

a 3809

LUDWIK de GLEHN M. A.

METODA NAUCZANIA JĘZYKÓW NOWOŻYTYNYCH

(Przekład z angielskiego W. Kuszell).

3995



WARSZAWA — 1920
GŁÓWNA KSIĘGARNIA WOJSKOWA.

1.10.1920

Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna
we Wrocławiu



WRO0135639

Centralna Biblioteka Pedagogiczna
Marszałek Okręgu Szkolnego Wrocławskiego
we Wrocławiu

RP

A

3995

Str. kws. _____

Zakłady Graficzno-Wydawnicze „Książka”
Warszawa, Moniuszki № 11, telef. 190-93.

PRZEDMOWA.

Kwestja nowoczesnej metody nauczania, przedmiot sporu zwolenników różnych szkół i teorii, została racjonalnie postawioną i naogół szczęśliwie rozwiązana w Anglii. W 1918 roku wydano w Anglii duże zbiorowe dzieło o nowoczesnem nauczaniu¹⁾, z którego podajemy wyjątek, dotyczący „metody nauczania języków nowożytnych“. Nauka języków nowożytnych jest dziś kwestją pierwszorzędного znaczenia dla wojskowych szkół w odradzającym się państwie polskim. Użycie właściwej metody uprości niewątpliwie niełatwe zadanie nauczycieli tych przedmiotów.

Tak autor niniejszej pracy p. Louis de Glehn profesor w Cambridge, jak też i wydawcy pp. Hodder i Stoughton w Londynie, wbrew panującym dziś zwyczajom, zrzekli się praw autorskich i wydawniczych w Polsce, i podkreślając chęć złożenia cegiełki odbudowującej się Polsce, ofiarowali je Dep. Naukowo-Szkolnemu M. S. Wojsk. Wyrażam im na tem miejscu najserdeczniejsze podziękowanie.

Zarazem proszę pp. nauczycieli, by szczegółowe dane o wynikach osiągniętych za pomocą niniejszej metody zakomunikowali Dep. Naukowo-Szkolnemu M. S. Wojsk. celem przesłania ich autorowi, w myśl wyrażonej przez niego prośby.

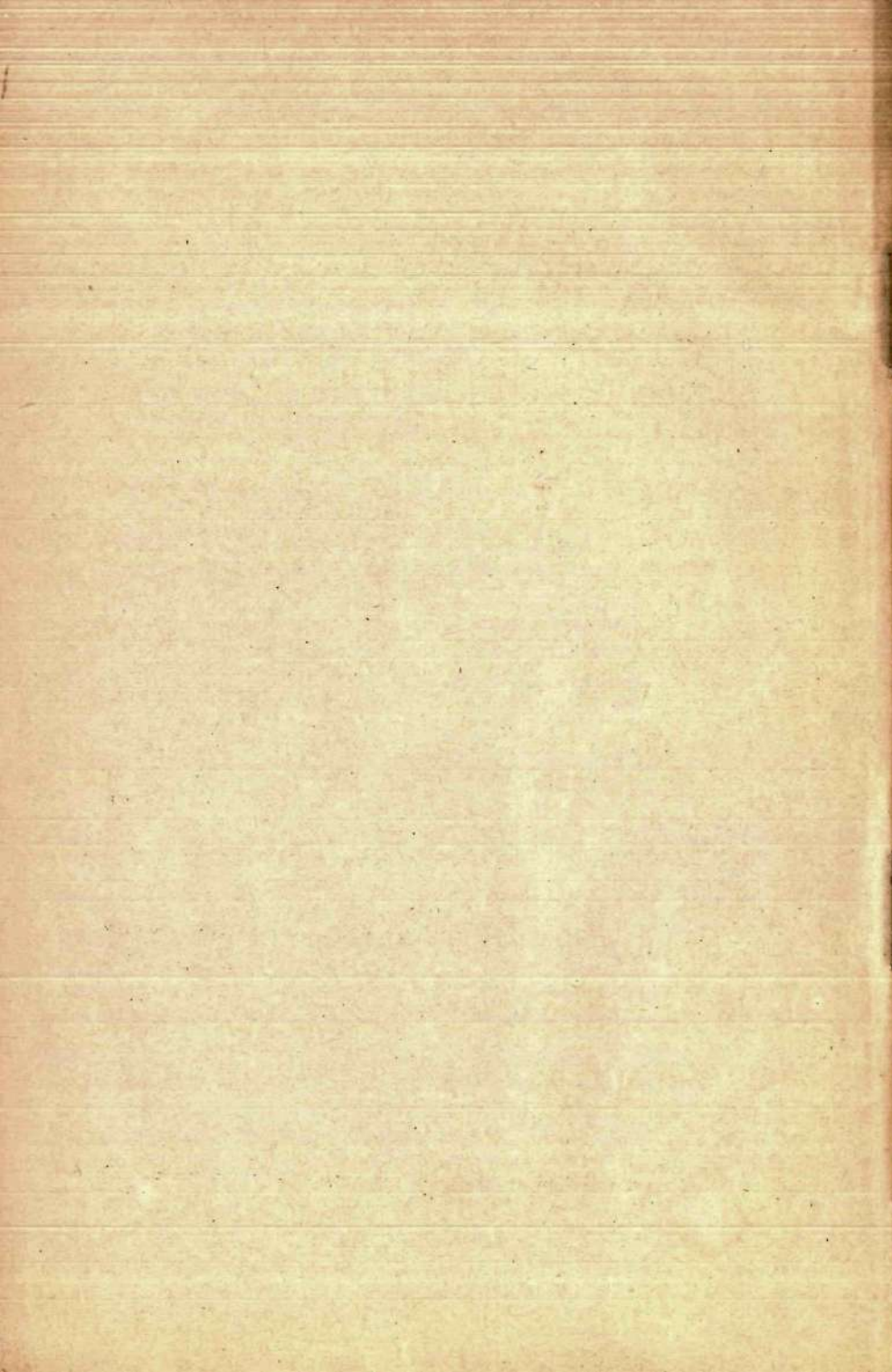
Szef Departamentu

Naukowo-Szkolnego M. S. Wojsk.

J. Jacyna

General-*Podporucznik.*

¹⁾ The New Teaching, edited by John Adams, M. A. B. Sc., LL. D. Hodder and Stoughton, London 1918.



Dziwne doprawdy, jak późno zaczęto kierować się w nauczaniu wskazaniem zdrowego rozsądku i jak wiele zakorzenionych przesądów należało obalić, by przeprowadzić reformy. Ilekroć to razy potępiano uchwały rozumne jako zgoła niewychowawcze, lub w drodze łaski uznawano je za ledwie za pożyteczne:

Lecz żadna, zdaje się, dziedzina nauczania nie dała powodu do tylu sporów, do ścierania się tylu krańcowo różnych poglądów, co metodyka języków nowożytnych. Można stwierdzić z całą pewnością, że dopiero od czasu, gdy nauka przysłała na pomoc zdrowemu rozsądkowi i uzbroiwszy go w argumenty, umożliwiła wystąpienie przeciwko reakcyjnemu uczoneму na ich własnym gruncie, to jest na gruncie teorii naukowej, odtąd dopiero stało się możliwym przeformowanie słusznej zasady, według której nauczanie języka polega przede wszystkim na umożliwieniu uczniowi zrozumienia i prawidłowego posilkowania się mową obcą tak jak własną, a co zatem idzie, i do należytej oceny studjowanej następnie literatury. I tylko dzięki pedagogom takim jak Gouin, Viëtor, Paweł Passy, Widgery, Jespersen, Palmgren, i całemu szeregowi innych, którzy w ostatniej ćwierci 19-go stulecia walczyli gorąco w imię reform nauczania, sprawa ta posunęła się o tyle, że dzisiejsi nauczyciele języków obcych przyjmują nowe metody bez względu na własne modyfikacje; ogół zaś, lubujący się w „etykietach“, ochrzcił najwięcej w Anglii używaną — mianem „Metody bezpośredniej“ (The Direct Method).

Reformatorowie dotychczasowi nie mogli wystąpić energicznie z dwóch powodów: ze względu na podrzędną pozycję w świecie pedagogicznym, na którą nie słusznie wraz z wykładanym przedmiotem zepchnięci zostali przez ogół świata nauczycielskiego, oraz z powodu braku porozumienia na gruncie jednej nawet uczelni, nie mówiąc już

o stosunku szkoły średniej do uniwersytetu. Te niepożądane skutki zbytnej swobody nauczyciela byłoby może bardziej jeszcze opóźniły postęp, gdyby zabiegi reformato-
rów nie szły równolegle z rozwojem nowych zasad, które wywołały rewolucję we wszystkich dziedzinach nauczania ostatnich lat 25-ciu. Zasady te dzielą się na dwa główne punkty: 1) przystosowanie metody do wieku, zdolności oraz innych potrzeb ucznia, 2) stopniowe rozwijanie w nim dążności do samokształcenia, przy jednoczesnem zwracaniu uwagi na cechy indywidualne; w taki to sposób zachodzić będzie współpraca ucznia z nauczycielem, która ćwicząc w samodzielnem myśleniu, jest warunkiem każdej owocnej nauki.

Przedmiotem następnych stronic mego dziełka będzie ogólny opis nowego sposobu nauczania języków nowożytnych przy wykazaniu różnic teorii i praktyki, jak również połączenie ich w jedną całość. (W żadnej szkole, stosującej nowy system nauczania, nie spotkamy się z jego całokształtem; stosunek składników tej nowej mieszaniny zależy od warunków szkolnych, upodobań nauczyciela, oraz innych podobnych względów.) Równowaga i harmonijne ich skojarzenie stanowią trudne zadanie w każdej szkole, w wielu zaś, nawet bardzo wielu, są prawie nie do osiągnięcia. Rozpatrzmy dla przykładu (choćby kwestję czasu: istnieje dotychczas mnóstwo szkół, które prowadząc rzekomo nauczanie języków według wymagań nowoczesnych, nie zdają sobie sprawy, że wymaga to znacznie więcej czasu, niż się dawnym pedagogom zdawało, a co gorsza, pomijają ogólnie przyjętą zasadę według której nauka języka obcego musi iść w szybkim tempie (must be intensive)¹⁾).

Do tych niezbędnych warunków dobrego nauczania dodam jeszcze następujące:

Nauczyciel powinien być kompetentny²⁾ to jest nietylko znać dobrze przedmiot, lecz posiadać nadto odpowiednią

¹⁾ to jest, że nie można rozpocząć nauki drugiego języka, zanim podstawy jednego nie są należycie ugruntowane, a w samych początkach zwłaszcza, lekcje powinny odbywać się krótko choćby, lecz codziennie, dla częstszego odnawiania nabywanych wrażeń, co jest ważnem zwłaszcza przy ćwiczeniu organów wzroku i słuchu.

²⁾ ilość ich jest niewystarczająca i niema nadziei, by wzrosła, chyba w razie położenia większego nacisku na wykształcenie zawo-

rutynę oraz wrodzone zdolności pedagogiczne; musi mieć odpowiedni materiał do nauki, gdyż jak wiadomo są dzieci, zupełnie nie zdolne do języków; odpowiednie przybory szkolne, komplet uczniów starannie dobrany i niezbyt liczny, racjonalny rozkład kursu i ustosunkowanie do innych przedmiotów; wreszcie powinien przeprowadzić na zakończenie (nie w toku nauki) umiarkowany egzamin.

Nie tracąc czasu na długie wstępy, omówimy sposób nauczania języka francuskiego, który przed wszystkimi innymi wprowadzany bywa do szkół angielskich. W tym celu wystarczy dokładne wyszczególnienie metody nauczania zwłaszcza początkowego, które jest najważniejsze z tego względu, że urabia prawidłowy system dalszej pracy umysłowej.

Krótko mówiąc, nauka obejmuje okres 6-cio letni, od 10-go do 16-go roku życia i dzieli się na trzy stopnie: początkowy, średni i wyższy, z których każdy trwa lat dwa ¹⁾).

Nowa metoda nauczania języków występuje pod różnymi nazwami: metody naturalnej, intuicyjnej, ustnej, najnowszej, syntetycznej, konwersacyjnej, bezpośredniej, ustalonej, Metody Gouin'a, Berlitz'a i t. p. Żadna z nich nie określa jednak rzeczy należycie; nazwa Metody „bezpośredniej“, ma według mnie tę nad innymi wyższość, że krótko, a dobitnie wyraża cel wszelkiej racjonalnej metody nauczania języka, polegający na tem, że uczeń istotnie opanowuje go w mowie i piśmie, władając nim równie prawidłowo, jak własnym, choć nie w tak szerokim zakresie.

dowe przez uprzystępnienie uniwersyteckich kursów dla nauki języków nowożytnych, jak również przez poprawę widoków materialnych, które to względy zdołałyby zjednać wiele światłych umysłów dla tej dziedziny pedagogiki.

¹⁾ Długość trwania nauki określić trudno z powodu różnic, zależnych od szkoły i prowincji. W cennej pracy pana Cloudesley Breerton'a podany jest okres 5-cio letni, to jest od 11-go do 16-go, lub od 12-go do 17-go roku życia. W niektórych szkołach, a nawet dla większości dzieci, okres ten zredukowany jest do lat 4-ch, co w porównaniu z czasem trwania nauki języków obcych zagranicą wypada dla nas bardzo niekorzystnie. W Niemczech i Francji np. uczeń 16-to lub 17-to letni, kończąc szkołę, ma poza sobą 6 do 7-iu lat nauki, wliczając oczywiście i kurs początkowy. W każdym razie można ustalić, że minimalny okres nauki, odpowiadający wymaganiom Anglika, powinien trwać lat 6 (nie licząc przygotowania do uniwersytetu) przy 5-ciu lub 6-ciu godzinach tygodniowo, z czem niestety rzadko się w szkołach można spotkać.

