

4

40/65

# Pouk francoščine

in

## modernih jezikov sploh.



Spisal  
Friderik Juvančič,  
c. kr. profesor.

Ponatis iz „Pedagoškega Letopisa“ za leto 1909.



V Ljubljani, 1909.

Natisnila Učiteljska tiskarna v Ljubljani.

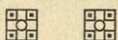
*Knjižarna L. Schwentner v Ljubljani.*



# Pouk francoščine

in

## modernih jezikov sploh.

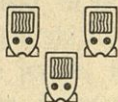


Spisal

Friderik Juvančič,

c. kr. profesor.

Ponatis iz „Pedagoškega Letopisa“ za leto 1909.



*Ivan Urhovec*

V Ljubljani, 1909.

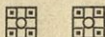
Natisnila Učiteljska tiskarna v Ljubljani.

38.873, ser. 40



## Vsebina.

	Stran
Uvod . . . . .	3
A. Zakaj in čemu se učimo modernih jezikov . . . . .	6
B. O metodiki in didaktiki modernojezikovnega pouka . . . . .	14
C. Organizacija modernojezikovnega pouka v avstrijskih srednjih šolah . . . . .	33
D. Učna sredstva . . . . .	38
E. O samoučenju . . . . .	43
F. O učitelju modernih jezikov . . . . .	47
Slovstvo . . . . .	51



030053898

## Uvod.

V vsakdanjem govoru se izrazi: „živi jeziki“, „novi jeziki“, „kulturni, svetovni, moderni jeziki“ mnogokrat zamenjujejo, dasi so vsa ta nazivanja sama po sebi umevna in tako jasna, da bi moral biti vsak dvom o njih pravem pojmovanju izključen. Živ je vsak jezik, ki se dandanes v narodu še govori. Torej so živi jeziki: slovenski, nemški, francoski, italijanski, madjarski, albanski, malajski itd., mrtvi pa n. pr.: staroslovenski, starogrški, latinski, hebrejski. Izraz „novi jeziki“ bi naj veljal pravzaprav za one jezike, ki niso stari; ker je pa vsak jezik produkt organskega razvoja, čigar početki segajo v prazgodovinsko dobo, zato novih jezikov v strogem pomenu te besede v istini — ni, razen če tako imenujemo „Volapük“, „Esperanto“ in slične umetne tvorbe, ki sploh niso resnični jeziki.

Kulturni so jeziki vseh kulturnih narodov, torej jeziki: starogrški, latinski, hebrejski, francoski, angleški, ruski, nemški, slovenski, japonski in dr.; niso pa kulturni jeziki: samojedski, hotentotski, kafirski itd. Svetovne moremo imenovati le tiste kulturne jezike, ki so dandanes priznani v mednarodnem svetovnem prometu, torej pred vsem francoščino in angleščino. Tudi starogrščina in latinščina sta bili svoj čas svetovna jezika.

Izraz „moderni jeziki“ ima jako relativen pomen. Na Francoskem sta n. pr. najmodernejša jezika angleški in nemški, v Nemčiji francoski in angleški, v Rusiji so moderni jeziki francoski, nemški in angleški, v Bulgariji francoski in

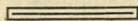
ruski itd. Ti jeziki se intenzivno poučujejo v dotičnih deželah in redki so naobraženci, ki bi poleg svojega materinskega jezika ne znali vsaj enega izmed njih. V Parizu samem je n. pr. nad 200 javnih in brezplačnih angleških in okrog 150 nemških jezikovnih kurzov na teden; v teh številkah pa ni všteti niti pouk na javnih učnih zavodih, niti takozvane privatne ure, ki jih je na stotisoče.

V Avstriji je izmed tujih živih kulturnih jezikov najbolj enakomerno razširjena francoščina, poleg nje pa zavzema prvo mesto angleščina. Oba jezika sta pred vsem predmet privatnega uka, često že v prvi mladosti takoj poleg materinskega jezika; tako osobito pri Poljaki, Nemci, Čehi in Madjari. Vrhu tega pa sta sprejeta tudi med deloma obvezne, deloma neobvezne učne predmete na skoro vseh srednjih in trgovskih šolah, učiteljskih, meščanskih šolah itd. Osobito francoščina je uvedena kot obližaten predmet na realkah (od prvega razreda dalje), na takozvanih reformnih realnih gimnazijah (istotako od prvega razreda dalje), ter na novih realnih gimnazijah (od tretjega razreda dalje), torej na treh od sedaj obstojajočih srednješolskih tipov, ako ne štejemo takozvane stare realne gimnazije, ki obstoja faktično le še na papirju. Z letos početim reformovanjem srednjih šol se je Avstrija na didaktičnem polju za korak približala modernejši Nemčiji, kjer se francoščina kot obvezen predmet poučuje na vseh srednjih šolah, t. j. na gimnazijah, na realnih gimnazijah in na realkah, in sicer v mnogo večjem obsegu nego pri nas.

Pri nas Slovencih o učenju angleščine, razen v Ameriki, do najnovejših časov skoro ni bilo govora. V privatnih krogih je zanimanje zanjo — kakor tudi za ruščino — šele v zadnjem času nekoliko naraslo. Na srednjih šolah nadomešča angleščino laščina, ki je za nas, kot sosede Italije, večjega praktičnega pomena in tudi dosti laglja. A tudi kar se tiče učenja francoščine smo — ako morebiti izvzamemo Slovake in Litvance — daleč za ostalimi Slo-

vani, osobito za Poljaki in Čehi. Nedostaje nam v tem oziru celo najprimitivnejših učil, kajti „Pozhetki gramatike francoske gospoda Lhomonda“, ki jih je „sa latinske francoske shole v Illirii“ preložil Vodnik in „na svitlobo dal“ leta 1811., zavzemajo za nas prvo in zadnje mesto na tem polju. Tem razmeram pa ni morebiti vzrok naša nenadarjenost ali malobrižnost, ampak v prvi vrsti dejstvo, da mora pri nas vsak olikanec itak znati že dva jezika, t. j. materinskega in nemškega, in to v skoro enaki meri. Poleg tega nimamo razen idrijske realke in ljubljanskega dekliškega liceja doslej nobenih slovenskih višjih učnih zavodov, kjer bi se francoščina resno gojila. Društvu „Cercle Franco-Illyrien“ v Ljubljani pripada kot članu velike zveze „Alliance Française“ v tem oziru naloga eminentne važnosti.

Upajmo torej, da tudi v gojenju znanja potrebnih svetovnih jezikov ne bomo zaostali za drugimi kulturnimi narodi; kajti v svetu je poznavanje vsaj enega izmed njih pogoj in znak tiste znane „višje naobrazbe“, ki po njej vsi hrepenimo. Osobito slovenskemu dijaštvu se učenje francoščine in angleščine ne more dovolj toplo priporočati. Znaten del našega akademskega naraščaja na Dunaju, v Gradcu, v Pragi in drugod je navezan na postranski zaslužek s privatnim poukom, pisarniškimi in drugimi posli, pri katerih se splošno zahteva umevanje vsaj enega teh jezikov. Še veliko večjega pomena pa je znanje svetovnih jezikov za vse vrste visokih študij samih, za razvoj osebnosti sploh in s tem posredno za ustanovitev ter utrditev socialne postojanke in ugleda vsakega naobraženca. S tem smo se že približali vprašanju o povodih in smotrih modernojezikovnih študij.



## A. Zakaj in čemu se učimo modernih jezikov.

Kakor smo omenili, se dandanes učenje merodajnih kulturnih jezikov goji v vseh omikanih narodih. To dejstvo izpričuje, da mora biti znanje teh jezikov potrebno ali vsaj koristno, sicer bi se zanje ne trošilo tako ogromno časa in truda. S koliko vztrajnostjo se dandanes dela za izboljšanje in izpopolnitev modernojezikovne didaktike! V sodobnem času morebiti noben drug učni predmet ni deležen tolikega in tako vsestranskega zanimanja kakor moderni jeziki.

Vprašanje, zakaj se učimo tujih jezikov, se ne da za vse jezike rešiti na isti način. Slovenci se n. pr. učimo laščine, ker smo sosedi Italijanov in z njimi v vedni dotiki, torej iz praktičnih nagibov. Marsikdo se seveda tudi pri nas bavi s tem jezikom zaradi njegove notranje vrednosti, ker je izmed najblagozvočnejših in najstarejših kulturnih jezikov evropskih in ker njegovo slovstvo zavzema odlično mesto v svetovni književnosti. Ta, drugi vzrok, ki je pri nas torej samo sovzrok, ima veljavo glavnega vzroka za učenje laščine v krajih, ki nimajo direktnega stika z Italijo, n. pr. v Rusiji, v Angliji in drugod. Slično je z angleščino na Japonskem, kjer je ta jezik vsled gospodarskih in političnih odnošajev s Severno Ameriko jako razširjen, dočim se ga pri nas učimo iz čisto drugih vzrokov. Za vsak slučaj veljavno se torej na to vprašanje ne da odgovoriti z enostavnim odgovorom; da bi pa s tega stališča preotrivali vse moderne jezike, to bi bilo preobširno. Omejiti se moramo na one točke, ki veljajo v načelu za vse jezike.

Oglejmo si z ozirom na naše vprašanje le francoščino; zakaj baš ona je kot splošno priznan mednarodni jezik dandanes najbolj razširjena tudi v krajih, ki ne stoje



pod političnim vplivom Francije. Z nje se bo dalo v marsikaterem oziru sklepati na druge jezike ter najti *mutatis mutandis* vzporedna ali pa obratna razmerja, ki si jih bo razboriti bralec lahko pogodil sam.

Zakaj se torej učimo francoščine? Pred vsem, ker je, kakor opetovano naglašano, obče priznana kot resnični svetovni jezik. Govori jo na Francoskem, v Belgiji in v zapadnem delu Švice v kompaktni masi približno petdeset milijonov ljudi, razen tega je deloma kot deželnonavadni, deloma kot prometni in uradni jezik razširjena v francoskih kolonijah in pa deželah francoskega protektorata, torej v Alžeriji, v Tuniziji, na Madagaskarju in sosednih otokih, dalje v Zadnji Indiji, v Kajeni, na Novi Kaledoniji itd. Mnogo Francozov se nahaja tudi v Egiptu, ki je stal prej pod francoskim vplivom, in v Kanadi, ki je bila od l. 1534. do l. 1763. francoska. Toda razširjenost v krajih, ki so še ali so bili politično odvisni od Francije, bi francoščini še nikakor ne mogla dati imena svetovnega jezika, marveč ji daje pravico do tega naslova v prvi vrsti dejstvo, da je razširjena v inteligentnih slojih vseh narodov sveta. Pred vsem se je uče romanski narodi: Italijani, Španci, Rumuni; dalje med Slovani osobito Poljaki, Rusi, Čehi in Bolgari; od ostalih narodov Nemci, Angleži, Madjari, Turki, Perzijanci in Kitajci.

V treh četrtinah evropskih srednjih šol je francoščina obligaten predmet. V Madridu je poleg raznih čisto francoskih nižjih šol tudi višji učni zavod „Collège de France“. V zadnjem času pa se na Španskem celo snujejo visoke šole s francoskim učnim jezikom, tako fakulteti za primerjalno zgodovino in za zgodovino umetnosti. Slično se v krajih takozvane Latinske (Srednje in Južne) Amerike poleg nižjih in srednjih šol, kakršne imajo že Rio de Janeiro, Havana, Bogota, Buenos Ayres, Montevideo, Guadalajara, Mendoza in drugi kraji, snujejo francoske visoke šole, ki jih vzdržujejo dotične države s podporo Francije.

V Turčiji, Egiptu in Perziji je veliko število čisto francoskih učnih zavodov; tako v Carigradu, Smirni, Bejrutu, Jeruzalemu, Nazaretu, Urmiji, Bagdadu, Aleksandriji, Kajiri, Teheranu, Tebrizu. Tudi na daljnem vztoku, na Kitajskem in Japonskem, je dokaj francoskih učilišč; tako v Tientsinu, Šangaju, Kantonu, Jokohami itd. Mnogo teh šol vzdržujejo privatne družbe ter redovniki in redovnice.

Največjega pomena za razširjanje francoskega jezika in francoske kulture v tujini je velika zveza „Alliance Française“, ki ima svoje podružnice po vsem svetu in vzdržuje nebroj šol, knjižnic in dobredelnih zavodov. V Evropi so posebno znani takozvani francoski ferialni kurzi — v Parizu in drugih vseučiliških mestih — kjer predavajo v poletnih mesecih izključno za tujce prve kapacitete na polju znanosti in umetnosti — omenimo le slovitega fonetika Rousselota in genialnega akademika Doumica — in ki štejejo vsako leto na tisoče slušateljev in slušateljic iz vseh delov sveta.

Poleg francoskih šol je jako razširjeno francosko časopisje. Nekateri pariški dnevniki izhajajo v izdajah, ki po številu presegajo vse avstrijske dnevnike skupaj. Noben jezik ne šteje v inozemstvu toliko časopisja kakor francoski. V Avstriji sta prej izhajala dva večja lista v francoskem jeziku: „Le Moniteur de Trieste“ in „Le Moniteur Autrichien“. Letos se je zasnova elegantna „Revue Franco-Autrichienne“, ki izhaja na Dunaju in v Parizu. Od ostalih evropskih časopisov naj omenimo „La Revue Slave“, „La Revue de Hongrie“, „La Gazette de Constantinople“, „La Turquie“, „Stamboul“. A tudi v Rusiji, v Perziji, na daljnem vztoku, v Afriki in v Ameriki je dokaj francoskih listov. Ako se še spomnimo, da je francoščina priznana po vsem svetu kot diplomatski in mednarodni prometni jezik, smo povedali o njeni razširjenosti in o njenem splošnem ugledu dovolj.

