

LUBELSKIE MATERIAŁY NEOFILOLOGICZNE — 1975

Michał Rozbicki

Wpływ na rzecz reformy szkolnictwa angielskiego w okresie Rewolucji 1640 — 1660

Zachwianie się dawnej struktury państwa, konflikt między aspirującą do wpływów burżuazją a absolutystyczną monarchią, oraz rywalizacja doktryn religijnych w Anglii epoki Rewolucji 1640 — 1660 sprzyjały wspaniałemu projektowi reform i radykalnych koncepcji ustrojowych. Wśród fermentu panującego w środowisku intelektualistów związanych ze stronnictwem purytańskim pojawiły się głosy domagające się przebudowy szkolnictwa angielskiego. Głównym ośrodkiem tego ruchu stała się grupa nauczycieli i działaczy skupiona wokół osoby Samuela Hartliba, emigranta z Elbląga, osiadłego w Londynie w 1628 r. W wyniku jego inicjatywy oraz prowadzonych w jego kręgu dyskusji powstał stosunkowo jednolity program uzdrowienia edukacji w państwie. Pragniemy tu nie tyle przedstawić jego miejsce w procesie rozwoju pedagogiki i teorii wychowania, mające zresztą już swą literaturę, ile zwrócić uwagę na jego funkcje w planie przeobrażeń ustroju społecznego Anglii, stojącej u progu ery burżuazji i "arytmetyki politycznej".

Jeden z pierwszych postulatów wysuniętych przez Hartliba dotyczył zmiany metod nauczania i roli języków w szkole. Warto zaznaczyć, że temat ten podjął on jeszcze przed nawiązaniem kontaktów z J. A. Komeniskim w 1632 roku^{1/}. Wpływ myśli czeskiego pedagoga widoczny jest w większości jego prac, począwszy od metod nauczania aż do państwowym i religijnym aspektów reform; komuśki był przez trzydzieści lat jednym z jego najbliższych współpracowników. Niemniej, analiza prac Hartliba prowadzi do

wniosku, że akcentował on o wiele szerzej niż Komeński bezpośrednie związki między wychowaniem a konkretnymi warunkami życia społecznego. Postulat uproszczenia nauki języka w szkołach angielskich niósł szerokie implikacje społeczne. Ozdobny styl i retoryka kojarzyły się z rozumowaniem scholastycznym, podobnie jak priorytet gramatyki w nauce łaciny stał się symbolem odejwanej od życia i praktyki szkoły. Dla purytańskich warstw miejskich nauczyciele ozdobnej stylistyki ze szkoły, publikacji i kazań było jednym z warunków awansu społecznego. Eufuistyczny język literacki utożsamiany był z władzą "bezużyteczną". Ruch na rzecz reformy nauczania języków wywołał się z opozycji renesansowych humanistów wobec scholastycznych tradycji, czytających naukę subtelności gramatycznych celem, a nie instrumentem lepszego poznania prawd. F. Watson, który pierwszy zwrócił uwagę na znaczenie reform proponowanych w kręgu Hartliba w dziejach nowoczesnej oświaty, rozróżniał dwa przeciwstawne stanowiska w omawianym okresie: wsteczny oparte o pierwszeństwo gramatyki i postępowe, reprezentowane przez współpracowników Hartliba^{2/}. Do grupy tej zaliczyć można Komeńskiego, J. Dury'ego W. Petty'ego, J. Webbe'a, E. Lublinsa, R. Garrewa i J. Brooka. Doskonałym przykładem ich poglądów może być opracowany przez pedagoga i alchemika Webbe'a system nauczania łaciny, który Hartlib usilnie starał się wcielić do praktyki szkolnej. Webbe, zajmując stanowisko skrajne, posuwał się aż do całkowitego odzucenia gramatyki, zamiaszt reguł układał w oparciu o teksty literackie zestawy zdań łacińskich wraz z tłumaczeniami angielskimi, traktując je jako podstawowe jednostki nauczania. Sposób ten, przypominający zresztą późniejszą metodę z Janua Linguarum Komeńskiego, miał, jak sądził, największą wartość dla praktyki, gdyż omijając pracochłonne ćwiczenia na tekstach uczył bezpośrednio sprawności językowej, tak przydatnej w "dorosłym życiu i interesach"^{3/}.

