się z koniecznemi jej potrzebami. Pod tym względem należy się trzymać pewnej pośredniej drogi, równie oddalonej od subtelności szkoły Beckera, jak od wyliczania luźnych tylko przypadków bez przewodniej myśli logicznej i bez sprowadzania ich do ogólnych zasad. Trzeba to przyznać zasłużonemu autorowi używanej teraz powszechnie w naszych szkołach *Gramatyki polskiej* drowi. Małeckiemu, że tej pośredniej drogi bardzo szczęśliwie przestrzegał. Za jego wzorem winni postępować inni także autorowie szkolnych gramatyk, zwłaszcza że ta droga

w znacznej mierze utarta jest także przez autorów gramatyk łacińskich i greckich. Niedogodności gramatyki dra E. Janoty pragnął widocznie uniknąć p. E. Reben, autor innej *Gramatyki języka niemieckiego*, której część II, obejmująca składnię i wierszowanie, wyszła w Krakowie r. 1871 i zyskała sobie odtąd, równie jak część I., niemałe wzięcie po szkołach. Wszakże pomimo ulepszeń, które tę pracę zalecają, stanowiąc jej rzetelną zasługę, nie czyni ona wszelkim potrzebom nauki na tym stopniu zadość. Już brak klasycznych przykładów czyni jej niemałą ujmę, prócz tego jednak jeszcze i wykładu teoryi nie można nazwać ani dość dosadnym, ani co do ilości umieszczonego w niej materiału dostatecznym. Dla naszych szkół średnich, tak gimnazyów jak szkół realnych, należy dopiero w przyszłości oczekiwać napisania zupełnie odpowiedniej gramatyki niemieckiej; tymczasem musi to pozostać zadaniem gorliwych nauczycieli, wynagradzać staranną metodą niedostatki służących na teraz z potrzeby do użytku podręczników, które zresztą, jak się samo przez się rozumie, winny być w języku polskim napisane.

Ponieważ w rozumnie kierowanej nauce zawsze z analizą winna się łączyć synteza a z teorią jej zastosowanie, przeto wykład składni niemieckiej, chcąc swemu zadaniu odpowiedzieć, nie mógłby się ograniczyć jedynie do rozbioru klasycznych przykładów i do wysnuwania z nich ogólnych prawideł, lecz podać oraz przy każdym prawidle uczniom sposobność do ćwiczenia się w tworzeniu podobnych, t. j. na zasadzie tych samych prawideł zbudowanych zdań. Gdy trudno żądać lub oczekiwać od ucznia tyle twórczości, iżby bez pomocy nauczyciela mógł snadno i na wszystkie temata budować odpowiednie zdania lub okresy, co w nauce obcego języka wcale niewykonalnem mogłoby się stać dla niedostatecznej znajomości jego słownikarskich zasobów, wypadnie mu w każdym razie podać zdanie bądź w zupełności bądź w części gotowe w języku rodzimym, i żądać jedynie jego przekładu na język obcy, którym w obecnym przypadku będzie język niemiecki. Dla dogodzenia tej potrzeby zawierają już niektóre podręczniki ćwiczenia tego rodzaju; jak np. między innymi także właśnie wspomniana *Gramatyka języka niemieckiego* przez E. Rebena wydana. W przeciwnym razie mogłyby takie ćwiczenia być w osobnym zbiorze przykładów podane. Taką książką, dziś cokolwiek przedawnioną, były używane niegdyś w Królestwie Polskiem *Zadania do gramatyki niemieckiej zastosowane* Franciszka Liedera (Warszawa 1848 r.) Jakoż i *Wypisy* dra. Józefa Ławickiego tę potrzebę mają na oku; szkoda tylko, że nie poświęcone w szczególności zasadom składni, nie mogą w obecnym

razie wciągnięte być w poczet stosownych do zamierzonego celu książek. Zaprowadzenie podobnego pomocniczego dziełka już dlatego jest pożądane, że umożliwia uczniom domowe przygotowanie się na lekcję i utrzymuje w toku niezbędną jeszcze na tym stopniu uczenie się wokabul na pamięć, nie uwalnia jednak pod żadnym pozorem nauczyciela od zaopatrywania się w zapasy odpowiednich, do chwili, usposobienia i potrzeb uczniów zastosowanych przykładów, aby podając je uczniom podczas nauki do doraźnego tłumaczenia na język niemiecki, zapomożą takiej ustnej „*ekstemporacji*“ utwierdzać ich coraz bardziej tak w rozumieniu prawideł, jakoteż pomnażać ich biegłość w poprawnym używaniu nabytych słów i zwrotów językowych. Wszakże i w tym doborze nauczyciel unikać będzie przykładów czczych lub jałowych, pomny zawsze na to, że treść ich etyczna lub historyczna powinna się dla uczniów stać nowym czynnikiem wychowania. Przestrzegając nareszcie czystości języka, którego uczy, najogólniej postąpi sobie, gdy materiał do tych ćwiczeń czerpać będzie z klasyków niemieckich, tak iżby w odpowiedziach uczniów zwykle otrzymywał rodzaj przekładu zwrotnego (*retrowersyi*.)

2. Ćwiczenia ustne w opisany sposób prowadzone znajdują w piśmiennych dopełnienie, a to tem potrzebniejsze, że pismo wymaga większej od ustnego wyrazu ścisłości i wytworności myśli, a oraz otwiera drogę do dalszego postępu przez pewne stopniowanie zadań, gdy zostawia uczniowi dłuższy czas do rozważki. W pierwszym rzędzie ćwiczenia piśmienne będą tylko dalszym ciągiem ustnych, acz w odmiennej nieco formie. Przedsiębrane w godzinach szkolnych, zachowają z wielkim dla nauki pożytkiem charakter praktykowanych już teraz gdzie niegdzie ekstemporaliów, byle używano do nich materiału, uczniom z nauki ustnej dobrze znanego. Na prace domowe ten materiał także mniej więcej powinien wystarczać, z natury rzeczy jednak wynika, że co do nich prędzej można przekroczyć jego granice. Ważny i możebny zaś da się w nich osiągnąć postęp, jeżeli ćwiczenia do tego celu użyte, a z szeregu zdań złożone, będą miały zawsze treść ciągłą, zaokrągloną. Będzie to pierwszy krok do przyzwyczajania uczniów, iżby myśl złożoną, uczłonkowaną przeprowadzić zdołali w obcym języku.

3. Nauka gramatyki i połączone z nią tak ustne jakoteż piśmienne ćwiczenia zmierzają przeważnie do utwierdzenia ucznia w prawidłowym używaniu zasobu językowego, który sobie w ciągu ćwiczeń przyswaja. Ten środek jednak bynajmniej nie wystarcza do wyuczenia się w zupełności języka. Każdy naród za pomocą swego

języka składa w piśmiennictwie całe bogactwo swych myśli i uczuć jako wynik rodzimej umysłowej pracy w formach i zwrotach jemu właściwych, a z postępem rozwoju coraz udatniejszych. Nie pojmie ten nigdy ducha obcego języka, kto się nie przypatrzył tej jego pracy, albo go nie śledził w objawach potocznego życia. W przeciwnym razie mógłby nabyć tylko martwego materiału językowego, lecz w użyciu jego brakłoby zawsze owego uroku, jaki nadaje tchnienie samego życia umysłowego. Dlatego to tak wielką uwagę przywiązujemy do sposobności nauczania się języka obcego w otoczeniu, dla którego on jest rodowitym; szkoła z natury swej oprzeć się musi na piśmiennictwie. Bacząc na to, naukę gramatyk poczytać należy zawsze tylko za część przygotowawczą lub pomocniczą instrukcyi, punkt ciężkości spoczywać winien w zajmowaniu uczniów tworamii piśmiennictwa, obznajamianiu ich ze sposobem pojmowania rzeczy i wyrażania tych pojęć, właściwego narodowi, którego języka mają się uczyć. Zgodne to postępowanie jest z główną zasadą pedagogii, iż wszędzie i zawsze bezpośrednio oglądanie rzeczy, mających być przedmiotem nauki, winno być punktem jej wyjścia, i niejako osią, około której się obraca.

Do osiągnięcia tego celu potrzeba dać uczniom do rąk albo stosownego autora, i czytać go z nimi w czasie nauki, albo odpowiednią chrestomatę, to jest wyciągi z rozmaitych autorów, nazwane także „wypisami“, albo książką do czytania. Pierwszą z tych dróg postępuje zwykle nauka języków klasycznych, a w szczególności nauka języka łacińskiego, poczynając zaraz po ukończeniu wstępnej instrukcyi gramatycznej lekturę Korneliusza Neposa. Dawniej używano na tym stopniu różnych wydań chrestomatyi, układu niekiedy bardzo znakomitego; uznano jednak następnie za rzecz korzystniejszą i odpowiedniejszą, ograniczyć się do jednego autora, aby rzekomo nie mącić poczucia uczniów pstrokacizną rozmaitych, może nawet z różnych epok pochodzących sposobów pisania. W nauce języków żyjących postępują drugą, wręcz odmienną od pierwszej drogą, dając prawie wyłącznie pierwszeństwo chrestomatom czyli wypisom. Snać przeważa zdanie, że tutaj, zestawiając nawet z rozmaitych pisarzy utwory, łatwiej jest zachować ową pożądaną jednolitość, a oraz dadzą się osiągnąć pewne korzyści co do bogactwa i i następstwa udzielać się mających uczniom myśli i poglądów, o jakich pomyśleć nie można, ograniczając się do jednego tylko autora. Zależy jedynie na tem, aby układ takiej książki odpowiadał potrzebom pedagogicznej instrukcyi, i aby instrukcyą na każdym stopniu umiała z jej treści stosowny zrobić użytek.

Co się tyczy układu, to książka, o jakiej tu mowa, winna stopniowo odsłaniać uczniowi powszechność tak świata moralnego jakoteż fizycznego, wystawionego w formie ile możności artystycznie wykończonej, stosując się zawsze do postępującej pojętności wychowanka. W tej to części instrukcyi skupić się nijako winna cała różnorodna czynność wychowania; owszem wybitniejsze jej punkta miałyby tu otrzymać dokładniejsze rozwinięcie. Wadliwym trzeba nazwać układ książek szkolnych do czytania, w którychby jedna tylko strona była uwzględniona. Bywają wypisy, w których część moralnych powieści albo poetyckich utworów ma przewagę. Ich ekliwość sprowadza częstokroć wręcz przeciwne od zamierzonych skutki. Zamiast budzić lub ustalać zamiłowanie cnoty i piękna, wznieca tylko przesyt a równocześnie wstręt, lekceważenie lub obojętność względem poleconych zasad życia. Zapominają tacy autorowie, że świat realny, tak życie przyrody jakoteż historyi, dokładnie poznany, zawiera w sobie nierównie żyźniejsze niekiedy nasiona szlachetnych usposobień serca, aniżeli wprost, lecz może mniej zręcznie lub z przesadą i nie w miarę wypowiedziane moralne nauki. Atoli szkodliwy w podobnych książkach jest także jednostronny realizm. Ograniczając się do artykułów, wykładających wyłącznie pozytywne wiadomości, pozbawia się wychowawczych pomocy, jakie zawiera w sobie poezya i etyka, a zatem niejako kwiatu wszelkiej wiedzy ludzkiej. Słusznem jest przeto zapatrywanie tych, co w książce do czytania dla szkoły pragną encyklopedycznego skupienia wszystkich czynników prawidłowego rozwoju myśli człowieka. Jeden z najznakomitszych pedagogów niemieckich, znany wydawca *Przeglądu pedagogicznego* (*Pedagogische Revue*), Mayer, ułożył był i zastosował w swych książkach szemat rubryk, które zdaniem jego składać miały podobne wypisy. Te rubryki służyły mu także za podstawę rozgatkowania i podziału materyi. Inni autorowie, a na ich czele Filip Wackernagel, uważali za korzystniejsze i usposobieniu wieku dziecięcego odpowiednie, nie krępować się w szeregowaniu podawanych do czytania utworów żadnemi z góry ułożonemi wzorami, ale uczynić raczej książkę podobną do ogrodu z kwieciami, na pozór bezładnie rozrzuconem, lecz w całości bawiącym umysł swą różnitością i dobozem, a obejmującym w istocie wszystko, co do jego podniesienia jest potrzebne. Porównanie to, na pierwszy rzut oka bardzo pojętne, nie trafia w każdym razie do przekonania. Uszeregowanie wypisów według tej zasady nie uniknie nigdy zarzutu pewnego nieładu, a co się tyczy potrzebnej także w instrukcyi odmiany, to utrzymanie jej pozostawione zawsze być może taktowi

nauczyciela i jego metodzie; a umiejętny układ nie miało się przyczyni do tego, aby w uczniach zaszczerpić skłonność do porządnego myślenia, książce zaś samej zapewni przywoitą architektonikę. Bądź co bądź, w każdym razie książka do czytania nie może być układana bez planu, i zawierać winna dostatek umysłowego pokarmu z wszystkich rodzajów, dla wieku uczniów dostępnych.

Jakkolwiek bowiem rozkład wypisów co do ich treści na rozmaitych stopniach nauki może być równy lub podobny, wszelako dobór poszczególnych utworów starannie uwzględniać winien pojętność i potrzebę każdego jej okresów. Często się można spotkać z wymaganiem, żeby treść wypisów zgodna była z treścią reszty instrukcyi tego samego stopnia. Jakoż przeciw zasadzie w tych słowach wyrażonej wprost oświadczyć się nie podobna, chociaż jej w całej ścisłości stosować nie należy. Owszem nie będzie to wadą wypisów, jeżeli za pomocą zawartych w nich opisów, powieści, rozprawek lub poezyi sięgną czasem po za zakres równoległej nauki i przygotowują naukę stopnia wyższego, podając do niej niejako surowy mataryał, albo przypomną, rozszerzą i zaokrągłą szczegóły poprzedzającego. Przedewszystkiem zaś na to baczyć potrzeba, aby wykład i język książki, pobudzając dobroczynnie siły umysłowe uczniów do coraz nowych, pomiernych wytężeń, nie przekraczał przywoitych granic, zakreślonych rzeczywistym ich zasobem. *Wypisy niemieckie dla szkół średnich*, które ułożył E. Reben (Wyd. 2. W Krakowie 1874), odznaczają się szczególnie dobozem przedmiotów w stosunku do pojęcia uczniów szkół średnich tak pod względem treści, jakoteż języka; dlatego też niezawodnie tak rozległe w naszych szkołach uzyskały wzięcie. Autor jednak nie ma w tem słuszności, że zasadniczo wykluczył z nich lub przynajmniej bardzo ograniczył dział realny, utrzymując, że artykuły tego rodzaju, jakoto: historyczne, geograficzne, fizyczne itp. wobec osobnej instrukcyi z tych materyi udzielanej, są w szkołach średnich niepotrzebne, z powodu terminów technicznych, któremi bywają prze-syczone, zbyt ciężkie i do tłumaczenia trudne, a do kształcenia sposobności mowy daleko mniej przydatne. Przypuszczenia jego mogłyby wtenczas tylko mieć pozór uzasadnienia, gdyby się w tym razie zadowalniano artykułami specjalnymi o suchym, czysto zawodowym, od podręczników naukowych pożyczonym wykładzie, któreby go niejako miały zastąpić. W takim duchu układane są rzeczywiście książki do czytania dla szkół ludowych. Atoli nie jest to jedynie możebny sposób postępowania. Artykuły treści realnej, w szczególności te, które są zaczerpnięte z pisarzy klasycznych,

mogą nadto przyciągać formą, rozbudzać fantazją, uszlachetniać uczucie. Wszakże sam p. Reben nie zdołał w zupełności oprzeć się prawdziwości powyższych uwag, umieszczając pewien, acz w ciasne ramy ujęty szereg podobnych utworów; a przytoczony przez niego Kletke bynajmniej nie zbija wyłuszczonej właśnie zasady. Literatura niemiecka posiada w samej rzeczy zasłużonych pisarzy, jak np. Hebel, Wagner itp., których utwory tak potoczystością myśli, jakoteż łatwością w wysłowieniu także i na tem polu zjednały sobie uznanie i zdobyły miejsce po wszystkich prawie niemieckich książkach do czytania dla tego stopnia przeznaczonych. Pomijając książki w niemieckich szkołach wprowadzone, wskazać można niektóre, co układane były dla polskich, jak n. p. książka Schwemińskiego (Poznań 1850 str. 147 i nast.), a korzystały z dzieł wspomnianych autorów. W szczególności obrazy geograficzne, obrazki z życia natury, żywoty sławnych mężów itp. wszelkie mają przymioty potemu, aby obudzić i zająć ciekawość tego wieku.

Mając przed sobą wypisy odpowiednio ułożone, powinien się starać nauczyciel, żeby je w instrukcyi należyście zużytkował, a to równie pod względem językowym jak rzeczowym. Wprawdzie gdzie chodzi o nauczanie się obcego języka, jak w obecnym przypadku niemieckiego, mogłoby się zdawać, że pierwszy wzgląd winien przeważać, a może i wyłącznie rozstrzygać, pozostawując stronę rzeczową nauce języka rodowitego. Wszakże rozumowanie w tym duchu byłoby tylko pozorne, bo prawdziwa zdolność do używania mowy zasadzać się jedynie może na znajomości i należytem pojmowaniu rzeczy. Wszelka gadatliwość nie mająca tej podstawy nie tylko odbiera wychowaniu właściwą mu poważną cechę, ale stając się główną sprawą nauki, budzi w samych uczniach przesyt a z czasem prowadzi do jej lekceważenia. Wszakże przewoita dbałość o stronę językową, o zrozumienie tak słownikarskiej części literackiego utworu, jakoteż jego syntaktycznej i stylistycznej budowy, jest nietylko warunkiem przyswojenia czytelnikowi treści jego materalnej, ale nadto niepoślednią dźwignią należytego kształcenia smaku. W żadnym razie przeto nauczyciel języka niemieckiego, przystępując z uczniami do czytania wypisów, nie będzie lekceważył tej strony, zresztą tak starannie w nauce języków klasycznych po szkołach pielęgnowanej, zachowa jednak w tym względzie miarę, określoną, jak zawsze, ścisłą potrzebą i celem nauki. W tych granicach będzie mógł także wymagać od uczniów, aby się do każdej lekcyi, przeznaczonej na czytanie wypisów, odpowiednio przygotowali.

Tak zwana preparacya w nauce obcych języków, jakoteż i w innych przedmiotach nauki, w których w ogóle jest możebna, dla obudzenia wczesnej samodzielności uczniów wielce bywa pożyteczną. Zamiast polegać wyłącznie na przewodniej pracy nauczyciela, i oczekiwać od niej usunięcia wszystkich trudności, jakie zrozumienie przedmiotu może napotkać, młody i w nauce początkujący umysł otrzymuje tutaj zadanie, by własnych doświadczając siłą, starał się sam ile możności rozjaśniać sobie widnokrąg, na który wstępuje, i po którym coraz dalej ma kroczyć. Łatwo pojąć, że mylne lub niezręczne zastosowanie tej zasady w wielu razach znieweczyć może jej zbawienny wpływ na postęp nauki, i przyczynić się do jej utrudnienia, obarczając ucznia pracą żmudną a przytem częstokroć zbyteczną. Żądanie, by uczeń o własnej preparacyi postępował, posunięte do ostateczności, uchyla nareszcie tyle dobroczynną we wszelkiej instrukcyi pomoc nauczyciela, i schodzi na owo, dzieć już przedawniałe stanowisko, kiedy nauczyciel mógł ograniczać swą czynność do mechanicznego przesłuchiwania zadanych poprzednio lekyi. Owszem głównem jego zadaniem pozostanie zawsze i wszędzie, oświecać umysł swojego ucznia, usposabiać go do własnej pracy i ułatwiać mu stopniowe pokonanie połączonych z nią trudności. Równie chcąc go zaprawić do tak zwanej preparacyi, trzeba mu ją umożliwić; nasamprzód go nauczyć, jak sobie ma postępować, i jakich bądź sposobów, bądź środków używać, aby dojść choć w części do samodzielnego rozwiązania podanych w nadchodzącej lekyi zagadnień; przygotować materiał potrzebny do podjęcia tej pracy albo przynajmniej wskazać drogę, na której go łatwo można sobie przysposobić. Przez dłuższy czas niechaj uczniowie pod bezpośrednią wodzą nauczyciela uczą się rozbierać poszczególne zdania i okresy niemieckie, i tym sposobem dociekać myśli w nich złożonej, a w przekładzie na język rodowity niejako ją odbudowywać, tworząc z tego nową, swojską całość; nim otrzymają polecenie, żeby bez pomocy doświadczeńszego przewodnika starali się ją zgłębić, a do następnej wspólnej z nim pracy w szkole stanęli w miarę możliwości przysposobieni. Lecz i w tym razie unikać należy przesadzonych żądań, któreby piętrząc nad miarę trudności, ubezwładniały polot młodego umysłu. Myliłby się ten, ktoby sądził, że preparacya winna postawić ucznia na tym stopniu, iżby nauka szkolna już mało co miała dodać do całkowitego wykładu rzeczy. Ma ona być owszem tylko jakoby rachunkiem sumienia z łożonych około przedmiotu i w zakresie zdobytych już wiadomości własnych starań, a nie owocem samodzielnych dochodzeń

lub nowych choć w ciasnym obrębie początkującego zdobyczy. Niemniej spostrzegać potrzeba, aby jakakolwiek preparacya nie stała się dla ucznia źródłem rozwlekłej i żmudnej pisaniny. Wprawdzie niepodobna uniknąć tego, i owszem jest rzeczą nader pożyteczną, aby uczeń gotując się na lekcya, to co go uderzy nowością, zapisał sobie w osobnej książeczce dla pamięci na przyszłość, i aby te zapiski uzupełniał podczas nauki w szkole, zapisując ważniejsze uwagi i objaśnienia nauczyciela; byłoby jednak błędem żądać, aby te zapiski, mające być z natury swej dorywcze, przeszły na obszerny komentarz, może z dodatkiem tłumaczenia na język rodowity, albo mieściły w sobie w przybliżeniu wyczerpujący słownik i frazeologię do czytanych na lekcjach utworów.

Ich przekład na język ojczysty winien na stopniu, o którym mowa, być nie tylko głównym środkiem do utorowania uczniom drogi, mającej ich zaprowadzić do należytego zrozumienia zawartych w nich rzeczy, ale nadto w rzędzie stosowanych sposobów dydaktycznych, niejako kresem, do którego zmierzać ma wykład. Nie łatwo przypuszczać, że uczeń całkowicie objął myśl obcym wyrażoną językiem, dopóki jej nie zdoła oddać własnym, swojskim. Ztąd wynika, że nie wystarcza zadowalniać się jakim takim, przybliżonym co do treści, a koszarnym co do formy przekładem, lecz że jest obowiązkiem nauki szkolnej dążyć do przekładu, ze wszechmiar dokładnego i poprawnego. Cały uprzedni rozbiór winien to tłumaczenie przygotować i we wszystkich ważniejszych szczegółach usprawiedliwić. Co jeżeli sumiennie czynić będzie, nie ograniczy się tylko do jałowych i oklepanych przytoczeń z podręcznej gramatyki, ale znajdzie nieraz zręczność, zwrócić uwagę na stylistyczne różnice obupólnych wyrażen lub sposobów mówienia i przygotowuje na tej drodze praktycznie możność do głębszego zrozumienia ducha obcego języka.