Kaj ji je dalo ta ugled? Pred vsem njena kulturna vrednost. Kot hčerka latinščine je podedovala vse vrline tega

jezika, ki se odlikuje po svoji imanentni logiki, svoji vzorni preciznosti in duhoviti jedrnatosti, vrhu tega pa se je v svojem poldrugo tisočletje trajajočem kulturnem življenju odičila s prednostmi, s kakršnimi se pač noben drug živi jezik ne more ponašati v toliki meri, namreč z nedosežno prožnostjo, jasnostjo, ljubkostjo in eleganco. Odkar je v križarskih vojskah francosko viteštvo pridobilo za svoje ideje vso tedanjo Evropo ter jo takorekoč zbudilo k prvemu skupnemu kulturnemu delu, so ostale francoske šege in navade merodajne za vse ostale evropske narode. Že v enajstem in dvanajstem stoletju so hodili mladi nemški plemiči na Francosko, da se tam izobrazijo in privadijo jeziku „des höveschen volkes“, kajti:

„Tousjours a esté  
France la flours et la purté  
d'armes, d'onnour, de gentillece,  
de courtoisie et de largece.“

(Adenés li Rois: Li Roumans de Cléomadès.)

Od tistih časov je vpliv francoskega jezika neprenehoma rastel; dosegel je svoj višek v sedemnajstem stoletju, ko je imela Francija neomejeno politično in intelektualno oblast v svojih rokah. To je zlata doba francoske in v gotovem oziru tudi višek evropske kulture, vsekako klasični čas francoske književnosti in umetnosti sploh. Imena Corneille, Racine, Molière, La Fontaine, Descartes, Pascal, Bayle itd. bodo ostala, dokler bo živel spomin na evropsko kulturo. In ako so bili Francozi v osemnajstem stoletju manj delavni na strogo umetniškem polju, so bile njihove ideje tem plodonosnejše na filozofskem.

Tudi devetnajsto in dvajseto stoletje pomenita stalen napredek: francoska umetnost na literarnem kakor na upodabljalnem polju je tudi danes najbolj produktivna in francoska znanost ni od svoje vodilne vloge, ki jo je imela skozi stoletja, prav nič odstopila. Goethe je pred sto leti brez ovinkov priznal, da dolguje največji del svoje naobrazbe

francoskemu duhu in jeziku. Kar je veljalo zanj, velja, dasi morebiti bolj posredno, tudi danes za marsikaterega naobrazenca. Najboljša evropska gledališča so v tesni zvezi s francosko dramatiko, najimenitnejše svetovne razstave so posredno ali neposredno plod francoskega duha in francoskega ukusa. Francoski jezik in francoska umetnost sta postala modernemu svetu to, kar sta staremu bila grški jezik in grški duh.

Vzrokov je torej dovolj, zakaj se ves svet zanima za kulturo Francozov in za njihov jezik. A poleg teh splošnih bi se dalo navesti še mnogo posebnih. Tako je na primer francoščina nad vse zanimiva s filološkega stališča, ker se da njen razvoj zasledovati skozi skoro vsa stoletja nazaj, tja do časov, ko se je govorila še pozna latinščina, „lingua rustica sive vulgaris“. Ako priklopimo tej dobi klasični in starolatinski čas, leži pred nami več nego dvatisočletno življenje jezika liki odprta knjiga. Marsikaj je v njej seveda še nejasno, nedognano; vendar ni dvoma, da ga ni jezika, ki bi se o njem bilo več raziskavalo in več dognalo. Proučevanje francoskega jezika tvori dandanes jedro romanske in moderne filologije sploh.

Seveda se bo v temeljite in obsežne jezikovne študije spuščal le oni, ki hoče postati na tem polju strokovnjak. Ostalim zadostuje znanje jezika v oni meri, ki jo zahteva smoter vsakega posameznika.

S temi besedami je že izraženo, da se tudi na drugi del našega vprašanja, namreč čemu se učimo modernih jezikov, ne da enostavno odgovoriti. Položaj ni le za vsak jezik, ampak celo za vsakega učečega se drugačen. Dosti jasno in precizno je načrtan namen jezikovnega pouka za trgovca, ki se bo omejil na vsakdanjo in strokovno konverzациjo in korespondenco. Tudi zasebnik, ki se hoče priučiti jeziku, da bi ga praktično uporabljal v družabnem življenju, na potovanjih itd., ne bo iskal poglobitve v duh in v zgodovino jezika, ampak se bo postavil bolj ali manj na stališče

koristnosti. — Drugače je s poukom tujih jezikov v srednjih šolah. Odgovor na navidez enostavno vprašanje, kakšen smoter zasleduj modernojezikovni pouk na teh, je vse prej nego enostaven in vkljub temu, da se je o stvari v strokovnjaških in nestrokovnjaških krogih že dovolj razmotrivalo, še danes ne moremo reči, da je zadeva popolnoma rešena ali da se v doglednem času reši na vsestransko zadovoljiv način. V sledečem poskusimo približati se z raznih strani rešitvi tega vprašanja ter določiti za naše razme najpraktičnejše stališče. Pouk v nemščini, ki je pri nas umerjen po svojih potih — ker se ta jezik poučuje kakor nekaka druga materinščina — je od naših razmotrivanj seveda a priori izključen. — V ostalem se hočemo tudi tu v prvi vrsti ozirati na francoščino.

Ideali, ki napolnjujejo razne pedagoške struje z ozirom na zmisel in smoter srednješolskega modernojezikovnega pouka, so bili in so kaj različni. V devetnajstem stoletju je veljalo skozi desetletja načelo, da si naj učenec s formalno osvojitvijo jezika v formalnem oziru izuri in poostri spomin in razum in si tako pridobi ono za vsako duševno delo potrebno formalno naobrazbo, o kateri se je bilo izpočetka mislilo, da je pred vsem plod učenja klasičnih jezikov in posebe latinščine (Melanchthon), o kateri se je pa pozneje s precejšnjo verjetnostjo dognalo, da v tej obliki ni dosti več nego fraza. Kdor si je pridobil sposobnost, da z gotovo spretnostjo prevaja s tujega na učni jezik in obratno bolj ali manj zamotane, z raznimi težkočami opremljene stavke ter jih s primerno ročnostjo gramatično analizuje, ta je dosegel vrhunec te naobrazbe. Kdor je bil pa v stanu iz sebe iztisniti o dani in predelani snovi kratek sestavek, takozvano prosto kompozicijo, ki v bistvu seveda ni bila drugo nego navaden prevod, tisti je prekosil vse nade. Bila je to nekaka gimnastika duha, zvezana s popolnim in načelnim zanemarjanjem duše, smoter, za čigar doseg je bil modernojezikovni pouk prav tako malo upravičen kakor staroklasični.

Proti formalizmu je nastopil realizem, ki se je postavil na diametralno nasprotno stališče ter izrekel načelo, da je edini smoter jezikovnega pouka uvajati učenca v (pojmovanje tujih kulturnih proizvodov. Glavni zastopniki te struje se opirajo na Herbartov izrek, da jeziki nimajo sami na sebi nikake pedagoške vrednosti in da je učenje jezikov zaradi njih samih nezmisel. Izpočetka se je bil boj le za klasična jezika. „Jezik je samo sredstvo za umevanje tuje misli“, pravi Herbart; „ako bi se nam bila izgubila dela vseh grških pisateljev, bi grščina za nas ne imela prav nobenega pomena. Kvečjemu bi se zanjo zanimalo par učenjakov in zgodovinarjev. Jezik sam na sebi ni nič drugega nego navadno orodje.“ —

Proti trditvi, da je jezik le „navadno orodje“, je nastopil Willmann. „Ako je jezik samo orodje“ — pravi — „je to orodje tako genialno ustrojeno, da se njegovo proučevanje vsekako bogato izplača. Seveda se tudi negovanje duševnih proizvodov ne sme zanemarjati.“ Tako sta se zvezali formalistna in realista struja v skupni tok, ki je združeval prednosti obeh in je popolnoma zadostoval za (mrtve jezike. Ne pa za žive. Tu se je z vedno večjo odločnostjo naglašala zahteva po „govorjenju“. „Živ jezik se mora učiti za rabo“ — se je poudarjalo bolj in bolj — „in ako srednje šole tega smotra ne morejo doseči, naj raje sploh opuste poučevanje živih jezikov!“

Iz slovnice in klasikov se je izvršil drzen skok v vsakdanjo prozo. Formalizem in realizem sta se čez noč odstavila in na njuno mesto je stopil utilitarizem. Praktična uporaba jezika je postala najvišji ideal srednješolskega modernojezikovnega pouka. Analiza in prevod sta se nadomestila s konverzacijo, z diktati, reprodukcijami in prostimi sestavki. V začetku je šlo seveda zelo težko. Nedostajalo je knjig in učiteljev; kajti stare francoske in angleške slovnice so se ozirale na praktično fonetiko samo toliko, kolikor latinske in grške, in učitelji so imeli o „izgovarjavi“ kaj primitivne

pojme. Saj se je bilo dotlej vedno poudarjalo, da pridejo komaj štirje odstotki srednješolcev v poznejšem življenju v položaj, ko bi morali govoriti francoski ali angleški. Zaradi te kopice dečakov naj se preustroji ves pouk in morebiti še zanemarja slovnica?!

Sčasoma se je opomoglo nedostatkom. Toda glej: s toliko samozavestjo obečani uspehi so izostali. Učenci so se pač naučili nekaj vsakdanjih fraz, o duhu jezika, o njegovem ustroju in o literaturi pa niso imeli pojma. Prezrlo se je bilo, da peturni tedenski pouk deset do petnajstletnim dečkom in deklicam ne more dati istega, kar nudi vsakdanja in skoro celodnevna konverzacija otrokom v nežni mladosti, ko so organi sluha in govora vnanjim vplivom še neprimerno dostopnejši nego v poznejših letih. Tudi se je prezrlo, da niti govor petletnega deteta, niti omenjene vsakdanje fraze še niso tisto, kar potrebuje odrasli, na neki kulturni višini stoječi človek, da niso jezik.

Zato se je v najnovejšem času zavrgel izključni utilitaristni princip in zmagalo je konkretnije naziranje o smotrih modernojezikovnega pouka. Jelo se je naglašati, da srednja šola sploh nima namena dajati strokovno, praktično, ampak splošno naobrazbo, ki bodi le podlaga poznejšim strokovnim študijam. Seveda je pri živih jezikih še vsekako posvečati govorjenju največjo pozornost, a ne smejo se zanemarjati drugi, še višji cilji. „Ako bi bila neposredna raba jezika najvišji smoter srednješolskega pouka,“ — pravi dr. J. Ruska „potem bi bili gimnazijci, ki se mučijo s takozvanimi mrtvimi jeziki, res pomilovanja vredni, potem bi bila vsa klasična filologija gol humbug“. Na nižji stopnji modernojezikovnega pouka je utilitaristno stremljenje seveda popolnoma na mestu, na srednji stopnji ga mora spremljati zdrav formalizem in višjo stopnjo naj zavzame realizem, da povede učenca, če ne dalje, vsaj do praga modernega humanizma.

Glavni vzrok, da se smatrajo učenci takozvanih realnih zavodov inferiornim v primeri z gimnazijci, leži baš v zane-

marjanju tega najvišjega cilja jezikovnega pouka. Materinski, oziroma učni jezik v dosego tega cilja pač ne zadostuje; to nam dokaže izkušnja z neovrgljivo jasnostjo. „Učenec naj se ne uči jezika le, da bi ga govoril“ — pravi nadalje Ruska — „ampak proučuje naj ga, da prodre z njim v nov kulturni svet, v zaklade pesniškega in znanstvenega slovstva velikega naroda. Dokler se zabavno berilo in časniki še ne smatrajo kot podlaga resne naobrazbe, naj bi zastopniki modernih jezikov ne stremili toliko po razširjenju kakor po poglobljenju pouka. S pomočjo skrbno izbranega štiva naj bi skušali povesti učenca do humanitete, do višjih nazorov o svetu in o življenju“. In dr. L. Baetgen pritrjuje Waetzoldtu, ki pravi, da mora modernojezikovni pouk v učencu zbuditi vsaj slutnjo o tem, da je tudi on poklican sodelovati pri skupnih nalogah človeštva. „Pri vsej globini narodnostnega prepričanja naj si mladi človek vendar pravočasno pridobi plodovite pojme o resnici, da je za dosego kulturnih smotrov treba sodelovanja raznih narodov in raznih jezikov. To je lepo jedro zdravega kozmopolitizma, ki v znamenju plemenitega humanizma varuje in čisla pošteno narodno zavest, prazni šovinizem pa prezira in zavrača“.

## B. O metodiki in didaktiki modernojezikovnega pouka.

V najtesnejši zvezi s smotri modernojezikovnega pouka je njegova metodika in didaktika. Čim enostavnejši je cilj, ki za njim stremimo, tem enostavnejša je tudi pot. Čim višji so ideali, ki jih skušamo doseči, tem bolj zamotana, tem težavnejša bo pot.

Metodični znak takozvane formalne naobrazbe je bil slovniški formalizem. „Nulla salus nisi in grammatica“ — slovnica nas reši! — je bila njegova deviza, in ta je



veljala skoro neprenehoma do zadnjega desetletja preteklega stoletja za mrtve in dolgo časa tudi za žive jezike. Sploh se francoščina in angleščina, vsaj v šolah, v osemnajstem in devetnajstem stoletju nista skoro nič drugače poučevali nego grščina in latinščina. Nasprotno: čim podobnejši je bil pouk živih jezikov, osobito francoščine, onemu mrtvih, tem bolj so ga čislali. To je razvidno že iz učnih knjig. Rektor gimnazije v Trarbachu, Schatz, je napisal l. 1724. francosko slovnico z naslovom: „Erleichterte Frantzösische Grammatica, welche überhaupt nach der Lateinischen Grammatica Langiana dergestalt eingerichtet ist, daß nicht nur die darin befindliche Methode und Ordnung, sondern so viel möglich auch deren eigene Worte beybehalten worden“. Večje sličnosti dveh slovnice si pač ni mogoče misliti! Zadnji smoter te vrste pouka je bilo navidez slovniškonatančno znanje jezika, v istini pa le bolj ali manj razvito poznavanje njegove slovnice, osobito nje mehanskega dela. Ta metoda se imenuje sintetična, ker se po njej prehaja od elementov jezikovnega ustroja polagoma do komplikovanega slovniškega sistema, ki je gonilo skoro vsemu jezikovnemu pouku. Slovnica je zakonik, na katerega posamezne točke mora učenec misliti pri vsaki besedi, ki jo izpregovori ali zapiše v tujem jeziku, slovnica je vežbališče za edino zveličavno formalno naobrazbo, slovnica je hram, na katerega policah in poličicah se nahajajo v predalih in predalčkih, opremljenih z bolj ali manj umetnimi napisi, posamezne sestavine jezika, liki zdravila v lekarni. Ne preko jezika do slovnice vodi pot, ampak narobe!