Celem tym jest też to samo bezpośrednie skojarzenie (Direct Association) wrażeń (experience) z wyrażeniem (expression), jakie zachodzi w mowie ojczyściej, innemi słowy rozwój instyktownego niezawodnego „zmysłu językowego” („Sprachgefühl“), jaki istnieje w mowie własnej. Opierając się na wyżej wymienionym bezpośrednim skojarzeniu wrażeń z wyrażeniem, zmysł językowy zastępuje wszelkie prawidła gramatyki i słownika, będąc tem samem nieomylną wskazówką przy posilkowaniu się mową lub pismem. Jak z powyższego widać, Metoda bezpośrednia dąży wyłącznie do zdobyczy językowych, rozszerzając tem zakres wiadomości z historii kultury i nauk humanistycznych, co zgodnie z poglądami dawnymi poczytuje za najdonioślejszą korzyść z nauki języków obcych.

Zmysł językowy wyrabia się w mowie potocznej; stąd wskazanem jest, by uczeń wsłuchiwał się i mówił językiem obcym dla nabrania wprawy w swobodnej konwersacji. Nauczyciel kładzie zarazem nacisk na posilkowanie się typowymi zwrotami danego języka.

Dewizą naszą będzie zatem: „Najpierw rozmowa, potem czytanie i pisanie“; idealna jest tylko metoda ustna. Wniosek ten opiera się na zdobyczach psychologii, według których przyswajanie języka odbywa się przeważnie za pośrednictwem słuchu, to jest przez słuchanie i wymawianie. W ten sposób metoda ustna wprowadza dwa nowe czynniki, których dawne systemy nauczania nie brały pod uwagę, polegając głównie na wrażeniu wzrokowem druku lub pisma.

Lecz zmysł językowy, czyli poczucie odpowiednika dla myśli w słowach, ma nadto związek z wrażeniami zmysłowemi doznawanemi przy słuchaniu i wymawianiu, kiedy to skutkiem powtarzania, grupy wymawianych dźwięków kojarzą się z pewnemi wrażeniami zmysłowemi, umysłowemi, wreszcie duchowemi (physical, mental and moral).

Wniosek ten doprowadza do drugiej podstawowej zasady, która wraz z zasadą ustnego nauczania składa się na osiągnięcie wyżej wyluszczonego celu Metody bezpośredniej,—do uniemożliwienia wtrącania między skojarzone bezpośrednio wrażenie z wyrażeniem wszelkich zbytecznych dźwięków mowy; innemi słowy, usiłuje z chwilą, gdy wrażenie doznane, nie dopuścić do użycia języka ojczyściego;

stąd tłumaczenie, jako środek przyswajania nowych form językowych nakazuje zupełnie odrzucić¹⁾.

Jeśli przy wyjaśnieniu nowych form językowych przyzwyczajając ucznia do tłumaczeń, będzie je potem stosował przy każdej sposobności; jeśli zaś starannie usunąć z teorii i praktyki, wdroży się do wyżej opisanego kojarzenia bezpośredniego, które umożliwi mu bezpośrednio zrozumienie tego co słyszy i czyta, jak również bezpośrednio wyrażenie tego co myśli o ile to, oczywiście, nie przekracza granic jego językowych wiadomości. Innymi słowy należy działać na umysł ucznia z sposób równie bezpośredni, jak przy nauczaniu języka ojczystego, wyruguje to bowiem mowę własną — łącznik wrażenia z wyrażeniem w języku obcym. A więc nazwa Metody bezpośred-

¹⁾ Tak kategoryczny wniosek wymaga pewnych komentarzy. Jak widać, stanowi on cel ostateczny; tylko bowiem fanatycy mogą utrzymywać, że z nauki języka obcego da się całkowicie usunąć mowa własna (tak jak podobno w metodzie Berlitz'a). Istotnie należy się jej wystrzegać, wprowadzając jedynie w razie koniecznej potrzeby, nie chcąc przyzwyczajając ucznia do tłumaczenia, powstrzymać go od wtarcania mowy ojczystej między myśl a słowa, nie mogąc, niestety, przeszkodzić mimowolnemu jej „narzucaniu” się („supervening” wedle udanego wyrażenia p. Kirkman'a, patrz *The Teaching of Foreign Languages*, Clive), co jest, oczywiście, nieuniknione, a często nawet pożądane, jako sprawdzian prawidłowego skojarzenia. W *przerabianiu* nowego materiału największą trudność stanowi właśnie unikanie owej narzucającej się mowy własnej; gdy większość nauczycieli zgadza się usunąć ją zupełnie z procesu *przyswajania* (assimilation) i *odtworzenia* (reproduction), istnieją punkty sporne w sposobach *objaśnienia*, podczas gdy jedni bowiem dążą do zupełnego odrzucenia przy tym języka ojczystego, inni posilkują się nim bez ograniczeń, lub po dokładnem objaśnieniu używają starannego tłumaczenia jako sprawdzianu. W każdym razie wszyscy reformatory są zdania, że metodyczne tłumaczenia winny być zupełnie zaniechane, jako przyzwyczajające do przekładu „żywem” t.j. bez uwzględnienia właściwości danego języka; z drugiej zaś strony powodujące nieprawidłowe wyrażanie się językiem własnym. Istnieje także różnica zdań co do gramatyki: jedni bowiem, jak na przykład Jespersen, twierdzą, że i stąd język ojczysty da się stopniowo wyrugować, inni zaś mniemają, że w dziedzinie tak oderwanej pomaga on do lepszego wyjaśnienia. Doświadczenie własne każe mi stanąć po stronie Jespersen'a. Każdy zresztą, kto postara się *całkowicie* usunąć z lekcji język rodzinny, stosując to nawet i do zwykłych pogawędek podczas reakcji, przekona się w krótkim czasie, jak łatwo i nieznacznie osiągnął cel.

niej ma rację bytu nie tylko jako najlepiej odpowiadająca celowi, lecz i ze względu na środki, którymi cel ten osiąga¹⁾.

Trzeci podstawowy punkt tej metody wypływa z przekonania, że przyswajanie przez dziecko języka obcego musi odbywać się według tych samych zasad, co nauka języka ojczystego. Wiąże to się, jak widać, z dewizą: „Rozmowa poprzedza czytanie i pisanie”. Dziecko uczy się mówić zdaniami, a przynajmniej grupami wyrazów, z których zdanie się składa. Myślimy bowiem skoordynowanymi grupami wyrazów („sense — groups”), z których każdy stanowi w słownictwie jednostkę, nigdy jednak nie wyraża myśli. Stąd jednostką mowy jest zdanie. „Pas le mot, mais la parole”.

Trzy powyższe punkty są podstawą najnowszej metody nauczania i wskaźnikiem w przyjmowaniu lub odrzucaniu poszczególnych prawideł.

Już na wstępie napotykamy jednak na trudności praktyczne: prawidłowa, nazwijmy naturalna metoda nauki języka ojczystego jest bezwiedna i dzięki wpływom otoczenia — bezustanna. Tymczasem wytworzenie dla nauki języka obcego równie sprzyjających warunków w szkole jest niemożliwym; można co najwyżej liczyć na 6 godzin lekcji tygodniowo, biorąc pod uwagę wpływy niezmiernie żywotnego i bezustannie rozwijającego się „środowiska językowego” mowy ojczystej (native „speech — centre”), Zachodzi obawa, czy w myśl powyższych zasad nie przeszkadza to w pracy nad językiem obcym? Otóż nie, a to dlatego, że dziecko rozpoczynające naukę języka francuskiego, nie jest już tem stworzeniem odruchowym (the impulsive little animal), jakim było wtedy, gdy zaczynało przyswajać sobie początki języka rodzowitego; obecnie próbuje już ćwiczyć władzę umysłowe świadomie i celowo, posiada wyobraźnię, a nadewszystko ciekawość. Jeśli zatem zdołamy w jakikolwiek sposób zachęcić je do mówienia po francusku, zdobędziemy tak podatny materiał, że pozwoli zaoszczędzić nam znaczną

¹⁾ M. Firmery (Inspecteur Général) w *la Revue politique et parlementaire* (paźdz. 10. 1902) mówi: „La méthode directe est, par définition, celle d'après laquelle on enseigne une langue directement, c. à d. sans l'intermédiaire de la langue maternelle”, (Metoda bezpośrednia jest to, zgodnie z nazwą, taka, która pozwala na nauczanie bezpośrednio t. j. bez pomocy języka własnego). Czyż nazwa, zadawalająca tego Francuza, nie odpowie i naszym wymaganiom?

część przeznaczanego na naukę czasu. Wyzyskawszy należyte dobre chęci i rozum ucznia, i ułożywszy przyrodzone metody zdobywania wiedzy językowej w pewną ustopniowaną całość, dokonamy w krótkim stosunkowo okresie czasu bardzo wiele, gdyż nauczymy go „tłumaczyć wrażenia“ na dźwięki mowy,¹⁾ co trwa miesiącami w umyśle niemowlęcia.

Ponieważ zaś organ głosu dziecka jest jeszcze czuły, wrażenia żywe, a podświadome procesy myślowe niezwykle intensywne, pozwala to stwierdzić, że wymowa, równie jak nauka pamięciowa nie sprawia mu trudności. Jednym słowem pozyskaliśmy ucznia we właściwym czasie, co przy zastosowaniu Metody bezpośredniej pozwoli nam osiągnąć najwyższy cel nauczania—połączenie w zgodnym współdziałaniu świadomej władzy umysłu z nieświadomą t. j. rozumu z instynktem.

Nietrudno teraz dojść do wniosku, że zastosowanie trzech powyższych punktów wytwarza najzupełniejszy przewrót w dotychczasowych pojęciach o nauczaniu języków.

Posiadłszy język własny lub obcy, można dopiero wprowadzać wnioski ogólne, czynić owoce spostrzeżenia i klasyfikować zjawiska. A więc znajomość języka nie jest wynikiem, lecz warunkiem badań lingwistycznych. Stanowi to jeden więcej przykład słusznej zasady najnowszych reform wychowawczych głoszącej: szczegóły poprzedzają uogólnienia, rzeczy konkretne—abstrakcję, praktyka—teorię. *Erst Können, dann Kennen.*

Istnieją oczywiście znaczne różnice między Metodą bezpośrednią, a przyrodzoną, czynną w nauce rodowitego języka; przy tej ostatniej upływa lat kilka nad nieświadomem gromadzeniem materiału dla późniejszej świadomej obserwacji i klasyfikacji, choć nawet i wówczas „indukcja“ świadoma zdarza się nader rzadko. Natomiast w nauce języka obcego zachodzą dwa procesy: ustawicznego zapoznawania się z poszczególnymi zwrotami językowymi przez powtarzanie i odtwarzanie, a następnie wyprowadzania na ich mocy prawideł ogólnych, co jak widać zgodne jest z zasadą naszą: zdobywania wiedzy stopniowo i potrochu (short cuts to knowledge — dosł. małymi dawkami do wiedzy).

¹⁾ Zdanie Gouin'a patrz niżej, str. 16.

Innemi słowy: nie można Metody przyrodzonej ślepo naśladować, co najwyżej na niej się wzorować.

Oto przykład: rozpoczynając czytanie, dziecko włada biegle językiem rodowitym, podczas gdy przy nauce cudzoziemskiego zaczyna czytać, znając zaledwie kilkadziesiąt wyrazów. Lecz jak widać zasada jest tu zachowana i to nie tylko na wstępie, kiedy przedstawiamy język w postaci dźwięków mowy, nie pokazując znaków pisanych, lecz i w dalszym ciągu, każąc traktować pismo i druk jako zastępstwo dźwięków.

Rozpatrzmy też dla przykładu odmianę czasownika, w której od początku przyzwyczajamy ucznia do pożytecznych uogólnień w miarę tego, jak pozwala na to każda następna osoba czasownika: a więc w trzech pierwszych *je, tu il* czasownik traktowany będzie jako dźwięki mowy, przez co za każdym razem wymawiany będzie jednakowo¹⁾ (mowa tu tylko o czasie teraźniejszym); dopiero w osobach liczby mnogiej *nous* i *vous* słyhać będzie końcówki *ons* i *ez*. Stopniowo, kiedy wymowa zostanie już przyswojona, nastąpi wytłumaczenie następnych prawideł.

Wprowadzenie zasad budowy sposobem indukcyjnym będzie więc czwartym punktem naszej metody i wraz z trzema powyższymi stanowić będzie warunek pożytecznego stosowania jej w praktyce. Zasługa pojmowanego w ten sposób nauczania polega na tem, że czyni ono zadłość względem zawodowym i naukowym, w obu wypadkach stosując oddzielną dyscyplinę.

Wprowadzenie w czyn czterech punktów wyżej wymienionej metody i stosowanie tej podwójnej dyscypliny rozpatrzone będzie poniżej w sposób bardziej wyczerpujący.

W y m o w a.—Przed omówieniem właściwego przebiegu nauki rozpatrzmy kwestję, która się sama nasuwa:

Przedewszystkiem trzeba ucznia nauczyć mówić; w tym celu język obcy powinien być przedstawiony najpierw w postaci dźwięków mowy, a nie słowa pisanego i dopiero wówczas gdy pierwsze jego „ustne” zasady zostaną należycie wpojone, przejść do czytania i pisania. Z tego wynika, że pierwsza część stopnia początkowego będzie całkowicie ustna. Każdy dzień nauki utrwala sposób wymawiania za-

¹⁾ Np. *je parle...* i t. d. (przyp. tłum.)

równy dobry jak zły, zależnie od tego jaki pozwolono uczniowi obrać; celem więc nauczyciela powinno być wprowadzenie od początku jaknajbardziej prawidłowej wymowy.

