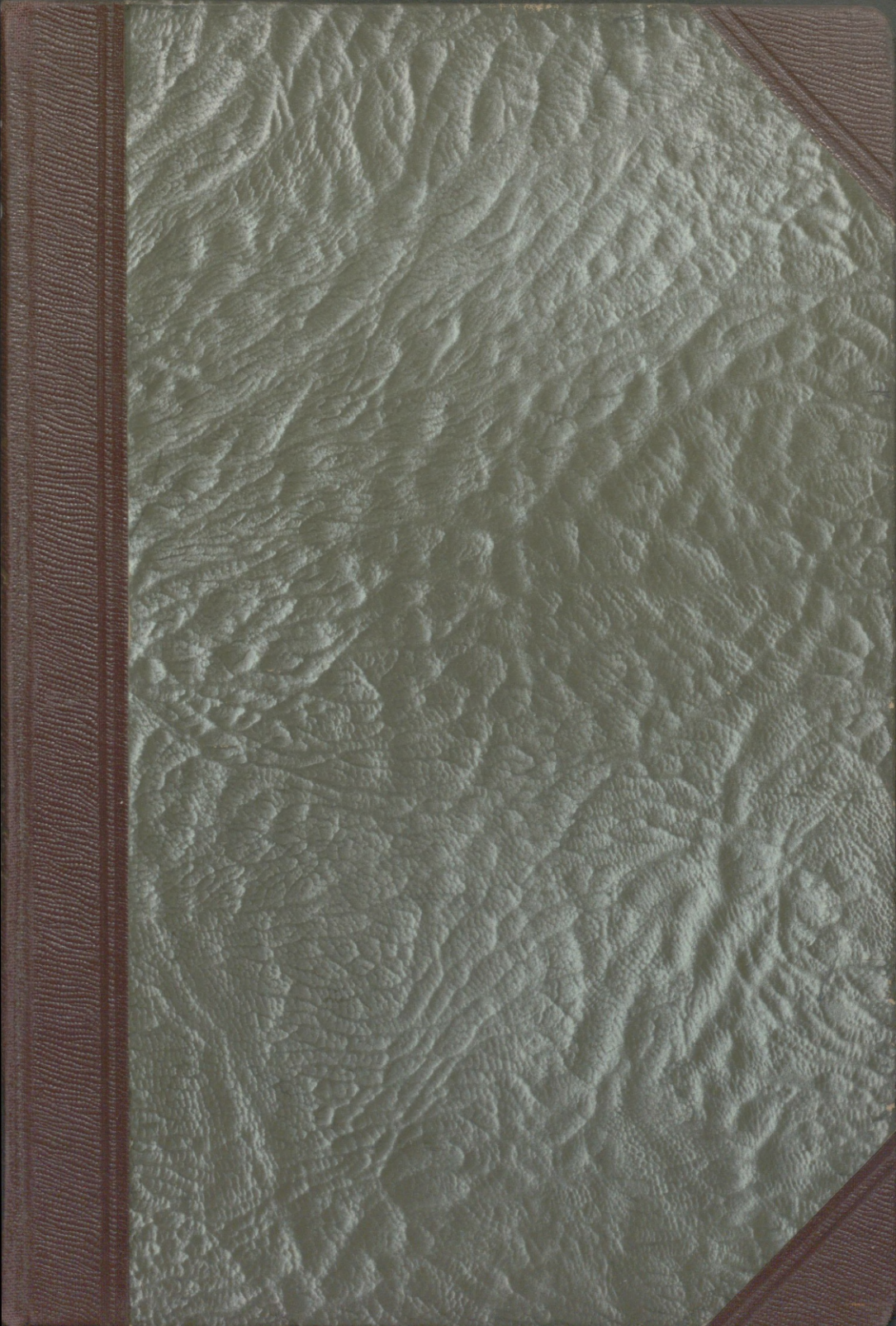
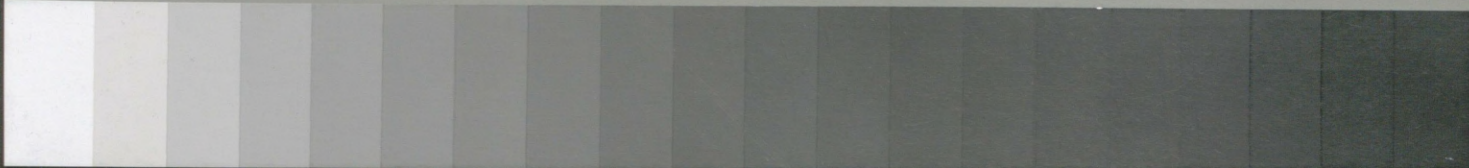




Grey Scale #13



A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19



Blue

Cyan

Green

Yellow

Red

Magenta

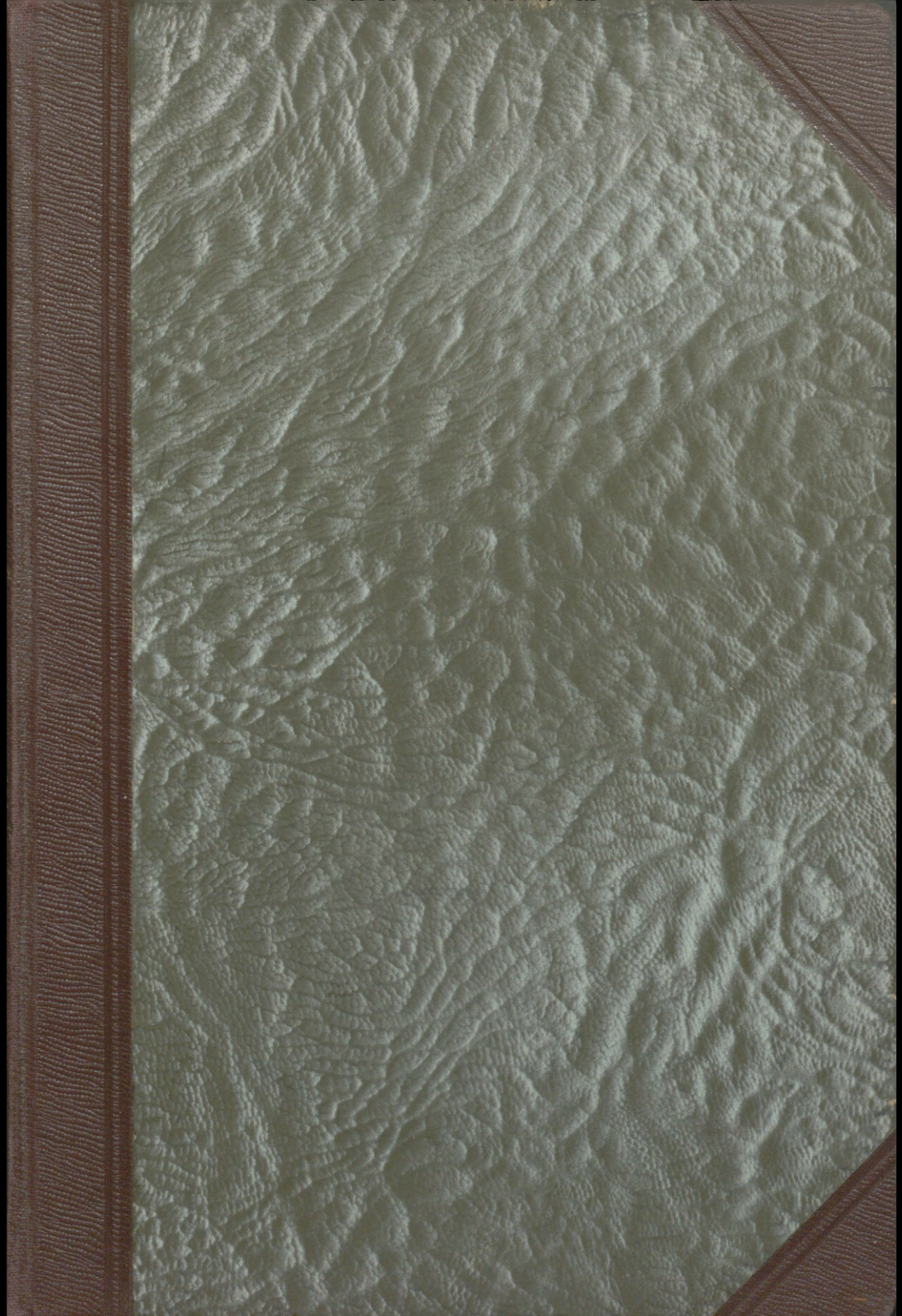
White

3/Color

Black

Colour Chart #13





WYDAWNICTWA TOWARZYSTWA POLSKIEGO
INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO W KRAKOWIE

DYDAKTYKA
PRZEDMIOTÓW NAUKI W SZKOLE ŚREDNIEJ

Nr. 4. i 5.

JĘZYKI NOWOŻYTNE

OPRACOWALI

ALEKSANDER JAWORSKI I DR. MIECZYŚLAW ZIEMNOWICZ

Biblioteka Szkoły Handlowej

№ 3404

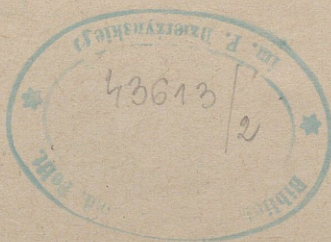
Kupiectwa Łódzkiego



LWÓW MCMXVIII

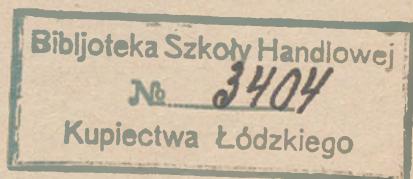
NAKŁADEM KSIĄŻNICY POLSKIEJ TOWARZYSTWA
NAUCZYCIELI SZKÓŁ WYŻSZYCH WE LWOWIE
WARSZAWA — GEBETHNER i WOLFF. — POZNAŃ
M. NIEMIERKIEWICZ

4. 371.3



CZCIONKAMI DRUKARNI „GRAFII“, LWÓW, UL. CHORAŻCZYNY 27.

ALEKSANDER JAWORSKI



DYDAKTYKA JĘZYKA FRANCUSKIEGO W SZKOLE ŚREDNIEJ

W S T Ę P

TRZY PROBLEMY DYDAKTYCZNE: I. ZADANIE JĘZYKA FRANCUSKIEGO W SZKOLE, II. PLAN NAUKOWY, III. PRZEROBNIENIE

Zastanowić się mamy nad dydaktyką języków nowożytnych, a specjalnie języka francuskiego w tych szkołach średnich, gdzie język ten jest obowiązkowym przedmiotem nauki.

Dydaktyka języka francuskiego jest przedmiotem dydaktyki szczegółowej. Jako taka ma ona: 1. określić związek języka francuskiego z istotą szkoły średniej, 2. ma oznaczyć granice materiału stosownego do nauczania w szkole, 3. ma podać sposób przerobienia tego materiału. Rozważyć więc trzeba trzy problemy dydaktyczne i dać na nie odpowiedź. Pierwszy problem streszcza się w pytaniu: Dlaczego uczymy języka francuskiego? Jest to sprawa zadania szkolnej nauki języka francuskiego. Drugi problem streszcza się w pytaniu: Czego należy uczyć z języka francuskiego? Jest to sprawa zakresu i doboru materiału naukowego, a więc planu naukowego, zastosowanego do celu,

który w warunkach danych organizacją szkolną może i powinien być osiągnięty. Trzeci problem streszcza się w pytaniu: Jak uczyć języka francuskiego? Jest to sprawa przerobienia materiału tak, aby w granicach planem oznaczonych osiągnąć pozytywny rezultat.

Na powyższe trzy pytania: Dlaczego? Co? Jak? spróbujemy dać odpowiedź w trzech następujących ustępach zatytułowanych: I. O zadaniu języka francuskiego w szkole średniej, II. O planie naukowym, III. O przerobieniu materiału.

I. O ZADANIU JĘZYKÓW OBCYCH W SZKOLE

DLACZEGO UCZYMY JĘZYKA FRANCUSKIEGO?

Ministryjalne instrukcje dla nauczania w austriackich szkołach realnych przypisują językowi francuskiemu pięć zadań, trzy materialne i dwa formalne. Na stronie 51. czytamy tam tak: „Nauka języka francuskiego w szkołach realnych ma oczywiście za pierwsze zadanie przyswojenie obcego języka, to znaczy teoretyczną jego znajomość i możliwość praktycznego posługiwania się nim w granicach zakreślonych warunkami szkoły realnej. Na wyższym stopniu przychodzi do tego zaznajomienie z niektórymi najważniejszymi zjawiskami literackimi. Obok tego materialnego zadania ma nauka języka francuskiego spełnić drugie bardzo ważne zadanie natury formalnej; ma ona, podobnie jak język łaciński w gimnazjum, stać się narzędziem wyrobienia logicznego, a w szczególności pogłębić zrozumienie języka ojczystego“. To formalne zadanie uważają Instrukcje za tak ważne, że w ostatnich dwóch wierszach tejże strony czytamy: „Stanowczo należy odrzucić taki system dydaktyczny, który dąży zbyt jednostronnie do osiągnięcia pierwszego celu (t. j. materialnej znajomości języka), a nie uwzględni zadania formalnego, jako coś sobie obcego“.

W myśl Instrukcyj ma więc nauka języka francuskiego spełnić pięć zadań. Pod względem materialnym ma ona:

1. Dać uczniom teoretyczną znajomość języka;
2. Dać im możliwość praktycznego posługiwania się językiem;
3. Zapoznać ich z najważniejszymi zjawiskami literatury.

Pod względem formalnym zaś ma ona:

4. Wyrobić logiczne myślenie;
5. Pogłębić zrozumienie języka polskiego.

Zgodnie z temi założeniami podają Instrukcje wskazówki metodyczne, które są kompromisem między starą metodą gramatyczną, a nową

psychologiczną. Jak każde dzieło kompromisu, tak i te wskazówki stojące pośrodku nie zadowolają ani gramatystów, ani reformistów. Nowoczesna teoria metodyki nauczania języków obcych zajęła stanowisko zdecydowane, choć praktyka szkolna przeważnie jest tak chwiejna, jak obowiązujące ją instrukcje.

W czym leżą wątpliwości i o co idzie spór? Rzecz idzie głównie o zakreszenie szkolnej nauce języków nowożytnych zadań formalnego kształcenia. Tę kwestyę, o którą przed 30 coś laty zaczął się spór między gramatystami a reformistami, można dziś uważać za rozstrzygniętą na korzyść reformistów, choć w praktyce często bywa inaczej. Są jeszcze zwolennicy starej metody — i to nawet wśród najmłodszych nauczycieli, którzy ciągle jeszcze dopatrują się w szkolnem nauczaniu języków obcych mocy formalnego kształcenia i uczą za pomocą gramatyki i tłumaczeń; inni robią to bez jasnej świadomości celu, wykonując tylko zbyt jednostronnie niektóre wskazania Instrukcyj. I jedni i drudzy są w błędzie. Gdy pierwsi zapoznają się z nowoczesną metodyką przyjętą w całym kulturalnym świecie — poza Niemcami i Austryą kroczącymi wiernie za Herbartem, Zillerem i Reinem — nie będą mogli nie uznać swego błędu. Drudzy zaś w samychże Instrukcyach znajdują tyle zrozumienia dla nowej metodyki i tyle psychologicznie uzasadnionych wskazań obok tradycyjnych postulatów nigdzie ściślej nieujętych, że powinnyby wpieryw zastanowić się, czy ten kompromis ma dydaktyczną wartość i czy formalne postulaty wolno przyjmować bez wielkich zastrzeżeń.

Tę rzecz właśnie pragniemy omówić.

A. ZADANIA FORMALNE

Teoria formalnego kształcenia przez języki obce dotyczy po pierwsze wyrobienia w logicznem, ściśle naukowem myśleniu, a powtóre głębszego zrozumienia języka ojczystego. Stawiamy tedy pierwsze pytanie:

CZY JĘZYKI OBCE W OGÓLE, A NOWOŻYTNE W SZCZEGÓLNOŚCI POSIADAJĄ MOC KSZTAŁCĄCĄ W LOGICZNEM MYŚLENIU?

Logicznie myśleć, to znaczy tak ze sobą związać dwie lub więcej treści wyobrażeń, aby ten związek odczuwało się jako konieczny i aby go wszyscy ludzie normalnie myślący uznawali za konieczny. Cechami logicznego myślenia są konieczność i powszechność.

Czy cechy te posiada szkolna nauka języków obcych? Mowa jest wyrazem myśli; służy ona przedewszystkiem czysto psychologicznym przebiegom wyobrażeń; są to asocjacje równości, po-

dobieństwa i współczesności, z których wytwarzają się nowe połączenia przez podświadome porównanie. Mowa może służyć logicznym związkom wyobrażeń tylko wtedy, gdy nastąpi uświadomienie konieczności wpływającej z naukowego badania, t. j. z językoznawstwa, — Forma językowa sama przez się, a taką jest gramatyka szkolna, nie ma nic wspólnego z myśleniem logicznym, a w tworzeniu się form językowych logika nie gra w ogóle żadnej roli. Natomiast istnieje logika językoznawcza; ale wykrywanie koniecznego związku pomiędzy prawem językowym a formą językowego zjawiska do szkoły nie należy. — Co prawda, zwolennicy logizmu językowego gotowi są zrezygnować z historycznego studium języka obcego w szkole; wystarczy im oparcie nauki języka na systemie abstrakcyjno-gramatycznym i to nazywają oni logicznym kształceniem. Tymczasem systematyczna gramatyka szkolna ogranicza się do jednej fazy rozwojowej języka i przyjmuje zjawiska form językowych jako fakty, grupując je według przypadkowych cech i praktycznych potrzeb, które są obojętne dla poznania koniecznego związku między przyczyną a skutkiem, a służą tylko do przeglądu i do nauczania się. Liczne wyjątki i sprzeczności w tak zwanych regułach gramatycznych są jasnym braku logiki dowodem. Niema tam ani konieczności ani powszechności.

Jeszcze więcej logicznego wyrobienia, niż po teoretycznej gramatyce, obiecują sobie formalisci po t ł ó m a c z e n i u, i to raczej z języka ojczystego na obcy, niż odwrotnie. Zdaniem wielu nauczycieli w tłumaczeniu tkwi jądro myślowego wykształcenia. Czy tak jest w istocie?

Tłómaczenie jest p o r ó w n a n i e m form obcego języka z formami języka ojczystego. Przed czynnością porównawczą muszą istnieć w świadomości: 1. Analityczna znajomość form i praw ojczystego języka, 2. znajomość form obcego języka. Analizy własnego języka według gramatycznych kategorii, ich związków i zastosowania, trzeba się poprostu n a u c z y ć. Dzieje się to na drodze czysto psychologicznej w ten sposób, że rozmaite formy i części zdania kojarzą się na zasadzie współczesności z nazwami, jakie im dali gramatycy. Logika nie ma tu nic do czynienia. Reguł deklinacji, koniugacji, składni i t. d. nie można wysnuć logicznie, ale trzeba ich nauczyć się. — Drugim warunkiem czynności porównawczej przy tłumaczeniu jest znajomość form obcego języka. Formy te tem mniej mogą być logicznie wysnute, ale trzeba się ich nauczyć na zasadzie takiego samego procesu asocjatywnego, jak w języku ojczystym tylko oczywiście w odwrotnym porządku, bo wiadomą jest nazwa gramatyczna, a niewiadomą jest forma obca. Gdy te dwa warunki są spełnione, może nastąpić tłumaczenie.