Za vajo naj služi izpočetka prevajanje kratkih stavkov iz tujega na učni jezik in obratno, pozneje tudi prevajanje daljših odstavkov in čitanje večjih del, to pa ne toliko v svrhu materialne naobrazbe, ki bi jo morebiti mogla podati vsebina, kolikor v svrhu utrjevanja slovniških pravil. Tuji klasiki so lovišča, namenjena lovu na gramatične paragrafe! Zato mnogi pristaši te struje na vsebino štiva niso gledali

prav nič, da, bilo je celo takih, ki so trdili, da jim je ljubše, ako štivo ni posebno zanimivo, ker so potem učenci manj „raztreseni“. Zdi se, da je bil postulat vsestranske apercepcije, eden glavnih pedagoških principov naše dobe, tej struji docela neznan. Stavki, ki so jih morali prevajati učenci osobito na prvi stopnji, so bili navadno ne le za otroka, ampak tudi za odraslega človeka nezanimivi, mnogokrat docela nezmisljeni. V francoskih vadbah, ki jih je spisal dunajski ravnatelj Gustav Schelivsky (Braumüller, 1862) se nahajajo sledeči stavki zapored: „Un père a, une mère a. Père et mère ont. Le cousin a-t-il? Il n'a pas. Marie aura une tante; elle aura aussi un tuteur. Nous avons assez. Pas encore. Marie aura encore une cousine à Venise.“ — Človek ne ve, ali naj bi pomiloval učence, ki so se morali učiti iz takih knjig, ali pedagoga, ki jih je napisal. Vsekako se nam zdi nekaka ironija, kar čitamo v predgovoru iste knjige: „Nur was die Kinderseele fassen kann, das bieten der kluge Lehrer ihr. Das Kind lerne reden, mit schlichten Worten ausdrücken, was es im Herzen fühlt.“ Kolika razlika med teorijo in prakso!

Taka in enaka učna sredstva so bila seveda pred vsem pripravna, da že v kali uduše razvoj misli in čustvovanja ter stavijo na njuno mesto brezmiselnost in plitvost. A tudi o kaki faktični osvojitvi jezika ni moglo biti govora. Francoz C. Monnard, ki je proučeval sredi preteklega stoletja modernojezиковni pouk na nemških šolah, je izrekel o njem uničujočo sodbo: „Bien des maîtres embarrassent cette étude; ils construisent autour de la langue un échafaudage grammatical si compliqué qu'ils empêchent de voir l'édifice. Les élèves ne sont exercés ni à parler le français ni à l'entendre parler“.

Gori omenjenim Herbartijancem se je v zadnji tretjini preteklega stoletja posrečilo potisniti, vsaj za pouk klasičnih jezikov, neomejeni gramaticizem nekoliko v ozadje ter pripomoči takozvanemu realističnemu ali historičnemu

principu kot nositelju materialne naobrazbe vsaj poleg slovnice do veljave, kar je plodonosno vplivalo tudi na pouk živih jezikov, katerih metodika je bila skoro do konca devetnajstega stoletja docela odvisna od latinske. Toda modernojezikovnemu pouku tudi ta korak ni mogel zado- stovati. Šele v zadnjem desetletju prošlega stoletja se je iz- vršil koreniti, celo prekoreniti preobrat, ki se je bil za mo- derne jezike že dolgo pripravljajal.

Kot največji nedostatek pouka v živih jezikih se je v devetnajstem veku opazalo skoro popolno zanemarjanje živega govora. Vendar ne smemo misliti, da je bilo to vedno tako. Nasprotno. Že v sedemnajstem in tudi še v osemnaj- stem stoletju se je bilo gledalo na korektni govor, seveda ne vedno in ne povsodi. Iz navodil, ki so jih razui „maîtres“, n. pr. Bernhard (1607), Chifflet (1659), Roux (1739), De la Vaux (1787), izdajali za pouk v francoščini, je to jasno razvidno. Njihov pouk se je navadno začel s pravili za izreko, ki so se vadila s pomočjo številnih primerov. Učitelj je v vsaki učni uri prečital učencu kake pol strani teksta ter empirskim potom določil dotične glavne zakone fonetike in ortografije. Izjeme so se izpočetka puščale ob strani, učenec si jih je osvajal po rabi. Po tem delu pouka je prešel učitelj na slovnico, ki se je predelala v kar naj- krajšem obrisu. To je trajalo vse skupaj kakih pet tednov, potem se je začelo s prostim čitanjem, pri katerem se je začetkoma najraje uporabljalo Sveto pismo, pozneje L' Ari- veyeve komedije, osobito pa Fénelonov „Télémaque“. Glavna točka pouka pa je bila na vseh stopnjah konverzacija, kar naglašajo mnogi viri, osobito Doergang, ki pravi: „Cum his omnibus praedictis exercitiis semper, et ubicumpue poteris, ingeras, associes te iis, qui gallice loquuntur, loquare et lo- quendo exerceas te cum ipsis, sive bene, sive male, ab initio non cures vel erubescas.“ Toda med mnogoštevilnimi „maîtres“, ki so jih usode čudapolna pota zanesla čez mejo, je bilo tudi mnogo takih, ki o poučevanju lastnega

jezika, kakor se to še dandanes le prepogosto dogaja, niso še imeli nobenega pojma. Ti so s filološkim in literarnim neznanjem ter s pedagoško nezmožnostjo spravili svojo stvar ob ves dober glas. Namesto da bi se bil poruval pa le plevel, vrgel se je ves sistem v kot in se začel pouk po latinskem vzorcu. V že omenjeni Schatzovi knjigi „Frantzösischer Langius“ (1724) čitamo, da naj se tisti, ki ne iščejo drugega nego za silo uporabljati francoščino v vsakdanjem življenju, le dalje ukvarjajo s konverzacijo in s Francozi, tisti pa, ki žele jeziku priučiti se docela in temeljito, naj se ga poprimajo na isti način kakor latinščine. Tako se je pričelo odvajanje modernojezikovnega pouka na strogo slovniško polje. Gineval je v njem živi jezik in je bolj in bolj hiral, dokler ni v drugi polovici osemnajstega stoletja našel svojega groba v suhem, okornem, okostenelem gramaticizmu.

Ko se je proti koncu prve polovice preteklega stoletja uvedla romanska filologija v visokošolski pouk in je tudi v neromanskih deželah dospela do veljave, o kateri bi si prej nihče ne bil upal sanjati, se je začelo obračati na bolje. Stare učne knjige (Hirzel, Knebel, Ahn in drugi) so šle v koš, ali pa so se morale, kakor Ploetz, kolikor toliko prilagoditi novim zahtevam. V isti meri, v kateri se je začela splošno odrivati sintetična učna metoda ter se nadomeščati z novo analitično — pravzaprav ta učna struja ni bila nič novega, saj so jo, kakor omenjeno, že davno prej uporabljali De la Vaux in drugi — v isti meri se je začela potiskati v ozadje slovnica sploh, prej nositeljica toli hvaljene formalne naobrazbe, zdaj začetek in konec vsega zla. Bolj in bolj se je naglašala potreba živega govora in nepotreba gramatikovanja. Sicer so se že oglašali goreči zagovorniki stare struje, tako Imelmann (Z. f. d. G., 1867), ki rohni proti „nezmislennemu kultu francoske konverzacije“, odklanja „die Geist und Gemüt verwirrende Bonnenmanier“ in ki trdi, da prosta raba jezika sledi sama po sebi dobremu slovniškemu pouku.

Toda to so bile zadnje iskre udušenega požara. Navdušenost, ki so z njo Herbartijanci pobijali gramaticizem na klasičnofilološkem polju, se je zanesla v vrste „novih filologov“ in je tu započela pravicato revolucijo. Znamenje za splošno vstajo je dal spis „Quousque tandem“ (1882) znanega nemškega fonetika Vietorja. Od vseh strani so jeli doneti klici: „Proč s sloynico! Smrt slovnici! Jezik hočemo!“ Z vedno naraščajočo enostranostjo se je začelo delovati na omejitev slovnice v modernem jezikovnem pouku, deloma celo na njeno popolno odstranitev. Čisto resno se je trdilo, da slovnica ni le nepotrebna za znanje živega jezika, ampak da mu je celo škodljiva, ker ovira njega naravno rabo s svojimi neznosnimi in neštetimi pravili, ki liki trnjeve mreže zabranjujejo vsako prostejše gibanje. Tako je prišlo po mnogem pričkanju in pisarjenju tako daleč, da se je na dunajskem novofilološkem zborovanju l. 1898. izurjenost v ustni rabi francoščine in angleščine kratko in malo proglasila za glavni smoter modernojezikovnega pouka. Kot sredstvo v dosego tega cilja se je imenovala takozvana direktna ali imitativna metoda, na Francoskem znana pod imenom *méthode maternelle*.

Ideje teh ekstremnih reformatorjev na polju jezikovnega pouka niso nove. Imitativna metoda je tako stara kakor svet. Že stari Rimljani, vsaj imovitejši, so imeli navado dajati svojim otrokom grške odgojitelje; z njimi je bilo učenje grščine „igrača“. V srednjem veku so se dajali mladim plemičem, kakor še dandanes, francoski odgojitelji, ali pa so jih v to svrhu jezikovnega uka celo pošiljali na Francosko, kakor to čitamo že v romanu „Berte aus grans piés“ (Adenés li Rois, XIII. stoletje):

Li rois et la roïne et Berte o le cler vis  
sorent près d'aussi bien le françois de Paris  
com se il fussent né au bourc à Saint Denis;  
car li rois de Hongrie fu en France norris,  
de son pays i fu menez moult très petis.

Slično je bilo še v šestnajstem stoletju z latinščino na Francoskem. Henri Etienne, eden prvih francoskih filologov, in znani filozof Montaigne sta se učila latinščine po imitativni metodi. Starši so jima dali latinščine popolnoma zmožne učitelje in so strogo gledali na to, da z njima nikdo ni občeval v drugem jeziku nego v latinščini, dokler je nista gladko govorila.

Samo v enem oziru je moderna imitativna metoda vendarle novost, namreč kot učno sredstvo v šolskem pouku. Kar je namreč možno v vednem občevanju z enim otrokom v enem letu doseči, tega s pet- do šesturnim poukom na teden pri štiridesetih učencih ni mogoče doseči v desetih letih, tudi ako je učitelj tako spreten, da ve rabo otrokovega materinskega jezika pri pouku kar najbolj omejiti. Na mnogih nemških in tudi nekaterih avstrijskih zavodih se je poizkušalo s Francozi, ki niso bili zmožni učnega jezika. Uspehi so bili popolnoma negativni.

Vzrok temu pa ni samo razmeroma majhno število učnih ur. Pred vsem so, kakor že omenjeno, organi sluha in govora pri otroku le do petega ali šestega leta, to je v času, ki ga je narava človeku sploh odmerila za pridobitev elementov jezika, posebno nežni in sposobni, da se prilagode brez posebnih težav v kratkem času kakršnimkoli glasovnim pojavom. Od sedmega leta dalje se jame ta sposobnost manjšati, do desetega leta je navadno še zadostna, z dvanajstim letom že manjša, v začetku pubertete prav majhna in od tega časa naprej vedno nezatnejša. Vsaka naravna dispozicija pač ugasne z dosego smotra, ki mu je bila namenjena. Konkretnih primerov se dogaja na tisoče. Vzemimo, da pride v obitelj s tremi otroki francoska ali angleška vzgojiteljica. Najmlajši, še ne petletni otrok brblja v osmih do desetih mesecih tujščino z izgovarjavo in naglasom, ki je učiteljičnemu do pičice enak, razlikuje se od njega skoro le v toliko, kolikor se vsak otroški izgovor razlikuje od govorce odraslega človeka. Desetletna deklica,

s katero se je bila odgojiteljica povprečno še več bavila nego s petletnim detetom, se tudi še dosti dobro izraža o vsakdanjih stvareh v tujem idiomu, toda njena izreka je manj čista, glasovi so za fino uho polni tuje primesi. Štirinajstletni deček, ki je imel ves ta čas še posebne učne ure v tujem jeziku, že dosti dobro čita, piše lahke diktate, toda izgovarjava je pogrešna in o konverzaciji skoro ne more biti govora. Starši, ki so bili vsak dan priča jezikovnemu pouku svojih otrok, so pa najbolj nerodni. Leta in leta je že odgojiteljica v hiši, a še se ne upajo govoriti z njo v njenem jeziku pred tujimi ljudmi.

