

## Fortid, nutid og fremtid

### I.

Små barn lever alltid i "nuet". Men de vet ikke selv om det. De plages ikke av erindringer fra fortiden. Og de higer hverken drommende eller begjærlig etter en fjern fremtid. Sjelelivet i de første barneår er bestemt av de umiddelbare inntrykk. Lys og toner strømmer inn i barnet. Det nyder melken i fulle drag. Man kan se på de små tærs bevegelser hvorledes nydelsen går gjennom hele kroppen. Og har det maveknip eller oreverk, er det hjelpeløst hengitt til smerten uten mulighet til å være "tapper", til å kunne objektivere smerten.

Efterhvert som barnet blir et par år eldre, våkner erindringsevnen. Opplevelsene blir utvidet til også å gjelde gjenopplevelser av tidligere hendelser. Men disse erindringsbilleder er så ureflekterte, så konkret umiddelbare, at barnet liksom ser omigjen det som har hendt for, ved siden av eller bakom det som sanses i øyeblikket.

Og samtidig våkner evnen til å glede seg til noe som skal komme. Den første fortidsopplevelse er uadskillelig knyttet til den første fremtidsopplevelse. Og tidsavstandenes størrelse spiller til å begynne med ingen rolle. Det som skjedde for to år siden og det som skjedde igår, står som erindringsbilleder like ved siden av øyeblikkets opplevelser. Tidens "perspektiv" er ennå ikke blitt bevisst. Det samme gjelder fremtidsoplevelsene. Det som skal komme, er liksom like utenfor døren enten det er en dag eller en uke til det skal skje: "Mor, når kommer julaften?" - og et par minutter etter at det har fått svar "Mor, hvor lenge er det nå til julaften?"

Fortidsoplevelsene belaster ikke de små barn med bevisste problemer. Og fremtidsoplevelsene har intet av idealets sus over seg. Fremtiden er objektive enkeltopplevelser som kommer uansett barnets holdning. Fortid og fremtid er derfor i småbarnsalderen uten personlig problematikk. Det er to forskjellige arter av bilder som barnet lever i ved siden av nutidens opplevelser. Tidsopplevelsen er ennå upersonlig. Derfor er der "paradis"-evighetsstemning omkring små barn.

La oss sammenligne dette med oldingens opplevelse av fortid, nutid og fremtid. Og la oss velge oldingen i edleste form, - ikke den sklerotiserte narretype. - Man sier lett at oldingen først og fremst "lever i fortiden". Hvilken evne har ikke gamle, erfarne folk til å fortelle fra sin ungdoms- og barndoms-tid slik at billedene står der lys levende, og samtidig slik at disse erindringsbilleder har fått en egen avklart, ren, upersonlig karakter. Oldingen har da gjennomlevet og gjennomarbeidet sin fortid slik at den personlige problematikk er overvunnet. Han tynges ikke lenger av den. Fortidsoplevelsene stiger frem "romlig" ved siden av hverandre og flettet inn i hverandre som små evighetsbilleder, idet noe vesentlig kommer til syne i dem. Og fremtiden? Oldingen har jo ikke noen fremtid, vil kanskje noen si. - Nei, han har bare et ubetydelig lite stykke personlig fremtid på denne siden av dødens terskel. Til gjengjeld har oldingen i sin edleste form en forklart fremtidsopplevelse som er hevet ut over personlige idealer og drommer. Det er den objektive åndelige nødvendighet som kommer til orde. Det er profeten. Han ser det som nødvendigvis må komme.

Med en slik fortids- og fremtidsopplevelse er det mulig å ha fred og ro i nuet. Derfor kan gamle menneskers øyne ha en slik evighetsglans som stråler umiddelbart i "nutiden".