Praca psychiczna przy tłumaczeniu polega na porównaniu polskich form z obcemi, a porównanie dokonuje się przez reprodukowanie wyuczonych form obu języków i przez subsumcję, t. j. podstawienie formy obcej w miejsce polskiej np. na zasadzie a p e r c e p c y i. Przetłómaczone zdanie jest tedy sumą dwóch procesów asocyatywnych, reprodukcji i a p e r c e p c y i, a rezultat jest wnioskiem psychologicznym. Nie może zaś być wnioskiem logicznym, bo mu brak cech takiego wniosku, t. j. konieczności i powszechności. Wiadomo, że wierny przekład t. zw. kongenialny oddający zarówno różnice stylowe, jak i ukształtowanie pojęć językowych jest niemożliwy. Tłumaczenie każde jest tylko mniej lub więcej podobne do oryginału, ale nigdy i d e n t y c z n e. Obrońcy tłumaczenia albo nie znają tej trudności i uważają przekład za identyczny w stylu i pojęciach z oryginałem, albo muszą uznać niemożliwość wyrażenia pojęć jednego języka przez drugi — za pomocą tłumaczenia. W pierwszym wypadku złudzenie własne wszczepiają w uczniów, zniewalając ich do uznawania za równe tego, co jest tylko podobne, a więc źle ich zaprawiają do ściśłości w naukowym myśleniu, które właśnie chcą w nich wyrobić za pomocą tłumaczenia. W drugim wypadku musieliby w ogóle zrezygnować z tłumaczenia, choć podają je za najlepsze narzędzie logiczne. W rzeczywistości rzecz się tak ma, że drogą logicznego wnioskowania niepodobna dokonać tłumaczenia. Tak samo, jak form gramatycznych i składni, trzeba się na pamięć nauczyć wyrazów i zwrotów oddających pewne pojęcia i ich stosunki, — i trzeba je znać, zanim się przystąpi do tłumaczenia. Zresztą indywidualna zdolność naśladowania gra tu wybitną rolę; naśladowanie zaś i indywidualne odczuwanie jest antytezą logicznej konieczności i powszechności. — Odpowiedzmy w końcu na to pytanie: Czy uczeń, który tłumaczy „kończymy — nous finons“ przez analogię z „nous trouvons“, albo „mówicie — vous disez“ przez analogię z „nous disons“, albo który odmienia „l' Europe, du rope, au rope, l' école, du cole, au cole“ przez analogię z „le roc du roc, au roc, le corps, du corps, au corps“, — czy uczeń taki w tym wypadku objawia głupotę, czy też niewiedzę? Oczywiście, że błąd językowy nie tkwi w niezdolności ucznia do logicznego myślenia, które w ogóle nie może czynnie wystąpić przy błędach językowych; błąd leży w słabości reprodukcyjnej, która zawodzi wobec wielkiej ilości reguł i wyjątków niepowiązanych ze sobą pojęciowo, a często w dźwiękowych analogiach. Prawidła językowe — a prawa myślenia — są czemś zupełnie różnym, tak jak różną jest psychologia od logiki. Mniemanie, jakoby szkolna nauka języków obcych łącznie ze starożytnymi posiadała jakiegokolwiek waiertości logicznie kształtujące, polega na pomieszaniu psychologicznych praw myśle-

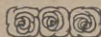
nia z prawami logicznego myślenia, na konfuzji logiki z gramatyką. Głębsze studium psychologii i pedagogiki doprowadzić musi każdego do poznania tego rozpowszechnionego błędu, a nauka języków obcych przestanie dążyć do celów, które z jej naturą są sprzeczne i których ona osiągnąć nie może. Gramatyka i tłumaczenie muszą w szkole zająć skromne, służebne stanowisko, na którym służąc oszczędnie i ostrożnie mogą wybitnie poprzeć przyswojenie języka obcego; gdzie i jak je stosować powiemy później.

Tu należy jeszcze potrącić o jedno pole duchowego życia przejawiającego się w mowie, pole, które rzeczywiście rozwija myślenie. Jest to treść myśli zamkniętych w mowie, a w szczególności treść pojęć słów nie w y r a ż o n y c h. Poznanie związku między przyczyną a skutkiem nie może dokonać się nigdy na formie językowej, ale tylko na treści myślowej i pojęciowej. Słabość w logicznym językowym myśleniu leży bez wyjątku w błędnym lub niedokładnym ujmowaniu treści pojęć. To też studium słownie wyrażonych pojęć pod względem treści i zakresu musi być zadaniem nauki języka, ale nie obcego, tylko ojczystego. Nie potrzeba chyba dowodzić, że dla dzieci i dorastającej młodzieży pojęcia — zwłaszcza abstrakcyjne — zamknięte w wyrazie słownym języka ojczystego są zawsze niedokładne, często błędne. W tym kierunku szkoła ma istotnie wielkie i ważne zadanie do spełnienia, a spełnić je może wyłącznie tylko w zakresie i na podstawie języka polskiego. — Jak może nieletni uczeń, borykający się przez lat wiele z formą obcego języka wniknąć w treść obcych pojęć i myśli, gdy mu jego wiek i czas nauki szkolnej ledwo pozwala na pewne poznanie logicznych związków własnego języka!

Uwagi powyższe o pierwszym formalnym zadaniu nauki języków obcych w szkole streszczamy tak:

Wbrew jeszcze dość rozpowszechnionemu mniemaniu i wbrew postulatowi Instrukcyj uznać należy:

1. że zadaniem szkolnego uczenia języków obcych nie może być wyrobienie w logicznym myśleniu, bo ani gramatyka szkolna, ani ćwiczenia w tłumaczeniu nie mają w sobie cech logicznego prawa konieczności i powszechności;
2. że przyswajanie obcego języka jest procesem wyłącznie psychologicznym;
3. że logiczne studium pojęć zawartych w mowie może w nauce szkolnej dokonać się tylko na języku ojczystym.



A teraz stawiamy drugie pytanie formalne:
 CZY JĘZYKI OBCE POSIADAJĄ MOC POGŁĘBIAJĄCĄ ZROZUMIENIA
 JĘZYKA OJCZYSTEGO?

Twierdzą formaliści, że dokładne porównanie form obcego języka z formami języka ojczystego ma ten skutek, że uczeń nauczy się ze świadomym zrozumieniem używać własnego języka, którego dotąd uczył się nieświadomie z codziennego używania. Twierdzenie to jest klasycznym przykładem tak dziś powszechnej nieznamomości psychiki dziecka i dorastającej młodzieży. Jeżeli ktoś powie, że lingwista czy filolog, naukowo wykształcony i znający pod względem treści i rozwoju zarówno dobrze język swój i obcy, dochodzi przez studium językowo-porównawcze do zgłębienia istoty języka ojczystego, to mówi całkiem słusznie. Czy to samo można powiedzieć o uczniu w szkole? Wszak ten uczeń przychodzi do szkoły z potocznym językiem polskim i szeregu lat potrzebuje, zanim przyswoi sobie elementy języka wykształconego pod względem fonetycznym, gramatycznym, leksykalnym, stylistycznym i pojęciowym. Jak i w którym kierunku może mu tu przyjść z pomocą uczenie się języka obcego, doprawdy niewiadomo! W jaki sposób mogą obce przyzwyczajenia językowe uświadomić przyzwyczajenia języka ojczystego, całkiem inaczej ukształtowanego? Twierdzenie takie odniesione do nauki szkolnej graniczy z absurdem.

Gdzie przyczyna tego błędu? Mówiliśmy już o pomieszaniu psychologii człowieka dojrzałego i naukowo wykształconego z psychologią ucznia, który ma dopiero nabyć pewnych podstawowych wiadomości. — Ponadto wchodzi tu w grę mniemanie, jakoby istniała jakaś powszechna gramatyka, jakaś ogólnie ważna forma ludzkiej świadomości mówienia, pod którą to formę można podporządkować zjawiska najbardziej różniących się języków. Zdaje się, że tak nie jest. Każdy język posiada własną gramatykę, to znaczy swój specyficzny sposób psychologicznego powiązania zjawisk językowych. I tak n. p. kategorie gramatycznego klasyfikowania zjawisk, przeniesione z języka łacińskiego na zjawiska innych języków, są przyczyną wielu błędów w rozumieniu tych innych języków; a jednak kategoryj tych używa się dziś w szkole i poza językiem łacińskim. — A może przy tłumaczeniu, t. j. przy porównywaniu zjawisk języka obcego ze zjawiskami języka ojczystego, występuje moment lepszego zrozumienia swego języka? Raczej przeciwnie! Częste ćwiczenia w tłumaczeniu ujemnie działają na poprawność języka ojczystego. Pomysłowy rozwój każdego języka, leży w niczem niezmaconej i żywej aktywności ducha formy językowej. Jeżeli większa ilość intruzów, t. j. obcych składników językowych wskutek częstego porównywania wtargnie

na rodzime pole mowy, to poczucie poprawności językowej osłabia się przez aktywność obcych intruzów, a w przesadnych granicach może nawet zaniknąć. Przy tłumaczeniu szkolnem, zanim ono przyjmie formę poprawną, pojawia się z reguły stopień pośredni, tak zwanego tłumaczenia dosłownego, które nie jest ani językiem polskim, ani n. p. francuskim, ale francuskim w polskiej formie słownej lub na odwrót. — W pierwszym wypadku — bo o to teraz rzecz idzie — mówi uczeń nie czystą polszczyzną, ale zgwałconą przez formę francuską — a co gorsza — on sam stwarza to wykoszlawienie, względnie nauczyciel. Prawda, że po tym wykoszlawionym pośrednim stopniu następuje tłumaczenie w poprawnej polszczyźnie; ale i ów wyższy stopień nie jest tą polszczyzną, jaka tkwi w duchu języka, bo naginając się do oddania obcej formy i treści, nie może ona nie uronić czegoś ze swej czystości.

Twierdzi Willmann, że szkolna nauka gramatyki i tłumaczenia obcych języków rzeczywiście daje uczniowi możliwość głębszego zrozumienia języka ojczystego, a Willmann — to autorytet w dydaktyce. Mówi on, że język ojczysty jest uczniowi dany jako synteza, jako gotowy kompleks podświadomy, skąd trudniej wydzielić i uświadomić poszczególne zjawiska strukturalne, niż z języka obcego, gdzie te zjawiska występują analitycznie, a więc są już uprzedmiotowione, i gdzie nietrudno uczniowi wykazać, jak tę samą treść myśli można rozmaicie wyrazić pod względem formy mowy. — Czy Willmann ma rację? Nie ma jej, gdy indentyfikuje uczenie się gramatyki obcej, a więc psychologiczne procesy asocjacji i reprodukcji szeregów wyobrażeń, ze zrozumieniem przyczyn i skutków w zjawiskach językowych, a więc z myśleniem. Myśleć, t. j. porównywać wyobrażenia w ich związku przyczynowości i wynikliwości można tylko wśród wyobrazeniowych kompleksów już przyswojonych; to też i teoretyczne rozważania gramatyczne, możliwe są w szkole tylko w zakresie języka ojczystego — jako jedynie znanego w wielkich kompleksach; te zaś rozważania są właśnie uprzedmiotowieniem podświadomego materiału językowego uczniów, i tylko one zdolne są doprowadzić do uświadomienia praw języka. Gramatyka obca w szkole stwierdza jedynie, jakie są zjawiska językowe ułożone w grupy przeglądowe, ale nie tłumaczy, dla czego one są, bo to do szkoły nie należy. Stwierdzenie faktu nie jest jego zrozumieniem. Jakżeż więc ta gramatyka grup i schematów, może mieć moc rozjaśnienia czy pogłębienia logicznych związków w strukturze języka ojczystego?! — Ma Willmann rację, gdy twierdzi, że na językach obcych można uczniom wykazać różnice słownego wyrażenia tej samej myśli w języku ojczystym a obcym. Tylko, że nie będzie to pogłębieniem zrozumienia, ale tylko uzupeł-

nieniem czy rozszerzeniem językowych wiadomości już nabytych przez język ojczysty.

Uwagi powyższe o drugim formalnym zadaniu nauki języków obcych w szkole streszczamy tak:

Wbrew jeszcze dość rozpowszechnionemu mniemaniu i wbrew postulatowi Instrukcyj uznać należy:

1. że zadaniem szkolnego uczenia języków nie może być pogłębienie zrozumienia języka ojczystego, bo szkolna gramatyka języków obcych stwierdza jedynie i grupuje fakty dla przeglądu i nauczania się, a tylko gramatyka języka ojczystego uświadamia związek logiczny między myślą a formą słowną;
2. że to, co często uważa się za pogłębienie zrozumienia, jest w rzeczywistości uzupełnieniem i rozszerzeniem wiadomości językowych;
3. że częste tłumaczenia, zwłaszcza tak zwane dosłowne, są dla czystości języka ojczystego szkodliwe.

Reasumując kwestyę formalnego kształcenia za pomocą uczenia języków obcych, powiemy krótko, że kwestya ta powstała z pomieszczenia pojęć psychologicznych a logicznych, że została na szkolny teren przetrzucona z językoznawstwa ściśle naukowego, i że z kwestyą tą przyswojenie języka obcego w szkole nie ma nic wspólnego.

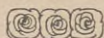
B. ZADANIA MATERIALNE

Przechodzimy do zadań materialnych, jakie Instrukcje zakreślają nauce języków nowożytnych, a specjalnie językowi francuskiemu w szkole średniej. Jak to już wymieniliśmy, jest ich trzy: 1. teoretyczna znajomość języka, 2. możność praktycznego posługiwania się językiem, 3. zaznajomienie się z niektórymi najważniejszymi zjawiskami literackimi, wszystko to oczywiście w granicach danej organizacji szkolnej.

Dwa pierwsze zadania są w rozumieniu Instrukcyj dwiema równoległe idącymi ale nierozdzielnymi liniami, między którymi dokonywa się przyswojenie języka, a to przyswojenie uważają Instrukcje za zadanie „najważniejsze, rozumiejące się samo przez się“. Co do trzeciego zadania materialnego, to określenie jego słowami „wstępne zaznajomienie z niektórymi najważniejszymi zjawiskami literackimi“ byłoby zupełnie jasne. Ale, że później na innym miejscu (str. 62. i 63). zadanie to interpretują Instrukcje jako kształcenie este-

tyczno-literackie i literacko-historyczne, a więc jako wykształcenie formalne, więc trzeba będzie sprzeczność tę wyjaśnić.

Jakież zajmiemy stanowisko wobec tych materyalnych zadań? Godzimy się bez zastrzeżeń na to, że najważniejszym, bezwzględnie pierwszym zadaniem jest przyswojenie języka. Zastanowimy się tylko nad tem, czy to przyswojenie musi odbywać się równolegle z teoretycznym poznawaniem języka, a jeżeli musi, to z jakimi zastrzeżeniami i czy dla praktycznego posługiwania się nie można nabyć języka także na innej drodze. Godzimy się także na to, że pewne wiadomości z duchowego życia zamkniętego w utworach literackich narodu obcego należą do zadań nauki języka obcego w szkole. Zastanowimy się tylko nad tem, jakie wartości należy uwzględnić przy szkolnem czytaniu utworów literackich w obcym języku.



1. PRYSWOJENIE JĘZYKA PRZEZ NAŚLADOWANIE I REFLEKSYĘ

Przyswojenie języka obcego może się dokonać w trojaki sposób: 1. przez naśladowanie, 2. przez refleksyę, 3. najpierw przez naśladowanie, a potem przez refleksyę.

Przez naśladowanie przyswaja sobie dziecko tak mowę ojczystą, jak i język obcy. Dzieje się to podświadomie i jest prawdopodobnie zaspokojeniem instynktu zgodności, podobnie jak jedzenie zaspakaja instynkt odżywiania się. Dla całego swego rozwoju psychicznego aż do czasu dojrzałości, t. j. gdzieś do 16. roku życia, posiada dziecko dwa główne narzędzia, dwie funkcyje, a obie instynktowe, t. j. *naśladowanie* i *zabawę*. Wszystko inne w jego psychice jest albo rzeczywiście inne, niż u nas dojrzałych i nam jeszcze nieznanne, albo istnieje w zawiązkach niezdolnych jeszcze do funkcyjnego uruchomienia. Funkcye instynktowe dziecka osłabiają się w miarę zbliżania się okresu dojrzałości psychicznej, a równocześnie zaczynają uruchamiać się funkcyje wyższego rzędu, zrazu niezupełnie i nieudolnie. Z nastaniem dojrzałości instynkt zanika coraz bardziej, a jako narzędzie dalszego psychicznego rozwoju występuje refleksya i nią posługuje się człowiek aż do śmierci dla rozszerzania i pogłębiania wyobrażeń. Przez refleksyę może przyswoić sobie obcy język tylko człowiek dojrzały. Dzieje się to świadomie i jest myślowym aktem porównania formy i treści własnego języka z formą i treścią języka obcego. Pamiętajmy jednak, że dla każdego aktu myślenia muszą istnieć w świadomości potrzebne mu wyobrażenia, że więc i człowiek dojrzały przyswoi sobie język obcy przez refleksyę tylko wtedy, gdy elementy konstruktywne własnego i obcego języka są mu dostatecznie znane we formie

i treści; jeżeli mu są prawie lub całkiem nieznanne, to refleksya nic mu nie pomoże i będzie musiał w razie potrzeby przyswajać sobie język obcy tak, jak dziecko, przez naśladowanie, ale będzie mu to szło nie tak szybko, łatwo, obficie i pewnie, jak dziecku, lecz długo, mozolnie, skąpo i chwiejnie. — Wreszcie można przyswoić sobie język obcy przez naśladowanie i refleksyę, a więc przez kombinacyę spraw podświadomych ze świadomymi. Rozumiemy to tak, że przyswojenie pierwszych i najprostszych kompleksów obcego języka odbywa się podświadomie przez naśladowanie, a dopiero wtedy, gdy podświadomie utrwalone kompleksy językowe stały się zdolne do tworzenia samoczynnych kombinacyj i analogij, przychodzi w pomoc refleksya, wykrywająca prawa językowe. Odwrócenie porządku byłoby sprzeczne z psychologią. — Skombinowany sposób godzi się wcale trafnie z warunkami szkolnej nauki i wiekiem uczniów, którzy w niższych klasach należą jeszcze do rozwojowej fazy naśladowczej, a w wyższych zaczynają wchodzić we fazę refleksyjną.

Instrukcye żądają jednak, aby teoretyczne poznawanie języka, tj. gramatyka, szła równolegle z praktycznym przyswajaniem języka obcego. Na str. 52. czytamy: „Gramatyka nie jest celem, ale środkiem do nauczenia się języka, środkiem jednak tak bardzo ważnym, że znajomość niezbędnych reguł musi się osiągnąć nie przypadkowo, ale w sposób świadomy celu i systematyczny“; tu następują wskazówki postępowania gramatycznego w samych początkach nauki. A na str. 65. czytamy: „Chociaż gramatykę można uznać nie za cel własny, ale tylko za środek do nauczenia się języka, to przecież posiada ona nie tylko dla najbliższego celu, ale i poza nim dla duchowego wyrobienia w kierunku formalnym, taką ważność, że nie można jej z nauki szkoły średniej wyprzeć, ani zastąpić żadnym innym pomocniczym środkiem dydaktycznym. Jeżeli w nowszych czasach odzywały się tu i ówdzie głosy w tym kierunku, aby poznanie i wyuczenie się praw gramatycznych dokonało się niejako samo w sobie przez ciągłe naśladowanie, podobnie jak dziecko w otoczeniu ludzi poprawnie mówiących uczy się władać mową ojczyzną bez aparatu reguł gramatycznych — to rozumna pedagogika musi z punktu widzenia szkoły wystąpić przeciw tego rodzaju skrajnym dążnościom i stanowczo żądać, aby gramatykę uprawiano w taki sposób, jaki prowadzi do świadomego, jasnego poznania głównych praw rządzących językiem, i do zupełnej pewnego przyswojenia języka“.

Z całą energią słowa stanęły tedy Instrukcye w obronie gramatyki, i to więcej — jak się zdaje. — dla jej mocy duchowego kształcenia, niż dla jej misyi pośredniczki językowej. Mówiliśmy już, że szkolna gramatyka nie ma nic wspólnego z duchowem kształceniem. Ale i drugi argu-

ment, jakoby gramatyka była niezbędnym środkiem do przyswojenia języka oświeciliśmy psychologicznie, a w tem oświeceniu straciła ona wiele ze swej ważności.

Dla przyswojenia języka obcego musi szkoła używać takich środków, które najprędzej i najpewniej prowadzą do celu. Szkoła średnia kształci młodzież między 11. a 19. rokiem życia. Z tego czasu przypada 5 lat na rozwój psychiczny, a 3 lata na dojrzałość psychiczną. Jeżeli tedy nauczanie ma iść po linii psychologicznej, to gramatyka, — jako „świadoma celu i systematyczna nauka“ znajdzie umysły zdolne do jej przyjęcia gdzieś dopiero po klasie V. W klasach niższych psychologia i „rozumna pedagogika“ nie mogą odstąpić od postulatu nauczania języka obcego przez naśladowanie, bo ta droga prowadzi najprędzej i najpewniej do celu. Szkoła średnia powinna tedy stosować trzeci sposób przyswajania języka, t. j. przez naśladowanie i przyzwyczajenie w klasach niższych, a przez gramatyczne uświadomienie i refleksję w klasach wyższych. — To, że od dawien dawna do dziś uczy się dzieci gramatyki i że nauka ta wydaje niejednokrotnie pozytywne rezultaty, to bynajmniej nie zbija psychologicznego prawa. Dziecko nawet gramatyczne związki i stosunki tak bardzo abstrakcyjne rozpoznaw w języku, ale nie refleksją, której mu brak, lecz także tylko przez przedziwną nieraz zdolność naśladowania mechanicznego, a czasem przez intuitywną wyobraźnię. Nie ulegajmy tylko autosugestyi i złudzeniu, jakoby dziecko zdolne było zrozumieć pojęcia i związki gramatyczne, bo naśladowanie nie jest rozumieniem.