Čisto naravnim potom se človek v svojem življenju priuči sploh samo enemu jeziku, namreč materinskemu. Pri tem delu ga v obili meri podpira narava. Vsak naravni nagon pa, kakor rečeno, počenja ginevati po izvršeni zadovoljitvi. Zato otrok v tem oziru ni primerjati z odraslimi ljudmi. Ženske, ki so jim glasilke v obče za oktavo višje ubrane nego moškimi, se v poznejši dobi še dosti hitro privadijo tujim glasovom. Med moškimi, osobito onimi, ki nimajo glasbenega posluha, je pa celo mnogo takih, ki po dovršeni mutaciji izgube skoro vso sposobnost za posnemanje tujih glasovnih pojavov. Čujejo pač še razliko kolikor toliko, vsaj približno točno posnemanje jim pa dela nepremagljive težkoče. Pisec teh vrst je imel na Dunaju v romanskem pro-seminarju kolego, ki je bil doma iz Linca. Štiri dolga leta je posečal vse mogoče francoske kurze, da bi se privadil francoskemu izgovoru; a zaman. Koncem svojih študij je poznal slovniški ustroj jezika in njegovo slovstvo od najstarejših do najnovejših časov, tudi teoretično fonetiko je umel do dobrega. Ni pa se mu posrečilo samo eno francosko vrstico pravilno čitati. Slednjič se odloči iti za eno leto na univerzo v Grenoble. „Ali mislite, da se mu bo posrečilo priboriti si francosko izgovarjavo?“ je dejal lektor, ki se je bil štiri leta mučil z njim. „Prej bo govoril ves Grenoble linški dialekt nego on pošteno francoščino!“

A niso samo finejši organi, ki odlikujejo v tem oziru otroka pred odraslim. Otrok ima razen tega za posnemanje še nekak prirojen čut, ki ga označuje Michel Bréal v svojem zanimivem delu „De l'enseignement des langues vivantes“ z imenom „instinct simiesque“. Nevede posnema vse, kar vidi in sliši in ima vprav potrebo vse posnemati. Tudi se predstave, ki jih je otroku vezati z izrazi, gibljejo v ozkih mejah; zato je otroški govor absolutno lahek proces, dočim je psihični mehanizem odraslega človeka, posebno naobraženega, zelo zapleten in zahteva za izražanje vse drugačnih sredstev, nego so dana otroku. Otrok si dalje od vsega, kar sliši, nehote osvoji le to, kar potrebuje, vse drugo pušča na strani za poznejše čase. Odrasli človek bi pa za vse svoje neštevilne pojme imel rad takoj primerne izraze na razpolago; ker jih ne more imeti, si osvaja iz neskončne zakladnice jezika vse križem: težavno pred enostavnim, manj potrebno pred neobhodnim. Tako se jezikovno znanje pri otroku razvija naravnim potom genetično, dočim ostane pri odraslem človeku, osobito pri takem, ki se uči jezika brez veččega vodstva, dolgo časa nepopoln stroj, ki ni za nobeno rabo. In ta stroj je najčehše nepopoln pri srednješolskih učencih, ki so mnogokrat z drugim delom preobloženi, mnogokrat nepazni, včasih tudi nenadarjeni. Slednjič ne smemo prezreti, da znani čut sramovanja, ki ga otroci v prvi starosti ne poznajo, v poznejših letih učence bolj in bolj ovira v prosti ustni rabi jezika, deloma že v šoli, v še večji meri pa izven šole, kjer se osobito slabši učenci z občudovanja vredno vztrajnostjo ogibljejo vsake prilike, ki se jim nudi, da bi govorili tuji jezik.

Že iz teh razlogov je razvidno, da imitativna metoda v srednjih šolah ne more imeti takih uspehov, kakršne more brezdvomno doseči pri posameznem učencu v nežnejši starosti. A še marsikaj drugega je bilo, kar je jemalo tej metodi ugled.



Izhajajoč od čisto pravega stališča, da je dobra izreka bistveni del znanja vsakega živega jezika, so ekstremni reformatorji zahtevali, da se fonetiki odmeri kar najširši delokrog v jezikovnem pouku. Šli so pa v svojih zahtevah predaleč. Na Francoskem utemeljitelj moderne eksperimentalne fonetike, slavni abbé Rousselot, na Nemškem Vietor, Beyer, Lange in drugi — ti niso zahtevali ne več ne manj, nego da se ima v srednji šoli doseči popolna izgovarjava vsakega živega jezika. V kolikor to ne gre z imitativnimi sredstvi, naj se podpira z glasovnofiziološkimi razmotrivanji ter s takozvano artikulacijsko gimnastiko takoj na elementarni stopnji. Učenci se morajo poučiti o glasotvorbi, če treba tudi s pomočjo laringoloških priprav, zahtevati se ima od njih pojmovanje glasniške kompatibilitete itd. — same finoče, ki sploh ne spadajo v srednješolski, še manj pa v elementarni pouk. Vrh vsega tega so zahtevali, da naj se učenec takoj na prvi stopnji že ukvarja s fonetično transkripcijo poleg historičnega pravopisa. Kaj čuda, če so otroci, boreč se s težkočami izgovarjave ter z dvema težavnima ortografijama obenem, omagali in če je stvar mnogokrat obtičala sredi pota.

Kar se tiče slovnice, so zahtevali zastopniki radikalne struje, da se ona dobiva vseskozi induktivno iz štiva. Vsaka dedukcija je bila izključena, vsaka ad hoc prirejena gramatična vaja sama ob sebi izobčena. V oblikoslovje so se n. pr. učenci uvajali tako, da so si morali posamezne oblike polagoma leksikalnim potom osvajati ter si iz njih sami sestavljati sistem, v kolikor so ga ekstremni reformatorji sploh smatrali potrebnim.

Ker pa so bila že na najnižji stopnji v rabi izključno celotna berila, ki jih že iz stilističnih ozirov ni šlo polniti z mnogimi sorodnimi oblikami, si je lahko misliti, koliko časa bi bilo trebalo, da bi si bil učenec mogel tem potem sestaviti recimo samo zglede za konjugacijo najvažnejših glagolov.

Ekstremni reformatorji so pač računali le s teoretičnimi otroci, z nekakimi rojenimi jezikoslovci, kakršnih v istini ni. Navadno so tudi najboljši učenci z učitelji vred izgubili potrebni pregled stvarine in se je faktično znanje jezika slednjič razblinilo v neko voluminozno zmes, v kateri je učenec taval kakor v megli. Prevodi so bili na vseh stopnjah izključeni. „Das Übersetzen ist eine Kunst, welche die Schule nichts angeht“ — je rekel Vietor.

Izhajajoč od načela, da je glavni smoter modernega jezikovnega pouka tudi na srednjih šolah praktična uporaba jezika, so zastopali reformatorji nazor, da se mora tudi štivo postaviti na strogo utilitaristno podlago ter da se mora na vseh stopnjah pred vsem baviti z modernim kulturnim življenjem dotičnega naroda; a često so premlevali navadno vsakdanjo šaro brez kake estetske vrednosti. „Alltagsleben! La vie quotidienne! Every day life!“ so naglašali vse vprek. Da ta deviza vsaj za najvišjo stopnjo pouka, ki zahteva ozir tudi na humanistična stremljenja, ni bila prava, je že iz omenjenih ozirov dovolj jasno.

Tem notranjim vzrokom neuspehov nove struje so se pridružili še zunanji. Večina učiteljev ni bila kos svoji nalogi, kajti ta metoda stavlja na učno moč neprimerno višje zahteve nego katerikoli drugi učni način. Z nepreizkušeni, v mnogih ozirih nedostatnimi knjigami v roki se je marsikak učitelj lotil eksperimenta, o katerega izidu ni imel in ni mogel imeti pravega pojma. Ker prevajanje ni bilo dovoljeno in je bila raba materinskega jezika učenčevega a priori izključena, so si pomagali učitelji kakor so vedeli in znali, navadno z nazornimi sredstvi.

Nazorni pouk ima, ko se prvič, t. j. pri pouku v materinskem jeziku upotreblja, na otroka gotovo velik vpliv. Ko se pa drugič ali celo tretjič otroku razkazujejo in z novimi imeni obkladajo stvari, ki jih davno pozna, potem uspehi niso več isti. Učenci postajajo raztreseni, delovanje njihovega psihičnega mehanizma je vsled tega, ker se jim

istočasno za isto predstavo nehote vrinjajo različni besedni izrazi — eden ali dva stara in še novi — močno ovirano. Zato so fiziološki pojavi tega kaljenega duševnega delovanja često pogrešni, včasih pa docela izostanejo.

Ne glede na te pomisleke ni vsak učitelj dovolj spreten, da bi sam takoj zadel pravo struno; kajti jezikovni pouk je umetnost, ki se mu ne da ab ovo priučiti, dar, ki ga je narava marsikom docela odrekla. Nemški pedagog Gerhard Budde je o priliki svojih predavanj o moderni jezikovni metodiki avgusta meseca lanskega leta v Jeni navedel nekaj tipičnih slučajev zgrešenega začetnega pouka v francoščini, ki so izzvali splošno veselost. Pripovedoval je, da je neka deklica, ki jo je mati med kosilom vprašala, kaj se je naučila v prvi francoski uri v šoli, odgovorila takole: „Učiteljica je hodila od učenke do učenke in dotikaje se njihovih komolcev ponavljala: Kela, kela, kela (Qu'est-ce que c'est que cela?), na kar smo morale odgovarjati: Zebra, zebra (C'est le bras). In neki učitelj, ki je bil kazal in imenoval učencem mizo, desko, stol, klop, uho, nos, svinčnik, kreda itd. ter v naslednji uri, kažoč na svoj nos, vprašal: „Qu'est-ce que cela?“ je baje dobil točni odgovor: „C'est un crayon“.

Ni se torej čuditi, da so takoj v začetku tekočega stoletja praktiki in teoretiki jeli zapuščati ekstremno reformsko stališče in da je slednjič na vsej črti zmagala zmerna, posredujoča struja, ki stoji nekako v sredi med staro in novo smerjo, ki je sprejela v svoj program vse, kar je bilo najti dobrega in porabnega v formalizmu, realizmu, utilitarizmu itd., in ki si je v kratkem pridobila zupanje v vseh krajih. Že 1. 1905. izjavlja Steinmüller (Breymanns Neuspr. Reformlit., 3. zv.), da stoji velika večina modernih praktikov na zmernem stališču. Na zadnjem (trinajstem) zborovanju modernih filologov v Hannoveru (8. do 12. junija 1908), katero so izmed znanih učenjakov posetili tudi Münch iz Berlina, Pinloche iz Pariza in Schipper z Dunaja, so to stališče zastopali že skoro vsi govorniki.

Danes veljavna načela, po katerih se moderno-jezikovni pouk dejansko vrši povsodi, kjer ga imajo v rokah z duhom časa hodeči praktiki, so posledica in sad opisanih dolgotrajnih a plodonosnih bojev, ki spadajo brez dvoma med najzanimivejše faze novejšega pedagoškega življenja. Ta načela so v glavnih potezah sledeča.

Ves pouk sestaja iz treh koncentričnih krogov, t. j. iz nižje, srednje in višje učne stopnje. Jedro in smoter nižje stopnje modernojezikovnega pouka je pred vsem vpeljava učenca v kolikor mogoče pravilno izreko. Čim mlajši je učenec, tem lažje bo delo učiteljevo, čim starejši je, tem težji bo pouk in tem manjši bo v tem oziru splošni uspeh. Ako se je pouk pričel šele na srednji šoli, se bo prava narodna izreka s samim šolskim poukom sploh težko dala doseči. Tudi med izgovarjavo najboljših učencev in pravim francoskim izgovorom bo našlo fino uho „un abîme“.

Do pičice korektna idiomatična izreka pa naposled tudi ni naloga srednje šole, ampak ta se mora zadovoljiti s skromnejšimi cilji. Teh pa učitelj za nobeno ceno in pod nikakim pogojem ne sme puščati iz oči. Vse druge dele jezikovnega pouka, ki so ostali morebiti nepopolni, si bo mogel učenec, ako ima dobro voljo, tudi v poznejših učnih stadijih kolikor toliko sam izpopolniti, le slaba izgovarjava, ki se ji je privadil, se ga bo oklepala liki železna srajca skozi vse poznejše študije in mu bo ostala za vse življenje; kajti ako se iz gori omenjenih fizioloških in drugih vzrokov da pravilni izgovor v poznejši dobi težko doseči, se da še veliko manj popraviti ukoreninjena pogrešna izreka. Učitelj, ki pod katerokoli pretvezo, bodisi zaradi nedostatka časa, bodisi v mnenju, da bo zamujeno mogel v poznejšem času izpopolniti ali popraviti, okrajša to prvo in najvažnejšo fazo jezikovnega pouka, ta greši proti učencem in škodi tudi samemu sebi; kajti pozneje ga čaka dvojno delo. V obče veljaj pravilo, da so skoro vsi glasniki v tujem jeziku drugačni nego v domačem. To se osobito pri nas rado pušča

v nemar. Da malokateri Slovenec n. pr. razločuje med nemškim **h**, ki je samo dih, a se pri nas docela guturalno izreka, in med velarnim in palatalnim **ch** (haben — machen — brechen), bodi le mimogrede omenjeno, kajti to za Nemca res ni lahka stvar. Toda tudi nemške vokale **ü, ö, eu**, ki našim organom ne delajo posebnih težav, le preradi zamenjujemo z **i, e** in **aj**. Med kratkimi in dolgimi, ozkimi in širokimi glasi se nam ne ljubi razločevati (Schiff — schief, offen — Ofen).

Kar se tiče francoske izgovarjave, je Slovenec mnogo na boljšem nego Nmec. Posebno njegovi konsonanti so dosti milejši, francoskim podobnejši nego nemški. Nmec trde konsonante rad aspiruje (tête izgovarja thät mesto tät, père mu je phär mesto pär), kar Slovencu ne pride na jezik. Tudi rad zamenjuje trde in mehke konsonante, kar se Slovencu pripeti kvečjemu na koncu besede (dommage bo Nmec rad izgovarjal tomaš, dočim bo Slovenec govoril domaš, mesto pravilnega domaž). Velike težkoče dela Nemcu konsonant **ž**, dočim ima Slovenec ta glas v svojem jeziku. Tudi mehki **z** marsikateremu Nemcu noče iz ust. Nasprotno pa Slovenec nima vokalov **ü** in **ö**. Slovenski hipni nosniki (zanka, cvenk, potonka) se dajo le za silo primerjati s francoskimi. Labiodentalni **v** Slovenec rad bilabialno izreka, osobito Gorenjec izgovarja dosledno epau mesto epav (épave), eläu mesto eläv (élève), dočim Nmec rad zaide v nasprotni ekstrem ter izgovarja epaf in eläf. Kakor Nemcu, dela tudi Slovencu v francoskem govoru preglavico hipni odmor (Kehlkopfschluß) pred in med vokali sledečih si besed, ki je lasten onima dvema jezikoma, francoščini pa ne (*il/y/a/eu* mesto *il\_y\_a\_eu*).