Jakkolwiek opisana tutaj strona nauki jest nadzwyczaj ważna, wszelako, będąc przeważnie analitycznej natury, prowadzi ona głównie tylko do teoretycznego znawstwa mowy, nie podając jeszcze sposobności do praktycznego użytkowania z uzyskanych jej zasobów w celu samotwórczego niejako wyrażenia własnych, choćby na razie tylko z czytanego pierwowzoru przejętych myśli. W nauce języka rodowitego, w której niema do przebycia trudności pochodzących z obcości materiału i formy, bywają w jej początkach proste powtórzenia treści przeczytanych utworów, tak zwane opowiadania, wybornym środkiem do osiągnięcia lub przynajmniej do przygotowania u uczniów tej wprawy w używaniu mowy do porządnego przepro-

wadzenia dłuższego szeregu danych wyobrażeń. Gdy się jednak ma do czynienia z językiem w znacznej części jeszcze nieznanym, potrzeba uprzednio użyć jeszcze innego, przygotowawczego środka, któryby początkującemu uczniowi pozostawił tylko jedną, wyłącznie językową trudność do zwalczenia, a chronił go oraz od używania wyrazów i zwrotów niezupełnie zrozumianych i dla niego ciemnych. Takim środkiem być może od czasu do czasu powtórzenie treści na podstawie gotowego już przekładu; — retrowersją przez uczonego Handa, który ten rodzaj ćwiczeń zalecał, do osiągnięcia wprawę w stylu łacińskim (Hand, *Handbuch des lat. Stils.* str. 18³ i nast.), nazwane, także jak wątpić niepodobna, do nauczania się innych także języków mogące być pożytecznem. Jak w ogóle w nauce unikać potrzeba nużącej jednostajności, weale różnej od niezbędnej pedagogicznej i dydaktycznej konsekwencyi, tak i w tym razie zbytęcną co najmniej byłoby rzeczą, z każdym przeczytanym w wypisach utworem łączyć retrowersją. Nie chodzi tu bynajmniej o to, żeby przez wszystkie ustępy pedancko przeprowadzić pewien eksperyment dydaktyczny, jako raczej, aby przez odpowiednią rozmaitość ćwiczeń podać młodemu umysłowi sposobność doświadczenia w zakresie nabytej już zdolności swoich sił w coraz nowy a dla niego zajmujący sposób i na coraz nowem polu. Dlatego i tutaj potrzebny będzie pewien dobór przedmiotów, mających służyć za materyał do takich ćwiczeń i pewne przerwy w ich następstwie, potrzebne do odświeżenia lub skupienia ducha.

Nareszcie, wymaga postęp nauki koniecznie, aby uczniowie stopniowo w granicach roztropnością pedagogiczną nauczyciela zakreślonych, uczyli się także na pamięć wzorów stylu, i wygłaszali je przy nadarzonej sposobności. Zapamiętane tym sposobem utwory stają się realnym dla języka i stylu zasobem, zawiązkiem rzetelnego bogactwa mowy, około którego może powoli jednak nieochybnie gromadzą się dalsze nabytki. Doświadczenie stwierdza, że ten środek należy do najskuteczniejszych. Aby się jednak stał prawdziwie zbawiennym, potrzeba także w jego przystosowaniu zachować pewne ostrożności. Zbytęcną może byłoby rzeczą mówić jeszcze raz o potrzebie starannego doboru mających się przeznaczyć na te ćwiczenia wzorów. Wszakże, co się ma stać odtąd trwałą umysłową własnością uczniów, powinno mieć tak pod względem formy jak pod względem treści cechę cennego i pożądanego nabytku. Inaczej bowiem byłoby szkoda mozołu, łożonego na dosłowne uczenie się lichej ramoty, byłoby nieusprawiedliwione zaprzątanie umysłu rzeczami, o którychby czempredzej należało zapomnieć. Jednak inna jeszcze ostroż-

ność w tej mierze jest ważna, która się streszcza w zasadzie, aby nie obarczać zbytecznie uczniów zadawaniem uczenia się na pamięć stylistycznych utworów. Tem, czego się nauczą na pamięć, swobodnie powinni rozporządzać, co by nie mogło być, gdyby materiału było zbyt wiele. Z tem się łączy przytoczony już poprzednio warunek, aby tylko dobrze zrozumiane utwory zadawano im do uczenia się na pamięć. Mają one następnie służyć do ćwiczeń w ustnem wygłaszaniu, które atoli nie powinno chcieć być artystyczną deklamacją, jeżeli się nie ma stać niewczesną i szkodliwą karykaturą. Owszem tak pierwotne czytanie, jakoteż późniejsze wygłaszanie tych utworów z pamięci, nie ma innego zadania, jak uwydatnić a tem samem i utwierdzić rzetelne ich zrozumienie. Powinno zatem być raczej trafne przestrzeganiem przestanków i uwidocznieniem stosunkowej wagi poszczególnych wyrazów przez odpowiednie stopniowanie przyeisków, aniżeli rzekomo ozdobne, w istocie samej jednak zeszepecone fałszywą modulacją, połączoną często z przesadą będącą wynikiem udawanego uczucia. Nieuzasadnione nakoniec jest pierwszeństwo, dawane w tym względzie nieraz utworom poetyckim. Wszakże artyzm mowy, właściwy dobrym utworom prozaicznym, może równie przyczynić się do ukształcenia dobrego gustu, a jeżeli się baczy na praktyczne korzyści, to przejęcie się udatniami formami prozy daleko skuteczniej wpłynąć musi na postęp w poprawnem używaniu języka, aniżeli przyswojenie sobie zwrotów ujętych w miary wierszowe, ubarwione frazeologią poetycką.

II.

K L A S A III.

Klasa trzecia, tak w gimnazyach jakoteż w szkołach realnych, zajmuje osobliwsze a równie od poprzednich jak następujących klas odrębne stanowisko. Zamykając okres pierwszy czyli początkowy, stanowi oraz przejście do następnego, w którym osiągnięte już uprzednio postępy i wyższa stosunkowo dojrzałość umysłowa uczniów pozwalają wymagać od nich większej niż przedtem samodzielności słowa i myśli.

1. *Nauka gramatyki.*

Wprawdzie z postępem instrukcyi, jakikolwiek język, a w szczególności język żyjący, za przedmiot mającej wykład gramatyki,

w ścisłym znaczeniu słowa, coraz więcej na drugi plan ustępować powinien, a zostawiać miejsce obznajamianiu uczniów z utworami piśmiennictwa i ćwiczeniem w praktycznym używaniu mowy tak w słowie jako też w piśmie. Za tem wszelako nie idzie, iżby ta jej część miała zupełnie pójść w zaniechanie. Owszem, będzie to rzeczą przezornej metody dopełniać stopniowo miary także teoretycznych wiadomości języka, o ile one zawierają bezpośrednio wskazówki do swobodnego i poprawnego władania jego zasobem. Choć, jak wszędzie tak i tutaj przykład czyli wzór, jego rozbiór i zastosowanie powinny być główną dźwignią skutecznego nauczania, jednak znajomość zasady ogólnej czyli prawidła, znakomicie niekiedy przyczynić się może do udatwienia jasnego poglądu, błąkającego się w rażach przeciwnych bezradnie w tłumie prostej empiryi; byle wykład teoretyczny nie gubił się w oderwanych subtelnościach i nie obarczał pamięci zbędnymi na razie, bo rzadkie tylko mającemi zastosowanie szczegółami.

Nauka gramatyki niemieckiej, udzielana sposobem poprzednio opisanym w dwóch najniższych klasach szkoły średniej, ma na celu nietylko ustalić, uzupełnić i rozwinąć wiadomości uczniów, w szkole początkowej (ludowej) w tym przedmiocie uzyskane, ale nadto zaokrąglić je o tyle, aby wystarczyć mogły do zabezpieczenia jakiej takiej poprawności w codziennem, pospolitem mówieniu. Pozostaje rzecz o zdaniu złożonem i o okresach, już nietylko może dla samej tylko gramatycznej poprawności ważna, jak raczej logicznej ścisłości i symetrii w sposobach wysłowienia przestrzegająca. Komu chodzi o proste tylko wytłumaczenie swych myśli, w najgorszym razie obejść się może bez tej teorii; kto zaś pragnie je umiejętnie uszykować i zapewnić im pewne miłe wrażenie, powinien poznać zasady, na których się opiera budowa tych gramatycznych tworów, i środki, które służą do utwierdzenia spójni pomiędzy ich częściami. Mając dalszy przebieg i ostateczny kres nauki w szkole średniej na oku, niepodobna utrzymywać, żeby znajomość tych zasad i środków jej uczniom miała być niepotrzebna. Przeciwnie, naukę o nich należy w klasie III jako dalszy ciąg poprzednio rozpoczętej instrukcji gramatycznej podjąć, a w miarę potrzeby i usposobienia uczniów w sposób odpowiedni przeprowadzić.

Nauka o zdaniu złożonem, przeniesiona na grunt instrukcji szkolnej, wielkiej pod względem dydaktycznym wymaga ostrożności i wprawy. Rozliczne przypadki współrzędności i podrzędności zdań, jakoteż ich ściąganie, są jakoby pasmem logicznych stosunków, w mowie uwydatnionych. Do nich to głównie odnosi się zwykle

twierdzenie, że mowa ludzka jest zastosowaną logiką, twierdzenie, wprawdzie tylko w pewnych granicach prawdziwe, któremu wszelako w tych właśnie granicach nie można odmówić słuszności. Bacząc na to, wykład o zdaniu złożonym nie będzie mógł spuszczać z uwagi tego logicznego wątku, co naznacza częściom zdań złożonych ich właściwe stanowisko, będące źródłem ich siły i znaczenia; chybiłby jednak celu, gdyby się wdał w szczegółowy rozbiór pierwiastków, stanowiących zasadę tej budowy. Najważniejszym a oraz najtrudniejszym tu dydaktycznym zadaniem będzie, połączyć jedno z drugim, w sposób zabezpieczający ile możności praktyczny skutek nauki, nie pozbawiając jej wszakże umiejętnego tła. Instrukcja, zachowując porządek systematyczny przeważnie tłumaczyć będzie znaczenie używanych w poszczególnych przypadkach spójników lub innych środków połączenia i zależną od nich gramatyczną konstrukcję, a tylko lekko zawsze dotknie logicznej strony. Zresztą metodyczne postępowanie nie wiele będzie się różniło od tego, które dla poprzedniego kursu wydało się najwłaściwszem. Podstawą jego musi być analiza wzorowych przykładów, a celem wyprowadzanie z nich ogólnych prawideł, poczem miałyby następować naśladowanie wzorów w nowych, doraźnie tworzonych, choć może przez nauczyciela przedtem obmyślanych przykładach. Że przytem nadarzyłaby się niejedna sposobność sięgnięcia wstecz i powtórzenia lub rozwinięcia wielu objaśnionych już dawniej gramatycznych prawideł, nie ulega wątpliwości i byłoby bezsprzeczną zaletą metody.

Znajomość budowy okresów jest jednym z najważniejszych warunków wytwornego i ozdobnego stylu. Nikt bez niej nie zdoła z powodzeniem władać piórem, a nawet i słowem, o ile chodzi o wymowne, uczłonkowane roztaczanie myśli. Dlatego w dawniejszych szkołach wymowy osobliwszą do ćwiczenia uczniów w budowie okresów przywiązywano wagę, bo w niej nie bez słuszności upatrywano zawiązek sztuki dobrego pisania. Zwykle po gimnazyjach dotąd uczniowie tylko o łacińskich okresach mają dokładniejsze wyobrażenie, bądź wskutek starannie rozwijanej teorii, bądź w skutkach prowadzonych w tym kierunku rozbiorów, połączonych z czytaniem klasycznych pisarzy. Bezpośredniem tego następstwem bywa pewna pochoptność uczniów do stosowania nabytej wspomnianym sposobem teorii w językach żyjących, a nawet w języku własnym, ojczystym. Ztąd powstaje owa sztywność stylu, co tak niemile odbija od giętkości i wdzięku, właściwego niejednemu ze znanych nam narzeczy, gdy myśl swobodnie i w rodzimy sposób zostanie

w niem odtworzoną. Każdy, co zna bliżej przedmiot, wie także, że zasady, na których spoczywa budowa okresu niemieckiego, wcale się różnią od zakroju okresu łacińskiego; winien się też z niemi dokładnie obznajomić ten, kto językiem niemieckiem władać pragnie w sposób jego duchowi odpowiedni. Najlepszą szkołą tej znajomości jest bezwątpienia pilne i uważne czytanie wzorowych pisarzy, których okresy odznaczają się łatwością, wdziękiem i potocznością. Winien też i tutaj rozbiór podobnych wzorów służyć za podstawę nauki; aby jednak dojść do jakichkolwiek dodatnich rezultatów, trzeba zwrócić uwagę ucznia na wytyczne punkta budowy okresu; trzeba mu podać opartą na wzorach, krótką a jego pojętności dostępną teorię okresu. K. F. Becker w każdym prawie ze swych gramatycznych dzieł podał ją w swój sposób. Najpraktyczniejszą zdaje się być ta, którą podaje *Ausführliche deutsche Grammatik* (Frankf. a. M. 1843) §. 279, chociaż i ona potrzebowałaby przekształcenia, aby w instrukcyi szkolnej mogła znaleźć zastosowanie. Forma tej teorii, jaką jej nadał sam autor w dziele wydanem p. t. *Schulgrammatik der deutschen Sprache* (6 Aufl. Frankf. a. M. 1848) nie odpowiadałaby w zupełności potrzebom szkoły, raz dlatego, że zanadto logiczną stronę przedmiotu wysuwa naprzód, a powtóre, że może mimowolnie przyćmiewa ważność budowy okresu na współrzędności członków jego opartą, niemniej inne okoliczności, co albo podnoszą właściwość niemieckiego okresu, albo wprowadzają do jego składu rozmaitość.

Podstawą teorii okresu jest nauka o zdaniu złożonem, jedna i druga znajdują w nauce o przestankach, czyli o odstępach członków (*Gliederpausen*) dopełnienie. Zwykle mniej się zważa na tę część gramatycznej instrukcyi; po bliższem jednak rozpoznaniu rzeczy można się przekonać, ile ona, w sposób odpowiedni uwzględniona, przyczynić się może do urozmaicenia stylu, podniesienia smaku i lepszego zrozumienia języka. Na tej nauce opiera się także systemat znaków pisarskich czyli tak zwanych interpunkcyj, który w poprzednich klasach praktycznie stosowany, tutaj nareszcie znaleźć winien krótkie, ogólnikowe, chociaż temu wiekowi dostępne uzasadnienie, z pozostawieniem reszty dalszemu, umiejętnie kierowanemu ćwiczeniu.

Byłoby wprawdzie do życzenia, żeby w trzeciej klasie naukę języka niemieckiego dawano już w języku niemieckim. Powinno to być w ogóle zasadą i należałoby jej przestrzegać, wszelako nie zaszkodzi, gdy prawidła gramatyczne o zdaniu złożonem, o okresach i przestankach, tłumaczyć się będzie w języku, uczniom naj-

zrozumialszym, to jest w ich własnym języku. Nie chodzi tu bowiem tyle o sposób wysłowienia, jak raczej o dokładne zrozumienie zasad, czasem trudnych, któregooby osiągnąć nie było można, używając języka uczniom nie zupełnie znanego.

2. *Czytanie wypisów.*

Zasada niemieckiego wykładu w udzielaniu nauki języka niemieckiego przedewszystkiem w czytaniu i rozbiorze wzorów czyli tak zwanych wypisów z klasycznych autorów znaleźć może zastosowanie. Ten dział nauki coraz więcej przybierać winien znaczenie osi, około której ma się obracać reszta dydaktycznych środków, używanych w tym przedmiocie do zabezpieczenia jak najsilniejszego postępu. Wysuwany w skutek tego naprzód, stać się musi także matecznikiem ćwiczeń piśmiennych, dlatego głównie przed nimi tutaj o nim mowa.

O głównych warunkach dobrej książki do czytania w niższych klasach szkoły średniej już powyżej nieco nadmieniono, przy sposobności, gdy wskazywano szczegóły nauczania języka niemieckiego w I i II klasie. Te same zasady, w odpowiedni sposób rozszerzone, powinny także przewodniczyć przy układaniu książki dla klas następnych, a w szczególności dla klasy trzeciej. Używana dotąd w gimnazyach na tym stopniu książka p. Hamerskiego posiada niezaprzeczenie tyle zalet, że można ją bez wahania zaliczyć do najlepszych dzieł tego rodzaju, jakie się dotąd pojawiły w naszej literaturze szkolnej. Dowodem tego, że nietylko zaleconą została do użytku szkolnego przez magistraturę edukacyjną, ale nadto mile ją przyjęto w kołach nauczycielskich. Jedno i drugie każe się domyślać, że dziełko odpowiada rzeczywistym potrzebom nauki; cały układ jego przekonywa, że w obecnym składzie rzeczy, tu i owdzie poprawiane lub uzupełniane i nadal jeszcze przez długi może czas, używane być może z rzetelnym dla postępu młodzieży pożytkiem. Zatem wszakże nie idzie, iżby to uznanie wykluczać miało wszelkie uwagi co da możliwych zmian na lepsze, czy to w przewidywaniu koniecznego przestroju w systemacie nauczania przedmiotu, czy to już na podstawie terażniejszych jego wymagań lub warunków.

Książka do czytania, wydana przez p. Hamerskiego dla użytku nauki w języku niemieckim w klasie III i IV obliczona jest oczywiście na uczniów, w tym języku bardzo słabo przysposobionych. Przypuszczać należy, że autor w doborze wypisów i w ich następstwie wcale innej byłby używał miary, gdyby mu doświadcze-

nie było dało otuchę, że dla uczniów po ukończonej II klasie dostępne mogą być wypisy ze śmielszą nieco stylizacją. Jego ostrożność w tej mierze na bezwarunkową zasługuje pochwałą; powinna też służyć za wzór także jego następcom w układaniu podobnych dzieł. Gdyby się jednak podniósł z czasem poziom biegłości uczniów stopnia poprzedniego w języku niemieckim, widoczną jest rzeczą, że otworzyłaby się możliwość a nawet potrzeba padania takim wypisom wyższego pod względem stylistycznym nastroju, aby tym sposobem bliżej zapoznać uczniów z duchem języka.

Oddając w pełni dziełku pana Hamerskiego przynależną mu sprawiedliwość, nie podobna jednak, już wobec dzisiejszego stanu rzeczy, pozbyć się życzenia, iżby większe bogactwo materiału, myśli i obrazów uczyniło je obfitszem nieco dla młodzieży źródłem nauki i wprawy w tłumaczeniu swych pojęć. Autor trzymał się zasady, że książka, do użytku szkolnego przeznaczona, nie powinna o wiele więcej zawierać materiału, jak go zużytkować może szkoła. Atoli to zapatrywanie, jakkolwiek w innych przypadkach wiele może mieć za sobą, w tym razie nie da się w całej rozciągłości usprawiedliwić. Wszakże książka do czytania, o jakiej obecnie mowa, nie może poprzestać na tem, iżby jaki taki materiał podała dla kilku godzin szkolnej nauki; ówsem, ma ona także po za temi godzinami być dla młodych umysłów skarbnicą przystojnej a przytem pouczającej i budującej zabawy. Słuszna przeto, jeżeli w jej wypisach szukać będziemy mniej więcej wszystkiego, co dostępne dla wieku ucznia i stopnia jego umysłowego rozwoju, zbliży go na całej przestrzeni do zasobu myśli i poglądów, złożonych w literaturze odpowiedniego języka, i odsłoni przed nim świat, jak się wytworzył w duszy mówiącego nim narodu. Uczeń, zaprawiony w szkole do rozważnego czytania utworów, zawartych w wypisach, z przyjemnością i rzetelną korzyścią zatapiać się będzie w tych, co nie były przedmiotem szkolnego wykładu, rozszerzając niepostrzeżenie swój widnokrąg, czerpać ztąd będzie coraz więcej siły, myśli i słowa.

Dziełko p. Hamerskiego jest zanadto szczupłe, żeby miało umożliwić zajęcie tego rodzaju po za granicami obowiązkowej nauki. Prócz tego czuć w niem zbytnią przewagę wypisów moralnej dążności, z pewnym uszczerbkiem strony przedmiotowej. a tem samem i realnej. Całość nie roztacza przed nami świata, do pewnego stopnia zaokrąglonego; luźne urywki, tutaj podane, wydają się jakoby liście, niezbyt licznie i w skąpym doborze rzucone przypadkowo na poziom dziennego użytku. Pod tym względem niemieckie

książki do czytania za granicą nawet na najniższych stopniach nauki używane, na zupełnie innych zasadach są ułożone; żeby tylko wspomnieć o pierwszym tomie *Niemieckiego dzieła elementarnego* Mayera, (*Deutsche Elementarwerk* I. 1. 2. Aufl. Stuttg. 1844) albo o Linniga *Wypisach* (*Deutsches Lesebuch* Padernborn 1873). Szkoda, że podobne dzieła z innych powodów nie nadają się do użytku w naszych szkołach. Ztąd jednakże nie wynika, żeby nasi autorowie przy układaniu książek nie mieli korzystać ze wskazówek tam podanych, a z powodzeniem wykonanych, przestrzegając zresztą względów, jakie nasze potrzeby, stosunki lub zapatrywania na nas wkładają.

Celem nauki, opartej na książce do czytania, musi być przede wszystkim przysposobianie ucznia do należytego zrozumienia tego, co czyta; sztuka nie tak łatwa, jakby się na pozór zdawało, bo wymaga prócz pewnej biegłości w łączeniu, wyróżnianiu i szeregowaniu wyobrażeń, także dostatecznej znajomości form językowych i ich znaczenia, gdy chodzi o nacechowanie rozmaitych odciennici i stosunków myśli. Treść tego, co się w takim razie czyta, nie jest bynajmniej obojętna, bo tylko wewnętrzna siła myśli, jej jędrność i płodność może zbawiennie oddziaływać na umysł jeszcze niedojrzały, i obudzić w nim prawidłowe życie. Wszakże, pochodź zespolenia się tego z obcą myślą, za pośrednictwem słowa, będącego jakoby jej osłoną, odbywać się może tylko stopniowo i metodycznie, jego kierownictwo należy do najważniejszych, a może i najtrudniejszych zadań nauki.

Na najwyższym stopniu szkoły średniej, to jest w klasie I i II, język rodowity jest owym głównym, a pod pewnym względem nawet wyłącznym pośrednikiem, co niemieczynę ma zbliżyć do pojęcia uczniów. Tam nie ma prawie innego sposobu sprowadzić rozumienie tekstu niemieckiego prócz, ile możliwości, wiernego i dosadnego przekładu na język ojczysty. Atoli to pośrednictwo z czasem ustać winno, a uczeń o tyle oswoić się z brzmieniami i zwrotami obcego języka, iżby bez widocznej pomocy przekładu, w skutek dłuższego nawyknienia panował nad nim z pewną swobodą. Dobra i staranna nauka języka niemieckiego już w klasie III może i powinna do tego doprowadzić.