Nauka wymowy nie może polegać li tylko na naśladowaniu, które jak wiemy, zależy od wrażeń słuchowych; postawą jej muszą być wyniki badań fonetycznych, nakazujące po uprzednim obznajmieniu ucznia z tem co to są dźwięki mowy i w jaki sposób je wydajemy, łączyć w zgodnym współdziałaniu pracę organu słuchowego z głosowym, polegającą na ustawianiu organu głosowego we wszelkich pozycjach dla wydobywania wszelkich dźwięków. Będzie to jedynym skutecznym środkiem przeciwdziałającym wrodzonej skłonności utożsamiania dźwięków mowy obcej z własną ¹⁾.

Fonetykę należy więc wprowadzić już na pierwszej lekcji, objaśniając, oczywiście, językiem rodzimym jak również czerpiąc zeń przykłady i porównania. Trudno w krótkim szkicu zobrazować szczegółowo metodę fonetyczną. W szkołach różnorodnie bywa objaśniana, w każdym razie wszyscy zgadzają się na konieczność naukowego traktowania wymowy. Niektórzy nauczyciele mało, lub nawet wcale nie posilkują się znakami fonetycznymi, łącząc zwykle czytanie po literze (spelling) z dźwiękami wyuczonymi fonetycznie, a alfabetu fonetycznego używając jedynie w celu oddzielenia wzrokowego każdego dźwięku z osobna. Inni natomiast używają znaków fonetycznych przy nauce czytania, nie pozwalając uczniom ich zapisywać; ci rozpoczynają czytanie po literze bardzo wczesnie, a niekiedy nawet jednocześnie z nauką wymowy. Jeszcze inni, do których się zaliczam, utrzymują, że jedynym skutecznym środkiem wpojenia prawidłowej wymowy w nuczaniu szkolnem jest poświęcenie pewnego czasu na czytanie i pisanie wyłącznie alfabetem fonetycznym. Zarzuty, przytaczane zwykle jako potępienie takiego systemu, prócz dowodzenia jego zbędności, (czego wszak nie można rozstrzygnąć bez drobiazgowych doświadczeń przy jednako-

¹⁾ W ten sposób racjonalna metoda nauczania systematyzuje procesy podświadome, poczem uczyniwszy je świadomymi, użytkowuje dla swych celów. Nadto ćwiczenia takie, jak wydawanie dźwięków mowy są znacznie odpowiedniejszym dla dziecka przedmiotem badań i obserwacji, aniżeli oderwane prawidła gramatyczne, skutkiem czego praca dostosowana jest do poziomu umysłowego ucznia.

wych warunkach) — opierają się głównie na twierdzeniu, że zabiera on zbyt wiele czasu, jak również myli następnie czytanie po literze (spelling). Na to postaram się dowieść, że stosowanie powyższego systemu nie marnuje czasu, a także na mocy doświadczenia ośmielam się stwierdzić, iż drugi zarzut sprzeciwia się faktom, o ile przejście od czytania dźwiękami do czytania głoskami (po literze) przeprowadzone jest stopniowo. Słyszałem, iż nawet w nauce języka angielskiego uczniowie, stosujący znaki fonetyczne, czytali głoskami lepiej, niż ci, których tego nie uczono.

A oto główne zalety pisowni fonetycznej:

1) Przedewszystkiem zaraz na wstępie uwydatnia ustne właściwości języka, a więc cechy charakterystyczne wymowy i czyni to wtedy, gdy chodzi głównie o ześrodkowanie uwagi ucznia na bezpośrednim kojarzeniu wrażenia z wyrażeniem, (czyli wypowiedzeniem za pomocą dźwięków mowy), co pozwala na stosowanie się do ważnej zasady nauczania — „nie wszystko na raz”¹⁾. W ten sposób, nie tracąc korzyści z czytania i pisania, oddzielamy prostym, nieledwie mechanicznym sposobem wymowę od czytania głoskami (spelling) uwydatniając zarazem naturalny porządek następstwa mowy i pisma.

Ze względu na tę kolejność ważnem jest wpajanie od samego początku i utrzymanie przez cały przeciąg nauki przyzwyczajenia dokładnego odróżniania dwóch rodzajów pisma — fonetycznego od właściwego.

2) Zmusza ucznia do rozpatrzenia w myśli każdego dźwięku zasobna, gdy wraz ze zwiększeniem zasobu językowego głośne wykonanie tej samej czynności staje się niemożliwem.

3) W razie powtarzania, przeglądania, nauki na pamięć wreszcie ćwiczeń wymowy zastępuje najlepiej nauczyciela; nawet przy użyciu fonografu wskazaniem jest mieć pisownię fonetyczną danego ustępu przed oczyma.

¹⁾ Pragnę przez to zaznaczyć, że ćwiczenia fonetyczne nie stanowią bynajmniej uprzedniego, czysto technicznego przygotowania, poprzedzającego praktyczne posiłkowanie się nabytymi wiadomościami. Przeciwnie, od samego początku, z wyjątkiem niezbędnych ćwiczeń w wydawaniu dźwięków, (sound-drill) nauka wymowy i zasad językowych postępują w ścisłej łączności, opierając się na czerpanych z żywego języka przykładach, w których każda grupa dźwiękowa bywa starannie rozkładana na pierwiastki fonetyczne.

4) Dla sprawdzenia wymowy klasy nieocenionem jest zastosowanie fonetycznego alfabetu podczas dyktanda. Im liczniejsza klasa, tem trudniejsze sprawdzenie umiejętności jednostki; trzeba zatem stosować wiele chóralnego czytania, by poszczególny uczeń osiągnął maximum wprawy, a choć nauczyciel nabierze w końcu biegłości w odszukiwaniu błędów chóralnej wymowy — podobnie jak dyrygent w orkiestrze — jednak „litera scripta manent“: dyktando fonetyczne daje możność wejrzenia w pracę każdej jednostki.

5) Muszę nadmienić, że znaki fonetyczne doskonale utrzymują i nauczyciela w dobitnej wymowie, wiemy zaś, jakie to ma znaczenie.

Lecz jedną z największych korzyści, jakie daje pisownia fonetyczna, jest wprowadzone w ostatnich czasach samo dyktowanie (auto-dictation), które należy stosować zwłaszcza w nauczaniu początkowym, kiedy uczniowie zapoznali się już z czytaniem po literze¹⁾.

Jednym z najważniejszych czynników nauki początkowej jest bezwątpienia zwyczaj czytania po literze, skutkiem czego praca domowa polegająca na powtórnem przerobieniu każdego wyuczonego w klasie kawałka, powinna obejmować naukę czytania głoskami. Tymczasem nauczyciel napotyka tu na poważne trudności: jeśli pozostawi uczniów własnemu losowi, nie każdy z nich zdoła zastosować najodpowiedniejszy sposób czytania, nadto dziecko zdradza zawsze skłonność do posiłkowania się okiem a nie uchem, oraz nadawania literom nazw angielskich. Jeśli zaś uczeń posiada zadany do domu ustęp w pisowni fonetycznej, oraz ma polecone, by sam go sobie podyktował, naczywszy się przedtem odczytywać po literze, wreszcie pokazał nazajutrz przez siebie poprawiony, wypełni niewątpliwie rozkaz nauczyciela z jak największą ochotą; w ten sposób naukę odczytywania po literze oprze na wymowie wyrażonej pisownią fonetyczną. Oczywiście za błędy nieoprawione należy się dziecku skarcenie. Zadając tego rodzaju pracę domową musimy uczniowi zaufać, że wy-

¹⁾ Stąd wielką wartość w nauczaniu początkowym posiadają podręczniki z kluczem fonetycznym dla całości lub większości tekstu, np. F. B. Kirkman'a. *Première Année*; Dent'a *Pierwsza książka francuska*; Calvert'a; *Nauka ustna jęz. francuskiego* (Rivington); Lady Frazer *Emile et Hélène* (Macmillan) p. Batchelor *Premier Livre de Français* (Clarendon Press).

kona ją uczciwie, a przy głośnem czytaniu używać będzie nazw liter francuskich.

Ten sposób postępowania, charakterystyczny dla Metody bezpośredniej, korzystnym będzie również z punktu widzenia wychowawczego. Opiera się bowiem na zaufaniu, a wszak na każdym kroku zmuszeni jesteśmy polegać na uczciwości ucznia. Najlepiej więc okazać mu to zaufanie i wzbudzić poczucie odpowiedzialności względem nauczyciela, a przede wszystkim względem samego siebie.

Stopień początkowy. — Szeregowanie zdażeń wedle kolejnego ich przebiegu w t. z. „serje“ (Series); pogładowa nauka o rzeczach. (Object-lessons).

Obecnie rozpatrzmy właściwy przebieg nauczania, które, jak starałem się dowieść, należy rozpocząć wówczas, gdy uczeń przyswoi już sobie pewną sumę wiadomości fonetycznych.

Z chwilą, gdy dziecko osiągnie umiejętność wystawiania się — „tłomaczenia wrażeń na dźwięki mowy“, należy jasno określić zakres nie tylko całej nauki, lecz i stopnia początkowego. A więc przedmiot nauczania musi przede wszystkim zawierać się w obrębie pojęć dziecka; powtórę — umożliwiać pracę śmiałą z przeświadczeniem o jej pożytku („do and dare, be and bear“), oraz pewność siebie w posilkowaniu się wyrażeniami cudzoziemskimi.

Zakres umiejętności językowej dziecka 10-cio letniego dzielimy na: 1) wykrzykniki, 2) nazwy i określenia przedmiotów, 3) nazwy uczuć i czynności; te ostatnie da się uszeregować chronologicznie w ten sposób, by ich porządek logiczny odpowiadał dokładnie porządkowi doznawanych wrażeń.

Uszeregowanie czynności na zasadzie kolejnego ich przebiegu w tak zwane „Serje“ zawdzięczamy Janowi Franciszkowi Gouin'owi, którego odnośne dzieło p. t. *The Art of Teaching and Studying Languages* (umiejętność nauczania i studjowania języków) radzimy przeczytać każdemu nauczycielowi języków cudzoziemskich. Autor ten pierwszy zaobserwował dwójaki sposób wypowiedzania się — subiektywny i obiektywny — zależny od tego, czy stanowić ma bezpośredni wyraz uczuć mówiącego, czy tylko stwierdzać jego spostrzeżenia; w związku z tem kładzie nacisk na dygresje

subiektywne w „serjach“ dla lepszego ich objaśnienia. Teoria ta zupełnie jest nieznaną gramatykom.

„Serje“ układu Gouin'a są wprost nieocenione,¹⁾ gdyż utrwalają w pamięci w minimalnym czasie i przy minimalnych wysiłkach zjawiska językowe w postaci wyrażień, końcówek, budowy zdań przez: naturalną konsekwencję następujących po sobie czynności takich czasowników, którym nieodzownie towarzyszą różne inne części mowy jak rzeczowniki, zaimki, przymiotniki, przyimki, przysłówki; ściśle znaczenie tych czasowników dzięki ich logicznemu związkowi, wreszcie nieuniknionemu, wielokrotnemu powtarzaniu w coraz to innych okolicznościach.

Nadewszystko jednak zawdzięczamy Gouin'owi nową klasyfikację części mowy, polegającą na postawieniu czasownika na pierwszym miejscu oraz położenie podstaw pod psychologię stylistyczną²⁾ i lingwistyczną, wychodząc z założenia, że poczucia ścisłego znaczenia wyrazów i odpowiedniego ich użycia nie można nabyć za pomocą gramatyki i słownika, lecz przez żywą treść całych zdań, składających się na organiczną całość.

Nie zamkniemy jednak za przykładem Gouin'a całości kształtu życiowych wrażeń w ramach „serji“ nie dlatego,

¹⁾ Oto „serja“ czynności odnoszących się do pompy, wyjęta z ogólnego działu *Wody*.

Głównym celem wymienionych poniżej czynności będzie zaczerpnięcie wody z pompy, pod co podporządkowane zostaną trzy czynności posiłkowe: a) pójście do pompy, b) napompowanie wody, c) przyniesienie wody do kuchni. Czynności te odbywają się w następującym porządku (kropki oznaczają czynności przez skrócenie opuszczone):

a) Dziewczyna bierze wiadro za ucho; podnosi je; przechodzi przez kuchnię; otwiera drzwi... Podstawia wiadro pod pompę; spuszcza ucho wiadra.

b) Wyciąga rękę; chwyta za rączkę pompy... Woda podnosi się w pompie; płynie z kranu; wpada do wiadra... Podnosi się coraz wyżej; napelnia wiadro; dziewczyna puszcza rączkę pompy.

c) Dziewczyna schyla się nad wiadrem; ujmuję za ucho wiadra... Odwraca się tyłem do pompy; odchodzi od pompy... Idzie do kuchni, stawia kubek i t. d.

Oto podręczniki języka francuskiego z systematycznym zastosowaniem metody Gouin'a: Durieux: *Study of French* (nauka języka francuskiego (Macmillan) Swan i Bétis: Szereg książek zawierających „serje“, wyd. G. Philip'a i S-ki.

²⁾ Nauczanie języków z uwzględnieniem stylistyki zasadza się na systematycznym badaniu skarbów językowych głównie z punktu widzenia formy, a nie reguł gramatycznych.

by to było niemożliwym, lecz dlatego że będzie niepraktycznym i nużącym. Czyż trzeba czekać na wykończenie budowy domu, by nadać nazwę podłodze, ścianom, sufitowi klasy? Któż będzie wraz z Gouin'em twierdził, że wszelkie wrażenia dziecka dadzą się zamknąć w „serjach”? Wszak niejednokrotnie widzieliśmy 2-u lub 3-y letnie dziecko, wskazujące paluszkami na otaczające je osoby, zwierzęta i rzeczy i wymawiające poszczególne wyrazy: „człowiek“, „ptak“, „pies“, „krzesło“ i t. p. Krótko mówiąc, istnieje wiele rzeczowników, które można wymieniać poprostu nie uciekając się do „serji“, traktując je raczej jako składowe części pewnej całości, pewnej grupy logicznej i kojarząc na zasadzie tożsamości miejsca, użytku, pochodzenia i t. d.