Kar pa provzroča vsakemu tujcu, ki se uči francoščine, največje težkoče, to je negibčnost njegovih govornih organov, osobito usten, ki igrajo pri govorjenju francoščine veliko vlogo. Romanskim narodom je prožnost usten prirojena, v manjši meri je že lastna Nemcem, v še manjši

Slovanom, v najmanjši pa Angležem. Zato se Anglež dobri francoski izgovarjavi, ki zahteva gibčnost usten v najvišji meri, privadi najtežje. „Energija mišičevja“ — pravi znani fonetik F. Beyer — „je pri angleščini veliko manjša nego pri francoščini, tako z ozirom na jezik kakor z ozirom na ustni. Ustna lega ostane v angleščini, osobito pri nezaokroženih glasih, skoro indiferentna. Poleg tega je spodnja čeljust malo naprej pomaknjena in skoro nepremična. V celoti povzročuje ta artikulacijski način tisti znani, za naše uho zamolkli, neodločni in neprijazni značaj angleščine, ki ga opaža vsak pozoren poslušalec. Nasprotno pa doni francoščina znatno višje, jasneje, rekel bi rezkeje. Jakost in čistost njene mehanične glasotvorbe povzroča lepše glasovne produkte, ki so za izurjeno uho tudi v hitri govoricu natančno razločljivi. Ta okolnost podeljuje v zvezi z nazalno resonanco francoskemu jeziku tisto odločnost in harmonijo ob enem, ki je v drugih modernih kulturnih jezikih zaman iščemo in ki je osobito pripomogla, da se je francoščina vsej omikani Evropi tako zelo priljubila.“

Umljivo je, da se dajo take in enake zapreke le z dosledno in sistematno vajo premagati. Cim bolj so okorna usta, tem vztrajnejša in intenzivnejša gimnastika jezika, grla, osobito pa usten in čeljusti je na mestu.

Začetek pouka naj tvori glasovni kurz, ki veljaj v prvi vrsti sluhu in glasovnim organom ter šele v drugi vrsti očem in pravopisu. Pri zaprtih knjigah izgovarjaj učitelj z natančno artikulacijo posamezne besede, začenjajoč z najlagljivi (tir, fil) in nadaljujoč z vedno težavnejšimi ter prehajajoč v lepem sistematem redu od čistih vokalov na diftonge, na nosne vokale, nosne diftonge itd. Vsako besedo ponavljajo učenci toliko časa, da jo kolikor mogoče pravilno izgovarjajo, šele potem jo zapiši učitelj na desko in podčrtaj črko, ki je znamenje za glas, o katerem se razpravlja. Ta beseda, katere pomen naj si učenci takoj zapomnijo, bodi odslej primer za dotični glasnik in za njegovo ortografsko znamenje.

Pri tem bo imel učitelj priliko do sledečega opazovanja: bržko učenci spoznajo historični pravopis kake besede, ki so jo prej že pravilno izgovarjali, začutijo nagon, izgovarjavo kolikor toliko prilagoditi pravopisu in jo s tem pokvariti. Vzrok temu je oko, ki moti uho in jezik. Zato se mora vaja imitativnim potom nadaljevati toliko časa, da učenca ortografija ne moti več in da mu ostane kljub znanju pravopisa izreka dotične besede pravilna. Fonetično transkripcijo treba na tej stopnji omejiti na najpotrebnejše podatke. V nekaj tednih je glasoslovni kurz dovršen in učenec si je z vednim ponavljanjem in sestavljanjem raznih primerov pridobil že celo majhen leksikalen zaklad, ki mu bo pozneje dobro služil.

Zdaj se šele začne pravi jezikovni pouk; naslanjaj se že od začetka na celotna, a enostavna berila, ki jim mora biti vsebina kolikor možno zanimiva in starosti učencev primerna. Tudi v tej fazi se začnjenja obdelovanje vsakega berila pri zaprtih knjigah. Učitelj izgovori s primerno natančnostjo in razločnostjo stavek ali del stavka ter ga nazornim potom ali z interlinearnim (doslovnim) prevodom, ki pa mu mora vedno slediti stilistično dovršen prevod, raztolmači učencem. Ti stavek ponavljajo v odlomkih in v celoti, dokler ga ne izgovarjajo pravilno. Potem se stavek zapiše na desko in se zopet ponavlja. Ko je kratko berilce na ta način predelano, se odpro knjige in se čita. Pri tem je treba strogo paziti na artikulacijo, na govorne takte in akcent v stavku. Ko gre čitanje gladko in ni več dvoma o pravilnem umevanju, dvigne učenec pod učiteljevim vodstvom iz berila slovniško vsebino, ki se nanjo naslanja dotični odstavek. Začelo se bo navadno s sedanjikom pomožnega glagola *avoir* ali *être*. Kar se ne da doseči induktivnim potom, se naj izpopolni deduktivnim. Vse, kar so učenci v stanu umevati v tujem jeziku, naj se jim tudi v tem obrazloži. Sploh se poslužuj učitelj tujega jezika, kolikor mogoče, in učnega le, kolikor potrebno.

Tako predelano berilo se dalje z ozirom na oblikoslovje in pravopis prevaja, ako mogoče, iz singularja v plural ali obratno, pozneje se prelaga v razne čase itd. Slednjič se ga učenci uče na izust, učitelj jim stavlja z ozirom nanje umljiva vprašanja, učenci odgovarjajo, in tako se razvije malo po malem konverzacija, ki spremlja jezikovni pouk odslej na vseh njegovih potih. Vsakdanjosti so sicer na tej stopnji, ki obsežaj dve, če mogoče, tri leta, glavna stvar, vendar naj se štivo ozira tudi na otrokova čustva, ki jih na nobeni stopnji pouka ne gre zanemarjati. Izbiranje primernih sestavkov, pesmic itd. zato baš za začetni pouk ni lahka naloga. Boljše stvari naj se pred razredom s primernim naglasom recitujejo. Tako izgubi učenec sčasoma nezaupljivost do tujega mu idioma in se jame v njem čutiti domačega. Prevajanje na učni jezik bodi dovoljeno na prvi učni stopnji le v toliko, v kolikor je za umevanje tujega jezika učencu neobhodno potrebno. Pri tem se seveda ne sme zanemarjati korektnost učnega jezika, ker bi čut zanj vsled neizpiljenih prevodov sčasoma mogel trpeti. Ako se da s pomočjo opisa, definicije, sinonimike izhajati tupatam brez prevajanja, je še boljše. Prevodi na tuji jezik naj obsegajo enostavne diktate, odgovore na lahka vprašanja (nekaka pismena konverzacija) in obnovitve kratkih, dobro predelanih beril. Pri ustnih in pismenih nalogah veljaj učitelju načelo, da učenec v produktivnem delovanju v obče ne bo dosegel dosti več nego polovico tega, kar se mu v aperceptivnem zmislu sme prisojati.

Druga stopnja pouka, na kateri mora učenec kazati že večje samostojnosti, imej kot smoter izpopolnitev slovniške tvarine, osobito z ozirom na frazeološke in sintaktične posebnosti, uvrstitev onih elementov, ki si jih je bil učenec na nižji stopnji prilastil le leksikalnim potom, v sistem, slednjič poglobitev v duh jezika sploh. Na tej stopnji, ki bodi stopnja refleksije, se more začeti s prevajanjem lahkih primerov, katerih snov je učencu v morfološkem, frazeolo-



škem in sintaktičnem oziru popolnoma znana, na tuji jezik. Ker se da pri tem s pridom ozirati na vse slovniške posebnosti jezika, moremo imenovati ta del pouka snov, ki jo je novi pouk prevzel *mutatis mutandis* iz formalistne struje. Vendar tudi na tej stopnji ne gre pozabiti, da je induktivno postopanje načelo in da dedukcija stopi na mesto indukcije le, kadar bi ta pomenila ovinek. Poleg prevodov imej še vedno odlično mesto pretvarjanje v razne čase, iz singularja v plural itd. Pri obdelovanju številnikov se mora vsekako poglobiti znanje s pomočjo glavnih računskih operacij, ki so bile že predmet enostavnejših vaj na prvi stopnji. Poštevanko morajo znati učenci v tujem jeziku prav gladko, istotako jim mora seštevanje, odštevanje, množenje, deljenje itd. z vsemi potrebnimi tehničnimi izrazi iti lahko izpod rok. Ako dobi pri tem ta ali ona jezikovna ura nekoliko matematično zunanost, to nič ne de.

Štivo, obširnejše in globlje nego na elementarni stopnji, zasleduj v prvi vrsti utilitarnorealne smotre. Temeljiti in zanimivo pisani nastavki naj učenca seznanijo s šegami in navadami tujega naroda, z njegovo zgodovino in deželo. Vsako berilo bodi predmet obširne konverzacije, ki naj, dasi v ozkih mejah, zahteva od učenca vendar že neko rzsodnost in samostalnost. V tem oziru mora učitelj staviti odslej do učenca polagoma vedno višje zahteve; kajti imitativna metoda, ki je bila podlaga vsej prvi stopnji pouka, je vcepila otroku nekako odvisnost od učitelja; ta je bila v začetku potrebna, sčasoma pa se je mora učenec iznebiti, sicer ostane duševno neokreten in neproduktiven. Učenčeve notranjosti štivo tudi na tej stopnji ne sme zanemarjati. Krajši spisi pripovednega značaja in primerni lirski in epski umotvori naj skrbje med in nad realijami za harmonski razvoj duše. Pismene vaje naj se omejujejo še na diktate, na prevajanje v učni in v tuji jezik ter na redakcijo kratkih, vsestransko temeljito predelanih predmetov iz štiva. V občevanju z učenci se poslužuj učitelj tujega jezika, kolikor

možno; vendar mu ne sme nikoli ostati dvomljivo, ga je li učenec razumel ali ne.

Na višji stopnji pouka naj stopi slovnica v ozadje in tudi v štivu morajo odstopiti realije prvo mesto leposlovju. Ako se je učenec na srednji stopnji seznanil z zunanjo kulturo tujega mu naroda, si mora na višji stopnji pridobiti vsaj osnovne pojme o njega notranji kulturi, o njegovem duševnem življenju. Knjiga plemenitega humanizma, v kateri moderna slovstva gotovo ne zavzemajo zadnjega mesta, ne sme srednješolcu ostati zaprta, sicer bi srednja šola ne zadostila svoji nalogi, ki leži ravno v podajanju splošne naobrazbe, kar se osobito na realkah često prezre. Na podlagi priznanih del ali vsaj karakterističnih odlomkov iz njih, spoznavaj učenec imena, življenje in vrednost aristokratov duha. Osebnosti kakor Molière, La Fontaine, Voltaire, Hugo mu ne smejo ostati neznane ne po imenu ne po mestu, ki ga zavzemajo v svetovni kulturi, sicer se njegova naobrazba ne bo mogla imenovati splošna, ampak enostranska in nepopolna. V zadnjem oziru je seveda treba opreznosti; kajti bilo bi brez hasni in celo v gotovem oziru škodljivo, ko bi učencu polagali v usta kritične sodbe, o katerih upravičenosti se sam ni mogel prepričati. Preskrupulozen pa pri tem učitelj tudi ne sme biti, saj učenec onega, kar se mu n. pr. v zgodovinskem pouku pripoveduje, takisto ni sam doživel, ampak se mora zanašati na tujo objektivnost. O kakem sistematem slovstvenem pouku pa pač tudi na višji stopnji modernojezikovnega pouka na srednjih šolah ne more biti govora, kajti za to nedostaje časa in dovolj globokega umevanja tujega duha. Saj more obsegati zadnja stopnja pouka na vseh onih zavodih, kjer se z njim ne začinja že v prvem razredu, k večjemu eno leto in pri triurnem pouku na teden se pač ne da mnogo doseči. Le z vprav idealnim materialom bi se moglo priti v danih razmerah tako daleč, da bi se poleg manjših stvari iz La Fontaina, Hugoa in modernejših utegnila čitati v polnem

obsegu kaka krajša drama. Višek, ki se v pisemenih vajah da doseči, je pravilno prevajanje srednjetežkih predmetov na tuji jezik, prosto obnavljanje obdelanih snovi in — v najugodnejšem slučaju — lahki prosti nastavki, listi i. dr.

## C. Organizacija modernojezikovnega pouka na avstrijskih srednjih šolah.

V mnogojezični Avstriji pouk v živih jezikih ni in ne more biti enakomerno urejen. Ako izvzamemo humanistne gimnazije, na katerih se navadno od živih jezikov poučujeta obvezno dva deželna jezika, v čistonemških krajih samo nemščina, od ostalih modernih jezikov pa navadno kot neobvezen predmet francoščina in poleg nje tuptatam angleščina ali italijanščina, preostajajo nam še trije srednješolski tipi, na katerih je modernojezikovni pouk obligaten, namreč sedemrazredna realka, osemrazredna realna gimnazija in osemrazredna reformna realna gimnazija. Od teh zavzema, kot najbolj razširjena, prvo mesto realka, ostala dva tipa se šele razvijata.

Na realkah je pouk v modernih jezikih odvisen od učnega jezika. Na čistonemških zavodih Gorenje in Dolenje Avstrije, Štajerske, Solnograške, deloma tudi Češke (Praga, Heb itd.) se poučuje francoščina od 1. do 7. razreda, poleg nje pa angleščina od 5. do 7. razreda. Na Kranjskem in na Koroškem nadomestuje angleščino laščina. Na tirolskih nemških realkah se poučuje laščina od 1. do 7., poleg nje pa francoščina od 5. do 7. razreda. Na nemški realki v Črnovicah je vpeljana francoščina (1.—7.), poleg nje pa fakultativno rumunščina ali maloruščina (1.—7.), tako da ima ta realka v vseh razredih uvedene tri žive jezike, namreč nemščino in francoščino za vse učence ter rumunščino za Rumune in maloruščino za Maloruse. Na moravskih nemških realkah se poučujeta poleg nemščine češčina (1.—7.) in

francoščina (2.—7.). Na realkah s češkim učnim jezikom se navadno poučujeta nemščina (1.—7.) in francoščina (3.—7.). Isto velja za slovenske, srbohrvaške in poljske realke. Na realkah z italijanskim učnim jezikom se poučujeta nemščina (1.—7.) in francoščina (5.—7.).