W tem przypuszczeniu o to przede wszystkim dbać należy, żeby każdy, a nawet już pierwszy odczyt podanego do rozpoznania jakiegokolwiek artykułu wypisów nosił na sobie znamiona trafnego zrozumienia rzeczy. Okaże się to w trafnym sposobie wygłoszenia czyli zastosowaniem do ważności każdego słowa w zdaniu lub ustępu

w okresie podniesieniu albo zniżeniu głosu i umiejętnem przestrzeganiu przestanków, uwidoczionych w znakach pisarskich. Baczny nauczyciel nie zaniedba już tego pierwszego warunku dobrej szkoły czytania. Przyzwyczajając będzie uczniów do właściwego uwydatniania wybitniejszych części okresów, unikając przytem wszelkiej niewczesnej przesady, któraby się wkraść mogła pod pozorem chęci niepotrzebnej, a nawet szkodliwej w tym razie, artystycznej deklamacyi. Nie chodzi tu o etyczne wrażenia, lecz głównie o to, żeby ułatwić lub okazać prawdziwe rozumienie rzeczy; w obec tego zadania rzetelną korzyść przynieść może jedynie trafność wygłoszenia; mniemana ozdobność nietylko utrudnia dojście do celu, jako zbyteczny dodatek, ale nadto razi przywarą wstrętnej afektacyi.

Po przeczytaniu artykułu albo mniejszego lub większego jego ustępu przez uczniów, z zachowaniem wskazanych powyżej ostrożności, łatwo będzie można dostrzedz, o ile im treść jego jest dostępna, a o ile w tym celu okazuje się być nieodzowną jeszcze pomoc nauczyciela. Dłuższe doświadczenie, wsparte niezbędnym tutaj jak wszędzie instynktem nauczycielskim, wskaże mu bez tego, niejako już z góry, miejsca i zwroty, wymagające bliższego z jego strony wyjaśnienia; wszakże brak odpowiedniego cieniowania w wygłoszeniu poszczególnych ustępów przyczyni się niezawodnie do tem żywszego uobecnienia zachodzącej w tej mierze potrzeby.

Idąc za temi wskazówkami, przystąpi nauczyciel do objaśnienia szczegółów dla ucznia ciemnych lub wątpliwych. Za pomocą stosownych pytań sprawdzi jego chwiejność lub nieudolność w ich pojmovaniu, i uchyli ją w każdym przypadku związłem i dosadnem rzeczy wytłumaczeniem. Te objaśnienia będą się tyczyły bądź historycznej bądź językowej strony tekstu. Pod pierwszym względem winny być podane wiadomości pozytywne tak z historii w ściślejszem słowa znaczeniu jakoteż z innych nauk, o rzeczach napomkniętych w tekście: pod drugim usunięte trudności, jakieby uczniowi nastroczał język sam, jego wyrażenia i zwroty. Głównie zaś skieruje w tej klasie nauczyciel baczność ucznia na budowę okresów, okazując mu rozliczne sposoby, jakich język niemiecki używa w celu uwydatnienia tak rozmaitych, częstokroć bardzo subtelnych stosunków myśli.

Będzie jednak staraniem nauczyciela, żeby nie nużył ucznia szczegółami drobnostkowemi, zkądinąd znanemi i oklepanemi, owszem, zamknie się tu jak wszędzie w granicach ściślej potrzeby; pomny, że drobnostkowa rozwlekłość pozbawia umysł tej siły, której potrzebuje, aby dotrzeć do rdzenia rzeczy. W tych tłumacze-

niach używać mu należy pospolicie już języka niemieckiego, jako środka wzajemnego porozumienia się z uczniami, aby im dać sposobność kształcenia się w tym języku na wzorze żywego słowa, i stopniowego doświadczenia własnych sił w obcowaniu z tem, co dopełniane przez nich usterki wręcz może prostować. Wielorakie omówienie i przemiany tak poszczególnych wyrazów, jakoteż konstrukcyi, rzecz na razie niejasną uczynić mogą w tym samym języku zrozumiałą. Powinno to być dążeniem nauki, aby umożliwić takie postępowanie. Język krajowy (polski lub ruski) wtenczas jedynie winien posiłkować, gdyby się wszystkie inne usiłowania, by uczynić rzecz uczniom przystępną, okazały niedostatecznymi.

Kiedy na pierwszym stopniu nauki przekład na język rodowity był zamknięciem pochodzenia instrukcyi na czytaniu wypisów opartej, niejako syntezą wobec poprzedniej analizy przygotowującej rozumienie tekstu, obecnie miejsca ustąpić winien innemu zadaniu, któreby w odpowiedni sposób znamionowało uczyniony dotąd postęp. Takim zadaniem mogą być tutaj opowiadania w języku niemieckim, t. j. powtórzenia treści przeczytanych artykułów własnymi słowy, w miarę zrozumienia rzeczy i biegłości w języku. Jestto w każdym razie, a osobliwie na pierwszych stopniach nauki, bardzo pożyteczne ćwiczenie; bo pobudzając młody umysł do odpowiedniej jego sile samodzielności, podaje mu oraz wszelkie środki, aby mógł z niej skuteczny zrobić użytek. Wprawdzie *enarratio*, o której Kwintylijan (Inst. or. I, 8, 18) wspomina, jako o czynniku instrukcyi młodemu mówcy podawanej, przeważnie inne ma znaczenie, wszelako porównywując powołane miejsce z następnym (ibid. I, 9, 1) prawie wątpić niepodobna, że opowiadanie, jakie tu mamy na oku, wchodziło do jej składu; co tylko może służyć za dowód, jaką tradycyę ma za sobą ten rodzaj ćwiczenia, i że oględna dydaktyka powinna ją rozwijać i doskonalić, aby jak największe z jej wskazówek wyciągnąć korzyści. W języku rodowitym już na poprzednim stopniu nauki te ćwiczenia są na miejscu; w językach starożytnych dopiero później mogłyby być zastosowane; w języku niemieckim w tym właśnie okresie są najodpowiedniejsze. Opowiadanie może być albo doraźne, t. j. bezpośrednio po przeczytaniu artykułu zażądane i przeprowadzone, albo uprzednio przygotowane dłuższem ćwiczeniem. Jeden i drugi rodzaj dadzą się w ten sposób połączyć, że po doraźnem pierwszym opowiadaniu, z natury swojej chropowatym i niewygładzonym, a prawdopodobnie niedostatecznym, nastąpić może drugie, trzecie i t. d. z zastosowaniem uwag i sprostowań, któreby się w rozbiórce pierwszych prób

okazały potrzebnymi. Wszakże można włożyć prócz tego na ucznia obowiązek, żeby się sam przygotował do opowiadania. W każdym razie jednak baczyć będzie nauczyciel na to, by opowiadanie było ile możności poprawne i odznaczało się ścisłością w następstwie myśli i czystością języka; *ut illa quae dicuntur, similia scriptorum esse videantur* (Cic. de orat. I, 33). Obok opowiadań, któreby wolnemi nazwać można, nie należy zaniedbywać wygłoszeń dosłownych z pamięci, mylnie deklamacyami zwanych. One się przyczyniają niepomału do rozbudzenia gustu i wzbogacenia języka, byle sposób ich prowadzenia był dobry. W ogóle zasadą być powinno, żeby ich przedmiotem były tylko artykuły, przedtem rozbiegane i znane uczniom z wolnych opowiadań.

Chociaż przekłady z języka niemieckiego na język krajowy (w szkołach polskich na polski, a w ruskich na ruski) w tej klasie ustać mają, nie można jednak powiedzieć tego samego o przekładach na język niemiecki. Te bezwarunkowo jeszcze pozostać winny, przynajmniej i głównie jako ćwiczenia ustne. Za materyał do nich tutaj służyć już tylko mogą artykuły treści ciągłej, napisane przeważnie bez względu na te lub owe prawidła gramatyczne, według ducha swojskiego języka. Podadzą one pierwszą sposobność uczniom do łamania się z trudnościami, jakie następuje odrębność rozmaitych języków, a które w wolnych opowiadaniach łatwo pominąć można. Zatem jednak nie idzie, iżby w doborze tych artykułów nie miało być pewnego stopniowania od rzeczy łatwiejszych do trudniejszych. Upraszczałoby to w wysokim stopniu naukę, gdyby wypisy polskie a w danym razie ruskie służyć mogły za podstawę w mowie będących ćwiczeń. Atoli właśnie nadmieniona tutaj potrzeba metodycznego stopniowania kładzie ich użyteczności w tej mierze nieprzebytą tamę. Dlatego zasługuje na uznanie myśl p. Hamerskiego, że do swych *Wypisów niemieckich* dołączył szereg „wypisów polskich“, przeznaczonych na ćwiczenia w przekładzie na język niemiecki. Gdyby jakie *Wypisy* nie miały tego dodatku, należałoby osobną na ten cel wprowadzić książkę pomocniczą.

3. Prace domowe.

W parze z instrukcją szkolną postępować winny i tutaj ćwiczenia, dokonywane przez ucznia bądź w szkole, bądź w domu bez wszelkiej pomocy nauczyciela, o własnych siłach, chyba że się radzić będzie podręcznych książek, korzystając z nagromadzonego w nich materyału. Każdy pojmie, że budzenie w ten sposób samo-

dzielności jest potrzebne, a bodaj czy nie najcenniejszym z bezpośrednich plonów nauki.

Już oddawna pracę ucznia domową, mającą na celu wyhodować to ziarno, które rzuciła szkolna nauka, wyuczenie się lekcji, uważano za nieodzowny warunek postępu i za główne zadanie, którego uczeń miał dopełnić, jeżeli usiłowania nauczyciela pomyslnym uwieńczone miały być skutkiem. Przeniesiono wprawdzie tę część jego aplikacyi, gdy wobec niej zwolniono milczkiem nauczyciela mniej więcej z wszelkich obowiązków, jakie na niego wkładać może wyrozumowana pedagogia i dydaktyka, i pozwolono mu się ograniczać do zadawania i przesłuchiwania lekcji. Mimo te zбочzenia w pojmowaniu lub wykonywaniu zasad pedagogicznych, rdzeń rzeczy prawdziwy i zdrowy pozostał nietknięty; nikt dzisiaj nie śmiałby twierdzić, że bez przykładania się ucznia, praca około jego umysłowego wykształcenia mogłaby dla jego wiedzy i charakteru pomyslnie wydać rezultaty i sprowadzić ową dojrzałość, która przecie ostatecznym jest wszelkiego tak umysłowego jak moralnego wychowania celem. Owszem, baczne śledzenie tej myśli zaprowadziło dydaktykę w praktycznym zastosowaniu do uznania w wielu przypadkach potrzeby żądania od ucznia uprzedniego gotowania się na lekcję czyli preparacyi, rzeczy, jak przy sposobności I i II klasy powiedziano, często nadużywanej, z tem wszyskiem jednak mogącej wielkie przynieść korzyści, jeżeli w jej wykonywaniu zachowane będą słuszne ostrożności. Także w klasie III może nauczyciel wymagać od swych uczniów domowej preparacyi do czytania wypisów, byle miał przekonanie, że ich już dostatecznie usposobił do samodzielnego rozbioru budowy zdań i dochodzenia tak głównych jako też pobocznych myśli, znaczenia wyrazów i t. d. Po takiej preparacyi nauka szkolna może znaleźć niejaki ułatwienie, w żadnym razie jednak nie wolno jej przypuszczać, że wszelkie trudności już zostały usunięte. Winna przeciwnie uzupełnić pracę ucznia, doprowadzić ją do pewnych i jasnych rezultatów, iżby się stała jego niewątpliwą własnością.

Najważniejszą zaś częścią domowych zatrudnień ucznia będą piśmienne ćwiczenia. W klasie III dwa głównie ich rodzaje zdają się najwięcej odpowiadać potrzebom i usposobieniom uczniów

Jednym są ćwiczenia w budowie okresów. Już powyżej zauważano, że ustnie ich odbywać trudno, z powodu, że cieniowanie myśli, jakie w tym razie jest potrzebne, wymaga już albo pewnej wprawy i biegłości, której w początkujących przypuszczać, niepodobna, albo dłuższego zastanowienia, do jakiego tylko piśmienne wy-

pracowanie daje sposobność. Jak wielką ważność mają te ćwiczenia dla tego, który pragnie postąpić w sztuce wyrażania swych myśli za pomocą mowy i pisma, ztąd się okazuje, że zdania i okresy są jakoby pierwiastkami lub częściami składowymi dłuższej mowy lub rzeczy pisanej, a jak w każdej sztuce uczeń winien naprzód nabyć biegłości w obrabianiu części składowych, nim przystąpi do zestawienia całości; podobnie i w stylistyce potrzeba mu najpierw wprawy w przysposabianiu w zdaniach i okresach tych niejako zaczątków myśli, nim przyjdzie do ich szeregowania i rozstawiania w szerszych rozmiarach. Ktokolwiek bliżej obeznany jest z rzeczą, wie, jakie trudności, szczególniejsz początkującym, sprawia budowa dobrego okresu, i jak wiele zyskał ten, co je jako tako pokonał. Przeto nauka języka niemieckiego winna zwrócić baczną uwagę na te ćwiczenia, skoro uczniowie o tyle nim już władają, że je mogą ze skutkiem odbywać. Zdaje się, że III klasa będzie miała wszelkie po temu warunki. Chodzi tylko o najlepszy sposób, w jakiby je wdrożyć należało. Sama teoria śnać nie zdołałaby natchnąć ucznia tym urokiem rozlicznych form, jaką mistrze stylu umieją ubarwiać swe okresy. Aby ile możności przejąć się ich duchem i zbliżyć się do wytworności ich zwrotów, nie pozostaje nic innego, jak kształcić się na ich wzorach przez naśladowanie, dopóki się nie obudzi we własnym umyśle dość samodzielności, żeby własną mógł postępować drogą. Już starożytni, a między nimi Kwintyliusz, (Inst. or. X, 2) wysoko kładli naśladowanie jako czynnik nauki, zwracając na to uwagę, że wszelka nauka nasza w młodym wieku na niem się właściwie opiera. Był czas, w którym zasadę naśladowania także do ćwiczeń w budowie okresów zastosowywano. Przesada, której się w tej mierze dopuszczano, i że nie miano równej przy tem troskliwości o rozbudzenie samodzielnej myśli — wszystko to było przyczyną, że te naśladowania w mniejszej począto mieć cenie. Atoli w obecnym przypadku, gdzie w pierwszym rzędzie chodzi o nauczenie obcego języka i przygotowanie tego narzędzia, którego kiedyś użyć może myśl samodzielna, wyzyskanie tak znakomitego a doświadczeniem co do swej skuteczności stwierdzonego środka, nietylko nie przyniesie sprawie szkody, ale niewątpliwe zapewnia korzyści.

Jako drugi rodzaj odpowiednich tutaj ćwiczeń piśmiennych nadają się podobne do ustnych opowiadań, o których powyżej była mowa, reprodukcye rzeczy poprzednio czy to opowiedzianych, czy odczytanych. Ćwiczenia w budowie okresów mogą być w części przygotowaniem do tych piśmiennych reprodukcji, bo ucząc bu-

będzie w możności. Pewna świadomość tej treści każe w danym razie przypuszczać, że umysł doszedł już do odpowiedniego stopnia refleksyi, że zaczyna już nietylko wskazywać i oznaczać, ale także określać i pojmować rzeczy.

Na żadnym, nawet najniższym stopniu, nauka jakiegokolwiek języka nie może całkowicie pominąć jego słowniczey czyli onomajycznej strony. Bez jej odpowiedniego uwzględnienia nie możnaby ani krokiem naprzód postąpić, bo same formy gramatyczne nie miałyby bez niej ani znaczenia, ani życia. W nauce języka rodzimego ćwiczenia poglądu, głównie wzbogacenie zasobu słów mają na oku, w nauce języków obcych, a tem samem i języka niemieckiego wielką wagę przywiązujemy do uczenia się słówek (wokabuł) na pamięć. Atoli w pierwszej ograniczamy się zwykle do nazwisk rzeczy pod zmysły podpadających, lub zadowalniamy się ich potocznem znaczeniem; w drugiej przeciwstawienie odpowiedniego wyrazu własnej mowy zastępuje wszelkie inne określenie myśli w obcym wyrazie zawartej.

Atoli w tych granicach nie może się zamknąć nauka ani w jednym ani w drugim razie. Pomiedzy wyrazami każdej mowy ludzkiej zachodzą podobne związki, jak pomiedzy myślami, co tkwią pod ich osłoną. Ktokolwiek pragnie mieć o sobie mniemanie, że rozumie ten lub ów język, nie może się obejść bez bliższej znajomości tych związków i ich wpływu na przyjęte znaczenie wyrazu. Bez niej może się zdarzyć, że ktoś, mówiąc obcym językiem, a nie znając ducha jego wyrazów, tylko tłómacząc je żywcem z własnego, nie odda dokładnie swej myśli, albo co gorsza stanie się śmiesznym. Bo każdy język nietylko odrębną ma budowę, ale i odrębny w wielu razach sposób wyrażania myśli. Znaczenia wyrazów w dwojakim głównie kierunku dochodzić można; odpowiada też temu i dwojaki sposób dochodzenia, niejako dwojaka droga, którą w tym celu wypada kroczyć. Raz wyprowadzamy znaczenie wyrazu z jego pierwiastku, śledząc, jakie odmiany myśli w nim tkwiąca przybiera na zasadzie słoworodu w pochodnikach, a znowu może nam przypaść zadanie, wyróżnić wyraz od zbliżonych do niego znaczeniem, choć utworzonych może z innych pierwiastków, tak zwanych blizkoznacznych (synonimów.) Uwzględnianie pierwszej drogi zalecał między innymi Mager w swej *Księdze początkowej języka niemieckiego* (*Elementarbuch der deutschen Sprache*), inni do drugiej nie małe przywiązywali nadzieje, którzy jak Girard, Voltaire, d' Alembert, Jancourt dla francuskiego, Blair dla angielskiego, Sporon dla duń-

skiego, a Jan August Eberhard dla niemieckiego języka bardzo cenne o blizkoznacznym wyrazach napisali dzieła.

Pracę Eberharda obok słownika Weigarda w niemieckiej literaturze dotąd uważają za podstawę podobnych studyów; jakoż doczekała się wielu wydań tak w pierwotnej swej formie, jako też i w sporządzonym następnie do podręcznego użytku, ze wszechmiar udatnym wyciągu. Autor słusznie, w informacyi na wstępie wspomnianego podręcznika umieszczonej, wielką wartość w ogóle i w szkolnej nauce przypisuje gorliwemu zajęciu się rozpoznawaniem blizkoznaczników, upatrując w niem z jednej strony skuteczny sposób odpowiedniego rozwijania władz umysłowych, z drugiej jedyną może drogę do zapoznawania się z cieniowaniem myśli w wyrazach, a tem samem do zrozumienia ducha języka. O ile wielką wagę nowsza pedagogia przywiązywać zwykła do obznajamiania już w początkowej nauce uczniów z otaczającymi ich rzeczami i ich nazwiskami, by tym sposobem rozszerzyć oraz ich realne wiadomości, o tyle objaśnianie blizkoznacznym wyrazów, w słosownej porze podjęte, zapozna ich z przedmiotami świata moralnego i umysłowego, niemniejszą doniosłość mającego dla rozwoju młodocianego wieku. Nadto podaje ono klucz do pewnej łatwości i wytworności w doborze słów, i uczy, jak unikać wyrażen niedokładnych lub mniej właściwych.

Niektórzy pedagogowie i dydaktycy nowszej daty, jak n. p. Otto (*Das Lesebuch als Grundl. u. Mittelp. eines bildenden Unterr. in d. Mutterspr. 2. Aufl. Erfurt. u. Langensalza 1846 str. 291.*) nie sprzyjają myśli Eberharda co do użyteczności uczenia się w sposób pospolity, jako odrębnego zadania instrukcyi, synonimów. Projekt onomatyki Magera na słoworodzie opartej (Porów. l. l. p. XXII.) daleko więcej u nich znajduje odgłosu; co do synonimów czyli blizkoznacznym wyrazów utrzymują, że wystarczy, gdy przy sposobności rozbioru czytanych w szkole wypisów lub ćwiczeń piśmiennych zwróci się uwagę na ich różnice. Nawet tematem prac uczniów na piśmie wykonać się mających mogłyby być także porównywania między niemi i wysnute ztąd wywody.

Nie należy spuszczać z oka, że te uwagi przeciwników zasad Eberharda ściągają się właściwie do nauki języka niemieckiego jako języka dla uczniów rodowitego. W takim razie niepodobna zaprzeczyć, że posiłkowanie się słoworodem dla wykazania znaczenia słów pochodnych znakomite może oddać usługi, jako też, że gdy chodzi o wyróżnienie wyrazów blizkoznacznym, dosyć jest odwołać się do poczucia językowego ucznia, aby mu uprzytomnić, jaki zachodzi

między niemi odstęp albo stosunek. Przeciwnie, gdy się ma z obcym językiem do czynienia, to poczucie naprzód, w inny sposób, niejako sztucznie winno być rozbudzone i udoskonalone, nim podobnie, jak w języku własnym albo więcej znanym, będzie mogło być pomocnem. Wobec niego zresztą biegłość w wyróżnianiu zbliżonych do siebie znaczeniem wyrazów daleko ważniejszą jest rzeczą, aniżeli teoretyczna znajomość z etymologicznego pochodzenia.

Nauka języka niemieckiego tylko zyskać na tem może, jeżeli w klasie, o której mowa, zwróci uwagę na synonimikę niemiecką. Zależałoby tylko na tem, żeby wynaleźć dla tej części instrukcyi właściwy tryb postępowania, odpowiadający potrzebom, a osnuty na zasadach świątłej i zdrowej dydaktyki. Bo i rzekomi jej, a właściwie Eberharda przeciwnicy, nie zaprzeczają jej potrzeby; nie podobą im się tylko domniemywana w tym razie metoda. Należałoby uwzględnić to, w czem mają słuszność, lecz zastosować do odmiennych stosunków, jakie za sobą prowadzi potrzeba w nauczaniu obcego języka.*

W każdym razie niezbędną jest rzeczą, żeby uczniowie mieli w rękę podręcznik blizkoznacznych wyrazów, czyli słowniczek w ten sposób ułożony, iżby do każdego z wyrazów głównych, w abecedowym porządku po sobie następujących dodane były blizkoznaczniki czyli synonima, z odpowiedniem ich znaczenia i wzajemnego do siebie stosunku wyłączeniem. Tak ułożony jest podręcznik Eberharda (*Synonymisches Handwörterbuch der deutschen Sprache*. 7. Aufl. Berlin 1835, str. I—XX., 1—722. w 12stce.) Musiałoby doświadczenie okazać, czyli ten właśnie podręcznik, odpowiedziałby potrzebom, czy należałoby się postarać o inny, może krótszy co do ilości artykułów a z dodatkiem wyrazów w językach krajowych. Podręcznik Eberharda obejmuje przeszło 1200 artykułów; rzecz jasna, że nawet zmniejszony do połowy, nie mógłby mieć przeznaczenia, iżby się uczniowie jego treści całkowicie uczyli na pamięć. Owszem, miałyby głównie służyć za książkę pomocniczą do tak zwanych preparacyi, potrzebnej lub wymaganej do skutecznego czytania wypisów. Jednak, ponieważ przewidzieć można, że korzystanie takie z podręcznika nie miałyby powodzenia bez uprzedniej wprawy, nauczyciel wybierze na każdą niemal lekcję jeden lub kilka artykułów, odznaczających się przed innymi doniosłością treści, objaśni je, każe te objaśnienia uczniom zaraz powtórzyć, z poleceniem, żeby w domu te artykuły w książce odczytawszy, ich treść sobie stale wpoili w pamięć. Tak sobie postąpi także z artykułami, do których rozbioru sposobność podaje czytanie wypisów albo poprze-

dzająca je preparacya. Na podstawie tego czytania uzupełniać będą uczniowie podręcznik, zapisując do każdego artykułu w osobnym seksternie miejsca z czytanych rzeczy, mogące służyć do uzasadnienia, wytłómaczenia lub sprostowania podanych w podręczniku określeń. Wygłaszane wyłącznie w niemieckim języku objaśnienia synonimów, wysmienitem będą ćwiczeniem w tymże języku, zwłaszcza, że tyząc się najrozmaitszych przedmiotów uczynią je dość wielostronnem, a przytem równie wymagać będą ścisłości jak dokładności w określeniu pojęć, przymiotów tak potrzebnych do poprawnego mówienia. Tak prowadzona nauka synonimów przyniesie te korzyści, jakie dla wyuczenia się obcego języka dawać zwykły wykład w tym języku, a nie pociągnie jednak za sobą nieodłącznych od niego niedogodności.

