

2. Księgozbiór J. Szuryskiego

XIX / 87

Nr Inw.

1075

2. SWOSIA -37



37

ALC. 578 20018

KILKA UWAG O ZNACZENIU I NAUCE JĘZYKA NIEMIECKIEGO W GIMNAZYUM

(przyczynek do metodyki tego języka)

skreślił

Dr. K. F. Setelenz.



Osobna odbitka ze Sprawozdania gimnazjum św. Jacka.

KRAKÓW.

NAKŁADEM FUNDUSZU SZKOLNEGO.

W Drukarni Wł. L. Anczyca i Spółki.

1882.

Przełmożneum Panu Pektorowi Jan
Józefowi Szustkiewiczowi w dowód najwyższe.
go szacunku i poważenia

Autor.

Sulistrowa 16. sierpnia 882.

KILKA UWAG

o znaczeniu i nauce języka niemieckiego w gimnazjum

(przyczynek do metodyki tego języka)

skreślił

Dr. K. J. Petelenz.

Tyle o nauce języka niemieckiego tak u nas jak téż szczególnie u naszych niemieckich sąsiadów pisano, że niemal pewien niesmak i obawa przed manią pisania — może nawet dzisiaj modną w tym przedmiocie — się wstawia, gdy przychodzi nad tą sprawą zastanawiać się i myśleć. Jednak im więcej głosów w pewnym przedmiocie usłyszeć można, tém wszechstronniej tenże się przedstawia, tém jawniej występują wszystkie dodatnie i ujemne jego strony, tém łatwiejsze ostateczne tegoż załatwienie.

Nieodzowna potrzeba niemieckiego języka, jak ją ogół naszój publiczności uznaje a czcigodny Nestor naszego szkolnictwa Dr E. Czerkawski dosadnie wykazał z jednéj strony, następnie brak stanowczej instrukcyi, która się dopiero przygotowuje, z drugiej strony, jakotéż pewne nieporozumienia (ob. Dziennik Polski Nr. 68 z r. 1882), obok powyżéj nadmienionego powodu są mi dostatecznym i dość ostrym bodźcem do

ponownego zastanawiania się i łagodzą wspomniany niesmak i obawę. Nadmienić nadto muszę, że nie mam zamiaru pisać szeroko zakreślonego i wyczerpującego planu nauki jęz. niem. jeno więcej aforystycznie chcę rzucić kilka myśli i uwag, jakie mi się nasuwały a wśród praktyki do wykonania możebnemi wydały. Dotyczą owe uwagi szczególnie znaczenia jęz. niem. w organizmie gimn. i sposobu nauczania gramatyki tego języka w klasach najniższych.

Gimnazya jako zakłady humanistyczne polegające na pewnych i stałych zasadach wychowawczych w każdym udzielanym przedmiocie, mają przede wszystkim wzniosły cel na oku *wychować człowieka*. Religia i historia wykazują jakim człowiek być powinien a jakim był i jest i jakie stąd skutki dla niego jako jednostki lub jako narodu; literatura lekturą objęta pokazuje mu najwznioślejsze i najpiękniejsze płody, do jakich duch ludzki jest zdolny; nauki przyrodnicze obznajamiają go ze światem, na którym ma działać, ze siłami jakie wszechświat przenikają i zniewalają go do rozmyślenia nad stosunkiem, w jakim jako istota myśląca do swojego otoczenia zostaje; arytmetyka, geometrya i logika kształcą wyłącznie formalną stronę jego myślenia; śpiew i rysunki rozwijają estetyczne jego zmysły; gimnastyka wreszcie ćwiczy i umacnia ciało.

Więc wszystko się sprzęga, czego tylko zapragnąć można, w piękną harmonijną całość, ażeby dziecko wstępujące do zakładu o ile to być może i każdorazowe uzdolnienie na to zezwala jako istota wszechstronnie udoskonalona tenże opuszczało. Zapas prawdy, dobra i piękna towarzyszy mu w życie otwierające się przed nim jako młodzieńcem po opuszczeniu gimnazjum. Śmiało może powiedzieć: „Jestem człowiekiem, po ludzku

bowiem myślę i czuję i jasnem mi jest zadanie, jakie jako człowiek spełnić jestem obowiązany“.

A jednak o czy to rozbudzenie, to przygotowanie człowieka do „nosce te ipsum“ a przez to do „nosce alios et alia“ jest wystarczającym? Czy wystarczy, jeżeli kogo uzdolnionego do malarstwa nauczymy sądzić o dziełach sztuki, poznawać ich przynależność do pewnej szkoły, odróżniać wyższość jednej szkoły nad drugą, wykazać postęp i t. p. a nie nauczymy go mieszając barwy, obchodzić się z płótnem, nie wyrobimy biegłości w rysunku, w ogólności nie damy mu nieodzownych środków do rąk, ażeby był w stanie urzeczywistnić piękne pomysły, czy to wystarczy, ażeby był artystą-malarzem? Sądzę, że się na to nikt nie zgodzi owszem uzna obok teoretycznych a niezbędnych wiadomości potrzebę techniki, wyrobionej do praktycznego władania i biegłości. Jak najgenialniejszy wódz bez dostatecznych sił, któremiby mógł rozporządzać na zawołanie, nie pokona nawet przez słabszą intelligencyą prowadzonego, ale w środki bardziej obfitującego nieprzyjaciela, jak artysta najpotężniejszych pomysłów bez odpowiednich środków i narzędzi pomysłem swoim nie nada życia i nie mu nie pomogą najświętsze i najuroczystsze zaklęcia, że tak wielkie tak potężne ma pomysły a partacz w obec niego w takich okolicznościach zwyciężyć zdoła, tak téż i szkoła, jeżeli bezstronnie i bez uprzedzeń spojrzeć zechcemy, sposobiąc człowieka do *samopoznania* powinna pomyśleć i pomyślała nawet o środkach, jakimi rozbudzona wszechstronnie indywidualność skorzej cel swój osiągnąć może. [Zatém i gimnazyum, zdaniem mojem, nie spełniałoby swego zadania, gdyby wykształcało tylko idealnie nie udzielając pewnych dla praktyki życia przewidzianych biegłości, któ-

reby były w stanie ułatwić posłannictwo człowieka. Owszem szkoła, dalszy ciąg a po części regulator wychowania domowego, powinna postępywać jak dobry i dbały ojciec, który nie tylko najwznioślejszemi i najzdrowszemi zasadami zasycza umysł i serce syna ale także, ażeby go ustrzedz przed zawczesnem rozgoryczeniem i zwątpieniem, odkłada skoro tylko jest w możności, pewne materyalne zapasy, ażeby przynajmniej na wstępie w życie, zanim się z jego walką oswoi, mógł z pewną swobodą dawać wyraz swoim dobrym chęciom i popędom. Zatem i szkoła dopiero wtenczas odpowiada zupełnie warunkom prawdziwego wychowania, skoro obok wykształcenia rozumu i serca, obok *uczłowieczenia*, także pewne w praktycznem życiu potrzebne środki opuszczającemu zakłada do rąk odda. Wychowanie powinno więc obydwie kierunki: idealny (humanistyczny) i praktyczny w piękną łączyć całość mając stanąć na wysokości swojego zadania. Sądzę więc, że względ na praktyczne strony życia bynajmniej nie uwłacza humanistycznemu wychowaniu w szkole ani w niczem wzniosłego jęj zadania nie ukróca ani ducha jęj nie kazi. Owszem pozwala szkole tylko wyraźniej wywiązać się ze swojego wzniosłego zadania uwzględniając przynależność człowieka do siebie samego i do świata. Z tego wynika, że pewne przedmioty, a są niemi bezsprzecznie *języki żyjące*, mają przeważnie ową praktyczną stronę życia na względzie, zatem cel ich nieco odmiennój jest natury a więc także wszystko, co za tém idzie — przede wszystkim *metoda*. W ogólności trzeba sobie wyobrazić szkolne wychowanie wprawdzie jako wykończony na ścisłym z góry obmyślanym planie powstały gmach, na który jednak składały się ręce rozmaitych rzemiosł ludzi, z których wszelako każda sobie właściwym sposobem przypadające jęj za-

danie obrabiała i tylko w ostatecznym celu — w całości ze sobą się zeszyły. Nikt n. p. nie kazałby kamieniarzowi tak samo pracować jak szklarzowi i t. d. jeno każdy pracować powinien stósownie do swojego częściowego zadania a dopiero w końcu połączyłyby się wszystkie owe odrębne zadania w zamierzoną całość. Ponieważ staramy się w szkole wychować człowieka także dla życia a nie tylko dla tego, ażeby się poznał człowiekiem, przeto uważaliśmy uwzględnienie praktyki życia za nieodzowny spólczynnik w wychowaniu, który, wracając do powyższego obrazu, równie koniecznym i uprawnionym jest do utworzenia całości — prawdziwego wychowania.

