

10535

Prof. Dr. K. Twardowski

BOLESŁAW ORŁOWSKI

Uniwersytetu Paryskiego i Lwowskiego.

335
Wielkoznacznym
Panm Rektorowi K. Twardowski
z głęboką szczerą szczerą
20/3/17. autor

NAUKA JĘZYKÓW

I JEJ METODY

W ŚWIETLE PSYCHOLOGJI.

SKŁAD GŁÓWNY W KSIĘGARNI G. GEBETHNERA I SP.
W KRAKOWIE I WARSZAWIE. — G. GEBETHNER I WOLFF
FILIE W LUBLINIE I ŁODZI. — SKŁADY: POZNAŃ —
KSIĘGARNIA M. NIEMIERKIEWICZA. — NEW YORK:
THE POLISH BOOK IMPORT. CO, INC.

BOLESŁAW ORŁOWSKI

doktor Uniwersytetu Paryskiego i Lwowskiego.

10535

NAUKA JĘZYKÓW

I JEJ METODY

W ŚWIETLE PSYCHOLOGJI.

SKŁAD GŁÓWNY W KSIĘGARNI G. GEBETHNERA I SP.
W KRAKOWIE I WARSZAWIE. — G. GEBETNER I WOLFF
FILIE W LUBLINIE I ŁODZI. — SKŁADY: POZNAŃ —
KSIĘGARNIA M. NIEMIERKIEWICZA. — NEW YORK:
THE POLISH BOOK IMPORT. CO, INC.

10535



Przedruk z „Kurjera Lwowskiego“.

PAN 10535



K
19.12.59
A. 929

LWÓW — 1917.

CZCIONKAMI DRUKARNI POLSKIEJ, CHORAŹCZYŻNA 31.

H-122926

Warunki psychiczne uczenia się języków mało sobie uświadamiamy, choć od nich właśnie więcej jeszcze, niż od obranej metody, zależy wynik usiłowań. W praktyce nauczycielskiej w zakładach państwowych i jako kierownik specjalnego instytutu języków spotykam się wciąż z zapatrywaniami publiczności fałszywymi, a uparciem powtarzanymi. Sądzę, że sprostowanie się przyda, bo dyletantyzm w tych sprawach i nauczycielom i uczącym się równie wiele szkody przynosi, jak szarlatanstwo i zabobon w medycynie.

Dla fachowców przeznaczam obszerniejsze studia o psychologicznych założeniach dydaktyki języków i naturalnym planie nauki tych przedmiotów w szkołach publicznych. Tutaj starałem się podać w sposób przystępny wnioski z tych rozważań wysnute, które ogłoszone po raz pierwszy podobno profesorom, uczniom i rodzicom niejedną nasunęły refleksję i niejedno wśród nich wyrównały nieporozumienie. Ten sam jest cel niniejszej broszurki, której tekst przejrzany i częściowo zmieniony.

I. ROZWÓJ METOD NAUCZANIA.

Aktualność sprawy.

Już książę general ziem podolskich stwierdzał, że u nas w życiu literackim i umysłowym zawsze większa „inwekta“, niż „ewekta“. Geograficzne i historyczne warunki tak sprawiły, że oświecony Polak bez obcego języka się nie obejdzie. Nawet i teraz, w czasie wojny, gdy inne narody żelaznym murem od obcych kultur się odgradziły, my wciąż cudzemu mowami posługiwać się musimy. Przepływ cudzoziemców przez nasz kraj, ich wojenne kolonie, interesa handlowe i myśli o ukształtowaniu się stosunków po wojnie, czynią sprawę języków obcych dla dorosłych i młodzieży wciąż aktualną, choć zdawałoby się, że brak zwykłych podniet do uczenia się: życia towarzyskiego i podróży. Kłopot tylko z wyborem, za modą już teraz mało kto idzie, uznając władanie językiem obcym za artykuł użytkowy. Każdy wybiera, co mu się wydaje potrzebniejszym.

Bezpośrednio przydatny niemiecki język największym się cieszy sukcesem, angielskiego i francuskiego w równej też mierze się poszukuje, przewidując, że po ustaniu wojennego zamętu na nowo wymiłana umysłowa, wcześniej czy później, się nawiąże.

Jaki sposób najlepszy i najłatwiejszy nauczania się języka — to zagadnienie dla wielu znaczenia praktycznego. Ludzie naprawdę talent do języków posiadający odpowiedzą zapytani, że nauczyli

się sami nie wiedzą jak, przygodnie, metodą żadną. Zapewne, że zdolność, potrzeba i ochota są warunkami niezbędnymi, bez których na marne idzie wysiłek najlepszego pedagoga. Stwierdza to choćby tylko obserwacja wyników nauki języków w naszych szkołach średnich. Tę bolączkę osobno roztrząśniemy (str. 25). Na dziś pragniemy wyjaśnić sprawę nauczania języków samą w sobie w oderwaniu od tego specjalnie niekorzystnego gruntu, jaki nasza szkoła średnia przedstawia.

Cel i rodzaj nauki.

Pierwotne znaczenie greckiego wyrazu wskazuje, że metoda, to droga, którą idziemy do wytkniętego celu. Chodzi więc o to, aby ten cel był jasno określony, obranie drogi doń prowadzącej, już potem łatwiejsze.

Gdyby celem było czytanie książek, drogą odpowiednią byłoby też uczenie się przez lekturę, w tym zakresie osiągnano wyniki piękne przy nauce dawniejszego, filologicznego typu. Trzeba było tylko podniety: zainteresowania, doboru ciekawych ustępów i książek. Zgodzono się jednak powszechnie, że przy językach żyjących celem nauki jest rzeczywiste opanowanie mowy potocznej dla posługiwania się w obcowaniu społecznym. Chodzi więc, z grubsza rzecz biorąc, o pewną wprawę, techniczną, obrotność podobną do tej, jaką ma pianista lub tancerz. *)

Niemiec ma na to doskonały wyraz „Fertigkeit“. Do osiągnięcia wprawy prowadzi jedynie ćwiczenie. Jest to jedna z najelementarniejszych

*) Różnicę jednak w subtelności procesów psychicznych rozwinie w dalszym ciągu.

zasad psychologii i zdrowy rozsądek to samo mówi, że do większej wprawy dochodzi się częstszym ćwiczeniem.

Założenie zasadnicze nowoczesnych metod.

Skoro więc o wprawę w słuchaniu i rozumieniu obcych dźwięków chodzi i o łatwość w posługiwaniu się nimi, to niema innego, właściwszego ćwiczenia, jak słuchanie i mówienie. Książka schodzi na plan dalszy.