2. Czytanie wypisów.

Wskazany powyżej co do nauki synonimów sposób postępowania daje poznać, jak teoria języka, chociaż z góry obok zajmowania się utworami piśmienniczymi i ćwiczeń praktycznych stosunkowo zawsze tylko drugorzędne właściwie mogła mieć znaczenie, coraz bardziej w głąb się usuwa, aby innym czynnikiem nauki służyć tylko za podporę. Coraz więcej punkt ciężkości przesuwają się na czytanie i rozbiór wypisów lub innych utworów literatury; wyzyskiwanie ich treści i formy, staje się najważniejszą dźwignią ~~ich~~ postępu.

Co do układu takiej książki, niewielkie w tej klasie mogą zachodzić różnice w porównaniu z poprzedzającą. Te same, mniej więcej zasady będą przewodniczyły w doborze artykułów i ich grupowaniu. Tylko zakres, z którego materiał ma być czerpany będzie może nieco odmienny, do nabytych tymczasem przez uczniów wiadomości i do przedmiotów reszty instrukcyi zastosowany, a może nawet o wiele szerszy. Niemniej wysłowienie w nich, budowa okresów, rozkład i poglądy stopniowane być winny stosownie do wzmagającej się dojrzałości wieku i zdolności umysłowej. Pewien umiarkowany postęp w żądaniach pobudza także władze umysłowe uczniów do skutecznej czynności, gdy przeciwnie zastój i zbytnia lekliwość pograżyć je może w zgubnej gnuśności. (*Serpit humi tutus nimium timidusque procellae.* Hor. A. P.) Stosunek używanego dotąd dziełka p. Hamerskiego do tych wymagań jest ten sam co w klasie poprzedzającej.

Metoda postępowania w rozbiórze samych artykułów starać się będzie zużytkować wszystkie środki tej części instrukcyi, które

w klasie III zostały zalecone. W szczególności przygotowanie szkolne, pod przewodnictwem nauczyciela, i domowe przy pomocy książek i dawniejszych zapisków ucznia zasługiwać będzie, pod wskazaniami poprzednio warunkami, na równie staranną troskliwość. Rozszerzy się tutaj jedynie zakres mających się w tych przygotowaniach podawać do rozwiązywania zadań względami na następujące się blizkoznaczące wyrazy (synonimy); będzie to główna sposobność dla uczniów i pole do nabywania, ustalania a nawet przystosowywania czerpanych w ciągu nauki w tym przedmiocie wiadomości. Najważniejszym przybytkiem w składzie metody na tym stopniu będzie forma rozbioru artykułów czytanych, który możnaby nazwać analizą organiczną dla tego, że się zasadza na wyróżnianiu i oddzielaniu od siebie organicznych części, w skład artykułu jako całości wchodzących. Ten rozbiór, będąc niejako osią postępowania, wpłynie także na zmianę lub ukształtowanie reszty metodycznych działań, jakie gwoli temu wypadnie przedsięwziąć.

Jak we względzie gramatycznym jedna myśl potrzebuje nieraz kilku zdań lub okresów, aby należycie mogła być rozwinięta, tak w dalszem następstwie rzecz pewna, wystawiona w mowie, zawiera pospolicie kilka ustępów, związanych ze sobą logicznie, a uzupełniających się wzajemnie. Jeden z nich przygotowuje czytelnika, zwracając w sposób odpowiedni jego uwagę na przedmiot, o który chodzi, następnie rozszczepia właściwą jego treść częściami jedną po drugiej, inne wyjaśniają jego istotę, dokładniej porównując ją z przedmiotami bądź pokrewnymi podobieństwem, bądź połączonymi węzłem przyczyn i skutków, bądź naręszcie uwydatniają ją siłą przeciwieństwa, aż naręszcie w jednym lub kilku ustępach znaleźć się musi zamknięcie, co rzecz zaokrągla, ujmując ją w karby jednolitej całości. Są to jakoby narządy organicznego jestestwa, razem stanowiące jednostkę. Części te w rozmaitych gatunkach utworów piśmiennych rozmaite mają formy. W opisach mogą przybrać kształt uszeregowanych wedle natury przedmiotu mniejszych opisów. W opowiadaniu każde przejście, posuwające zdarzenie naprzód, osobno będzie musiało być skreślone. Niekiedy mniej widoczna, ale w każdym razie równie stanowcza jest odrębność poszczególnych części w utworach rozumujących. Na staranności, z jaką one są wypracowane, polega plastyczność stylu, jedna z najcenniejszych zalet dobrego sposobu pisania. Uczniów należy naprowadzać do tego, żeby umieli uprzytomnić sobie każdą część utworu z osobna, i ująć jego główną myśl w krótki wyraz, jakoby rodzaj napisu charakterystycznego, mogącego być obok niej umieszczonym.

Bezpośrednim rezultatem takiej pracy w każdym poszczególnym razie będzie spis czyli wykaz głównych myśli lub obrazów, objętych w utworze, na które zasadnicza jego myśl albo całość obrazu jest rozczłonkowana. Ćwiczenie to bardzo ważne tak pod względem logicznym jak językowym; bo zaprzeczyć się nie da, że równie streszczenie pewnego szeregu zdań w jeden ogólnik, jakoteż wyznalezienie odpowiedniego jemu wyrazu wymaga niejakiemu namysłu, wymaga pewnej wprawy a nawet biegłości w wysłowieniu.

Aby jednak można było przystąpić do takiego rozbioru z uzasadnioną nadzieją powodzenia, i aby temu ćwiczeniu zapewnić skuteczność, potrzebne są niektóre ćwiczenia bądź przygotowawcze, bądź pomocnicze, mające także same przez się niemałą doniosłość. Do pierwszych należy krótkie streszczenie rzeczy w utworze zawartej, zaraz po pierwszym jego przeczytaniu, gdyż niepodobna prawie przypuszczać, żeby ktoś mógł przystępować do rozbioru szczegółów, nie znając przynajmniej w zarysach całości. Jak każde streszczanie, tak i obecnie poruszone wymaga dłuższego ćwiczenia, jest tem pożyteczniejsze, że przygotowuje dalszą czynność w tym kierunku, której jest niejako zawiązkiem. Rozkład na szereg drugorzędnych głównych myśli, będący celem metody w tym okresie nauki, opierać się jednak może tylko na znajomości szczegółów, w utworze czytany różnorodnie ze sobą powiązanych. Jako ćwiczenie pomocnicze musi przeto podjęty być ich rozbiór z wykazaniem tych związków, jakie pomiędzy niemi zachodzą. Może się to stać za pomocą konwersacyi między nauczycielem i uczniami o przedmiocie czytanego artykułu prowadzonej. Będzie to zależało od okoliczności, czyli ją nauczyciel zechce zawiązać przed dokonaniem analizy organicznej wypisu, jako potrzebne do niej przygotowanie, czyli następnie jako jej uzupełnienie. Nastręcza zaś forma konwersacyi wiele nieobliczonych korzyści tak co do ćwiczenia myśli jako języka. Wehodzi ona w szczegóły, którychby ciągiły wykład może nie zdołał wyczerpać, i zmusza do dyalektycznych zwrotów, nadających umysłowi i mowie gibkość, niełatwą w inny sposób do pozyskania. Z tego to powodu forma rozmów w nauce języków dawno z powodzeniem używana, zwykle jednak do potrzeb pierwszego stopnia instrukcyi zastosowana, ogranicza się do tłumaczenia wzorów w języku ojczystym napisanych. Słuszna, żeby z jej postępowaniem, odpowiednim tak co do treści jakoteż wysokości wymagań, uległa zmianom, do czego w klasie IV polecony właśnie rodzaj analizy bardzo dobrą i stosowną podaje sposobność.

nie mało przyniesie korzyści; bo zniewoli ucznia do wynalezienia dla materyału na innej drodze uzyskanego nowych zwrotów i kształtów, co się znakomicie przyczyni raz do utwierdzenia jego wiedzy, a powtóre przysporzy mu łatwości w wysłowieniu zapomocą obcego języka.

Znakomite usługi oddać mogą cokolwiek trudniejsze ćwiczenia, zbliżone bardzo do rozbioru synonimów, w tem się jednak od nich różniące, że więcej niż one wchodzą w rozbiór samej rzeczy, chociaż się głównie opierać muszą na rozbiórze znaczenia słów, które je wyrażają. Byłyby to ćwiczenia w wyświecaniu powszechnie znanych, a zatem i uczniom tego stopnia łatwo dostępnych ogólnych pojęć, a szczególniej moralnych, jak np. sprawiedliwości, miłosierdzia, dobroczynności, oszczędności, otwartości, odwagi, jakoteż przeciwnych, np. skąpstwa, rozrzutności, nieludzkości i t. d. Oczywiście, że tu nie może chodzić o ścisłe filozoficzne definicje tych przymiotów, zbudowane według wszelkich zasad logiki; żądanie takie byłoby bądź co bądź niewczesne i wręcz niewykonalne, a zatem przeciwne zasadom zdrowej dydaktyki, ale raczej o wytłumaczenie tego, co pospolite mniemanie w danym wyrazie obejmuje. Możliwe to z większą może słusnością opisaniem pojęcia nazwać, aniżeli jego określeniem. Kehrein (*Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und Reden*. Paderborn 1870, str. 6 i nast.), mówiąc o tematach teoretycznych a w szczególności o wyświecaniu pojęć, jako ćwiczeniu stylistycznym do sposobów, zapomocą których się to stać może, zalicza wyszczególnienie znamion, połączone niekiedy z wyszczególnieniem części (*partitio*), podział na przypadki poszczególne, (*divisio*); a w dalszem rozwinięciu także dowodzenie prawdy, prostowanie mylnych zapatrywań i t. d. Wszystko to otwiera uczniowi stosunkowo szerokie pole do zbierania rysów w celu uwydatnienia istoty i rozległości podanego do wyjaśnienia pojęcia, co mu w każdym razie ułatwi rozwiązanie zadania, byle miara w ocenieniu jego pracy była do jego wieku i umysłowej dojrzałości odpowiednio zastosowaną. Nie będzie wiele zależało na tem, żeby uczeń napisał wiele i rzecz wyczerpał, lecz żeby sposób jego wysłowienia był poprawny, jasny i zaokrąglony. Z tem wszystkiem nawet wobec tych zastrzeżeń ma nauczyciel obowiązek, ubezpieczyć skutek pracy, przygotowując do niej ucznia w należyty sposób i podając mu potrzebne wskazówki względem jej wykonania. Z zadawaniem jej na ćwiczenie, czy to szkolne czy domowe, połączone być winien szczegółowy rozbiór przedmiotu, a przeprowadzony z uczniami w sposób sokratyczny. Nie od rzeczy będzie, gdy, osobliwie w po-

czątkach, uczniowie otrzymają w skutku takiego rozbioru rozkład głównych myśli, jak w wypracowaniu winny po sobie następować. Później można od uczniów żądać, żeby sami podobny rozkład sporządzili, nim przystąpią do skutecznego ich wykładu.

Pokrewne z temi ćwiczeniami a także na tym stopniu łatwe do zastosowania są krótkie wykłady przysłów, niemniej zdań ogólnych, zaczerpniętych z pisarzy bądź starożytnych bądź nowszych, a uważanych za prawidła życia pospolitego. I tutaj nie chodzi o zgłębienie prawdy w podobnym zdaniu zawartej; takie zgłębienie może być tylko zadaniem późniejszego, dojrzałego wieku; lecz raczej o dokładniejsze wypowiedzenie myśli, jaką się pospolicie do niego przywiązuje, raczej o jej omówienie, aniżeli właściwe uzasadnienie. Wszakże przez to nie są wykluczone obszerniejsze objaśnienia, skoro ucznia stać na nie; bo ćwiczenia podobne mają zawierać w sobie oraz bodziec do pewnej, temu wiekowi odpowiedniej twórczości.

Poprawa ćwiczeń piśmiennych, wynikająca już z potrzeby kontrolowania postępu, staje się trudniejsza w miarę, jak się zwiększają żądania. Wszelako wielkie ułatwienie tej, dla nauczyciela najmudniejszej pracy, przyniesie systematyczne prowadzenie w tej mierze uczniów i pilne przestrzeganie, iżby w tych ćwiczeniach zachować ściśle stopniowanie. Gdy rewizya prac przez uczniów podanych przekona, że znaczna część uczniów w jednym błędzi kierunku, należy ztąd wnioskować, że szkoła w tym kierunku jeszcze potrzebuje pomocy lub dokładniejszej informacji. Będzie to dla sumiennego i oględnego nauczyciela wskazówką, gdzie i w jaki sposób ma lukę zapełnić.

IV.

K L A S A V.

Potrzeba udzielania drugim swoich myśli, czy słowem, czy pismem, stała się powodem do wytworzenia rozmaitych form tej czynności czyli tak zwanych rodzajów piśmiennictwa, zastosowanych bądź do przedmiotu mowy, bądź do celu, jaki się osiągnąć pragnie u słuchaczy lub czytelników. Tym sposobem powstały rodzaje poezyi, znane pod nazwą epepei, liryki, dramatu i prozy, jak proza historyczna, dydaktyczna, retoryczna; a obok i wśród nich powstał szereg odmian niejako pośrednich lub kryjących w sobie zawiązki

poprzednich, które z niemi coraz więcej rozszerzały i uzupełniały to koło, nie wykluczając bynajmniej jak najobfitszej różnaitości.

Nauka języków tak obcych jako też swojskiego, w początkowych okresach nie może się zajmować ani wyróżnianiem, ani charakterystyką rozmaitych form i odmian stylu, obliczonych na uwydatnienie raczej indywidualnych zwrotów myśli, aniżeli jej prostej i głównej treści. Jej dążeniem winno być zabezpieczyć poprawność wyrażenia, będącą jakoby ogólnym żywiołem mowy, co jej nadaje rodzimy wdzięk i jest pierwszym kierunkiem jakiegokolwiek skuteczności. Dlatego to przedewszystkiem ćwiczenia piśmienne tę poprawność, tak w konstrukcyi słów, jakoteż w budowie zdań i okresów mają na oku, a gdy przechodzą do określeń ogólnych pojęć, lub do tłumaczenia myśli pewnych twierdzeń, zasad lub przysłów, więcej dbają o trafność i dosadność wyrazów, aniżeli o przystosowanie formy do pewnych okoliczności. *Wypisy* wielką przynoszą korzyść, jeżeli próbki piśmienne w nich podane, podzielone są na kategorie; ułatwia to niepospolicie ich przegląd i przyzwyczajają umysł do klasyfikacyi szczegółów, jednego z najcenniejszych działań umysłu. Wszelako takie rozgatunkowanie nie może być ani ścisłe, ani zmierzać do osiągnięcia jakiego szczegółowego dydaktycznego celu. Owszem, wielu znakomitych pedagogów, a przoduje między nimi w niemieckiej szkolnej literaturze Filip Wackernagel (*Der Unterricht in der Muttersprache*. Stuttgart 1851) utrzymują, że swobodniejszy, żadną teorią niekrępowany układ takich *Wypisów* daleko jest stosowniejszy i właściwszy. Wiadomo, że w ostatnich trzech lat dziesiątkach także w Austrii hołdowano tej przeważnie zasadzie.

W dalszym toku nauki jednak musi nadejść pora odpowiedniego zaznajomienia uczniów ze sposobami, w jakie uczynić można swą mowę przystępniejszą lub silniejszą, zaokrąglić i przyozdobić ją więcej artystycznie. Jestto zwykły pochód plastycznej czynności w całej naturze, którą w wielu względach także pedagogia winna naśladować, przejście od przysposabiania ogólnych pierwiastków do stopniowego wytwarzania coraz wyrazistszych kształtów, w których się uwydatnia pewna dążność ich całości. Tą drogą musi pójść także nauka każdego języka, jeżeli nie chce, żeby jej usiłowania zostały martwym, nieużyтым materiałem. Owszem, ten jej postęp wpłynie korzystnie także na łatwość w użytkowaniu zasobu ściśle gramatycznego; bo ukazując uczniowi cel i sposoby jego, spotęguje w nim świadomość działania, tak potrzebną do ubezpieczenia wyników instrukcyi. W nauce języka swojskiego chwila ta nastąpi

może wcześniej, może już w klasie IV; w nauce języka niemieckiego zdaje się klasa V być do tego stosowna; tutaj wzgląd na rodzaje i formy stylu będzie wymagał osobiłej uwagi; do pozyskanych już w poprzednich klasach nabytków przybędzie on jako nowy czynnik nauki.

1. *Teorya literatury.*

Teorya piśmiennictwa, dawniej retoryką i poetyką zwana, niekiedy także nauką wymowy (*institutio ad eloquentiam* albo *institutio oratoria*) zwana, stanowiła niegdyś jeden z głównych przedmiotów instrukcyi pośredniej a nawet wyższej. Wieloną do tak zwanego encyklopedycznego kursu nauki za czasów greckich, nie przestała być liczoną w poczet nauk wyzwolonych (*artes liberales*) pielęgnowanych przez Rzymian, dostała się ztąd do składu średniowiecznego *trivium* (*grammatica, dialectica, rhetorica*) i przechowywała się długo w systematach szkolnych nowszych czasów. Chociaż słusznie powątpiewać można, czyli dzieła takiej miary, jak Arystotelesa *Poetyka* i *Retoryka*, albo takiego układu jak Cycerona *Libri de inventione*, nareszcie Kwintyliana *Institutiones oratoriae* były lub mogły być do użytku szkolnego przeznaczone, chociaż niektóre z nich później do niego wprowadzono; na każdy jednak wypadek dowodzą, jak się usilnie w starożytności parano około teoryi tej sztuki, którą uważano za nieodzowne dopełnienie subtelniejszego wyższych stanów wychowania. Pojawiały się też od czasów sofisty Koraksa, o którym wspomina Arystoteles (*Rhet.* II, 24), liczne podręczniki o retoryce (τέχνη, ῥητορικῆ). Do najślawniejszych należały prace Antyfona Izokratesa, dzisiaj już zatracone, Dyonizego z Halikarnasu τέχνη ῥητορικῆ i rozprawa περί συνθέσεως ὀνομάτων a później prócz wielu innych bardzo swojego czasu rozpowszechnione dziełka Hermogenesa z Tarsu, Afloniusza i Teona o przygotowawczych ćwiczeniach (προρρητορικῆ) i Hermogenesa o retoryce (τέχνη ῥητορικῆ). Z pomiędzy prac w języku łacińskim napisanych, przedewszystkiem *Libri ad Herennium* zasługują na wzmiankę; a po nich następują Lupaliusza *Schemata lexeos ex graecis Gorgiae versa* i Akwili *De figuris sententiarum et elocutionis*, rzecz napisana podług Aleksandra Numeniusza z dodatkiem Juliusza Rufiniana; w dalszym ciągu Fortunacyana i Augustyna *Ars rhetorica*, Sulpicyusza Wiktora *Institutiones oratoriae*, Juliusza Seweryana *Praecepta artis rhetoricae* i inne. Rozdział w Marcyana Kapelli księgach *De septem artibus liberalibus* czyli *De nuptis philologiae* o retoryce, służył obok podobnego działu z Kassiodora *Humanae institutiones* czyli *De artibus ac disciplinis liberalium artium* za podstawę szkolnej nauki

przez cały prawie czas wieków średnich. W nowszych czasach tak dobrze Melanchton (*Elementorum rhetoricæ libri duo* 1542 i 1580) jak Jezuici w Suarezza i Juwencyusza dziełach i pedagogowie w guście Jana Augusta Ernestego (*Initia rhetorica* i w *Initia doctrinæ oratoris*) w Niemczech, Rollin (*De la maniere d'enseigner les belles lettres* 1724—1726) we Francyi i Stanisław Konarski (*De arte bene cogitandi*) w Polsce wielką troskliwością otaczali naukę wymowy czyli retorykę.

Wszystkie te i tym podobne dzieła miały na oku głównie teorię mów, jakich wymagało życie publiczne w starożytnej Grecyi i w Rzymie. Wyliczały ich rodzaje i działy, podając oraz przepisy, wskazówki lub rady, jak je układać, zaokrąglać i ze sobą łączyć należy. Wykład taki musiał ostatecznie zwracać uwagę także na pierwiastki tej budowy, na pewne misterne zwroty w mówieniu, postaciami retorycznymi zwane, i niektóre pomniejsze twory stylistyczne, co, jak opowiadanie i opis (διήγημα καὶ ἔκφρασις; *narratio et descriptio*), przytoczenie czyli rozprawa o jakim ogólnem zdaniu (χρησις), odparcie lub stwierdzenie dowodne (ἀντιστενὴ καὶ κατασκευὴ; *refutatio et confirmatio*), ogólnik (κοινὸς τόπος; *locus communis*), pochwała (ἐγκώμιον; *laus*), charakteryzacya (ἠθοποιῶν; *allocutio*), założenie (θέσις; *positio*) i inne, wejść mogą w skład obszerniejszych dzieł wymowy dla podniesienia ich siły i uroku, a przez starożytnych tej sztuki nauczycieli np. przez Hermogenesa i tłumacza jego pism Prysciana, przez Alfoniusza i Teona uważane były za pole stosowne do ćwiczeń, mających przygotować do prac trudniejszych i poważniejszych (προϋμνησίματα). Prócz tego zastanawiano się nad przymiotami stylu w ogóle i rozbierano warunki jego trafności i wdzięku. Tym sposobem teoria krasomówstwa zastępowała właściwie teorię prozy w ogóle, której właściwie nie było. Bo chociaż w pismach Dyonizego z Halikarnasu bardzo wiele ciekawych znajduje się uwag o historykach greckich, a Marcellin przeprowadził ich ocenę w *Żywocie Tucydidesa* oczywiście na zasadzie uznawanej za jego czasów ogólnej teoryi o rozmaitych rodzajach stylu; chociaż Cycero w jednym ze swoich pism (Or. c. 19—20) dość trafnie nakreślił różnice, jakie zachodzą pomiędzy sposobem pisania filozoficznym, sofistów, historycznym i krasomówczym, Kwintylian zaś w kilku miejscach (Inst. or. IX, 4, 18. X, 5, 15) napomyka o własnościach dobrego dziejopisarstwa — z tem wszystkiem daleko tam jeszcze od wyczerpującej teoryi prozy i jej rodzajów, wszystko zlewa się w przepisach o krasomówstwie, uważanem za szczyt sztuki tłumaczenia swych myśli w niewiązanej mowie Teoria prozy, w roz-

leglejszem słowa znaczeniu, jest właściwie nowszych czasów dziełem. Jej zawiązków możnaby szukać w Jana Augusta Ernestego rozprawie *De artis bene cogitandi et bene dicendi coniunctione* (Op. or. p. 134). Jako całkowity systemat pojawiły się w dziele, które w r. 1728 wydał Gottsched pod napisem: *Grundriss einer vernunftmässigen Redekunst*. We Francyi tę myśl dosadniej przeprowadził Fenélon w swoich dyalogach *Sur l'éloquence en général et sur celle de chaire en particulier* (Amst. 1718), jakoteż *Letter écrite à l'académie française sur l'éloquence, la poésie, l'histoire* etc. Jeszcze dalej w tym duchu poszedł Batteux (*Principes de la littérature* 1746—1763), łącząc teorię prozy z teorią poezyi i znalazł w Niemczech zwolennika i naśladowcę w osobie Ramlera (*Der deutsche Batteux*). Pokrewne dążeniem i treścią były prace, które w Niemczech ogłaszali w następnym czasie Sulzer, Eschenburg i inni pod pospolitą wówczas nazwą *Teoryi nadobnych umiejętności* (*Theorie der schönen Wissenschaften*). W obecnem stuleciu napisał Teodor Mundt dziełko o *Sztuce niemieckiej prozy* (*Kunst der deutschen Prosa* Berl. 1837) w szczególności, obok której stanęła stylistyka Rinnego, *Filozofia mowy* (*Philosophie der Rede* Stuttg. u. Tüb. 1841), Hoffmanna i t. p.