Jakież stanowisko w tym względzie przypada językowi niemieckiemu?

Jako językowi żyjącemu wedle tego, co pierwój zostało powiedziane, nie inne jak praktyczne. Ale przypatrzmy się sprawie bliżej. Ze wszystkich powodów, dla których wedle słów Dra E. Czerkawskiego (ob. Uwagi o nauce jęz. niem. Lwów, 1880 str. 1), nauka języka niemieckiego dla nas jest konieczną a na które bezwarunkowo zgodzić się należy, wszystkie prócz jednego „*literatura jego stała się też niepoślednim czynnikiem powszechnej oświaty*“ są praktycznej natury. „Uczymy się tego języka, ażeby utrzymać potrzebną łączność (scill: naukową, handlową, dyplomatyczną, towarzyską i t. p.), pomiędzy nami a ościennym Zachodem“; ażebyśmy byli zdolni „zostając w łączności z państwem austriackiem, mającem tradycye niemieckie i dynastya, nadto do tych warunków zastósowany ustrój rządu, administracyi i życia publicznego, wpływać skutecznie na rozwój jego spraw, jakby tego nasz własny interes wymagał“; ażebyśmy „mogli nadal na polu nauki i pi-

śmiennictwa uczestniczyć we wspólnej pracy umysłowej cywilizowanej Europy“.

Zastanawiając się dalej spostrzegamy, że język niemiecki obowiązuje obok języka ojczystego i klasycznych nie mówiąc już o nadobowiązkowych jako francuskim, angielskim a nawet włoskim.

Z całej téj powodzi języków, których nauka największą ilość godzin w instrukcyi szkolnej i pracy domowej ucznia wypełnia, każdy, jak przypuścić należy, musi mieć pewne z ogólnym planem wychowania zgodne, lecz jako tegoż część składowa specyalne zadanie do spełnienia, gdyż pocóżby ich tyle gromadzono, szczególnie że pod względem formalnym i syntaktycznym należą do jednej i téj samej na wspólnych podstawach wspierającej się drużyny językowej tak, że poznawszy jeden z nich poznaje się w zasadzie wszystkie, pocóżby więc tyle ich gromadzono, gdyby nie miały każdy pojedynczo wypełnić pewnej strony ogólnego wychowania? Zaprzeczyć się nie da, że język ojczysty należycie uprawiany przed wszystkimi innemi powołany jest rozwiązać zadanie, jakie *nauka języka* jako języka w wychowaniu spełnić powinna.

Ponieważ uczeń językiem włada i przyrodzoną w nim posiada twórczość, więc o wyraz walki nie zna, przeto jedynie na nim i przezeń poznać jest zdolny istotę języka wogólności i duchowo uczestniczy we wszystkim, co za tém idzie. Język przedstawi mu się jako organ wykonawczy myślenia siłą wyobraźni poruszany, która się przez należyte wyrażanie się czyści i wyrabia; każdy wyraz stanie przed nim jako przedstawiciel pewnego wyobrażenia lub pojęcia które granic ani co do treści ani co do zakresu przekraczać nie może; w każdej głosce pojedynczej pewien nastrój,

pewne uczucie duszy się przebija i w jego piersiach
 tą samą oddźwięczy nutą a symbolikę jako téż i este-
 tyczne zrozumienie języka tylko język ojczysty w nim
 rozbudzi. Wszystko to tu jest możebnem, bo tylko
w tym jednym wypadku iście się w język wnika.
 Skoro się ucznia tak prowadzi, że go się uczy obok
 wzniosłej treści, także język poznawać, kształci go się
 i wychowuje niezaprzeczenie, gdyż rozbudza się w nim
 i pielęgnuje wszystkie przyrodzone siły duszy. Uczeń poj-
 muje język raz jako wyraz pewnych stanów duszy w naj-
 rozmaitszych jój rozgałęzieniach, dalej jako formę, w którą
 się jaźń ludzka przeobлека i wnet nabiera przekonania,
 że do prawidłowego mówienia koniecznem jest prawi-
 dłowe myślenie, że brak treści staje się brakiem mó-
 wienia, że styl to człowiek, że mowa tém lepsza i wzio-
 ślejsza a i piękniejsza, im więcej jest wiernym wyrazem
 wewnętrznego stanu człowieka albo im bardziej odpo-
 wiada rzeczywistości przedmiotu, o jakim właśnie jest
 mowa. Prawda, chociażby względna, jako indywidualne
 przekonanie, najpiękniejszą mowy jest okrasą. Zatem
 prawdziwa nauka języka i wynikające z niej korzyści
 pedagogiczne w naszym rozumieniu tylko w ojczystym
 języku w całej pełni są możebne. On przeto przede-
 wszystkim do tego jest powołany.

Nie tyle zaspakajają takie żądania języki klasy-
 syczne, o których w obce ustalonej ich reputacyi nie
 chcę szerzej się rozwodzić, gdyż za daleko odbiegłbym
 od właściwej dyskusyi. Kto ciekawy poznać zastano-
 wienia godne zdania, o ile można powątpiewać o do-
 niosłości klasycznych języków w wychowaniu a o ile
 te się potwierdzają, odsyłam go do dzieła Aleksandra
 Baina str. 374—405 (Erziehung als Wissenschaft. Lei-
 pzig 1880. Internationale wissenschaftliche Bibliothek

XLV Band). Konstantuję tylko, iż uczymy się klasycznych języków dla innych powodów, nie zaś na to ażeby nimi władać.

Obok wyżej wymienionych stoi język niemiecki. Z obydwoma ma pewne wspólne i pewne różne znamiona. Z językiem ojczystym ma tę wspólność, że uczeń powinien nim władać względnie biegle w słowie i piśmie, z klasycznymi zaś, że jest obcym i zanim możebnem się stanie wyzyskać go dla celów wychowawczych w ścisłym znaczeniu słowa, jakie język ojczysty od pierwszej chwili należytej instrukcyi spełnia, trzeba się nauczyć nim władać. Ponieważ atoli wyuczenie się języka bardzo zasobnego i wyrobionego, a dla ucznia słowiańskiego pochodzenia bynajmniej nie łatwego, wielkiego potrzebuje ćwiczenia i wprawy, przeto z góry powiedzieć wypada, że i to obok wyżej przytoczonych powodów Dra E. Czerkawskiego przemawia za przyznaniem językowi niemieckiemu praktycznego znaczenia i klucz do właściwej metody podaje, która praktycznego celu mając być sprawcą przez to samo praktyczną być musi. Albowiem, gdyby chodziło bardziej o inne korzyści aniżeli o czysto praktycznej natury, możnaby snadnie bez poświęcenia tylu godzin na wyuczenie się jęz. niem. tego rodzaju korzyści bez najmniejszego uszczerbku dla ogólnego wychowania za pomocą jęz. ojczystego i klasycznych osiągnąć.

Nie chcemy przez to powiedzieć, że język niemiecki nie ma uwzględniać wcale zasad, na których ogólne wychowanie gimnazyalne się opiera, lecz uważamy za konieczne podnieść jego praktyczne znaczenie, ażeby raz wyjść z zakłętego koła i właściwe miejsce temu przedmiotowi ustalić a przez to dopięcie celu bliższem urzeczywistnienia uczynić.