Uwagi powyższe o materialnych zadaniach nauki języków nowożytnych streszczamy tak:

1. Zgodnie z Instrukcjami uznać należy, że najgłówniejszym zadaniem nauki języków nowożytnych w szkole średniej jest przyswojenie języka dla praktycznego posługiwania się nim i że gramatyka nie jest celem, ale tylko środkiem pomocniczym.
2. Wbrew Instrukcyom i rozpowszechnionemu mniemaniu uznać należy, że teoretycznej gramatyki, jako środka pomocniczego, można użyć dopiero wtedy, gdy uczniowie już przyswoili sobie nieco język obcy na drodze psychologicznej przez naśladowanie i gdy dojrzeliby do abstrakcyjnej refleksyi.

2. WIADOMOŚCI Z LITERATURY OBCEGO JĘZYKA

Zaznajomienie uczniów z niektórymi najważniejszymi zjawiskami li-

teratury obcej kwalifikują Instrukcje w założeniu jako zadanie m a t e r y a l n e ; w dalszych jednak szczegółowych wskazówkach do lektury formułują cel lektury inaczej, a mianowicie jako kształcenie e s t e t y c z n o - l i t e r a c k i e , a więc formalne. Na str. 63. czytamy: „Dokonanie dobrego przekładu, wysnucie treści myślowej, wyjaśnienie wewnętrznego związku w szeregu myśli, wytworzenie pewnego zrozumienia dla artystycznej strony językowego przedstawienia, w końcu krótkie pouczenie o literackim znaczeniu dzieła i jego autora — oto główne zadania lektury“... Nieco dalej na tejże stronie powiedziano: „Lektura w klasach wyższych obok rozszerzenia wiadomości językowych — zdąża jeszcze do celu e s t e t y c z n o - l i t e r a c k i e g o ; ma wprowadzić uczniów w zrozumienie artystycznej formy językowego przedstawienia“. — Dlaczego Instrukcje nazwały to wszystko w założeniu materialnym zadaniem? Pewno że nie przez pomyłkę, ale dlatego, że nie chodzi tu o odczuwanie piękna, lecz o rozszerzenie znajomości języka obcego także na język literacki. Piękno obcego języka albo w ogóle nie dochodzi do świadomości ucznia, albo dochodzi w tak niesłychanie słabym stopniu, że nie może być uznane za cel lektury szkolnej. Estetyczne odczuwanie — jako świadomy przebieg psychologiczny — występuje na wyższym stopniu duchowego życia; a choć między 16. a 18. rokiem życia pojawia się ono niewątpliwie dla tej czy owej formy, to w żadnym razie dla formy obcego języka. Warunkiem estetycznego odczuwania języka, jest uprzednie dość rozległe opanowanie języka i szczegółowa znajomość wewnętrznych praw jego twórczej budowy. Te zaś warunki szkoła spełnia tylko częściowo i zewnątrznie, a więc nie może wytworzyć wyobrażeń ilościowo i jakościowo potrzebnych dla odczuwania estetycznego. Dokonać się to może tylko na języku ojczystym. To zaś, co przy szkolnej lekturze utworów literackich w obcym języku chciałoby się nazwać wytwarzaniem odczucia piękna językowego — to nie jest w swej istotnej treści niczem innym, jak rozszerzaniem materialnej znajomości języka w kierunku różnic w słownem wyrażeniu myśli, czyli poprostu jest, zaznajamianiem ucznia ze stylami językowymi. Tak niewątpliwie trzeba rozumieć myśl Instrukcyj zawartą w słowach o kształceniu estetyczno-literackim, zwłaszcza, że Instrukcje mówią tylko o rozumieniu artystycznej formy językowej, a nigdzie nie wspominają nawet o o d c z u w a n i u piękna.

Streszczamy powyższe uwagi tak:

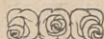
Zgodnie z Instrukcjami znać należy:

1. że zadaniem nauki języków obcych w szkole średniej jest zaznajomienie uczniów z niektórymi najważniej-



szemi zjawiskami literatury narodu obcego i że jest to zadanie materialne, mające zapoznać uczniów z duchowem życiem obcego narodu i rozszerzyć znajomość języka na style literackie;

2. że odczuwanie estetyczno-literackie nie jest osiągalne przy szkolnem nauczaniu języka obcego.



Rozważyliśmy tedy wszystkie zadania, jakie bywają zakreslane językom nowożytnym w szkole średniej.

Możemy teraz dać odpowiedź na pytanie streszczające w sobie pierwszy problem dydaktyczny: Dlaczego uczymy języka francuskiego?

Języka francuskiego uczymy dlatego, aby go drogą najkrótszą, najłatwiejszą i najpewniejszą przyswoić uczniom dla posługiwania się nim, jako narzędziem rozumienia mowy francuskiej i wyrażania własnych myśli po francusku — i aby umożliwić uczniom bezpośrednio poznanie kultury narodu francuskiego.

II. O PLANIE NAUKOWYM

CZEGO UCZYĆ Z JĘZYKA FRANCUSKIEGO?

Drugi problem dydaktyczny dotyczy pytania, czego należy uczyć z języka francuskiego? — Możliwość spełnienia pewnych zadań pod względem ilościowym i jakościowym zależy oczywiście od pewnych warunków faktycznie danych. Dla szkolnej nauki możliwość zależy od zewnętrznej i wewnętrznej organizacyi szkoły. Dlatego stajemy na gruncie ustroju galicyjskiej szkoły realnej i gimnazjum realnego i pragniemy zastanowić się, o ile w ramach tych szkół nauka języka francuskiego może spełnić swoje zadanie. Rozważać będziemy drugi problem dydaktyczny, dotyczący zakresu, doboru i rozkładu materiału przydatnego do nauczania a zastosowanego do celu, który może i powinien być osiągnięty. Te zaś sprawy są przedmiotem planu naukowego, który będziemy usiłovali ułożyć.

1. PLAN NAUKOWY DZIŚ OBOWIĄZUJĄCY W SZKOLE

Przyjmujemy za punkt wyjścia plan naukowy dziś obowiązujący w galicyjskich szkołach realnych i gimnazyach realnych. Plan ten jest

identyczny dla obu wymienionych typów szkoły średniej, bo i wymiar lat nauki jest ten sam, obejmując pięć ostatnich lat szkolnych, i wymiar godzin nauki jest równy, t. j. w szkole realnej 16 — a w gimnazyum realnem 15 tygodniowo; jedna godzina mniej w jednej klasie gimnazyum realnego jest bez znaczenia wobec wielkich korzyści płynących z nauki języka łacińskiego. — Otóż na tym obowiązującym planie oprzemy rozważania i zastanowimy się najpierw, w jakim stopniu nauka szkolna — idąc po linii planu zdoła spełnić swoje zadanie, t. j. przyswoić uczniom język francuski dla praktycznego porozumienia się nim, a następnie, co należałoby w planie zmienić, aby korzyść z tej nauki wyrażała się w wartości „optimum“ a nie „plurimum“.

Galicyski plan naukowy zakreśla językowi francuskiemu następujące granice, które dosłownie przytaczamy:

1. Pewna wprawa w wyrażaniu myśli w mowie i piśmie w zakresie zwykłych stosunków towarzyskich;
2. Uzdolnienie do samoistnego czytania dzieł francuskich;
3. Poznanie niektórych celniejszych dzieł literatury francuskiej.

To związane oznaczenie granic wymagałoby objaśnienia, którego Plan dla dwóch pierwszych postulatów wcale nie podaje. I tak, co do pierwszego postulatu niewiadomo, co Plan rozumie przez „pewną wprawę językową w zwykłych stosunkach towarzyskich“. Również co do drugiego postulatu niewiadomo, jak rozumieć „samoistne czytanie dzieł francuskich“. Tylko co do trzeciego postulatu podaje Plan objaśnienie w rozkładzie materiału, mówiąc, że przedmiotem nauki w dwóch ostatnich klasach są „wzory poezji epickiej, lirycznej i dramatycznej, prozy opisowej, powieściowej i dramatycznej, a także uwzględnienie rozpraw z dziedziny nauk przyrodniczych i technicznych“. Zastanowimy się nad postulatami Planu i rozwiniemy myśli tam zawarte na tle nowoczesnej metodyki, rzeczywistych stosunków szkolnego nauczania i własnego bez mała ćwierćwiekowego doświadczenia. Tembardziej jest to potrzebne, że nie posiadamy instrukcyj dydaktycznych zastosowanych do ram naszej szkoły, a ministeryalne instrukcje, do których nam każą udawać się po poradę, odnoszą się do szkoły z 28 godzinami języka francuskiego. Pokusimy się więc o projekt instrukcji do nauczania języka francuskiego w naszych szkołach średnich.

2. ZAKRES MATERIAŁU NAUKOWEGO

Godzimy się w zupełności z Planem, że możliwość praktycznego posługiwania się językiem francuskim osiągalna jest w naszej szkole tylko

w ciasnych granicach pewnej wprawy językowej dla towarzyskiego porozumienia się. Rozumiemy to tak, że uczeń powinien w szkole nabyć takiego zapasu wyrazów i nauczyć się tak te wyrazy wiązać w zdania, iżby w praktycznej potrzebie zrozumiał, czego od niego chcą, i umiał — choćby mniej udolnie — odpowiedzieć, lub na odwrót, żeby umiał zapytać i zrozumiał odpowiedź. Są to elementy potocznej konwersacji informacyjnej na pytania: Qui? Que? (względnie — Qui est — ce qui? Qui est — ce que? Qu' est — ce qui? Qu' est — ce que?) Quoi? Est — ce que? Oú? Quel? Lequel? Comment? Quand? Combien? Pourquoi? — Przedmiotem konwersacji mają być przede wszystkim sprawy niezbędnych potrzeb życiowych i stosunku człowieka do otaczającego go świata zewnętrznego, a potrzeby te i sprawy wyłuszczyliśmy przy doborze materiału. — Także jakaś inna, dalsza treść, może być przedmiotem konwersacji, ale pod warunkiem, że treść ta pod względem wyrazów i pojęć została ad hoc uprzednio dobrze przygotowana (n. p. geografia Francji, jej historia, kultura, a nawet elementarne fragmenty z rachunków, geometrii, fizyki i t. d.). Natomiast w swych granicach nauczania nie może szkoła średnia uzdolnić ucznia do swobodnej i poprawnej konwersacji, tem mniej może to zrobić na improwizowany temat, którego elementy pod względem językowym lub pojęciowym są uczniom mało znane. Próby uzyskania samodzielnych kompozycji czy redakcyj ustnych lub pisemnych muszą z reguły zawieść. Jedyłą linią, po której nauczanie języka francuskiego może toczyć się z pożytkiem, jest linia konwersacyjna.

Obok pewnej wprawy w konwersacji informacyjnej ma szkoła uzdolnić ucznia do samoistnego czytania dzieł francuskich. I tu godzimy się z Planem, ale z tem wyjaśnieniem, że „samoistne“ czytanie nie wyklucza nigdy pomocy słownika, a często i gramatyki. Samoistność zupełną w czytaniu obcego języka uzyskuje się przez bardzo długie i intensywne zajmowanie się językiem, a i wtedy jeszcze słownik lub dłuższa refleksja konstruktywna niejednokrotnie są potrzebne. Przez samoistne czytanie rozumiemy brak bezpośredniej pomocy kogoś innego dla zrozumienia tekstu. Nauka szkolna powinna tedy doprowadzić do takiej znajomości języka francuskiego, żeby uczeń bez pomocy kogoś innego sam oryentował się dostatecznie w elementach leksykalnych i gramatycznych czytanego tekstu, względnie aby wiedział, gdzie czego poszukać, co mu jest niejasne lub nieznanne; chodzi więc o pomaganie sobie samemu za pośrednictwem słownika i gramatyki, a bez pomocy doradcy. U kresu nauki szkolnej samoistne czytanie jeszcze nie osiąga swej ściśle aktywnej formy, bo nauczyciel interweniuje bezpośrednio i objaśnia trudności formy

i treści. Tak też być powinno. Ale przez to samo szkoła przygotowuje, t. j. wytwarza uzdolnienie do bezwzględnie samoistnego czytania i rozumienia. Uzdolnienie to przybierze formę aktywną, gdy uczeń po opuszczeniu szkoły będzie chciał, lub musiał sięgnąć, do tekstu francuskiego, potrudzi się nieco z początku i da sobie w końcu radę.

Uzdolnienie do samoistnego czytania może dać szkoła tylko w zakresie języka współczesnego i powszechnego, bo ten tylko jest przedmiotem nauki szkolnej. Zastrzeżenie to wypowiadamy z naciskiem, bo ono posłuży nam za punkt wyjścia przy doborze tekstów do lektury szkolnej.

Tu stajemy w stanowczej opozycji do oficjalnego planu, który w ten sposób rozumie „poznanie niektórych cenniejszych dzieł literatury francuskiej“, iż żąda w przedostatniej klasie czytania większych ustępów z prozy powieściowej i wzorów poezji epickiej i lirycznej, a w ostatniej klasie przede wszystkim dłuższych ustępów poetycznych, dramatów i prozy z literatury pięknej; dopiero na drugim miejscu radzi Plan uwzględniać rozprawy z dziedziny nauk przyrodniczych i technicznych. Dlaczego w tym planie przeznaczonym przede wszystkim dla szkół realnych poezya i w ogóle literatura piękna wysunęła się na czoło lektury szkolnej, a rozprawy techniczne i przyrodnicze są jakby mimochodem wspomniane — trudno wyrozumieć. O poznaniu kraju, życia i kultury Francji niema w ogóle mowy w Planie. — Zgodnie z postulatem Planu idą podręczniki dwóch ostatnich klas, wypełnione wzorami z literatury pięknej. — Kto wie, jak różny od języka współczesnego jest język XVII i XVIII wieku, w którym pisali Corneille, Racine, Molière, Lafontaine, Voltaire, Rousseau, kto wie, jak romantyczna poezya i dramat XIX wieku, jak poezya parnasowa jak współczesny Rostand są modelami sztuki językowego niejednokrotnie bardzo trudnego do zrozumienia dla obcokrajowca i przepastnie oddalonego od języka powszechnego, — ten nie może rozumnie żądać, ażeby w ramach dzisiejszej szkoły średniej uczeń poznał na oryginalnych wzorach właśnie najcenniejsze dzieła literatury francuskiej. Wszak ta szkoła uczyć ma w myśl Planu języka powszechnego, tego, którym dziś mówią i piszą, a pięć lat zaledwie wystarcza przy trzech godzinach w tygodniu do dostatecznego przyswojenia języka. Gdzież tu czas i miejsce na poznawanie języka w dawnej jego fazie rozwojowej lub w jego sztucznej formie poetyckiej? Próby w tym kierunku podejmowane z bezkrytycznego posłuszeństwa dla Planu i obowiązującego podręcznika wytwarzają zamęt, niemożność skoordynowania nowych zjawisk językowych ze zjawiskami już znanymi, zabierają czas i tak bardzo szczupły a potrzebny dla ciągłości ćwiczeń w języku współczesnym i powszechnym, a do zrozumienia tekstu nigdy nie prowadzą. A jednak nie rezy-

gnujemy z poznania niektórych najcenniejszych dzieł literatury francuskiej; przeciwnie, pragniemy tego, ale na takiej drodze, która jest naszej szkole dostępna. Stać się może tylko tak, że od czasu do czasu nauczyciel sam odczytuje tekst wybrany do literackiego omówienia, sam go tłumaczy lub podaje w przekładzie wzorowym, o ile w piśmiennictwie polskim przekład taki istnieje, a wreszcie objaśnia znaczenie dzieła i jego autora. W ten tylko sposób uzyska się poznanie kilku najcenniejszych dzieł literatury francuskiej, a uczniów nie będzie się zniewalało do roboty zupełnie im obcej i bezwartościowej pod względem dydaktycznym.

Za to na czoło lektury szkolnej wysunąć należy to, co Plan jakby mimochodem do uwzględnienia zaleca t. j. czytanie rozpraw technicznych i przyrodniczych, a przede wszystkim to, o czym Plan nawet nie wspomina, czytanie systematycznie ułożonych ustępów o ziemi i kulturze francuskiej. Wiadomo, że w dziełach naukowych, fachowych, opisowych i informacyjnych język francuski odznacza się niezwykłą prostotą formy i jasnością w wyrażaniu myśli; tam niema prawie różnicy między językiem, którym się mówi, a językiem, którym się pisze. Jedynie taka lektura odpowiada warunkom szkoły i przyszłym praktycznym potrzebom uczniów.

3. DOBÓR I ROZKŁAD MATERIAŁU NAUKOWEGO

O doborze faktycznego materiału językowego dla progresywnego rozszerzania treści konwersacji i lektury nie znajdujemy ani słowa w Planie, a Instrukcye ministeryalne ogólnikowo tylko poruszają tę sprawę. Za to materiał gramatyczny wyszczególniony jest w Planie mniej, w Instrukcyach więcej dokładnie, jak gdyby gramatyka była osią nauczania. Postąpimy inaczej; o gramatyce wypowiemy się później, gdy przyjdzie kolej na przerobienie materiału, bo tam dopiero zaczyna się jej misja funkcyjna, jako służebnicy języka; na pierwszym zaś miejscu ustalić należy materiał rzeczowy jako przedmiot konwersacji i lektury. Podamy tedy ramy, w których materiał ten będzie progresywnie się rozszerzał, ale nie znaczy to, że w tych ramach dążyć należy do wyczerpania słownictwa i treści. Przeciwnie: — chodzi tylko o wyrazy najpowszedniejsze; a gdyby w jednym roku przyswoił ich sobie uczeń ze sto, to wyniósłby ich ze szkoły około 500, a więc liczbę wcale pokaźną i praktycznie wystarczającą.

Zgodnie z przyjętym dziś systemem w dydaktyce języków nowożytnych dzielimy czas nauki nie na klasy, ale na okresy i okresów różniemy trzy: I. Okres mówienia, II. Okres czytania i pisania, III. Okres realiów. W pierwszym okresie głównym dążeniem nauczania jest wyćwiczyć ucho i narządy głosowe ucznia i przy-

zwyczać go do mówienia językiem francuskim. Konwersacja jest tu środkiem a zarazem i celem nauki; przez imitacyjne niezmordowane powtarzanie i kombinowanie krótkich pytań i odpowiedzi mają utwalić się w pamięci ucznia najpowszechniejsze wyrazy żyjące w związku zdania, a ucho jego i głos ma przyzwyczać się do nadawania im poprawnej formy. Słownictwo i gramatyka są tu jednym nierozdzielnym kompleksem zjawisk językowych, zachodzących w zdaniach konwersacyjnych.

W drugim okresie głównym dążeniem nauczania jest zaprawiać ucznia do rozumienia tekstu francuskiego i do pisemnego posługiwania się językiem francuskim. Uświadomienie gramatyczne jest tu nieodzownym środkiem do zrozumienia. W trzecim okresie język jest już na tyle znany, że czytanie i rozumienie tekstu przestaje być celem dla siebie, a służy tylko za środek do zapoznania ucznia ze sprawami, które za pomocą języka francuskiego, można bezpośrednio poznać. Formą nauczania także w drugim i trzecim okresie pozostaje konwersacja.

W zastosowaniu do naszej szkoły średniej, pierwszy okres odpowiada dwóm pierwszym latom nauki, t. j. klasie III i IV w szkole realnej, a IV, V w gimnazjum realnym; drugi okres klasie V i VI w szkole realnej, a VI i VII w gimnazjum realnym; trzeci okres pozostaje dla klasy ostatniej.

Dobór materiału językowego odpowiedniego dla poszczególnych okresów nauczania jest w nowoczesnej literaturze dydaktycznej dostatecznie ustalony.