Wątpić należy, czyli teoria poezyi, ujęta w systematyczną całość prawideł, bywała. równie jak teoria wymowy, oddawna podstawą lub przedmiotem szkolnych wykładów w początkowej nauce młodzieży. Wprawdzie upewnia Strabon (I, 2, 15), że za jego jeszcze czasów Grecy poczynali wychowanie dzieci poetyką, bacząc jednak na wiek uczniów, trudno przypuścić, iżby to miała być poetyka w duchu oznaczanej pospolicie tem mianem pracy Arystotelesa. Jak słusznie Otfryd Müller (*Gesch. d. gr. Lit.* II, c. 32, str. 318) zauważył, poezya kwitła w Grecyi przez wieki, nie opierając się na rozwiniętej teryi. W tym okresie ustne jedynie podanie, połączone z uczeniem się znanych poetyckich utworów na pamięć, mogło być przewodem, przez który się dostawały doświadczenia lub zdobycze tej sztuki następnym pokoleniom w udziale. Jest rzeczą prawie dowiedzioną, że wtenczas pojmując poezycę przeważnie jako piśmiennictwo, uczono jej w ścisłem połączeniu z muzyką, to jest jako śpiewu. Miary i zwroty muzyczne, sposób ich wykonania i całą technikę stosowano także do poezyi. Za tem zapewne poszło, że cały dział instrukcyi, mający kształcić umysł za pomocą słowa i pisma, nazwano, według świadectwa Platonowego, muzyką, wyróżniając go tem mianem od gimnastyki, jako skierowanej głównie do ukształcenia i wzmocnienia ciała. W późniejszych czasach sta-

rożytności, pomimo tak świetnych pomysłów o sztuce, jakie napotykałyśmy w dziełach Platona i Arystotelesa, pomimo słynnego listu Horacyusza *De arte poetica*, zapatrywania na polu szkolnictwa mało się pod tym względem zmieniły. Plutarcha rozprawa, wydana pod napisem: Πῶς δεῖ τὸν νέον ποιημάτων ἀκούειν przekonywa nas, że jeszcze za życia tego pisarza, to jest w drugim stuleciu po narodzeniu Chrystusa, za cechę poezyi uważano zmyślenie czyli baśni (μυθολογία) i obrazowe rzeczy wystawienie (μίμησις). Często powtarzano, że poeci w formie nadobnej i ujmującej głoszą baśnie (Plut. l. l. c. 2 i Aristot. *Methap.* I, 2); późniejsi zaś filozofowie, szczególnie nowoplatonscy, jak Jan Filopon i Dawid Ormiańczyk poezyę za gniazdo fałszu mieli i na równie z sofistyką stawiali. Pod wpływem takich wyobrażeń zostając, głosili je czasem także nauczyciele wymowy. Marcyan Kapella, w rozdziale o dyalektyce, dość wyraźnie do nich się przyznaje (l. l. 423), wcielając zresztą za przykładem swych poprzedników, a w tym przypadku niejakiego Arystydesa, rytmikę, na której wierszowanie spoczywa, do wykładu o muzyce. Dopiero w porze odrodzenia klasycznych nauk zaczęły się usiłowania, jakoby zmierzające do uzupełnienia, co do tej teoryi, spuścizny Greków i Rzymian. Hieronim Vida (*De arte poetica* 1527) i sławny Skaliger (*Poëtices libri* VII, 1561) rozpoczęli liczny szereg autorów, co za ich przykładem wykładali teorię poezyi. Z nowszych niemieckich autorów w tym przedmiocie zasługują przed innymi na wzmiankę Maurycy Carrière (*Das Wesen und die Formen der Poesie* Leipzig 1854) i Rudolf Gottschall (*Poetik* Berlin 1856).

Wszakże szkoła, szczególnie w początkach odrodzenia nauk, nie była w ogóle zbyt pochopna do zaprowadzania u siebie nowości, chociaż jej odmówić nie można skłonności do przyswajania sobie i pod tym względem ucierających się w ciągu czasu lub już utartych poprawniejszych wyobrażeń. W organizacji gimnazyów, jaką ułożył był dla szkół wyznania ewangelickiego Melancton, znajduje się obok retoryki także nauka prozody, jako wstęp do właściwej poetyki, której tu i owdzie jak n. p. r. 1723 w gimnazyum toruńskim w *sekundzie* podawano przynajmniej początki. Najdosadniej uwzględniono teorię poetyki w szkołach jezuitckich. Le Jay i Juwencyusz byli autorami, podług których udzielano tę naukę. Ztąd jej wykład przeszedł do innych szkół katolickich. Najwięcej na ubożu trzymały się w tym względzie szkoły pijarskie, ograniczając się do nauki prozody i wierszowania. W szkołach komisji edukacyjnej w Polsce winien był profesor wymowy w klasie VI podawać „uwagi i wiadomości o wymowie i poezyi“. W szkołach austryackiej mo-

narchii utrzymała się „nauka wymowy“ (*institutio ad eloquentiam*), obejmująca teorię tak wiązanej jak i niewiązanej mowy i rodzajów pisma obu aż do r. 1848.

Tymczasem wiara w pożyteczność takiej teorii coraz więcej upadać zaczęła; jej dogmatyczny wykład w szkołach średnich zdawał się być niewłaściwy, a należyte wyczerpanie jej treści uznano za niemożliwe. W epoce tak zwanego przewrotu (*Sturm- und Drangperiode*) w literaturze niemieckiej przyzwyczajono się uważać każdą teorię, z góry założoną, za wręcz przeciwną zasadzie przyrodzonego rodzaju ducha, a tem samym za szkodliwą tamę swobodniejszego polotu geniuszu. Także u innych autorów, a w Polsce z obudzeniem się romantyzmu (porówn. Mochnackiego *O literaturze polskiej w wieku XIX*, wyd. II. Poznań 1845, str. 160) podobne zjawily się zapatrywania. Nowsza pedagogia, pragnąc instrukcję, szczególnie początkową, oprzeć wszędzie na bezpośrednim widzeniu (*Anschauung*), na analizie i na indukcji, wytworzyła zdanie, że tem bardziej nauka literatury, wobec wątpliwej wartości jej teorii, w zasadzie ograniczać się winna do czytania i rozbioru wszelkiego rodzaju utworów literackich i ćwiczeń praktycznych, wyciągnięcie zaś stąd jakiegokolwiek zasad lub prawideł teoretycznych zostawić późniejszemu czasowi, w którymby i rozleglejsza znajomość piśmiennictwa i większa dojrzałość umysłu pozwoliły na więcej ustalonej w tej mierze budować podstawie — co się zdawało być prawie nieodzownem wobec związku zachodzącego pomiędzy teorią piśmiennictwa i estetyką z jednej, a kształtem, jaki z drugiej strony właśnie estetyka przybrała pod wpływem najnowszych systematów filozoficznych. Mając do czynienia z najsubtelniejszymi zagadnieniami życia umysłowego ludzkości, nie może być tak łatwo dostępna dla pojętności młodocianej. W skutek tego znikła powoli teoria piśmiennictwa — tak retoryka jak poetyka — po większej części z programatów nauki szkół średnich, zwłaszcza, że każdy przyznać musiał, o ile silniejszy dla myśli był pokarm czerpany wprost ze źródła wzorowej literatury od rezultatów sztucznego naginania jej do czezych prawideł tradycyjnego zwyczaju. Na programacie gimnazyów austriackich, według organizacyi od r. 1849 zaprowadzonej, znajdujemy tylko „analogiczną estetykę“ jako wynik i zamknięcie czytania wzorów literatury rodowitego języka, obok dość otwartego i stanowczego potępienia właściwej teorii stylu.

Powyższe twierdzenia słuszne i zupełnie usprawiedliwione w założeniu, przekraczają jednak w swoich wnioskach granice nauk ścisłej konsekwencyi, wskazane zresztą istotą rzeczy i rzetelną po-

trzebą nauki. Za tem poszło, że praktyka szkolna bardzo często dopuszczała się wyjątków, a teoria bardzo znakomitych powag pedagogicznych mogła je w tem utwierdzać. Mayer (*Die genetische Methode des schulmässigen Unterr. in fremden Sprachen*. Zurich 1846, str. 228 i nast.) domaga się stanowczo zaprowadzenia teorii literatury jako dopełnienia nauki w językach; jakoż kierowane przez niego realne gimnazjum w Eisenach jeszcze w r. 1851 pomiędzy wiadomościami, wymaganiami od uczniów, którzy zakład opuszczali, umieściło w programie znajomość form i prawideł wszystkich rodzajów tak prozy jak poezji (porówn. *Pedag. Revue* 1851, t. XXIX, str. 259).

Jakkolwiek bezpośrednia znajomość najcelniejszych utworów piśmiennictwa, ich rozbiór i badanie pozostanie we wszystkich okolicznościach najskuteczniejszym środkiem do zapoznania się nie tylko ze zdobyczami ducha w niej złożonemi, ale także do uchwycenia i przyswojenia sobie tajemnic udatnej formy ich wystawienia, podobnie jak we wszystkich sztukach pięknych pilne rozpatrywanie i naśladowanie ich dzieł jest najlepszą szkołą artyzmu; wszelako równie niezbitą jak w pedagogii prawdą, że w parze z analizą winno iść sprowadzenie uczynionych spostrzeżeń do ogólnych prawideł, jako podwaliny syntetycznego układu teorii. Wszakże nauka historii naturalnej, chociaż oparta na oglądaniu podanych twórców przyrody, nie zaniedbuje obznajamiać ucznia stopniowo z całym układem klasyfikacji. W duchu tej zasady domaga się nawet *Projekt organizacyi gimnazyów austriackich z r. 1849* analitycznej estetyki; odraczając ją jednak na koniec instrukcyi gimnazyalnej, zbyt długo pozostawia ucznia bez przewodnika, potrzebnego mu do oryentowania się w tak obfitej różnitości form i rodzajów pisma. Aby je umożliwić, należy daleko wcześniej łączyć z czytaniem wzorów literatury teoretyczne uwagi o zasadach dobrego stylu i ekonomii w układaniu rozmaitych rodzajów wymowy. Takie oryentowanie wielce pomocne będzie do przysporzenia łatwości w używaniu rozlicznych zwrotów języka. Może tu na razie chodzić jedynie o zewnętrzną ich technikę, młodszemu także zrozumiałą wiekowi, nie o wykazanie estetyczno-filozoficznych pierwiastków lub praw literatury; dlatego nie będzie trudności, iżby już w średnich klasach szkoły gimnazyalnej lub realnej — w nauce języka rodowitego w IV a niemieckiego w V klasie — podawano uczniom najłatwiejsze pojęcia tej teorii do spamiętania. Nauka o przenośniach i postaciach retorycznych tak ściśle łączy się z nauką gramatyki, że słusznie jako jej ciąg dalszy może być uważana. Przechodząc do wła-

ściwych rodzajów pisma tak w zakresie prozy jak poezyi, na razie ograniczyć się można a nawet wypadnie do łatwiejszych, w których czasem sama technika układu lub wierszowania stanowi cechę rodzaju, sama zaś inwencya jest tak prosta, że nie nasuwa zbyt wielkich trudności. Do takich należą np. opisy, powiastki, listy, pieśni, balady, sonety itp.

Zasady lub początki teoryi literatury w dopiero wyłuszczonej znaczeniu podwójną mają stronę, jedną ogólną filozoficzną, a drugą specjalną, historyczną, temu lub owemu piśmiennictwu właściwą, i z niem niejako zrosniętą. Podobny stosunek zachodzi w gramatyce, jest bowiem w niej część, którą zowiemy gramatyką ogólną, zawierającą zasady każdego języka, oparte na prawach myślenia lub wspólnej pewnej gromadzie pokrewnych narzeczy organizacyi, a jest druga, co zawiera odrębne dla poszczególnego języka prawidła. W jednym i drugim razie wykład części ogólnej, raczej z nauką ojczystego języka będzie się mógł łączyć; nauka języków obcych, przypuszczając już znajomość zasad ogólnych, uwzględni głównie prawidła specjalne, niejako wyjątki od ogólnych zasad, lub ich dopełnienia; chociaż w jednej i drugiej znajdują się obie strony, wielorako, stosownie do potrzeb instrukcyi z sobą powiązane. Co się tyczy teoryi literatury, to na pozór część ogólna tak w niej przeważa, że prawie całą naukę ogarnia, a zatem w myśl powyższych uwag wykład jej w nauce rodowitego języka musiałby się zamknąć. Atoli po dokładniejszym rozpatrzeniu rzecz w cokolwiek innem przedstawia się świetle. Wszakże przenośnie w każdym języku inny mają układ, a przedewszystkiem inny zakres wyobrażeń i podobieństw, w którym się obracają. Poznać go szczegółowo jest dla zastosowania się w praktycznym użyciu mowy rzeczą nietylko ciekową i pożyteczną, ale nader potrzebną i wręcz niezbędną. Co do innych przymiotów stylu, a w szczególności co do rodzajów pisma, nie należy zapominać, że one w piśmiennictwie każdego niemal narodu mają odrębną historję, i że jej różnorodne przejścia wpłynęły często odmiennie na ukształtowanie form, zwyczajom lub zapatrywaniom właściwych, na ich całą technikę, od treści i założenia nieodłączną. Wiadomo, że pod tym wpływem nawet miary wiersza, budowa zwrotek, w ogóle cały zakrój rozmaitych utworów piśmiennictwa przybrać może postać narodową, wyróżniającą się od innych. Teorya literatury, tłumacząc zasady każdego rodzaju pisma, wskaże jaki był jego historyczny rozwój w piśmiennictwie narodu, o którym mowa, i skreśli powstałe ztąd właściwości. Prawda, że znaczny poczet podręczników tej nauki trzyma się raczej na stano-

wisku ogólnem; nie brak jednak także dzieł, które w przeciwnym postępują kierunku. Znany, a swojego czasu nawet ceniony *Rys poetyki* Królikowskiego (Poznań 1828) przytoczeniem licznych do każdego prawie ustępu swojej teorii przykładów z literatury polskiej podał przynajmniej materiały do napisania książki w duchu właśnie określonym. W literaturze niemieckiej wspomniana już *Teorya prozy* (*Die Kunst der deutschen Prosa*. Berlin 1873) Teodora Mundta na szeroką stopę zastosowała się do tej zasady; szkoda, że sposób, w jaki to uczyniła, robi ją nieprzydatną do użytku szkolnego, a to z powodu przewagi nadanej krytycznym poglądom na zjawiska literatury, zamiast prostego przedmiotowego opisanego ich epok w każdym rodzaju. O wiele więcej przyzwoitej w tym względzie miary zachował między innymi dr. O. L. B. Wolff w swoim *Hausschatz deutscher Prosa* i *Poetischer Hausschatz des deutschen Volkes* (Leipzig 1847), gdyby rozmiary dzieła i stanowisko, szczególnie w doborze wzorów, nie czyniły go niedostępnym dla tego stopnia nauki, który mamy na oku. Wszelako znajdzie się w niem wiele cennych wskazówek, mogących posłużyć do skierowania tej części nauki na właściwą drogę. Kehrein (*Entwürfe zu deutschen Aufsätzen*. Paderborn 1870) podobnie jak Królikowski, dołączając do teorii ogólnej poważny zapas przykładów, czyni ją przez to samo odrębną do poszczególnej literatury zastosowaną.

Nauczyciel, zamierzając zapoznać uczniów z głównymi zasadami w dotychczasowych uwagach teorii piśmiennictwa, nie porzuci w żadnym razie metody analitycznej, lecz będzie pilnie przestrzegał zasady, nakazującej mu oprzeć każdą teoryę na znanych już uczniom przykładach. Lecz skoro ich uzna za dostatecznie w ten sposób przygotowanych, będzie jego obowiązkiem, ująć zasadę teoretyczną w wyrazy ile możności ściśle, któreby istotę rzeczy wypowiedziały jędrnie i dosadnie, i dołożyć starania, iżby tekst tak ustylizowanego prawidła został ich własnością. Wprawdzie wszystko to może się stać także bez pomocy osobnej książki, któraaby zawierała taką teoryę; nawet musianoby się bez niej obchodzić, dopóki by szkolna literatura nie wydała zupełnie odpowiedniego temu celowi podręcznika; wszelako nikomu nie może być tajno, jakie trudności jej brak sprawiać musi nauce, zwłaszcza gdy, jak w obecnym przypadku, tyle zależy na zwięzłości i trafności stylizacji. Powinno zatem być usilnem staraniem szkoły zaopatrzyć się w podręcznik tego rodzaju, który napisany w języku niemieckim, podałby sposobność do wdrażania uczniów w wysłowienie się

w tymże języku ściśle i w rzeczach zajmującej ich bezpośrednio nauki.

2. Czytanie i rozbiór wzorów literatury.

Często można słyszeć zarzuty przeciw teorii literatury, jako przedmiotowi nauki szkolnej podnoszone, jakoby od niej niepotrzeba spodziewać się dodatniego wpływu na uformowanie lub poprawienie stylu uczniów. Ze względu na tę okoliczność jej wykład w szkole mógłby się wydać co najmniej zbyteczny, pamięć uczniów niepotrzebnie obciążający. Wszakże na bezpośredni wpływ tego rodzaju w całej rozciągłości nikt nawet nie poważyłby się liczyć. Nikt zapewne nie będzie przypuszczał, że podając dorostkom lub nawet cokolwiek dojrzalszym już młodzieniaszkom niektóre objaśnienia o budowie utworów czy to prozy czy poezji, usposobić ich może na biegłych pisarzy, mowców albo poetów. W pierwszym rzędzie chodzi tutaj o to, aby przygotować i utorać zrozumienie tych utworów a w szczególności także ich form; korzyści, jakie z takiego rozumienia spłynąć mogą na styl uczniów, są wprawdzie widoczne, w każdym razie tylko pośrednie.

Kto ten ścisły związek pomiędzy zamierzonymi informacjami z teorii literatury a czytaniem wzorów uwzględni, temu nasunie się potrzeba odpowiedniego tej myśli układu wypisów dla tej klasy, to jest rozgatunkowania artykułów według rozlicznych rodzajów pisma tak wiązanej jakoteż niewiązanej mowy. Dawniej zwykle wypisy dla tego stopnia nauki przeznaczone taki układ miały; z pomiędzy niemieckich książek do czytania, obecnie wzięcia używających, przed innymi Götzingera dzieło (Götzinger, *Deutsches Lesebuch*, Th. 1—2. Schaffhausen 1852) na tej osnute jest zasadzie. Pierwszy jego tom przeznaczony dla wyższych a drugi dla średnich i wyższych klas gimnazyalnych. Być może, że w gimnazyach z wykładowym językiem polskim albo ruskim, w klasie V wypadłoby się zadowolnić pierwszym tomem, dopóki się nie udało sporządzić nowej książki, zastósowanej w zupełności do naszych potrzeb. Czytanie tych wzorów miałoby z natury rzeczy uwzględniać teorię literatury, za tem wszelako nie idzie, iżby ich rozbiór był prostym, jednostajnym jej przystosowywaniem, albo nawet analitycznym przygotowywaniem jej poszczególnych twierdzeń. Owszem, rozbiór ten winien będzie dokładniej wchodzić w skład i budowę podanych wzorów, jako zasadę zewnętrznej formy każdego rodzaju pisma. Dla odróżnienia od rozbiorów, zalecanych dla poprzednich stopni, można go nazwać analizą architektoniczną, dlatego, że ma zadanie objaśnić szczegółowo wewnętrzną architekto-

nikę każdego utworu. Jestto dalszy krok na drodze, na którą wstąpiła wspomniana przedtem analiza organiczna; różnica na tem się zasadza, że obecnie wykazany być ma nietylko zewnętrzny rozkład rzeczy na części, będący ostatecznym wynikiem dłuższego namysłu, ale nadto wewnętrzny skład czynników, co w tym namyśle wpływają na utworzenie stylistycznej całości. Takimi czynnikami są z jednej strony myśl zasadnicza sama czyli założenie (ὑπόθεσις, *argumentum*), a z drugiej pierwiastki, z których ta myśl właśnie powstaje, i pochodne wytwory, na które się rozczepia, aby się tem dosadniej i jaśniej uwydatnić (*parteis*).

Starożytni gramatycy i nauczyciele wymowy, śledząc warunki budowy retorycznych utworów, wyróżniali w nich także założenie i rozstawienie czyli dyspozycyę (*dispositio*). Brak w tem wyróżnieniu tylko trzeciego jeszcze czynnika, przezwanego czasem medytacyą (*meditatio*), według dzisiejszego stanowiska teorii mogącego się nazwać kompozycyą (*compositio*). Trzyma on pośrednie pomiędzy założeniem i rozstawieniem miejsce, a zasadza się na obmyśleniu stosunków myśli zasadniczej, którychby wyświecenie okazywało w całej pełni jej treść i doniosłość. Między innymi Juliusz Victor, w swojej *Ars rhetorica*, ułożonej według zasad Hermagorasa, Cyncerona, Kwintyliana i innych autorów tego zawodu, tłumacząc, że następstwo myśli odmienne jest w roztoczeniu, a w rozstawieniu i obmyśleniu sprawy (l. l. c. I. *non idem est ordo prosequendae ac preferendae actionis, qui esse debet disponendae atque meditandae*), niewłaściwie oddziela rozstawienie (rozkład) od roztoczania a łączy je z obmyśleniem (*meditatio*), wskazuje jednak na potrzebę dwóch przynajmniej różnych od siebie działań koncepcyi.