W omawianym programie reform nadrzędnym kryterium doboru przedmiotów oraz zaleceń metodycznych do ich nauczania była użyteczność i przydatność w życiu społecznym. Nauce, zarówno w szkołach, jak i w uniwersytetach, stawiano zadanie wykształcenia do- brych obywateli, co rozumiane było jako przygotowanie ich do wzajemnej zgodnej współpracy oraz do pożytecznego życia. Dlatego też przedmioty ściśle wykładane należało nie tyle dla ich wiedzy abstrakcyjnej, ile dla ich możliwości zastosowania w sferze praktyki: "the course of teaching Sciences for their usefulness is to

be observed in the Schooles, and not for their Theorie...."^{4/}.

To kryterium praktycyzmu miało swoje odniesienie w zalecanej szeroko przez Hartliba baconowskiej metodzie poznania empirycznego. Stanowiła ona punkt wyjścia dla opracowywanych metod nauczania poszczególne przedmiotów. Skoro w programach jego dominowała zasada poznawania rzeczy i zjawisk, doświadczalne dochodzenie prawdy wydawało się być najdoskonalszym sposobem zbliżenia ucznia i studenta do życia. G. Hill sugeruje, że metoda empiryczna Bacona zyskała w połowie XVII w. w Anglii tak dużą popularność dlatego, że prowadziła do egalitaryzmu społecznego. Wsuwając indywidualnie sprawdzalne doświadczenie na pierwszy plan umożliwiała, jego zdaniem, niezależnie się od narzucanych i zewnętrznych autoritetów. Jej oddziaływanie w przyszłości społecznej porównane zostało przez niego do "demokratyzowania wszechświata przez Kopernika i de- tronizacji serca w organizmie ludzkim przez W. Harveya"^{5/}. Podobne wnioski narzucają się przy analizie prac edukacyjnych kręgu Hartliba. Eksperyment i empiryzm są tu słowami-kluczami, występują we wszystkich niemal wypowiedziach. Hartlib na każdym kroku podkreśla, że do danego przekonania doszedł przez doświadczenie, a stwierdzenie to ma w jego ustach wagę najbliższego argumentu. Empiryzm ten jednak nie przedstawiał konsekwentnej metody filozoficznej w zakresie poznania. Był stosowany w sposób uproszczony, jako szerokie hasło programowe, prowadzące do niezależnienia się od autoritetów i tradycji oraz uzasadniającej konieczność reform. O tym jak daleko posuwano się w kręgu Hartliba najwiele niekiedy interpretując wartość metody empirycznej w nauczaniu, świadczyć może odnotowany w diariuszu Hartliba pomysł o poglądowym wyjaśnianiu dzieciom, czym jest grzech i jak wygląda piekło, poprzez prowadzenie ich w wyliczankach do wzięcia i miejsc egzekucji, aby poznali prawdę "by antypie"^{6/}. Na głęboko osadzona w mentalności purytańskiej myśli świadczą jednakże o pierwszoplanowej roli przypisywanej doświadczeniu w procesie poznania.

Program szkoły średniej postulowany przez omawianych tu reformatorów był więc zasadniczo przeciwstawny wobec programów ówczesnych "grammar schools". W miejsce tradycyjnego w gimnazjach trivium, gramatyki, retoryki i logiki, uznawanego przez reformatorów za przedmioty odebrane od rzeczywistości, główne miejsce zajęły przedmioty "użyteczne" w życiu, głównie przyrodnicze i ścisłe: arytmetyka, geometria, anatomia, architektura, wojskowość, prawo, filozofia naturalna, historia naturalna wg Pliniusza oraz gra-