Takie jest zasadnicze założenie teoretyczne wszystkich nowszych metod nauczania języków. Trzeba było jednak sporo czasu, nim do tej naiwnej prawdy, z dziecinną łatwością dopiero co wyłożonej, dydaktyka doszła.

Reformiści powołują się na Montaigne'a, Locke'a i Kommeniusza, domagających się konkretyzacji nauczania języków. Zwolennicy dawniejszej filologicznej metody wskazują na doniosłość formalno-kształcącego pierwiastka i naukę nowożytnych języków na klasycznej filologii wzorować każą. Już Herbart przeciw wysuwaniu tych zadań formalnie kształcących się zwracał. Najenergiczniej zwalczał w Niemczech starą metodę od r. 1882 prof. Viëtor, po nim dr. Walter. Klasycznymi były w tym kierunku prace prof. Schweitzera w Paryżu, jego „Méthode directe pour l'enseignement de l'allemand“ i jego dydaktyczna działalność w „Institut français“.

Metody rozmówkowe i Berlitz.

Nazwiska te nie obce zawodowcom, mało mówią szerokiej publiczności. Dla niej wyrażali tę dążność praktyczną naprzód autorowie podręczników rozmówkowych, z których najstarsze (Hamil-

tona, Jacotota i Seidenstückera) sięgają początku 19-go stulecia. Któż nie słyszał o pocziwym Ollendorfie, często ośmieszanym; starszy od niego Ahn (1834) jeszcze teraz bywa przerabiany, choć jak zobaczymy, daleko już postąpiła metodyka nauczania języków. Rewelacyjną zaś potęgę ma dla ogółu nazwisko Berlitz, którego firma równie magicznie działa na klientów, jak godło Sucharda, Wertheima lub Buffalo-Billa. Ta północno- amerykańska metoda trzydzieści ośm lat sobie już licząca zdaje się jeszcze wciąż być wyrazem ostatnim postępu i praktyczności. Około 200 instytucji w większych miastach cywilizowanego świata głosi bowiem chwałę systemu, a czerwone książeczki docierają wszędzie i mimo wyraźnego zastrzeżenia autora nęcą po mniejszych miastach różne przedsiębiorstwa do zasłaniania się tem, zresztą poważnem, nazwiskiem.

Oryginalnością metody było to, że ucznia przenoszono rzekomo żywcem w środowisko obce, zastępując mu podróż za granicę. Zapomniano tylko, że to „milieu“ zagraniczne sprowadzi się właściwie do obecności na sali jednego tylko nauczyciela cudzoziemca, uporczywie udającego, że języka ucznia nie rozumie.

W warunkach naturalnych stosunek, jak wiadomo, odwrotny: Polak podróżujący zagranicą sam jeden między cudzoziemcami się znajduje. Inny na niego przymus działa, inne podniety, liczniejsze wzory do naśladowania.

Co zaś sądzić o skuteczności pracy rodowitego nauczyciela na stopniu elementarnym, powiemy niżej, przy rozpatrywaniu psychologicznych warunków nauczania.

Krytyka skrajnej metody „macierzystej“.

Entuzjaści tej metody, której Berlitz głównym reprezentantem, nazywali ją też „macierzystą“, wskazując tem, że pragną uczyć siebie i drugich, tak, jak dziecko uczy się języka ojców. Nietylko psychologja, ale już proste zastanowienie wskazuje, jak fałszywą jest ta analogja. Inną zupełnie łatwość, plastyczność organów i centrów mózgowych, inną zdolność przystosowania się posiada dziecko. Bardziej żywotne, konkretne podniety nań działają, gdy małe zwierzątko ludzkie walczy o uznanie swojej woli, o zrozumienie dla swoich potrzeb. Nie można też nauczyciela porównać do niańki, która wciąż obecna, nieświadomie poucza o nazwach przedmiotów dziecko, właśnie w chwili, gdy one wzbudzają w nim egoistyczny interes, gdy są mu przykre lub przyjemne. Do sali szkolnej wogóle nigdy nie da się przenieść bujne życie dziecinnego świata.

W praktyce okazały się też szybko wady systemu. Osoby w tych zakładach uczące się, rzadko doprowadzają do inteligentnego posługiwania się zasobem frazesów wyuczonych, są w kłopotcie, gdy czynność trzeba przedstawić w czasie innym, niż terażniejszy. Co gorzej, zboczenia wymowy i konstrukcji zdania pozostają im już na zawsze, jeżeli zręczna ręka potem tych bolączek nie usunie.

Ulepszenia metody bezpośredniej.

Słabe strony metody podpairzył Robert Anson i usunął je bardzo szczęśliwie w swoich doskonałych, choć już nie oryginalnych podręcznikach. Konsekwentnie i logicznie ułożył lekcje, materiał językowy podporządkowując gramatycznym zjawiskom. Wynika stąd, w praktyce zauważona,

większa poprawność i pewność w użyciu mowy obcej, korzystnie odbijająca od paplaniny uczniów Berlitz. Wprawdzie i Berlitz ułożył znakomite podręczniki gramatyczne, t. zw. metodą indukcyjną, jednak stoją one właściwie poza ramami systemu i rzadko jest czas na ich użycie. W instytucjach jego i im podobnych, stacza się zwykle srogą walkę z gramatyką, wygnana mści się ona potem. Prawda, że przy metodzie bezpośredniej uczy się języka zapomocą pamięci i wyobraźni, jednak nie można zapominać, jak koniecznym ułatwieniem jest dla dojrzałego umysłu grupowanie faktów około praw konstrukcji języka. Filolog sam je sobie wykryje, uczeń musi je kompletnie zmechanizować za młodu, póki mu to łatwo. Tu leży najczulszy punkt nauki; przewyciężenie wstrętu do gramatyki jest wdzięcznym zadaniem nauczyciela, który wyjdzie od konkretnych przykładów i sposobem indukcji pozwoli odkryć uradowanemu swą pomysłowością uczniowi, prawidło. Wyjaśnienie psychologiczne jeszcze się dołączy. Ale tego trudno domagać się od przeciętnego nauczyciela języków, jest to sprawa kultury filologicznej, nie sekretu metody.

Poglądowa nauka.