W pierwszym okresie ma konwersacja rozszerzać się stopniowo na tematy, których kanon oto podajemy:

1. Uczeń w szkole; przybory ucznia w szkole, stosunek jego do osób w szkole; główne zajęcia w klasie (j'écris, je lis...), części klasy; główne czynności w klasie (j'ouvre la fenêtre, je prends la craie...), pauza.
2. Liczebniki główne i porządkowe; cztery działania, pieniądze, miary, wagi.
3. Czas i temperatura; podział czasu, kalendarz, wiek, pory roku, ciepło, zimno.
4. Ciało ludzkie i potrzeby cielesne; części ciała, czynności zmysłów (je vois, j'entends...), pożywienie, odzież, zdrowie, choroba.
5. Dom i rodzina; części domu, pokoje, sprzęty i przedmioty użytkowe, członkowie rodziny, ich zajęcia.
6. Wieś; krajobraz wiejski, zjawiska atmosferyczne, rośliny i zwierzęta, zajęcia wiejskie, rolnik, ogrodnik, drwal i ich narzędzia, chata wiejska

i główne jej części, co robią zwierzęta domowe i jakie nam oddają usługi, przyjemności wiejskie, myślistwo i rybołówstwo, przechadzka, środki lokomocyjne, obchody wiejskie.

7. Miasto; ulica, dworzec, poczta, telegraf, ratusz, teatr, muzeum, biblioteka, sklepy i kramy, targ, główne rzemiosła.
8. Przyroda; morze, rzeka, góra, równina, las, niebo.

Powyższy kanon prawie że wyczerpuje niezbędne potrzeby człowieka w stosunku do najbliższego otaczającego go świata. — Analogiczne ułożenie kanonu dla drugiego okresu jest już trudniejsze, a dotyczące projekty są dość rozbieżne. Uważamy zresztą, że specjalizowanie treści nie jest tu potrzebne, gdyż bezpośrednim celem nauki jest rozumienie czytanego tekstu, a konwersacja staje się formą nauczania. Środkiem zaś wiodącym do rozumienia tekstu, jest uświadomienie praw gramatycznych języka. W pierwszym okresie substratem do konwersacji, mogły być tylko ustępy opisowe, bo tam chodziło przedewszystkiem o identyfikację przedmiotów i ich najzwyczajsze czynności i własności, a więc o rzeczownik, czasownik i przymiotnik, o podmiot, orzeczenie, przedmiot i przydawkę. W drugim okresie opisy już nie wystarczą dla celu nauki, bo są za ubogie w pojęcia stosunkowe, jakie mogą zachodzić w konstrukcyi zdań złożonych (przyczyna, skutek, zamiar, warunek, przyzwolenie i. t. d.); stosunki te występują w opowiadaniu. Dlatego ustępy do czytania w drugim okresie muszą być treści opowieściowej; należą tu historye, legendy, anekdoty, nowelki, bajki i. t. d. — Jest więc rzeczą jasną, że niepodobna ująć w ściślejsze grupy tego materiału. Należy jedynie zrobić zastrzeżenie, aby treść opowiadań była zaczerpnięta z ziemi i z życia narodu francuskiego i aby była przedstawiona bezwarunkowo w języku współczesnym (legendy?) i powszechnym (bajki?). Nadają się tu najlepiej treścią i językiem fragmenty z dzieł takich pisarzy, jak Daudet, Coppée, Mérimée, Maupassant, Töpffer, Souvestre, France, Margueritte, Theuriet, Bazin i inni podobni. Ponieważ do zrozumienia tekstu nieodzowna jest znajomość praw języka, więc systematyczna gramatyka zacznie w tym okresie swą funkcję. Nie potrzeba jednak wyszczególniać materiału gramatycznego, bo każdy elementarny podręcznik gramatyczny zawiera go w dostatecznej ilości i w ugrupowanych zestawieniach, a problemy do gramatycznego rozwiązania, nasuwać się będą same przy lekturze. Zwracamy jednak uwagę z całym naciskiem na to, aby systematyczna gramatyka nie była nigdy celem własnym, a więc tylko reprodukowaniem wzorów, schematów i reguł w oderwaniu od żyjącego organizmu mowy, t. j. zdania.

Wreszcie w trzecim okresie lektura staje się środkiem do zapo-

znania ucznia z Francją i jej współczesną kulturą. Wprawdzie w poprzednim okresie lektura często dawała sposobność do przygodnego i wyrwykowego poruszania tego tematu, ale w ostatniej klasie rzecz należy ująć w system. Dobór materiału, tak zwanych realiów, powinien obejmować następujące grupy:

1. Opis Francyi; wygląd ogólny, prowincye, klimat, wybrzeża, góry, rzeki, koleje, płody rolne i kopalniane, rolnictwo, przemysł, handel, kolonie.
2. Ustrój polityczny i administracyjny; forma rządu, izba posłów, senat, kongres, prezydent, ministrowie, departament, okrąg, gmina, kanton.
3. Kultura techniczna; wielkie wynalazki, dzieła techniki inżynierskiej.
4. Kultura duchowa; nauka, sztuka i literatura piękna w syntetycznych obrazach współczesnych.
5. Paryż.
6. Możliwie najkrótsza historia kultury i literatury streszczona na kilku kartkach. (Zaznaczamy tu mimochodem, że ministerjalne Instrukcye nawet wyłączają historię literatury z programu szkoły realnej; na str. 76. czytamy wyraźnie: „Wprowadzanie uczniów w historię literatury francuskiej nie należy do ram szkoły realnej“).
7. Kilka wzorów z naukowej literatury współczesnej w zakresie matematyczno-przyrodniczym i technicznym, o ile oczywiście treścią są dostępne dla nauczyciela i ucznia.

Program powyższy ma dotknąć sumarycznie najważniejszych faktów pod względem geograficznym, politycznym, ekonomicznym, społecznym, naukowym, historycznym i literackim, a znajomość tych faktów podstawowych pozwoli uczniowi wyrobić sobie ogólne pojęcie o rozmaitych objawach współczesnego życia narodowego we Francyi. A ktoby mniemał, że za obfity to program na jeden rok nauki w ostatniej klasie, to go uspokojmy, bo znamy podręczniki, w których poszczególne grupy tego programu zajmują po kilka zaledwie kartek druku, a mimo to mieszczą w sobie wszystkie najznamienniejsze szczegóły, składające się na ogólny obraz cywilizacji francuskiej.

Uwagi nasze o planie nauki języka francuskiego w szkołach średnich streszczamy tak:

1. Pod względem zakresu materialnej znajomości języka, zgodnie z myślą, choć nie z brzmieniem galicyjskiego Planu — uznać należy:

- a) że szkoła może i powinna przyswoić uczniom języka francuskiego tyle, ile dla ustnego lub pisemnego porozumienia się we formie konwersacji informacyjnej nieodzownie jest potrzebne;
- b) że szkoła ma przysposobić uczniów do samoistnego oryentowania się w czytaniu i rozumieniu tekstu francuskiego, pisanego w języku współczesnym i powszechnym, przy pomocy słownika a czasem podręcznika gramatycznego.
- c) wbrew urzędowemu Planowi uznać należy, że szkoła nie ma możliwości ani potrzeby zajmowania się lekturą wzorów z literatury pięknej, której język nie jest powszechny a tem bardziej współczesny.

2. Pod względem doboru materiału naukowego, którego urzędowy Plan wcale nie podaje, zgodnie z nowoczesną dydaktyką języków nowożytnych uznać należy:

- a) że materiału konwersacyjnego dostarczyć mają najpierw potrzeby człowieka i najbliższy otaczający go świat (jest to materiał **informacyjny i opisowy**); później opowiadania i zdarzenia zaczerpnięte przede wszystkim z życia francuskiego (jest to materiał **opowieściowy**); wreszcie tak zwane **realia**, obejmujące sprawozdania z obecnego stanu kultury francuskiej na najważniejszych polach (jest to materiał **sprawozdawczy**).
- b) że materiału gramatycznego nie ma potrzeby wyszczególniać, bo go zawiera każdy elementarny podręcznik gramatyczny.

3. Pod względem rozkładu materiału naukowego, również zgodnie z nowoczesną dydaktyką, uznać należy:

- a) że materiał informacyjny i opisowy, jest przedmiotem nauki w pierwszym dwuletnim okresie „mówienia“, materiał opowieściowy — w drugim dwuletnim okresie „czytania i pisania“, a materiał sprawozdawczy w trzecim okresie jednorocznym „realiów“.
- b) że gramatyka pierwszego okresu ogranicza się tylko do stwierdzania zjawisk językowych już przyswojonych, a więcej systematyczne jej ujęcie, należy do drugiego okresu.

Ustaliwszy według naszego projektu plan naukowy, odpowiedzialny przez to samo na pytanie streszczające w sobie drugi problem

dydaktyczny: Czego uczyć z języka francuskiego w naszej szkole średniej?

III. O PRZEROBNIENIU MATERIAŁU

JAK UCZYĆ JĘZYKA FRANCUSKIEGO?

Trzeci i ostatni problem dydaktyczny, streszcza się w pytaniu: Jak uczyć języka francuskiego? — Dotyczy więc sposobu postępowania przy przyswajaniu uczniom materiału planem zakreślonego, to jest przerobienia tego materiału. Problem ten uważany jest powszechnie — może całkiem słusznie — za najważniejszy, tak ważny, że w potocznej mowie identyfikuje się go z całą dydaktyką w ogóle, choć on jest tylko jej częścią — i to ostatnią z porządku.

Przerobienie zdąża do podania nowych wiadomości w takiej formie i treści, iżby przyswojenie dokonało się na drodze najkrótszej, najłatwiejszej i najpewniejszej. Przerobienie mieści w sobie dwie czynności, metodyczną i techniczną. Metody trzeba się nauczyć, a przedewszystkiem znać trzeba to, co u jej podstaw leży, t. j. psychologię, a specjalnie psychologię dziecka — a powtóre przedmiot, którego się uczy. Technika nauczania jest rzeczą sztuki, a czasem sztuczek, jest sprawą wysoce indywidualną i leży albo w sferze intuicji, albo jest wynikiem długiej i mozolnej pracy nad sobą samym; nauczyć się jej bezpośrednio — chyba bardzo trudno. Wynika stąd, że dydaktycznym zagadnieniem nie może być technika, ale metodyka nauczania. Mówić więc zamierzamy o metodzie przerabiania materiału naukowego. Przyjmujemy jako założenie pewnikowe, że nauczyciel zna psychologię dziecka i że zna język francuski nie tylko pod względem językoznawczym, ale także — i o to głównie chodzi — że włada nim poprawnie i dość biegle pod względem fonetycznym, gramatycznym i leksykalnym. Po takim założeniu wolni będziemy od uzasadniania wielu twierdzeń znanych z psychologii i z lingwistyki a podamy je tylko, jako rezultaty powszechnie, uznane za prawdę. Zresztą wiele z tych spraw omówiliśmy i uzasadniliśmy w rozdziałach poprzednich i wracać do nich nie będziemy.

I tak mówiliśmy już przy końcu pierwszego rozdziału o tem, jak można przyswoić język obcy.

Tu przytoczymy jeszcze, co o tej sprawie pisze psycholog genewski Claparède, jeden z twórców współczesnej nauki o psychice dziecka i nowej pedagogice, w dziele „Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale (str. 251.).

„Pedagogia powinna być więcej, niż dotąd, korzystać z wrodzonej dziecku zdolności do nabywania języka. Przedewszystkiem w pierwszych latach szkolnych należałoby uczyć języków nowożytnych, ale uczyć ich tak, jak języka ojczystego, przez konwersacyę. Zarzucają mi, że dzieci powinny najpierw dobrze poznać język ojczysty, zanim zaczną się uczyć drugiego języka, bo inaczej całe wychowanie na tem szkodę poniesie. Przyznam się, że nie bardzo dobrze wiem — dlaczego? — Nabycie języka, oczywiście tak, aby nim mówić, a nie z punktu widzenia jego osobliwości lingwistycznych, jest rzeczą przyzwyczajania a nie refleksyi; korzystajmy więc ze sposobności i uczmy go wtedy, kiedy umysł nie jest jeszcze zdolny do pracy refleksyjnej. Będzie to zgodne z naturą i o tyle większym zyskiem na przyszłość. Jest zresztą przykład, który nam dowodzi, z jaką zadziwiającą łatwością przyswoiły sobie dzieci dwa lub więcej języków, jeżeli miały sposobność w nich się ćwiczyć; podczas gdy ci, którzy języków uczyli się utartą metodą szkolną, nie potrafili bez pomocy słownika w obcym kraju zażądać biletu kolejowego, a w dodatku nikt ich nie rozumie, bo źle wymawiają. — Powiadają niektórzy, że naukę języków obcych należałoby odłożyć na dwa ostatnie lata szkolne, t. j. na 16. do 18. roku życia, bo przez jakiś sześciomiesięczny pobyt zagranicą można dobrze nauczyć się języka; a więc pocóż fatygować szkołę czemś, co można bez trudu i w krótszym czasie osiągnąć na drodze pozaszkolnej. — Miałoby to niewątpliwie wiele racyi; tylko, że wyszlibyśmy poza psychologię, gdybyśmy się nad tem chcieli zatrzymać. Psychologia może orzec tylko tyle, że jeżeli się pragnie nauczyć dziecko obcego języka w szkole, to korzystniej jest robić to możliwie najwcześniej, ale pod warunkiem — raz jeszcze powtarzam — że uczyć się będzie we formie wolnej konwersacyi“.

Tak mówi Claparède, a my godzimy się z nim bez zastrzeżeń. Zastrzeżenia robią tylko ci, co mówią o uczeniu języka, a uczą gramatyki języka. Powiadają oni: szkoła nie może i nie chce być boną Francuzką ani maîtres francuskim, bo wyższe są jej zadania! Tego nie rozumiemy. Powinna być szkoła boną czy maîtres, czy Berlitzem, czy Ansonem, jeżeli chce nauczyć języka, jak oni, bo to właśnie jest jej zadaniem. Inna rzecz, że szkole trudno w jej ramach, w jej warunkach zewnętrznych, a przedewszystkiem przy zbiorowym nauczaniu, uzyskać takie rezultaty, jakie przy indywidualnem nauczaniu osiąga bona lub Berlitz, ale ich metodę szkoła przyjąć musi w zasadzie.

Jaka to jest metoda? O nazwę jej nie chodzi. Istnieje jedna tylko prawdziwa metoda nauczania jakiegokolwiek przedmiotu, a polega

ona na stosowaniu pewnych prawideł, wysnutych z obserwacji natury dziecka i ze skutków, jakie wywierają prawa psychologicznego myślenia. Nazwijmy ją więc poprostu metodą psychologiczną.

Przy nauczaniu języków dwa niezachwiane prawidła dydaktyczne stanowią metodę psychologiczną:

I. Prawidło: że przyswojenie języka przechodzi przez trzy fazy:

- a) podświadome spostrzeganie szczegółów;
- b) świadome spostrzeganie szczegółów, przy równoczesnym podświadomym poczuciu prawa;
- c) świadome poznanie prawa.

II. prawidło: że uczenie języka musi być równocześnie nauką o rzeczach.

Pierwsze prawidło rozwiązuje kwestyę gramatyczną. Gramatyka zajmuje się abstrakcjami. Wręcz fałszywie jest podawać uczniom gotową abstrakcję bez konkretnego podłoża spostrzeżeń poglądowych; niejasna jest abstrakcja wysnuta z drobnego konkretnego podłoża; lepsza jest taka, która powstaje z obfitości materiału poglądowego; najdoskonalszą jest abstrakcja wtedy, gdy wytwarza się z takiego materiału konkretnego, który już stał się przyzwyczajeniem i przeszedł w podświadome poczucie. Przyzwyczajenie jest wynikiem procesu mechanicznego, czyli ćwiczenia. Najłatwiej więc i najlepiej dokona się abstrakcyjny proces językowy — to znaczy, że najprędzej i najpewniej nastąpi zrozumienie gramatyki obcego języka, gdy zjawiska językowe przez długie mechaniczne ćwiczenie weszły w nawyk i poczucie, a prawa językowe będą tylko retrospektywnym ujęciem, uporządkowaniem i stwierdzeniem prawidłowości konkretnych zjawisk językowych. Ciągłe zwracanie uwagi na różnorodne reguły gramatyczne hamuje nabycie mechanicznej biegłości i podświadomego przyzwyczajenia; ciągłe porównywanie z językiem ojczystym opóźnia, a nawet wstrzymuje, wytworzenie się poczucia językowego.

Wynika stąd najważniejsze wskazanie dydaktyczne, niezachwiane z punktu widzenia psychologii, że nauczanie języka francuskiego musi zacząć się od wytwarzania podświadomego i nawykowego poczucia językowego bez właściwej gramatyki i bez porównywania z językiem ojczystym, to znaczy bez tłumaczenia. — Stać się to może tylko przez nieustanną, niezamordowaną ćwiczoną konwersację z wyłączeniem pośrednictwa języka ojczystego. Przy zbiorowym nauczaniu w szkole postępowanie takie, zwłaszcza w pierwszym roku nauki, wymaga od nauczyciela niesłychanie wiele energii i cierpli-

wości, ale jest jedynie racjonalne. Krótkie pytania i odpowiedzi z materiału poglądowego na przedmiotach i ilustracjach muszą następować po sobie w tempie różnym, tak, aby w klasie liczącej około 30 uczniów każdy z nich przy półgodzinnem ćwiczeniu przyszedł 5 do 6 razy do głosu, a to wystarczy; jest to średnie tempo zawsze osiągalne.

Co do retrospektywnego zbierania i grupowania zjawisk językowych celem stwierdzania ich prawidłowości, to nauczyciel musi tu postępować bardzo systematycznie, ale uczeń nie powinien wiedzieć, że uczy się systemu reguł gramatycznych. Świadomy system abstrakcyjno-gramatyczny — i to w dość elementarnym zakresie — należy na koniec nauki języka, a nie na jej początek. Nie można więc zaczynać od odmiany: je suis, tu es, il est, nous sommes, vous êtes, ils sont, ale trzeba tak prowadzić konwersację, aż te wszystkie formy pojawią się w licznych związkach organicznych i przejdą w podświadomy nawyk.

Wiadomo, że w gramatyce francuskiej nauka o formach jest niesłychanie prosta i łatwa do nauczenia się — a jedynie czasownik potrzebuje dłuższego ćwiczenia; większe trudności występują dopiero przy składni. A że na nauczanie wyłącznie konwersacyjne przeznaczamy cały dwuletni pierwszy okres, więc niewątpliwie i to na stałe przyswoją sobie uczniowie wszystkie formy i część składni, nie wiedząc nawet, że uczyli się przez ten czas także i gramatyki.

O osobnem uczeniu się tak zwanych „słówek“ i wspominać nie warto, bo to przeżytek, i wątpimy, czy pokutuje jeszcze gdzie po szkołach. Jakikolwiek oderwane od konwersacji lub lektury uczenie się „słówek“ jest psychologicznym nonsensem, a więc bezprzedmiotowe dla metodyki nauczania. Przyswojenie zapasu wyrazów obcych odbywa się na tych samych prawach psychologicznych, co i gramatyki, a więc w związku z żywym organizmem mowy.

Także o osobnem nauczaniu fonetyki mówić nie trzeba. Właśnie konwersacja przyzwyczajają ucho i głos ucznia do dobrej wymowy przez naśladowanie, o ile oczywiście nauczyciel wymawia starannie, choć nie tak całkiem po francusku, jak bona lub maître, i o ile na błędy wymowy ucznia nieustannie zwraca uwagę. Osobnych ćwiczeń indywidualnych i choralnych potrzebuje kilka tylko najznamienniejszych błędów naszej wymowy, t. j. é fermé (niezły wzór w krakowskim „Anték“), o pochylone (la rose), samogłoski przegłosowe eu, u, wreszcie oi, ui; z długich i krótkich samogłosek musimy niestety zrezygnować w szkole, bo ich nie mamy we własnym języku, a także z właściwej Francuzom nosowości — specjalnie un — i zrezygnować ostatecznie możemy.

Ażeby konwersacja przyswoiła uczniom przez naśladowanie i na-

wyknienie w pewnym stopniu język francuski, to język polski powinien być z pośrednictwa zupełnie wykluczony, a nauczyciel powinien przy nauce i w stosunku z uczniami posługiwać się wyłącznie językiem francuskim. Uprzedzamy poważny zarzut, że niepodobna obyć się bez pomocy języka ojczystego, bo jakżeż objaśniać, przekładać, tłumaczyć zwłaszcza w początkach nauki.