sady medycyny, farmacji, chemii i chirurgii; logikę, retorykę i poezję wymieniano dopiero na końcu^{7/}. Ogólna zasada doboru przedmiotów, sformułowana wspólnie w kręgu Hartliba brzmiała: "The Rule is this... that nothing is to be taught but that which is useful in itself to the society of Mankind, therein fitting them for employments..."^{8/} Po rozstrzygnięciu najpełniej określa utylizaryzm omawianych propozycji. Ogólny rzut oka na całość tego programu prowadzi do wniosku, że osłą całej koncepcji było wychowanie przygotowujące młodzież do pracy. Wspólna praca wszystkich obywateli, zjawia się jako główny czynnik prowadzący do budowy społeczeństwa, nowoczesnego państwa - utopijnej wizji Hartliba, której podporządkowane były wszystkie aspekty jego działalności reformatorskiej^{9/}. Jak dalece cały system ukierunkowano na priorytet pracy widać z doboru rekomendowanej literatury klasycznej. Są to w większości dzieła autorów piszących o rolnictwie: Katon, Warron, Columella i Plinius; wszystkie zalecane dla rozszerzenia wiedzy agronomicznej i przyrodniczej zdobytej już wcześniej na zajęciach przedmiotowych. Interesującym przykładem utylizarnego kryterium oceny przydatności przedmiotów w szkole może być stosunek do muzyki. Według Hartliba, ćwiczenia muzyczne na instrumentach są korzystne i wskazane. Nigdzie jednak nie znajdujemy dowodów na to, że czynnik estetyczny odgrywał w tej ocenie jakąkolwiek rolę. Przeciwnie, uważany był on za wręcz szkodliwą przeszkodę, a nauka muzyki zalecana była dla kształcenia sprawności ruchowych palców, umiejętności korzystnej dla wykonywania przysiężonej pracy^{10/}. Zbliżały się tu dwie tendencje, charakterystyczne dla purytanizmu angielskiego w połowie XVII stulecia: ucieleśniony w doktrynie edukacyjnej Hartliba kult pracy oraz wrogość wobec muzyki, która nawet dla poety J. Milтона była złem społecznym, prowadzącym do rozluźnienia wewnętrznej dyscypliny normalnej i sprzyjającym "kaprysom i przyjemnościom"^{11/}.

Jedną z najbardziej uderzających cech omawianej koncepcji szkoły było użycie elementów wychowania zawodowego i jak powiadałbyśmy dziś politechnicznego za wskazane i właściwe we wszystkich typach szkół, również szlacheckich i arystokratycznych. Projekty te świadczą wyraźnie, iż ten ideał wiedzy miał swój rodowód w warsztatach rzemieślniczych i miejskich przedsiębiorstwach produkcyjnych. Najdobitniej wyraża to sformułowanie przyjaciele Hartliba George'a Snella, który twierdził, że nauka młodych Anglików nie może opierać się jak dotychczas na "pustych nominali-

stach i werbalistach", ale wychodzić musi z przesłanek "realistycznych i materialistycznych", koordynując wykładany materiał z przysiężym zawodem uczenia^{12/}.

Jednym z najważniejszych elementów projektów kręgu Hartliba było zakłádanie interwencji państwa w organizację, finansowanie i zarządzanie szkolnictwem. Już w 1647 r. sformułowano tezę, że budowanie powszechnego i sprawnego systemu szkół jest podstawowym obowiązkiem państwa^{13/}. Przygotowano w tym celu zbiór rekomendacji dla zajmującej się edukacją komisji parlamentarnej, mających na celu zbudowanie generalnej koncepcji szkolnictwa w kraju. Zalecano utworzenie systemu o czterech typach szkół: podstawowych, powszechnych w całej Anglii, szlacheckich, dla tych, którzy objąć mieliby stanowiska państwowe, technicznych oraz pedagogicznych, kształcących nauczycieli. Program szkół podstawowych, które objąć miały jednako wszystkich obywateli, zawierał naukę czytania i pisania w języku ojczystym, geografii, historii chrześcijaństwa, podstawy prawa, historii własnego kraju i obronności. Dla szkoły technicznej, mającej kształcić w zawodach "mechanicznych" /t.j. związanych z pracą fizyczną/ przewidziano kierunki agronomii nawigacji, geologii, geodezji, budownictwa, malarstwa i metalurgii. Warto tu zaznaczyć, iż konsekwencją postulatów powszechnego kształcenia było włączenie dziewcząt do systemu szkolnictwa publicznego. Podobnie jak w szkołach dla chłopców miały one zostać objęte nauką języków obcych i przedmiotów przyrodniczych^{14/}. Pomijając tu surowy, purytanski charakter programu szkół dziewiętnastowiecznych, trzeba zauważyć znaczny rykalizm tego projektu na tle ówczesnych obyczajów; dziewczęta z niższych warstw społecznych pozbawione były niemal całkowicie możliwości nauki, którą zresztą w tym przypadku uważano powszechnie za zbyteczną. Wracając do roli państwa, dodajmy, że wśród dokumentów Hartliba istnieje plan utworzenia państwowej Rady do Spraw Edukacji^{15/}, wymieniający m.in. jako członków J. Milтона i W. Petty'ego. Liczono na to, że tzw. Mały Parlament, ukonstytuowany w 1653 r. w którym znalazło się więcej niż w Drugim Parlamencie elementów radykalnych, wykorzysta swą historyczną szansę i włączy inicjatywę przebudowy szkolnictwa do swego programu posunięć ustawodawczych. Nadzieje te nie zostały spełnione; jeszcze w grudniu 1653 r. parlament rozwiązano. Od tego też czasu datuje się spadek zainteresowania reformą szkolnictwa wśród działaczy kręgu Hartliba.