Ze się celu głównego t. j. biegłego władania w mowie i piśmie jak tego obowiązujące przepisy wyraźnie żądają, nie osiága na mocy dzisiejszój instrukcyi, jest tajemnicą publiczną. Jakiego tego mogą być przyczyny? może brak czasu? szczupła ilość godzin? Obaczmy się! Na naukę tego przedmiotu naznacza plan lekcyjny 35 godzin tygodniowo (I. 6. II. 5. III. 4. IV. 4. V. 3. VI. 5. VII. 4. VIII. 4.) Ponieważ uczeń, licząc po 40 tygodni rocznie, przepędza przez ośm lat nauki gimnazyalnej 320 tygodni w szkole, więc wypada na naukę języka niemieckiego $320 \times 35 = 11.200$ godzin. Gdyby więc uczeń w czasie każdój godziny nauczył się tylko po dwa wyrazy i po dwa zwroty w każdorazowo upatrzonem połączeniu gramatycznym, posiadałby w końcu na własność 22400 wyrazów i tyleż zwrotów. Jest to tak okazała liczba, że posiadłszy tyle materiału snadnie mógłby stanąć w rzędzie najprzedniejszych i najpotężniejszych władców języka. Licząc, że dla najslabszój zdolności $\frac{1}{2}$ godziny wystarczy do przyswojenia sobie tych czteru pozycyj, pozostałoby zawsze jeszcze $\frac{1}{2}$ godziny do zestawienia nowo nabytych pozycyj z dawniejszemi w najrozmaitszych połączeniach formalnych i syntaktycznych i na niezbędne wyjaśnienia pod względem rzeczowym. Więc brak odpowiedniego celowi czasu nie może być powodem. A jednak pomimo tak okazałej cyfry godzin, pomimo przeciętnie 15 wyrazów lub zwrotów — jak uczy doświadczenie, — które uczeń w tak zwaną preparacyą notuje i tylekrotnego przemysłnkowania form i reguł celu się nie osiága.

Musi zatém być inny powód. Może złe książki? Być może, że i one jakąś część winy na siebie wzięść powinny, ale one nie są wszystkiem, więc za wszystko nie odpowiadają. Może słowiańska udola? Etnologowie

twierdzą inaczej. Sławianie przewyższają inne narody zdolnością do języków. Wyuczywszy się raz języka, władają nim bardzo poprawnie. Żaden z tych czynników, których o ile mi są wiadome, mógłbym jeszcze kilka wymienić jako rzekomych winowajców nieosiągnięcia celu przez uczniów po skończeniu gimnazjum, nie wyczerpuje rzeczy. Mnie się jednak zdaje, o ile po głębszym namyśle i po kilkakrotnem roztrząśnieniu rzeczy przekonać się zdołałem, że główny powód leży przede wszystkim w tém, iż przy instrukcyi dwie czynności przeszkadzające sobie nawzajem równocześnie odbywać się pragnie. *Nauka o rzeczach zawartych w języku zawczasie się łączy z nauką języka samego.* Jest to okoliczność odbierająca możność wprawiania w biegłe mówienie wtenczas, kiedy indywiduum uczące się najbardziej do tego jest usposobione.

Sprawa ta, o ile mi wiadomo, nie została należyście podniesioną i uzasadnioną a tylko raczej mętnie odczuta. Stąd też poszło, że dwa rodzaje zapatrywania na dwa obozy podzieliły roztrząsających sprawę języka niemieckiego. Jedni w *gadaniu i ciąglem gadaniu* (ob. Czas z d. 2 kwietnia z r. 1882), nie powiedziawszy jakim i o czém to *gadanie* ma być, widzą zbawienie, drudzy zaś mniej lub więcej jawnie przyznają się do drogi przez klasyczną filologią wskazanę i utartę. Zdaje się, że dopiero pomiędzy obydwoma ostatecznościami dla języka niemieckiego znajduje się miejsce.

Nie spuszczając z oka głównego celu t. j. władania językiem biegle w słowie i piśmie należy szukać drogi, jaka najprędzej i najpewniej do tego doprowadzićby mogła. Nie będziemy przeto na tém miejscu roztrząsać zadania, o ile język niemiecki w ogólném wychowaniu uczestniczy, tém bardziej, żeśmy jego udział

w głównych konturach powyżej zaznaczyli a odpowiedź na to pytanie w końcu niniejszego roztrząsania sama przez się wyraźniejsze kształty przybrać musi.

Ponieważ język niemiecki dla naszych uczniów jest językiem obcym, przeto od pierwszej chwili co do języka samego dwojakie przychodzi im spełnić zadanie, mianowicie chcąc pewną w ojczystym języku pomyślaną myśl wyrazić, muszą znać odpowiednie znaczniki i umieć uwydatnić ich stosunek do siebie za pomocą flexyi. Więc uczenie się słówek i zaprawianie się w deklinacyi i konjugacyi i najprostszem szykowaniu wyrazów obok siebie są nieodzownym warunkiem początkowej nauki. Zatem *słownik i gramatyka* najwłaściwiej rozwiązują zadanie, Wszelkie inne względy, jakimiby nie były, muszą ustąpić pierwszeństwa wyżej podanym czynnikom.

Chcąc uwydatnić pracę w tym kierunku jako najważniejszą i do zamierzonego celu najbezpieczniej i najraźniej prowadzącą należy podnieść do zasady zdanie: *praca około nabywania języka nie powinna być oraz pracą około rzeczy w języku zawartych*. Ostatnie powinny wyjaśnienie swoje znaleźć w instrukcyi innych przedmiotów i jako już skądinąd wiadome stawać się tylko substratem poprawnych ćwiczeń językowych. Następnie, chcąc postęp uczynić rażnym, zasługuje *statystyka wyrazów i zwrotów* na jak największe uwzględnienie szczególnie w instrukcyi początkowej. Wyrazy i zwroty częściej przychodzące i powtarzające się idą przed wyrazami i zwrotami rzadszemi i tylko w pewnych szczególnych razach używanemi. Jest to strona bardzo ważna a niestety w instrukcyi tak mało uwzględniana. Dla wyćwiczenia bowiem prawidła gramatycznego znajduje się w ćwiczeniach zawartych w książkach jakoteż

podczas ustnej instrukcji wyrazy i zwroty, które snadnie innemi bardziej odpowiadającemi a potrzebie praktycznej w zupełności zadość czyniącemi bez uszczerbku dla prawidła, które ma być uświadomione, dadzą się zastąpić. Zatem wyrazy obce, wyrazy przechodzące zakres pojęć ucznia pierwszych lat nauki gimnazyalnej mające li tylko teoretyczne prawidło na oku mogą poczekać na dogodniejszą chwilę, kiedy umysł dojrzalszy pokonał już ich znaczenie w języku ojczystym i językach klasycznych a oraz wpatrzył się i wsłuchał w język obcy, którego się uczy. Do tego nam jeszcze raz w toku dyskusji wrócić wypadnie, więc w tej chwili dosyć o tém.

Rzekliśmy, że instrukcja gramatyczna (a obejmujemy tym wyrazem wszystko co języka dotyczy a więc obok form i składni także stylistykę i retorykę i synonimikę), właściwem jest zadaniem nauki języka niemieckiego, albowiem na niej polega poprawne władanie. Jednak wyraz *gramatyka* jest postrachem wszystkich, którzy uczęszczali do szkoły. Gramatyka bywa uważana za naukę suchą, jałową, nudną i z pamięci najbardziej ulatniającą się. Nie zbijamy takich sądów, gdyż opierają się na wspomnieniach o przyswajaniu pamięci nieprzelicznej ilości reguł, regulek i podregulek nie mając jasnego pojęcia o właściwej gramatyce, dla której w instrukcji gimnazyalnej nie ma miejsca i być nie może. Ów kompleks reguł bowiem bynajmniej nie jest tém, czém jest właściwa gramatyka jako umiejętność ani téż tych korzyści duchowych nie przynosi, jakie się poznawaniem właściwej umiejętniej gramatyki zdobywa. *Gramatyka* taka, jakiej się w szkole naucza, *jest dyscypliną czysto praktyczną, która za pomocą ogólnych zasad czyli prawideł uczy stósowania*

tychże do pewnych danych wypadków. Rozumiem, że wyuczanie się li tylko z obawy złego postępu takich prawideł nie mogących wzbudzić żadnego zajęcia ani upodobania, mogło gramatykę osławić a mimo to bez niej obyć się nie można. Zobaczymy, czyby się jednak nie dało obejść młyn szumiący reguł a mimo to gramatyce w nauce języka przynależne oddać miejsce i znaczenie.

