

470 553.818

131V

MARJAN AUERBAGH

ROLA GRAMATYKI JĘZYKA
ŁACIŃSKIEGO W GIMNAZJUM



NAKŁADEM POLSKIEGO TOWARZYSTWA FILOLOGICZNEGO

BIBLIOTEKA NARODOWA
WARSZAWA



Biblioteka Narodowa
Warszawa



30001009022056

1928. E. O. 6990

771

MARJAN AUERBACH

ROLA GRAMATYKI JĘZYKA ŁACIŃSKIEGO W GIMNAZJUM

Nauka każdego przedmiotu szkolnego, traktowana metodycznie, uzyskuje bez względu na to, jakie sobie stawia cele, dwa wyniki: pewną sumę wiadomości i pewne wykształcenie formalne. Przewaga jednej strony nad drugą zależy od metody i od przedmiotu nauki. I tak np. w nauce matematyki przeważa wyrobienie formalne, w nauce historii materialne. Dotyczy to i nauki łaciny w szkole średniej ogólnokształcącej. Bez względu na to, jaki cel oficjalne programy stawiają nauce tego przedmiotu szkolnego, kształcą on formalnie i materialnie. W historycznym rozwoju metodyki i dydaktyki tego przedmiotu można obserwować zjawisko, że im programy są późniejsze, tem większy nacisk kładą na stronę materialną, innemi słowy tem bardziej w cień ustępuje kształcenie formalne jako specyficzny cel nauki łaciny. Coraz też rzadziej mówią nauczyciele łaciny o kształceniu formalnym, gimnastyce umysłowej, czy szkole myślenia, jaką jest nauka łaciny w gimnazjum. A plany nasze dla nauki tego przedmiotu nie podkreślają znaczenia kształcącego łaciny w kierunku formalnym. Program gimnazjum humanistycznego z r. 1920 nawet nie rozróżnia wyraźnie między celem formalnym a materialnym. Podczas gdy programy innych przedmiotów mają określony cel dichotomicznie¹⁾, nie widać tego podziału w określeniu nauczania języka łacińskiego. Bo za definicję celu formalnego nie można uważać 1. punktu, który brzmi: *kształcenie zdolności myślenia i rozwijania umysłu wogóle*. Program z r. 1924 opuścił ten punkt, zostawiwszy inne, które określają niedwuznacznie cele materialne. Uwydatnia cel formalny program gimnazjum klasycznego, który brzmi: *zadaniem nauczania języków klasycznych ma być: 1. doprowadzenie do rozumienia tekstów autorów greckich i rzymskich; 2. zaprawianie do analizy myśli i zjawisk językowych, rozwinięcie zdolności myślenia w dziedzinie łączności pomiędzy treścią a słowem; 3. wyzyskanie elementów swoistych morfologii, składni i semazjologii języków klasycznych, gwoli głębszego zrozumienia objawów mowy wogóle*. Dalsze punkty odnoszą się do lektury. W planie szczegółowym wedle klas nauka gramatyki występuje jedynie jako środek do celu (do czytania autorów): zasadnicze wiadomości z morfologii i składni jako przygotowanie do lektury (kl. IV); uzupełnienie wiadomości gramatycznych (kl. V).

Już sławny *Zarys organizacyjny* z r. 1849, wypracowany przez Bonitza i Exnera, który stał się wzorem dla całej za-

¹⁾ Program historii mówi wyraźnie pod 1. o celach materialnych, a pod 2. o wyrobieniu rzetelności i sprawności myślenia w dziedzinie spraw ludzkich wogóle. Program geografii mówi też o dwu celach: 1. z punktu widzenia rzeczowego, 2. z punktu widzenia praktycznego i wychowawczego, w którym kładzie nacisk na nawyk do myślenia realnego.

chodniej Europy, zaznacza wyraźnie oba cele, dając pierwszeństwo celowi materialnemu: *Als Hauptzweck der Erlernung der alten Sprachen ist, obwohl die durch grammatische Studien zu erwerbende formelle Bildung nicht ausser Berechnung bleibt, doch die Lesung der klassischen Schriftsteller angenommen... Das Gymnasium soll diese Lesung nicht bloss möglich machen, sondern in reichem Masse und guter Auswahl wirklich vornehmen.*