Omawiana koncepcja szkoły, mimo iż nie zakładała pełnego egaltaryzmu, kryła jednak silne elementy demokratyczne. Hartlib do-

prze rozumiał polityczny charakter upowszechnienia wiedzy w społeczeństwie. Wiedza, jego zdaniem, prowadzi nie tylko do poprawy warunków bytowania, ale umożliwia masom odgrzywanie bardziej aktywnej roli w życiu kraju, udzielając im ich wartość i prawa. W ten sposób podniesienie poziomu życia obywateli staje się narzędem realizacji bardziej demokratycznego ustroju, a zarazem bronią przeciwko groźbie absolutyzmu. Hartlib nigdy nie proponował zrównania praw obywateli, ale w gronie jego wymieniał się jako jeden z podstawowych braków istniejącej edukacji. Fakt, że absolwenci szkół nie byli zaznajomieni z ustrojem politycznym własnego kraju, urzędami państwowymi i ich funkcjami, a co najistotniejsze, nie byli świadomi społecznych zadań do jakich te urzędy zdawały powołane oraz uprawnień osób nimi kierujących^{16/}. Nie wykluczono też możliwości zajmowania najwyższych stanowisk w państwie przez osoby nisko urodzone; Młody Petty pisał, że nie widzi powodu dla czego ktoś, kto chodzi za pługiem, nie mógłby włączyć ręki steru państwa^{17/}.

Dla pełniejszego obrazu poglądów kręgu Hartliba na edukację warto zwrócić uwagę na jego stosunkowo mniej znane postulaty pod adresem uniwersytetów i uczelni wyższego stopnia. Krytyka ich przebiegała po linii zbliżonej do przyjętej wobec szkół niższych. Panowała opinia, że absolwenci opuszczający uczelnie są dla państwa bezużyteczni i niedolni do praktycznego działania: "Schollars coming from Colleges and Universities are the most imprudent men of all... most unfit for civil conversations and employments"^{18/}. We wspomnianym już zbiorze należał dla Parlamentu z 1653 r. konstytucje i obyczaje panujące na uniwersytetach porównane zostały do tych, jakie panują w rakonach, których członkowie żyją w próżniactwie i izolacji, nie poczuwając się do żadnych obowiązków wobec społeczeństwa. Padła też sugestia, że fundusze i dotacje przeznaczone na rozwój nauki nie są wykorzystywane do właściwych celów i winny być pod kontrolą państwa. Głównym zadaniem, jakie stawiano uniwersytetom, było przygotowanie kadry wykwalfikowanych nauczycieli dla szkół niższego stopnia. Ten uderzający postępowy postulat był wynikiem próby konsekwentnego powiązania zmian profilu szkół średnich i podstawowych z reformą, wyższych uczelni, przystosowując je do nowej sytuacji społecznej.

Z propozycjami grupy Hartliba wiąże się ściśle wystąpienie w 1649 r. jego przyjaciela Johna Hall'a z uniwersytetu w Cambri-

dge. Hall jako poeta i humanista nie podzielał w prawdzie utylitarnego nastawienia Hartliba, ale zgadzał się z nim co do konieczności reorganizacji uniwersytetów. Domagał się wprowadzenia przedmiotów przyrodniczych i "eksperymentalnych", chemii i anatomii, wykluczonych z programów przez biskupów elzbietanckich, oraz poparcia finansowego dla badań matematycznych i medycznych.

Interesujące z naszego punktu widzenia były próby Hartliba tworzenia nowych, odpowiadających jego wymaganiom, wyższych uczelni, niezależnych od obu obciążonych konserwatywną tradycją uniwersytetów średniowiecznych. Wiemy, iż w 1649 roku, a więc w tym czasie, gdy ukazała się praca Halla, Hartlib starał się doprowadzić do zmian w strukturze Kolegium Greshama w Londynie. Kolegium to, uznane powszechnie przez historyków za prekursora Towarzystwa Królewskiego, znane było już wówczas jako finansowany przez bogatą kompanię handlową ośrodek akademicki wiążący tematykę naukową z praktyką gospodarczą i stosunkowo niezależny od uniwersytetów. Dla Hartliba ten stan rzeczy nie był wystarczający. Pragnął on, aby W. Petty rozpoczął w ramach Kolegium prowadzenie kursu nauk "eksperymentalnych i mechanicznych". W pojęciu tym krył się zamiar rozwijania naukowych podstaw rzemiosł i wytwórczości. Tematyka ta mogłaby być prowadzona, jego zdaniem, kosztem redukcji teologii, prawa cywilnego i retoryki^{20/}.