Mellom småbarnsalderen og oldingalderen er mennesket henvist til å kjempe strebende med fortid og fremtid hver eneste dag, - kjempe med alle fortidserindringsbilledene i selverkjennelse, inntil det vesentlige, menneskets eget vesen viser seg i dem, - strebe etter å virkeliggjøre fremtiden slik at menneskets eget jeg kommer til syne i den.

Denne kamp i hvert nutidsoyeblikk mellom fortid og fremtid går gjennom mange stadier på livets vei.

Vi skal nå bare betrakte ett av disse trinn, hvor denne tidsopplevelse for første gang pleier å komme frem med en viss personlig selvbevissthet. Det er 9-10 års-trinnet.

Helt frem til denne alder må barnet få lov til å leve umiddelbart i nuet. De kan strekke ut noen folere til fortid og fremtid, men de kan ikke besværes av dette, hvis utviklingen er sunn. Har et lite barn for eksempel gjort noe galt, må saken ordnes mens den er fersk. Blir det "gale" oppdaget noen dager etter, må man nok ofte ta saken opp og tale om den, - men den er da som regel allerede så "foreldet" at den for barnet er temmelig fremmed, ofte omtrent like fremmed som om et annet barn hadde utført handlingen.

Anderledes blir det fra 9-10 års alderen av. De fleste barn oppsøker formelig i denne alder små konflikter med de voksne. Og de kan nå nettopp gå og "gnage" på fortiden, det "fryktelige" som hendte, - gjerne i ukevis og månedsvis. Det kan være noe galt de selv har gjort og hvor de prøver sine selvstendighetstreffer i indre opposisjon mot hele verden. Eller det kan være en virkelig eller innbildt urettferdighet som lærerne eller foreldrene har begått mot dem. Og barnet knuges da ofte i lang tid i ensomhet og ruger over seg selv i dyp og inderlig selvmedlidenhet. Barnet har for første gang fått et stykke fortid mettet av personlig selvfølelse.

Dermed våkner en ny sans for fortiden. Og parallelt og like sterkt våkner en nysans for fremtiden: det store ideal.

Allerede de ganske små barn "vet" ofte hva de vil bli som voksne. Det kan være politikonstabel, buss-sjåfor, bonde eller brannmann. I alle tilfelle er det noe helt konkret de da forestiller seg, noe de har sett som de gjerne vil gjøre etter. Og så "er" de i grunnen allerede politikonstabel o. s. v. Det er altså ikke noen fremtidsdrom. Det er ikke noe ideal.

Men fra 9-10 års alderen av begynner dette å demre.

Til full utfoldelse kommer det først i overgangsalderen. Men den første demring av denne personlig farvete tidsopplevelse er der tydelig allerede i 9-10 års alderen, - la oss si i 4. klasse.

## II.

Dette er grunnlaget for at det først nu har en indre mening å la barnene begynne å oppleve bevisst verbets tider - fortid, nutid og fremtid - i den første grammatikkundervisning. Behandler man dette for 4. klasse, har det ingen fundering i barnets utvikling. Det blir en tom ord-etterplapring som kun er til belastning og direkte skade.

Det vil som oftest være naturlig å begynne den første grammatikk-undervisning i 4. klasse med de tre hovedordklasser verber, substantiver og adjektiver. (Se artikkelen "Litt grammatikk" i "Mennesket", nr. 4, årg. 17, julen 1954) . -

Neste etappe blir så å utdype disse tre områder videre, og da for verbets vedkommende med de tre tider fortid, nutid og fremtid.

Som regel passer det godt å ta dette i slutten av 4. klasse. Av og til forskyver det seg naturlig til begynnelsen av 5. klasse. -

I 3. klasses hjemstedslære har barnet fått leve seg inn i de forskjellige yrker bonde, fisker, tommerhugger, skomaker etc. - Dette toppe seg til slutt i en sammenfattende behandling av hjemstedet i våre besteforeldres tid. Ved sammenligning med vår egen tid blir dette en første forberedelse av å oppleve historiens tidslop. "Fortiden" blir her slektens fortid.