Mimo zaznaczonych różnic, jeśli się porówna plany dla nauki łaciny w różnych fazach, widać rzecz dość dziwną: kierunek i wymagania zostają naogół niezmienione, zasadniczych zmian niema: nauka łaciny ma wciąż dwa cele, formalny i materialny, z których materialny stoi na miejscu naczelnem. Rozstrzygnięcie, czy oba te cele dadzą się utrzymać w dzisiejszej naszej szkole, czy trzeba jeden zarzucić a zostać przy drugim, lub czy trzeba może oba zarzucić, a nowy postawić, zależy 1. od oceny wartości celów, 2. od możliwości ich zrealizowania. Rzecz jasna, że jeśli jeden z tych dwu punktów okaże się niewykonalnym lub niewartościowym, odpadnie jego wartość wychowawcza jako cel nauki.

Nie ulega żadnej dyskusji twierdzenie, że szkoła ogólnokształcąca musi rozwijać i doskonalić władze duchowe, nie tylko podawać pewną sumę wiadomości. Wśród władz duchowych bezpośrednio i najintensywniej kształci szkoła średnia dyspozycje intelektualne. Dawniej lwia część tego trudu spoczywała na nauce filologii klasycznej, bo — prócz matematyki, która kształci i rozwija swoisty sposób myślenia, nie mający w ścisłym tego słowa znaczeniu zastosowania poza matematyką — żaden przedmiot nie robił tego w całej pełni. Nauki przyrodnicze i geografia według dawnych planów i metod kładły raczej nacisk na systematykę niż na metodę, na wtłoczenie w pamięć ucznia poglądu na cały obszar wiedzy niż na wyrobienie pewnych metod i sposobów patrzenia na świat i pewnego rodzaju rozumowania.

Dziś stosunki się zmieniły. Nauka przyrody i geografii w dużej mierze kształci „formalnie” tak, że nauka łaciny nie jest już samodzielnią panią w tej dziedzinie szkolnej. I dobrze się stało, że inne przedmioty uwolniły naukę łaciny od części obowiązków, popierwsze, że można przez to więcej czasu poświęcić innym zagadnieniom, podrugie, że unika się przez to jednostronności w kształceniu formalnym. Nie ulega bowiem wątpliwości, że umysł kształcony na jakimś przedmiocie nabiera przede wszystkim zdolności wydawania sądów prawdziwych w tym przedmiocie a przenoszenie tej zdolności na inne pole nie jest rzeczą ani łatwą ani prostą.

Wykształcenie formalne, jakie daje nauka łaciny, nie ogranicza się do gramatyki, fleksji i składni, bo głównie te części gramatyki ma się na myśli, gdy się mówi o wartości kształcenia formalnego gramatyki łacińskiej. Ono sięga znacznie dalej. Przy czytaniu autorów wciąż a wciąż kształci się formalnie.

Pomijam to, że starając się zrozumieć tekst i tworząc tłumaczenie, nie wolno naruszać zasad logiki, która jest kodeksem formalnego wykształcenia, ale wszelkie dyskusje i rozważania psychologiczne, etyczne, estetyczne, kulturalne itp. są w swej istocie czemś formalnem.

Gdyby znajomość fleksji i syntaksy nie była potrzebna jako środek do celu (do czytania autorów), możnaby z niej w obecnym gimnazjum zrezygnować z powodów wyżej wyliczonych. Możliwość jeszcze inne argumenta przytoczyć przeciw gramatyce jako celowi. Uczeń, mozołający się nad urobieniem formy fleksyjnej lub przetłumaczeniem zdania z polskiego na łacinę, posługuje się figurą *Barbara*, tzn. zna ogólne prawo jako przesłankę większą (np. wszystkie *neutra* kończą się w nom. plur. na *-a M a P*), ma daną przesłankę mniejszą (*bellum* jest neutrum *S a M*) i wysnuwa wniosek: *bellum* ma nom. plur. *bella* (*S a P*). Schemat ten z małemi zmianami powtarza się w kółko przy wszystkich operacjach fleksyjnych i syntaktycznych.