W dawniejszej instrukcyi podawano ogólne prawidła z góry i naciągano do nich szczególne wypadki. Nowa szkoła zarzuca jednak tę drogę jako niewłaściwą i na mocy indukcyi z kilku lub kilkunastu wypadków wysnuwa wspólną pracę nauczyciela z uczniem prawidłó grupując obok niego wyjątki. Jednak sama świadomość prawideł języka pierwszą czy ostatnią nawet drogą zdobyta nie może być dostateczną, gdyż ta droga doprowadza w najlepszym razie do poprawnego przekładania z jednego języka na inny, jak o tem instrukcyja w językach klasycznych w swoich rezultatach świadczy; a przecież to w instrukcyi języka niemieckiego wystarczyć nie może, albowiem jej ostatecznym rezultatem nie ma być poprawne przekładania jeno biegłe władania w mowie i piśmie.

Więc największa trudność i największa sztuka polega na połączeniu należytem poprawności na gramatycznej instrukcyi opartej z równoczesnem wyrabianiem biegłości w praktycznem użyciu języka.

Oto oś, około której wszystko przed tém już powiedziane i mające jeszcze być powiedzianem się obraca. Jest to sprawa, którą już raz podniosłem ogólnie i źle zostałem zrozumiany (ob. Dziennik Polski Nr. 68 z r. 1882), jakoby gramatykę zupełnie wykluczał z instrukcyi, chociaż bynajmniej nie było to moim zamiarem. Uważam więc sobie za obowiązek nieco do-

kładniej w tym względzie się wytłomaczyć i usprawiedliwiać z jednej strony sposób gramatycznej instrukcyi, jaką ją sobie wyobrażam, oraz usprawiedliwić i uzasadnić windygowane dla języka niemieckiego praktyczne znaczenie ze stanowiska samejże instrukcyi.

Język może być tylko w dwojaki sposób uprawiany a to albo na podstawie umiejętnej, dzieląc rzecz na pewne z ścisłego systemu wynikające kategorie i uzasadniając objawy językowe, o ile to dla szkoły jest dostępnem — jak to czyni instrukcyja w jęz. klasycznych, — albo tak, że się wpaja formy językowe bez uzasadnienia jako czyste fakta niepytając dlaczego tak a nie inaczej i nie polegając na umiejętnych ściśle teoretycznych podziałach. Nazwiemy te dwie drogi dla jaśniejszego porozumienia się: umiejętną i praktyczną, chociaż pierwsza w gimnazyum w całej swjej doniosłości nie może dla łatwo zrozumiałych powodów mieć zastosowania, uprawia się bowiem filologią a nie język.

Więc nasamprzód zapytuję znawców języka niemieckiego, czy może tenże być nie to ściśle umiejętnie ale przynajmniej na pewnej umiejętnej podstawie jak n. p. jęz. klasyczne w naszych szkołach uprawiany? Skoroby tak było, należałoby uczniom wytłumaczyć n. p. zwroty: „Zerstrenet euch ihr Lämmer auf der Heiden (Schill. Jgf. v. Ort.); im Himmel und auf Erden; von Statton gehen; bei Zeiten; albo: „Verbarg in die Schatten des Felsens eine Kameelin“ (Bodmer); zaś „brausend stürzt der Giessbach herab durch die Rinne des Felsen (Schill. Spazg.) — lub „des Hahnen“ i „des Hahnes“; — „der traure tief im hellsten Glanz des Maien“ (Tieck) — zaś „Umduftet von den Gerüchen des jungen Mai (Dusch); — uzasadnić formy jak n. p. „gesunder gesünder; zarter zärter; albo: frug czy fragte;

fragst czy *frügst*, skoro poprawnem jest *fällst*; albo dla czego: *helfe*, *hilfst*, *hilft* zaś *gehe*, *gehst*, *geht* albo czy „wir standen“ czy „stunden“ itp., w deklinacyi i konjugacyi nie mówiąc o pisowni na każdym kroku napotymane objawy znajdujące się licznie w wypisach, które chcąc uzasadnić trzeba koniecznie sięgnąć do historii języka i dotknąć wprawdzie pięknych ale dla ucznia niestosownych praw organicznych. W licznych wypadkach, gdzie chodzi o rozstrzygnięcie, który z dwóch wyrazów często przez jednego i tego samego wzorowego pisarza używany, jest poprawniejszy trzebaby się oprzeć nawet o dyalektologią. Jest li to możebnem? Zdaje mi się, że tego nikt znając ustrój naszych gimnazyów i mając na względzie cel przekazany językowi niem. życzyć nie będzie; zatem nauka języka niem. osnuta na umiejętnych podstawach należy do rzędu niemożebności (scill. w szkole). Jeżeli zaś umiejętna uprawa jest wykluczona, zostaje tylko praktyczny wybieg t. j. uczniom się podaje istniejące formy i zwroty bez żadnego uzasadnienia wprost jako fakta widziane i słyszane, a wszystko, co się nie nadaje do pewnej reguły, mieni się wyjątkiem. Pamiętać w ogólności należy, że język niemiecki liczy 1500 lat rozwoju, że jakim jest dzisiaj dla znawcy, jest tworem rozmaitych czynników tak swojskich jak téż i obcych, jak n. p. świadczą z jednej strony formy jak: *gülden golden*, „Charfreitag, Karfreitag“ z drugiej zaś n. p. „die Jungens, die Mädels i t. p.

Uwzględniając więc w naturze samego języka leżące trudności, które umiejętnej *) uprawie w gimna-

*) Przypominam, że dlatego wyrugowano ze szkół gramatykę Dra E. Janoty, której nie można odmówić ściśle umiejętnego za-

zyach nie *niemieckich* się sprzeciwiają, trzeba w obec konieczności, że uczeń tym językiem władać powinien, z pokorą uchylić czoła i wyrzekłszy się umiejętności zwrócić się do praktyki, gdyż wszelkie justie milieu, jakie się zresztą praktykuje i w skutkach wcale się nie potwierdza, miejsca mieć nie może. Półśrodek bowiem nigdy więcej nad połowę skutku, — a i to w najlepszym tylko razie i wśród szczególnie sprzyjających okoliczności — nie odniesie.

Ale nietylko sama natura języka sprzeciwia się umiejętnej jego uprawie. Wchodzi nadto w rachubę wiek ucznia, o którym trzeba orzec, czy dorósł do téj dojrzałości, ażeby w obcym mu języku pojął umiejętnie uprawianą gramatykę. Gramatyka zbliża się porównując ją z innymi przedmiotami udzielanymi w gimnazjum najbardziej do algebry, gdyż tu licząc liczbami ogólnymi dochodzi się do pewnych formułek, do których każdorazową operacją z liczbami oznaczonymi odnieść można. Takimi ogólnego znaczenia formułkami są także reguły, do których uczeń powinien umieć odnieść się w każdym poszczególnym wypadku. Zachodzi atoli pewna różnica czyniąca reguły trudniejszymi od ogólnego znaczenia formułek algebraicznych mianowicie ta, że matematyka nie zna wyjątków podczas gdy każda reguła jest niemi najeżona i nie rozum ale jedynie pamięć wsparta ćwiczeniem i powtarzaniem pokonać je musi. Jeżeli zaś algebrę poprzedza dwuletni kurs liczenia liczbami oznaczonymi i nikomu nie przychodzi na myśl od niej zaczynać naukę, dlaczego

kroju i dokładności, chociaż z drugiej strony w kierunku praktycznym dotychczas nie, co by mogło godnie zająć miejsce kierunku odsądzonego, nie wydano. Res sita est in medio.

gramatyka, jako gramatyka koniecznie ma wyprzedzać ćwiczenie w mówieniu szczególnie, jeżeli język jako obcy i żyjący ma ostatecznie dać techniczną biegłość w władaniu nim? Wprawdzie powiada p. Samolewicz (Dziennik Polski Nr. 68 z r. 1882.) „że w gimnazyum wyższem szkoda każdej godziny na ćwiczenia gramatyczne, gdyż z daleko lepszym skutkiem obrócić ją można na *inne części nauki*“ — na co sobie pozwolę odpowiedzieć słowami aforyzmu (ob. Neue Illustr Ztg Nr. 32. str. 502 z r. 1882), który mi się wydaje bardzo trafnym — „die Grammatik verhält sich zur Sprache, die Aesthetik zur Kunst, so wie sich die Gesetzgebung zur Sitte verhält. Die drei erstgenannten werden von den meisten Leuten als die bestimmende Leitung der zweitgenannten aufgefasst, während die erstern doch nur die nachträglich auftretende Konstatierung und gebotene Festhaltung der letztern sind“. Z tego punktu widzenia wychodząc sędzę, iż właśnie każda *jedna* godzina w gimnazyum wyższem użyta na odpowiednie wyjaśnienia gramatyczne więcej korzyści przynosi pod względem poznania języka i uchwycenia jego właściwości, — co stanowi t. z. przejęcie się duchem języka danego i najwyższym zadaniem instrukcyi gramat. w naszym wypadku być powinno — aniżeli każde 20 godzin użytych w tym kierunku w gimnazyum niższem. Zresztą owe „*inne części nauki*, na które z daleko lepszym skutkiem obrócić można godzinę“, któraby na sam język mogła być użyta, są bardzo problematycznej natury — ale nie wyprzedzajmy rzeczy i o tém potem.