Zarzut ten upada bez dyskusji, gdy go się odniesie zasadniczo do psychologicznej metody nauczania. Wszak dziecko przyswoi sobie język obcy najlepiej wtedy, gdy jego bona nie umie jeszcze ani słowa po polsku. Ale z drugiej strony zarzut ten jest uzasadniony, gdy go się odniesie do warunków szkolnych, z których najważniejsze są: zbiorowe nauczanie i ściśle ograniczony, szczupły czas nauki. Przy szkolnem nauczaniu niepodobna obyć się bez pośrednictwa języka polskiego z powodu okoliczności zewnętrznych leżących poza psychologią, ale używanie języka polskiego — jako malum necessarium — powinno być ograniczone do możliwie najmniejszej miary, t. j. do objaśnienia takich pojęć, których poglądomo na przedmiotach, sprawach, obrazach, a także gestem lub mimiką uzmysłowić nie można. Zapyta ktoś jednak: Jakżeż przerabiać ustępy z podręcznika, jeżeli nie wolno ich przekładać na język polski? Rozwiązanie jest proste. W pierwszym dwuletnim okresie punktem wyjścia każdej lekcji jest najpierw konwersacya na materyale konkretnym i poglądowym przy zamkniętym podręczniku, a potem dopiero następuje czytanie odnośnego ustępu z podręcznika. Po otwarciu książek nauczyciel sam pierwszy czyta tekst i po każdym zdaniu jeszcze raz ilustruje, a ewentualnie uzupełnia szczegóły na materyale poglądowym. Język polski będzie mu tu potrzebny tylko dla stwierdzenia lub objaśnienia jakiegoś nowego lub rzadszego zjawiska językowego, a więc w coraz to szczuplejszym zakresie. Uczniowie czytają potem kilkakrotnie tenże ustęp, ale przekładać go nie potrzebują, bo go już znają z formy i treści. Celem jego jest utrwalić w pamięci to, co było przedmiotem poprzedniej konwersacyi poglądowej.

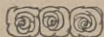
Wreszcie dopuszczamy, a nawet zalecamy używanie języka polskiego przy retrospektywnych grupowaniach jednogatunkowych zjawisk językowych i stwierdzaniu ich prawidłowości, czyli przy uświadamianiu praw gramatycznych. Tłómaczenia z języka ojczystego na obcy odrzuca nowoczesna dydaktyka jako sprzeczne z metodą psychologiczną. Tak więc nawet przy szkolnem nauczaniu zbiorowem, i to już w początkach, pośrednicząca rola języka ojczystego może być zredukowana do okruchów, a rezultaty będą tem lepsze, im tych okruchów będzie mniej.

W drugim okresie, gdzie przedewszystkiem rzecz idzie o rozumienie

tekstu, a opowieściowy materiał zawarty w podręczniku nie nadaje się do uprzedniego pogładowego przerobienia we formie konwersacyi, musi jakiś rodzaj przekładu na język polski najpierw umożliwić zrozumienie tekstu, a potem dopiero może nastąpić konwersacya na temat treści zawartej w przeczytanym ustępie. Jaki ma być ten przekład? Oświadczamy się za przekładem analitycznym, o ile to się da, dosłownym czyli interlinearnym. Oświadczamy się za takim przekładem, chociaż uznajemy ujemną wartość niepoprawnej polszczyzny. Przekład analityczny jest jednak niezbędny do uświadomienia każdego z osobna elementu konstruktywnego w budowie obcego języka. Ujęcie myśli we formie syntetycznej i wyrażenie jej w poprawnej polszczyźnie wytwarza wielką trudność w powiązaniu poszczególnych elementów obu języków i raczej hamuje, niż wspiera zrozumienie tekstu obcego. Zresztą powtarzamy raz jeszcze, że języka ojczystego przy nauce języków obcych w szkole używa się jako malum necessarium — tyle tylko, o ile bez niego poradzić sobie nie można — że więc i mniej poprawna jego forma przy tłumaczeniu jest dopuszczalna, gdy wystarcza dla natychmiastowego zrozumienia obcej konstrukcyi językowej. Konieczność przekładu będzie zresztą z natury rzeczy zmniejszała się stopniowo, a przy końcu tego okresu nauki przekładanie powinno ustać. W ostatnim roku nauki można tylko objaśnienia trudniejszych miejsc przy lekturze i rzadsze wyrazy podawać dla skrócenia czasu w języku polskim, a z konwersacyi na temat lektury przekona się nauczyciel, jak uczniowie tekst zrozumieli i sprostuje niedokładności.

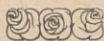
Wszystko, cośmy dotąd powiedzieli o przerobieniu materiału naukowego stoi w związku z pierwszym dydaktycznym prawidłem psychologicznej metody nauczania.

Drugie prawidło orzeka, że nauczanie języka obcego musi być równocześnie nauką o rzeczach. Prawidło to wyklucza uczenie za pomocą luźnych zdań niepowiązanych ze sobą treścią rzeczową i pozbawionych interesu dla ucznia. Prawidło to już uwzględniliśmy poprzednio w całej pełni, a mianowicie w planie naukowym wyszczególniliśmy materiał rzeczowy, w obrębie którego toczyć się powinna nauka języka francuskiego od pierwszej do ostatniej lekcyi w szkole.



Tyle o podstawowych prawidłach psychologicznej metody nauczania i o wysnutych z nich wskazaniach dydaktycznych. Na ćwiczenia pisemne nie zwracaliśmy osobnej uwagi, bo dla nich niema jakichś osobnych wskazań. Wszystko, co jest przedmiotem ustnej nauki, może być tematem pisemnego ćwiczenia; ale tylko to i nic więcej. Ponieważ zaś w warunkach

naszej szkoły średniej nie jest osiągalne władanie językiem francuskim na improwizowany temat, t. j. taki, który nie był przedmiotem konwersacji pogładowej lub lektury, więc i wypracowania pisemne jako samodzielne kompozycje czy redakcje są niemożliwe i wykluczone. Każde ćwiczenie pisemne, czy to dyktat, czy odpowiedzi na pytania, czy reprodukcja mniej lub więcej zmodyfikowana musi stać w najściślejszym związku ze świeżą i to bardzo dobrze przerobioną lekcją szkolną. Dla trudności ortografii francuskiej trzeba mieć wielką wyrozumiałość. Aby w tym względzie uzyskać znośne rezultaty, zalecalibyśmy, aby przez całych pięć lat nauki szkolnej przynosili uczniowie na każdą lekcję trzy krótkie pisemne odpowiedzi, razem najwyżej 30 słów, na trzy ściśle ograniczone pytania odnoszące się do bieżącej lekcji.



Nakoniec jeszcze słów kilka o używaniu dziś obowiązujących podręczników. W pierwszym półroczu pierwszego roku nauki zalecamy nie używać w ogóle podręcznika. Nauczanie odbywać się powinno wyłącznie przez konwersację, opartą na materiale pogładowym dla wyćwiczenia ucha i narządów głosowych, a bez mącącego pośredniczwa symbolów graficznych. Materiał konwersacyjny musi być jednak bardzo szczupły ze względu na trudność zapamiętania wyrazów bez pisemnego ich utrwalenia. Fonetyczne czysto zapisywanie wyrazów — w razie potrzeby za pomocą umówionych znaków — może pozostawić ujemne skutki dla późniejszej prawidłowej ortografii, więc go nie zalecamy; ale i nie wzbraniamy, gdy uczniowie słabszej pamięci uciekają się do tego pomocniczego środka.

Okolo Bożego Narodzenia jest już pora na alfabet i ortografię, ale tylko przy pomocy tablicy i zeszytów. Za przykłady służą wyrazy, których wymowa jest już uczniom znana z dotychczasowej konwersacji. Gdy nie było dotąd stosownego przykładu, radzimy posługiwać się wyrazami skądinąd uczniom znanymi o wymowie identycznej lub zbliżonej do języka francuskiego. Wyrazy takie znajdują się aż ponad potrzebę w terminologii wojskowej, która przeważnie zaczerpnięta jest z języka francuskiego. (Compagnie, escadron, bataillon, division, militaire, armée, génie, carabine, artillerie, dépôt, marche, manoeuvre, gendarme, maréchal, capitaine i t. d.). Jeszcze liczniejszych przykładów dostarczą imiona własne.

Po ukończeniu elementarnej ortografii (bez wyjątków!) przychodzi kolej na ćwiczenia w czytaniu z podręcznika. Podręcznik przeznaczony na pierwszy rok nauki jest dobry i przeważnie czyni zadość naszemu programowi nauki. A choć dopiero w drugim półroczu radzimy go używać, to przecież można go z łatwością wyczerpać, gdy się z niego wyłączy

kilka ustępów opowieściowych, które tu nie należą, i gdy przyspieszy się tempo przerobienia tych ustępów opisowych, których treść jest już uczniom znana z konwersacji pierwszego półrocza. Porządek każdej lekcji powinien być taki: 1. Poglądowa konwersacja z nowego materiału przy zamkniętych podręcznikach; 2. Czytanie odnośnego ustępu przez nauczyciela przy otwartych podręcznikach; 3. Objaśnianie go i uzupełnianie na poglądzie; 4. Kilkakrotne czytanie przez uczniów; 5. Rekapitulacja konwersacyjna na najbliższej lekcji.

Od czasu do czasu retrospektywne stwierdzanie prawidłowości zjawisk w konstrukcji językowej (t. zw. gramatyka poglądowa).

W drugim roku nauki postępowanie jest takie same, jak w drugim półroczu poprzedniego roku. Z podręcznika już mniej metodycznego, niż poprzedni, wyłączyć należy przede wszystkim tam nienależące liczne ustępy opowieściowe, a także te ustępy opisowe, których poglądowo nie można w klasie przerobić. Reszta wystarczy dla całorocznej nauki.

W trzecim roku nauki podręcznik używany w V klasie realnej a VI w gimnazyum realnem jest już obszerną czytanką bez metodycznego układu. Za ledwie trzecia część zawartych tam ustępów odpowiada naszemu programowi, a i ten materiał już z okładem wystarcza dla rocznej nauki, zwłaszcza, że gramatyka w tej właśnie klasie zajmie sporo czasu. Osobny zwięzły podręcznik gramatyczny, na jakich 50 kartek druku, pisany w języku polskim, jest niezbędnie potrzebny. Po francusku podane prawidła na końcu obecnego podręcznika nie przynoszą uczniowi pożytku. Słowniczek dodany do podręcznika wystarczać powinien dla potrzeb ucznia.

Co do czwartego roku nauki, t. j. VI klasy realnej a VII w gimnazyum realnem, to między naszym programem o obowiązującym dziś planem i podręcznikiem trudno stworzyć pomost. My rok ten włączamy w całości do drugiego okresu, w którym uczeń jeszcze się wprawia w rozumieniu dzisiejszego języka powszechnego i kompletuje wiadomości gramatyczne, a oficjalny plan już mu każe czytać wzory z dawnej literatury pięknej i zapoznawać się z piśmiennictwem francuskim. Podręcznik jest przeładowany poezją, dramatami i prozą czasów dawno minionych i z dawnej fazy rozwojowej języka francuskiego od XVI do XVIII wieku; materiał ten jest zgoła bezprzedmiotowy dla nauki szkolnej. Charakterystyki literackie i notatki o pisarzach podawane są albo językiem zbyt uczonym, albo tak niespoicie, że potrzebowalyby długich uzupełniających objaśnień, albo wreszcie schematycznie, — a nie w żywym obrazie. Jedynie pewne ustępy dotyczące historii Francji i jej dawniejszej kultury nadawałyby się do przerobienia. Słowniczka brak zupełny. Wobec tego wo-

lelibyśmy w tej klasie przeczytać kilka nowelek ze znanych tomików „Bibliothèque des Ecoles“.

Także dla ostatniej klasy nasz program przepisuje systematyczne zapoznanie ucznia z cywilizacją francuską za pośrednictwem stosownej lektury, a oficjalny plan żąda dalszego uprawiania literatury pięknej. Podręcznik spełnia to żądanie i podaje wzory poezji i prozy literackiej od romantyzmu do najnowszych czasów. I z tego podręcznika nadają się do szkolnego czytania jedynie niektóre ustępy o historii i kulturze francuskiej w XIX wieku, a zwłaszcza te, które są zamieszczone we wspólnej grupie przy końcu podręcznika; brak im wprowadzie systemu, ale ostatecznie trzeba się nimi zadowolić. Wydanie stosownych podręczników na dwie ostatnie klasy jest piekącą potrzebą.

Zalecalibyśmy jeszcze, aby w ostatnich dwóch klasach ze dwa lub trzy razy do roku przeczytać z uczniami bieżący numer jakiegoś dziennika francuskiego, oczywiście z wyłączeniem artykułów, których treść jest uczniom obca, mało interesująca lub niestosowna pod względem wychowawczym.

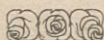
A teraz streszczamy uwagi nasze o przerobieniu materiału i dajemy zarazem odpowiedź na pytanie zawarte w trzecim problemie dydaktycznym: Jak uczyć języka francuskiego?

Zgodnie z jedynie prawdziwą psychologiczną metodą nauczania języków nowożytnych uznać należy:

1. że konwersacja jest formą i osią nauczania przez wszystkie lata nauki szkolnej;
2. że samych początków uczyć należy przez pogładową konwersację mechaniczną, bez uświadamiania elementów konstruktywnych języka i bez pośrednictwa pisma;
3. że później skombinować należy konwersację pogładową z następującem po niej czytaniem ustępu tej samej treści w celu rozpoznania elementów konstruktywnych języka; retrospektywne grupowania jednogatunkowych elementów wytworzą pierwsze uświadomienie form i prostej składni języka;
4. że wreszcie punktem wyjścia jest czytanie i rozumienie tekstu, a konwersacja na jego temat zakończeniem lekcji; w tej fazie nauczania niezbędne jest poznanie praw językowych, a gramatykę należy ująć w system wybitnie prosty i praktyczny i postępować

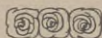
w zasadzie induktywnie, choć i dedukcja jest usprawiedliwiona, gdy prędzej doprowadzi do celu;

5. że używanie języka polskiego jest w zasadzie sprzeczne z metodą psychologiczną, ale w warunkach nauczania zbiorowego jest nieuniknione dla prostszego, krótszego i dokładniejszego objaśnienia.



ZAKOŃCZENIE

Stanęliśmy u kresu rozważań nad problemami szkolnej dydaktyki języka francuskiego. Niechaj nam wolno będzie wypowiedzieć przekonanie, że możliwość definitywnego rozwiązania tych problemów leży z pewnością na linii, jaką wyznaczyliśmy dla ich ujęcia. Rozwiązanie samo zależy jeszcze od wielu szczegółów nieraz bardzo ważnych, które muszą wyczekiwać dalszych prób, doświadczeń, a przedewszystkiem dalszego rozwoju młodej wiedzy o psychologii dziecka. Ale i tak, jak dzisiaj rzeczy stoją, jużbyśmy mogli się uchronić od największych błędów, gdybyśmy po wytkniętej tu linii pójść chcieli. Uczniowie nasi jużby dziś wynieść mogli z 600 blisko godzin szkolnej nauki języka francuskiego „optimum“ czy też „multum“ wiadomości — i to takich — które im zupełnie wystarczą, gdy kiedyś później zechcą lub będą zmuszeni bliżej zapoznać się z językiem francuskim dla celu praktycznego lub dla informacji naukowej. Zwróćmy także uwagę na ten szczegół, że 600 godzin nauki szkolnej łącznie z jakimiś 300 godzinami przygotowania się domowego równają się trzymiesięcznemu pobytowi we Francji, a w trzech miesiącach spędzonych zagranicą i poświęconych wyłącznie uczeniu się języka można go sobie przyswoić w znacznym stopniu.



DR. MIECZYŚLAW ZIEMNOWICZ

DYDAKTYKA JĘZYKA NIEMIECKIEGO W SZKOLE ŚREDNIEJ

„Ist die Sprache ein unendliches
Ganze und das Können der Sprache
eine unendliche Aufgabe, so erlauben
die bestimmten Verhältnisse nur Endliches,
nur bescheiden Abgegrenztes“.

Münch.

I. CEL NAUKI JĘZYKA NIEMIECKIEGO W SZKOLE

CEL PRAKTYCZNY

Rozwój życia ekonomicznego, środków komunikacyjnych i wynikająca stąd szybsza wymiana myśli między narodami uprzytamnia nam niemal codziennie potrzebę znania i używania języków obcych. O ile gdzie indziej, w krajach na czele kultury kroczących, potrzebę tę coraz silniej akcentują, to cóż dopiero u nas, którzy, niestety, pod niejednym względem jesteśmy od obcych zależni. Stosunki polityczne i nie w ostatnim rzędzie, ekonomiczne zmuszają nas do zajmowania się językiem niemieckim. Znajomość tego języka jest dla nas konieczna.

Wynika stąd pierwszy cel nauki języka niemieckiego w szkole, cel praktyczny: należy uczyć tak, aby uczniowie, teraz czy w przyszłości, mogli porozumieć się z Niemcami.

I o tym nie wolno zapomnieć przy nauce języka niemieckiego, że naród polski pozostaje w zupełnie innym stosunku do narodu niemieckiego niż do starych Rzymian czy Greków, a choćby nawet do nowożytnych Francuzów lub Anglików. Jesteśmy zdani przez losy na to, że musimy z Niemcami sąsiadować, bez względu na nasze sympatyje czy antypatyje. Stąd nowe zadanie tej nauki: poza praktyczną znajomością języka musimy się starać o poznanie charakteru narodowego Niemców, ich zwyczajów i oby-

czajów. Im lepiej będziemy znać naród niemiecki, tem większe wypłyną z tego korzyści dla narodu polskiego.

CEL IDEALNY

Języka obcego uczymy na utworach w tym języku napisanych. Dobierać te utwory należy w ten sposób, aby cel praktyczny osiągnąć, ale trudno sobie nawet wyobrazić, aby można zapełnić naukę ośmioletnią tylko ustępami do tego praktycznego celu wiodącymi. Nauka po przetałmieniu pierwszych trudności musi oprzeć się na ustępach czy utworach, dłuższych czy krótszych, które zostały stworzone nie dla celów szkolnych a które jedynie są wyrazem żywego języka. Ograniczyć się przy czytaniu takich utworów jedynie do części językowej, znaczy zabić ducha tych utworów, znaczy zabijać żywy umysł ucznia i zniechęcić go do języka.

Stąd płynie drugi cel wyższy, niesprzeczny z pierwszym: należy uczyć języka obcego w tym stopniu, aby umożliwić korzystanie z utworów w tym języku napisanych, aby umożliwić zatem poznanie obcej kultury.

STANOWISKO JĘZYKA NIEMIECKIEGO W NAUCE SZKOLNEJ

Język niemiecki może i powinien być również jednym z narzędzi ogólnego wychowania. Aby określić jego rolę, należy określić i cel, do którego zdąża wychowanie w szkołach naszych.

Cele wychowania naszego możnaby ująć w trzech zasadniczych problemach:

1. wychowanie ma uświadomić w uczniu przedewszystkiem człowieka, t. j. wszczepić w niego umiłowanie i dążenie do ideałów ogólnie ludzkich;
2. ma wskazać na jego rolę społeczną i umożliwić mu branie udziału w życiu społecznem;
3. ma mu dać wreszcie zrozumienie otaczającej go przyrody i jej praw.

Jeżeli nauki przyrodnicze i historyczne obejmą zadanie wprowadzenia ucznia w tajemnice praw przyrody i życia społecznego, to zadanie najważniejsze i najszczytniejsze: wychowanie człowieka w człowieku przypadnie nauce języków.

Zgodzimy się bez zastrzeżeń, że rolę kierującą w tej pracy obejmie nauka języka ojczystego, który słusznie ma się stać ośrodkiem całej nauki szkolnej. — Ponieważ jednak i nauka języka obcego, w tym wypadku języka niemieckiego, obok celów czysto praktycznych, ma także tensam cel wprowadzania ucznia w tajniki duszy ludzkiej, przeto rola nauki tego

języka będzie podobną, do nauki języka ojczystego, naturalnie w odpowiednim zakresie. Nauka języka niemieckiego będzie pogłębiać wykształcenie ucznia przez to, że wprowadzi go w kulturę narodu niemieckiego. Poznanie obcej kultury pogłębia zrozumienie kultury własnej. A polscy nauczyciele, którzy uczą tego przedmiotu, potrafią nawet z najbardziej szowinistycznego ustępu niemieckiego wysnuć odpowiednią karmę dla młodzieży polskiej.