W tym celu pożytecznie będzie wprowadzić obok „serji“ poglądową naukę o rzeczach w najszerszym tego słowa znaczeniu, czyli biorąc pod uwagę: 1) szeregi czynności, wyrażonych słowami, 2) nazwę, opis i określenie przedmiotów, 3) wypowiedzianie własnych uczuć; wszystko to razem dostarczy niezbędnego materiału dla ukształcenia w dziecku „duszy cudzoziemskiej“ (foreign-soul).

A teraz przekonajmy się, jak się to da urzeczywistnić w praktyce.

Zwroty „subiektywne“ czyli wypowiedzianie własnych uczuć wynikną same przez się, jeśli tylko nauczyciel podczas lekcji na nie dozwoli, starając się od początku (stosownie do rady odnośnika na str. 9) traktować język cudzoziemski jako zwykły środek porozumiewawczy z klasą.

Wykrzykniki, oraz inne podobne objawy uczuć osobistych mogą być wtrącane do lekcji w każdej chwili, doświadczony nauczyciel będzie zaś wiedział, jakie przedsięwziąć środki, by nie przerywać głównego toku wykładu; zbiera się w ten sposób duży zasób językowy, który wszyscy uczniowie rozumieją, podczas gdy umiejętność używania go będzie zależała od różnego stopnia ich zdolności.

Ciekawą jest rzeczą, jak łatwo ów język „subiektywny“ przyswajają sobie nawet mniej zdolni uczniowie, podobnie jak w języku ojczystym, co wynika zapewne ze specjalnego tonu, jakim pewne wyrażenia są wypowiedzane, w rodzaju: „Ach Boże!“, „do licha“, pomijając dobitniejsze¹⁾.

¹⁾ Pozostałe wykrzykniki nie zostały przetłumaczone, ponieważ nie posiadają polskich odpowiedników. (Przyp. tłumacza).

Można również zaliczyć do tego wyrazy pochwały i nagany, zadowolenia i niezadowolenia, rozkazy i zakazy ¹⁾).

Powracając do „serji“ widzimy, że uczą one doskonale odmiany czasownika, stanowiącej główne zadanie stopnia początkowego.

Lecz czem kierować się w wyborze czasowników i jaki obrać system nauczania? Z tego co dotychczas powiedziałem wynika, że należy mieć na względzie dwa punkty wytyczne: wybór czasowników z zakresu pojęć dziecka, oraz wybór tych czasowników, które dadzą się rozbić na szereg nowych podrzędnych czynności; kierownikiem w wyborze będzie zdrowy rozsądek.

Przy układaniu serji należy, oczywiście, brać pod uwagę, czy dany czasownik da się łatwo rozczłonkować na szereg pomniejszych czynności, nadto czy jest dostatecznie ważny, by się nim zajmować. Jak widać, zmuszeni jesteśmy wprowadzić wszystkie rodzaje odmian jednocześnie; z chwilą np. gdy dziecko wstaje z łóżka, musi użyć czasownika zwrotnego i to takiego, który zmienia się zależnie od akcentu padającego na ostatnią zgłoskę; gdy wychodzi z ławki, mówi: „Je vais — nous allons — il va — ils vont“.

Czy nie stwarza to chaosu w umyśle dziecka?

Bynajmniej; stanowi to chaos dla nas, znających prawa odmian gramatycznych; jeśli jednak postawimy się w osobie ucznia, dojdziemy do przekonania, że w początkach nauki nie robi on wcale porównań form gramatycznych, utrwała jedynie w pamięci oddzielne grupy wyrazów, lub zdania, wyrażające dokonaną w tej chwili przez niego, lub kogokolwiek czynność; związek tych grup logicznych polega dlań nie na formie, lecz treści i to do tego stopnia, że niekiedy bez pomocy nauczyciela nie może dostrzedz ich podobieństwa, podczas gdy nam rzuca się ono w oczy. Nowozasłyszane dźwięki, bądź w postaci czasowników prawidłowych, bądź nieprawidłowych utrwalą się w pamięci zależnie od żywości wrażeń, którym towarzyszą. Kierując się zasadą gramatyczną wyboru należy ułożyć „serję“ czasownika w taki sposób, by zawierała przykłady głównych prawideł odmiany, te zaś uczeń sam wyprowadzi indukcyjnie z chwilą dostatecznego opanowania materiału.

¹⁾ W rodzaju *Aïe! Oh! Que j'ai mal! Quel bonheur! Allons donc! Oh! la! la! Sapristi! A-t-on jamais! Tiens-toi tranquille! Veux-tu bien? Ah, bah! Tiens, tiens! Parbleu! Dame! Je suis désolé d'être en retard*

System ten pozostawia nauczycielowi wiele swobody tak co do układu czasowników jak i sposobu stosowania; znajdziemy go w większości ulepszonych podręczników francuskich. Należy jedynie zdać sobie sprawę, jak dalece można go wyzyskać w nauczaniu początkowym i to nie tylko dla powiększenia zasobu wyrazów, lecz głównie dla względów stylistycznych, które obecnie zajęły miejsce dawnych—gramatycznych.

Chcąc, by każdej czynności towarzyszył wyraz, nauczyciel szkolny zmuszony jest ograniczyć się do czynności w klasie; przestrzeń to jednak szersza, niżby się zdawało, zwłaszcza jeśli przyzwać na pomoc wyobraźnię; daje ona dostateczne pole do wymienienia najważniejszych czasowników mowy potocznej.

Najdogodniej będzie zbudować jedną podstawową „serję” najogólniejszych czynności, która później stanowiłaby podstawę dla coraz nowych odmian w formach: twierdzącej, pytającej, przeczącej, pytająco-przeczącej, w czasach: teraźniejszym, przeszłym, dokonanym i niedokonanym, przyszłym oraz trybie rozkazującym.

W tym celu wybierzemy konsekwentnie te czynności, które się codziennie powtarzają, dlatego by przyzwyczaić ucznia do automatycznego kojarzenia mowy z czynem; należy wszakże tak je urozmaicić, by nie dopuścić do traktowania bezmyślnego.

Weźmy choćby czynności wstawania i siadania na ławce; jak widać, nietrudno z nich będzie utworzyć „serję” podstawową, pozwalającą na liczne urozmaicenia.

Na jej zasadzie zbudujemy następnie „serję” czynności związanych z podejściem do tablicy fonetycznej jednego lub dwóch uczniów dla wskazywania znaków, odczytywanych przez klasę, oraz pozostałych czynności aż do powrotu na miejsce.

Ważną rolę w nauczaniu początkowym odgrywa takie zorganizowanie zajęć, by cała klasa mogła pracować jednocześnie; umożliwi to bowiem najszybsze postępy ogółu, słabszym zaś jednostkom doda pewności siebie.

Z drugiej jednak strony „chór” nie zawsze jest możliwy; wiemy, jak często korzystniej jest, gdy uczeń odpowiada pojedynczo.

Jakże więc zadośćuczynić dwu tak sprzecznym zadaniom?

3995



Odpowiedź na to daje Metoda bezpośrednia, polecając „pytania i odpowiedzi“ jako dogodny sposób porozumiewania się trzech jednostek: nauczyciela, ucznia i klasy, nadto prowadzenia od rzeczy znanych do nieznanych, oraz utrzymania na lekcji swobodnego nastroju i uwagi w napięciu. V

Pierwsza z projektowanych „serji“ może składać się z czterech następujących czynności: a) Nous nous levons, b) Nous sortons de nos bancs, c) Nous rentrons dans nos bancs, d) Nous nous asseyons, przyczem nauczyciel daje odpowiednie rozkazy: Levez-vous i t. d. zapytując każdorazowo: Que faites-vous? Pomiedzy czynnością b) i c) uczeń na rozkaz nauczyciela idzie do tablicy i wskazuje znaki fonetyczne.

Stopniowo powstanie szereg rozkazów i pytań zadawanych przez klasę chórem:

Rozkaz.	Pytanie.	Odpowiedź.
---------	----------	------------

Jednemu uczniowi:

Lève-toi.	Que fais-tu?	Je me lève.
Sors de ton banc.	„	je sors de mon banc.
Va à l'estrade.	„	je vais à l'estrade.
i t. d.		

Dwu uczniom:

Levez-vous.	Que faites-vous?	Nous nous levons.
Sortez de vos bancs.	„	Nous sortons de nos bancs.
Allez à l'estrade.	„	Nous allons à l'estrade.
i t. d.		

Gdy prosta ta forma zostanie już opanowana, wprowadzone będą inne osoby w odpowiedzi na pytanie nauczyciela: Que fait-il (elle)? Que font-ils (elles)?, ucznia: Que fait-je? lub, dwu uczniów: Que faisons-nous?

W rezultacie otrzymujemy następującą rozmowę trzech osób:

Le Professeur (ou La Classe). — Pierre, lève - toi. Que fais - tu? Pierre. — Je me lève. Eh bien, camarades (ou monsieur) que fais - je? La Classe (ou le Professeur). Tu te lèves. Eh bien, monsieur (ou mes enfants), que fait cet élève? Le professeur (ou La Classe). — Il se lève.

To samo z innymi czynnościami. W ten sposób powstaje prawidłowy system pytań i odpowiedzi, — wzór, na zasadzie którego można budować inne „serje“.

Trzeba przyznać, że system ten pomimo ścisłości form gramatycznych podatny jest do wszelkich urozmaiceń: „serję“ można rozczłonkować; można zadawać jedno pytanie i otrzymywać na nie jedną odpowiedź, można zaś zadawać dwa, wreszcie wszystkie trzy pytania.

Skoro uczniowie obznajmją się z pytaniami: *Que fais-tu? Que fais - je?* wprowadzona będzie forma pytająca zapomocą pytań zaczynających się od czasownika pytającego np. *Vas - tu à l'estrade? Où vas - tu? Prends - tu le bâton? Qu'est-ce que tu prends? Où prends - tu le bâton* i t. p.

Jak z tego widać, pytania doprowadzają w sposób naturalny do użycia zaimków w rodzaju *y en* i t. d.

Różnorodność pytań odpowiednich dla wszelkich czynności, ustrzeżę system nasz od nudnego i bezmyślnego stosowania ciągle jednych i tych samych ćwiczeń.

A więc zaledwie kilka nieznaczących zmian w projekcie Gouin'a czyni „serję“ jego skutecznym i łatwym środkiem nabycia umiejętności odmiany czasownika.

Po przejściu czasu teraźniejszego w formie twierdzącej, pytającej, przeczącej i przecząco - pytającej zajmiemy się z kolei czasem przyszłym i przeszłym dla mowy potocznej, zadając również pytania w rodzaju: *Que feras - tu demain? Qu'as tu fais hier?*

Ale na długo przedtem, jeszcze w początkach, zanim uczniowie dojdą do „serji“, omówić trzeba z nimi nieskończoną ilość zajęć domowych i szkolnych, do czego zapewne zbyteczną będzie zachęta. Tym sposobem podajemy poprostu szereg codziennych czynności, jak wstawanie i ubieranie się; rozbieranie i układanie się do snu, spożywanie posiłków, pójście do szkoły i powrót z niej, spędzanie czasu w szkole, załatwiania sprawunków, pisanie listów, gry, zabawy i t. p., które można omówić, nie uciekając się do wyobraźni. Będą to już zaczątki opracowywania wolnych tematów (Free Composition).

„Serje“ posiadają przytem tę zaletę, że przez nie uczeń przyswaja sobie formy językowe i wyrażenia mowy potocznej.

Poglądowa nauka o rzeczach, prowadzona systemem staroświeckim, z konieczności musiała upaść, jako

traktująca rzecz zbyt surowo i pedantycznie. Racjonalna nauka o rzeczach przyczynia się natomiast w sposób prosty i naturalny do zwiększenia ilości poznanych rzeczowników i wszelkich wogóle nazw, których poznanie z „serji” byłoby niedogodnym, nudnym i zbyt długotrwałym.

Nauka o rzeczach jest również doskonałym sprawdzianem nazw rzeczowników znanych; utrwała je w pamięci, grupując w pewne logiczne całości, przez co stanowi najlepszą i najnaturalniejszą metodę klasyfikacji według znaczenia, którą to musimy mieć na względzie przy grupowaniu wyrazów w stopniu początkowym i średnim. Nadto ułatwia przyswojenie i używanie liczebników, przyimków, zaimków oraz uczy jak je stosować razem z rzeczownikami; wiele z tych prawideł, głównie zaś odmiana czasownika i podział rzeczownika na rodzaje należy do tych właściwości językowych, na które się kładzie specjalny nacisk, jako że nie posiadają odpowiednika w języku ojczystym przez co są pojęciem zupełnie nowym.

Nauka o rzeczach uczy też wyrażeń czasownikowych (verbal expressions) których z natury rzeczy nie spotyka się w serjach (np. *il y a*, *on se sert de*, *cela sort à*, *cela se compose de* i t. d.), prócz tego daje sposobność do wprowadzenia stopnia wyższego (comparative) i najwyższego (superlative), przybranek — *ci*, — *là* i t. p.

Wreszcie grupy rzeczownikowe doprowadzają do najistotniejszej części stylistyki, t. j. synonimów.

Metodą poglądową dziecko uczy się prostych określeń i opisuje to co widzi, uprawiając się w objaśnianie rzeczy nowych znanymi, co ma głównie znaczenie przy podaniu nowego materiału językowego już nie za pośrednictwem zmysłów (przy pomocy czynności, przedmiotów, obrazów), lecz przez wyobrażenie umysłowe, to jest za pośrednictwem druku.