Teorya medytacyi ograniczała się w starożytnej retoryce do nauki o tak zwanych miejscach retorycznych (*loci oratoriū*). Mienił je Kwintylian (Inst. or. V, 10, 20) siedzibą albo źródłami dowodzenia, z uwagi, że dostarczają aia niego punktów widzenia, użytecznych do wyczerpującego wystawienia sprawy. Ta nauka pod wpływem rzemieślniczych zapatrywań przeszła z czasem na szereg luźnych przepisów o sposobie rzekomego dowodzenia. Zamknięta w ciasnych obrębach zwykłej retorycznej wymowy, już na tem polu znacznie odstąpiła od rozleglejszych w tej mierze poglądów mistrza swojego Arystotelesa. W jego retoryce (Rhet. II, 23) może po raz pierwszy znaczenie miejsc retorycznych zrównano z pojęciem pierwiastków dowodzenia (στοιχείον δὲ λέγω καὶ τόπον ἐνθυμήματος τὸ αὐτό); a nadto cały zasób etycznych i psychologicznych motywów zaliczono do ich rzędu. Takie pojmovanie pierwiastków kompozycyi na głę-
b-

szych spoczywa zasadach i w tem rozszerzeniu z łaćwością i ze skutkiem może być stosowane do każdego rodzaju utworów piśmienia. W rodzaju dydaktycznym wprawdzie logiczne stosunki myśli i ich związek z rzeczywistością pierwszorzędnę dzierżą miejsce, gdziekolwiek jednak chodzi o wystawienie usposobień umysłu lub akcji ludzkiej, tam wciągnięcie motywów etycznych i psychologicznych staje się rzeczą niezbędną. Na ich umiejętnem zużycowaniu polega kompozycya charakterów, tych tak znakomych części składowych w architektonice utworów poezyi tak dramatycznej jak powieściowej. Nie potrzeba wspominać, jakie znaczenie mają w poezyi lirycznej. Nawet artyzm prozy powieściowej i historycznej zwykł się czasem niemi w mniejszym lub większym posiłkować wymiarze.

Analiza architektoniczna poczyna od dekompozycyi, to jest od rozkładu budowy na pierwiastki, które się złożyły na jej kompozycyę a uczyniwszy to, wykazuje, jak się z nich da odtworzyć organiczną całość. Tak przychodzi ostatecznie do tego samego rezultatu, co i analiza organiczna, a nawet prosta reprodukcya w opowiadaniu, z tą tylko różnicą, że dokonywa odtworzenia w sposób rzeczy zupełnie świadomy i wyrozumowany. Uczniowie, po przeczytaniu wzoru, będą winni, pod przewodnictwem nauczyciela, określić główną myśl, następnie wskazać i rozwinąć strony, z których ją autor wystawił, oznaczyć stanowisko dowodzeń i w ogóle zapatrywania, wyróżnić i skreślić charaktery występujących lub, jak w poezyi lirycznej, często tylko domniemanych w akcji osób, potem przeprowadzić tok myśli, jak tego wymaga analiza organiczna, a nareszcie w ciągłym swobodnem opowiadaniu odtworzyć rzecz tak, iżby niemi wyłuszczone przedtem pierwiastki kompozycyi zostały uwidocznione.

Taki rozbiór, dokonany w formie sokratycznej, nastęrczy wiele sposobności do ćwiczenia uczniów ustnie w konwersacyi niemieckiej i przysporzy niemało biegłości w używaniu niemieckiej mowy. Te ćwiczenia mają usposobić ich z czasem do oddawania własnych pomysłów, według obmyślanego naprzód układu, w formie ciągłej a oraz jasnej i porządnej. Na tym jednak stopniu, na którym się znajdują uczniowie w klasie V, wymagania pod tym względem mogą być tylko skromne, nie należy ich jednak w zupełności pomijać, ale owszem w miarę możliwości dążyć do ich spełnienia. W początku wielce przydatne na ten cel być mogą ustne sprawozdania z treści nauki, udzielanej w języku polskim, w różnych przedmiotach szkolnych. Ponieważ z treścią uczniowie dostatecznie mają być obzna-

jomieni, chodzić będzie w tych ćwiczeniach tylko o jakie takie uporządkowanie myśli według zasad znanej im z rozbioru wypisów stylistycznej architektoniki i wygłoszenie ich w mowie niemieckiej. Z razu odbywać się mogą przez pytania i odpowiedzi, a więc sposobem sokratycznym; w ciągu czasu przejść będzie można do sprawozdań ciągłych. Także w zadaniach samych do tego rodzaju ćwiczeń zachowany być może pewien postęp. Naprzód do niczego innego nie będą zmierzały, jak do prostego powtórzenia ustępów z rozmaitych gałęzi nauki; później możebne będą kombinacje odrębnych chociaż pokrewnych z sobą kwestyj, iżby uczniom dać sposobność do wprawy w samodzielne ich pojmowaniu i tłumaczeniu. Trudność, że do takich ćwiczeń nauczyciel mógłby posiadać biegłość we wszystkich prawie przedmiotach nauki szkoły średniej, przestaje być nieprzebytą, skoro się zważy, że bądź co bądź wiedza nauczyciela takiej szkoły powinna sięgać przynajmniej tak daleko, iżby się mogła, po stosownem przygotowaniu, zrównać z wiedzą uczniów, że nadto dobór szczegółowych przedmiotów i kwestyj do pomienionego celu, od niego zależy, i łatwo zamknąć się może w obrębie jego specjalnych wiadomości.

3. *Ćwiczenia piśmienne.*

Ćwiczenia piśmienne na tym stopniu nie mogą ani dążyć do bezpośredniego naśladowania wszystkich rodzajów literatury, jak je teoria podaje, ani kusić się o piśmienny rozbiór przeczytanych utworów w formie wyczerpujących rozpraw. Na jedno i drugie brak uczniom jeszcze dostatecznego uzdatnienia umysłowego, w obecnym przypadku brak także odpowiedniej biegłości w języku niemieckim. Nie idzie za tem, iżby w ćwiczeniach, jakie odbywać będą, nie mieli korzystać z nabytych pod tym względem wiadomości; wszelako układ tych ćwiczeń, ich dążność i forma może być tylko wynikiem postępu w stosunku do ćwiczeń poprzednich, aby prowadzić dalej rzecz naturalnego rozwoju.

W klasach, o których dotąd była mowa, wszystkie ćwiczenia piśmienne tę wspólną miały cechę, że się ograniczały do wyrażenia słowami tego, co już poprzednio, chociaż może w innej formie było ujęte w słowa. Z początku przekłady z języka własnego na niemiecki, następnie reprodukeye rzeczy spodziewanych, czytanych albo podczas nauki wykładanych, zmiany form a w szczególności poetyckiej na prozę, dyalogu na opowiadanie itp. niczem innym nie były, jak odtwarzaniem mowy już gotowej w wyrazach odmiennych w miarę indywidualnego pojmowania umysłu, przez który się za-

stęp wyobrażeń w niej zamknięty przesuwa. Nawet wspomniane przy sposobności klasy IV ćwiczenia w wyświecaniu lub określaniu ogólnych pojęć, szczególnie moralnych, niewiele się w tej mierze różnią od poprzednich; bo ogólne pojęcia tkwią w umyśle popolicie jako słowa a ich wygłoszenie lub napisanie jest prawie tylko reprodukcją. Właściwy zwrot następuje dopiero wtenczas, gdy chodzi o określenie podpadającej pod zmysły rzeczywistości za pomocą słowa, t. j. o przelanie wrażeń zmysłowych, naprzód w formę wyobrażeń, a następnie wyrazów mowy. Na tem stanowisku stanąć mogą ćwiczenia piśmienne w języku niemieckim w kl. V, zwłaszcza jeżeli podobne ćwiczenia w kl. IV odbywały się w języku rodzimym.

Między ćwiczeniami tego rodzaju przednie miejsca zajmą opisy przedmiotów rzeczywistych, tak tworów natury jakoteż dzieł sztuki, znanych uczniom z własnej obserwacji. Będą one oraz środkiem do lepszego udoskonalenia bystrości w spostrzeganiu, tej podstawy wszelkich umysłowych działań. Realna szkoła z powołania swego wielką im będzie musiała poświęcić troskliwość, z uwagi, że w naukach przyrodniczych i w zawodzie technicznym dokładność obserwacji tak wielkie ma znaczenie. Z tem wszystkim także dla szkoły humanitarnej pielęgnowanie i kształcenie tych zdolności jest w wysokim stopniu ważne, i winno w pochodzie wychowania znaleźć odpowiednie miejsce. Obserwacja w tych ćwiczeniach będzie podstawą kompozycji i rozstawienia myśli; wysłowienie ma się odznaczać nie tylko poprawnością, ale nadto jasnością i wiernością, a bynajmniej nie gonić za krasomówcami ozdobami. Nauczyciel, oceniając i poprawiając prace uczniów, zwróci na takie wymagania uwagę, i dążyć będzie do tego, aby uczniowie w ich spełnieniu coraz większej nabywali wprawy.

Pokrewne z temi ćwiczeniami będą sprawozdania ze zdarzeń, których uczniowie byli świadkami. Różnią się od właściwych opisów tem, że ich przedmiot nie przedstawia się wyłącznie w przestrzeni, w formie współistnienia swych części lecz raczej w czasie, t. j. w formie następstwa szczegółów, coby je znowu zbliżało do opowiadań, gdyby brak akcji nie wykluczał ich z tego rzędu. Ten brak stawia je na równi z opisami, które w każdym razie mogą się stać częściami składowymi takiego opowiadania czy sprawozdania, o ile zatrzymując się przy szczegółach, opisem usiłują im nadać wyrazistsze oświetlenie.

Inna kombinacja powyższych dwóch rodzajów wtenczas może nastąpić, gdy do opisu jakiego przedmiotu dołączamy przebieg jego powstania i dziejów.

Wskazane tutaj ćwiczenia przeważnie zapełniać będą tę część instrukcyi. Spotęgować nadto można zawarte w nich żądania, domagając się od uczniów nietylko prostych opisów lub sprawozdań, ale także porównania dwóch przedmiotów albo zdarzeń między sobą. Kompozycya w takich razach będzie zawilszą i trudniejszą, lecz stanowić będzie odpowiednie przejście do coraz kunsztowniejszych układów stylistycznych.

Obok opisów, sprawozdań i porównań w skreślonym właśnie sposobie na ćwiczenia piśmienne tak szkolne jakoteż domowe zadawanych, w drugim rzędzie stanąć mogą pisma w stosunkach życia praktycznego potrzebne. Już opisy i sprawozdania niekiedy należeć mogą do tej kategorii; nie zawadzi, gdy się ten zakres nieco rozszerzy, i obejmie rodzaje, których pospolity tok spraw codziennych w społeczeństwie wymaga. Ćwiczenia w sporządzaniu tych pism w tem zresztą są podobne do opisów rzeczywistych przedmiotów i sprawozdań o rzeczywistych zdarzeniach, że wymagają tak jak one jasności i ściśłości w wyrażeniu. Do nich należą pod pewnym względem także listy. Niegdyś temu rodzajowi pisma w szkole bardzo wiele uwagi i czasu poświęcano, a to ze względu na rozległe zastosowanie, jakiego doznaje w życiu pospolitem. Rzeczywiście, jestto powód niemałej wagi, i dlatego instrukcya ogólna ćwiczeń tych całkowicie pominąć nie może. Nie należy jednak zapominać, że na stanowisku pedagogicznem mają one podrzędną tylko wartość. Z tego stanowiska o rzeczy sądząc, daleko wyżej cenić trzeba przedmiotowe pojmowanie, aniżeli inne względy. Atoli w listach, indywidualny stosunek osób w korespondencyi ze sobą będących, często pozwala poświęcić mu przedmiotowość rzeczy i wyczerpujący jej wykład, chociaż jedno i drugie ze względów pedagogicznych ile możliwości winno być przestrzegane. Nie możnaby się przeto zgodzić na postępowanie niektórych nauczycieli, co każdą treść prawie radzi każą ubierać w formę listu, gdyż tym sposobem już z góry zwalniają ucznia z obowiązku przedmiotowości i dokładności.

Ponieważ w tej klasie uczniowie obznajmniają się także z miarami wiersza, nie od rzeczy będzie dać im sposobność do ćwiczenia się w pewnych granicach w niemieckiem wierszowaniu. Zwykle te ćwiczenia nie cieszą się wielkiem wzięciem, pod pozorem, że poezya wymaga specjalnego talentu, jakiego u ogółu uczniów przypuszczać nie wolno. Wszelako nie chodzi w obecnym przypadku o próby poetyckiego talentu, ale raczej o stosowanie mechanicznych prawideł wierszowania, które każdy pojąć i przyswoić sobie może. Wiadomo nadto, jak wyśmienitem ćwiczeniem w języku samym

jest wierszowanie, byle zadania w tej mierze dobierane, zastosowane były do sił uczniów. Ograniczyć się potrzeba naprzód do kilku łatwiejszych miar, a przytem poprzestać w początkach przynajmniej na odbudowywaniu przestawionych lub sprowadzaniu do innych miar podanych wierszów.

V.

KLASA VI, VII I VIII.

W wyższych klasach szkoły średniej, czy to gimnazyalnej czy realnej, nauka języka niemieckiego, powinna uczniowi podać sposobność do możebnego zużytkowania nabytej na poprzedzających stopniach jego znajomości tak celem rozleglejszego korzystania z zasobów jego literatury jakoteż doświadczenia własnych sił w tłumaczeniu za pomocą niego swych myśli w swobodnym, ile możności, toku mowy. Te dwa cele będzie także prawidłowa instrukcja miała na oku. Zapewne, że jej powodzenie głównie zależeć musi od postępów, jakie nauka dotąd zdołała uzyskać. Będzie ono probierzem jej dzielności. Z tego powodu jednak i programat dla klas najwyższych powinien pozostawić możność ścieśnienia lub rozszerzenia według okoliczności wymagań, których spełnienie ma być ostatecznym kresem szkolnej nauki, zachowując zresztą główną jej cechę, płynącą z istoty jej treści.

1. *Literatura.*

Przez wszystkie poprzednie klasy, począwszy prawie od najniższych, tak zwane *Wypisy* są główną dźwignią nauk języka, ich czytanie i rozbiór żywiołem, w którym się ustawicznie obraca, ciągnąc ztąd najpożywniejsze soki swojego wzrostu. Na tej drodze uczniowie obznajamiają się powoli z twórcami literatury tego języka, przenikając krok ze krokiem jej ducha, z czasem coraz więcej rozszerza się ich widnokrąg na tem polu i zdatność do ocenienia rodzimej jej właściwości. Wszakże ta znajomość, zależna od innych celów pedagogicznych, co przewończyć zwykły układowi książki do czytania, nabywana w drugim dopiero rzędzie, może w każdym razie być tylko urywkowa, co do swej objętości przypadkowa, bez pewnego ładu i zaokrąglenia. Brak jej potrzebnej do stworzenia charakterystycznego obrazu jednolitości, brak jej nieodzownej w jednym przynajmniej względzie całkowitości. Po uprzednich przygotowaniach, instrukcja w tej mierze także winna zadość uczynić po-

trzebie dydaktycznej a do tego klasy najwyższe szkoły średniej są najodpowiedniejszym stosunkowo okresem.

Najprostszym do osiągnięcia tego celu sposobem zdawałby się na pierwszy rzut oka być treściwy wykład historii literatury. Jakoż to zapatrywanie w zawodzie pedagogicznym licznych niekiedy miewało zwolenników. Utrzymywano, że wskazać wprost młodemu umysłom drogę, po której duch pewnego narodu rozszerzał widnokrąg swych ideałów, wznosząc się na coraz wyższy stopień własnej samowiedzy, wspieranej jasnością i jędrnością w wyrażaniu myśli, jest najlepszym środkiem aby im ukazać rdzeń bogactw w ciągu wieku na tem polu uzbieranych. Z wysokości historycznego przeglądu każda zasługa tak osobista jakoteż zbiorowa, w literaturze, nabiera głębiej sięgającego znaczenia; w miejsce pojmowania jej utworów jako zjawisk luźnych i przypadkowych, wstępuje pojmowanie umiejętnie jako części składowych większego, poważnego organizmu. Zmysł krytyczny, a obok niego zamiłowanie przedmiotu wzrastają za każdym krokiem, na tej drodze dokonanym; jej unikanie zdaje się skazywać młodociany umysł na stałe niemowlęctwo.

Pomimo niezaprzeczoną słusność powyższych uwag w zasadzie, zawsze jednak za otwartą uważana być może kwestya, czyli ich bezpośrednio zastosowanie w wyższych klasach szkoły średniej, może być na miejscu; czy nie należałoby raczej drogi w nich wskazanej pozostawić dojrzalszemu wiekowi, może studjom uniwersyteckim a tymczasem poprzestać na przygotowania gruntu pod owe rozleglejsze poglądy w sposób stanowisku uczniów szkoły średniej odpowiedniejszy a dla nich dostępnejszy. Wykład historii literatury, szczególnie wyrozumowany, a takim mniej więcej każdy będzie, tylko temu rzetelną przynieść może korzyść, komu przynajmniej główne jej utwory znane są z własnego odczytania się w nich, połączonego z dostatecznym sądem o ich budowie. W przeciwnym razie sprawozdania jego, zanadto jałowe, żeby natchnąć duchem oryginału, nie oświecą należycie umysłu, i pozostaną niezrozumiane, a sądy nie oparte na własnem przeświadczeniu, będą miały cechę uprzedzonych, a przytem połowicznych, jednostronnych mniemań. Pod względem pedagogicznym ten rezultat jest o tyle szkodliwy a nawet zgubny, że napawa zarozumiałością, jakoby wolno było bez obliczenia się z własnymi siłami wyrokować o wartości utworów znakomych umysłów, nie zadawszy sobie nawet pracy potrzebnej do bliższego rozpoznania ich składu. Zamiast podniecić ciekawość, takie postępowanie przytłumia ją raczej, odejmując rzeczy powab nowości a duchowi świeżość zajęcia.

W celu uniknienia tych niedogodności powstała myśl *Wypisów historycznych*, które miały uwidocznić rozwój literatury szeregiem prób wyjętych z autorów każdoczesnej epoki z dodaniem wiadomości o ich życiu i pismach, jakoteż ogólnych poglądów na zmieniający się charakter następujących po sobie okresów. Za przykładem Wilhelma Wackernagla (*Deutsches Lesebuch* 4 Bde) poszli w niemieckiej literaturze Karol Gödeke i Henryk Kurz, ogłaszając dzieła o historii literatury na wypisach osnowane. Ogłoszony w r. 1849 projekt organizacyi gimnazyów w Austryi przyswoił sobie (str. 143—144) tę myśl, i był powodem, że w następnym czasie poczęły się pojawiać podobne zbiory do użytku szkoły przeznaczone; jak n. p. *Wypisy niemieckie* (*Deutsches Lesebuch*) Mozarta, Aloyzego Eggera (*Deutsches Lehr- und Lesebuch*, Wien 1869) i t. p. Zasada wypisów historycznych nie schodziła odtąd z pola, umożliwiając jej wykonanie zdawało się być rzeczą pożądaną dla metodycznej nauki i zapewniać jej skuteczność.

Atoli korzyści drogi tą zasadą wskazanej nie są do tego stopnia pewne, iżby usuwały wszelkie wątpliwości, które owszem wrażliwają, gdy chodzi o naukę języka, dla uczniów obcego, wymagającego czasem wcale innych warunków, aby mogła ze skutkiem postępować, niż gdy ma się do czynienia z językiem im od lat dziecinnych znanym. Czytanie wypisów, porządkiem historycznym ułożonych, poczyną z natury rzeczy od czasów najdawniejszych, najmniej zbliżonych do naszych zapatrywań lub usposobień, może przytem mieć zadanie obznajamiać uczniów ze starożytnymi, dziś już nieużywanymi formami języka, jedynie w celu, aby tym sposobem zaszczerpić poczucie rodzimych czynnych w jego życiu pierwiastków, i przygotować rozumienie jego historycznej budowy. Wszystko to łatwo można usprawiedliwić w stosunku do języka ojczystego, o ile jego nauka tylko wytłumaczyć i uzasadnić ma znane już przez nawyknięcie sposoby mówienia, chociaż i w tym razie nie należy do takiego uzasadnienia przystępować zbyt wczesnie, by nie odwrócić młodego umysłu od rzeczy dla jego wykształcenia potrzebniejszych i skuteczniejszych. Nikt jednak nie będzie żądał, aby ogół polskiej lub ruskiej młodzieży zatapiał się w formach staroniemiecczyzny lub wertował jej pomniki w chwili, gdy z całym wyteżeniem sił zbierać ma wiadomości, wręcz mu niezbędne, jeżeli ma rzeczywiście mieć udział w otaczającym go życiu umysłowym. Mając to zapewne na względzie, Mozart ograniczył swe *Wypisy niemieckie* do późniejszych epok literatury, w przypuszczeniu, że dawniejsze czasy uwzględnione będą w innych podręcznych

zbiorach, przeznaczonych wyłącznie dla szkół, do którychby przeważnie uczęszczała młodzież niemieckiego pochodzenia. Prócz tego używanie *Wypisów historycznych*, w nadmienionych rozmiarach, ma jedną jeszcze i to główną, ujemną stronę, której nie wypada pomijać milczeniem. Obfitość materiału w literaturze tak bogatej, jak niemiecka, może łatwo być powodem do rozstrzelenia umysłu; wątek historyczny zatrzymuje go zbyt często nad zjawiskami podrzędnego znaczenia, a nie pozwala skupić się w rozważaniu celniejszych utworów. Względy pedagogiczne wymagają, iżby obznajamiając ucznia z literaturą narodu, zachowano się w prowadzeniu instrykeyi od tej wadliwości, jako mogącej zbyt łatwo uczynić umysł pobieżnym i płytkim.

W nauce języków starożytnych metoda gimnazjalna już od wieków wynalazła i wskazała drogę, odtąd dostatecznie wypróbowaną a przytem ze wszech miar odpowiadającą warunkom rozsądnej pedagogii. Ograniczono się do małego stosunkowo kółka pisarzy wzorowych, stanowiących niejako kwiat rozwiniętej już literatury; zajmowano się jednak ich dziełami na obszerniejszą skalę i stateczniej, aźby się stały poniekąd duchową własnością uczniów. Ci, poznawszy tym sposobem głównych reprezentantów piśmiennictwa a przez nich ducha, zdobywają z tą znajomością klucz do przyswojenia sobie z czasem i łatwiejszego zrozumienia reszty pisarzy, w miarę, jak się im nadarzy sposobność do zasięgania o nich wiadomości. Tą drogą postępując także nauka języka niemieckiego zapewni sobie skutek, tem bardziej, że stosunek jego, jako obcego, w naszych szkołach ma tak wiele podobieństwa do stosunku, w jakim zostają języki starożytne do całości udzielanej tutaj oświaty.