Jak należy zatem określić cel nauki tego języka w naszej szkole średniej? Czy oznaczyć go wyłącznie jako praktyczny, czy też dać przewagę pierwiastkom idealnym, ogólno-kształcącym. Od oznaczenia celu zależy też zakres materiału naukowego i metody, które wybrać należy. Zdaje się, że cel musi być odmienny dla szkół realnych, w których przeważa kierunek praktyczny, a inny dla gimnazyów i gimnazyów realnych, w których panuje kierunek humanistyczny, estetyczno-literacki.

CEL DAWNY A PRAKTYKA

W r. 1904. urządziła c. k. Rada Szkolna krajowa ankietę w sprawie nauczania języka niemieckiego. Dawny prąd gramatyczno-formalny stoczył walną bitwę z nowym prądem praktycznego uczenia języka i... uległ. Wynikiem szczegółowych narad są wydane w r. 1904. i 1905. „Plany nauki języka niemieckiego w szkołach średnich galicyjskich i instrukcja dla nauczycieli tego przedmiotu“. Plan określa identycznie cel nauki dla szkół realnych i gimnazyów w sposób następujący:

„Poprawność w wyrażaniu myśli w słowie i piśmie obok większej biegłości w zakresie właściwego przedmiotu nauki. Znajomość najbardziej kształcących utworów niemieckiego piśmiennictwa XVIII i XIX wieku na podstawie lektury“.

Mowa tu zatem o poprawności językowej, oraz o „właściwym przedmiocie nauki“, którym jest pewnie podkreślona wkońcu „znajomość najbardziej kształcących utworów piśmiennictwa XVIII i XIX wieku“. Plan nie uważa zatem za jedyny cel nauki języka niemieckiego, nabranie biegłości i poprawności w tym języku, lecz również znajomość dzieł literatury; więc dwa cele: praktyczny obok idealnego.

Poprawność w wyrażaniu myśli w słowie i piśmie jest znajomością języka a więc czemś, czego granice nie dadzą się łatwo określić. Czy cel ten jest możliwy do osiągnięcia w naszych warunkach? Narzekania podnoszone ze wszystkich stron świadczą, że do tej wymaganej doskonałości szkoła nasza nie dochodzi. Więc albo cel za wysoki, albo drogi doń wiodące nie są właściwe.

Także „znajomość“ dzieł literatury XVIII i XIX wieku ograni-

cza się zazwyczaj do znajomości jednego lub dwu dzieł Lessinga, Goethego, Schillera, nie wyczerpuje zatem bynajmniej całego bogactwa literatury niemieckiej w czasie jej najwyższego rozkwitu.

Ta dwoistość celów wyraża się w praktyce często w rozbieżności nauczania. O ile jedni nauczyciele widzą swe główne zadanie w nauczaniu uczniów języka, w doprowadzeniu ich do używania języka, choćby w szczerpym zakresie, to inni większą przywiązują wagę do zaznajamiania uczniów z dziełami literatury, a co za tem idzie, z epoką samą i jej poetami. Stąd jedni profesorowie prawie całkiem nie czytają ustępów historyczno-literackich w wypisach, jako za trudnych, często wymagających większej znajomości historii literatury i kultury tych wieków, niż ją uczeń może posiadać, inni kładą główny nacisk na te ustępy.

CEL OBECNY

W interesie samej nauki należy cel określić inaczej, podkreślając przede wszystkim wzgląd praktyczny. Cel inny, idealny, sam wypłynie wśród lektury i nie da się już zagłuszyć.

Celem nauki języka niemieckiego w szkole średniej byłoby zatem poznanie języka niemieckiego w tym stopniu,

1. aby umożliwić poprawne porozumiewanie się słowem i pismem w zakresie potrzeb życia codziennego,
2. aby umożliwić korzystanie z dzieł literatury niemieckiej a to celem zaznajomienia się z kulturą niemiecką.

To określenie celu daje tę korzyść, że akcentując zasadniczo nauczanie języka jako najważniejsze dążenie szkoły, usuwa nauczanie literatury dla niej samej. Naturalnie, aby nabyć wystarczającą znajomość języka do czytania dzieł literackich czy naukowych, trzeba uczniów do czytania tych dzieł zaprawiać. Chodzi tylko o określenie zakresu.

II. ZAKRES NAUKI

· PRAKTYKA DOTYCHCZASOWA

Jak oznaczyć ilość materiału naukowego na każdą klasę?

Niepodobna dać wskazówek, któreby się do wszystkich klas i do wszystkich profesorów odnosiły. Praktyka dotychczasowa opierała się w niższych czterech klasach na podręcznikach, których materiał jest podzielony na czterdzieści tygodni szkolnych. Materiał ten należało z reguły wyczerpać i... wyczerpywano. Z jakim skutkiem?

W klasie I i II za mało zostaje czasu na powtarzanie; przy ogrom-

nej ilości materiału leksykalnego uczą się uczniowie tego, że można zapominać dawniej zdobyte słowa i zwroty. Nie rzadko też spotykamy się po kilku tygodniach nauki z wymówką, że „słowo to lub owo jeszcze nie przychodziło“.

W klasie III i IV wyczerpanie materiału jest prawie niemożliwe, zwłaszcza, że według instrukcyi należy jeszcze część czasu poświęcić systematycznej nauce gramatyki. Przerabianie materiału odbywa się często kosztem pogłębiania i powtarzania, tembardziej, że materiał zawarty w wypisach wielu objaśnień i przerabiania wymaga.

Ogromną swobodą cieszy się natomiast nauczyciel dopiero od klasy V do VIII Niema bowiem żadnych wskazówek, ile materiału należałoby przerobić i jaki materiał miałby być rozłożony na każdą klasę. Skutek tego fatalny. Brak jasnego celu nauki w tych klasach pozwala nauczycielowi błądzić po bardzo obszernych wypisach, wybierać więcej lub mniej zajmujące ustępy bez jasnej myśli przewodniej. Najjaskrawiej objawia się to przy egzaminach prywatnych, gdzie nauczyciel staje wobec pytania, czego właściwie ma od ucznia wymagać; czy powinien spalić ucznia, który nie czytał ustępów z książki, albo ledwie kilka poznał, chociaż umie rozmówić się po niemiecku, czy też powinien głównie oceniać jego wiadomości językowe. A wtedy, co ma być probierzem tej biegłości językowej dla klasy V, VI, a co dla innych.

W klasie VII i VIII ułatwia już teraz sytuację t. zw. obowiązująca lektura szkolna, czy domowa. Przeczytane dzieło jest zazwyczaj przedmiotem egzaminu ustnego i pisemnego. Ale i tutaj brak wytycznej wspólnej np. ile tych lektur należy wymagać!?

CZEGO UCZYĆ NALEŻY?

1. **Zakres.** Z uwag powyższych wynika, że o ile zbyt obszerny materiał naukowy w klasach niższych, zwłaszcza w klasie III i IV przeszkadza pogłębianiu i utrwaleniu tych wiadomości, to znowu zbyt swoboda w klasach wyższych musi niekorzystnie odbić się na skutkach nauki tego języka. I jeżeli gdzie, to tutaj powinna znaleźć zastosowanie zasada *non multa sed multum*.

Lecz jak określić to *multum*, jak znaleźć granicę pojemności mózgu dziecka dziesięcioletniego aż do młodzieńca osmnastoletniego? Sprawa to bardzo trudna, prawie zupełnie nie poruszana. Wskazówką poniekąd, ilu słów nowych uczeń może się nauczyć, ilu ich wogóle potrzebuje, mogłyby być obliczenia statystyczne, ile słów człowiek przeciętnie używa.

Jeżeli słownik Szekspira ma liczyć około 10.000 słów niemal maxi-

mum, do którego nawet człowiek inteligentny rzadko dochodzi, jeżeli są ludy pierwotne, których bogactwo słowne liczby 300 nie przekracza, a średniej inteligencji człowiek mniej więcej trzema tysiącami słów operuje, to przekonamy się, że nie tyle chodzi w nauce języka obcego o przyswojenie sobie możliwie największej ilości słów, ile raczej o u m i e j ę t n e i c h u ż y w a n i e.

Podręcznik do nauczania języka niemieckiego w szkołach ludowych zawiera według słownika części II. słów ponad 2.300. Że żaden z uczniów szkoły ludowej, gdzie przecież nawet kosztem nauki języka polskiego wpaja się intensywnie, zwłaszcza w klasie IV, ten materiał językowy, tego ogromu nie ogarnia, jest rzeczą wszystkim aż nadto dobrze znaną.

Pomijam tu w zupełności, że często mimo nadmiernych wysiłków ze strony nauczyciela i ucznia, skutki tej nauki są wprost szkodliwe, nie dające się łatwo usunąć, ale przechodzę do podręczników naszych szkół średnich.

Słowniczek książki Zagajewskiego na klasę I, znacznie zredukowanej, zawiera okrągło licząc 4.000 słów; książka Gajczaka koło 4.400 słów, podczas gdy dawniejsze wydanie Germana i Petelenza obejmowało ich łącznie 3.200.

Słowniczek książki Gajczaka na klasę II liczy już słów około 4.800; na klasę III ponad 5.600 a w klasie IV koło 8.000.

Przypuśćmy nawet, że wszystkie słowa klasy poprzedniej powtarzają się w słowniczkach klas następnych, co jednak nie jest, przypuśćmy, że słowa pochodne liczone są za nowe, przypuśćmy, że na podobne odliczenia trzeba pewną część słów odjąć, to pozostaną nam liczby bardzo wysokie, zmuszające do zastanowienia.

Czy właśnie wskutek niemożności opanowania materiału leksykalnego każdej klasy nie piętrzą się następnie trudności, które doprowadzają do tego, że właściwie w każdej lekcji te same słowa, jako nowe, figurują? Czy może właśnie dlatego, że uczeń stale do słownika zaglądać musi, nie cierpi biegłość mówienia i swobodnego operowania już przerobionym materiałem?

Pierwszym zatem postulatem jest u p r o s z c z e n i e m a t e r y a ł u l e k s y k a l n e g o p o d r ę c z n i k ó w k l a s n i ż s z y c h, zwłaszcza klasy I i IV. Okaze się to tem konieczniejsze, gdy po dokładniejszym przyjrzeniu się, dojdziemy do przekonania, że każdy z tych podręczników jeży się od słów fachowych, w potocznym języku rzadko lub tylko przez specjalistów używanych, jak np. z tkactwa (części narzędzi), z ogrodnictwa (części kłosu i ich rodzaje), z przyrody (różne rodzaje wybrzeży morskich, skał, raf itd.) i z różnych rzemiosł. Nikt nie będzie ubolewał nad

usunięciem tego balastu, gdy zważymy, że nawet w języku ojczystym słów tych często nie znamy. Usuwanie tych słów nie jest zupełnie równe znacznemu skracaniu ustępów, gdyż ustęp długi nie zawsze jest trudny, a dostarcza więcej materiału do konwersacji.

Gruntowne przerobienie materiału językowego w granicach choćby skromnych, ale naprawdę potrzebnych, ułatwi następnie lekturę w klasach wyższych i pozwoli na rozszerzenie zakresu poznanych słów. Gdyby uczeń z każdej klasy wyniósł 1.000 słów nowych, to przyszedłby do wyższego gimnazjum ze skarbem 4.000 słów, który wystarczyłby do swobodnego czytania autorów.

2. Treść nauki. Ponieważ chodzi o nauczanie języka, jako takiego, więc nauka pierwszych lat czterech musi obracać się koło uczenia rzeczy, więc najpierw w zakresie najbliższym, jak rodzina, szkoła, dom, ulica, ogród, pole, pory roku, potem przejdzie w klasie III i IV do objawów życia więcej skomplikowanych, pogłębiając dawniejsze wiadomości: więc różne zdarzenia z życia, podróże, praca, handel, zawody itd.

W klasie V i VI, gdzie uczniowie zdobywają już możliwość rozumienia objawów kultury, gdzie umysł zaczyna systematycznie pracować, będzie przedmiotem nauki obok dawniejszych tematów, służących do powtarzania nabytych wiadomości językowych, przede wszystkim kultura Niemiec: podania bohaterskie, obrazki z czasów dawniejszych i dzisiejszych, nadto wiadomości o samym kraju.

W klasie VI możnaby rozpocząć również szkolną i domową lekturę utworów dłuższych, prozaicznych lub łatwiejszych poetycznych, przede wszystkim nowele i jakiś łatwy utwór dramatyczny, jako wprowadzenie w literaturę dramatyczną.

W klasie VII i VIII będą przedmiotem nauczania obok ustępów dla konwersacji praktycznej, także dzieła najwybitniejszych pisarzy niemieckich i Szekspira. Dzieła należy czytać w całości lub prawie w całości.

LEKTURA

Które z dzieł należałoby w szkole przeczytać?

Odpowiedź na to pytanie wcale nie łatwa, gdy się zważy, jak kolosalny wpływ wywiera lektura na duszę ucznia w wieku jego największej wrażliwości. Motywy, które na wybór dzieła wpłynąć mogą, są też rozmaite: decydować może często tendencja dzieła, wzniosłe myśli tam zawarte, typy, charaktery, nawet wzorowa budowa architektoniczna dzieła. Nie obojętną jest również rzeczą, czy dane dzieło ma wartość ogólniej-

szą, czy tylko lokalną, czy profesor dzieło darzy swoją sympatią a co często z tem się łączy, czy je więcej lub mniej zna.

Przenosić należy dzieła, które nie tyle wprowadzają w duszę narodu niemieckiego, ile raczej otwierają horyzonty ogólnoludzkie. W wypadkach wątpliwych powinien nauczyciel wybrać to dzieło, które zna i kocha, gdyż wtedy tem łatwiej potrafi uczniów zapalić i tem prędzej osiągnie cel zamierzony.

Trudno układać kanon obowiązkowej, czy nadobowiązkowej lektury, choćby tylko ze względu na osobisty stosunek nauczyciela do dzieła.

Oświadczamy się jednak zasadniczo za dziełami z epoki klasycznej nie tylko dlatego, że uczeń tylko w szkole ma możliwość poznania tych arcydzieł, lecz głównie dla wzniosłych myśli i czystych intencji, któremi są przepelnione. Do dzieł rodzimych niemieckich dodalibyśmy jeszcze tłumaczenia dzieł Szekspira, którego mogą uczniowie poznać jedynie przy nauce języka niemieckiego.

Zwykle czytamy dzieła następujące: Z Lessinga „Minnę“ w szkole, „Emilię Galotti“ i „Nathana“ w domu; z Schillera polecamy na lekturę domową młodzieńcze dramaty i „Don Carlosa“, w szkole czytamy mistrzowskie dramaty epoki późniejszej, przedewszystkiem zaś „Tella“ i „Dziwcię z Orleanu“. Z Goethego: „Hermana i Dorotę“, „Goetza“, „Egmonta“, „Ifigenię w Taurydzie“, rzadziej zaś, jako koronę lektury „Tassa“ i „Fausta“ (cz. I); na lekturę domową polecamy „Werthera“.

Z pośród innych autorów rzadko spotykamy się z Kleista „Prinz v. Homburg“, częściej z „Sapphoną“ Grillparzera lub jego „Matką roku“.

Rzadko stosunkowo czytany bywa Szekspir, a jednak i „Makbet“ i „Jul'usz Cesar“ i „Kupiec Wenecki“ i „Sen nocy letniej“ są bardzo polecenia godne.

Nie czas rozwodzić się nad wartością wymienionych dzieł dla szkoły, zbyteczną rzeczą ich zalety artystyczne podnosić, gdyż każdy, kto te dzieła czytał w szkole z uczniami, ma odpowiednie doświadczenie. Z dzieł najnowszych, pożądaných ze względu na język, jest wybór prawie niemożliwy. Do czytania w szkole niemal żadne dzieło się nie nadaje. Natomiast powinny wypisy pomieścić fragmenty nowszych utworów komedycznych i nowelistycznych.

Trudno także oznaczyć, ile dzieł należy przeczytać w szkole, gdyż zależy to w równej mierze od przygotowania i zdolności klasy, jak i od zapału nauczyciela.

Wypisy na dwie najwyższe klasy mogą zawierać także owe „Lebensbilder“, które poćwiartowane teraz na trzy i cztery części, żadnego

obrazu nie dają. Tu znaleźć się mogą ustępy o „Minnesängerach“ z kilku pieśniami i pouczeniem o tak różnym stanowisku ówczesnego i nowoczesnego poety; tu miejsce na pouczenie o wzroście miast, o „Meistersängern“, o Lutrze, tu o tworzeniu się nowej duchem poezji Stürmerów, poprzedników i ojców duchowych naszych romantyków, tu wreszcie powinny się znaleźć ustępy treści anegdotycznej i autobiograficznej z życia Lessinga, Goethego i Schillera, zwłaszcza tego ostatniego, którego życie pełne niepowodzeń materialnych i wysiłków, pełne optymizmu mimo rozczarowań, mogłoby być pięknym bodźcem do naśladowania. Tu znaleźć się mogły ustępy z romantyków i poetów ostatniej doby, o ile się do czytania w szkole nadają.

W szkole realnej odpadłby materiał klasy VII i VIII z gimnazyów, natomiast należy wprowadzić obrazy z życia obecnego, z przemysłu i techniki, naturalnie w formie przystępnej, wolnej od balastu naukowego, zawsze nienudnej.

Ilość ustępów, któreby należało w szkole w każdej klasie przerobić, możnaby wtedy oznaczyć na 30 do 40 i to dwu do trzech stronicowych na rok. Naturalnie ustępy o treści głębszej, poważniejszej, dłuższej i dokładniej muszą być przerabiane, niż ustępy lekkie.

W miarę, gdy nacisk na lekturę dzieł w całości będzie rósł, będzie maleć ilość ustępów, przerabianych w klasie. Mniej więcej można wymagać w każdym półroczu jednego dramatu, czy noweli, jako obowiązkowej lektury szkolnej i tyleż jako obowiązkowej lektury domowej. W miarę zdobywania większej wprawy w czytaniu i mówieniu w obcym języku, będzie się zmniejszał trud w przerabianiu materiału ze strony nauczyciela, a rosło zamiłowanie do języka u uczniów. Zamiłowanie to zacznie się wtedy objawiać, gdy uczeń bez pomocy słownika tekst dany zrozumie, gdy, nie czując już trudności formalnych, zajmie się treścią utworu.

Do tego dochodzimy czasami i teraz, ale dochodzić powinniśmy zawsze.

TRUDNOŚCI W NAUCZANIU

Nie jest to jednak rzeczą łatwą, gdy się zważy, ile trudności tak obiektywnej jak i subiektywnej natury należy pokonać.

Do trudności obiektywnych należą:

1. ogromne bogactwo słownictwa niemieckiego;
2. rozmaitość stylu;
3. obfitość materiału kulturalnego, który musi się uczniom uprzężyć;

4. skąpo wymierzony czas na tę naukę, tak, że wrażenia językowe, czerpane na godzinie niemieckiego, zacierają się natychmiast pod wpływem języka ojczystego;

5. wielka ilość uczniów w klasach;

6. zmiana nauczycieli, pomijając już coraz rzadsze wypadki teraz, że tego języka uczą nie fachowcy.

Do trudności subiektywnej natury zaliczam przedewszystkiem głęboko zakorzenioną w naszym społeczeństwie niechęć do tego języka, wywołaną przez wiekowe stosunki polityczne. Powtórę zbyt małą znajomość języka polskiego, którą wynoszą uczniowie ze szkół ludowych.

Tu należy możliwie najdobitniej podkreślić tę anomalię, że według dotychczasowej praktyki szkolnej, nauka języków obcych, więc łacińskiego i niemieckiego, ma w naszej szkole służyć do uczenia gramatyki polskiej, zamiast się na niej, jak na granitowej podstawie, opierać.

Do wymienionych trudności przybywa jeszcze cały szereg problemów, które czekają na ostateczne rozwiązanie. Do nich należy sprawa, jak wprowadzać uczniów w język obcy; w jaki sposób pracować nad przyswojeniem dobrej wymowy, jaką rolę ma odegrać język polski przy nauce języka niemieckiego, czy mają istnieć tłumaczenia, jako środek nauki, jaką przywiązywać do nich wagę. W jaki sposób wpływać na koncentrację nauki, jak uczyć gramatyki i w jakim zakresie.

Są to pytania, które nasunąć się muszą każdemu nauczycielowi, gdy się nad własną pracą zastanawia.

NAUCZYCIEL

Te pytania wskazują również, jak ważną rolę odgrywa w nauce języka obcego osoba nauczyciela. Od jego indywidualności zależy wynik nauki w o wiele wyższym stopniu, niż w innych przedmiotach. To też i wymagania nasze co do jego osoby muszą być nieco inne.