Så kommer i lopet av 4. klasse de store sagaskikkelser Harald Hårfagre. Olav Trygvason o. s.v. -

På en måte er dette naturligvis "historieundervisning". Men i 4. klasse er barnene ennå ikke kommet til det punkt hvor menneskehetens historie kan oppfattes i sammenheng. Det er noe som først kommer i lopet av 5. , 6. og 7. klasse. - Men hva er det barnene kan nære seg av ved å oppleve disse sagaskikkelser? Det er den storslagne, flammende kraft som utfolder seg i deres liv. I 4. klasse er det ennå likegyldig for barnene å vite at dette skjedde på det og det tidspunkt angitt ved årstall. Det avgjørende er her at de blir begeistret. For å sette det på spissen kan man si barnene opplever sin egen fremtidskraft ved å se opp til disse mektige menneskeskikkelser. De appellerer til vilje- og handlingskraft. En 4. klasses pike tegnet Olav Trygvason 4 ganger så stor som de andre vikinger på "Ormen Lange".

Når vi derimot sammenligner vår egen tid med besteforeldrenes tid, er det ettertenksom refleksjon. Det er virkelig "fortid". -

Som grunnlag for verbets tider trenges imidlertid noe mer. I små historier kan læreren her gi eksempler - og med fordel velge tilfeller som har forekommet i selve klassen. Den moraliserende pekefinger behøver ikke å være der. Tilfellene kan forandres og kamufleres, slik at det ikke virker påtrengende. Man kan for eksempel i fortellingen la en gutt gjøre det en pike har gjort. Men det må være slik at barnene kjenner tilfellene igjen som mulige og virkelige, slik at de feler dette har vi selv utført og opplevet.

Ut fra slike små eksempel-historier kan barnene så selv finne utallige nye eksempler på de tre tider.

Og så må det hele fordøyes ved at der tegnes bilder og skrives serier av eksempler.

En særlig god anskueliggjørelse er å la barnene "agere" de tre tider Et barn kommer frem foran klassen og utfører et eller annet ved antydende geberder. Mens han gjør dette, skal klassen gjette hva det er: han klipper, han hugger, han hopper, han strikker o. s. v. Det blir selvfølgelig hele tiden eksempler på nutid, fordi han gjør det samtidig. Hvis klassen ikke klarer å gjette det riktige, må han selv si det, mens han utfører geberdene: jeg klipper, jeg hugger, o. s. v. -

Efterat dette er innøvet, slik at flere barn har fått gjøre det, og det går tilstrekkelig flytende, utvides aksjonen til "fortid".

Efterat et barn har utført en handlingsgeberde, setter det seg på en stol foran klassen, - og må sitte der mest mulig ubevegelig. Et annet barn kommer frem og utfører en nutidsgeberde. Nu er det den som sitter i stolen som skal gjette handlingen og si for eksempel hun syr. Straks sier læreren "Men hva gjorde du? " Han svarer for eksempel "Jeg hinket. " Den som sitter i stolen, går tilbake til sin plass, og den som gjorde sygeberden setter seg i fortidsstolen. Et annet barn kommer frem og gjør en ny geberde. Slik kommer der en strøm

fra nutidshandlingen til fortidsstolen, hvor handlingen sees som erindringsbillede i det indre.

Efterat dette er oviet en stund, utvides aksjonen til "fremtid". Foran klassen vis å vis fortidsstolen settes en ny stol, slik at der er plass til å utføre en handlingsgeberde mellom stolene. Et barn kommer frem og setter seg i fremtidsstolen. Læreren sier "Hvisk til meg hva du vil gjøre." Barnet hvisker for eksempel "Jeg vil sage". Fremtiden er altså ennu hemmelig og skjult i det indre. Men den er viljesbetonet. For handlingen skal jo nu i neste øyeblikk komme frem av den skjulte intensjon. "Gjør det" sier læreren. Barnet reiser seg og utfører sin fremtidsintensjon som nutidshandling. "Han sager," roper en av elevene, og glemmer at han først skulle rekke opp hånden. Barnet som har "saget", setter seg i fortidsstolen. Læreren spur en som et øyeblikk ikke fulgte med: "Hva var det han gjorde?" Taushet. Læreren gjentar spørsmålet til hele klassen. Alle i kor "Han saget."