Ponieważ dzieci uczą się swobodnie wyrażać przy t. zw. **nauce poglądowej**, przeto zastosowano ją i do nauki języków obcych. Niepospolicie przez to się lekcja ożywia i zainteresowanie wzmacnia, ułatwia asymilacja, jeżeli dźwięki, słowa i frazesy kojarzą się z przedstawieniami wzrokowymi, jakich dostarczają obrazki i modele. Trudnoby nawet sobie wyobrazić usunięcie pośrednictwa mowy ojczystej, skoro przychodzi do rozprawiania o koleji, lesie, morzu, gdyby pośrednikiem nie stawał się obraz.

Znany ten powszechnie sposób odkrył w r. 1886 kierownik żeńskiej szkoły realnej w St. Gallen S. Alge, zastosowując Hölzlowskie obrazki, pory roku przedstawiające, do nauki języków. Sukces był olbrzymi, w ciągu 4 lat rozeszło się w Anglii 47.000 egzemplarzy jego podręcznika i teraz wciąż jeszcze nauczyciele szkół ludowych i średnich, nie znający może nazwiska autora metody, na podstawie swych podręczników, pytania i odpowiedzi dotyczące tych samych obrazków lub podobnych, trutynują. Uczniowie przypominają sobie po wielu latach z satysfakcją nazwy drzew i zwierząt, opisy całe, a satysfakcja ta jest odbiciem tej uciechy, jaka towarzyszyła lekcjom w szkole.

Dzięki tej metodzie osiąga się więc wyniki trwalsze. Dlaczego tak jest, wyjaśnia psychologia: do wrażeń słuchowych dołączają się wrażenia wzrokowe, na tle żywego u dzieci uczucia przyjemności. Wyraz zostaje więc dwiema drogami przyswojony i umocowany, w pamięci skojarzeniem się dwóch wyobrażeń. Popularyzują obecnie metodę Alge'a znane podręczniki Goldschmidta i Pernota, ulubione dla nauki dzieci.

Dramatyczna metoda Gouin'a.

U nas mniejszy daleko rozgłos od tych metod, na prostej empirji opartych, posiada system Francuza Gouina, cieszący się wielkiem rozpowszechnieniem w Anglii. Pierwsze dzieło Gouina ukazało się r. 1880; zdumiewające doświadczenie, zrobione na dzieciach redaktora Steada w Londynie, zaleciło system publiczności londyńskiej, w r. 1892 powstała „Central School of Foreign Tongues“. Obecnie poza tem towarzystwem akcyjnym istnieje w Anglii 200 takich szkół. Podobne instytuty powstały poza Anglią, w Paryżu, Amsterdamie, Hamburgu i

Gandersheimie. Sam Gouin nie był organizatorem, co tłumaczy małe powodzenie jego, jako nauczyciela i twórcy systemu we Francji. Z dyspozycji umysłu raczej filozof, na znaczne trudności w wyuczeniu się języka natrafiał w czasie studjów w Niemczech. Męczył się gramatykami, uczył na pamięć słowników, a dopiero, gdy wynalazł swój system, dzięki niemu doszedł w krótkim czasie do takiej wprawy w niemieczyźnie, że z dysputy metafizycznej w berlińskim uniwersytecie wyszedł zwycięzcą. Podstawą wynalazku jest znowu podparzenie natury, naśladowanie dzieci. Objawieniem było mu mianowicie zwiedzenie młyna w Normandji w towarzystwie siostrzeńca. Zauważył, jak potem dziecko, bawiąc się w młynarza opisywało jego czynności. Zastosował to samo do siebie po powrocie do Niemiec i od dzieci znajomych zaczął się uczyć języka przy zabawie.

Przyznać trzeba, że metoda to niezwykła i nie każdy z nas by w ten sposób odniósł korzyści, pozostające w dobrej proporcji do zużytego czasu. Myśliciel przetrwał jednak swoje osobiste doświadczenie i przedstawił w formie kompletnego, misternie skonstruowanego systemu, którego wyłożenie natrafia na nielada trudności. Punktem wyjścia są dlań nie, jak przy metodzie pogładowej, obrazy zewnętrzne przedmiotów, lecz wewnętrzny, nasz własny proces przedstawienia sobie rzeczy i czynności, do którego każdy normalny człowiek jest zdolny. Uważa za szkodliwe rozpraszenie uwagi na obrazki, skoro chodzi nie tylko o mówienie, lecz i o myślenie w obcym języku, ciężar więc spoczywa na tej *représentation intérieure*, na „mentalnej wizualizacji“, patrzeniu wzrokiem umysłu.

Przedmiotem lekcji analiza czynności np. otwierania drzwi. W logiczno-czasowem następ-

stwie przechodzi serje pojęć ze sobą związanych (np. kowal, żelazo, młot, kuć, rozpalony i t. d.), stąd nazwa systemu seryjnego. Zaczyna od przedstawienia czynności w języku ojczystym ucznia, poczem analizuje ją w danej obcej mowie. Wypytywanie prawie odpada.

Zalety i wady systemu seryjnego Gouin'a.

Nie da się zaprzeczyć, że taka nauka cokolwiek jest natężającą i czasem mniej ożywioną. Wprowadzanie języka ojczystego (wprawdzie tylko w przygotowaniu właściwej lekcji, nie jako pośrednika) nie zgadza się z zasadą ekonomii czasu. Niebezpieczeństwo myślenia w języku macierzystym nie jest też wykluczone!

Nieocenionem jest za to podkreślenie dramatycznego pierwiastka w toku nauki. Zbliża to istotnie, lepiej niż inna metoda, do naturalnego sposobu przyswajania sobie języka przez dziecko. Zwroty i wyrazy wyrzeczone przy pewnych ruchach i w pewnych sytuacjach, nie pozostają martwym skarbem pamięci, jeno przy powtórzeniu się danej sytuacji, same się do użycia narzucają.

Szkopuł w metodzie stanowi też zgoła nowy Gouinowski system gramatyczny, którego przyswojenie może nauczycielowi sprawiać duże trudności. Czy warto go przyjmować dla celów praktycznych (dla skonkretyzowania pojęć gramatycznych), porzucając już ustalony system naukowych podziałów, to kwestja dyskusji. Podręczniki Gouina są wogóle księgami wielce tajemniczymi, a opanowanie metody możliwe tylko w drodze studjów w odpowiednich instytucjach. Mimo to grono entuzjastów-nauczycieli rośnie, wysiłki ich opłacane są znakomitymi wynikami, stwierdzanymi przez ko-

misje francuskie i angielskie, których kompetencja i bezstronność nie ulegają wątpliwości.