Powiedziawszy powyżej, że główną wadę w nauczaniu języka niemieckiego upatruję w równoczesném uprawianiu dwóch rzeczy różnych od siebie, przez co

zaniedbywanie najlepszej chwili do wyrabiania biegłości w mówieniu nieodzownem się staje, postawiwszy dalej instrukcją gramatyczną w rozleglejszem jej rozumieniu jako naukę o formach, o składni, o stylu i t. d., na pierwszym planie i oparłszy się wreszcie o powyższy aforyzm: zdaje się zostawać w sprzeczności ze sobą. Chcę się więc dokładniej wytłumaczyć a może ta pozorna sprzeczność przestanie być sprzecznością.

Celem najwyższym w instrukcyi języka niemieckiego, jak już kilkakrotnie zostało powiedziane, jest *biegłe i poprawne* wyrażanie w nim myśli o rzeczach potocznych i nauką pobieraną w innych przedmiotach pojętych i przyswojonych. Ćwiczenie i wyuczanie się znaczników i zwrotów, krótko słownik, ma dać zasób materalny a gramatyka formalny — poprawność. Obydwa czynniki muszą, uwzględniając rozwój umysłowy i każdorazowe potrzeby ucznia, nawzajem się przenikać i w całość nierozdzieloną łączyć, jak to w istocie jest, boć każdy wyraz w zdaniu jest produktem obydwóch czynników. Więc ucząc języka obcego w przytoczonym celu przede wszystkim a nawet wyłącznie te dwa czynniki należy mieć na oku, zanim cel osiągnięty nie zostanie. Niechaj nauka języka będzie tem, za co się ją chce uważać, a nie wszystkiem naraz a w końcu ułomkiem i schorzałym produktem wszystkiego.

Z słownikiem sprawa łatwa uwzględniwszy rozwój ucznia i statystykę wyrazów a oraz instrukcją w innych przedmiotach, jeżeli się chce przy nauce języka prawdziwie pedagogicznie i z korzyścią postępywać. Mniej łatwe a raczej bardziej obce i niewyrobione jest postępywanie gramatyczne tém bardziej, że sam wyraz

dla przyczyn już dotkniętych, pewnym strachem i niedowierzaniem w swoją skuteczność przejmuję.

Otóż w mojem rozumieniu gramatykę i wiedzę o niej w szkole nie stanowi wolumen najeżony paragrafami, jak go zwyczajnie w rękę nauczycieli i uczniów widzimy, jeno jeżeli mi porównania użyć wolno, maszynerya w rękę zgrabnego i biegłego reżysera, która przedmioty porusza i w każdym danym wypadku obok siebie należycie grupuje a mimo to oka widza płataniną sznurów i belków ani nie razi ani nie przestrasza. Istotnie gramatyka, jako dyscyplina pomocnicza — do czego innego bowiem, jak już mieliśmy sposobność wykazać, pretensyi sobie rościć nie może, — jest tylko maszyneryą a od zgrabności i biegłości reżysera — nauczyciela skutek zależy. Zatem paragrafy i cała dosyć zawikłana budowa gramatyczna mają być w rękę nauczyciela, jak płatanina sznurów i belków w rękę reżysera, zaś przed ucznia przychodzą jak przed publiczność tylko wyniki tych ruchów utajonych.

Dlatego też, chcąc od samego początku uwydatnić „*Sprechunterricht*“ *) a nie „*Sprachunterricht*“, jestem za wytrąceniem w pierwszych dwóch latach osobnej książki gramatycznej z rąk uczniów a zostawieniem wolnego i swobodnego pola czytance i działaniu żywego słowa nauczyciela przy pomocy kredy, ażeby oko i ucho równocześnie w instrukcyi uczestniczyć mogły. Z téj strony zarzutów nie braknie a mimo to mam, o ile mi się zdaje, ważne do tego powody.

Nasamprzód nauka w braku tego medium między uczniem a nauczycielem staje się bezpośredniejszą.

*) Używam niemieckich wyrazów w tym wypadku, bo mi króćiej i dobitniej właściwą myśl wyrażają.

Skutkiem tego uwaga ucznia na to, co nauczyciel mówi i co na tablicy wykazuje, bardziej się wyteęza i skupia, gdyż sądzi, że tego nigdzie nie znajdzie, jeżeli w szkole idąc krok za krokiem za nauczycielem sobie nie przyswoi. Czém jednak jest skupiona uwaga podczas instrukcyi każdemu wiadomo, kto ze szkołą ma lub miał do czynienia. Daléj zaostrza się tym sposobem zmysł spostrzegawczy ucznia; wnet zacznie podobne lub równe pojawy spostrzegać, do siebie odnosić i usposabiać umysł do induktywnie mającego się wytworzyć prawidła jako sumy pewnej ilości poszczególnych wypadków a tak zdobyte prawidło nie pójdzie w zapomnienie, na co się zwyczajnie przy nauczaniu i uczeniu się gramatyki uskarżają, ponieważ nie za pomocą prawidła poznał pojaw językowy, jeno odwrotnie. Zdaje mi się więc, że tego rodzaju powody nie tak małej są wagi, ażeby nie miały być brane w rachubę. Zarzucić jednak można, że w takim razie zanadto się zawiera indywidualności nauczyciela, że z jednéj strony nie wszystko, a z drugieój bezładnie, co powinno być uczniom podane, zostanie podane.

— Ależ na to jest rada, bez której użycia nie możnaby się nawet puszczać na te tory. Ogólna instrukcya, która oznacza, co w każdorazowej fazie nauki gimnazyalnej ma być pokonaném z jednéj strony, a pewny należycie dobrany podręcznik gramatyczny jako źródło i zbiór materyału dla nauczyciela, z drugieój strony ujednostajni naukę we wszystkich zakładach i uchroni przed możebnemi niedokładnościami i pominięciem rzeczy koniecznych i potrzebnych.

Po tych ogólnych i zasadniczych roztrząśnieniach możemy przejść do sprawy specyalnej — do saméj nauki języka.

Ażeby w tym kierunku odnaleźć należytą miarę żądań i postępowania dydaktycznego, od pierwszej chwili nauki, wypada nam nasamprzód zastanowić się nad brakami, z jakimi w końcu nauki tego przedmiotu w gimnazyum się spotykamy. Najlepiej objaśnia w tym względzie egzamin dojrzałości.

Spostrzegamy przedewszystkiem nawet u najlepszych zresztą uczniów, odznaczających się pilnością i akuracnością, wielką trudność i niedoleżność w wysłowieniu się polegającą na stósunkowo małym zapasie i zasobie wyrazów i zwrotów, jakoteż na braku należytej wprawy; ciekawe byłoby statystyczne zestawienie cenzur w świadectwie dojrzałości z dopiskiem „brak wprawy w wysłowieniu się“. Dalej uderzają bardzo nie-mile częste pomyłki w użyciu rodzajnika nie tyle pod względem syntaktycznym o ile pod względem oznaczenia samego rodzaju. Następnie chwiejność i niepewność w formowaniu słów mocnych, jakoteż wielka chwiejność i niedokładność w używaniu słów posiłkowych „haben“ i „sein“ przy tworzeniu czasu przeszłego. Braki w urabianiu liczby mnogiej imion także nie są rzadkością. Oto są główne każdego uderzające braki pominawszy usterki składni rzędu i zgody, polonizmy i niewyrobioną elegancją w wyrażeniu swych myśli w słowie i piśmie, które nadto nawet zupełnie poprawną ortografią nie zaleca się.