Ved denne agering kommer tidsstrømmen anskuelig frem fra fremtid gjennom nutid til fortid. Kun nutidshandlingen er synlig. Fremtiden er latent viljesintensjon. Fortiden kommer frem som erindringsbillede.

Dette kan også tegnes. Handlingen må tegnes tre ganger. For å markere at kun nutidshandlingen i midten er synlig, kan man for eksempel lage en blå sky rundt fortids-erindringsbilledet og en rød sky rundt fremtidsintensjonsbilledet. - Og så kan der skrives eksempler i mengdevis i tre kolonner, gjerne med tre forskjellige farver for de tre tider.

Som en sammenfattende oversikt kan man så til slutt fremstille de tre tider i sin almenlydighet uten hensyn til de enkelte eksempler. Viktig er naturligvis at en slik oversikt kommer til slutt og ikke danner utgangspunkt for fremstillingen. Barnene må først leve seg gjennom de konkrete tilfellene.

En slik sammenfattende oversikt kan varieres på de forskjellige måter.

Man kan for eksempel anskueliggjøre de tre sirkler i tre forskjellige farver på rad etter hverandre, slik at de akkurat tangerer hverandre. Så antyder man tre menneskeskikkelser i de tre farver inne i sirklene.

Derefter tegner man en rekke piler fra fortidssirkelen inn i nutidssirkelen og omvendt piler fra nutidssirkelen inn i fortidssirkelen. På samme måte også en rekke piler i begge retninger mellom nutidssirkelen og fremtidssirkelen.

Derved anskueliggjøres at mennesket alltid står i nutidssirkelen, men at det også alltid har et fortidsmenneske bak seg og et vordende fremtidsmenneske foran seg, og at det stadig står i vekselvirkning (pilene) med begge disse to "folgesvenner" på livets vei. -

Slik kan barnene i slutten av 4. klasse eller i begynnelsen av 5. klasse øve seg i å lære fortid, nutid og fremtid bevisst sproglig samtidig med at de i sin egen utvikling underbevisst kjemper med å erobre nettopp dette.

### III.

Efterat man i en grammatikperiode har arbeidet dette frem, bør man ta fatt på helt andre emner i de følgende måneder enten det nu er botanikk, zoologi eller historie, slik at barnene i det underbevisste kan fordøye det, for man i en ny grammatikkperiode i løpet av noen uker utvider og fordypet denne enkle begynnelse til også å omfatte de mer kompliserte verbalformer perfektum, pluskvamperfektum og futurum eksaktum.

Er dette tre nye "tider" av verbet? Er der altså i alt seks "tider"? Eller er der kanskje hele åtte "tider", idet man også bør regne med 1. og 2. kondisjonalis? - Selv blant de voksne som "kan" disse verbalformer til punkt og prikke, og nårsomhelst kan finne eksempler for hvilkensomhelst verbalform - hersker der på dette område stor uklarhet og t. o. m. skjematenkning. Det gjelder også tallrike lærere og mange grammatikk-bokforfattere.

Hvorledes forholder det seg i virkeligheten med alle disse tider?

Der er kun tre "tider", og der kan aldri være mer enn kun tre "tider" fortid, nutid og fremtid. Men der kan være flere aspekter (eller handlingsarter) som krysser disse "tider". Resultatet blir et mylder av verbalformer som i de forskjellige sprog i historiens løp har utfoldet seg til en vidunderlig broket mangfoldighet.

På norsk har vi først og fremst to aspekter: verbalhandlingen i selve utfoldelsen og verbalhandlinger som ferdig faktum.