Nauczyciel języka niemieckiego nie tylko powinien panować nad językiem, mieć świadomość praw jego, lecz nadto powinien znać trudności, które ten język uczniom sprawia; powinien posiadać niewyczerpaną wprost cierpliwość, humor, który potrafi naukę ożywić, temperament, który mu pozwoli zapanować nad liczną nawet klasą, inwencyę w wyszukiwaniu coraz to nowych pytań, żywo po sobie następujących w zakresie słów niewielu. Nauczyciel języka niemieckiego posiadać musi głos czysty, doniosły, aby uczniowie dokładnie wszystkie dźwięki mowy obcej zrozumieli i zapamiętali. Aby nauczyciel mógł odpowiedzieć swemu zadaniu, musi co kilka lat odświeżać swój język przez dłuższy, przynajmniej kilkumiesięczny

pobyt w Niemczech, musi z własnej obserwacji poznać kraj, ludzi i kulturę, aby tem skuteczniej i żywiej o nich uczyć.

III. JAK UCZYĆ JĘZYKA OBCEGO W SZKOLE ?

METODA GRAMATYCZNA

Ułatwieniem w tej ciężkiej i wyczerpującej pracy dla nauczyciela będzie wypróbowana metoda nauczania obcego języka. Czy taka metoda istnieje ?

Metody, któraby zawsze do celu doprowadzała, jeszcze nikt nie znalazł i.... nie wynajdzie. W każdej znajdują się strony dodatnie, ale każdej także będzie można wiele braków zarzucić. Dawniejsza metoda, używana w szkole przez szereg lat, wychodziła od reguł gramatycznych i na ich podstawie starała się budować gmach żywego języka. Przez ciągłe analizowanie, porównywanie kształciła formalnie, doprowadzała do zrozumienia tekstu, do poprawnego nawet pisania, ale do mówienia nie doprowadzała.

A przecież celem nauki żywego języka musi być mówienie. Należało więc znaleźć inną drogę, pewniej do celu wiodącą. Droga ta nie powinna być różna od tej, na jakiej każde dziecko uczy się języka ojczystego. Więc zwrócono się do metody naturalnej, macierzystej, która odtąd zaczęła być modną.

METODA NATURALNA

Lecz proces uczenia się języka przez dziecko nie jest ani łatwy do odgadnięcia, ani też prosty. Z całego bogactwa dźwięków, które od pierwszej chwili istnienia dziecka o jego uszy uderzają, musi dziecko wydziełać pewne grupy dźwiękowe, którym przypisuje pewne znaczenie. Następnie poznaje związek między dźwiękiem a znaczeniem. Proces ten ułatwia dziecku w znacznej mierze to, że z każdym słowem wiąże się jakaś czynność, jakieś wrażenie zmysłowe. Zrozumienie tego związku wyprzedza mówienie. Dziecko wreszcie naśladuje te dźwięki, powtarza słowa, co znowu powoduje całą sumę trudności, ale ponieważ ćwiczy się przez powtarzanie, nabiera wprawę z łatwością.

W ten sposób nauczyć się można każdego języka i w ten też sposób uczy się ułamków języka nasz chłop, służący we wojsku, w ten sposób nauczy się angielskiego chłop mazurski lub góral z Podkarpacia, gdy rzucony losem w środowisko angielskie w Ameryce, musi się z obcymi dźwiękami borykać, aby się z otoczeniem porozumieć celem zdobycia kawałka chleba.

METODA SKOMBINOWANA

A jednak nie można tej metody bez zastrzeżeń w szkole stosować. O ile dziecko uczyło się pojęcia wraz ze słowem, to uczeń w szkole pojęcia te już posiadał wraz z językiem ojczystym. O ile dziecko uczy się w ten sposób przeważnie pojęć i słów konkretnych, to zakres nauki szkolnej bardzo prędko wychodzi poza rzeczy zmysłowe.

Także ta bezpośredniość wrażeń, która cechuje dzieci, ginie w miarę, jak wzrasta refleksya. Myślenie zabija instynktowną zdolność mówienia, wytwarza pewnego rodzaju lęk przed błędami, które mogłyby kompromitować, podczas gdy dziecko zupełnie tej świadomości nie posiada.

Zresztą i czasu brakłoby na nauczenie języka tą drogą, tem bardziej, że dziecko ucząc się mowy ojczystej, tylko tę mowę słyszy, a uczeń ledwie 4 do 5 godzin tygodniowo nauce obcego języka poświęca.

Praktyka uczy, że jedynie wskazaną metodą w szkole jest metoda skombinowana z metody naturalnej i sztucznej. Należy uczyć języka tak, jak go się dziecko uczy, ale gdy ta droga zawodzi, lub gdy zbyt wolno do celu prowadzi, musi dopomóc i metoda druga, formalno-analityczna.

Rzeczywistość wskazuje, że język ojczysty zawsze oddziaływa w nauce języka obcego, choćbyśmy go nawet zupełnie usunęli. Możemy wprawdzie uczyć obcego słowa, nazywając niem pokazywany przedmiot, bez pomocy języka ojczystego, uczeń jednak to słowo w mózgu, choćby podświadomie, przetłómaczy na swój język.

Biegłość w mówieniu obcym językiem zdobyć można tylko wtedy, gdy się nie tłómaczy już myśli z języka własnego na obcy, lecz gdy się myśli w języku obcym, to znaczy, gdy z pojęciem, z wrażeniem, krótko mówiąc, z rzeczą i słowo potrzebne się znajdzie. Może to nastąpić albo drogą przypominania albo drogą kojarzenia. Pamięć nie zawsze jest usłużną, zawodzi, stąd pochodzi owo „stękanie“ w języku obcym. Więcej polegać można na kojarzeniu wrażeń ze słowami i cały też nacisk położyć właśnie na ćwiczeniu szybkiego kojarzenia treści z formą. Możliwe to jest tylko przez użycie nauki pogładowej, przez wyzyskanie rzeczywistości, sytuacji, wytworzonych przez naukę lub przypadek, a przede wszystkim przez niez mordowane powtarzanie.

Punktem wyjścia jest język a nie reguła gramatyczna, tak, jak wogóle pewność reguł gramatycznych nie jest potrzebna do nauczenia języka. Reguły gramatyczne, które uświadomi sobie uczeń już na podstawie używania języka, będą go chronić w wątpliwych wypadkach przed błędami, ale nie umożliwią mu mówienia.

ZASTOSOWANIE METODY SKOMBINOWANEJ PRZY NAUCE W SZKOLE

Przy omawianiu metody rozróżniam zasadniczo trzy stopnie: 1. nauka rzeczy, która obejmuje cztery klasy niższe, 2. nauka kultury Niemiec, która obejmuje klasę V i VI i 3. wprowadza w lekturę dzieł pięknych, w gimnazyjach klasa VII i VIII, względnie wprowadzenie w świat techniczny w klasie VII szkoły realnej.

Ponieważ nauka języka niemieckiego ma dążyć do używania tego języka ustnie i pisemnie, więc będą musiały być głównie oba te działy omówione, przyczem nie wolno nam zapomnieć o gramatyce, która tak ustne jak pisemne używanie języka wspiera.

CZĘŚĆ USTNA

1. KLASY NIŻSZE

Nauka w klasie I i II musi nawiązać do wiadomości, nabytych już w klasach szkoły ludowej. Teoretycznie powinien uczeń przynieść ze sobą do szkoły średniej zapas przeszło 2000 słów, znajomość właściwości fonetycznych języka, odmiany rzeczownika, zaimka i czasownika. Rzeczywistość jest całkiem różna. Uczeń przynosi ledwie znajomość alfabetu, odmiany najzwyczajszych rzeczowników i czasowników bez uświadomienia wartości i znaczenia form gramatycznych. Zapas znanych słów jest znikomo mały (często nawet słowa z otoczenia są obce); a znajomość akcentowania, czy właściwości fonetycznych czysto mazurska. Zadanie pytania po niemiecku „wo bist du?“ wywołuje przerażenie albo rozśmiesza klasę. Wyjątki naturalnie także istnieją.

Pierwszem zadaniem nauczyciela w klasie najniższej jest usuwanie błędnych nawyków ze szkół ludowych, więc fałszywej wymowy i akcentowania, czyli ćwiczenie języka i ucha. Ponieważ doświadczenie i obserwacja uczy nas, że między uczniami mamy dwa główne typy umysłowości tzw. akustyków i optyków, przeto obowiązkiem nauczyciela będzie każdą rzecz przedstawić dla ucha i dla oka. Obok wymawiania musi być w ciągłym użyciu tablica.

Ponieważ także znaną jest rzeczą, że łatwiej jest mówić o przedmiocie, który się widzi, niż o przedmiotach, których się nie widzi, ponieważ nawet najnieodolniejszemu rozwiązuje się język, gdy ma przed sobą okaz, przeto obowiązkiem nauczyciela jest dostarczenie obrazów i okazów, które umożliwią a przynajmniej ułatwią kojarzenie między rzeczą a dźwiękiem. Więcej to będzie potrzebne u chłopców niż u dziewcząt, które z natury większą łatwość uczenia się słów posiadają. Nauczyciel

musi posługiwać się od samego początku językiem niemieckim, wskazując na przedmiot, lub wykonując gest lub ruch, który określa. Wytwarza się przez to możliwość kojarzenia, o tyle prostszego, niż proces przypominania. Uczeń nauczy się nie tłumaczyć słów na język ojczysty lub odwrotnie, lecz wprost z otrzymanem wrażeniem czy wyobrażeniem połączy dźwięk niemiecki.

Sposobności do tego uczenia dostarcza życie, najpierw otoczenie w szkole i w domu, potem obrazy. Wszystko nazwie nauczyciel po niemiecku, co nie będzie uczniom zbyt wielkich sprawiało trudności, gdy się zważy, że obrazy i modele będą przedstawiać rzeczy uczniom dobrze znane.

Obecne podręczniki oparte są na tej właśnie zasadzie, przynoszą więc ryciny i obrazki, niestety, często bardzo nieartystyczne i niewyraźne. Ponieważ jednak nauka powinna się odbywać przy zamkniętych książkach, swobodnie, bo tylko wtedy będzie wyobrażeniem żywej mowy, przeto powinien wisieć w klasie duży obraz (np. Hölzla), widoczny dla wszystkich; albo obrazki i ryciny książki powinny być ujęte w jeden zeszyt, dający się wyjmować. Uczniowie będą patrzeć na ryciny, będą odpowiadać na pytania nauczyciela tylko na podstawie tego, co widzą. Tekst książki będzie służył w domu do utrwalania treści przerobionej w szkole. — Dla ułatwienia konwersacji będzie nauczyciel wypisywał nowe słowa na tablicy. Ożywić lekcję można przez charakteryzowanie osób, znajdujących się na obrazku, przez wynajdowanie ich stosunku wzajemnego, przez wprowadzenie pierwiastka osobistego itd.

Powyższe ćwiczenia służą do wprawiania języka, ćwiczyć jednak należy i ucho. Środkiem, prowadzącym do celu, jest obok wyraźnego, niemal akademickiego wymawiania, także czytanie choralne i śpiew. Czytanie choralne używane było i zalecane w różnych czasach przez wielkich pedagogów (Sturm, Herbart, Ziller, Willmann, Rein itd.). Polecieć je należy przy wymawianiu trudnych słów, przy czytaniu zdań całych, gdzie o akcent przedewszystkiem chodzi. Czytać w ten sposób można tylko dobrze przerobione lekcje i tylko wtedy, gdy nauczyciel doskonale nad klasą panuje. Dobrze próbować czytania ławkami. Do tego samego celu prowadzi śpiewanie piosenek, czytanych w szkole. Tak śpiew jak i czytanie choralne wszczepia w ucznia pojęcie rytmu, poczucie długich i krótkich zgłosek, oraz uczy go w łatwy sposób kilku zwrotów, a nieśmiałył ośmiela do mówienia tym językiem. Zwłaszcza na ostatnich godzinach, gdy znużenie zaczyna uczniów ogarniać, należy w ten sposób klasę ożywić.

Istota całej lekcji będzie polegać na konwersacji;

im szybciej nastąpi pytanie po pytaniu, im większa ilość uczniów będzie odpowiadała, tem skutek będzie lepszy.

W klasie I ma doprowadzić nauczyciel do tego, żeby uczniowie rozumieli jego pytania, żeby na nie odpowiadali, choćby tylko krótko, choćby nawet czasem błędnie. Mniejszą winą ucznia będzie, gdy odpowiedź da z błędem gramatycznym, niż gdy tej odpowiedzi nie będzie można z niego wydobyć.

Konwersacya ta opierać się musi przedewszystkiem na słowach ostatnio przerobionego ustępu, lecz musi ciągle wracać do materiału leksykalnego, już dawniej przyswojonego w myśl zasady, że tylko powtarzanie może utrwalić wiedzę ucznia, może doprowadzić do mówienia.

W klasie II zasady prowadzenia lekcji pozostaną niezmienione. Konwersacya ma nadal panować, lecz odpowiedzi uczniów mają się stawać coraz dłuższe i samodzielniejsze. Nie wystarczy jedno słowo, lecz zdanie całe. Ażeby uczniów zaprawiać do mówienia, trzeba polecać im prowadzenie rozmowy na dany temat, naturalnie według wzoru, danego przez nauczyciela. Gdy uczniowie nauczą się nawiązywać tę rozmowę do rzeczywistości, gdy nie wolno mu będzie powiedzieć za książką, że słońce świeci, gdy właśnie deszcz leje itd., to język ten stanie się naprawdę środkiem porozumiewania się, a nie martwym przedmiotem nauki.

Cała praca nauczyciela ma polegać na tem, by uczniów zachęcić do mówienia, naturalnie nie przez wieczne morały, lecz przez to, że uczeń przekona się, że może swym siłom ufać, że może samodzielnie zdania w języku obcym tworzyć. Nie powinien zatem zbyt surowością w tępieniu błędów onieśmielać uczniów, bo większą im przez to wyrządzi szkodę, niż korzyść przyniesie. Nie wynika z tego, aby błędy tolerował, nie, błędy musi stale poprawiać, ale powinien podawać poprawki jako fakt, a nie jako pouczenia gramatyczne czy moralizatorskie.

I w I i w II klasie a nawet w III i IV nie powinno się wymagać od ucznia opowiadania. Pytanie w formie „Erzählen sie mir die letzte Lektion“ powinno zniknąć raz na zawsze z naszych szkół. Opowiadanie płynne, tak trudne nawet w języku ojczystym, zmusza uczniów do bezmyślnego uczenia się na pamięć ustępów lub robionych opowiadań i przyucza ich do jåkania, żadną zaś miarą do mówienia.

O ile zakres nauki w klasie I i II jest zaczerpnięty z najbliższego otoczenia i pojęć najbliższych, to zakres ten ma się rozszerzyć na zjawiska z życia wprawdzie wzięte, ale więcej skomplikowane w klasach następnych. Jeżeli nauka w dwu niższych klasach należycie była prowadzona, to uczeń przychodzi do klasy III ze znajomością 2000 do 3000

słów, z pewną świadomością form rzeczownikowych i czasownikowych.

Zadaniem nauczyciela będzie utrwalić posiadanie, a więc i władanie nabytymi słowami, przyuczać uczniów do obejmowania myślowo większych jednostek i do zdawania z nich sprawy. Ale o ile pytania dawniej tylko krótkiej odpowiedzi wymagały, to teraz obejmą kilka zdań, nieraz cały ustęp. Warunkiem jest, żeby i teraz nie zapominać o środkach poglądowych i o rzeczywistości. Nawiązywanie pytań do zjawisk codziennych przyczyni się do swobodnego operowania językiem, tem więcej, że z nauki niższego gimnazjum powinien uczeń wynieść 4000—5000 słów, zapas, który właściwie na życie całe mógłby wystarczyć.

2. NAUKA GRAMATYKI

Nie było mowy dotąd o nauce gramatyki, gdyż gramatyka żadną miarą nie powinna wyprzedzać nauki mówienia. O ile uznaję konieczność uczenia języka ojczystego, jako języka, poznawanie praw jego, to uważam, że nauka gramatyki języka obcego musi być ograniczona do rzeczy najpotrzebniejszych. Nie mógłbym również pogodzić się z myślą, że dla korzyści formalnego kształcenia, jakie nauka gramatyki dać może, należy poświęcić cel najważniejszy: mówienie. Ciągłe pamiętanie o regułach gramatycznych, obawa, że przeciw którejś z nich się zgrzeszy, utrudnia swobodę ruchu w najwyższym stopniu.

Uczeń powinien już w pierwszej klasie posiadać, na podstawie nauki języka ojczystego, jasne wyobrażenie o tem, czem są części mowy i zdania, poniekąd także o zdaniu głównem i na tych wiadomościach musi się nauczyciel oprzeć. Nauka niemieckiej gramatyki w czterech niższych klasach ma dać uczniowi dokładne pojęcie o rzeczowniku, przymiotniku, zaimku, liczebniku i czasowniku, ma uświadomić w nim istotę szyku w zdaniu głównem i pobocznem, oraz stosunek zdania pobocznego do głównego.

Początkowo muszą uczniowie prawie nieświadomie przyzwyczajając się do pewnych właściwości języka, powoli będą uświadamiać sobie te zjawiska, aż wreszcie dojdą do poznania praw językowych.

W klasie I i II jest każda lekcja równocześnie nauką gramatyki, gdyż ciągle poprawianie, gładzenie nierówności, musi doprowadzić uczniów do nieświadomego poczucia językowego; potem spróbuje nauczyciel zamiast poprawiać samemu, zwracać uwagę na błędy np. słowem „Wortfolge“ na fałszywy szyk, słowem „stark“ lub „schwach“ na niewłaściwą odmianę.

Konieczną jest jednak rzeczą, choćby mechanicznie nauczyć odmiany rzeczownika, przymiotnika i czasownika, gdy już na podstawie lektury uczniowie spostrzegli różnicę odmian. Dobrym środkiem do tego jest podkreślanie lub wypisywanie słów z przegłosem itd. W klasie drugiej zająć się należy głównie czasownikiem tak mocnym jak i słabym w stronie czynnej i biernej. Dla utrwalenia słów poznanych w poszczególnych lekcjach trzeba je ciągle powtarzać, a uczniów choćby mechanicznym sposobem przyuczać do poprawnego używania form.

Naturalnie i na najniższym stopniu nauki należy zwracać uwagę na szyk w zdaniu głównem i pobocznem.

W klasie III i IV polecają dotychczasowe przepisy uczyć systematycznej gramatyki; polecają poświęcać na to jedną godzinę nauki tygodniowo. Praktyka wykazała, że godziny gramatyki należały, jak we wszystkich językach, tak i w niemieckim, do najnudniejszych. Dzieleno więc godzinę na dwie części i uczono gramatyki dwa razy po pół godziny. To było znośniejsze, ale nie dawało również spodziewanych korzyści. Niektórzy nauczyciele przestali zupełnie uczyć systematycznej gramatyki, ograniczając się do rzeczy najkonieczniejszych.

Klasa III powinna uświadomić prawa odmian rzeczownika, przymiotnika, zaimka i czasownika. Z reguły drogą indukcji, heurezy; gdyby jednak droga ta była zbyt nudna, np. przy rzeczowniku, którego odmiana była przedmiotem nauki w klasie I i II, to należy uciec się do dedukcji. Nauka o imięstwie i bezokoliczniku będzie przedmiotem nauki tylko o tyle, o ile jest różna w języku polskim i niemieckim.

W klasie IV należy pogłębić naukę o zdaniu. Rozbiór zdania głównego na części uświadomi, że każdą część zdania głównego da się zamienić na zdanie poboczne. Gdy oznaczymy jeszcze stosunek zdania pobocznego do głównego, gdy nauczymy trafnego używania spójników, to osiągnęliśmy cel zamierzony w zupełności. Na przykładach wykażemy nadto prawa przemiany mowy wprost na mowę zależną i wyćwiczmy tę przemianę w praktyce.

Nauka nie będzie systematyczna, choć musi być z pewnym planem przeprowadzona. Zajmować się będzie głównie zjawiskami języka, które w obu językach są różne. Podręcznik gramatyki, potrzebny dla nauczyciela, okaże się zbyt cennym dla ucznia. Punktem wyjścia będzie zawsze lektura i to głównie ustępy, o ile możliwości najprozaiczniejsze. Profesor każe obserwować uczniom pewne zjawiska językowe, czy pewne rodzaje zdań, aż dojdzie do praw ogólnych.