Jako środek do celu jest gramatyka bezwątpienia nie tylko ważną, ale konieczną, nieodzowną. Nauka gramatyki może być tylko uświadomieniem tego, co się wiedziało nieświadomie. Tę funkcję spełnia gramatyka języka ojczystego: uświadamia proces nieświadomy. Całkiem inną rolę spełnia gramatyka języka obcego: ona uczy rzeczy dotąd zupełnie nieznanych. Ona też wcale nie uzdalnia do używania w mowie języka, którego gramatykę się umie. Nie potrafi mówić lingwista temi językami, których gramatykę zna. Można też znać gramatykę w taki sposób, że zobaczywszy (lub usłyszawszy) formę fleksyjną czy syntaktyczną, zaraz ją poznamy i zrozumiemy, choć nie moglibyśmy jej ani z pamięci wydobyć ani przy pomocy „dobrze znanych” reguł urobić. Zjawisko to jest tak częste, zwłaszcza u nas nauczycieli filologii klasycznej, że każdy je w introspekcji odkryje. Jakżeż często zabraknie nam słowa łacińskiego lub greckiego, które widziane w tekście najmniejszych nie sprawia trudności! Rozumienie tekstu polega na całym szeregu kojarzeń, które nie są odwracalne. Jak łatwo mówić *pacierz*, tak trudno jest mówić pojedyncze słowa *pacierza* w porządku odwrotnym! Z drugiej strony znajomość gramatyki wcale nie wystarcza do rozumienia tekstu. Można sobie łatwo wyobrazić teoretycznie, że ktoś przerobił doskonale gramatykę *Tacyta* i zabrawszy się potem do czytania dzieł *Tacytowych* utyka na każdym kroku. Bo też nawet najdokładniejszy opis języka autora nie wyczerpuje wszystkiego tak, jak najdokładniejsza analiza chemiczna komórki jest niezupełną. Zostaje dużo, dużo irracjonalnego, co tylko się wyczuwa w czasie czytania, a co nie da się ująć w prawidła ani nawet w opis dyskursywny.

Zdolność urabiania form nie jest koniecznie potrzebną do możliwości rozumienia tekstu, lecz tylko do mówienia względnie pisanie, co nie jest celem łaciny w gimnazjum; odpada też jako środek, a nie jest potrzebny jako cel. Do możliwości

rozumienia tekstu wystarczy poznanie formy lub frazesu zobaczonego. Chociaż nie wiem, czy perf. do $\tau\acute{\iota}\theta\eta\mu\iota$ jest $\tau\acute{\epsilon}\theta\epsilon\iota\mu\alpha$ czy $\tau\acute{\epsilon}\theta\eta\mu\alpha$, poznam to perf., zobaczywszy je. A dalej! Nie wystarczy formę poznać, jak nie wystarczy nawet formę umieć urobić. Trzeba czegoś więcej, co jednak jest irracjonalne, i czego nie można zdobyć, jak tylko przez długie i obfite czytanie tekstów.

My tracimy dużo, bardzo dużo czasu na zmechanizowanie urabiania form. Więc objaśniamy budowę form fleksyjnych czy syntaktycznych, potem przerabiamy to tak długo, aż się proces zmechanizuje i uczeń bez wysiłku i prędko potrafi powiedzieć formę lub zdanie żądane. Należy tu wyraźnie odróżnić proces objaśnienia od procesu mechanizowania. Kształcącym jest proces objaśnienia. Nie można tego samego powiedzieć o procesie drugim, procesie mechanizowania. Możliwy byłoby wytłumaczyć i uzasadnić zużyty czas i siły na zmechanizowanie twardą koniecznością, że zmechanizowanie jest konieczne jako środek do tłumaczenia autorów. Możliwy, gdyby tak było wistocie. Ale tak nie jest. Zdolność i możliwość urabiania form i budowania zdań łacińskich nie jest ani wystarczająca ani niedozowna do zrozumienia tekstu. Popierwsze, nie są to kojarzenia — jak powiedziałem — odwracalne jako asocjacje przez następstwo w czasie; powtóre, jeślibyśmy je nawet przez powtarzanie w obu porządkach, polsko-łacińskim i łacińsko-polskim, zrobili odwracalnymi, to one nie wyczerpują tego, czego potrzeba przy tłumaczeniu tekstu łacińskiego.