Når jeg sier "jeg hugget ved" (altså fortid, imperfektum), - lever jeg meg inn i denne fortidshandling i selve dens utfoldelse. Når jeg sier "Jeg hadde hugget ved" (pluskvamperfektum), - ser jeg i erindringsbilde tilbake til et tidspunkt i fortiden, hvor handlingen allerede var avsluttet. Der dannes seg da et ferdig avsluttet bilde, projisert inn i fortiden. Det er mer tankemessig reflektert, mens jeg i det første tilfelle (fortid, imperfektum) i sterkere grad fortsetter å leve med i fortidshandlingens forløp med min vilje og følelse. Når jeg sier "Jeg har hugget ved" (perfektum), - er handlingen der i et ferdig avsluttet tankebilde på nutidstrinnet (derfor er hjelpeverbet "har" i nutidsform, presens.)

Er altså perfektum eller imperfektum nærmest nutiden (presens) i tidsrekkefølgen? Ingen av dem! Selve spørsmålet er feil stillet, - og har sin opprinnelse i mange grammatikkbokers skjematisk oppstilling. Imperfektum og perfektum er like nære og like fjerne, men på forskjellig måte. De tilhører to forskjellige aspekter.

Perfektum, pluskvamperfektum og futurum eksaktum ("jeg vil ha hugget ved") er verbalhandlinger uttrykt i

de tre tider (nåtid, fortid og fremtid) som ferdig avsluttede, reflekterte tankebilleder. Det er med andre ord de tre tiders "tankeaspekt", mens nutid (presens), fortid (imperfektum) og fremtid (futurum) er verbalhandlingens viljes-folelses-aspekt.

I 5. klasse kan man utvikle disse seks verbalformer i serier av eksempler. Man kan også utvide den ovenfor beskrevne aksjon til å gjelde alle seks former.

To barn kommer frem foran klassen. Det ene setter seg på "fremtidsstolen", det annet står bakenfor. Det første sier "Jeg vil male" (futurum). Barnet bakenfor sier "Om en stund vil han ha malt ferdig" (futurum eksaktum). Det første reiser seg, agerer maling med en pensel og sier "Jeg maler" (presens). Så stopper det å male, og straks sier barnet bakenfor "Nu har han malt ferdig" (perfektum). Det første setter seg på fortidsstolen og sier "Jeg malte" (imperfektum). Det annet barn som i mellomtiden har flyttet seg bak fortidsstolen, sier: For en stund siden hadde han allerede malt ferdig. (pluskvamperfektum).

For å få det til å gli kan læreren hele tiden stille spørsmål i de forskjellige former "Hva vil du gjøre?" (futurum) .... etc. - Da kommer svarene i de riktige former.

På denne måte anskueliggjøres i en enkel aksjon at det er to aspekter (representert av de to barn) som opptrer i de tre tidsfaser.

Barnene kan nu skrive serier av eksempler, og de kan også festne og fordøye aksjonen ved å tegne den.

Tegningen kan eventuelt også forenkles til et grafisk oversiktsbillede.

Man lar da fremtid, nutid og fortid følge etter hverandre langs en vannrett linje. Så tegner man inn tre loddrette linjer som avbryter den vannrette tidsstrom og bringer den til tankens fikserte avslutning.

Den loddrette linje som treffer den vannrette linje i fortidsavsnittet er da pluskvamperfektum. De to andre loddrette linjer som treffer den vannrette linje i nutidsavsnittet og i fremtidsavsnittet, er henholdsvis perfektum og futurum eksaktum.

Når man over alt dette inn med barnene, er det særlig fruktbart å gripe saken an fra stadig nye sider. Ellers havner man uvegerlig i drill. Storst fare for dette ligger i de latinske grammatikkuttrykk (pluskvamperfektum etc.) som for barnene naturligvis som regel er jevngode med x, y, z. - Disse internasjonalt innarbeidete uttrykk er selvfølgelig helt nødvendige. Men de må stadig på nytt belives ved at kvalitetene blir synlige.