Przychylnością zresztą sfer decydujących Gouin zwłaszcza w swej ojczyźnie się nie cieszył. Minister Lockroy stwierdził wprawdzie, że metoda ta po 300 lekcjach doprowadziła uczniów do opanowania potocznej niemczyzny, ale w szkolnictwie nowatora prześladowano. Miasto Paryż subwencjonowało mu wprawdzie szkołę, założoną dopiero w r. 1894, ale szybko intrygą wysadzono Gouin'a z kierownictwa tego zakładu, które oddano przyjacielowi prefekta, zupełnie z metodą nieobznajmionemu. Skutkiem tego instytut upadł, bo już w r. 1896 uczyli w nim niefachowcy: sędzia pokoju i dwaj kupcy! Widać więc, że nie tylko u nas naukę języków uważa się jeszcze za fach, do którego zbyteczne są kwalifikacje specjalne!

II.

ZAGADNIENIA DYDAKTYCZNO-PSYCHOLOGICZNE.

Ogólna krytyka t. zw. metod. — Warunki nauk języków.

Czytelnik próżnoby szukał w tym popularnym szkicu zalecenia tej lub owej z przedstawionych tu najważniejszych metod. Wiare w jedyną metodę uważamy u nauczyciela za fanatyzm, u ucznia zaś prowadzi ona do rozczarowań. Naprzód bowiem metoda może być doskonałą w ręku inteligentnego nauczyciela, partactwem w ręku zarobnika. Fenomenalne skutki nauczania twórców albo przedstawicieli tej lub owej metody tłumaczą się głównie

osobistemi właściwościami nauczyciela i tym zapalem apostolskim, jaki on wnosi do swej reformatorskiej roboty. Jeden z najpoważniejszych duńskich pedagogów, zwraca uwagę, jak na tle pogoni za metodą łatwą i szybką (o ile możliwości „bez gramatyki“) rodzą się nawet w krajach najoświecieńszych humbugowe „Schwindelgeschäfte“, zapowiadające bajkowe wyniki bez wysiłku, istna plaga publiczności, pielgrzymującej jednak do takich zlotodajnych przedsięwzięć. Wogóle metoda nigdy nie powinna być sądzoną według nauczyciela, który ją stosuje i z drugiej strony używanie jakiejś doskonałej metody przez profesora nie zapewnia jeszcze rezultatów, gdy temu ostatniemu na innych warunkach zbywa.

Pragniemy przeciwnie zastanowić się w krótkości nad **warunkami i naturą** nauczania języków i z tego rozważania, oświetlonego świeżymi wynikami psychologii i eksperymentalnej pedagogiki dopiero wysnuć pewne wnioski praktyczne. Tą drogą tylko można dojść do zdrowego krytycyzmu, który ustrzeże zarówno od egzaltacji reformatorskiej, jak i od konserwatywnej rutyny.

Nauczyciele, niby авгуrowie, wołają te rzeczy osłaniać przed publicznością tajemnicą zawodową; my przeciwnie sądzimy, że rozpowszechnienie zdrowych pojęć w tym kierunku uchroni interesowanych od wielu zawodów, a profesorów od niesprawiedliwych oskarżeń, które tak często lekko-myślnie bywają rzucane na metodę lub wykonawcę, gdy tymczasem przyczyny niepowodzenia w uczeniu szukać należy.

Najpierw przy wyborze sposobu uczenia się, muszą być brane pod uwagę wiek i poziom wykształcenia ucznia, dalek okolicość, czy uczy się z własnej ochoty, czy z przymusu, sam, czy w gronie towarzyszy (licznem, czy szczupłym), czy po-

siada już inne języki, jak wiele czasu może poświęcić pracy nad sobą i jaki wogóle konkretny cel zamierza osiągnąć. To wszystko wydawałoby się samo przez się zrozumiałem, jakże często jednak u nas pod tym względem da się zauważyć zamieszanie pojęć! A przecież tylko świadomy celu wysiłek może zapewnić skutek, wiadomo, jaki jest związek między wolą i pamięcią i że ta ostatnia zupełnie odmawia, gdy brak ochoty i zainteresowania, gdy zgaśnie pierwszy, słomiano-polski zapal.

Związek nierozdzielny między mową żywą, a słowem pisanem.

Gdy mowa o celu nauki, trzeba tu sprostować rozpowszechnione zapatrywanie, jakoby dla potrzeb samego czytania można się nauczyć **języka z książki**, z pominięciem żywego słowa. Nawet w tak poważnym wydawnictwie, jak warszawski Poradnik dla samouków, znajdujemy pod tym względem nieściśle twierdzenia. W artykule o języku francuskim sądzi p. Karol Appel, że można ze znakami pisanymi „kojarzyć bezpośrednio znaczenie wyrazów i zwrotów języka“. I dalej tak pisze: „Można w ten sposób przyswoić sobie ten lub ów język, nie próbując wcale pokonać trudności jego wymawiania. Jesteśmy bowiem w stanie (sic!) myśleć wyrazami pisanymi, podobnie jak matematyk myśli zapomocą swoich formuł“. Wątpię, czy praktyka dydaktyczna mogłaby kogokolwiek do takiego twierdzenia doprowadzić, ustrzegłaby była przed niem przedewszystkiem znajomość psychologicznych podstaw nauki mowy. Od Pestalozziego już czytanie, pisanie i mówienie traktuje się w ścisłym związku, nie inaczej też czyni współczesna psychologia. Osoby, na których czyniono doświadczenia, zgodnie odpowiadały, że przy

czytaniu z zamkniętymi ustami słyszały wewnętrzne dźwięki, niektóre nawet je wymawiały, równie wewnętrznie.

To **wewnętrzne mówienie** i słyszenie (innere Sprache) jest doskonałym popularnym sposobem określenia psycho-fizjologicznych procesów, zachodzących przy mówieniu i myśleniu wyrazami. Wyrazy są wogóle wyobrażeniami, określonymi jako akustyczno-motoryczne; wyobrażenia wzrokowe znaków na wyrazy od nich oderwane być nie mogą. Wykazały tak samo badania stanów patologicznych (afazji), że droga od przedstawień wizualnych do centrów mózgowych, odpowiadających przedstawieniom znaczeń, prowadzi przez centra wyobrażeń dźwiękowych.

Przystępniej mówiąc: przy czytaniu wykonują odpowiednie centra komórek mózgowych ruchy, podobne do tych, jakie są potrzebne przy mówieniu. Mamy też świadomość tych ruchów. Zmiany w komórkach wtedy zachodzące określano, mówiąc o „chemji czytania“.