Jak wygląda nasza nauka łaciny? Półtora do dwu lat tracimy na uczenie urabiania form fleksyjnych i syntaktycznych i piszemy tłumaczenia z języka polskiego na język łaciński dla kontroli, czy cel został osiągnięty, na to, by w 6—8 kl. od czasu do czasu powtarzać ten materiał i konstatujemy ze zgrozą, że uczniowie umieją mniej niż w klasie IV, kiedy uczyliśmy ich początków. Jaki skutek tego? Irytujemy się, że robota poszła na marne.

Jeśli wizytator przy maturze zapyta ucznia o part. praes. do *ire*, lub indicat. fut. do *patior*, a uczeń nie umie formy powiedzieć, wizytator jest zgoła niezadowolony. Uczniowie się martwią, wciąż wracają do powtarzania fleksji i kilkudziesięciu prawideł składniowych, a rozumienie tekstu równa się prawie zeru. I wizytator i nauczyciel, a za nimi i uczniowie, są przekonani, że cała wina spada na nieznamość elementów gramatyki. Tymczasem ma się sprawa całkiem inaczej. Gdzieindziej jest sedno rzeczy. Brak metodyki tłumaczenia, opartej na psychologii, a nie na gramatyce zbudowanej metodą logiczną, nie-uświadamianie sobie faktu, że nie potrzeba wcale umieć urabiać formy, by móc tłumaczyć, że znajomość form i reguł syntaksy wcale nie wystarczy do tłumaczenia autora.

Ile razy nauczyciel słyszy z ust ucznia, że wszystko wie w zdaniu, które ma przetłumaczyć, a nic nie rozumie! Co to

znaczy? Tylko tyle, że wszystkie formy poznał, że zna wszystkie słówka, ale nie umie z tego zbudować całości. Im więcej uczeń czyta, tem łatwiej rozumie tekst, a nie im więcej umie gramatyki. Metodyka i dydaktyka łaciny od dziesiątek lat wysilają się na wyszukanie coraz nowych, ulepszonych metod uczenia gramatyki, a niema wcale wysiłków w kierunku opanowania trudnego problemu rozumienia obcego tekstu.

Nie chcę być źle zrozumianym. Znajomość dokładna gramatyki (jako zdolność urabiania form i tłumaczenia z języka polskiego na łaciński) i znajomość tajników rozumienia tekstu dadzą wyniki przepiękne. *Atque idem ego hoc contendo: cum ad naturam eximiam et illustrem accesserit ratio quaedam conformatioque doctrinae, tum illud nescio quid praeclarum ac singulare solere existere.* Ale jeśli mamy do wyboru między znajomością gramatyki w sensie wyżej przedstawionym a zdolnością tłumaczenia tekstów, należy wybrać to drugie. Nawet gdyby był czas dostateczny i na naukę gramatyki i na czytanie autorów, jeszcze należałoby się dobrze zastanowić nad tem, czy warto ten drogi czas tracić na naukę gramatyki w naszym sensie i na tłumaczenie z języka polskiego na łaciński, czyli czy wartałoby podtrzymywać ten cel formalny. Ale powiedzmy sobie otwarcie: czasu nie mamy, każda godzina zabrana autorowi jest zbrodnią, każda dygresja, w której nauczyciel żąda urabiania formy, jest stracona, bo bezpośrednio nie potrzebna. Wystarczy z uczniami przejść pensum gramatyczne w takim wymiarze, by uczeń poznawał formy (na to trzeba czasu mniej niż teraz, gdy uczymy go urabiania form), i wcześniej przystąpić do czytania tekstów. Korzyść byłaby nietylko na czasie, ale znikłyby utyskiwania uczących i niesmak uczniów. A cel byłby w stopniu o wiele większym uzyskany. Nie wyklucza to, raczej więcej daje możliwości do wprowadzenia ucznia w tajniki mowy, która się nie kończy na fleksji i szkolnej syntaksie. Z lżejszem sercem poświęciłby tedy uczący od czasu do czasu godzinę na objaśnienie istoty praw językowych, na działania analogji, zjawiska semajologiczne, na stosunek języka do kultury itd.