Zgodnie z zasadniczymi wskazaniem metody naszej nauka o rzeczach nie powinna wykraczać poza horyzont pojęć dziecka, musi być zrozumiała i nie nużąca, czyli innymi słowy, posiadać związek z przejawami życia dziecięcego i nie zanudzać zbyt kunktatorstwem w rozpatrywaniu każdego doznanego wrażenia, jak to czynią niektóre tablice poglądowe. Dużo lepiej posiadać kilka kolekcji obrazów, z których każda omawiałaby daną dziedzinę w głównych zarysach. Polecamy paryskie wydawnictwo Armanda

Colin i Nathan'a Leçon de Choses o charakterze rdzenie francuskim. Obstawanie w tym wypadku przy ściśle rodzimych cechach angielskich byłoby również nielogiczne, jak zbytne.

W nauce pogładowej równie jak w systemie Gouin'a łącznikiem między nauczycielem a uczniem są pytania i odpowiedzi. I tu również punktem kulminacyjnym będzie umiejętność samodzielnego wyrażania się, kiedy to dziecko angielskie, stojąc na tym samym poziomie umiejętności, co niemowlę francuskie, dojdzie z uciechą do przekonania, że w obrębie pewnych granic może wypowiadać się samodzielnie, choćby w nowych kombinacjach wyrazów znanych — nazw przedmiotów otaczających, lub przedstawionych na obrazku.

Dotychczas budowaliśmy, rzecz można, fundamenty, wskazując dwie główne drogi, któremi dziecko przyswaja sobie materiał językowy i prawidła gramatyczne; obecnie pragniemy wydoskonalić je we władaniu nimi, dla „tłumaczenia wrażeń na mowę obcą“.

O ile jednak poprzednią część pracy pedagogicznej pozycywnie było można za przyjemność, pozostała, dążąc do biegłości w stosowaniu powyższych prawideł, wymaga jak największej akuratałości, przez co przysparza nauczycielowi mnóstwo trudu.

Kwestję akuratałości rozwiązać nie tak łatwo. Dawnymi czasy kładziono nacisk na dokładność w stosowaniu oderwanych reguł etymologii i składni. Wymaganiom tym odpowiadała wówczas zaledwie mała garstka najlepszych uczniów, w dodatku znajomość gramatyki bywała jedynie teoretyczną. Teoretycznie wymagano dokładności od początku i na każdym kroku; było to poniekąd ideałem fanatycznego nauczyciela. Jest to, oczywiście, sprzeczne z poczuciem zdrowego rozsądku: i teraz mamy bowiem na względzie akuratałość, lecz stosujemy ją głównie do prawidłowej wymowy, co jest dużo dla dziecka łatwiejszem, a zwłaszcza dostępniejszem.

Dążąc do takiej akuratałości, staramy się od początku wpoić przyzwyczajenie uczenia się lekcji za pomocą głośnego czytania. Wszelkie czytanie nawet poza klasą, ma być wypowiadane przynajmniej szeptem. Pisanie będzie więc zawsze — biorąc teoretycznie — dyktandem. „Jak się to wymawia?“ oto stałe pytanie nau-

czyciela przy poprawianiu przepisywania. Gdy uczniowie robią te same błędy w czytaniu, co dzieci francuskie w dyktandzie, jestem rad, gdyż widzę że wymowa jest w porządku.

Ścisłość gramatyczna będzie zatem stała na drugim planie; najlepiej zachować ją, usuwając sposobność do nieakuratności. Uczeń musi czuć się na pewnym gruncie, to znaczy zdawać sobie sprawę, że zna gruntownie coś, na czym może się oprzeć i do czego zwracać, podobnie jak dawniej do deklinacji i konjugacji; owo poczucie pewności i zaufania będzie obecnie względem wzorowych „serji“, pogładowej nauki o rzeczach, fonetyki i jej pisowni. Uczeń sam stworzy sobie coś w rodzaju własnej konkretnej gramatyki, którą będzie miał na zawołanie jako sprawdzian.

Poczucie pewności w robocie, o której dziecko ma przekonanie, że wykona poprawnie i że tego się po nim spodziewają, przyniesie mu nadto moralną korzyść.

Lecz jak nadmieniałem jest to dla nauczyciela, mozolna praca bez końca, a jakkolwiek wielce różni się od starych metod pracy pedagogicznej, jeszcze większa chyba przepaść dzieli dawne ćwiczenia gramatyczne i tłumaczenia od obecnych mniej surowych zasad Metody bezpośredniej.

Jedną z najważniejszych, a zarazem najprzyjemniejszych części stopnia początkowego jest śpiew i deklamacja piosenek i wierszyków. Wiemy wszyscy, w jakiej mierze melodia przyczynia się do utrwalenia w pamięci wyrazów, nie ma więc nad nią lepszego środka dla wpojenia wymowy dobrej, a zaobserwowania złej. Lecz to jeszcze nie wszystko: „Každy, kto miał sposobności ją poznać, zaświadczy, jak ożywczy wpływ wywiera na klasę wtrącenie od czasu do czasu wesołej piosenki w języku, którego nauka w danej chwili się odbywa; należy przyznać, że śpiew w wielkiej mierze rozwija przekonanie, iż język nie jest martwym, przedmiotem studjów, lecz czemś żywym i realnem“¹⁾.

Wiele piosenek francuskich ma charakter gier dziecięcych, bajeczek i dialogów, z których znaną już uczniom z „serji“ i nauki pogładowej metodą pytań i odpowiedzi układać można opisy lub krótkie opowiadania w pierwszej, drugiej lub trzeciej osobie, oraz sceny o wiele więcej ożywione od zwykłych „serji“. Przy odgrywaniu ich uczniowie przyswoją sobie bez wysiłku obcą intonację, ka-

¹⁾ Dyrektor Palmgren.

dencję, akcenty uczuciowe i logiczne, wreszcie modulację, tak ważną, a trudną dla Anglika. Taki rodzaj zajęć, stanowiąc okazję do stosowania zdań znanych zarówno jak wyrazów nowych, daje impuls do wypracowań samodzielnych (Free Composition) z uprzednim jednak omówieniem i pomocą nauczyciela (porówn. str. 35).

A teraz poświęćmy słów parę czytaniu dla przyjemności, stanowiącemu jedno z najmiłszych urozmaiceń Metody bezpośredniej.

Wybieramy powiastkę o jak najprostszej treści, dostosowaną do poziomu klasy i możliwie jaknajlepiej ilustrowaną; sama treść powiastki stanowić ma cel lektury, nie używamy zatem tłumaczenia, chyba w ostateczności; nowe słowa i wyrażenia notujemy, pozostawiając omówienie ich na później. Głównym celem takiego czytania będzie jaknajszybsze dojście do końca oraz sprawienie uczniowi przyjemności. Conajwyżej w miejscach trudniejszych zadać będzie można kilka prostych pytań.

Jest to tak zwane czytanie „pospieszne czyli pobieżne“ („Rapid or Extensive Reading“), uznane przez zwolenników nowej metody za pożyteczne z dwóch względów: jako ogólne powtórzenie i jako zachęta do dalszej pracy. W stopniu początkowym musi oczywiście odbywać się w klasie, głośno i pod bezpośrednim nadzorem nauczyciela.

Należy zauważyć, że taki podział przebiegu nauki na dwie części: zasadniczą (intensive) w której przyswajanie odbywa się za pomocą odtwarzania (reproduction) i daje impuls do pierwszych prób twórczości samodzielnej, oraz dodatkową (extensive) polegającą na „pobieżnym“ czytaniu, dostarczającą tematu do rozmowy — nie jest zależny od podręcznika, lecz kompetencji nauczyciela, do niego bowiem należy zorientowanie się, pod którą z powyższych kategorii podporządkować rzecz przerabianą w danej chwili, a zwłaszcza jak pracować i uzupełnić „serje“, by treść ich nie była zbyt uboga. Materiał dla zasadniczej części kursu radziłbym mieć w podręcznej książce lub notesie (ideałem byłaby książka z oddzielnych kartek, dopełniana w miarę potrzeby) dla zaakcentowania konieczności ustnej nauki stopnia początkowego, w którym materiał językowy ma być podany ustnie, postać zaś jego pisana lub drukowana — użyta jedynie w celach dodatkowych, jako ślad trwały, np. w charakterze sprawdzianu.

Stopień średni. Krótkie opowiadanie. Każde dziecko posiada upodobanie w baśniach i opowieściach; ponieważ używany w nich bywa czas przeszły, powinny być przeto wprowadzone jaknajwcześniej. Wstęp do opowiadania stanowi bowiem szereg ożywionych pytań, komentujących czynności „serji” lub wydarzenia piosenki, wierszyka, jak również opisy nauki pogładowej. Kolejne odpowiedzi na pytania nauczyciela zebrane razem utworzą opowiadanie lub opis w czasie terażniejszym. Podział nauki na oddzielne opracowywanie czynności (w „serjach”) i opisów (w nauce o rzeczach) jest nader sztuczny, lecz w języku francuskim ważny, jako zaakcentowanie już w czasie terażniejszym tej wielkiej różnicy między czasem opowiadającym (*passé composé* i *passé simple*), a opisowym (*imparfait*) tak trudnej dla tego, że nie posiada odpowiednika w języku angielskim, przez co stanowi pojęcie zupełnie nowe.

Dla zaznajomienia z dwoma rodzajami czasu przeszłego należy podczas odbywającej się czynności „serji” lub jej zawieszenia zadawać w czasie terażniejszym pytania w rodzaju: *Qu'a-t-il à la main? Que va-t-il faire? Pourquoi fait-il cela? Comment se tient-il? Qu'est-il?* i t. d., zaznaczając, że odpowiedzi na nie zaliczają się do tej samej kategorii, co nauka o rzeczach.

By przed zakończeniem stopnia początkowego dojść do istotnego opowiadania, pozostaje prócz czasu przyszłego wprowadzić i przyszły dla mowy potocznej (*passé indéfini*, czyli *composé*); wierni zasadzie opierania wszystkiego na rzeczywistości, t. j. na indywidualnych wrażeniach zmysłowych, osiągniemy cel opowiadając uczniom i zmuszając ich do opowiedzenia sobie nawzajem powiastki, której treścią będą czynności wykonane przez nich dnia poprzedniego. Przytem należy wykazać, że podobnie jak konkretne wrażenie zmysłowe domaga się użycia czasu terażniejszego, oderwane odtworzenie w umyśle wrażenia minionego domagać się będzie „*passé indéfini*”, co nastąpi w odpowiedziach na ustawiczne pytania nauczyciela: „*Et puis qu'est-ce que tu as fais ensuite? Qu'est-ce qu'il a fait? Qu'est-ce qui est arrivé?*”

To samo postępowanie w zastosowaniu do minionych określeń i opisów w nauce o rzeczach doprowadzi do użycia „*Imparfait*” w odpowiedziach na pytania: *Qu'est-ce*

qu'il y avait sur l'image que nous avons regardée hier? Qu'est ce qu'il y avait hier sur cette table? Qu'était tel objet? Comment était tel autre? Que faisait cet homme? Que portait-il? i t. d.

Połączymy oczywiście niebawem dwa powyższe czasy — „Passé indéfini“ i „Imparfait“ — w układanych przez siebie „serjach“, przez wywołanie przerw w ich ciągłości, jak również w opowiadaniach pospolitych zdarzeń (omówionych poprzednio za pomocą pytań i odpowiedzi), powiastkach, streszczeniach wierszyków i t. d.; należy przytem wskazać na stosunek obu czasów przyszłych do pytań, zadanych uprzednio w czasie teraźniejszym podczas zawierzenia czynności. Odpowiedzi na pytania w rodzaju: Où se tenait le professeur à ce moment-là? Quel torchon as-tu pris pour effacer ton nom? Pourquoi as-tu pris celui-là? powinny zawierać czas ten sam co pytania (wyjawszy wypadki, gdzie odpowiedź będzie w zdaniu pobocznym), co jedynie wykluczy możliwość omyłek.

Tak przygotowany uczeń może zabrać się do krótkiej powiastki, która stanowić teraz będzie główny środek nauczania zwłaszcza stopnia średniego.

Na początku wybrać najlepiej takie opowiadanie, które da się zilustrować starannie dobranymi obrazkami, lub ruchami nauczyciela, znaczącymi kolejne momenty. Szereg owych momentów utworzy plan, czyli osnowę powiastki (le Plan) — oczywiście w czasie teraźniejszym.

Przed dalszym rozwijaniem opowiadania uczeń musi doskonale opanować plan, przerabiając go najpierw ustnie, przyczem pożytecznie będzie skierować jego uwagę na głównym wypadku obrazka, lub momencie sceny.

Największy nacisk położony będzie na te czasowniki, które są punktami wytycznymi „serji“, pozostawiając czysto opisową stronę opowiadania na uboczu.

Drugim krokiem w przygotowaniu opowiadania jest rozwinięcie planu w czasie teraźniejszym w t. zw. „le Développement“. Uskutecznia się to przy czytaniu, co czyni najpierw nauczyciel, uzupełniając objaśnieniami (zeszyty należy odłożyć), potem uczniowie. Nauczyciel winien przytem wskazać jak to wykonać, lub przynajmniej naprowadzić na samodzielne wykonanie; plan nasuwa mnóstwo pytań, domagających się odpowiedzi, przytem opowiadający dodaje od siebie niektóre szczegóły, doprowadzając

do kulminacyjnego punktu opowiadania. I znowu tak jak w planie niezbędnem jest ściśle rozgraniczenie zawartych w opowiadaniu czasowników opisowych i opowiadających.

Jednym słowem będzie to ćwiczenie w samodzielnej pracy twórczej, opartej jedynie na czterech przesłach: „l'introduction, l'exposition, le noeud, la conclusion“.