Bez usłyszenia żywej mowy nie mamy więc podstaw do wytworzenia sobie wyobrażeń wyrazów, innej słowy, bez żywego słowa nie ma nauki języków! Spróbujmy czytać tekst węgierski — jeżeli języka tego zupełnie nie znamy — szukać w słowniku wyrazów nieznanych! Przekonamy się, że mimowoli nadajemy im postać dźwiękową, oczywiście pokraczną, do polskiej upodobnioną.

Typy uzdolnień do nauki języków.

Już ta dygresja wskazuje, że sprawa nauczania języków jest jedną z najzawilszych, bo wdiera się w najsubtelniejsze funkcje mózgu. Ostrzega to nas przed wyrokowaniem w tej materji na podsta-

wie „doświadczenia“ osobistego i poddawaniem się praktykom dyletantów.

Wiąże się z tem sprawa specjalnych **uzdolnień** do nauki, na które psychologia rzuca snop światła. Popularnie się mówi o typie wzrokowym i słuchowym. Jak widzieliśmy, wrażenia jedną i drugą drogą odebrane, nie dadzą się tu praktycznie ściśle oddzielić, chodzi więc raczej o sprawę rodzajów pamięci i zdolności przedstawieniowej. Jedni utrwalają sobie łatwiej wrażenia wzrokowe, inni słuchowe, inni jeszcze ruchowo-dotykowe. Nigdy jednak te typy zasadnicze nie występują w formie czystej.

Dydaktyka na eksperymencie psychologicznym oparta, podaje tu znowu ostrzeżenie przed drugą ostatecznością — nauczaniem przez samo tylko mówienie, bez łączenia go z pisaniem i czytaniem. Ta potoczna opinia, np. we wspomnianym artykule p. Appla jest także wypowiedziana. Czytamy tam mianowicie, że istnieją osobniki o pamięci wyłącznie słuchowej, które z łatwością sobie przyswajają żywą mowę. Nie wytrzymuje to także bliższego rozbioru. Naprzód bowiem, o ile chodzi o typ umysłowy, operujący najłatwiej wyobrażeniami słuchowymi, to, jak doświadczenie poucza, jest on wśród młodzieży warstw inteligentnych bardzo rzadkim.

Dzieci zmuszane do słuchania takiej lekcji, często ukradkiem sobie notują, jak potrafią, własną cudaczną pisownią, to co słyszą z ust nauczyciela, bo inaczej nie mogą spamiętać, że pokazane właśnie krzesło znaczy „the chair“. Zgodzilibyśmy się na stosowanie tej metody, jeżeli chodzi o wprowadzenie ucha; cóż kiedy potem wyrazy powtarzane przez osoby, które ich napisanych nie widziały, mają brzmienie zupełnie przekrecone. Przedewszystkiem zaś ważnem jest, aby inateriał mający być przyswojonym, był wielostronnie opracowany. Pa-

mięć nasza łatwiej go zatrzyma, jeżeli podamy obok formy dźwiękowej także znak napisany. Każda zaś z tych form inaczej działa. Wrażenie wzrokowe swą większą trwałością; słuchowe więcej nami uczuciowo wstrząsa. Stąd też kombinowanie ich okazuje się w praktyce najlepszem.

Z lekka naszkicowane tu kwestje psychologiczne musimy jeszcze uzupełnić sprawą uzdolnień do specjalnych dziedzin opanowania języka. Niezależnie od sposobu przyswajania sobie języka odróżniamy grupy osobników szczególną łatwość do języka potocznego mające, są to zwykle ci, którzy i ojczysty język mają gibki i dobrze zawieszony. W szkołach żeńskich w tym kierunku osiąga się najlepsze wyniki. Pewien pedagog francuski tłumaczy to tem, że kobiety bardziej towarzyskie od mężczyzn, lubią mówić dla mówienia: „l'art pour l'art“.

U innych znowu zasób słów bywa przeciwnie ubogi, natomiast występuje staranie o poprawność gramatyczną, ci gorzej opanowują język potoczny. Są wreszcie umysły szczególnie wrażliwe na estetyczne odcienie języka — te mają uzdolnienia literackie.

Naczelny postulat: indywidualizowanie.

Oczywiście za przydzieleniem ucznia do danej grupy będzie szło obranie odpowiedniej metody. Z uzdolnień też można będzie wnioskować o możliwości osiągnięcia celu. Zasadniczo też, jeżeli czyjaś pamięć w zakresie werbalnym przedstawia się słabiej, niż np. w cyfrowym, lub wyobrażeń przestrzennych, nie będzie można rokować wielkich sukcesów w nauce.

Z poprzedniego wysnuł już, zdaje mi się, cierpliwym czytelnik wniosek, jak odpowiedzialną i wa-

zną jest rola **profesora**, który wszystkie te warunki nauki zewnętrzne i wewnętrzne (od uzdolnień ucznia zależne) nieraz w mgnieniu oka zważyć musi. Po tem zważeniu następuje dopiero obranie metody. Jakąkolwiek ona będzie, musi zawsze **indywidualizować**. Zastosowywanie sposobu nauczania do właściwości ucznia, oto jest owo kardynalne zadanie, jakie stawia eksperymentalna pedagogika nauczycielowi. Zadanie trudne, nie każdy mu potrafi sprostać.

Niema jednak przedmiotu, w którymby to było konieczniejsze, jak właśnie języki żyjące. Instytutem języków przyszłości jest szkoła indywidualizująca, o konkretne, bezpośrednie rezultaty więcej dbająca, niż o systematyczne, a uparte przeprowadzenie tej lub owej wstawionej metody. Zakład taki rozporządzać będzie tem większym zasobem sposobów nauczania, im bardziej świadomi środków i celów będą nauczyciele. Będzie to wreszcie szkoła **ćwicząca**, nie nauczająca.

Rola języka ojczystego.

Naukowo jest na teraz stwierdzonem, że w początkach nauki sposób uczenia wyrazów i zwrotów, **bezpośredni**, jest bardzo racjonalnym. Doświadczenia i obserwacje w niemieckich instytutach pedagogiki eksperymentalnej zaleciły go i usunęły wiele wątpliwości. Pośrednictwo języka ojczystego przy uczeniu się słówek jest utrudnieniem, uczniowie w ten sposób prowadzeni robili więcej błędów i mniej słów zapamiętali, niż ci, którym przedmiot odpowiednim wyrazem oznaczony, tylko wskazano. Wyjaśnienie podaje znowu psychologia: rozpróśnienie uwagi na dwa wyrazy, jeden polski, drugi niemiecki, sprowadza pomie-

szanie dźwięków i odpowiadających im pojęć (które nie zawsze się pokrywają).