Naukę gramatyki należy wyczerpać w niższem gimnazyum, ale nie można jej wyłączyć zupełnie z nauki w klasach wyższych. Powtarzanie,

pogłębianie praw językowych będzie zadaniem nauczyciela we wszystkich klasach.

3. OBRAZ LEKCYI W KLASACH NIŻSZYCH

Ogólny obraz lekcji nauki języka niemieckiego będzie się składał zasadniczo z trzech części: 1) odpytywania lekcji zadanej, 2) przygotowania lekcji nowej i 3) krótkiego zebrania przerobionego materiału.

Odpytywanie lekcji odbywa się przy zamkniętych książkach. Nauczyciel odpytuje słówek pytaniami krótkimi, wskazuje według potrzeby na obraz czy okaz, następnie przechodzi do konwersacji, której celem utrwalenie materiału naukowego, nawiązanie go do lekcji dawniejszych i uświadomienie pod względem właściwości językowych.

Nową lekcję nawiązuje nauczyciel do dawniejszych, albo wprowadza w nią jednym lub dwoma zdaniem. W klasie I lub II jest najlepszym do tego środkiem okaz lub obraz. W tej klasie może się odbywać przerobienie nowej lekcji na podstawie obrazka, gdy to możliwe. Nowe, nieznanne słowa wypisuje nauczyciel na tablicy, różnymi pytaniami stara się je wytłómaczyć, ile możności bez używania języka polskiego. Po przygotowaniu czyta nauczyciel możliwie poprawnie i dobitnie cały zadany ustęp, uczniowie powtarzają czytanie. Następnie zbiera kilku pytaniami przerobiony materiał, który ma stanowić pensum na dzień następny.

W klasie III i IV należy po odpytaniu lekcji zadanej przeczytać poprawnie dawną lekcję, omówić owe zjawiska językowe, nad którymi mieli uczniowie się zastanowić i przejść do lekcji nowej, którą jeszcze sam nauczyciel czyta. Nieznane słowa sam prędko poda i objaśni po niemiecku a krótkimi pytaniami przekona się później, czy uczniowie tekst zrozumieli.

W czasie całej nauki należy posługiwać się językiem niemieckim, a tylko w razach wyjątkowych uciekać się do języka polskiego.

4. KLASY V i VI

Cel nauki języka niemieckiego w czterech klasach niższych był wyłącznie praktyczny, uczeń miał posiadać znajomość słów z otoczenia i praktycznego życia, miał nabrać umiejętności posługiwania się nimi w zakresie potrzeb życia codziennego. W klasach wyższych będzie celem utrzymanie i podniesienie biegłości mówienia oraz wprowadzenie w kulturę Niemiec.

W wypisach powinny się znaleźć ustępy, któreby powtarzały materiał językowy klas niższych, ewentualnie obrazy, któreby umożliwiły

swobodną rozmowę. Nauczyciel będzie się starał każde zdarzenie po niemiecku omówić, będzie wymagał od uczniów porozumiewania się z nim w języku niemieckim. Poświęci na te praktyczne rozmowy kilka minut z każdej lekcji, może nawet w ten sposób, że uczniowie nie poznają, że ta swobodna rozmowa na temat życia codziennego jest również celowo przeprowadzoną częścią lekcji.

Rozmowy te, do których substratu ma dostarczyć życie samo lub obraz, czy okaz, znajdujący się już w klasie, są konieczne dla utrzymania wprawy w mówieniu. Zaniedbanie w tym względzie wywołuje owo cofanie się biegłości w mówieniu, którą wszyscy pedagogowie dotąd na tym stopniu nauki obserwowali. Naturalnie, że są i głębsze tego przyczyny w samym rozwoju umysłowym chłopca.

Właściwym przedmiotem nauki ma być wprowadzenie w kulturę niemiecką. Odbywać się to powinno również na podstawie poglądowych środków. Istotą lekcji będzie, ile możności, swobodna rozmowa na dany temat; nauczyciel będzie stale nawiązywał do teraźniejszości, porównywał różne zjawiska, aby tylko zająć ucznia; wtedy uczeń z chęcią będzie się posługiwał językiem niemieckim. Rozmowa nie będzie ze względu na przedmiot poważniejszy tak żywa, aby wszyscy uczniowie mogli do odpowiedzi być pociągani, ale powinna być o tyle zajmująca, by wszyscy się nią zainteresowali.

Lekcja składać się będzie również z trzech części, ale przygotowanie lekcji nowej będzie nauczyciel z wolna przesuwał na pracę domową. Ustępy trudniejsze muszą być wspólnie czytane, łatwiejsze czytają uczniowie w domu. Nauczyciel zwróci ich uwagę na kwestye, które przede wszystkim będzie omawiał, będzie pytał o sąd uczniów, aby ich tylko zmusić do samodzielnego tworzenia. W ten sposób zachęci uczniów do pracy i pozwoli im zapomnieć o trudnościach formalnych nauki.

Naturalnie, że nie wszyscy uczniowie zdołają podążyć za nauczycielem, że pewna ich część będzie kulą za innymi. Zadaniem nauczyciela będzie ułatwić im pracę.

5. KLASY NAJWYŻSZE

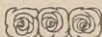
Obraz lekcji pozostanie w głównych zarysach niezmieniony. Na tym stopniu jednak należy uprawiać tak szkolną jak i domową lekturę całych utworów. Zacząć najlepiej od prozy, od łatwych opowiadań, podróży, noweli już w klasach niższych, aby następnie przejść do lektury dramatów.

Celem lektury jest wzbogacenie ducha pod względem etycznym, pogłębienie ogólnego wykształcenia oraz poznanie dzieła samego.

Unikać należy wstępów, któreby przez balast erudycji pozbawiły dzieło poezji, a uczniów zniechęciły do jego czytania. Wystrzegać się należy również sądów sugestywnych, uprzedzających lekturę.

Przerabianie lektury nie powinno być jednostronne, więc ani filologiczne tylko, ani estetyczne, ani artystyczno-techniczne. Nie należy również nadużywać tego, co wzniosłe i szlachetne do ćwiczeń językowych. Zadaniem nauczyciela będzie wniknąć w treść dzieła, co możliwem się stanie przez koncentrację uwagi i zrozumienia na całość dzieła, na jego ideę przewodnią, na rozwój psychologiczny bohaterów. W ten sposób umożliwi się wglądnięcie w tajniki duszy ludzkiej.

Lekturę ożywić należy przez dobre czytanie z podzielonemi rolami, chociaż nie wszystkie sceny muszą być koniecznie w szkole czytane. Przy utworach lirycznych należy ograniczyć objaśnienia do najkonieczniejszych, natomiast wywołać nastrój, tak często potrzebny do zrozumienia intencji poety.



Na tym stopniu nauki były również czytane, wzgl. przepisane do czytania ustępy z prozy naukowej, rzekomo aby przysposabiać uczniów do studium fachowego. Moje doświadczenie każe mi stanowczo wystąpić przeciw tym próbkom naukowego, fachowego stylu. Trud za duży tak dla uczniów jak i nauczyciela a korzyść znikoma, bo ustępy te ani nie dają biegłości mówienia, ani nie bogacą wiedzy. Nie występuję tu jednak przeciw poważniejszej prozie historycznej, która ma swoje uzasadnienie.

Gdy nauka będzie w ten sposób prowadzona, gdy nauczyciel na żadnym stopniu nie będzie tolerował mechanicznego uczenia się ani wykutych odpowiedzi, lecz będzie wymagał żywego języka, to uczniowie dojdą do tej znajomości języka, że zagadnięci po niemiecku, nie przerażą się, lecz dadzą mniej lub więcej poprawną odpowiedź w tym języku. Uczniowie poznają gruntownie najwyraźniejsze objawy kultury Niemiec, kraj i ludzi. Rezultat pracy jest tu raczej za nisko, niż za wysoko określony.

CZĘŚĆ PIŚMIENNA

Celem nauki języka jest nie tylko ustne władanie, lecz także porozumiewanie się zapomocą pisma.

Nauka wyrażania myśli w piśmie zacznie się prawie równocześnie z nauką mówienia. Mówię prawie, bo zasadniczo tylko materiał dobrze ustnie opanowany, będzie przedmiotem ćwiczeń piśmiennych. Mają one wartość, choćby ze względu na to, że istnieją pewne typy uczniów, któ-

rzy dopiero wtedy sobie materiał przyswoją, gdy go zobaczą. Dlatego tablica szkolna będzie odgrywać ogromną rolę przy nauce języka.

Rozróżniamy w praktyce szkolnej trzy rodzaje wypracowań piśmiennych, prowadzących do nabrania wprawy w wyrażaniu myśli w piśmie:

1. ćwiczenia pisemne w zeszytach domowych, kontrolowane przez nauczyciela w szkole,
2. zadania szkolne, poprawiane i cenzurowane przez nauczyciela, oraz
3. zadania domowe, poprawiane również przez nauczyciela.

1. ĆWICZENIA PIŚMIENNE

Celem ćwiczeń jest pogłębianie wiadomości, nabytych w szkole albo przygotowanie materiału do omawiania pewnych zjawisk językowych. Zaczynać należy od najłatwiejszych, których celem przyzwyczajenie do pisowni, stopniując następnie od reprodukcji aż do wolnego opracowania danego tematu.

Pewnego rodzaju ćwiczeniem jest już preparacya, tj. wypisywanie słówek ze znaczeniami polskimi. Wobec krótkości czasu, przeznaczonego na naukę języka, wobec wielkiej ilości uczniów w klasach, jest wypisywanie preparacyi złem koniecznym. Złem, bo obraca w niwecz pracę nauczyciela, aby ucznia przyzwyczać do myślenia w obcym języku, a nie do tłumaczenia każdego słowa na własny język. Mogłoby zastąpić tego rodzaju preparacyę podpisywanie słów niemieckich pod odpowiednie ryciny, ale to w naszych warunkach jest na razie utopią. Przeciwdziałać temu można przez wprowadzenie objaśnień niemieckich do słownika oraz przez zmuszanie uczniów do takichże objaśnień w preparacyach.

Najłatwiejszem ćwiczeniem jest przepisywanie części ustępów, trzy do czterech wierszy, a to celem zaostrenia obserwacji i nauczania ortografii. Ćwiczenia te będą wstępem do dyktatów.

Innem ćwiczeniem jest zmiana liczb lub czasów w tekście; wypisywanie pewnych rzeczowników lub czasowników, jako wstęp do nauki o odmianie rzeczownika lub czasownika. Odmiany zdań całych przez wszystkie czasy itd. W klasie III i IV wypisywanie pewnych zdań pobocznych, ustalanie następnie właściwości szyku, znaczenia spójników itd.

Jako wstęp do ćwiczeń stylistycznych będą służyć ćwiczenia, które użytkują materiału leksykalny. Będą to odpowiedzi na podane pytania, początkowo w jednym lub dwu słowach, później coraz obszerniejsze. O ile ustęp, przerabiany na lekcji, był odległy od teraźniejszości, to ćwiczenie domowe zastosuje go do życia praktycznego. Później zamiast pytań wystarczą tylko słowa, które treść będą oznaczać.

Warunkiem, aby ćwiczenia te mogły być pożyteczne, jest: 1) aby były zawsze o dobrze przerobioną lekcję oparte, 2. aby nie były trudne ani długie, 3. aby dawały choć iluzję pracy twórczej.

Obowiązkiem nauczyciela jest ćwiczenia te kontrolować. Przejście między ławkami wystarczy. Można polecić jednemu i drugiemu uczniowi wypracowanie głośno odczytać, inni uczniowie poprawią usterki lub zgłoszą zmiany. Inny sposób kontroli: nauczyciel poleci jednemu uczniowi ćwiczenie to z pamięci wypisać na tablicy. Podczas gdy uczeń pisze, nauczyciel przerabia lekcję z innymi uczniami. W stosownej chwili każe ćwiczenie z tablicy odczytać i poprawić.

Ćwiczenia te i inne umożliwiają i ułatwiają naukę gramatyki.

2. ZADANIA SZKOLNE

Według dotychczasowych planów i przepisów należy pisać zadania szkolne co pewien ściśle określony czas, np. co dwa lub trzy tygodnie. Określenie to w teorii słuszne, powinno ulec w praktyce pewnej zmianie, gdyż ilość godzin nie zawsze jest równa w każdym okresie kalendarzowym. Należałoby polecić pisać zadania co pewną ilość godzin.

W klasach najniższych będą zadania składać się przeważnie z ustępów przepisywanych z pamięci, z dyktatów, ewentualnie z ćwiczeń gramatycznych, polegających na tem, że nauczyciel wypisze np. kilka zdań na tablicy, przyczem zostawi przymiotniki czy rzeczowniki bez końcówek i każe je uczniom w zeszytach uzupełnić. Innem zadaniem są odpowiedzi na pytania, co uczeń widzi na danym obrazie itd.

Stopniem wyższym będą odpowiedzi na pytania, zadane na podstawie dobrze znanego ustępu. Odpowiedzi mają stanowić jednak ciągłe opowiadanie. Pytania będą powoli przechodzić w dyspozycję, na podstawie której ma uczeń ustęp streścić. Albo pytania sprowadzą temat ogólny do wypadku szczegółowego, połączą go z rzeczywistością i zwiążą z życiem.

Gdy uczeń potrafi już ustęp streszczać, należy zmieniać treść jego pod względem stosunku osób lub czasu. Zmiany tego rodzaju ożywią treść i ochronią przed bezmyślnością.

Później nastąpią wypracowania na pozornie wolny temat, t. zn. na podstawie dwu lub więcej wskazanych ustępów ma uczeń napisać zadanie na temat pokrewny. Można polecić uczniom opisywanie scen z życia szkolnego czy domowego, zawsze na temat konkretny. Gdy przyjdzie lektura można zadania oprzeć na niej; mogą to być charakterystyki miejsca, czasu, konfliktu i osób.

Zadania szkolne obejmują jedną godzinę, przeto trzeba temat tak ograniczyć, aby uczniowie go wyczerpali. Ponieważ przy tych zadaniach chodzi głównie o wprawę stylistyczną, przeto unikać należy rzeczowych trudności.

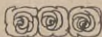
Poprawa tych różnorodnych zadań nie jest rzeczą łatwą. Uczeń powinien się sam zastanowić nad podkreślonym słowem czy zdaniem i dochodzić do poprawności. Nie obejdzie się często bez porady nauczyciela. Należy zatem w klasach najniższych, ile możliwości, poprawne zadania wypisać na tablicy, w klasach innych ograniczyć każdorazowe omawianie do kilku typowych błędów, nie szczędząc pochwał dla wypracowań dobrych, a potem po rozdaniu zadań poświęcić chwilę, czy godzinę nawet na indywidualną poprawę.

3. ZADANIA DOMOWE

Według obecnych przepisów istnieją te wypracowania począwszy od klasy drugiej. W niższych klasach powinny być zastąpione przez ćwiczenia, których liczba może być większa, a przez to, że będą niemal codziennym chlebem, staną się własną pracą uczniów bez obcej pomocy.

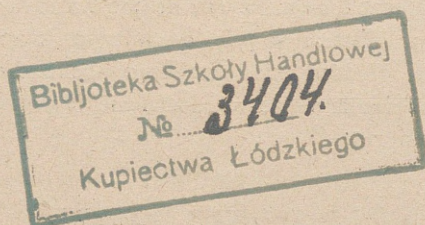
W klasach wyższych, począwszy od klasy piątej, mają zadania domowe swoje uzasadnienie. Uczeń ma możliwość więcej czasu poświęcić elaboratowi, czasem zechce weni włożyć część osobistych wrażeń i przeżyć. I wtedy dopiero nabiorą te zadania wartości, gdy uczeń się do nich zapali, gdy postanowi nauczycielowi myśli swe, czy uczucia wypowiedzieć. Będzie to początkowo nieudolne może, lecz z czasem powinna się stać forma poprawną.

Z końcem nauki szkolnej dojdzie uczeń do tego, że potrafi w zakresie potrzeb codziennych wypisać swe myśli w języku niemieckim.



Uwagi metodyczne, podane w powyższem przedstawieniu, nie wyczerpują materiału. Celem ich było dać substrat do samodzielnego dalszego tworzenia, do szukania drogi najskuteczniej do celu wiodącej, przy zupełnem zarzuceniu jakiegokolwiek szablonu. Największą trudnością, ale i sztuką jest zająć ucznia, zachęcić go do przedmiotu mimo przeciwności; gdy to nauczyciel osiągnie, może być pewny skutków swej pracy. W referacie unikałem wszelkiej utopii a ograniczałem się jedynie do rzeczy wypróbowanych, dających się łatwo i wszędzie zaprowadzić. Nie potępiałem tego, co istnieje, owszem starałem się wykazać, że nawet w ramach

dzisiejszej szkoły dadzą się osiągnąć, przy celowej pracy, większe rezultaty. Gdy przebrzmiały ostatnie strzały armatnie wojny światowej, a odbudowa w całej pełni się rozpocznie, wtedy i szkoła nasza ulegnie wielkim zmianom. Sprawa dydaktyki stanie się znowu aktualna.



SPIS RZECZY

ALEKSANDER JAWORSKI

DYDAKTYKA JĘZYKA FRANCUSKIEGO W SZKOLE

ŚREDNIEJ str. 3 — 34

Wstęp	str. 3
I. O zadaniu języków obcych w szkole	„ 4
A. Zadania formalne	„ 5
Czy języki obce posiadają moc pogłębiającą rozumienie języka ojczystego	„ 9
B. Zadania maturalne	„ 11
1. Przystosowanie języka przez naśladowanie i refleksję	„ 12
2. Wiadomości z literatury obcego języka	„ 14
II. O planie naukowym	„ 16
Czego uczyć z języka francuskiego?	„ 16
1. Plan naukowy dziś obowiązujący w szkole	„ 16
2. Zakres materiału naukowego	„ 17
3. Dobór i rozkład materiału naukowego	„ 20
III. O przerobieniu materiału	„ 25
Jak uczyć języka francuskiego?	„ 25
Zakończenie	„ 34

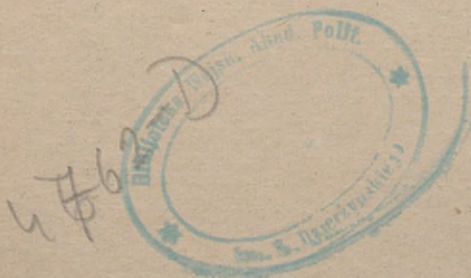
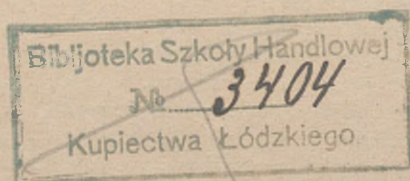
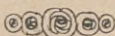
DR. MIECZYŚLAW ZIEMNOWICZ

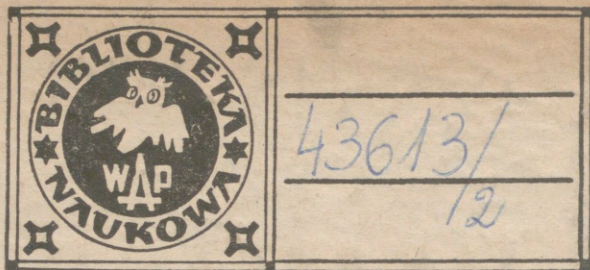
DYDAKTYKA JĘZYKA NIEMIECKIEGO W SZKOLE

ŚREDNIEJ str. 35 — 58

I. Cel nauki języka niemieckiego w szkole	str. 35
Cel praktyczny	„ 35
Cel idealny	„ 36
Stanowisko języka niemieckiego w nauce szkolnej	„ 36
Cel dawny a praktyka	„ 37
Cel obecny	„ 38
II. Zakres nauki	„ 38
Praktyka dotychczasowa	„ 38
Czego uczyć należy?	„ 39
Lektura	„ 41

Trudności w nauczaniu	str. 43
Nauczyciel	" 44
III. Jak uczyć języka obcego w szkole?	" 45
Metoda gramatyczna	" 45
Metoda naturalna	" 45
Metoda skombinowana	" 46
Zastosowanie metody skombinow. przy nauce w szkole	" 47
Część ustna	" 47
1. Klasy niższe	" 47
2. Nauka gramatyki	" 50
3. Obraz lekcji w klasach niższych	" 52
4. Klasy V. i VI.	" 52
5. Klasy najwyższe	" 53
Część piśmienna	" 54
1. Ćwiczenia piśmienne	" 55
2. Zadania szkolne	" 56
3. Zadania domowe	" 57





43613/
12