Streszczam się. Na podstawie poprzednich wywodów twierdzą: 1. że zdolność urabiania form nie jest koniecznie potrzebna do rozumienia autorów; 2. ponieważ celem nauki łaciny w szkołach średnich ogólnokształcących nie jest nauczyć uczniów mówić ani pisać po łacinie, tylko tekst łaciński rozumieć, przeto niema potrzeby wymagać od uczniów urabiania form, co w swej istocie jest identyczne z używaniem łaciny w mowie i piśmie; 3. że tzw. formalne wykształcenie przy pomocy morfologii i syntaksy da się w równej mierze uzyskać na procesie odwrotnym, tzn. na poznawaniu widzianych czy słyszanych form gotowych; 4. że zostaje mimo to jeszcze rozległe pole do ćwiczenia formalnego na materiale językowym, jakiego dostarczają teksty autorów starożytnych.

20 LIP. 1934

KWARTALNIK KLASYCZNY

NAJLEPSZE
NAJPIĘKNIEJSZE
NAJTAŃSZE

CZASOPISMO MIŁOŚNIKA KULTURY KLASYCZNEJ
I NAUCZYCIELA

Prenumerowanie KWARTALNIKA KLASYCZNEGO jest do-
piero legitymacją humanisty i nauczyciela filologa.

Prenumerata roczna 12 zł. Cena pojedynczego zeszytu 3·50 zł.

Płacić można czekiem PKO Warszawa 153.380, lub w admi-
nistracji: p. Marjan Golias, Lwów, ul. św. Zofji 22.

Następne zeszyty przyniosą m. i.: A. Bednarowski, Nowe metody nauczania języków klasycznych w gimnazjach, Wł. Chodaczek, Zagadnienie łaciny potocznej, St. Cygan, Próbną lekcja gramatyki łacińskiej w klasie IV, R. Gostkowski, Siedem cudów świata, M. Gumowski, Początki monety w Rzymie w świetle najnowszych badań, S. Hammer, Pedagogiczna działalność Michała Psellosa, V. Molé, Sztuka bizantyjska, J. Nagórzański, W jakim zakresie należałoby stosować w nauce gimnazjalnej wiadomości z lingwistyki, H. Nowicka, Homerowe przydawki zdobnicze w przekładach polskich, St. Pilch, Lekcje praktyczne z Horacego (*Epod. 7. C. I 14. 34*), St. Przeworski, Piśmiennictwo hetyckie; Świat Egei, A. Rapaport, Horacy w szkole, St. Rzepiński, Z praktyki szkolnej, T. Sinko, Dyscyplinaryzm i realizm w szkole, R. Skulski, O współpracy nauczyciela języka polskiego z nauczycielem języków starożytnych, St. Szober, Wartość kulturalna filologii w nauczaniu szkolnym, J. Wołyński, Dzieje nauczania języków klasycznych w b. Kongresówce.

Celem rozpowszechnienia wśród młodzieży szkolnej i społeczeństwa redakcja wydaje odbitki niektórych rozpraw, a mianowicie:

Polskie Towarzystwo Filologiczne w sprawie Projektu Ustawy o ustroju szkolnictwa,

St. Baldwin, Klasycy a zwykły człowiek,

C. Coolidge, Studja klasyczne a Ameryka,

A. France, W obronie łaciny,

R. Gostkowski, Wykopaliska w Pompei (*z 17 ryc.*),

M. Popławski, O przekładaniu i przekładach,

W. Śmiałek, Tradycje kultury i szkoły łacińskiej w Polsce.

T. Zieliński, O czytaniu mów sądowych Cycerona w szkole.

Nabyć je można w dowolnej ilości od administracji (prof. Marjan Golias, Lwów, ul. św. Zofji 22) po cenie 50 gr. za egzemplarz.



Biblioteka Narodowa
Warszawa



30001009022056