Vsem realkam skupna je torej samo francoščina. Največji obseg njenih učnih ur (na čisto nemških zavodih) je 28 (6, 5, 5, 3, 3, 3, 3), kar je še vedno zelo neznatno število v primeri z (devetrazrednimi) realkami v Nemčiji, ki imajo navadno 47 francoskih učnih ur (6, 6, 6, 6, 6, 5, 4, 4, 4). Na onih avstrijskih realkah, na katerih se pričinja francoski pouk šele v tretjem razredu, pa znaša število učnih ur celo le 18 (5, 4, 3, 3, 3), torej 29 manj nego na realkah v Nemčiji in celo za 2 manj nego na pruskih gimnazijah, kjer se poučuje francoščina kot obligaten predmet s skupaj 20 tedenskimi urami. In vendar se naš učni smoter bistveno ne razločuje zelo od nemškega.

Da so zahtevani uspehi vsled tega in vsled že omenjenih starostnih razmer na zadnji vrsti avstrijskih realk skoro nedosegljivi in da pouk pri tem jako trpi, ne more biti dvomljivo.

Skoro do konca preteklega stoletja so veljali pri nas za pouk modernih jezikov nazori, ki so se vsaj za njegovo zadnje desetletje mogli imenovati docela zastareli. Normalni učni red in instrukcije, ki jih je bilo izdalo ministrstvo za uk in bogočastje potom odredbe z dne 15. aprila 1879., št. 5607, naglašajo kot smoter francoskega pouka pred vsem znanje slovnice, zmožnost prevajati v tuji jezik in iz njega ter sestavljati lahke spise, primerno izurjenost v ustni rabi jezika z ozirom na predelano snov ter poznavanje važnejših del francoskega slovstva od sedemnajstega stoletja sem. Instrukcije poudarjajo pred vsem negovanje formalne naobrazbe in se povsodi naslanjajo na pouk v klasičnih jezikih. Terminologija bodi latinska. Učenje vokabulov se predpisuje na vseh stopnjah pouka. Vaje v konverzaciji so po teh predpisih

dopustne šele, „kadar je učenec dovolj trden v sintaksi“. Učitelj se poslužuj francoskega jezika le „prilичno“ pri pouku v najvišjih dveh razredih. „Die österreichischen Instruktionen“ — pravi l. 1898. Münch — „vertreten im wesentlichen Anschauungen, von welchen sich die didaktische Bewegung seitdem grundsätzlich entfernt hat. Es liegt diesen Bestimmungen durchaus ein älteres, abstraktrhetorisch-grammatisches Schulbildungsideal zugrunde.“

Še preden se je pa ta obsodba natisnila v tretjem delu Baumeistrovega „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen“, je izšel potom ministrske odredbe z dne 23. aprila 1898, št. 10.331, nov normalni učni red za avstrijske srednje šole in z odlokom od 1. marca 1899, št. 5546. so se mu dodale primerne, popolnoma predelane, še danes veljavne instrukcije, ki se gibljejo v okviru stremljenj zmernih reformatorjev. Imitativnorefleksivna, s konverzacijo zvezana metoda se priporoča za vse stopnje francoskega pouka. Štivo naj tvori nazorno snov, ki se iz nje potom indukcije dobivajo slovniška pravila. Indukcijo podpiraj dedukcija. Slovnica ni namen, ampak sredstvo jezikovnega pouka. Učna snov se podajaj najprej ušesu, potem šele očesu. Poleg vokabulov se je treba vedno ozirati na frazeološki in sintaktični moment. Terminologija bodi za francoščino francoska. Učitelj se pri pouku poslužuj tujščine, kolikor mogoče, in učnega jezika samo, kjer to jasnost brezpogojno zahteva. Štivo sestojaj že na prvi stopnji iz celotnih beril in služi na vseh stopnjah realnim, na višji pa osobito estetskoliterarnim smotrom. Pouk v tujem jeziku se razvijaj vzporedno z onim v materinskem. Pismene vaje, ki so bile prej omejene skoro le na prevajanje z učnega na tuji jezik, naj obsegajo diktate, spisovanje zapamtenih odstavkov, slovniško pretvarjanje, odgovarjanje na stavljena vprašanja o predelani snovi, na srednji stopnji tudi prelaganje na tuji jezik, na višji pa redakcije in lahke spise.

Za angleščino, oziroma italijanščino, ki se poučujeta kot drugi tuji jezik na realkah od 5. do 7. razreda po 3 ure na teden, je učni smoter po ministrski naredbi z dne 23. aprila 1898, št. 10.331. sledeči: Pravilna izgovarjava, znanje oblikoslovja in najvažnejših pravil skladnje, umevanje lagljih slovstvenih del, primerna izurjenost v ustni in pisni rabi jezika. Metodnodidaktična načela pouka veljajo seveda ista kakor za francoščino. Instrukcije same pravijo, da je naloga, ki jo stavi normalni učni red, z ozirom na angleščino le v najugodnejših slučajih izvedljiva.

Brez dvoma temelji ta učni red na izvrstni podlagi in bodo načela, ki jih zastopa, še dolgo merodajna na polju modernejezikovne didaktike. Podrobnosti bodo seveda sledile toku časa, duh pa bo ostal. Proti koncu preteklega stoletja so še visoko pljuskali bojni valovi in nikdo takrat ni natančno vedel, kako se stvari končno zasučejo. Tem večjega priznanja je vredno dejstvo, da se je ubrala pot zmerne reforme, ne da bi se bile individualnim težnjam stavile preozke meje. „Kar se posameznosti tiče“ — pravijo instrukcije — „mora ostati marsikaj prepuščeno praktični preizkušnji učiteljev. Pouk novih jezikov dovoljuje v sedanjem stadiju svojega razvoja učiteljem v gotovih mejah sploh precej prosto gibanje. Jako je pa želeti, da se individualne izkušnje objavljajo tudi širšim krogom.“ — Gotovo moderna poteza, ki je rodila obilo dobrega sadu!

Z naredbo ministrstva za uk in bogočastje z dne 8. avgusta 1908, št. 34.180. so se ustanovili poleg obstoječih realnih gimnazij novi osemrazredni zavodi te vrste in razen tega so se odredili poizkusi z osemrazredno takozvano reformno realno gimnazijo. Oba tipa sta največjega praktičnega pomena zaradi tega, ker od učenca ne zahtevata, da bi se tako zgodaj odločil za vseučiliške ali tehnične študije, kakor je to na gimnazijah in realkah potrebno.

Na novi realni gimnaziji se poučuje poleg učnega jezika latinščina v skupnem obsegu 45 ur (6, 6, 6, 6, 6,

5, 5, 5), s tretjim razredom pa se ji pridruži „drugi živi jezik“; tu se misli pred vsem na francoščino (le zanjo se je izdelal namreč normalni učni red), mogoča bi pa bila tudi angleščina, italijanščina, češčina itd. Odmerjenih ji je skupaj 22 ur na teden (5, 4, 4, 3, 3, 3). Za francoščino se določa kot učni smoter: izreka, ki bodi nacionalni kolikor možno slična; znanje najvažnejših pravil iz oblikoslovja in skladnje; poznavanje najznamenitejših del iz francoskega slovstva zadnjih treh stoletij in na tem temelječe poznavanje kulturnega in duševnega življenja francoskega naroda; primerna izurjenost v ustni in pisni rabi francoskega jezika v okviru predelane snovi s posebnim ozirom na vsakdanje potrebe. Na paralelni latinski pouk naj se učitelj ozira, v kolikor to more učencu koristiti. Učitelj se poslužuj pri pouku, kolikor mogoče, francoščine, učnega jezika le, kolikor potrebno. Vsekako mora gledati na to, da ga učenec razume. V didaktičnem oziru se priporoča induktivno postopanje; kjerkoli pa vodi direktna ali deduktivna pot hitreje do cilja, naj se ubere ta. Štivo obsezaj vseskozi enotna berila, ki naj služijo na nižji stopnji kot podlaga ustnim in pisnim vajam, na srednji stopnji realnim smotrom, na višji stopnji pa osobito uvajanju v duševno življenje tujega naroda. Zato se za sedmi in osmi razred priporočajo berila reflektujoče in filozofske vsebine ter poleg teh dramska in liriska dela. Ako mogoče, naj se čita vsaj ena drama v popolnem obsegu. O najvažnejših klasikih naj se podavajo biografske črtice. Tuja literatura naj se, kjer je to mogoče, primerja z domačo. Pismene vaje obsegajo na nižji stopnji diktate, ki naj se izpočetka naslanjajo tesno na štivo, pozneje pa od njega bolj in bolj oddaljujejo, nadalje odgovore na stavljena vprašanja iz predelane snovi in slovniško pretvarjanje. Na srednji stopnji se začenjaj s pisnim prevajanjem na tuji jezik, na višji s prostimi redakcijami krajših pripovednih spisov, izpočetka le predelanih, pozneje pa tudi takih, ki so se učencu le enkrat ali dvakrat čitali in obrazložili.

Temu učnemu redu je, kar se modernih jezikov tiče, docela sličen in skoro doslovno enak najnovejši normalni učni red za realke, proglašen z odlokom ministrstva za uk in bogočastje z dne 8. aprila 1909, št. 14.741, samo da se na realkah francoski pouk začinja v prvem razredu in da hodi vzporedno s poukom v materinskem jeziku, dočim se na novih realnih gimnazijah, kar se slovnice tiče, naslanja na pouk v latinščini. Tudi je zaradi obilice časa v višjih razredih predpisanega več štiva. Pismene naloge za red so se učencem in učiteljem v prid znatno omejile.

Reformne realne gimnazije bodo imele v prvih štirih razredih isti učni red, kakor ga imajo realke, v višjih štirih razredih pa poleg francoščine 30 ur latinskega pouka (7, 7, 8, 8). Francoščina bo imela na tej vrsti zavodov skupaj 31 učnih ur (6, 5, 5, 3, 3, 3, 3, 3), torej več nego na kateremkoli drugem avstrijskem srednješolskem tipu. Normalni učni red bo v nižjih razredih enak onemu realk, v višjih pa bo, kar se tiče živih jezikov, sledil onemu realnih gimnazij. Pruske reformne realne gimnazije (z devetimi letniki) imajo skupaj 42 francoskih učnih ur na teden (6, 6, 6, 4, 4, 4, 4, 4, 4).

## D. Učna sredstva.

Sredstva, ki se jih poslužuje učitelj pri pouku modernih jezikov, so odvisna od učnega smotra in od metodnih nazorov učiteljevih. Učna knjiga bodi vezilo med učencem in učiteljem. Individualnosti tega naj ne stavi preozkih mej in v samostalnost onega naj ne zaupa preveč. Knjiga, ki ni zanesljiv pripomoček učitelju in ob enem trdna opora učencu, nima kot učno sredstvo nikake vrednosti. Osobito učencu bodi učna knjiga kolikor možno umljiva in simpatična. Mnogim učencem se pripeti, da so tuptam v šoli nepazni, da učiteljevega predavanja iz kateregakoli vzroka



niso umeli, da so bili vsled bolezni odsotni, da so dobili drugega učitelja ali da so morali sami izpremeniti učni zavod. V takih in enakih slučajih učencu ne preostaje drugega nego za silo izpopolniti svoje znanje po učni knjigi. Tudi staršem je ljubo, ako jim daje učna knjiga od časa do časa zanesljiv vpogled v stadij pouka. Ako je pa učna knjiga taka, da mora učitelj njeno snov vsak trenotek črtati, izpopolnjevati ali celo izpreminjati, da ne odgovarja ne v metodnem zmislu, ne z ozirom na razporeditev snovi smotrom pouka, potem je za učitelja in za učenca nerabna.

Osobito veljaj za srednje in njim sorodne šole načelo, da naj se pouk vrši od prvih početkov pa do najvišje stopnje po knjigah enotnega sistema. Učnim uspehom je neenotnost pouka silno v kvar. V takem slučaju izgubi učitelj navadno potrebni pregled in tava z učencem vred v negotovosti. Na zavodih z več letniki nikakor ne gre uvajati knjig, ki jih v predpisanem času ni mogoče predelati; kajti ako se morajo pri takem pouku tekom let menjavati učitelji, česar mnogokrat skoro ni mogoče preprečiti, nastanejo v sistemu vrzeli, ki zelo motijo naravni razvoj pouka; novi učitelj namreč nikoli ne more dobiti čisto jasne slike o snovi, ki jo je bil predelal njegov prednik. Nasprotno pa je nadaljevanje pouka za učitelja in učenca lahko, ako dobro predelani knjigi sledi taka, ki ne stavlja zahtev, kakršnim bi prejšnja ne bila zadostila v polni meri. Na nižji stopnji pouka ne obsezaj posamezna učna knjiga (vadbe z dodanimi najpotrebnejšimi slovniškimi pravili) ne manj, ne več nego učno snov, ki se ima v določenem roku predelati. Slovnica, ki se kot samostojno učno sredstvo daj učencem šele na srednji stopnji v roko, bodi sestavljena vsekako v duhu, v katerem so pisane vadbe, osobito naj so potrebni primeri po možnosti vzeti iz teh. Šele na višji stopnji, ko je slovniški sistem že predelan in stoji jezikovna stavba dodelana pred učenčevimi očmi, naj se mu dajo v roko primerne druge knjige, ki jih bo pod nadzorstvom

učiteljevim in opiraje se na dober slovar mogel odslej s pridom uživati.

Učitelju, ki hoče pri elementarnem pouku ali vsaj v njegovih početkih upotrebljati nazorna sredstva, bodo dobro služila dela kakor: Bechtel, Enseignement par les yeux (Leçons de choses) basé sur les Cartes murales d' Ed. Hölzel; Méthode Berlitz, Edition illustrée pour les enfants (tudi za pouk v angleščini, nemščini itd.); Méthode Camil pour l' enseignement pratique des langues modernes; Méthode Pernot (za razne jezike). — Za otroke, ki so imeli v nežni starosti priliko, direktnim potom se vsaj nekoliko priučiti francoščini, je priporočati sledeča sredstva: Méthode Cuissart, Enseignement pratique et simultané de la lecture, de l' écriture, de l' orthographe et du dessin; Guyau, L' année enfantine de lecture courante, Leçons de choses; Bruno, Premier livre de lecture et d' instruction pour enfant. — Vsa ta sredstva pa so z uspehom rabljiva le pod vodstvom jezikovno in metodno naobraženega učitelja in osobito za otroke, ki niso prekoračili dvanajstega leta.