Poszukując dróg zrealizowania swoich zamierzeń, Hartlib począł rozważać możliwość założenia w Londynie nowego i niezależnego uniwersytetu. Mógłby nie spreeczował bliżej, jak wyobrażał sobie taką uczelnię, można się jednak domyślać jej charakteru z innych szkiców na ten temat. Do projektu wiążące zostały odpowiednio przystosowane zamierzenia reform postulowanych wcześniej w różnorodnych dziedzinach. Jedno z jedenastu kolegiów, wchodzących w skład planowanej uczelni, zajmować się miało postępowymi naukami panaceicznej, a więc rozwijać oficjalnie działalność prowadzoną przez Hartliba na własną rękę /pod wpływem, ale niezależnie od Komenińskiego/: gromadzenia wszelkiej informacji o stanie wiedzy ludzkiej i udostępniania ich dla dalszych badań. Kolegium Greshama stałoby się w ramach nowego uniwersytetu ośrodkiem myśli Baconowskiej - "Yerulamian Experimental Philosophy"^{21/}. Przewidziane było również utworzenie kolegiów dla wynalazców i postępu techniki, dla szerzenia idei irranizmu, dla spraw kolonii oraz odrębne kolegium dla kształcenia gentry i arystokracji. Ten luźny zarys pozwala jednak lepiej dostrzec cel jego zamierzeń. Uniwersytet

Londyński stać się miał przeciwną dla Oxford i Cambridge, których konserwatywne statuty nie pozwalały na szersze wprowadzenie nauk stosowanych i technicznych. Wiadomo, iż w okresie tym na uniwersytecie napływali znacznie większe ilości synów miejskich warstw średnich: lekarzy, prawników, kupców oraz rzemieślników^{22/}. Złożyło się na to m.in. osłabienie monopolu kleru na wiedzę i postępująca sekularyzacja urzędów państwowych. O ile jednak młoda burżuazja, pozbawiona własnego modelu kultury, a zarazem koncepcji edukacji, imitowała na jejściele wzorce wytworzone przez warstwę ziemiańską i kulturowane w uniwersytetach, Hartlib i jego współpracownicy próbowali sformułować odrębny program nauki akademickiej, bliższy mieszczańsko-purytańskiej wizji świata. Rozkwit teorii edukacyjnych w kręgu Hartliba możliwy był dzięki warunkom, jakie zapanały w czasie Rewolucji. Po Restauracji w 1660 r. obserwowaliśmy zanik zainteresowania sprawami reformacji szkolnictwa. Wpływ purytanizmu zaznaczał się jedynie w wyspecjalizowanych, prywatnych szkołach handlowych lub morskich. Na ogół jednak nastąpił powrót scholastycyzmu na uniwersytetach, a sprawa edukacji średnich i niższych warstw była niechętnie widziana przez władze, gdyż budziła skojarzenia z politycznymi i religijnymi wstrząsami minionych lat^{23/}.

Przypisy

- 1/ R.F.Young, Comenius in England, Oxford, 1932, s.35. O Hartlibie zob. G.H.Turnbull, Hartlib, Dury, Comenius, Liverpool 1947.
- 2/ F.Watson, The English Grammar Schools to 1660, Cambridge 1908, s.276.
- 3/ J.Brooke do S.Hartliba, 1628; /w:/ G.H.Turnbull, Samuel Hartlib... Oxford 1920, s.74-6.
- 4/ J.Dury, Some Proposals towards the Advancement of Learning 1653; Samuel Hartlib and the Advancement of Learning, red. Webster, Cambridge 1970, s.166.