#### IV.

Sansen for kvalitetene i verbets aksjonsarter (aspekter) er i tidenes lop blitt meget slov. Det forer så til at man bruker formene nokså hensynslost om hverandre. Man gjør da for eksempel ingen forskjell mellom perfektum og imperfektum. Man synes det kan bli ett fett om jeg sier "Jeg gjorde det" eller "Jeg har gjort det". Liksom den farveblinde synes det er ett fett om et eple er rødt eller grønt. Eplets vekt er jo den samme.

Noe annet er at det kan skje forskyvninger, slik at en sproglig kvalitet overtar noe av en annen kvalitetsfunksjon. Dette har skjedd i stor utstrekning i alle sprog. Det beror ikke alltid bare på slovet sans, men like ofte også på en karakteristisk ensidighet i en sproggruppe.

I de siste 100 år har det for eksempel i det tyske sprog foregått en funksjonsforskyvning mellom imperfektum og perfektum, idet bruken av perfektum har trengt seg frem på bekostning av imperfektum. Tyskerne sier ikke gjerne "Ich war gestern im Theater" (imperfektum). De fleste tyskere er tilbøyelige til å si "Ich bin gestern im Theater gewesen." Det ferdigreflekterte, avsluttede tankebillede fortrenger her den umiddelbare opplevelsesfylde som er sterkere tilstede i imperfektum.

En dikter som Goethe hadde her sikker kvalitetssans, som vi vil belyse med et eksempel.

I romanen "Die Leiden des Jungen Werthers" har helten til slutt begått selvmord og kan derfor ikke begraves av kirkens embedsmenn. Det er de enkle, menneskelige medfolende håndverkere som bærer ham til graven. Og så slutter Goethe med de to korte pregnante setninger "Handwerker trugen ihn. Kein Geistlicher hat ihn begleitet." (Håndverkere bar ham. Ingen prest har fulgt ham til graven.)

Hvorfor i all verden veksler Goethe her verbalform i de to setninger? Hvorfor bruker han imperfektum i den første og perfektum i den siste?

I den første vil han male handlingen slik at vi selv identifiserer oss med håndverkerne og med vår vilje og følelse sorgende følger Werther på hans siste ferd, - derfor imperfektum. Derefter konstateres med et kjølignende reflektert, ironisk bebreidende blikk at prestene ikke har fulgt ham, - altså perfektum.

Som kontrollprove kan man forandre disse to setninger slik at begge to skrives i imperfektum, begge i perfektum og endelig den første i perfektum og den siste i imperfektum. Man vil da straks se, at Goethe her har brukt de eneste eksakte riktige verbalformer som best gir uttrykk for det som skal sies.

Slike stilistiske ovelser vil som regel hore til et meget senere trinn enn folkeskolealderen, men det er viktig at allerede den første grammatikkundervisning er innstillet på å få frem noe av de kvalitetene som så senere kan øves etterhvert som det blir aktuelt.

## V.

Det kan også være meget fruktbart for læreren å være klar over at de former man har i det nuværende norske, tyske eller engelske sprog, ikke er evighetslovmessighet, men et lite utsnitt av en omfattende historisk sprogutvikling, - selv om man i direkte form neppe kan utvikle for eksempel det følgende for elevene for i gymnasiets overste klasse.

Vi har på norsk de tre tider som krysses av de to aspekter, og derfor de seks nevnte verbalformer som etterhvert har grepet sterkt over i hverandres funksjonsområder. (Kondisjonalis er intet nytt aspekt, men en omskrevet form for et betingelsesforhold, krysset av de to aspekter, - derfor også i to former: 1. og 2. kondisjonalis.