Rozmiar powiastki uwarunkowany będzie ilością materiału, dającego się przerobić na jednej lekcji. Należy ustawić ścisłą miarę dla każdorazowej ilości nowych wyrazów i prawideł gramatycznych, jest bowiem rzeczą wielkiej wagi, by przyswajanie nowych zjawisk językowych nie następowało w nadmiernej ilości. Nie czekając na koniec powiastki, uczeń w miarę czytania przerabia nowospokane zjawiska językowe i gramatyczne, a czyni to za pomocą odtwarzania (Reproduction). Na każdym stopniu tego procesu, zwłaszcza jeżeli chodzi o robotę domową, należy pilnie sprawdzać ilość materiału przyswojonego, zrazu za pomocą pytań i odpowiedzi, potem przez sprawdzenie samodzielnego odtworzenia treści obrazów i ruchów.

Muszę przytem nadmienić, że z chwilą przyswojenia przez ucznia powyższych wiadomości za pomocą odtwarzania, najlepszym utrwalającym je w pamięci środkiem będzie ciągła zmiana formy opowiadania np. a) niech opowiada jedna z osób występujących w powiastce; b) niech część klasy odegra tą samą powiastkę, wyszczególniając każdą czynność; c) niech nauczyciel każe pozamykać książki i opowiedzieć komukolwiek o dwóch bohaterach powiastki w celu wprowadzenia liczby mnogiej, co będzie pożytecznym ćwiczeniem nie tylko z punktu widzenia gramatyki, lecz i logiki; d) niech powiastka opowiedziana będzie (o ile pozwoli na to treść) w formie scenki z pewną ilością dialogów i monologów. Dwie ostatnie postacie opowiadania jako trudniejsze wymagają pomocy i nadzoru nauczyciela, są jednak wybornym ćwiczeniem w nabyciu odnośnych wyrażeń.

Obecnie zajmiemy się rzeczą najważniejszą — opowiadaniem w czasie przeszłym.

W tym celu książkę z obrazkami rozkazujemy zamknąć i nasuwamy przypuszczenie, że ktoś przeczytaną przed chwilą rzecz opowiada znajomemu nazajutrz, bądź w formie listu, bądź też, jeśli to wypadek interesujący ogół, pisze z tego sprawozdanie w formie artykułu. Ważność takiego ujęcia sprawy jest widoczna zwłaszcza dla początkujących; do tego

również dążyły „serje“ i opisy w czasie teraźniejszym i przeszłym. Przechodząc do czasu przeszłego, uczeń przede wszystkim powinien zauważyć obecnie stosowanie do będących poprzednio w czasie teraźniejszym czasowników dwóch czasów przeszłych— „Passé indéfini“ i „Imparfait“— zależnie od potrzeby.

Przy odtwarzaniu powiastki w czasie przeszłym można również dowolnie zmieniać jej postać. Jeśli np. będzie to opowiadanie zwrócone do przyjaciela, przybierze formę dialogu, przyczem przyjaciel może zadawać pytania i robić uwagi, co niewątpliwie będzie łatwiejsze niż układ sceniczny w czasie teraźniejszym. (d.)

Na początku, w pierwszych paru powiastkach, przy zamianie na czas przeszły z pożytkiem będzie dobre opracowanie przede wszystkim czasu teraźniejszego z bezpośrednim przejściem następnie do czasu przeszłego dla mowy potocznej (Passé indéfini), oraz wykazaniem, jak wypadkowe lub umyślne zmiany w czasach wywołują różnice w układzie i pojmowaniu. Celem tych ciągłych zmian będzie oczywiście przygotowanie ucznia do swobodnego wypowiadania się w pracy samodzielnej, o czem należy ustawicznie pamiętać, dając obecnie więcej sposobności do jej rozwoju, niż to było możliwe w szczipłych ramach „serji“ i nauki poglądowej. Oto dla czego należy obecnie starannie unikać ciągłego przetrawiania rzeczy znanych, dawać natomiast sposobność, choćby w małym zakresie, do formułowania myśli samodzielnie. Jednym ze środków ku temu będzie wspólne z uczniami rozwijanie planu zamiast podawania go gotowego, jak również skuteczna zachęta w opracowaniu naznaczonego tematu, wreszcie pozostawienie klasie swobody w jego wyborze.

Wszystkich projektowanych transformacji nie sposób oczywiście stosować przy jednej i tej samej powiastce; tak jak we wszystkim konieczny jest tu wybór i nie za rozwlekły rozbiór tematu; by uniknąć znużenia klasy, co więcej podniecić jeszcze jej zainteresowanie, jedynym środkiem będzie właśnie omawiana przed chwilą zmiana formy, a zwłaszcza przeróbka sceniczna.

Głównym celem stopnia średniego jest umiejętność używania „Passé défini w opowiadaniu treści literackiej lub historycznej. Ćwiczenie wstępne będzie tu polegało na traktowaniu rzeczy przeczytanej jako starodawnej opowieści

i na zastępowaniu elementu osobistego formą opowiadającą z użyciem na początku „Un jour, une fois“, zamiast „wczoraj“, „niedawno“. Usunięcie z opowiadania pierwiastku osobistego przez zaniechanie czasu teraźniejszego i „passé indéfini“, będzie znamionowało osiągnięcie drugiego stopnia w wypowiedzaniu się, to jest twórczości samodzielnej (invention).

Umiejętność dokładnego rozróżniania czasu przeszłego dla mowy potocznej (Passé indéfini) od czasu przeszłego używanego w piśmiennictwie (passé défini) jest niezmiernie ważna. W myśl zaznajomienia dziecka z językiem najpierw ustnie zapomocą mowy przyswoimy mu przedewszystkiem „Passé indéfini“. Natomiast w dalszej nauce coraz częściej spotykać się ono będzie z „Passé défini“. Wzór z zastosowaniem czasu przeszłego dla mowy potocznej będzie pod postacią listu, dziennika, artykułu, dla czasu zaś przeszłego używanego w piśmiennictwie — pod postacią utworu literackiego.

Gdy czas „Passé défini“ został już na przykładach należyte opracowany, nastąpi układanie powiastki według planu z pomocą obrazków lub bez, co stanowić będzie jedno z przygotowawczych ćwiczeń w twórczości samodzielnej, znamionującej jak wiadomo wzrost znajomości języka. I tu jednak zadaniem nauczyciela będzie nadawanie kierunku aż do czasu, gdy uczniowi pozostawić będzie można zupełną swobodę. Powiastka ta, oparta na prawidłe używalności „passé défini“ będzie więc formą przejściową; wybór jej i sposób traktowania pozostanie ten sam, co i w poprzednich, cel tylko będzie odmienny.

Uczeń opracowuje ją najpierw w formie pierwotnej, klasyfikując czasowniki według w y p a d k u i s t a n u zgodnie z ważnem rozróżnieniem, cechującym wszystkie utwory n a r r a c y j n e; następnie tę samą powiastkę opowie w „passé indéfini“, występując jako jedna z osób opowiadania, przy czem uwzględni odnośne zmiany. Można będzie również wprowadzić dialog w postaci sceny. W każdym razie w tym sposobie odtworzenia opowiadanie przybierze formę jaknajprostszą; będzie to poprostu plan — zamknięcie treści w krótkich podtytułach, czyli s z e r e g u g ł ó w n y c h p u n k t ó w. Taka osnowa opowiadania zawarta w skrócie o formie narracyjnej będzie nadto doskonałym ćwiczeniem ze względu na późniejszą lekturę stopnia wyższego.

Teraz staje się jasnym, dlaczego dotychczas utrzymywałem, że krótka powiastka przez dłuższy przeciąg czasu, to jest od końca stopnia początkowego, aż do wyższego, powinna stać się ośrodkiem, punktem kulminacyjnym systematycznego nauczania.

Jak była mowa, stopień początkowy wskazuje cel nauczania i rozwija bezwiedne przyzwyczajenie bezpośredniego pojmowania i wypowiedzania się (Direct Comprehension and Expression), a umożliwiając uczniowi owo wypowiedzanie się w małym zakresie, przygotowuje grunt do następnego opracowywania gramatyki i świadomego stosowania zdolności kojarzenia bezpośredniego. Będzie to już zadaniem stopnia średniego, zadaniem nader uciążliwym; najistotniejsza trudność owego przejścia od podświadomych procesów umysłowych dziecka 10-cio lub 12-to letniego do świadomej pracy umysłu 12-to — 14-to letniego znajduje najbardziej naukowe rozwiązanie w wyżej opisanym schemacie, to jest we wszelkich formach odtwarzania (Reproduction).

Podręcznik do czytania powinien być dostatecznie łatwym, łączyć przytem przyjemne z pożytecznym, podając wiadomości o obcych ludach, ich życiu i obyczajach; treść jego musi być tak prosta, by mogła być zrozumiałą w oryginale z małemi objaśnieniami, a tłumaczoną tylko w ostateczności.

Osiągnie to metoda „lektury pobieżnej“, która stanowi jak wiadomo istotę dodatkowej części kursu.

Środkowy okres nauczania, będący zasadniczą linią postępu językowego, niech ma za podstawę system starannie opracowany, oparty na materiale odpowiednio dobranym i ustopniowanym, stanowiącym grunt dla pojęć zasadniczych. Pracę całą radzimy podzielić na dwa rodzaje: jeden wdrażający do akuratności, zawczasu obmyślony, systematycznie dobrany i ustopniowany; drugi raczej intuicyjny i dowolny, stanowiący miły wypoczynek, a zwłaszcza sprawdzian rozwijających się zdolności pojmowania i „myślenia w języku obcym“.

Ponadto, powtarzam to poraz wtóry, opowiadanie krótkich powiastek będzie doskonałym środkiem nauczania z punktu widzenia korzyści czysto językowych, da bowiem upust fantazji szczególnie w dziedzinie baśni i twórczości dramatycznej. Pomimo ograniczonej treści opowiadanie może być tak rozciągliwe, że dozwoli wyzyskać każdemu temat

stosownie do zdolności twórczych. Uczniowie o szerokim polocie będą więc mieli okazję do wykazania pomysłowości, słabsi zaś w inwencji twórczej oprą się na pierwotnej treści opowiadania, wreszcie na planie.

Powiastrka stanowi również dogodne ramy dla wszelkich prawideł gramatycznych, charakterystycznych słów i wyrażeń, odmian czasownika, zasad budowy zdania, z czym uczniowie doskonale sobie poradzą, gdy zgłębią treść i będą z materiałem dobrze obeznani. Jest to jednym słowem niewyczerpana kopalnia tematów dla zajęć pozaszkolnych; nadto każda nowa powiastrka potęguje przenikliwość i uwagę ucznia. Dobrze jest materiał dla każdego opowiadania mieć na oddzielnej stronie lub tablicy.

Odtwarzanie jest główną drogą, którą uczniowie prowadzeni są rozmyślnie i celowo ku przyswojeniu języka obcego. Składają się na nią różne ustanowione przez nauczyciela etapy tak co do treści, jak i formy; nauczyciel będzie też obecnie udzielał uczniowi wskazówek, na których ten oprze się i które dadzą mu poczucie pewności siebie; w ten to sposób odegra jakby rolę „serji“ i nauki pogładowej stopnia początkowego. Jednym słowem ujmie kurs w pewien systemat, w którym wymagać będzie niezmiernej dokładności zwłaszcza w drobiazgowym odtwarzaniu.

Wielu nauczycieli, zamiast stosować układ własny wykonany na zasadzie powyższych wskazówek, posilkuje się gotowym zbiorem opowiadań odnośnej części podręcznika. Mojem zdaniem zarówno w stopniu średnim jak i początkowym warto jest oddzielić kurs zasadniczy od dodatkowego, wybierając w pierwszym wypadku krótkie utwory traktowane jako całości i systematyzując je; będzie to metodą nietylko najkrótszą, lecz i najskuteczniejszą.

W każdym razie bez względu na metodę odtwarzanie, jako środek świadomego przyswajania oraz najbardziej twórcza forma wyrażania się jest nader ważnym czynnikiem w przeprowadzaniu praktycznym naszych zasad naczelných.

Stopień wyższy: Lektura; prace piśmienne.

Jeśli nauczanie początkowe i średnie przeprowadzone było ściśle według wyżej wymienionych wskazówek, uczeń przejdzie do stopnia wyższego z uchem i organami głosu doskonale wyćwiczonymi, oraz biegłością i precyzją w mowie potocznej i piśmie, to też będzie nietylko rozumiał i czytał

z przyjemnością, lecz i należycie pojmował łatwe utwory literackie niezbyt oderwanej treści. Pod względem czysto językowym będzie stał narówni z 10-cio — 11 letnim francuzem, lecz niski poziom wiadomości z tej dziedziny wynagrodzi mu większy rozwój umysłu. Pozwala to spodziewać się, że arcydzieła literatury obcej dostępne conajmniej dla francuza 13-letniego, zdoła należycie ocenić.

Krótko mówiąc, w stopniu wyższym zbieramy owoce Metody bezpośredniej t. j. umiejętność czytania z bezpośrednim pojmowaniem treści utworów, które, ze względu na głębię myśli i piękno formy stanowią część dorobku wszechświatowego; wiemy zaś, jak system tłumaczeń, polegający na mozolnym budowaniu formy, a co zatem idzie umożliwiającym pośrednie tylko pojmowanie treści, utrudnia odczucie piękna, rozprasza myśl i wywołuje zniechęcenie, paraliżujące dążność humanistyczną do wczucia się w duszę narodu obcego.

Będzie to jednym więcej przykładem, jak Metoda bezpośrednia postępuje temi samymi drogami, co przyrodzona, przez co osiąga te same wyniki jeśli nie co do ilości, to przynajmniej co do jakości, równie jak język obcy w stosunkach nauczyciela z klasą zapoznaje najlepiej ze zwrotami charakterystycznymi.