Z drugiej strony zaś nie można odmówić uczniom pewnej a nawet dostatecznej znajomości literatury niemieckiej i zapoznania się z treścią najcelniejszych pło-dów piśmienniczych a oraz tego, co się z tém bezpośrednio łączy.

Wyciągając z tego wniosek, nabiera się przekonania, że właśnie, „inne części“ połączone nieodzownie

z nauką języka istotnie mety dobiegają, zaś znajomość języka i władanie nim więcej, aniżeli by się po ilości czasu na to przeznaczonego spodziewać należało, poza nią pozostaje. Dla znającego rzecz z autopsyi wytłómaczenie fenomenu nie nastrocza trudności. Owe „inne części“ jako przyjemniejsze w instrukcyi i mniej wymagające ścisłości w wykonaniu a oraz indywidualnym poglądom szersze otwierające pole mają w instrukcyi przewagę i cel główny utrudniają a nawet ad minimum redukują. Zdaje mi się jednak, że owe „inne części“ nikogo cieszyć nie mogą, jeżeli zadanie główne w celach praktycznych, jak je uzasadnić i uwidocznnić staraliśmy się, nie zostało rozwiązane. Zawsze lepszy jeden wróbel w rękę jak dwa na dachu.

Nie mamy bynajmniej zamiaru owe „inne części“ ignorować lub ukrócić pomni prawdziwego i na największe uznanie z powodu swęj doniosłości zasługującego zdania Dra E. Czerkawskiego: *„Nadto literatura (scill. jęz. niem.) od trzech prawie wieków bez przerwy postępując, w skutek najnowszych wysileń do rzędu europejskiej podniesiona, stała się téż niepoślednim powszechnęj oświaty czynnikiem“* jeno do właściwęj je sprowadzić miary a oraz umożliwić wszechstronne korzystanie z tego czynnika.

Ile czasu z lat w gimnazyum udzielanęj nauki języka niemieckiego należałoby poświęcić niemal wyłącznie nauce języka pozostawiwszy wszystko inne, co z treścią w związku zostaje na drugim planie? Obliczmy się z materyałem, który ma być pokonany a może znajdziemy odpowiedź na to pytanie.

Chcąc władać językiem w słowie i piśmie należy pokonać 1) odpowiednią ilość znaczników i ich synonimów, 2) biegle tworzyć formy flexyjne, 3) poznać

składnię tak rzędu jak zgody i budowę zdania aż do okresu włącznie, 4) pewne stylistyczne i retoryczne wymagogi spełnić, ażeby dla wykształconego człowieka nieodzownej nabrać czystości i elegancyi w mówieniu, 5) uświadomić sobie główne różnice zachodzące między jęz. ojczystym a obcym, ażeby nie spuszczać się na samo ucho jeno umieć uzasadnić użycie tego lub innego zwrotu, 6) posiadać zupełną poprawność w pisowni, gdyż wstydzić musi się każdy, jeżeli mu po ukończeniu studyów w tym względzie można czynić zarzuty — zresztą odwracając znane przysłowie „jak piszesz tak cię widzą“, 7) nabrać nieodzownej wprawy w potocznem mówieniu.

Wszystkie te pozycye dotyczą języka jako języka nie uwzględniając przyswojenia pewnych z treścią połączonych wymogów — a komu ilość materyału każdą z tych pozycyj objęta jest znajomą, przyzna, że zadanie nie małe. Na to potrzeba czasu. Sądzę, że rzecz najlepiej się da w następnym sposób rozłożyć.

Pod 1 i 7) powiedziane od początku do ukończenia nauki gimnazyalnej w miarę potrzeby i umysłowego rozwijania się ucznia gromadzi się, rozszerza, polezuje i wzrasta.

Pod 2) z dołączeniem wprawy w budowie zdania pojedynczego rozwiniętego i złożonego w najprostszéj zależności w klasach I i II.

Pod 3) w klasach III i IV, dołączając nieco wymogów, pod 4) o ile okaże się koniecznie potrzebnem i niezbędnem a co szczegółowa instrukcyja kiedyś należyte określić powinna.

Pod 4 i 5) w kl. V i VI.

Pod 6) tak samo jak pod 1), chociaż starać się należy już w pierwszych dwóch klasach względną i mo-

żebną pewność osiągnąć a w następnych w miarę postępu i możliwości uzasadnić.

Więc sześć lat nauki przeznaczyłbym na naukę języka a ostatnie dwa lata na owe „inne części“, jak poznanie literatury i z nią łączących się kwestyj. Zarzut w téj mierze mogący być uczyniony upada w obec żądania, jakie wyżej wyraziłem, że treść nie powinna trudności pod względem rzeczowym przedstawiać opierając się na czynnikach z instrukcyi innych przedmiotów i z praktyki życia wiadomych i zaczerpniętych. Uważam bowiem n. p. półgodzinne moralizowanie na temat przeczytanéj bajeczki lub temu podobne wycieczki na najrozmaitsze pola niby ogólnie wychowawczéj natury za wprost nieodpowiedne tak pod względem pedagogicznym, jak téż dydaktycznym. Treść znajoma niechaj stanie się w oznaczonym powyżéj okresie czasu podstawą zręcznych, obmyślanych, potrzebie i planowi odpowiadających, a przytém, gdyż nie nie przeszkadza, zajmujących ćwiczeń *językowych*. Jeżeliby jakiś wyraz lub zwrot nieznany uczniom co do rzeczy wśród ćwiczeń się nawinął, należy najkrótszą wyjaśnić go drogą.

Najtrudniejszą niezaprzeczenie jest instrukcja w najniższych dwóch klasach. Łudzić się nie można, że uczeń do egzaminu wstępnego z nauki w szkole ludowej lub prywatnej pobieranéj tyle przynosi, ażeby można wprost do zadania szkole średniej odpowiadającego przystąpić i o tegoż spełnienie się pokusić. Owszem zbawienniejszym jest w téj mierze pogląd nieco pesymistyczny, aniżeli zanadto różowy. Tyle można przyznać, że uczniowie w ogólności jako tako czytają i bez wyjątku (o ile w praktyce kilkuletniej zajęty przy egzaminach wstę-

pnym przekonać się zdołałem) bardzo nieortograficznie i mozolnie niemieckimi literami piszą. Następnie poznają przy stósownej pomocy przypadki i liczbę imion, jakoteż osobę, liczbę i czasy główne słowa. O pewności w tym względzie ani w poznawaniu a tém mniej w utwarzaniu mowy być nie może. Oto wszystko a pomimo, że tak szczupłym wydaje się być zasobem, przecież dostateczną jest podstawą do systematycznego wprawiania w mówienie, w „*geregelter Sprechunterricht*“, jakbym się po niemiecku wyraził (tj. na podstawach gramatycznych od pierwszej chwili uprawiana biegłość w mówieniu), skoro sumiennie i zręcznie zostanie spożytkowane.

Zadaniem dwóch klas najniższych wedle tego, co wyżej powiedziano, jest: 1) jak najdokładniejsze wyuczenie i wćwiczenie odmiany słów i imion; 2) poznanie szyku wyrazów w zdaniu pojedynczém rozwiniętém, pytajném i zależném; 3) przyswojenie pamięci odpowiedniej wiekowi i czasowi wyrazów i zwrotów; 4) możliwa na tym stopniu poprawność ortograficzna, zdobywana zapomocą dyktatów należycie prowadzonych (ob. Czerkawski. Uwagi etc. str. 36f).

Rozpoczynając naukę, nie chcę przesądzać, czy deklinacya, czy konjugacya ma mieć pierwszeństwo, chociaż chętnie przyznałbym je ostatniej, albowiem skoro nauka ma być „*ein geregelter Sprechunterricht*“, słowo ważniejsze jest w tworzeniu zdania, gdyż już samo dla siebie jedną formą jest w stanie zupełną myśl wyrazić. Jednakże mniejsza o to — wróćmy do samej instrukcyi.