Po wyłączeniu staroniemieckiego i średniowiecznego okresu, zdawałoby się, że literatura najnowszych czasów, jako ostateczny rezultat pracy umysłowej narodu niemieckiego, będzie najlepszym środkiem, aby niejako uczniom odrazu odsłonić wnętrze życia, którego jest wyrazem, zespolić ich myśli z prądem, jaki niem porusza, i otoczyć żywiołem, co siłą rzeczywistego istnienia wpływając może na spotęgowanie skutków pedagogicznej czynności. Te uwagi tyle mają w sobie prawdy, że bez ich odpowiedniego uwzględnienia nie mogłaby się w żadnym razie obejść nauka, nie chcąc się pozbyć najdzielniejszych czynników swej działalności. Wszelako nie idzie za tem, iżba one także zawierały rzetelną wskazówkę co do głównej podstawy, na której się oprzeć miała w tej gałęzi. Owszem, wnet się można przekonać, że szukać jej wypada w innym, cokolwiek odleglejszym okresie. Najnowsza literatura niemiecka

wzrosła w szczególności od r. 1830 wśród nieprzebrzmiałych może jeszcze w zupełności walk politycznych, społecznych i umysłowych, dla cudzoziemca mniej więcej obojętnych, nie stanęła dotąd na szczycie tej przedmiotowości, która bywa, jak tego w starożytnej literaturze mamy dowód, bez względu na jakikolwiek specjalny, czy to narodowy, czy naukowy interes, sprężyną, a nawet nieodzownym warunkiem wpływu na prawidłowe, harmonijne rozbudzenie władz ducha. Najcelniejsi znawcy, a między nimi także Henryk Kurz (*Geschichte der deutschen Literatur* IV, Leipzig 1872 str. 4a), zauważyli, że w tej epoce, obfitej zresztą w znakomite osobistości, żadna z nich, ani sama, ani w połączeniu z innymi nie zdołała na niej wycisnąć jednolitego piętna swego geniuszu, i wskazać tym sposobem piśmiennictwu torów dalszego postępu. Takich przewodników miawały poprzednie epoki w osobach Klopstocka, Lessinga, Wielanda, Herdera, Göthego, Schillera, a potem Uhlanda, Rückerta i innych. Oni to tworzyli właściwie nowszą niemiecką literaturę i podnieśli ją do rzędu europejskiej, czyli, jak się wyrażają jej zwolennicy, do rzędu wszechświatowej. W ich dziełach szukać należy związków późniejszego rozwoju, jakoteż wzorów następnych usiłowań. Między nimi Lessing, Goethe i Schiller pierwsze dzierżą miejsce tak dalece, że dokładna znajomość ich dzieł jest niejako warunkiem, a nazwać się może także rękojmią lub zadatkiem znajomości nowoczesnej literatury niemieckiej w ogóle. Na ich tedy czytaniu i rozbiorze oprzeć się winna nauka tej literatury w wyższych klasach szkoły średniej.

Powaga wymienionych właśnie pisarzy jest tak wielką, iż nie podobna przypuścić, żeby wypisy na poprzednich stopniach używane, nie zawierały z ich dzieł licznych prób i wyciągów, o ile na to pozwalają ramy zwykłej książki szkolnej. Spodziewać się zatem, że uczniowie, przechodząc do klas najwyższych przyniosą z sobą już sporą znajomość krótszych przynajmniej i łatwiejszych ich utworów. Znane im będą po większej części zapewne tak epigramata jakoteż bajki Lessinga, niemniej ulotne wiersze, pieśni i balady Göthego i Schillera. W wyższych klasach przystąpić wypadnie do dzieł obszerniejszych, wymagających stosunkowo więcej czasu, zachodu i dojrzałości umysłowej do rozpoznania nagromadzonego w nich duchowego materiału, tak co do jego objętości jakoteż umiejętnego układu. Wszakże ponieważ nie wszystkie w równej mierze zdolne są służyć celom pedagogicznym, które ostatecznie rozstrzygać winny — ze względu na nie, po sumiennej rozwadze, stosowny należy uczynić wybór. Jestto jedno z najtrudniejszych zadań rozumnej instruk-

cyi. Dzieła, upatrzone do szkolnego użytku, niechaj się odznaczają doborem treści i wytwornością formy, niechaj będą dostępne dla młodzieńczego wieku, a wolne od wszystkiego, coby mącić mogło jego prawidłowy rozwój etyczny, budzić szkodliwe namiętności albo sceptycyzm wczesniej aniżeli dostateczne oświecenie umysłu i siła charakteru skuteczny zdoła stawić im opór.

Do najcenniejszych utworów Lessinga z działu dramatycznej poezyi niewątpliwie należy *Mędrzec Natan* (*Nathan der Weise* 1779). Atoli co do niego bardzo głęboko sięgająca swojego czasu w świecie pedagogicznym toczyła się dyskusya, czyli może być uważany za stosowny przedmiot szkolnego zajęcia uczniów. Upatrując w nim wyraz religijnego indyferentyzmu, niektórzy pedagogowie, jak n. p. Köpke, (*Zeitschr. für Gymn.* 1856, str. 181) uroczyście zastrzegali się przeciw jego wciąganiu do zakresu instrukcyi. Inni, jak n. p. Heiland (*Encyclopaedie der gesammten Erziehung u. Unterrichtes* I, p. 924) i Bauer (*ibid.* IV, p. 414) nie widzą w tak jaskrawem świetle niebezpieczeństwa; mniemają, że możliwe mylne pojmowania, z założenia tego dzieła płynące, dadzą się usunąć oględnem i zręcznem tłumaczeniem, a wobec wielkiej jego wziętości nie wypada czynić zależnem od przypadku, jakie młodzież, sama sobie zostawiona, z niego wyprowadzić może konkluzye. Nie wchodząc w bliższe szczegóły tej różnicy zdań, jednak powiedzieć sobie można, że pewna ostrożność i wstrzemięźliwość wiele w tym razie będzie miała za sobą, zwłaszcza, że grunt polemiki teologicznej, na którym osnuty jest rzeczony dramat, nie odpowiada ani potrzebom ani stanowisku wieku, w którym się znajdują uczniowie nawet wyższych klas szkoły średniej. *Miss Sara Sampson*, pomimo swego znaczenia w literaturze niemieckiej, nie znalazła pomiędzy pedagogami orędowników; zbyt ciemne barwy w niektórych charakterach tej tragedyi nie nastęrczały snać dość dodatnich pierwiastków, aby się po niej spodziewać było można zbawiennego na młode umysły wpływu. Za to *Minna z Barnhelm* i *Filotas* cieszą się powszechnem uznaniem, zalecane jako przedmiot lektury szkolnej. Nie ma też najmniejszego powodu, dla któregoby *Emilia Galotti* miała koniecznie pozostać po za jej obrębem, gdyż wątpliwości, jakie Baur (l. l.) przeciw jej całkowitemu wprowadzeniu podniósł, nie zdają się być w zupełności uzasadnione, a jednak stanowisko tego dzieła w literaturze jest zbyt wybitne, żeby je pominąć było można. Przeciw czytaniu dzieł Göthego podosili niektórzy, szczególnie proteſtancy pedagogowie zarzut, że pogląd jego na świat raczej estetyczny niż etyczny, o wiele więcej zbliżony do zapatrywań pogań-

skiej starożytności niż do chrześcijańskich, konsekwentnie przeprowadzony, w niejaką sprzeczność wprawić może umysł młodociany ucznia z podstawami naszego bytu moralnego. Zgodnie z tem usposobieniem autor taki o stosunkach płciowych z większą zwykłą mówić i pisać swobodą, niż względy pedagogii mogą uznać dla siebie za dogodną. Wszakże okazuje się po bliższem zbadaniu, że z przytoczonych powodów znajduje się w jego pismach wiele rzeczy, wcale nieprzydatnych dla szkoły, które przeto trzymać należy na uboczu. Atoli nie byłoby ani możebnem ani usprawiedliwionem, chcieć go zupełnie wykluczyć z rzędu pisarzy dla niej dostępnych. Ktokolwiek pragnie poznać literaturę niemiecką, nie pominie Goethego, a w wielu jego pismach strona estetyczna tak ściśle spływa się z etyczną, że jedna w drugiej najzupełniejszą znajduje podpórę i najsurowsza pedagogia w nich znaleźć może zaspokojenie. W ich też obrębie szukać będzie winna swojego plonu. Nikt zapewne nie zechce zabawiać uczniów pismami, które rozdwojenie pomienionych czynników zbyt jaskrawo kreślą, albo swem pojmowaniem daleko sięgają po za widnokrąg ich wieku, jak n. p. *Faust*, *Götz z Berlichingen*, *Egmont*, *Prometeusz* i t. p. Są jednak także dzieła, co sobie nawet w nauce szkolnej zjednały już stałe prawo obywatelstwa, i stały się jej niezbędnymi czynnikami. Należą do nich przede wszystkim dramata *Infigenia* i *Tasso*, a nadto epopeja *Herman i Dorota*. W nich jest podstatkiem materiału do zużytkowania tak w naukowym, jakoteż estetycznym i pedagogicznym względzie (Porówn. Landerer w *Encyklopedyi Schmida* III. p. 7—24). Schiller ze względu na przeważną dążność swoich utworów, często zwany był poetą ideałów, a dostarcza dla dojrzałego wieku przedmiotu głębszej, wytrawnej rozważki, porywa myśl młodą, zagrzewając ją do wszystkiego, co zacne i wzniosłe. Poezye jego zawsze uważane były za skuteczny zadatek, jaki dać było można młodzieży, by ją na przyszłość do idealnych usposobić dążeń. Między niemi dramata pod względem jędrności i wypracowania najwyższe zajmują miejsce. *Wallenstein*, według powszechnego zdania, zasługuje ze wszech miar na to, żeby w wyższych klasach był czytany i rozbierany. Co do *Maryi Stuart* i *Don Carlosa* z jednej, a *Narzeczonej z Messyny* z drugiej podzielone są zdania. Znakomity pedagog Rudolf Raumer pierwszym dwom dziełom daje pierwszeństwo przed trzeciem; przeciwnie Bauer (w *Encyklopedyi Schmida* VII, p. 616) sądzi, że prócz innych dramatów *Narzeczonej z Messyny* już z powodu, że wprowadza chóry, dla porównania z tragedjami starożytnymi i wybornej swej dykeyi powinna być czytana nawet z pomi-

nięciem *Maryi Stuart* i *Don Carlosa*, zdaniem jego dla szkoły nie-tyle stosownych. Wszakże tutaj szkole możnaby większą pozostawić swobodę, iżby w miarę własnego uznania z uwzględnieniem wszelkich okoliczności czyniła wybór, nie ograniczając się zresztą do wymienionych właśnie utworów.

Prócz poezyi, z równą starannością pielęgnowana być winna, tak w ćwiczeniach wszelkiego rodzaju jako też w zajęciach, skierowanych do poznania literatury, proza, jako najważniejszy i najpospolitszy organ umiejętnego krzewienia myśli. W literaturze niemieckiej, wymienionych powyżej trzech pisarzy uważać można za właściwych twórców nowszej prozy, ich dzieła za wzory uprawianego przez nich sposobu pisania. Szkoła wiele na tem zyska, jeżeli na nich kształcić będzie i poczucie językowe i zmysł dla form wymowy u swoich uczniów. Siła dyalektyki w pismach Lessinga, powszechnie uznana, dziwnie może oddziaływać na wytrawność stylu u tych, co się nią przez dłuższe czytanie przejąć zdołali. Proza Goethego odznacza się niezrównaną łatwością i wykończeniem; może przeto być uważaną za najlepszą szkołę układnego pisania w języku niemieckim. Schiller nareszcie łącząc szczęśliwie powagę i ścisłość z przystępnym popularnym sposobem wykładu, przyczynić się może niepomalu do zaszczerpienia w toku myśli i słów szlachetnego nastroju, którym jego własne natchnione są pisma. Trudność w doborze mających się czytać pism głównie z tego powodu zachodzić będzie, że przeznaczone dla wieku dojrzałego, torując nowym często pomysłem drogę, w wielu razach, jeśli nie pospolicie, będą się zdawały przewyższać siły młodzieńcze. Atoli i tutaj dopatrzyć można jeszcze odpowiedniego materiału; zresztą należy pamiętać, że tylko męska i wytrawna myśl męski wychować zdolna umysł, a szkoła właśnie ma zadanie, przez niesienie stosownej pomocy dokonać tego dzieła. Co do Lessinga, to dramata jego, przeważnie mową niewiazaną pisane, choć po części zastąpić mogą wzory prozy. Wszakże prócz nich, *Rozprawy o bajce* (*Abhandlungen über die Fabel* 1759) już nieraz z pożytkiem znalazły się w książkach szkolnych. Mogą one służyć jako dalsze rozwinięcia zakreślonych poprzednio początków teorii literatury. Żałować wypada, że takiego samego użytku nie można zrobić z *Uwag o epigramacie* (*Zerstreute Anmerkungen über das Epigramm* 1771). W *Dramaturgii* (*Hamburgische Dramaturgie* 1767—1769) znajdują się całe ustępy, co zasługują na to, żeby je zużytkować; a w szczególności rzecz o Woltera *Semiramidzie* (część 10—12), jego *Zairze* (cz. 15—16) i *Meropie* (cz. 36—50), o Tomasza Kornela *Hrabi Essex* (cz. 22—25)

i Piotra Kornela *Rodogunie* (cz. 29—32). Wprawdzie możnaby zarzucić, że czytając te ustępy, uczniowie przyswoją sobie, wbrew przyjętym zasadom dydaktyki, ocenienia utworów, których z własnego wejrzenia poznać nie mieli sposobności. Na to jednak odpowiedź łatwa, bo zależy tylko od szkoły i jej zarządzeń nastęrczyć im tę sposobność lub zalecić, żeby się z ich treścią zaznajomili. Obudzi się przez to w nich tylko wielostronna ciekawość i rozszerzy się widnokrąg. Prócz tego zachodzi jeszcze i ta, w obecnym razie stanowcza okoliczność, że przytoczone ustępy *Dramaturgii* nie zawierają tak dalece rozbiorów szczegółowych i ocenień dzieł pomienionych, jako raczej tłumaczenia zasad, w nich zastosowanych, co znacznie zmienia postać rzeczy. Użyty w części 40 wyraz *Jesuitenkniff* chociaż odosobniony i niemający dalszego zastosowania, mógłby się wydać zbyt rażącym wobec młodzieży katolickiej; traci jednak swe rzekome żądło, skoro się zwróci uwagę na to, że pochodzi od różnowiercy, zostającego na odmiennem w rzeczach wyznania stanowisku, a wskutek tego niezbyt oględnego w charakterystyce przeciwnego obozu. Bauer (l. l. p. 413) utrzymuje, że *Laokoon*, *Listy starożytności* (*Antiquarische Briefe*) i rozprawa *O sposobie wyobrażania śmierci w starożytności* (*Wie die Alten den Tod gebildet*) pomimo wysokie swe zalety nie mogłyby być w szkole średniej czytane, z powodu, że za wiele wymagają filozoficznych i archeologicznych wiadomości, iżby się można spodziewać, że obudzą należyte zajęcie i będą dla uczniów dostępne. Wszelako zdaje się i byłoby do życzenia, żeby przynajmniej *Laokoon*, zawierający w formie jasnej tyle trafnych i głębokich uwag o istocie poezji, szczególnie w gimnazyach obok Wergilego, Sofoklesa i innych, w tej rozprawie powołanych pisarzy, dopuszczany był tu i owdzie, w sprzyjających okolicznościach choćby dla próby, o ile się przyjąć zdołają u uczniów jego poglądy i rozumowania. Z dzieł Goethego, mową niewiązaną pisanych, romanse jak *Werther*, albo *Powinowactwa wyboru* (*Wahlverwandschaften*), albo nawet *Wilhelm Meister*, z przyczyn wiadomych nie są stosownym przedmiotem lektury szkolnej. Przeciwnie księgi *Wahrheit und Dichtung* z życia poety nie zawierają, osobliwie w pierwszych dwóch częściach, nic takiego, coby obrażało względy pedagogiczne, a mieszczą w sobie jednak niemało materiału do historii cywilizacji i literatury ówczesnej; wysłowienie, obejmujące rozmaite stosunki życia tak domowego jakoteż publicznego, może znakomicie podeprzeć biegłość w używaniu języka. O trzeciej i czwartej części to samo powiedzieć można, tylko że wzmianki o stosunkach miłosnych autora w doj-

rzalszym wieku, tu i owdzie wplecione, chociaż w formie bardzo poważnej i przyzwoitej mogłyby się wydać niezgodne z usposobieniem, jakiego nauka wymaga. *Włoska podróż (Italienische Reise)* raczej w sposobie dziennika, aniżeli w ciągłym opowiadaniu opisana, dozwala, ażeby urywki z niej czytano. Mieści zaś w sobie ustępy wielkiej pod względem literackim i artystycznym wartości. Czyli i o ile takie rozprawy z zakresu nauk przyrodniczych mają być z uczniami czytane, zależy to będzie od wielu warunków, a w szczególności od stanowiska, jakie wobec nich zajmuje nauczyciel, jego znajomości rzeczy, od usposobienia uczniów, a nareszcie od rozwiązania kwestyi, o ileby takie zajęcie mogło być pożytecznym lekcjom z nauk przyrodniczych specjalnie udzielanym. Wysoko bywają cenione Schillera prace filozoficzne i estetyczne, jak np. *Listy o estetycznym wychowaniu*, rozprawa *O poezyi naiwnej i sentymentalnej* i t. p. Są jednak uzasadnione wątpliwości, czyliby one dały się zamknąć jeszcze w ramach gimnazjalnej instrukcyi. Atoli pisma jego historycznej treści, chociaż może już nie czynią zadość wymaganiom dzisiejszej krytyki, zawsze z wielką korzyścią młodzież czytać będzie, raz z powodu poglądów, jakie je przenikają, a dostatecznie cechują charakter i stanowisko Schillera, a nadto że były w znacznej części rezultatem prac przygotowawczych do dramatów tego autora. Zaznajomienie się z niemi przeto z wielu względów będzie pouczające.

W jakim porządku i w jakich rozmiarach dzieła pomienionych autorów mają być czytane, rozstrzygać to winny w każdym razie okoliczności i specjalne potrzeby szkoły. Słusznie by było wymaganie, aby równocześnie, tj. w tem samym przynajmniej półroczu, ograniczono się do pism jednego tylko z nich, aby wrażenia, jakie czytając je uczniowie, odbierają, były o ile możności jednorodne, tak pod względem formy stylistycznej jakoteż i sposobu zapatrywania, a jedne drugich nie osłabiały, coby było nieuniknionem, jeżeliby się młodzież zaprzętać musiała odrazu dwoma wybitnymi pisarzami. Wyjątek mógłby zająć chyba w najwyższej klasie; może nawet w ostatnim dopiero półroczu. Zresztą nasuwa się porządek chronologiczny, jako najbardziej naturalny; wszelako mogłoby się stać, że inne względy inne następstwo wskażą jako korzystniejsze. Możliwość przeznaczyć Lessinga dla VI, Goethego dla VII a Schillera dla VIII klasy gimnazjalnej. Jednak gdyby się wydało stosowniejszem, czytanie rozpraw Lessinga zachować dla drugiego półroczu klasy ostatniej, natenczas możnaby prozaiczne pisma Goethego czytać w drugim półroczu VI, a prozaiczne pisma Schillera w drugim

półroczu VII klasy, i przygotować tym sposobem czytanie pism poetyckich Goethego przeważnie na pierwsze półrocze VII, i Schillera przeważnie na pierwsze półrocze VIII klasy. Dramata Lessinga czytano przeważnie w pierwszym półroczu VI klasy.

Obok tanich a przytem szykownych wydań tych pisarzy, których dzieła miałyby pozostać głównym przedmiotem zajęcia uczniów w wyższych klasach, nie byłoby od rzeczy zaopatrzyć ich w wypisy z ważniejszych utworów znaczniejszych reprezentantów literatury niemieckiej, od początku w. XVIII aż do czasów najnowszych. Podawane tutaj próby miałyby się gromadzić około imion Klopstocka, Wielanda, Herdera a następnie Tiecka, Schleglów, Platena, Rückerta i innych. Myśl takiej książki nie sprzeciwia się bynajmniej poprzednim uwagom o wątpliwej dla nas użyteczności *Wypisów historycznych*. Podobieństwo, jakie tu zachodzi, jest tylko powierzchowne, a zatem pozorne. Książka, o której mowa, ma podrzędne w sprawie nauczania zajmować miejsce, i służyć jedynie do uzupełnienia obrazu tej epoki literatury niemieckiej, w której powyżsi trzej klasyce przodują, jako też i tej, która pod wpływem ich utworów powstała. Dlatego też ograniczy się do dwóch ostatnich wieków a ułatwi przegląd, zwracając uwagę przedewszystkiem na tych pisarzy, co swem znaczeniem najwięcej są zbliżeni do owych pierwszorzędných. Jednak bardzo cennym przyczynkiem w takim zbiorze byłyby obok wyimków z uwzględnianej popolicie wyłącznie nadobnej literatury, próbki z wzorowej naukowej prozy, jako szkoły istotnej wytrawności w porządnem i gruntownem wystawianiu swych myśli. Poszczególne ustępy z Winckelmanna *Historji sztuki w starożytności* (*Geschichte der Kunst des Alterthums*), stosownie dobrane, wielką pod niejednym względem przyniosłyby korzyść. Wiadomo, jak żywo pisma tego autora zajmowały Lessinga i Goethego; powinowactwo dążeń mogłoby nieraz być pomocnem w wyjaśnieniu obopólnych zapatrywań. Styl jego prosty a przytem jasny i gruntowny może być wzorem dla podobnych rodzajów pisma. Wprowadzając czytelnika w świat starożytnej sztuki, otwiera przed nim nowy widnokrąg ważny, pouczający tak dla zwolenników humanitarnej jakoteż realnej oświaty. W Aleksandra Humboldta *Widokach natury* (*Ansichten der Natur*) znajdują się rozprawy, które głębością pomysłów i wytwornością formy przewyższają wszystko, co dotąd wydała literatura niemiecka, a pod pewnemi warunkami stać się mogą dostępne dla uczniów wyższych klas gimnazjalnych. Znajomienie się bodaj przybliżone z treścią jednej lub drugiej natchnęłoby niejednego ucznia głębszem zamiłowaniem nauk przyro-

dniczych, dając mu rozleglejszy na rzeczy pogląd. Dziejopisarstwo niemieckie doszło pod wpływem Rankego i jemu podobnych pisarzy do niemałej doskonałości formy i metody; może przeto także dostarczyć znakomitych wzorów właściwego sposobu pisania. Aby ożywić przegląd w książce tego rodzaju zamierzony, dodane być mają biografie pisarzy, których utwory uczniowie bądź w niej bądź przy innych poznali sposobnościami. Nie będzie to historia literatury w znaczeniu dziś przez pedagogię potępionem, lecz raczej zbiór żywych obrazków osób, znanych już uczniom z ich dzieł i sposobu widzenia, mogących jeszcze większy dla nich obudzić interes a dalekich od przedwczesnej, jałowej krytyki.