A więc stopień początkowy był tem stadjum mowy potocznej, którego główne zadanie polegało na wypowiedaniu bieżących wrażeń zmysłowych; stopień średni — opowiadaniem, w którym istotę stanowiło ustne i piśmienne odtworzenie z zastosowaniem rozlicznych urozmaiceń danego tematu, podanego ustnie lub za pomocą podręcznika; stopień wyższy będzie zaś lekturą i opracowaniem wolnych tematów, składających się na istotne formy twórczości samodzielnej.

Podczas gdy w pierwszych dwu stopniach przykładaliśmy głównie wagę do związku pomiędzy przyswojonym doskonale materiałem, a zastosowaniem go w mowie i piśmie przez odtwarzanie, obecnie odtwarzanie usuniemy na plan drugi, a zajmiemy się głównie różniczkowaniem nauki zasadniczej w miarę ciągle postępującego zaobserwowywania i przyswajania nowych zjawisk językowych.

Praca nasza podąży obecnie w dwu kierunkach, t. j.:

1) polegać będzie na czytaniu i drobiazgowym studjowaniu wyjątków poezji i prozy, wybranych umyślnie ze

względu na walory treści i formy; przystosujemy w ten sposób do nowych potrzeb doskonałą metodę francuską, która zdobyła wielką popularność we własnym kraju pod nazwą *La Lecture Expliquée*; wywołamy przez to rozwój zdolności krytycznych dla oceny utworów czytanych, a jednocześnie rozszerzymy zakres czynnego władania językiem, rozciągając go na te utwory.

W celu nabycia nowych wiadomości językowych będziemy obecnie nie tyle opierali się na natychmiastowym i dokładnym odtwarzaniu, ile na procesie podświadomym, podobnym do tego, jaki zachodzi przy opanowywaniu języka ojczystego, a polegającym na związku logicznym z ustaleniami poprzedniej kategorii i „ośrodkami myślowymi” nadto przy opracowywaniu tematów wolnych zastosujemy niekiedy ćwiczenia naśladownicze.

2) Wprowadzimy wszelkie formy właściwej twórczości samodzielnej, która w nauczaniu początkowym i średnim była raczej rodzajem niezbyt często stosowanego eksperymentu, z uprzednim omówieniem w klasie (językiem cudzoziemskim oczywiście), służącym do zapoznania się z rozmaitymi sposobami ujęcia tematu oraz do uporządkowania materiału wspólnie przez uczniów i nauczyciela. Niewyczerpaną skarbnicą tematów będzie *La Lecture Expliquée*¹⁾.

W tym samym duchu dążyć będziemy do ujęcia gramatycznego całokształtu, do którego składowych części uczeń dochodził w sposób *indukcyjny*; weźmy dla przykładu prawidło używalności trybu łączącego (*mode subjonctive*) — tej tak ważnej części gramatyki francuskiej, którą ożywić i uczynić bardziej zajmującą zdoła jedynie traktowanie z punktu widzenia stylistyki.

Lecz punktem kulminacyjnym stopnia wyższego będzie lektura *drobiazgowa*²⁾, która ujawni dopiero w całej pełni błogosławione skutki przygotowania uprzedniego i do-

¹⁾ Wiele szkół, miast położyć główny nacisk na rozwój inwencji twórczej ucznia przez stosowanie wypracowań na wolne tematy (nie bierzemy oczywiście pod uwagę studjów specjalnych), ćwiczy w umiejętności tłumaczenia.

²⁾ Polegająca na doraźnym notowaniu zwięzłej krytyki lub streszczenia ustępu bardziej interesującego; przezwaśmi ją *drobiazgową* w przeciwieństwie do wyżej opisanej lektury pobieżnej.

zwoli ocenić zwyczaj kojarzenia bezpośredniego, przyczyniającego się do osiągnięcia maximum korzyści z nauki.

Gdy uczeń czyta na tyle biegle i ze zrozumieniem, iż jest już w możności rozkoszować się perłami literatury obcej, zaczniemy zapoznawać go z utworami klasyków nowożytnych¹⁾. Mając głównie na celu umożliwienie łatwego i poprawnego posiłkowania się językiem w praktyce, pominiemy utwory wieku 17 i 18-ego, w których to czasach budowa i język nowoczesny nie były jeszcze znane. A więc z wyjątkiem La Fontainé'a bajek, które ustawicznie mamy na uwadze, wszystkie inne drobne utwory owych czasów rozpatrzmy dopiero po czterech lub pięciu latach nauki (trwającej normalnie od 11-ego — 16-go lub 12-go—17-go roku życia), tak jak to bywa w szkołach średnich rządowych.

Pobieżne zapoznanie się z Molière'm stanowi stopień najwyższy, jaki dziecko 16-o letnie według p. Cloudesley'a Brereton'a ku końcowi nauki osiąga. Wprawdzie zdolniejsi uczniowie dochodzą niekiedy do poziomu stopnia wyższego na dwa lata przed ukończeniem szkoły, mając skutkiem tego czas do przejścia znacznej ilości utworów²⁾, przeciętnie jednak całkowitą korzyść z kursu wyższego osiągają tylko ci, którzy pozostają w szkole aż do lat 18-tu lub 19-tu. Dla nich to okaże się istotnie potrzebnym kurs wyższy, stojący na poziomie projektowanych przez p. Fisher'a „Wyższych Kursów“ języka obcego. (Projekt rozpatrywany przez Radę Naukową³⁾).

Jednym słowem naukę języka francuskiego podzielimy obecnie na dwa wyraźne okresy: jeden kończący się w 16-tym roku życia, dążyć będzie do zdobycia wiadomości praktycznych i dania środków zarobkowania, co ważne jest ze wzglę-

¹⁾ Wiele z nich znajduje się w formie wyjątków w doskonałych wydawnictwach francuskich „Morceaux choisis“.

²⁾ Lwią część pracy zmuszeni są jednakże wykonać w domu, za ledwie po pobieżnem opracowaniu w klasie.

³⁾ I w stopniu wyższym podział kursu na zasadniczy i dodatkowy posiada znaczenie dla ustroju szkolnego; umożliwi bowiem podział klasy na 2 części, z których jedna przechodzi kurs całkowicie, druga zaś odpowiednio do potrzeby lub zdolności zajmuje się specjalnym rodzajem lektury i opracowuje specjalne tematy. Nadto teraz, gdy dziecko zmuszone jest uczyć się paru naraz języków, udostępnia zbada-
nie ważnej kwestji „biernego“ władania językiem, dążąc do ograniczenia kursu.

du na korzyści narodowe. W ostatnich bowiem czasach zaszła w Anglii potrzeba zorganizowania szkolnictwa w ten sposób, by po ukończeniu szkoły młodzieniec 16-letni zadawalniając władzę ustnie i piśmiennie jednym choćby językiem obcym. Jest to osiągalne przy dobrej metodzie i przy jasnych warunkach.

Drugi okres nauki dostarczy wiadomości odpowiednich do wstąpienia na uniwersytet, lub objęcia wyższego urzędu służby cywilnej. Postępowanie nauczyciela w tym okresie zależeć będzie od tego, czy uczniowie zechcą wyspecjalizować się w danym języku (patrz odnośnik poniższy) lub nie. Minęły na szczęście czasy, kiedy to obowiązywało studjowanie „po łóbkach” gramatyki historycznej i języka starofrancuskiego¹⁾. Obecnie jest to tematem wykładów uniwersyteckich; profesorowie zadowoleni są, pozyskując słuchaczy, stanowiących na tym punkcie „tabula rasa”, posiadających natomiast duży zasób języka nowoczesnego i gruntowną znajomość literatury i historii.

Pożądanem również będzie, gdy przy egzaminach maturalnych lub eksternistycznych dla stypendystów, od uczniów, którzy nie specjalizowali się, nie będą wymagane tłumaczenia na język obcy, a prosto zbadana zostanie umiejętność poprawnego wyrażania się w mowie i piśmie²⁾. Wówczas ćwiczenia w t. zw. „kompozycji”, czyli przekładach na język obcy zaprowadzone będą na kursie wyższym tylko dla tych, którzy się studjom lingwistycznym całkowicie poświęcą, reszta zaś otrzyma wiele pouczającej lektury, która nietylko wyrobi właściwy pogląd na literaturę, lecz i ułatwi orientację w życiu Europy współczesnej z punktu widzenia historycznego, społecznego, literackiego i politycznego; nadto, zapoznając z ideologią i obyczajami narodów obcych, pogłębi wogóle pogląd na życie.

Lektura domowa. Każdy postępowy nauczyciel powinien od samego początku dbać o wyrobienie w uczniach zamiłowania do pożytecznej i przyjemnej lektury domowej. Obecnie pozakładano w szkołach biblioteczki książek cudzoziemskich; prowadzenie ich wymaga znajomości rzeczy i do-

1) Wyjęte z pierwszej części nowego „Cambridge Modern and Mediaeval Languages Tripos”.

2) Wspominam o tem ogólnikowo, gdyż uczniowie pobierający lekcje dodatkowe poza szkołą w ostatnich paru latach uczą się najczęściej i drugiego języka obcego.

świadczania, zwłaszcza względem uczniów początkujących. Z chwilą jednak, gdy czytanie pobieżne dojdzie w stopniu średnim do biegłości należytej, zbadanie, którzy uczniowie przygotowani są dostatecznie do czytania w domu, nie przedstawi zbyt trudności. Z czasem, gdy lektura w języku obcym wejdzie w zwyczaj, poświęcimy jej stale pewną ilość godzin w klasie; nauczyciel będzie wówczas mógł sprawdzić, jak komu praca idzie, skłaniać do dyskusji na temat przeczytanego utworu i t. d. Z początku książka musi być łatwą, powiastki nie za długie, zajmujące i obficie ilustrowane; wystarczą w zupełności *Les livres roses* wydawnictwa Larousse'a.

Nie mam słów dla wyrażenia, jak lektura taka przyczynia się do utrwalenia i rozszerzenia wiadomości językowych. W stopniu wyższym staje się najpotężniejszym sprzymierzeńcem nauczyciela, rozwijając ucznia pod względem kulturalnym, co wszak jest naszym celem ostatecznym.

Zamiłowanie do lektury obcej budzi się u uczniów zdolniejszych niekiedy nawet przed 16-ym rokiem życia. Każdy uczeń przystosowuje wówczas lekturę, pozostającą pod kierunkiem nauczyciela, do wrodzonych upodobań literackich, historycznych, naukowych, artystycznych, wreszcie politycznych.

Szkoła powinna prenumerować kilka obcych tygodników lub miesięczników, gdyż uczniowie, uczęszczający do bibliotek publicznych, przyzwyczajają się szybko do korzystania z czasopism cudzoziemskich. Mimoходом wspomnę, że dużą wartość kulturalną będą posiadały cudzoziemskie odczyty i przedstawienia teatralne.

Drugie miejsce po lekturze domowej, jako środka kształcącym, zajmują podróże zagranicę. Dzięki Towarzystwu wymiany dzieci (The Society for the Exchange of Children, sekretarka p. Bachelor, Bedford College, Regent's Park, N. W.), stało się to dostępnem nawet dla ludzi najmniej zamożnych. Wyjazd do kraju obcego daje wprost zdumiewające wyniki, zwłaszcza jeśli dziecko zdążyło przyswoić sobie przedtem wymowę i zaczyna nabierać pewnej swobody w konwersacji.

Jednym z najdalej sięgających wyników takiej podróży będzie w następstwie trwała przyjaźń między rodzinami zamienianych dzieci.

Obecnie pomówić wypada o tłumaczeniu oraz nauce gramatyki i historii. Co do ostatniej istnieje dotychczas różnica zdań między historykami, a filologami: chodzi mianowicie o to, czy historia narodu obcego może być wykładana w języku obcym, z drugiej zaś strony, jak możnaby prowadzić jednocześnie język i historję. Podczas gdy wszyscy zgadzają się na to, że zbadanie ustroju narodu obcego i zapoznanie się z wybitnymi postaciami i faktami jego dziejów ważnem jest ze względów kulturalnych, na powyższych punktach toczy się ustawiczna dyskusja, skutkiem czego oba nowe projekty rzadko gdzie wprowadzone zostały w życie.

Wykład historii w języku obcym jest głównie kwestją czasu i podręczników. W każdym razie dobrze będzie po 4-ch lub 5-iu latach nauki obierać za treść lektury pobieżnej utwory na tle historycznym, w drugim zaś lub trzecim roku stopnia wyższego—nawet książki umyślne w tym celu napisane, jak F. B. Kirkman'a i Lady Frazer *Elementary Texts bearing on French History*, (Łatwe opowiadania z historii Francji), L. Chouville'a *En douce France*, M. Poole'a *Lectures historiques*, R. Adair'a *Historical Reader* (czytanki historyczne i t. p.).

Z drugiej zaś strony uczniowie, zamierzający wstąpić na wydział historyczny, filologiczny lub na oba jednocześnie¹⁾, znajdują niezawodnie czas do zdobycia pod kierunkiem nauczyciela pewnych wiadomości historycznych o narodzie, którego język studjują. Francja posiada mnóstwo doskonałych podręczników historycznych.

Istnieją inne jeszcze względy pokrewne, łączące naukę języka i historii. Po dalsze wskazówki z tej dziedziny odsyłam czytelnika do świetnego artykułu H. L. Hutton'a w *Journal of Education*. (Grudzień 1916).