Nie idzie za tem, aby z nauki język ojczysty miał być zupełnie wykluczony. Widzieliśmy jego nieodzowność przy genialnej metodzie Gouin'a. Obejść się bezeń nie możemy, gdy chodzi o wyjaśnienia gramatyczne i o kontrolę postępu. Na wyższym zaś stopniu wystąpi często potrzeba tłumaczenia, gdy parafraza nie da dość pogłębionego zrozumienia tekstu. Wogóle **porównanie** dwóch języków prowadzi dopiero do inteligentnego ich opanowania. To porównanie jest jednak tylko wtedy korzystnem i możliwem, gdy dojrzały uczeń oba języki, tj. swój i obcy już jako tako posiada.

Iluzją bowiem jest to, co powiadają entuzjaści metody macierzyńskiej, że mianowicie można, czy trzeba zapomnieć języka ojczystego, aby się nauczyć obcego. Myślenie w języku obcym uważa piszący te słowa za możliwe (tego zdania jednak wielu nie podziela). Mimo to analiza psychologiczna uczenia się języka obcego przedstawia je jako nawiązywanie do kategorii językowych i pojęć słownych już raz zdobytych.*)

Tego, że się umie myśleć po swojemu, zapomnieć przecie nie można. Język ojczysty wytłoczył zbyt głębokie bruzdy w umyśle kształtującym się, aby je można zatrzeć. Dlatego lepiej jest zamiast gwałcić naturę, nawiązywać do posiadanych form myślenia. Przez porównawcze wykazanie różnic,

*) Sprzeczność z poprzednim ustępem jest tylko pozorna, tam chodzi o wyuczenie się wyrazów (stopień elementarny), tutaj o **świadome operowanie obcą mową i o zrozumienie jej budowy**. Pozatem dodać musimy, że spór o wyższość t. zw. metody „bezpośredniej“ nad „pośrednią“ (przez tłumaczenie) należy już do przeszłości z chwilą, gdy oparto metodykę nauczania na psychologii eksperymentalnej.

powtarzamy, dochodzi się dopiero do wyższego stopnia opanowania obcej mowy.

Nauczyciele rodowici, a nauczyciele fachowi.

Ze stanowiska psychologii rozstrząsano jeszcze sprawę **nauczycieli rodowitych**. Przesąd w tej mierze, występujący nieraz nawet u osób bardzo rozumnych, ma swe źródło w tem, że nauczyciela-Polaka, dobrze władającego danym językiem obcym takie osoby jeszcze nie spotkały i sąd swój wyrobiły na obserwacji mierniejszych przedstawicieli zawodu. W Danji jest inaczej, tam istnieje raczej uprzedzenie przeciw nauczycielom rodowitym, słuszne ze względu na ich niski poziom inteligencji, który często odstręcza od nauki zdolniejszych uczniów.

Tędy Francuzi i Anglicy nie szukają chleba za granicą, ci zaś, co przyjeżdżają do ubogiego miasta galicyjskiego, to już z pewnością nie luminarze. A przekonaliśmy chyba czytelnika, czy trzeba inteligencji, aby uczyć języków.

Ale wróćmy do psychologii nauczania. Nauczyciel rodowity nie przechodził sam tych stadjów pracy, przez które prowadzić ma ucznia, w nie się wprost wmyśleć nie umie, niema więc zasadniczego pedagogicznego przygotowania. Nie zna też języka ucznia, nie ocenia, co dlań trudne, a co łatwe, nie potrafi dokonać tego porównania języków, o którym dopiero co była mowa. Stąd też to u rodowitych metrów pojawia się albo nadużycie gramatyki, której uczyć się każą dorosłym z podręczników przeznaczonych dla małych swoich rodaków, albo znowu zupełne jej lekceważenie.

Poprawność wymowy.

Po wiada się zwykle, że chodzi przy nauce u rodowitego metra o „akcent“. Jakżeż on wychodzi wykoszlawiony nawet z ust wychowanek klasztorów, gdzie przecież uczą cudzoziemki. Bo, aby nauczyć drugiego poprawnej wymowy nie wystarczy samemu ją posiadać. Jest to zupełnie tak samo, jakby ktoś chciał się nauczyć śpiewać, chodząc na przedstawienia operowe i dziwił się, że po dziesięciu latach wytrwałego wysiadywania w teatrze, jeszcze nie śpiewa poprawnie.

Jasne, że artykułowania dźwięków uczy się nie uchem i naśladowaniem zasłyszanej samogłoski czy spółgłoski, tylko ustawieniem odpowiednim organów mowy. A do tego trzeba wiadomości z fonetyki opisowej i eksperymentalnej, których znowu nauczyciel obcy z elementarnym dyplomem nie miał gdzie osiąść.

Do właściwej roli sprowadzono metrów w szkołach francuskich. Uczy tam profesor kwalifikowany, metr służy uczniom za **wzór** do obserwowania i naśladowania podczas osobnych godzin konwersacyjnych.

* * *

Na wiele jeszcze innych spraw z dziedziny nauczania języków rzuciła światło najświeższa literatura psychologiczno-pedagogiczna. Przeszliśmy po łebkach jednak tylko najbardziej piekące zagadnienia ogólnej natury. Pogłębienie ich wymagałoby bardziej umiętnego traktowania, niż dopuszczają ramy tego szkicu. Z żalem może niejednen dowie się, że teren ten okupuje sobie coraz bardziej nauka, i że dyletanckie dysputy kawiarniane, na doświad-

zeniach osobistych oparte, tracą grunt pod nogami. Wyniknie jednak z tej refleksji może dużo dobrego: większa świadomość drogi u uczących się, większe zaufanie do rzeczywistych fachowców na tem polu, a nieufność do jaskrawej reklamy.

Sprawa obcego języka w szkole średniej.

(Z powodu głosu profesora A. Brücknera).

Znakomity badacz historii piśmiennictwa naszego poruszył w artykule, dodanym do numeru „Nowej Reformy“ z dnia 16. grudnia 1916, sprawę bardzo na czasie: kwestję nauki języków obcych w galicyjskich szkołach średnich. Niezaprzeczony fakt, że uczniowie opuszczają zakład nic prawie nie nabywszy wprawy w językach obcych, zmusi po wojnie sfery kierujące szkolnictwem do zastanowienia się i powzięcia stosownych zarządzeń, skoro okaże się, jak konieczną jest znajomość bodaj jednego języka, przy wzmożeniu stosunków międzynarodowych, które nastąpi i po tej wojnie, jak po każdej z poprzednich. Dla kupca i przemysłowca to kwestja zawodowa, dla każdego inteligentnego Europejczyka **sprawa życiowa pierwszorzędnej wagi**. Stąd też obecne kalectwo naszych abiturjentów każdego obywatela niepokoić musi. Wdzięczni też jesteśmy prof. Brücknerowi, że swoim nazwiskiem przyczynił się do wznowienia w tej sprawie dyskusji.