- 5/ C.Hill, Intellectual Origins of the English Revolution, Oxford 1965, s.112.
- 6/ Hartlib, Dury, Comenius, s.46.
- 7/ /J.Dury/, The Reformed School, 1650; /w:/ Samuel Hartlib and the Advancement..., s.164. Praca ta powstała w wyniku współpracy kręgu Hartliba.
- 8/ Ibid., s.148.
- 9/ O utopijnie w myśli Hartliba zob. M.Rozbicki, Mecenas-utopia rewolucji politycznej, "Buhemer" 1974, nr 4.
- 10/ "Musical instruments should therefore be because the fingers being made nimble and pliable... they can afterwards be better and easier be applied to all mechanical implements", Hartlib, Dury..., s.46.
- 11/ Cyt. wg: C.Hill, Society and Puritanism in Pre-Revolutionary England, London 1964, s.509.
- 12/ G.Snell, The Right Teaching of Useful Knowledge... London 1649, wstęp.
- 13/ /J.Dury/, Considerations tending To the Happy Accomplishment of Englands Reformation..., London, 1647; /w:/ Samuel Hartlib and the Advancement... s.123.
- 14/ /J.Dury/, The Reformed School; /w:/ Samuel Hartlib and the Advancement..., s.148.
- 15/ Por. G.H.Turnbull, Hartlib, Dury... s.40.
- 16/ /J.Dury/ Some Proposals...; /w:/ Samuel Hartlib and the Advancement... s.175. Zauważmy, że myśli te podjęli dopiero dzwileknaśtwieczni radykałowie; W.Cobbett pisał we wstępie do swej A Grammar of the English Language, że celem jego jest zapewnić szerokim masom obywateli wiedzę o kulturze klas rządzących, aby lepiej rozumieć prawa kraju; zob. The Good Old Cause, red. C.Hill, E.Dell, London 1969, s.477.
- 17/ W.Petty, The Advice of W.P. to Mr. Samuel Hartlib... London 1948, s.2.

- 18/ /J. Dury/, Some Proposals... /w:/ Samuel Hartlib
and the Advancement... s. 174.
- 19/ J. Hall, An Humble Motion to the Parliament of En-
gland..., London 1649.
- 20/ Por. G. H. Turnbull, Hartlib, Dury..., s. 49.
- 21/ Przedruk w: Samuel Hartlib and Advancement..., s. 60.
- 22/ Por. J. Simon, The Social Origin of Cambridge Students
1603-1640, "Pas and Present" 1963, nr 20.
- 23/ Por. I. Stone, The Educational Revolution in England
1560-1640, "Past and Present" 1964, nr 28, s. 74.

LUBELSKIE MATERIALY NEOFILOLOGICZNE—1975

Edith Wagner

Zu einigen Schwierigkeiten und Fehlern beim Erlernen der deutschen Sprache im Germanistikstudium

Die folgenden Ausführungen basieren auf relativ jungen Sprachmühsen, die im Unterrichts für polnische Germanistikstudierten gesammelt wurden. Wegen ihres wiederholten Auftretens - sowohl bei mündlichen Äußerungen als auch in schriftlichen Arbeiten - sind die beobachteten Fehler einiger Überlegungen wert. Sie bedürfen einer analytischen Durchdringung mit den notwendigen Konsequenzen für Lehrmaterialien und für die unmittelbare Unterrichtspraxis.

Es ist keine Neuerung, das Lehren Fehler korrigieren, sammeln und vielleicht auch einige zusätzliche Übungen machen. An vielen Institutionen werden Fehleranalysen angelegt. Und die Sprachwissenschaft beschäftigt sich in den letzten Jahren verstärkt mit kontradiktiven Untersuchungen.¹ Dennoch sind wir gegenwärtig weit davon entfernt, der Lehrer oder dem Lektor an der Universität entsprechendes Lehrmaterial oder Hinweise liefern zu können, damit er effektiv die Schwierigkeiten aus dem Wege räumt, die der Schüler oder Student beim Erlernen der deutschen Sprache zu überwinden hat.

Es ist ganz eindeutig, daß zur Beseitigung von Fehlern die empirisch-induktiven Verfahren im Unterricht dominieren und das dieser Zustand noch eine Weile andauern wird. Um zu einer Objektivierung und Systematisierung im Lernprozeß zu kommen, die eine optimale Überwindung von Schwierigkeiten und die Vermeidung oder Beseitigung von Fehlern einschließt, bedarf es vieler Untersuchungen in der Linguistik, Methodik und Psychologie. Natürlich darf man dabei die Beobachtungen und Erfahrungen bei der unmittelbaren Vermittlung der Sprache keineswegs außer acht lassen.

Von diesen Beobachtungen und Erfahrungen soll hier die Rede sein.