Wracając do tłumaczenia, jestem zdania, że przez usunięcie mowy ojczystej z procesu przyswajania metoda bezpośrednia nie wyklucza przekładu z języka cudzoziemskiego. Przeciwnie, uważa go za pożądaną sposobność sprawdzenia działania „zmysłu językowego“, traktuje jako przyjemne urozmaicenie co więcej, jako ćwiczenie artystyczne,

¹⁾ Należy się spodziewać, że „Kursy Wyższe“ pod kierunkiem P. Fisher'a dadzą inicjatywę połączenia historii z którymkolwiek językiem nowożytnym; a wyniki egzaminów uniwersyteckich zjedną im rozgłos wszechświatowy.

które daje uczniowi sposobność wykazania nie tylko dokładnego zrozumienia treści, lecz i przybrania jej w jaknajdoskonalszą formę.

Chcąc z tłumaczenia osiągnąć skutek, należy ustawicznie mieć na uwadze podstawową zasadę, według której celem naszym ma być związek bezpośredni we wszelkich przejawach. Dlatego to przekładów, których nie można podciągnąć pod określenie „tłumaczenia wrażeń“, należy unikać.

Tłumaczenie polega przede wszystkim na przekładzie tych rzeczy, które uczeń dokładnie opanował, to jest takich, które pojmuje w języku obcym. Będzie więc ono właściwie ćwiczeniem stylistycznym angielskim, choć zarazem dowodem znajomości języka francuskiego. Ćwiczenia tego rodzaju stosować będzie można od samego początku, t. j. już w stopniu początkowym i średnim, choć nie za często, z obawy, by nie wyrobić stałego przyzwyczajenia tłumaczenia.

Jako prosty przykład zasady, którą w tłumaczeniu należy się kierować, weźmy zdanie: „Quand il est l'heure de prendre le petit déjeuner, Paul descend l'escalier en courant“ i t. d. Zdania tego nie wolno będzie uczniowi przetłumaczyć, dokąd zachodzi obawa przekładu dosłownego, wtrąconego w myśli między „wyobrażenie umysłowe“ (mental representation) francuskie i angielskie, dopiero zaś wtedy, gdy wrażenie wzrokowe właściwego przekładu będzie tak dokładne, że uczeń odpowie bez namysłu: „When it's time to have breakfast, Paul runs downstairs“ (Kiedy nadchodzi pora śniadania, Pawełek zbiega na dół).

Ćwiczenia tego rodzaju stanowią w stopniu wyższym najbardziej interesującą i najpożyteczniejszą postać ostatecznego wykończenia ustępów, opracowywanych przedtem w „Lecture Expliquée“, lub tych, które okazały się godniejszymi uwagi. Tłumaczenie miejsc uprzednio pomijanych jest łatwym sprawdzianem zakresu „biernego“ władania językiem oraz niezbędnym środkiem przygotowawczym do egzaminów późniejszych, w których dowód owego „biernego“ władania językiem gra tak ważną rolę.

Te same zasady panują i w tłumaczeniach z języka własnego na obcy; nie można ich również rozpocząć, zanim uczeń nie zrobi w nauce należytych postępów i nie zdoła wykonać tłumaczenia „traktując je jak utwór własny“.

Tłumaczenie na język obcy pożądanem będzie rozpo-

cząc jaknajpóźniej, a z egzaminów w szkole średniej zupełnie wykluczyć.¹⁾

W miarę praktyki nauczycielskiej przychylam się coraz więcej do rozumnego poglądu Viëtor'a: „Die Uebersetzung ist eine Kunst, die in die Schule nicht gehört“.

Przyzwyczajenie kojarzenia bezpośredniego podczas „myślenia po francusku“ powinno wpojone być do tego stopnia, by zapobiegało narzucaniu się zwrotów angielskich. Wpływ narzucających się wyrazów jest niezmiernie szkodliwy, zwłaszcza jeśli stanie się na tyle uporczywym, że pozostawia w tłumaczeniu ślady; uczniowie popełniają wówczas błędy, czego nie czynią nigdy, wyrażając się wprost językiem obcym. Dlatego to z początku przynajmniej najlepiej kazać tłumaczyć ustnie, nie pokazując tekstu. Prostu przytłoczyć trzeba ucznia nadmierną ilością zdań przez przeczytanie mu całego ustępu, skutkiem czego uda się wywołać w umyśle jego wyobrażenie natychmiastowe, powodujące z kolei odpowiednik w języku obcym; chodzi przytem o to, by odpowiednik ten był dla danego języka charakterystyczny, a nie dosłowny. Krótko mówiąc, należy „rzucić się na oślep“ w odmęty języka, by powrócić z należytą zdobyczą.

Pozwolę sobie nadmienić, że istnieje wśród nauczycielstwa różnica zdań i metod postępowania co do norm obu rodzajów tłumaczenia we wszystkich trzech stopniach. Jest to jedna z tych kwestji spornych, w której niejedno-myślność tłumaczy się nieuniknionemi trudnościami i warunkami niesprzyjającemi.

Chcąc zbadać, jaką rolę w Metodzie bezpośredniej odgrywa gramatyka, musimy zaopatrzyć się w pewną dozę krytycyzmu, by nie dojść do wniosków błędnych. Dość często spotykamy się z przekonaniem, że Metoda bezpośrednia nie uznaje zupełnie gramatyki, tymczasem to tylko jest

¹⁾ Bezwarunkowo winno być też zaniechane w egzaminach wyższych (Senior Local and Matriculation Examinations). Wielu nauczycieli utyskuje, że przygotowanie do nich podczas jednego lub dwu lat ostatnich w ciągu nazbyt krótkiego 4-o lub 5-io letniego okresu nauki stanowi poważną przeszkodę w rozwoju kojarzenia bezpośredniego przy opracowywaniu tematów wolnych. Stąd też wielką zasługę przypisać należy radzie pedagogicznej w Cambridge (Cambridge Examinations Syndicate) za to, że zajęła się (w sylabusie za rok 1918) urządzeniem egzaminów (Senior Local), polegających wyłącznie na opracowaniu tematu wolnego.

prawdą, iż nazbyt może przykrą, że praca uczniów naszych, kończących szkołę w wieku lat 16-tu, wykazuje mnóstwo usterek gramatycznych.

Z Poprzedniej części pracy naszej okazuje się niezbi- cie, że gramatyki uczymy przez cały ciąg nauki, dochodząc stopniowo do prawideł ogólnych; metodycznie opracowuje- my każdy dział, zajmując się głównie temi regułami, które przyczyniają się do zaokrąglenia całości. Krótko mówiąc, stosujemy w gramatyce metodę indukcyjną przez dą- żenie do uogólnień, a nie wyciąganie z nich wniosków poszczególnych. Kończymy tam, gdzie zaczyna się postę- powanie analityczne.

Metoda nasza, jako czysto heurystyczna, wyrabia zdol- ności obserwacyjne i wdraża do pracy ściśle naukowej. Zainteresowanie wywołane sporadycznym wprowadzeniem do lekcji czystej gramatyki przez systematyzowanie całości lub części pewnego działu, wykaże dostatecznie wartość wychowawczą tego systemu.

W części pracy dedukcyjnej, zmierzającej do stosowa- nia w praktyce wyprowadzonych prawideł, uczniowie skłonni są do sprawiania niemiłych niespodzianek; usiłuje jednak zapobiegać temu zwyczaj korzystania z wyprowadzonych indukcyjnie prawideł przez opieranie się na wzorach, na mocy których zostały zdefiniowane — zarówno w przykła- dach nowonapotkanych jak i przy sprawdzaniu prawidło- wości zwrotów użytych samodzielnie za sprawą „bezpośred- niego“ skojarzenia umysłowego. Należy przytem zdać so- bie sprawę, że Metoda bezpośrednia daje sposobność do wysubtelnienia „sumienia gramatycznego“ tak odmiennego (o ileż jednak mniej pedantycznego), od tryumfu staro- dawnych metod, to jest nużącego przekładu całych ustępów z jednego czasu na drugi wzorowo pod względem grama- tycznym, lecz bezwartościowo pod stylistycznym. Metoda nasza obmyśla zaś specjalne ćwiczenia¹⁾ i środki pomocni-

¹⁾ Polegające na „wylawianiu“ wszelkich zwrotów charakterystycz- nych i notowaniu przypadków używalności jednych i tych samych przyimków, lub jednakowego formowania czasów u tych czasowników, które porównywane być mogą na zasadzie podobieństwa znaczenia lub formy w języku francuskim, nigdy wszakże z jednoznacz- nymi czasownikami angielskimi; np. demander, commander, défendre, permettre, fournir quelque chose a quelqu'un.

cze¹⁾ w celu zainteresowania ucznia i pozyskania współudziału jego w wyszukiwaniu coraz to nowych zastosowań prawideł.

Czynność sprawdzająca owego „sumienia gramatycznego” wynika z systemu automatycznego wiązania form językowych z wrażeniami zmysłowymi i wyobrażeniami umysłowymi. Jest to jednym więcej przykładem, jak to metoda nasza podlega podstawowej zasadzie pedagogicznej, według której pobudką działania jest nie rozum i reguła lecz instynkt, kontrolowany nawykniem rozumu.

Istnieje inna jeszcze przyczyna nieakuratności gramatycznej, wykluczająca wszelako jakiegokolwiek porównanie dawnego (lepszego istotnie) stanu rzeczy z dzisiejszym. Jest nią metoda, umożliwiająca naukę języka tej kategorii uczniów, która nie byłaby zdolna przyswoić go sobie analitycznie, t. j. za pośrednictwem właściwej gramatyki i tłumaczenia. Jest to kategoria szczególnie liczna wśród dzieci, które naukę szkolną kończą w 16-ym roku życia. Zadania tych właśnie zawierają zwykle największą liczbę błędów gramatycznych. Nikt zapewne nie zdoła zaprzeczyć, jakie korzyści wypływają z tak rozszerzonego zakresu nauczania, zarówno dla jednostek jak i całego społeczeństwa.

Na zakończenie mej pracy postaram się raz jeszcze przypomnieć postulaty nowoczesnego nauczania języków obcych: nauczanie to opiera się na metodzie ustnej i nie posiłkuje się tłumaczeniem. Wszelkie jego przejawy, ograniczone różnymi zastrzeżeniami, oraz warunkami indywidualnymi i miejscowymi zawierają się możliwie całkowicie i dokładnie w Metodzie bezpośredniej — jedynej zgodnej z ogólnym programem nauczania, opartym na zasadzie fizjologii nowoczesnej. Ponieważ postulaty metody tej okazują się słusznymi i w innych dziedzinach nauczania, znak to, że i sama metoda jest słuszną, idzie bowiem zawsze z nimi w parze. Jeśli zaś chcemy zbadać, czy wogóle ma rację

¹⁾ Jak np. prowadzenie wykazu, w którym pod odpowiednią rubryką uczeń notuje liczbę przypadków przekroczenia ważniejszych prawideł gramatycznych poszczególnego zadania. E. A. Peers, M. A. z Felsledu wykonał z powodzeniem mnóstwo interesujących doświadczeń w tym kierunku, dostarczając ciekawych danych co do sposobów, jakie pobudzają dziecko do auto-dyscypliny, (vid. Journal of Experimental Psychology, marzec, czerwiec 1918, lub Modern Language Teaching, marzec 1918).

bytu, spytajmy o zdanie któregokolwiek z jej zwolenników. Entuzjastyczne pochwały w odpowiedzi nie będą tu wcale zapalem sekciarza: skoro opowie nam o pracy swej, tej tak niesłychanie urozmaiconej i żywotnej dziedzinie doświadczeń, prowadzonych w imię współpracy nauczyciela z uczniem, mimowoli przyjdzie na myśl podany przez Emersona za przykład cieśla, stawiający pień do ociosania nie nad głową, lecz u stóp, skutkiem czego do każdego uderzenia siekierą dopomaga mu natura; „metoda“ swą zużytkowuje on bowiem siłę ciężkości, a przyroda współdziała i pomnaża jego siły, potęgując najdrobniejszy ruch mięśni.

Można śmiało stwierdzić, że pracę naszą i uczniów wspierają podobnie wszystkie tkwiące w nas siły przyrody. Jest nimi entuzjazm i pewność siebie, bardzo różna od tej jaką posiadali gramatycy Odrodzenia. Ci powoływali się przeważnie na nielicznych przywódców, będących arystokracją umysłową, gustującą w abstrakcji. Im to zawdzięczamy długą tyranję gramatyki.

Uprzystępniając naukę języków obcych, pedagogika nowoczesna wypracowała metody nauczania dla wieku demokratycznego. Jest rzeczą wysoce znamiennej, że zepchnęła tem samym gramatykę do rzędu środka pomocniczego, doprowadziła natomiast do szczytu doświadczalne, intuicyjne i indywidualne środki działania, stanowiące warunek wszelkiej działalności twórczej. Przywróciła tem samym nauce przypisywane jej przez Platona znaczenie sztuki, którego pozbawiło ją panowanie szkolnictwa sprzymierzonego z purytanizmem.

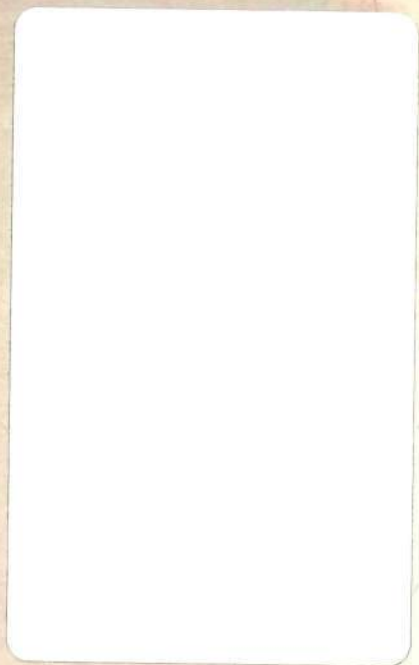


06/172

08/177

08/172

Skottrum 2007



PEDAGOGICZNA BIBLIOTEKA

RP 3995