Przypuśćmy, że np. w pierwszym ustępie czytanki

napotyamy następujące trzy zdania *): „*Wir sind in der Schule.*“ — „*Der Lehrer spricht.*“ — „*Die Knaben sitzen ruhig.*“

Przy pomocy nauczyciela, na podstawie odrobiny przyniesionej ze szkoły ludowej lub prywatnej nauki, przekładają uczniowie zdania na język polski, gdyż jedną z najwyższych zasad dydaktycznych jest, ażeby to co ma stać się podstawą instrukcyi w celach innych najpierw zostało co do brzmienia i treści zrozumiane. Dalej obstarę za przekładaniem z języka niemieckiego na polski a nie odwrotnie, ponieważ jest to sprawa łatwiejsza i bezpośredniej z ostatecznym celem się styka.

Skoro za pomocą *przekładu* treść stała się znajomą, przystępuje nauczyciel do zadania, jakie co do rozwinięcia form gramatycznych sobie zakresił. Chce np. wykazać, że istnieje dwojaka odmiana imion w języku niemieckim. Wziąwszy kredę do rąk, pisze z jednej strony np.: *der Lehrer* — z drugiej: *der Knabe*; potem pyta np.: „*ist das Buch des Lehrers, oder des Knaben?*“ Po wydobyciu należytej odpowiedzi, pisze: *des Lehrers* — *des Knaben*.

*) Aczkolwiek wolałbym zaczynać od czytania bodaj najkrótszych i najbardziej pojedynczych a z rozwojem duchowym ucznia zgodnych i jego otoczeniu najbliższych powiastek i obrazków. Można by może zarzucić, jakim sposobem mają uczniowie zaraz czytać stosunkowo dłuższe ustępy, skoro nie znają dokładnie odmiany? Na to odpowiada zasób przyniesiony acz tak słaby ze szkoły ludowej. Przy pomocy nauczyciela przełożywszy ustęp, uczeń zrozumie o co chodzi, zasili wiedzę swoją pewną ilością znaczników, wsłucha się w język, a szczegółowa i systematyczna instrukcja wybierze każdorazowo odpowiedni temat do instrukcyi gramatycznej. Tak np. jeżeli się zacznie od konjugacyi, formy konjugacyjne staną się tematem instrukcyi i ćwiczeń, zaś imiona tylko pomocniczą odgrywać będą rolę i t. d., aż się kółko do kółka cały łańcuch złoży.

Tak postępując ustala na tablicy wszystkie przypadki w obydwóch liczbach, a uczniowie rozmawiając z nauczycielem widzą powstające dwa wzory i ich różnice. Takim sposobem łączy się wyrabianie biegłości w wyrażaniu się z instrukcją gramatyki — podstawą poprawności. Dodać tu należy, że nauczyciel przerobwszy z uczniami temat godzinny, zaleca stanowczo, ażeby przerabiając w domu co w szkole słyszeli i wyuczając się słówek dokładnie przyzwyczajali się na zapytanie o znaczenie imienia odpowiadać np. „der Tisch — des Tisches — die Tische“. Rodzaj, deklinacja i liczba mnoga bez żądania reguł oznacza się a częste ćwiczenie i powtarzanie utrwała poprawność; ucho wsłuchuje się i wnet umysł na mocy analogii od niebyłych jeszcze wyrazów wzorową utwarzać zaczyna formę. Tą drogą usuwa się zdaniem naszym już od samego początku możliwość braków w tym kierunku, jakie się przy egzaminie dojrzałości okazują.

Z postępowaniem nauki, gdy się pewna znaczniejsza ilość wyrazów uagromadzi i wzory wszystkich odmian zostaną poznane, można drogą indukcyi nie tyle do reguł ile do zsumowania objawów deklinacyjnych postąpić. N. p. uczniowie wykażą, że w liczbie mnogiej wyrazy w języku niemieckim albo *żadnego* nie przyjmują *zakończenia* n. p. der Schüler — die Schüler, albo kończą się na -e, -er, -n(en).

Wyjątkom o ile możliwości w początkowej instrukcyi należy dać spokój i zachować ich przyswojenie drogą czysto słownikarską nieco późniejszemu czasowi. Najlepiej czynić to przygodnie. Wytwarza się n. p. na podstawie czytanki formy, jak n. p. das Rad — die Räder, das Blatt — die Blätter, można także podczas ćwiczeń w zdaniach wtrącić n. p. *die Männer* i na tablicy jako

materyał słownikarski wypisać z dodaniem znaczenia: „der Geist, Gott, Leib, Dorn, Ort, Rand, Strauch, Wald, Wurm“ — a oraz oprzeć natychmiast na tym materyale ćwiczenia i przy każdej nadarzającej się sposobności przekonywać się, czy rzecz stała się już własnością ucznia.

Dalszym ważnym czynnikiem rażnego postępu w pokonywaniu form jest *niedzielenie* rzeczy formalnie różnych. Przykład nam to lepiej objaśni. Wykazując formy deklinacyjne rzeczownika w połączeniu z rodzajnikiem: „der, die, das“, którego odmiana równocześnie została podana, wprowadza się natychmiast podczas ćwiczeń w grę wyrazy, jak n. p. dieser, jener, mancher, solcher, grosser, kleiner (przymiotnik nieoznaczony) itd., które co do odmiany w niczem od odmiany rodzajnika się nie różnią. O przyimkowej odmianie, której wszystkie tego rodzaju wyrazy podlegają, w tym okresie instrukcyi ani wspomnieć przed uczniami nie wypada. Niechaj ich tu analogia prowadzi. Zyskuje się takim sposobem na terenie bez tworzenia nowych rozdziałów lub reguł a rozmówki na rozmaitości i odmianie korzystają, przez co umysł w stanie żwawszym bywa utrzymywany.

Zdaje mi się, że tym sposobem prędkiej dojdzie się do celu aniżeli wytwarzaniem i ćwiczeniem reguł z pominięciem jak najwcześniejszego nakłaniania i ośmielania uczniów do mówienia.

Jak z imionami równie ma się rzecz także ze słowem. Na wzorach wykaże się istnienie mocnej i słabej odmiany i zaczyna się ćwiczenie, wyzyskując formy dla potocznego i swobodnego mówienia a nie odwrotnie.

Wykazawszy istnienie dwóch form koniugacyjnych zdaniem naszym nie należy oddzielać nauki o *odmianie słabej* od nauki o *odmianie mocnej*, tém bardziej, że

różnica w saméj odmianie polega tylko na urabianiu *praeteriti* i u nielicznych na przemianie samogłoski rdzennéj w 2 i 3 osobie l. p. i w 2 osobie imperat. sing. np. *helfe* — *hilfst* — *hilft* — *hilf*. Tu reguły ogólne skutku nie odniosą a to tém mniej, że ich uzasadnienie wymagałoby ekskursyi na pole historycznéj gramatyki, czego sobie nikt życzyć nie może, gdyż byłoby to rozmawianiem ze ślepym o kolorach.

Zważywszy, że konjugacya mocna zawiera w obecnym stanie języka 191 słów łącznie z t. z. *praeterito-praesentia* i temi, które w gramatyce figurują zazwyczaj jako słowa *mieszane*, chociaż w istocie są słabemi najczystszej wody, (mianowicie: „*rennen rannte; brennen, kennen, nennen, senden, wenden*”), można je pokonać sposobem ściśle słownikarskim za pomocą ćwiczenia odpowiedniego. Najlepiej dodawać je w alfabetycznym porządku, bez podziału na kategorie do zwyczajnego zapasu słówek, które uczniowie zapamiętać mają, i tak zarządzić, ażeby w zeszyte przeznaczonym do ćwiczeń notowali teże wraz z podaną odmianą i znaczeniem, jak to na tablicy zostało wypisane

Tym sposobem ułatwia i upraszcza się naukę w wysokim stopniu. Ułatwia się dlatego, że uczeń powoli bez przeciążenia pamięci zdobywa materiał a upraszcza się, że bez tworzenia kategorii zwraca się pracę umysłową na jeden tylko punkt mianowicie na poprawne używanie w wysłowieniu się a nadto uczeń nabiera przekonania, że wszystkie inne słowa odmieniają się słabo. Z końcem roku szkolnego można należycie i energicznie rzecz prowadząc dojść do tego, że uczniowie nie tylko każdy czasownik mocny należycie uformują ale nawet pamięci, a to pamięci chłopiędzej, która nie zapomina, co raz istotnie posiadała, jak pacierz

przyswoją. Tak w pierwszym zaraz roku usuwa się szpetne w przyszłości braki.