I det ur-indoeuropeiske sprog var der ikke bare de to nuværende aspekter, men også et tredje aspekt, som senere enten helt er gått tapt eller uklart er forsvunnet inn i de to andre aspekter, som nettopp derfor heller ikke er "rene" aspekter.

Dette tredje aspekt er verbalhandlingen i selve dens spirende kime, idet den i full viljesintensitet settes inn, det såkalt ingressive aspekt.

I det greske sprogs aoristformer er dette tredje, tapte aspekt levende til stede, - om enn ikke i ren form.

På latin er dette forsvunnet og for fortidens vedkommende overtatt av perfektum.

På norsk er det overtatt av imperfektum. (På fransk dukker det opp som passé défini.)

La oss ta et eksempel:

Da Julius Caesar hadde vunnet en av sine overraskende, overlegne seire, sendte han som bekjent den korte melding "Jeg kom, så og vant." Her bruker vi altså på norsk fortid (imperfektum). Men imperfektum ble opprinnelig kun brukt til å uttrykke handlingen som utfolder seg i fortiden i et visst tidsrom som oppleves i en følelsesstrøm. (Smlg. det engelske sprogs progressive samtidsform "He was painting a picture", - han malte et bilde, d.v.s. han holdt på å male et bilde.) I dette tilfelle gjelder det imidlertid selve handlingsinnsatsen, handlingens "status nascendi", viljesaspektet, handlingen som et punkt uansett tidsforløpet og uansett den ferdige tilstand. I Plutarks greske Caesar-biografi finner vi da også på dette sted tre aoristformer Elthon, eiden, enikesa. På norsk mister vi denne kvalitet ved oversettelsen, idet vi er nodt til å bruke imperfektum.

Men hva sa Caesar selv på latin? Aorist fantes ikke. Latinens imperfektum hadde kun sin opprinnelige funksjon. På latin er det nettopp perfektum (det reflekterte tankeaspekt) som foruten sin opprinnelige funksjon tjener som erstatning for aoristen. Caesar sa derfor de tre allittererende perfektumsformer Veni, vidi, vici! -

Når man som tidligere nevnt i den senere tids tyske sprogutvikling kan iakttå at perfektum fortrenger imperfektum, er det en tydelig latiniserende tendens som forsterker den avblekete, abstrakte tenkning. Etterat denne perfektuminflasjon hadde virket en stund, oppstod behovet for å understreke den opprinnelige perfektumsfunksjon kraftigere. Og så har vi fått det forferdelige sprogmonstrum som for eksempel "Ich habe es getan gehabt" (altså perfektum i innen potens!). Dette ansees ennu for ukorrekt å skrive, men i tysk dagligtale forekommer det ofte.

Det latinske sprog har også på andre måter hatt en meget sterk innflytelse på tyskene utvikling i den nyere tid. Middelhøytysk (Walter von der Vogelweide, Wolfram von Eschenbach) hadde ikke dette abstrakte element. Dette sprogelement har betydd enormt meget for utviklingen av den spekulative filosofi. Men det betyr menneskelig sett en stor fare hvor det ikke brukes bevisst på sitt rette sted. Det fører da til virkelighetsfjern tenkning som ikke er mettet av sansningene, følelsens og viljens fylde.

Sprogutviklingen er samtidig alltid en åndskamp. Bare den voksne, modne individualitet kan delta i denne åndskamp om menneskets videre utvikling mellom fortid og fremtid i hver eneste dags nutidsøyeblikk.

Men allerede barnet gjennomlever på et forberedende stadium de samme kvaliteter. Og i undervisningen kan disse kvaliteter arbeides frem i overensstemmelse med barnets utviklingstrinn.

---

### Försteutgave:

Mennesket, Bergen, 1949/4

[www.joergensmit.org](http://www.joergensmit.org) er webbadressen til material av og om Jørgen Smit.  
Biografisk material, utgivelser, foredrag, arbeidsplasser o.s.v. utgitt av Rembert Biemond