Materyał, podawany w najwyższych klasach szkoły średniej do czytania, jest tego rodzaju, że już samą siłą swej treści zdolny jest skutecznie wpłynąć na dalsze kształcenie umysłu uczniów, dawniejszą nauką do jego zrozumienia przysposobionych. Dlatego metoda postępowania czyli rozbioru stosunkowo mniejszą tutaj ma ważność, niż w latach poprzednich. Ztąd jednak nie wypływa, iżby miała być rzeczą obojętną. Owszem, na tym stopniu nauczyciela głównym zadaniem być musi pomoc uczniom do zgłębienia doniosłości i uzasadnienia myśli w dziele czytanego autora. Aby to zadanie należycie rozwiązać, nie może się obejść bez pewnej ścisłości czyli metody w postępowaniu. W nauce języków klasycznych już od dawna ze skutkiem praktykuje się ta metoda. Rozbiór autorów, który się dokonywa pod jej wpływem, możnaby nazwać wprost hermeneutycznym. Posiłkuje się często tak rozbiorem gramatycznym jakoteż organicznym i architektonicznym, ale tylko w miarę potrzeby, o ile tego wymaga cel główny, dokładne zrozumienie autora. Aby ten cel osiągnąć, niezbędny jest zwykle pewien przybór naukowy, tak filologiczny jakoteż historyczny. Złe zrozumiana potrzeba takiego rozbioru zaszkodzić może nadmiarem przyboru, i zamiast wyjaśnić myśl w całej jej objętości, przyćmić jej znaczenie, rozerwać wątek, co łączy jej części, i wysunąć materyał rzekomo uczony na pierwszy plan, jakoby dzieło autora miało być tylko tłem do rozwinięcia obcych mu zresztą szczegółów rozmaitych gałęzi wiedzy. Sztuka dydaktyczna nauczyciela na tem polega, żeby się w objaśnianiu tekstu ograniczyć do uwag ściśle potrzebnych, a unikać wszystkiego, coby umysł nużyć a zajęcie się właściwym przedmiotem osłabiać mogło. Wprawdzie do wyświecenia poszczególnych ustępów lub miejsc przyczynić się mogą niekiedy obszerniejsze rozprawy, czyli tak zwane ekskursy; oględny nauczyciel nie pominie tego środka, zachęci owszem nieraz uczniów, żeby

w ich wypracowaniu sił swoich doświadczali; jednak i w tym względzie wystrzegać się będzie zbytku, a przede wszystkim baczyć na to, iżby takie rozprawy nie osłabiały poglądu na tok i budowę myśli w czytaniem dziele. Jestto nadto stopień nauki, na którym własne czyli tak zwane prywatne przykładanie się uczniów do czytania autorów wielkie przynieść może korzyści, i winno być zalecone. Niechaj jednak z tego, co czytają, choć w główniejszych zarysach lub w części na piśmie lub ustnie zdadzą od czasu do czasu sprawę; niechaj to czynią w języku niemieckim, niechaj się to jednak dzieje bez niepotrzebnego obarczania ich sił, a czytanie autorów niemieckich w krótkim czasie niemałe wykazać będzie mogło postępy.

2. Ćwiczenia piśmienne.

Początkowo, t. j. na najniższym stopniu szkoły średniej, ćwiczenia piśmienne w języku niemieckim nie mogą być niczem innym, jak przekładami naprzód zdań, następnie okresów, a ostatecznie ich związków; potem, idąc za wzorem ćwiczeń stylistycznych w nauce języka ojczystego używanych, są najpierw reprodukcjami, a później mają być opisami, zdejmującymi wizerunki z podanych rzeczywistych stosunków. W dalszym jednak postępie, t. j. w klasach najwyższych, trzeba przejść do ćwiczeń, w których myśl piszącego nadaje materyałowi w ten lub ów sposób formę, które wymagają pewnego stopnia twórczości, o ile na nią stać wiek młodzieńczy. Są to ćwiczenia wolne w ściślejszem znaczeniu słowa. Nauka języka niemieckiego posunie się w tej mierze tak daleko, jak na to pozwolą rzeczywiste warunki; pamiętna będąc, że ma do czynienia z językiem obcym, zadowolni się rezultatem skromniejszym a możliwym, zamiast wspinać się do wysokości urojonej bez nadziei rzetelnego powodzenia.

Starożytni nauczyciele wymowy rozróżniali głównie trzy rodzaje pisania prozą, *genus historicum*, *genus oratoricum* i *genus philosophicum*, t. j. styl opowiadający, krasomowczy i naukowy. Chociaż między temi rodzajami, co do ich przystępności dla początkującego, jest pewne stopniowanie, nie brak go jednak także w obrębie poszczególnych rodzajów. Ztąd pochodzi możność zaprawiania uczniów do wszystkich trzech, nie przekraczając granicy spopolitego ich do prac stylistycznych uzdolnienia.

Jak w dawnych szkołach największą wagę przywiązywano do ćwiczeń krasomowczych, tak w nowszym czasie w wolnych ćwiczeniach piśmiennych klas wyższych pierwsze miejsce zajmuje zwykle styl naukowy. W tej lub owej formie piszą uczniowie roz-

prawki na podane im temata, lub wypracowania do nich zbliżone. Atoli w jednym i drugim razie nieskuszenie zepchnięto styl opowiadający na drugorzędne stanowisko, zamykając sobie tym sposobem samochęć drogę do wykształcenia plastyczności, tego nieocenionego przymiotu dobrego stylu. Wszakże umieć dobrze rzecz opowiedzieć, jest nie tylko dowodem jasnego pojmowania, ale i niepospolitego władania językiem. Nadto ćwiczenia w opowiadaniu będą naturalnem przejściem od opisów poprzedniego stopnia do ćwiczeń innych więcej odmiennych rodzajów.

Opowiadania, nie w znaczeniu prostych reprodukcji, będących ćwiczeniami daleko niższych stopni nauki, lecz w znaczeniu, w jakim je obecnie mamy na oku, jako utwory w stylu opowiadającym, odznaczają się tem przedewszystkiem, że mają za przedmiot przebieg czynności ludzkich, który w języku polskim pospolicie także historią nazywamy. Opowiadanie historyczne jest wzorem utworów tego rodzaju, a początkiem opowiadań rozwiniętych przez poezję, w tak zwanych powieściach. Pierwsze polegają na zbieraniu i zestawianiu sprawdzonych faktów, drugie usiłują wykazać raczej oparte na prawdzie psychologicznej wątek pobudek, z których wynikł pewien szereg ludzkich czynności. Ćwiczenia w tym rodzaju przedsięwzięte dwojaki także mogą przyjąć kierunek. Jedne będą przeważnie streszczeniem czynności roztoczonych obszernie w większych dziełach i poprzepłatanych rozmaitemi bądź opisami, bądź epizodami, bądź nareszcie uwagami i sprowadzeniem niejako historii do jej prostego przebiegu; drugie, mając historię sobie podaną, będą miały zadanie, nadać jej koloryt powieściowy przez nacechowanie, bodaj słabe, charakterów, i rozwinięcie za pomocą nich jakiej takiej akcji. Uczniowie VI klasy gimnazjalnej znają wiele ustępów starożytnej historii z pisarzy rzymskich i greckich, znany tak im jakoteż uczniom szkół realnych przebieg niejednego zdarzenia z autorów nowszych; niemniej zdarzenia, na których osnute są dramata przez nich czytowane; niechaj je opowiedzą stylem prostym i jasnym, a będą takie ćwiczenia w udoskonalonej formie dalszym ciągiem już przedtem wskazywanych i praktykowanych ćwiczeń. Przypominają one ćwiczenia oparte na zmianie formy, opowiedzenia treści balad lub dyalogów, różnica zaś, jaka co do nich zachodzi, polega przedewszystkiem na obszerniejszym zakresie w skutku rozleglejszego materiału, jakoteż na bardziej umiejętnem przeprowadzeniu rzeczy. Lessing (*Abh. über die Fabel* §. V.) zaleca dla szkół ćwiczenia w kompozycyi bajek Ezopa, jako stosowny a przytem dostępny sposób budzenia i doskonalenia daru inwencji

w młodych umysłach; bardzo pouczające i trafne są też jego wskazówki co do sposobu, w jaki uczniowie do ćwiczeń tego rodzaju ze skutkiem mogą być przysposabiani. Wszystko, co tu powiedziano ze względu na bajki Ezopa, z odpowiednimi zmianami da się zastosować do powiastek, mających pewne prawdy moralne uwidocznić w przebiegu pewnej akcji. Okazuje się ztąd możebność takich ćwiczeń; zależeć będzie od okoliczności, jak daleko na tej drodze będzie można postąpić; korzyść, jaką odnieść mogą uczniowie, jest wielkiej doniosłości, i nie powinno się jej łatwo pozbywać.

Skoro raz wejda uczniowie na to pole, będą nawykająć rozważać każdą sytuację i stosownie do niej zakreślać możebne usposobienia działających osób, wyprowadzać ztąd wątek zdarzeń i czynności i zaokrąglać je w całość. Ponieważ usposobienia osób odbijają się najlepiej w ich mowach, idzie zatem, że tak w powieściach, niewiązaną mową pisanych, jakoteż w eposach nic opowiadania przerywają często rozmowy czyli dyalogi. Wiadomo, że w dramacie cały przebieg akcji odbywa się przez dyalogi. Z uwagi na to ich znaczenie, ćwiczenia w układaniu dyalogów będą z jednej strony tylko dalszem rozwinięciem pracy około ćwiczeń w stylu opowiadającym, a z drugiej przejściem do ćwiczeń w stylu krasomowczym, o ile każda z osób usiłuje swe stanowisko wobec innych zaznaczyć w sposób przekonywający, więcej rzeczniczy. Z tem wszystkim, nie chodzi tu tyle jeszcze o krasomówstwo, jak raczej o uwydatnienie owej dyalektyki, jaka z wzajemnego stosunku działających lub rozmawiających osób względem siebie wynika, Dlatego nietylko sytuacje akcji, ale niemniej twierdzenia teoretyczne mogą być w formie dyalogu rozwijane i uzasadniane, jak to czynili w starożytności znakomici filozofowie i uczeni, mianowicie Platon i jego poprzednicy. Uczniowie wyższych klas szkoły średniej, czytając dramata Lessinga, Goethego i Schillera, będą mieli znakomite wzory dyalogu przed sobą; naśladowanie, zręcznie kierowane, może ich wkrótce do tego usposobić, że przynajmniej prostsze myśli i sytuacje w tej formie, jak na początkujących, dostatecznie zdołają skreślić.

Właściwe krasomówstwo (retoryka) nie może dziś, jak to bywało w starożytności, być uważane za główny cel humanitarnej oświaty, ani też być wyłącznym lub nawet przeważnym przedmiotem ćwiczeń stylistycznych w szkole. Raz dlatego, że obecnie inne także czynniki domagają się w nauce równego uwzględnienia, a powtóre, że tak zwane krasomówstwo, według terażniejszego pojmowania, daleko więcej polega na jędrności i jasności myśli, aniżeli na pozornej tylko nieraz wartości ozdobach retorycznych. Mimoto, nauka

szkolna nie powinna ich zaniedbywać całkowicie, już ze względu na wzmagającą się w naszych czasach coraz bardziej ważność publicznej wymowy i z uwagi na pedagogiczne i dydaktyczne korzyści, jakie z nich w dalszem może ciągnąć rozwinięciu. Jak układanie dyalogów opiera się na ocenieniu świadomej sytuacji, tak stosownie do podanego składu okoliczności pisane być mogą mowy działających osób, jako dokładniejsze, prawdziwe lub prawdopodobne uzasadnienie ich postanowień i czynności. Wszak Tucydides, pisząc historię wojny peloponeskiej, wkłada występującym w niej osobom w usta mowy, nie jak były miane, lecz jak mogły być miane dla wyjaśnienia powodów ich postępowania. Na wzór tych i tym podobnych mów, jako też licznych przykładów z innych historyków starożytnych mogą uczniowie sporządzać ćwiczenia na tle objaśnionych im szczegółowo chwil lub zdarzeń historycznych. Prócz stylistycznej wprawy nabędą tak w skutek otrzymanej informacji jako też własnego zastanowienia dokładniejszej znajomości przedmiotu. Inny materiał nie przyniósłby równych dydaktycznych korzyści; wreszcie rozszerzenie tych ćwiczeń poza wskazane granice zakrawałoby na naukę specjalną i nie odpowiadałoby może dzisiejszemu zadaniu i stanowisku szkoły średniej.

Pozostają ćwiczenia w stylu naukowym czyli dydaktycznym. Na rozdrożu pomiędzy poprzednimi rodzajami ćwiczeń a następującem znajdujemy obrazy charakterów, osnute na podaniach historyi albo na koncepcjach artystów, a szczególnie poetów, a mające ująć rozrzucone tam rysy w rozumowany wykład. Rozbiory architektoniczne, o których przedtem była mowa, uważać można za przygotowanie w ustnej nauce do ćwiczeń tego rodzaju, wymagających już pewnej biegłości w mowie i dojrzałości sądu, aby na piśmie mogły być wykonane. Potrzebny jest wprawny poniekąd pogląd na tło życia powszechne, które służyło charakterowi za pole popisu, potrzebny także zmysł obserwacji, aby w zamysłach, słowach i czynach osoby dostrzedz jej właściwości, a nareszcie potrzebna niejaka przenikliwość, aby odsłonić genezę charakteru wzrastającego z gromadzenia się tych właściwości i oddziaływania na swe otoczenie. W związku z takimi ćwiczeniami zostają piśmienne rozbiory znanych dzieł artystycznych w ogóle, albo poetyckich w szczególności, tem trudniejsze, im kunsztowniejsze są ich przedmioty. Rozumie się, że oględny nauczyciel nie pójdzie w tej mierze poza granice możliwości i rzeczywistej siły swych uczniów.

Bardzo stosowną i użyteczną sposobność do ćwiczeń w rozprawach rozumowanych podają rozbiory i uzasadnienia ogólnych

zdań, wyjętych ze znakomitych pisarzy, albo upowszechnionych powszechnem mniemaniem. Ćwiczenia te już w najdawniejszych szkołach wymowy używane, zwały się chryami (χρημα). Około r. 300 po narodzeniu Chrystusa, sławny gramatyk Aftoniusz poddał je pod pewne ściślejsze prawidła. Uważano je za ćwiczenia przygotowawcze do właściwych ćwiczeń krasomówczych. Atoli są one właściwie rozprawami i należą do rodzaju dydaktycznego; przygotowaniem do krasomówstwa o tyle jedynie być mogą, o ile w niem jasność wykładu i ścisłość rozumowania także są zaletami niepospolitej wartości. Przystosowując te ćwiczenia do terażniejszych potrzeb szkoły, nie potrzeba się koniecznie wiązać zbyt ciasnymi oraz przepisami dawnych gramatyków, chociaż ich wskazówki oparte na doświadczeniu, nieraz bardzo cennym okazać się mogą przewodnikiem w doborze i użyciu środków dydaktycznych. W zasadzie zaś, raczej swobodnemu rozwinięciu myśli aniżeli ośchłym tylko na pewne może przypadki przydatnym formułkom należy oddać pierwszeństwo.

Rozprawy, w ściślejszem słowa znaczeniu, dążą do rozwiązania pewnej ogólnej kwestyi bądź teoretycznej bądź praktycznej natury. Kwestye praktyczne, do których także moralne należą, przewyższają zwykle pojęcie młodzieży, jako nieznającej jeszcze życia, w skutek czego mogłaby o jego zadaniach szermować tylko frazesami, nabytymi z książek, a niepopartymi własnem przekonaniem. Ćwiczenia szkolne winny przeto ograniczyć się do kwestyj teoretycznych, znanych z nauki szkolnej, a będą prowadziły rzecz każdą cokolwiek dalej, o ile uzyskane wiadomości dają podstawę do własnych kombinacyj, zawartych wprawdzie w założeniach ale jeszcze nieprzeprowadzonych. Nauczyciel tylko takie temata będzie podawać, którym uczniowie mogą podołać. Te ćwiczenia będą niejako dalszym ciągiem sprawy, którą uczniowie zdawać mają z różnorodnych lekcyj, a ze względu na język niemiecki: sposobnością do przystosowywania go we wszystkich gałęziach szkolnej nauki.

Szereg przytoczonych dotąd ćwiczeń wskazuje oraz w ogóle następstwo, w jakim je szkoła będzie mogła pielęgnować. W gimnazyum klasa VI przeważnie zajmować się będzie ćwiczeniami w stylu opowiadającym, dyalogi i mowy przekazane będą klasie VII, reszta pozostanie dla klasy VIII. Ponieważ szkoła realna ma tylko klas siedm, zajdzie potrzeba niejakiego ścieśnienia następstwa, i może pobieżniejszego tylko uwzględnienia niektórych rodzajów. Może dyalogi i mowy bez szkody dla ostatecznego rezultatu mogłyby być pominięte. W rozprawach i w innych ćwiczeniach wreszcie

szkoła realna właściwy sobie materiał naukowy naprzód wysuwać będzie, tak żeby uczniowie o tem już w szkole przeważnie pisali, o czem w życiu myśleć i mówić będzie ich zadaniem.

Aby ćwiczenia piśmienne w ogóle, a w klasach najwyższych w szczególności, pożądanym odniosły skutek, a nie były tylko czerem szamotaniem się młodzieży na tem polu bez celu i właściwego pożytku, potrzeba, żeby ich wypracowanie było zawsze należycie przygotowane. Takie przygotowanie winno nastąpić tak ze strony nauczyciela jako też uczniów. Nauczyciel, obmyślawszy dokładnie temat, i przewidziawszy we wszystkich szczegółach jego możliwe przeprowadzenie, uczyni go uprzednio w szkole przedmiotem rozbioru. Od uczniów zaś wymagać będzie, żeby przed ostatecznym wypracowaniem ułożyli sobie rozkład czyli dyspozycję i umieścili ją dla kontroli w seksternie. Późniejsza ocena nauczyciela, która w każdym razie niechaj będzie staranną, odnosić się będzie do obudwu okresów ćwiczenia, t. j. tak dyspozycyi jako też i wypracowania.

3. Wykłady i ćwiczenia ustne.

Co Kwintyliusz (Inst. or. X, 7) powiedział o wymowie w ogóle: *Maximus vero studiorum fructus est, et velut praemium quoddam amplissimum longi laboris, ex tempore dicendi facultas*, może w całej pełni być zastosowane do nauki każdego języka, a w naszym wypadku do nauki języka niemieckiego. Ostatecznym jej dążeniem być powinno, usposobić ucznia, iżby się w tym języku mógł wysłowić ustnie, z wszelką swobodą, doraźnie i bez przygotowania.

Najprzedniejszym środkiem do osiągnięcia tego celu jest własne ćwiczenie, które jednak, aby było skuteczne, winno zasilać się regularnym słuchaniem żywych, mówiących wzorów. Tą drogą odbywa się u każdego człowieka nauka tak rodzowitego jakoteż obcego języka; nie łatwo też zdoła tego środka zastąpić inny, równie skuteczny i silny. Nauka języka niemieckiego nie powinna go także zaniedbać. Wprawdzie, w wyższych szczególnie klasach, odbywając się w tym języku już przy rozbiorku autorów daje uczniom wiele sposobności do przysłuchiwania się jego brzmieniu i zwrotom; jednak dla dopełnienia skutku będzie bardzo pożądane, by uczniowie w pewnych odstępach czasu słyszeli z ust swego nauczyciela dłuższe, ciągłe i poprawne w tym języku wykłady. Co do ich trwania, będzie można zachować pewne stopniowanie; naprzód

niech trwają przez ćwierć godziny, potem dłużej, nakoniec nawet przez całą godzinę. Winny jednak być te wykłady staranne i wzorowe, jeżeli mają spodziewany, zbawienny wpływ wywierać.

Chodzi tylko o wyszukanie dla nich stosownej treści. Nasuwa się przedewszystkiem historia literatury, jako najwięcej zbliżona do treści reszty nauki języka, gdyby nie podniesione już przedtem przeciw jej wykładom w szkole średniej wątpliwości. Jest jednak przedmiot z nią ściśle związany, nie ulegający w tym samym stopniu podobnym zarzutom, a wprowadzony do nauki szkoły średniej, mógłby w niejednym względzie stać się bardzo cennem uzupełnieniem wiadomości uczniów tak literackich jakoteż historycznych. Tym przedmiotem jest historia cywilizacji niemieckiej. Nawiązując do wybitniejszych zjawisk literatury niemieckiej, łatwo by było przejść do ~~kręcenia~~ zmian, jakie w zapatrywaniach, obyczajach, instytucjach niemieckiego narodu zachodziły. O tych szczegółach nauka powszechnej historii tylko pobieżnie wspominać może; tam gdzie jest mowa o piśmienności Niemców takie rozszerzenie poglądu nie byłoby ani zbyt cennem ani bez korzyści, a ponieważby o niemieckiem życiu była mowa, zastosowanie wykładu niemieckiego do jego charakterystyki byłoby nawet na miejscu. Główną trudność w urzeczywistnieniu tej myśli stanowiłyby brak odpowiedniego podręcznika. Takich podręczników dla szkół dotąd nie pisano prawie, a te, które dla szerszej publiczności posiada literatura niemiecka (jak n. p. Scherr: *Geschichte deutscher Cultur und Sitte*. Leipzig 1852) zanadto mało odpowiadająby warunkom pedagogicznemu szkoły, iżby mogły do jej użytku być polecane.

Wszakże, dopóki nie ma zgody na zaprowadzenie pewnego przedmiotu, o którym miałyby się stale odbywać wykłady w języku niemieckim, lub dopóki nie będzie dla niego ze wszech miar stosownego podręcznika, nauczyciel poprzestanie na wykładach treści przygodnej, a z resztą nauki związek mającej. Czytanie i rozbiór niemieckich klasyków nastęrczy niejedno pytanie naukowe, które w osobnym obszerniejszym ekskursie potrzebuje być wyjaśnione, aby przynieść uczniom pożytek, rzeczywiście rozszerzyć i utwierdzić ich wiedzę. Tu szukać będzie nauczyciel przedmiotów do swych niemieckich wykładów, dbały o to, aby uczniowie co tydzień przynajmniej jeden taki wykład słyszeli. Dla zapewnienia się, że osnowa tych wykładów nie przesunęła się bezskutecznie mimo uszu słuchaczy, dobrze będzie za przykładem średnich szkół francuskich, żądać od nich sprawy na piśmie, ~~która~~by zawsze na najbliższej mieli złożyć lekcyi.

Ze słuchaniem wykładów połączyć się jednak winny własne próby i usiłowania uczniów w swobodnem wygłaszaniu myśli mową niemiecką. Główną podstawą do ćwiczeń tego rodzaju będzie znana z czytania szkolnego treść autorów. Rozprawy estetyczne Lessinga i historyczne Schillera i naukowe Humboldta zasługują na to, żeby je nie tylko czytano, lecz także po dokładnem studyum, pamiętano. Nauczyciel przygotowawszy i zarządziwszy od czasu do czasu takie studyum, domagać się będzie od uczniów obszerniejszego w wolnym wykładzie z niego sprawozdania, lub uczyni treść przeczytanych rozpraw przedmiotem wyczerpującej konwersacji w szkole, tak zwanego egzaminatoryum w niemieckim języku. Te ćwiczenia winne jednak znaleźć swe uzupełnienie w wykładach uczniów, zawierających własne rozbiory utworów piśmiennych, ekskursa o poszczególnych tam ukrytych kwestyach lub ułożonych na wzór ćwiczeń piśmiennych, to jest w opowiadaniach, dyalogach, mowach i rozprawach.

Takie ustne wykłady winny być przygotowane. W początkach niechaj będzie uczniom wolno, a nawet ściśle polecane, iżby naprzód piśmiennie wypracowali każdy wykład, który w szkole ustnie wygłosić mają. Tym sposobem nawykną do ścisłego myślenia i przyzwoitej w wysłowieniu staranności. Gdy już nabędą niejakię wprawy, będą mogli ograniczyć się do piśmiennego wypracowania rozkładu czyli dyspozycji, którą podczas wykładu dla pamięci mogą mieć przed sobą. Czyli się uda wydoskonalic ich tak dalece, iżby bez właściwego przygotowania rozprawić mogli o podanych, acz znanych im przedmiotach, od wielu innych zależeć to będzie okoliczności, gdyż nie sama biegłość w języku niemieckim na to będzie wpływała, ale także rozwinięcie umysłu w ogóle, do którego dojdą uczniowie.

We Lwowie, w październiku 1880 r.



ZBIORY SPECJALNE

1847