Podług kategorii dlatego nie chętnie chciałbym dzielić, ponieważ rzecz zanadto staje się szablonową szczególnie, że uczeń nie widzi właściwej racji dla której ten lub ów czasownik do téj a nie do innéj należy klasy, dalej, że uczeń myśląc o kategoriach i o czasownikach na podziale samym nie nie zyskuje a na energii pamięci tylko traci, wreszcie że zawczasu ucząc się w mieszanym porządku słów téj odmiany nie odbiega od rzeczywistości, albowiem w mowie w jedném i tém samym zdaniu lub okresie kilka słów rozmaitych kategorii często razem się znajduje. Lepiej więc wpajając drogą ćwiczenia samą odmianę, aniżeli kategorye odmian. Skoro raz pamięć ucznia zapanuje nad materiałem wsłuchując i wpatrując się w tenże z łatwością zgromadzi podobne w jedną gromadę i w danym razie ustali kategorią ale odwrotnie trudną się rzecz przedstawia.

Następną trudnością jest tworzenie czasu zwanego „perfectum“, który w jęz. niemieckim urabia się z imiesłowa czasu przeszłego i z odmiany słówka posiłkowego *haben* lub *sein*. Które słowa przybierają *haben* a które *sein* na to istnieje cały szereg reguł, które uczniowie wybornie recytują a mimo to tworząc w mowie lub piśmie wzmiankowany czas błędzą zasiadając nawet do egzaminu dojrzałości.

Najwymowniejszym przeto jest ta okoliczność dowodem, że reguły illustrowane nawet kilkoma lub kilkunastoma przykładami skutku pożądanego nie odnoszą i że nierównie rażniej i dokładniej do upragnionego celu doprowadzić zdoła należycie obmyślane ćwiczenie. Wedle zwyczajnej metody notuje uczeń do t. z. prepa-

racyi i odpowiada na pytanie n. p. helfen, half, geholfen — gehen, gieng, gegangen, — ażeby uwydatnić formy, z których wszystkie inne urobić się dadzą. Nie byłoby lepiej wzwyczajać uczniów do odpowiedzi jak: ich helfe ich half, ich habe geholfen — ich gehe, ich gieng, ich bin gegangen?! — Trud nie większy a korzyść nieoceniona. Zważywszy, ilekroć razy jeden i ten sam czasownik i ile czasowników w ogólności podczas instrukcyi przejdzie przez usta uczniów, nabiera się przekonania, że tą drogą nawet najśłabsza zdolność prędzej do rutyny dojdzie aniżeli najtęższa drogą reguł. Nadto bardzo wiele czasu zaoszczędza się dla ćwiczeń różnych, skoro odklepywanie reguł nie zajmie przy nadarżającym się błędzie większej części godziny.

Niechaj tych kilka przykładów wystarczy na uwydatnienie wyobrażenia o t. z. przezemnie „geregelter Sprechunterricht“ bez gramatyki w ręku uczniów.

Nieprzeczę, że w pierwszych dwóch latach instrukcyi ustrój duchowy ucznia najprzydatniejszym jest do przyjęcia i zachowania form gramatycznych (nie gramatyki, nie reguł) ale z drugiej strony jest on téż najprzydatniejszym do przyswojenia sobie ogromnego zasobu wyrazów i zwrotów i do włamania się za pomocą nich w obcy język. Pamięć ucha i pamięć oka zachowuje brzmienia i wzory do tego stopnia, że spostrzedz można jak uczniowie po jakimś czasie nawet barwę głosu swojego nauczyciela przyjmują. Nauka języka na tym stopniu jest prostem naśladownictwem. Wreszcie należy pamiętać, że wiek ucznia usposabia go do pewnej śmiałości, którą Xenofon tak trafnie w wychowaniu Cyrusa oznaczył przymiotnikiem *συνλλακოდης*, a co właśnie na braku refleksyi polega — więc uczeń nadaje się w tym czasie najbardziej do wyrobienia pe-

wnęj biegłości w mówieniu. Jak niedoświadczony leci w niebezpieczeństwo a spostrzegłszy się dobywa wszelkich sił i całego sprytu, ażeby się z niego wydobyć, tak téż i uczeń nie reflektując z początku jak mówi — przecież mówi a za pomocą instrukcyi odpowiedniej mówić zaczyna poprawnie. Jest to moment ważny, bo jak lata chłopięce dwa razy w życiu nie wraca. Korzystajmyż przeto z dobrej chwili!

Więc jedno i to samo uzdolnienie nadaje się tak do przyswojenia sobie form gramatycznych jak téż do nieodzownego nakłaniania się do władania językiem. Na którą więc stronę powinna ta zdolność duszy chłopięcej bardziej być kierowaną? Każdy przyzna, że na tę, która ostatecznemu celowi większe zapewnia powodzenie. A ponieważ ostateczny cel nakreśla „biegłe władanie językiem“, przeto gramatyka schodzi tylko do rzędu środka, — chociaż nieodzownego, — i o tyle obowiązuje, o ile jest konieczną do łączenia wyrazów ze sobą w całość — w zdanie w najrozleglejszem słowa znaczeniu. Na to wystarcza sposobem wyżej podanym nabyta ilość form gramatycznych a kategorie gramatyczne, nieprzeliczona ilość podziałów i podpodziałów snadnie może bez szkody nauki odpaść jak tego, ile mi się zdaje, zarys organizacyjny (ob. str. 123) żąda mówiąc: „Der Lehrer lasse sich nicht zu einer zu weit gehenden Spaltung im Unterordnen verleiten; je einfacher und naturgemässer die Gliederung, desto sicherer wird sie nicht nur dem Gedächtnisse der Schüler sich einprägen sondern zum Element eines *lebendigen* (pod czem zarys może tylko rozumieć stóśowanie w poprawnem mówieniu a nie recytowanie reguł, gdy się gramatyczną poruszy sprężynkę) Wissens werden“.

W pierwszych dwóch latach więc w instrukcyi języka niemieckiego gramatyka tegoż języka zupełnie innym sposobem musi być uprawiana aniżeli ta sama dyscyplina w języku ojczystym i klasycznych, w których instrukcyi chodzi o „*Kennen*“ także, podczas gdy w instrukcyi języka niemieckiego wyłącznie tylko o „*Können*“.

Jest to oraz mojem najgłębszem przekonaniem, że tym sposobem metodycznym nie tylko u jednostek lecz i u gromad równie dobry odnosi się skutek.

Gdy się raz pierwsze lody przełamało a uczniowie biegle i pewnie tworzą formy i umieją je w najprostszy sposób łączyć w zdanie a nadto posiadają już dosyć znaczny zapas słownikarski i pewną śmiałość do mówienia dalsza instrukcja przy należytych podziale pracy i odpowiednich środkach dydaktycznych, które powszechnie są znane, nie następuje już trudności.

Podział materyi podaliśmy już powyżej windykując dla nauki języka sześć lat czasu, jaki okres wydaje się nam koniecznym, jeżeli zważymy obfitość materiału mającego być pokonanym.

W dwóch najwyższych klasach czytanie klasyków i odnośne wiadomości z literatury staną się z jednej strony należytych próbierzem dokładnej instrukcyi językowej na stopniach niższych a z drugiej strony połączą się z zadaniem ogólnem gimnazyów — z wychowaniem humanistycznym. Zupełnie inaczej oddziała lektura klasyków, gdy z elementarnymi sprawami nie przyjdzie staczać walki i zapełniać luki powstałe pierwój a będące jak każde złe im dłużej trwa tém trudniejsze do uleczenia.

Poświęciwszy sześć lat na naukę języka uwzględniając „inne części“ nauki łączące się z instrukcją

tego języka jako na drugim planie zostające tylko o tyle, o ile tego konieczna wymaga potrzeba, nie po-
żałujemy tego, gdyż ostatnie dwa lata sownie nam to
wszystko wynagrodzą, skoro formy, składnia, stylistyka
itd. obok wielkiego zasobu słownikarskiego i wprawy
w mówieniu, zdobytej właśnie instrukcją w czysto ję-
zykowym kierunku, swobodnego czytania i rzeczowego
na tej podstawie wyjaśnienia tamować nie będą.

W Sulistrowej w lipcu 1882.