Izmed učnih sredstev, ki so na srednjih šolah pri nas v rabi, je treba pred vsem omeniti Boerner-Stefanove francoske učne knjige, ki obsezajo pet delov (vsak je namenjen pouku enega leta) ter kratko slovnico, ki podaje vse, kar naj v tem oziru nudi srednješolski pouk. Prva knjižica uvaja učenca najprej v fonetične in ortografske posebnosti francoskega jezika. Temu predkurzu sledi 31 lekcij, katerih vsaka vsebuje štivo (enotno berilo), dialog o štivu, vokabular, slovniške opazke, slovniške vaje in prosto konverzacijo v podanih mejah. Na ta način se učenec večinoma induktivnim, deloma tudi deduktivnim potom uvede v oblikoslovje imen, pomožnih glagolov ter pravih glagolov na **er**. Kot dodatek prinaša prvi del konverzacijo s pomočjo dveh Hoelzelovih slik, dalje šest lahkih beril v prozi in pet v verzih; tem slede nekatere važnejše „Locutions de classe“,

slednjič slovniški pregled in mal francosko-nemški in nemško-francoski slovarček. Druga knjiga ima gradivo v koncentričnem krogu razporejeno okoli gradiva prvega dela, ki se nanj v vsakem oziru naslanja. Prvi dve lekciji sta namenjeni ponavljanju. Potem se natančneje obdeluje tvarina o števnikih, razlagajo se glasovne in grafične posebnosti prve konjugacije, nato se preide k drugi, tretji in četrti konjugaciji ter k pasivu in subjunktivu. Dodatek obsega zopet dve Hoelzelovi sliki in konverzacijo o njih, nekaj prozajskih in poetičnih beril ter melodij, Locutions de classe, slovnico in slovar. Tretji del se intenzivneje peča z oblikoslovjem in se ozira posebno na nepravilnosti, dalje uvaja v prelaganje z učnega jezika na francoščino. Četrti del vsebuje že daljša berila in obdeluje početke skladnje. Peti del temelji docela na realni podlagi in dovršuje skladnjo v glavnih potezah. Slovnica, ki naj se je učenec poslužuje šele na srednji stopnji, podaje vsa važnejša pravila v francoskem in nemškem jeziku in se opira na dobre in zanimive primere. Z ozirom na izredno praktično in premišljeno razporeditev snovi ter z ozirom na dejstvo, da učenca v nobenem oziru ne preoblagajo, učitelja — osobito metodno manj izkušenega — pa izdatno podpirajo, dalje z ozirom na lepo vnanjo opremo se morajo Boerner-Stefanove učne knjige staviti na odlično mesto med avstrijskimi modernojezиковnimi učnimi sredstvi. Za gimnazijce je prirejena posebna skrajšana izdaja v enem delu poleg slovnice (Boerner-Kukula), za dekliške liceje pa izdaja v šestih delih s slovnico (Boerner-Kukula-Stefan). Za realne gimnazije se prireja posebna izdaja (A. Stefan).

Boerner-Stefanovim učnim knjigam so v ustroju precej slične Fetter-Alscherjeve. Tudi te sestojajo iz petih delov in imajo dve izdaji; prva je namenjena realkam in gimnazijam, druga dekliškim licejem in sorodnim zavodom. S tretjim letom dobi učenec poleg vadb popolno slovnico v roke, nekoliko obširnejšo, nego je Boerner-Stefanova.

Razen tega je za najvišje razrede na razpolago cvetnik, ki se naslanja na snov, predelano v vadbah, in ki sta ga sestavila Fetter in Ullrich. Fetterjevo ime je znano izza časa reformnega gibanja, ki se ga je udeleževal z veliko vnemo. Fetter-Alscher-Ullrichove učne knjige so zelo priporočljive, a vsled svoje obširnosti in visokih zahtev, ki jih tupatam stavijo na učenca, z uspehom porabne le na zavodih z boljšim materialom.

Med učnimi knjigami, ki so na avstrijskih srednjih šolah dandanes v rabi, stoje one Weitzenböcka in Duschinskega na najbolj ekstremnoreformskem stališču. Od štirih delov, katerih prva dva je izdelal G. Weitzenböck, ostala dva pa W. Duschinsky, je prvi (za dve leti) še najboljši. Weitzenböck stoji na strogo imitativno-induktivnem stališču ter stavi do učenca in učitelja zelo visoke zahteve. Posebnega glasoslovniškega dela nima, zato pa že takoj na prvi stopnji toplo priporoča fonetično transkripcijo. Od prvega do drugega dela je precejšen skok, tretji in četrti del pa s prvima dvema sploh nista v nikaki tesnejši zvezi. — Tudi Weitzenböck se je udeleževal reformnega gibanja. Znan je njegov spis „Zur Reform des Sprachunterrichtes“.

V trgovskih šolah se s prav dobrim uspehom lahko rabijo Bechtel-Glauserjeva učna sredstva: *Französisches Lese- und Übungsbuch für Handelsakademien und höhere Handelsschulen* (dva dela in *Abrégé de Grammaire*); *Französisches Sprech- und Lesebuch für kommerzielle Lehranstalten* (zweiklassige Handelsschulen); dalje Dr. Charles Glauser: *Cours élémentaire de Correspondance et d'opérations commerciales avec formules, modèles, devoirs et plans de lettres détaillés suivis d'un vocabulaire français-allemand, à l'usage des Écoles de Commerce et des cours inférieurs et moyens des Académies de Commerce*.

Med starejšimi knjigami, ki temelje v bistvu na slovnici, bi bila omeniti učila metode Gaspey-Otto-Sauer. Metoda se sama imenuje „nova sintetična“ ali „konver-

zacijska“ in je posebno pri privatnem pouku slovniško naobrazjenih učencev s pridom rabljiva. Na razpolago so učne knjige za skoro vse kulturne jezike v nemški, francoski, angleški, italijanski, ruski, španski, grški, poljski, češki, rumunski, srbski, bulgarski, švedski, nizozemski, turški, armenski in arabski izdaji.

## E. O samoučenju.

Marsikomu, ki ima zmožnost in veselje baviti se z učenjem tujih jezikov, iz kateregakoli vzroka ni na razpolago učna moč. Postati mora, ako hoče ugoditi svoji želji po jezikovni naobrazbi, avtodidakt, t. j. sam svoj učitelj. Gotovo vodi tudi ta pot do cilja, osobito ako jo je ubral inteligenten in vztrajen človek. Saj se vsak jezikovni pouk opira kolikor toliko na samoučenje. Učenci marsikakega učitelja, ki omejuje svoj posel na to, da po predpisani knjigi „nalaga“ in „izprašuje“ — so pravzaprav avtodidakti. Mrtev jezik si bo priden in umen človek kot samouk prilastil gotovo do najvišje možne popolnosti, drugače pa stoji stvar z živimi jeziki. Tu mrtva črka sama ne zadostuje, podpirati jo mora, ako učenec stremi po popolnosti, viva vox. Najboljša transkripcija nima sredstev, da bi podala točni kolorit tujega jezika in kdorkoli se izključno nanjo zanaša, živi v manjši ali večji zmoti.

„Jezik je glasba“, pravi Léon Pierre. „Uho, ki nič slišati ne more, in uho, ki nima prilike nič slišati, sta enako pomilovanja vredni. Samoučne metode so brezdvomno pravčedne iznajdbe. Na Nemškem jih kar mrlogi. Ena teh fonetičnih metod se lahko šteje med najlepša zlata teleta, okoli katerih fonetični fanatiki pléšejo. Slovar iz istega vira podaja gotovo skoro povsod pravilno izgovarjavo. Naj se torej oni, ki drugače ne morejo, mučijo s to mrtvo izgovarjavo. Sila kola lomi, in če natanko pomislimo, je slaba izgovarjava še vedno boljša nego nikakršna.“

Onim pa, ki le količkaj utegnejo, je svetovati sledeče: Nabavijo si naj potrebnih učnih sredstev za samoučenje, prečitajo naj začetne lekcije, ki se bavijo s takozvano izreko, potem pa naj se obrnejo na koga, ki pozna pravilno izgovarjavo, da se prepričajo, ali so transkripcijo vsaj približno prav umeli. Kjer in kadarkoli se jim med učenjem nudi prilika slišati ali govoriti tuji jezik, naj dragocene prilike ne zamude. Koncem uka pa naj vsekako vsaj za nekaj časa potujejo v tujino, ali pa naj sicer skrbe, da si omogočijo nekoliko vaje v konverzaciji, ki bo njihovo znanje vsestranski poglobila in poživila.

Ker torej samouku učne moči popolnoma nedostaje, si morata učiteljevo delo učenec in knjiga medseboj deliti. Otroci so takega dela seveda nezmožni, pravi samouki so le odrasli, in sicer inteligentni odrasli. Učna knjiga za samouka mora biti, osobito v metodnem oziru, sestavljena še z mnogo večjo vestnostjo in natančnostjo nego ona, ki je namenjena za učno sredstvo pod učiteljevim vodstvom. Žalibog pa ni vedno tako. Velika večina učnih knjig, ki se z bolj ali manj kričečo reklamo priporočajo za samouke, ni sploh za nobeno rabo. Mnogo je takih, ki obljubujejo lahko-vernemu kupcu „perfektno“ znanje tujega jezika v nekaj tednih ali najkasneje v dveh, treh mesecih. Kdor ve, kaj se pravi jezik znati, bo perfektno, t. j. relativno popolno obvladanje kakega jezika pričakoval le od večletnega trudapolnega in vestnega dela. Marsikdo, ki mu je poliglotija nekaj šport, ima v svoji biblioteki cele vrste drobnih knjižic, katerih vsaka vsebuje zanj vse, kar je potrebno za „perfektno“ znanje jezika. Ker je vestno predelal vse te knjižice, je seveda trdno prepričan, da vse tiste jezike zna tudi. Takemu nabiralcu tujih jezikov razdirati iluzije bi bilo ravnoliko tesnosrčno kakor jemati zbiralcu starih pismenih znamk njegovo veselje. Poliglote so imeli vsi časi in vsi narodi. Zgodovina nam pripoveduje o raznih Mitridatih, Mezzofantih, Čopih, katerih vsak je znal nebroj jezikov. V resnici

jih vsi skupaj niso znali mnogo več nego se jih pripisuje vsakemu posameznemu izmed njih; kajti človeško življenje je tudi za najbolj nadarjenega jezikovnega ženija prekratko, da bi mogel poleg svojega materinskega jezika še dodobra proučiti večje število tujih narečij. Marsikomu seveda zadostuje par sto vokabulov za popolno znanje jezika. Tak poznavalec jezika je do pičice sličen človeku, ki pozna po imenu par šahovskih figur, pa misli, da zna igrati šah. Razumnemu človeku ne bo težko razločevati pravo in namišljeno znanje, niti dobro in slabo učno knjigo. Kakor poliglota „beseda razodeva“, tako označuje liki varnostno znamenje slabo knjigo bobneči naslov. Vse „metode“, ki obetajo v „najkrajšem času“, „v nekaj tednih“ ali celo v „štirinajstih dneh“ popolno znanje tujega jezika, temelje na znanosti, ki se ji pravi trgovska špekulacija. Tudi s „čudovito hitrostjo in lahkoto“ se še nihče ni priučil tujemu narečju, marveč je za to treba brezdvomno obilega časa in truda.

Med najboljša sredstva za samouke spada kljub gori omenjeni Pierrovi opazki gotovo Toussaint-Langenscheidtova metoda, ki nudi pripomočke za samouk francoščine, angleščine, nemščine, italijanščine, ruščine, španščine itd. Najstarejša je francoska izdaja, ki je izšla prvič l. 1856. in ki sta jo priredila ustanovitelja metode, Charles Toussaint in Gustav Langenscheidt sama. Kakor je Herbart pričel pouk v grškem jeziku s čitanjem Homerjeve „Odi-seje“, tako pričinja ta metoda pouk v francoščini kar s čitanjem Chateaubriandovega romana „Atala“, ki združuje, kakor obče priznано, „l'intérêt du sujet et le mérite du style“ (Larousse). Tekst, opremljen v začetku z interlinear-nim prevodom, je podlaga fonetičnemu, morfološkemu in sploh jezikovnemu razmotrivanju. Osobito v prvem oziru je metoda uprav epohalne važnosti: Toussaint in Langenscheidt sta Nemcem prva sestavila poraben sistem fonetične transkripcije, brez katere je učenje francoskega in angleškega jezika za avtodidakte skoro izključeno. To je

prva prednost, ki odlikuje metodo. Poleg nje je treba omeniti izborno razporeditev snovi, ki se učencu podaje v malih količinah, da ga ne utruji, in ki se v lepem didaktičnem redu sestavlja iz čitanja, ponavljanja, gramatične in logične analize, pravopisa, prevajanja itd. Ker od učenca zahteva pridnosti, vztrajnosti in skrajnega napora, ima metoda tudi v splošnopedagoškem oziru visoko vrednost.

Motil bi se pa, kdor bi mislil, da je Toussaint-Langenscheidtova metoda kot taka nova. V bistvu se docela sklada z že omenjeno analitično učno metodo, katere početki segajo nazaj do Komenskega in Ratichija (Najprej stvar, potem pravilo!) in ki sta jo že v 17. stoletju upotrebljala Bernhard in Chifflet, v 18. pa Roux in De la Vaux. V začetku 19. stoletja ji je dal poseben ugled Francoz Jacotot, ki jo je, sklicujoč se na Komenskega, znanstveno obdelal v svojem „Enseignement universel“ (1823), dočim jo je na angleškem vpeljal Hamilton („The Hamiltonian System“, 1829). Jacototov učni tekst je že omenjeni Fénelonov „Télémaque“, dočim upotreblja Hamilton pri pouku latinščine tekst evangelija sv. Janeza. Metoda je dolgo časa nosila ime Jacotot-Hamiltonova metoda, ali — ker je zanjo značilen prevod med vrstami — interlinearna metoda.