Dosadnie pisany jego artykuł poruszył jednak oryginalnością swych twierdzeń koła zawodowo

interesowane. Jak bezwzględny był atak, tak i gwałtowną była kontrszarża. Zaradzić złym wynikiem można zdaniem p. B. 1) przez pomnożenie ilości godzin kosztem greki; 2) przez podniesienie stopnia znajomości języka w nauczycielstwie. W wywodach dotyczących tego drugiego punktu, uraził profesorów ton karcący i apodyktyczny na miejscu tak bardzo publicznym. Odmówił p. B. naszym nauczycielom kwalifikacji do uczenia języka i, przypisując złe wyniki nauki temu, że profesori sami językiem nie dość biegle władają, zażądał **wprowadzenia do naszych szkół Niemców rodowitych!**

Trzeba bowiem zauważyć, że p. B. uznaje dla nas tylko potrzebę tego jednego języka nowożytnego. Streszczając swe wywody, autor uprościł je i pozostawił niejasności, które zostały wytłómaczone w sposób dla niego krzywdzący. Jako dobra Polka zlekła się p. A. Burzyńska *) zalewu domów naszych nanowo powodzą „bon i nianiek cudzoziemskich“, zlekła się „mostu, którym szeroką falą miałyby wkroczyć do nas obczyzna“.

Przykry dreszcz też poczuli inni na myśl o **stworzeniu posad dla cudzoziemców**, gdy brak ich dla swoich. Jakto, więc w każdym gronie ma być cudzoziemiec nieżyczliwy, krytyczny, badający, notujący, uczniom i kolegom niemiły? Więc na jego korzyść prawa języka polskiego, jako urzędowego, mają być uszczuplone? Więc ma się importować profesorów - wychowawców, niezdołnych do odczucia potrzeb duchowych młodzieży i miejscowego obywatelstwa? Więc nowy przedział między szkołą, a społeczeństwem?

*) „Kuryer Lwowski“, z d. 5. stycznia 1917.

Nie! Tych konsekwencji pewno autor nie przewidział.

Nikt przecież nie potrzebuje przypominać, jak w „Dziejach języka polskiego“ i „Dziejach literatury polskiej“ odczuwał on sam boleśnie inwazję obcych elementów do polskiej kultury i jak ziomków i przodków za przejmowanie się obczyzną strofował.

Koła kompetentne może jednak obawą przejąć ten głos, poważnem podpisany nazwiskiem. Nasza publiczność gotowa uwierzyć, że istotnie w tem rozwiązaniu sprawy i słuszne jej załatwienie. Wątpię co prawda, aby w Radzie Szkolnej lub w sejmowej komisji szkolnej ktoś chciał pomysł ten, jako wniosek skonkretyzować. Nie zawadzi jednak pobieżnie zastanowić się, na jakiej podstawie ta argumentacja spoczywa.

Wyznaje sam czcigodny autor, że na własnych doświadczeniach wywody budował. Niemieccy i francuscy pedagogowie skarżą się nieraz, że bardzo im szkodzą takie głosy publiczności, na własnym doświadczeniu tylko oparte. Czyżby i u nas przewodniący społeczeństwu w ten sposób chcieli **utrudniać pracę nauczycielstwu?** Może więc dobrze wykazać na pierwszej zaraz próbie ryzykowność takich ekskursji.

Naprzód mówi p. B. coś o tem, że sam, mimo długoletniego pobytu w Berlinie, spotyka się z zarzutami co do poprawności swego niemieckiego wysłowienia. Czyż ta refleksja nie mogła już sama nasunąć mu uwagi, że **nie wystarcza przebywanie w obcym środowisku dla nabycia wprawy w języku, gdy brak do tego dyspozycji?** O ileż mniejsze będą widoki powodzenia nauki, gdy to obce „milieu“ zastąpi jeder. tylko nauczyciel, w nasze, swoje otoczenie przeniesiony!

W swym sądzie o nauczycielach naszych nie opiera się też krytyk na bezpośredniej ich znajomości. Przykre wrażenie na nim zrobił jakiś nauczyciel berliński, który jako tłumacz przed sądem wystąpiwszy, „zaczął trzaskać i pluć swoją francuszczyzną, że aż uszy bolały“. Nie pociągnąłby takiej analogii, upokarzającej dla tęgości zawodowej naszych neofilologów, gdyby był zbadał, jacy są nauczyciele i tłumacze francuskiego w naszych stolicach! Znam dobrze kolegów po fachu niemieckich z dyskusji naukowych w Paryżu i wiem, jak swymi popisami nieraz zabawiali słuchaczy. Na szczęście u nas inaczej. Wielu z naszych profesorów zdobywało dyplomy za granicą, idąc w zawody z rodowitymi kandydatami i w Instytutach języków mogą z korzyścią zastępować rodowitych metrów.

Może u niemieckich słuchaczy na przeszkodzie stoi zasadniczy brak poczucia językowego. Dziwi jednak, że p. B. **Polakom odmawia talentu do języków**. A opiera się znowu na własnej obserwacji i z niej podaje (może ze względu na szczupłość miejsca) jeden tylko argument. Dzieci robotników polskich w Berlinie mniej szybko się uczą niemieckiego, niż od nich polskich wyzwisk ulicznych Niemceży. Ależ psychologiczna pedagogika wyjaśni: u ludności wielkomięskiej łatwiej o dyspozycje do nauki mowy obcej, niż u chłopka analfabety. Natomiast obserwacja osobników z inteligencji niemieckiej, a nawet profesorów, nie stwierdza, jakoby oni mieli większą od nas łatwość do chwytania obcej mowy.

Nie tylko psychologa, ale już i lingwistę zdziwił dalsza argumentacja prof. Brücknera, że **dwujęzykowość** u naszych germanistów „osłabia mimowoi, zamiast zaostrzać **poczucie językowe**“. Zapytałbym się, czy w następstwie sądzić mamy, że

najsubtelniejsze poczucie językowe ma osobnik tylko własnym językiem władający, a najlepsze filolog lub tłumacz? Posadzono by mię może o paradoksalne przekręcenie myśli, sami zresztą oczom byśmy nie wierzyli, czytając to twierdzenie, gdyby nie to, co po niem następuje. „Ucho Polaka, uczącego niemczyzny, nigdy nie odczuje równie silnie polonizmu u ucznia (w szyku słów, doborze wyrazów itp.), jak ucho Niemca, nie umiejącego i słówka po polsku“. Więc jakżeż ten Niemiec wie co to „polonizm“, gdy naszej składni nie zna? Przecież wierzymy wszyscy, że w organizm języka wnikamy „**poczucie językowe**“, **sobie wyrabiamy tylko przez porównanie.**

Cóż poczniemy ze stylistyką porównawczą i składnią porównawczą, którą tak dobrze opracowują właśnie niemieccy filologowie i to dla celów praktyki szkolnej?

Raczej odwrotnie, niż p. B. proponuje, na stopniu początkowym możnaby zadowolić się nauką u metra cudzoziemca metodą bezpośrednią. Gdy zaś chodzi o lepszą wprawę w języku, arkana może rozwikłać tylko ten, co sam przezwycięzał te same trudności. Co zresztą sądzić o metrach rodowitych, wykazywałem dopieroco *).

Nie będzie obojętnem dla sprawy, gdy przypomnę, że we Francji, gdzie jak wiadomo, różnica między dżalektami a językiem literackim może większa jeszcze, niż w Niemczech, zastanawiano się, jak zapobiedz temu, aby uczniowie po opuszczeniu szkółki wiejskiej nie zapominali napowrót francuszczyzny. I tam wpadł jeden z inspektorów na pomysł, że dzieje się to właśnie dlatego, że nauczyciele sprowadzani z daleka, nie umieją nawią-

*) Zob. str. 22.

zywać do miejscowej gwary, skutkiem czego jednostronnie, bezpośrednią metodą nabyta nowa mowa nie kojarzy się z ojczystą. Środek zaradczy wskazano w **umiejętnym porównywaniu**. Poparli to zdanie jeden z najciekawszych filozofów języka p. Dauzat.

Znam u nas zakład, w którym obok nauczycieli Polaków uczył Niemiec, żarliwy patrijota. Były tam starcia z innymi profesorami, była niechęć u uczniów i na przedmiot się przenosząca, była pewna ostrożność u nauczyciela, aby sobie surową klasyfikacją nie pogarszać sytuacji. Przy maturze zaś nie występowała wcale wyższość uczniów profesora Niemca ponad innymi.

Przyklasnąć tylko trzeba prof. Brücknerowi, gdy mówi o bardziej celowym **przygotowaniu kandydatów nauczycielskich** na wszechniczy, o tem, że większy nacisk kłaść tam trzeba na znajomość **żywej mowy** i współczesnej literatury, niż na średniowieczną. Postulaty te nieraz podnoszono. Mimo, że naogół przygotowanie zawodowe nauczycieli języków nie jest u nas tak złe, jak w Niemczech, dałoby się niejedno polepszyć, choćby tylko przez racjonalniejszą organizację lektoratów. Ulżyłoby się w ten sposób zwyczajnym profesorom, zanadto badaniami swemi zaabsorbowanym, aby mogli zstępować do potrzeb szkolnictwa.

Ale nie tylko od Uniwersytetu interwencji oczekiwania mamy. Nie zapominajmy, że nauczyciel języków (nawet rodowity) musi od czasu do czasu skąpać się napowrót w środowisku obcym, aby mu wprost nie zardzewiał język. Gdzież są u nas środki na to, by umożliwić mu spędzanie wakacji zagranicą? **Brzydka eksploatacja sił nauczycielskich** systemem suplenckim sprawia, że nawet najgorliwsi w ciągłej pogoni za zarobkiem, nie mają czasu na pogłębianie i utrzymywanie lekturą swej

wprawy językowej. O tem może dobrze pamiętać, nim się kamieniem rzuci!

Radykalna reforma, na wprowadzeniu rodowitych metrów polegająca, potrzebniejszą byłaby może w Niemczech. Niech w szkołach pruskich, zamiast tych nauczycieli, co to jak p. B. powiada, ledwo „francuszczyzną czy angielszczyzną gębę sobie pomazali“, usadowią rodowitych Francuzów i Anglików. W tym kierunku mógłby więc może Szanowny profesor berlińskiej Wszechnicy na razie zwrócić swą inicjatywę. Poczóż zawsze swoim kosztem eksperymentować? Gdy próba się tam uda, dopiero będziemy mówili u siebie o zaprowadzeniu nowinki. Ale wtedy zabierzemy się do dyskusji po uprzednim rozważeniu wymogów pedagogiki i psychologii.

Właśnie **pogwałcenie tych zasadniczych warunków skuteczności nauki języków**, jakie zachodzi w **naszych szkołach średnich** sprawia, że wyniki są marne.

Sprawa cała jest spletem zagadnień, łączących się z podstawami organizacji nauki tej w naszych szkołach średnich. Naszem zdaniem, nic się nie zmieni na lepsze, dopóki nauki języków **nie oddzieli się od całego systemu klasowego**, stwarzając dla niej warunki naturalniejsze. Podobnie, jak w instytucjach specjalnych, racjonalnie można nauczać tylko przy zastosowaniu metody i materiału do stopnia uzdolnienia i przygotowania uczniów. Komuż zaś trzeba przypominać, jaką mozaiką indolentów i zapóźnianych są nasze klasy na lekcjach języka, jak ta niedokładna robota **demoralizuje zdatniejszych?** Dopiero, gdy **warunki do nauki będą normalniejsze**, wtedy przy własnej ochocie i podnieceniu z domu, uczniowie mogliby nabywać wprawy w obcej mowie. Lepiej byłoby, gdyby te przed-

mioty (w klasach wyższych) tylko fakultatywnie obowiązywały i wyborowi podległy.

O potrzebie naturalniejszego ukształtowania nauki języków żyjących przedstawiłem galicyjskiej Radzie Szkolnej prawie równocześnie z artykułem prof. Brücknera memoriał, żywiąc nadzieję, że w wyodrębnionej Galicji będzie można uniezależnić się w tym względzie od wiedeńskich programów,



Prof. Dr. K. Twardowski



SPIS RZECZY.

Słowo wstępne	Str. 3
Nauka języków i jej metody w świetle psychologii:	
I. Rozwój metod nauczania	5
II. Zagadnienia dydaktyczno-psychologiczne . . .	14
Sprawa obcego języka w szkole średniej . . .	25