Komur je v prvi vrsti ležeče na znanju književnega jezika, temu bodi Toussaint-Langenscheidtova metoda kar najtopleje priporočena. Med mnogobrojnimi učnimi sredstvi, ki se v metodnem oziru nanjo opirajo in ki se osobito odlikujejo po Toussaint-Langenscheidtovi dobri fonetični transkripciji, je treba pred vsem omeniti izborni Sachs-Villattov francosko-nemški in Muret-Sandersov angleško-nemški slovar. Pri tej priliki pa omenimo, da je dvojezične slovarje, če mogoče, že na srednji, vsekako pa na višji stopnji nadomeščati z enojezičnimi. Za francoščino je zelo priporočljiv mali Laroussov slovar, ki ima tudi to prednost, da je zelo ročen in ne drag.



Toussaint-Langenscheidtovi metodi dokaj slična je metoda Dunker-Bellova (za francoščino in angleščino). Francoska izdaja sestoji iz 32 pogovorov z enotno, prav zanimivo vsebino. Kdor se zanima v prvi vrsti za občevalni jezik, bo prišel potom te metode morebiti prej do cilja nego potom Toussaint-Langenscheidtove, katere tekst je pisan mestoma v velepoetičnem, vsakdanji govoricu tujem jeziku Chateaubriandovem.

Tudi Haeusserjeva metoda (Selbstunterrichts-briefe zur Erlernung moderner Sprachen) je Toussaint-Langenscheidtovi dokaj slična. Razločuje se od nje po svoji enostavnosti ter po tem, da se snov podaje v obliki vprašanj in odgovorov, vsled česar je posebno pripravna za skupno učenje dveh začetnikov; tako učenje pa ima prednost, da je konverzacija vedno glasna in se sluhala in govorila vadijo istočasno.

Glavna načela Schliemannove metode so: glasno čitanje, učenje na izust in spisovanje po spominu. Kakor pri Haeusserjevi metodi, se tudi tu priporoča, osobito za konverzacijo, tovariš pri učenju. Tekst francoske izdaje ima naslov „La grande année“, angleška pa „In the Struggle of Life“.

## F. O učitelju modernih jezikov.

Učne moči, ki se pečajo s poučevanjem modernih jezikov, se dele v tuje in domače.

Tuje ali nacionalne učne moči so ponajveč osebe, ki v svoji domovini iz kakršnegakoli vzroka niso našle potrebne eksistence. Veliko večino njih tvorijo dame z nižjimi ali višjimi izpiti, mnogokrat tudi brez vsake usposobljenosti. Ni ga skoro mesta v srednji in vzhodni Evropi, in bodi še tako majhno, ki bi ne imelo svoje „Francozinje“ in „Angležinje“, navadno pa jih ima celó več. Take učne moči se pečajo v rodbinah navadno v prvi vrsti z odgojo otrok in

le v drugi z jezikovnim poukom; na tem mestu morejo delovati prav uspešno, osobito ako jih pri njihovem težavnem poslu podpirajo starši. Drugače pa je presoјati one, ki se omejujejo samo na takozvane privatne lekcije. Tu je uspeh že v precejšnji meri odvisen od strokovne in pedagoške naobraženosti učiteljeve. Seveda v tem oziru nadkriljuje vsako šolo prirojena nadarjenost; toda ta je zelo redka. Najviše zahteve stavi na učitelja pouk v šolah, osobito v razredih z velikim številom učencev. Temeljito strokovno in pedagoško znanje v zvezi s prirojeno nadarjenostjo za te vrste pouk in z zadostnim poznavanjem učenčevega materinskega jezika je tu neizogibni pogoj za istinite uspehe. Učitelj, ki teh prednosti nima, ne more biti kos svoji težki nalogi.

Kar se tiče javnega pouka, se to dandanes vsestranski upošteva. Ne pa pri zasebnem. Tu se ravna občinstvo le prerado po cenah, ne vedoč, da je najceneji učitelj navadno najdražji. Najboljši izmed privatnih učiteljev so ravno dobri dovolj; saj je znano, da se celo za lektorska mesta na univerzah le s težavo pridobe tuje učne moči z res primerno naobrazbo in kvalifikacijo. Misel, da vsakdo, ki kak jezik zna, zna istega tudi poučevati, je žalibog tako razširjena in tako ukoreninjena, da se o njeni napačnosti prepričajo navadno ljudje šele, kadar uvidijo, da so izgubili mnogo dragega časa in lepe novce za — nič. W. Falkenberg pripoveduje, da je čital v nekem nemškem listu pred kratkim sledeči inserat: „Francoz, doslužen podčastnik, temeljito poučuje svoj materinski jezik.“ — „Kaj je moral biti mož pač v civilnem stanu“ — pravi poročevalec — „ako misli, da mora svojo vojaško šaržo v reklamne svrhe naglašati! Izvedel tega nisem nikoli, a ne bilo bi težko uganiti.“

Toda tudi za modernojezikovni pouk na javnih zavodih se šele v novejših časih res povsodi zahteva primerna usposobljenost. Da to ni bilo vedno tako, priča sledeča zgodbica, ki jo pripoveduje Michel Bréal v svojem že imenovanem delu „De l'enseignement des langues vivantes“.

„Leta 1832. je buknila, kakor znano, na Poljskem vstaja. Po njeni udušitvi je zbežalo mnogo Poljakov na Francosko, kjer so jih prisrčno sprejeli. Skoro vsakemu je bilo treba najti primerno službo. Enemu izmed njih se je bilo posrečilo s priporočilom priti do naučnega ministra. Komaj se mu je bil emigrant predstavil, že mu ponudi minister mesto učitelja nemščine. — „Oprostite, gospod minister“, pravi Poljak, „toda moram vas opozoriti, da ne znam dovolj nemški.“ — „Ej, toliko boste že znali!“ — „Zagotavljam Vas, da ne umem niti besedice nemški!“ — „Pustiva to!“ . . . . Nič ni pomagalo. Poljak je moral za učitelja nemščine na malo gimnazijo v Provenci. Ker pa o tem jeziku res ni imel pojma, je premišljal, kaj bi storil. Slednjič stori junaški sklep poučevati — poljščino! Nihče se ni brigal za njegove uspehe. Deset, petnajst let preteče. Slednjič pride v tisti kraj nadzornik, ki slučajno zna nemški. Poslušaj, pazi, a ne razume besedice. Po uri pokliče profesorja: Povejte mi vendar . . . .? — Učitelj s tresočim glasom prizna, kaj in kako, na kar ga človekoljubni nadzornik pošlje v zasluženi pokoj.“

Zahteve, ki se dandanes stavijo do učitelja modernih jezikov, so docela drugačne nego nekdanje. Pred vsem je skoro povsodi prodrlo načelo, da so za jezikovni pouk na višjih učiliščih sposobne le domače učne sile. Le tisti more s popolnim uspehom delovati na učenca, ki pozna njegov jezik, njegov značaj, njegov narod, ki ve primerjati tuje šege in navade z domačimi, z eno besedo, ki v vsakem oziru nadkriljuje učenca in mu ni le v eni, čisto posebni stvari merodajen, v ostalem pa tuj in nedostopen. „Da mora učitelj jezik, ki ga poučuje, znati,“ — pravi Münch — „to je navidez enostavna in jasna zahteva, a pomenja vendar neskončno veliko . . . Druga nemala zahteva je, da si je učitelj s temeljitimi študijami pridobil znanje v zgodovini jezikovnega razvoja z ozirom na stoletja in narečja, na vire in tipe . . . . Poznavanje velikanske sodobne in zgodovinske literature vsaj

v njenih glavnih zastopnikih bi bila tretja točka. Splošna, tudi filozofska, in seveda tudi fiziološka jezikovna naobrazba je vrhu tega potrebna . . . Z vsem tem se mora družiti osebna, telesna in duševna spretnost, katero ta pouk vseskozi zahteva; dalje fizična jakost, ostrost čutil, izurjenost organov, neumorna živahnost in energija. Slednjič učitelju ne sme nedostajati fini čut in ukus, ki bi brez njega zaman pričakovali potrebnega umevanja tuje književnosti, istotako mora imeti zmisel za konkretno, resnično življenje in njegove mnogoštevilne pojave, za neizčrpne „realije“, za tuje narodno življenje in njegovo razmerje z onim ostalih narodov. Ker se pa življenje živega naroda neprenehoma razvija, ker poraja vedno nove pojave in se vse, kar je, od trenutka do trenutka izpreminja, mora modernojezikovni učitelj to življenje pazno zasledovati, svoje znanje vedno in vedno izpopolnjevati in preurejati ter gledati na to, da njegova osebnost v nobenem oziru ne zaostane in ne okori.“

To gotovo niso malenkostne zahteve. „Velika je nevarnost“ — pravi dalje Münch — „da učitelj v boju z vedno obnavljajočimi se težkočami svoje tehnične naloge samega sebe prerano uniči. Da se telesno obvaruje pogube, treba zelo skrbne opredelitve delovanja. Mnogo, kar bo učitelja samega izvršiti mikalo, mora n. pr. razred, morajo boljši učenci poskrbeti. Tudi varovanje zdravja in štedenje moči je del njegove didaktične umetnosti“.

Učitelj pa, ki ve premagati te in druge težkoče, ki zna ubrati pravo pot v prosep svojih učencev in v procvit svoje umetnosti in vede, tak jezikovni učitelj sme gojiti zavest, da zavzema eno najlepših mest v modernem kulturnem življenju, in nikakor ni optimizem, imenovati ga med prvimi bojevniki za narodnostno zблиževanje, za prijateljstvo in slogo.

## Slovstvo.

- M. Bréal*: De l'enseignement des langues vivantes. Paris, 1893.
- Dr. A. Baumeister*: Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. Dritter Band. V. Französisch. Von Dr. W. Münch. München, 1898.
- W. Rein*: Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Dritter Band. Französischer Unterricht. Von K. Dorfeld und L. Baetgen. Langensalza, 1905.
- G. Budde*: Der Kampf um die fremdsprachliche Methodik. Hannover und Leipzig, 1908.
- G. Weitzenböck*: Zur Reform des Sprachunterrichtes. Wien, 1888.
- W. Falkenberg*: Ziele und Wege für den neusprachlichen Unterricht. Cöthen, 1907.
- Dr. J. Ruska*: Was hat der neusprachliche Unterricht an den Oberrealschulen zu leisten? Heidelberg, 1908.
- Dr. R. Wahle*: Vorschlag einer universellen Mittelschule. Wien und Leipzig, 1906.
- O. Willmann*: Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Spezialforschung und zur Geschichte der Bildung. Braunschweig, 1889.
- H. Breymann*: Neusprachliche Reformliteratur. Drittes Heft. Bearbeitet von Steinmüller. Leipzig, 1905.
- A. Štritof*: O metodiškem pouku nemščine. Izvestja c. kr. nižje gimnazije v Ljubljani, 1892 in 1893.
- Dr. H. Angerer*: Der realistische Unterricht in Österreich. Jahresberichte der k. k. Staatsoberrealschule in Klagenfurt, 1901—1904.
- Dr. J. Tomišek*: O pouku latinskega jezika. Ljubljana. 1906.
- A. Darmesteter et A. Hatzfeld*: Le seizième siècle en France. Paris, 1886.

- L. Pierre*: Über Festsitzende und Zugvögel. Causerie für Studierende und Lehrer der französischen Sprache. Leipzig, 1906.
- F. Beyer*: Französische Phonetik für Lehrer und Studierende. Cöthen, 1908.
- V. Vodnik*: Pozhetki gramatike to je pismenosti francoske gospoda Lhomonda. Lublana, 1811.
- G. Schelivsky*: Anschauungsunterricht in der französischen Sprache für Elementarschüler. Wien, 1862.
- A. van Hasselt*: Li Roumans de Cléomades par Adenès li Rois. Bruxelles, 1865.
- A. Scheler*: Li Roumans de Berte aus grans piés par Adenès li Rois. Bruxelles, 1874.
- F. Juvančič*: Über Gallizismen. Laibach, 1906.
- A. Bechtel*: Enseignement par les yeux. Vienne, 1892.
- M. D. Berlitz*: Méthode Berlitz. Edition illustrée pour les enfants. Paris, 1905.
- M. Camil*: Méthode Camil pour l'enseignement pratique des langues modernes. Berlin, 1908.
- A. Pernot*: Méthode Pernot. Enseignement par l'aspect. Schreiber, Esslingen.
- Pernot-Akehrst*: Teaching by Picture. Schreiber, Esslingen.
- Metodo Pernot* a base intuitiva adattato alla lingua italiana dal Dr. G. Panconcelli-Celzia. Schreiber, Esslingen.
- E. Cuissart*: Méthode Cuissart. Enseignement pratique et simultané de la lecture, de l'écriture, de l'orthographe et du dessin. Librairie d'Éducation nationale. Paris, 1906.
- M. Guyau*: L'année enfantine de lecture courante. Armand Colin, Paris, 1907.
- G. Bruno*: Premier livre de lecture et d'instruction pour enfant. Eugène Belin, Paris, 1907.
- Boerner-Stefan*: Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache für österreichische Realschulen und verwandte Lehranstalten. 5 Teile und Grammatik. K. Graeser, Wien, 1904—1908.

- Boerner-Kukula*: Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache für die österreichischen Gymnasien. 1 Teil und Grammatik. K. Graeser, Wien, 1899.
- Boerner-Kukula-Stefan*: Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache für Mädchenlyzeen. 6 Teile und Grammatik. K. Graeser, Wien, 1902—1904.
- Fetter-Alscher*: Lehrgang der französischen Sprache für Realschulen und Gymnasien. 5 Teile und Grammatik. Pichlers Witwe und Sohn, Wien 1899—1903.
- Fetter-Ullrich*: La France et les Français. Lehrgang der französischen Sprache für Realschulen. 1. Teil. Pichlers Witwe und Sohn, Wien, 1909.
- Fetter-Alscher*: Übungs- und Lesebuch für Mädchenlyzeen und verwandte Lehranstalten. 5 Teile. Pichlers Witwe und Sohn, Wien 1902.
- Fetter-Ullrich*: Französisches Lesebuch für die oberen Klassen der Realschulen, Gymnasien und Mädchenlyzeen. Pichlers Witwe und Sohn, Wien, 1905.
- Weitzenböck-Duschinsky*: Lehrbuch der französ. Sprache. 4 Teile. F. Tempský, Wien, 1900—1902.
- Bechtel-Glauser*: Französisches Lese- und Übungsbuch für Handelsakademien (höhere Handelsschulen). 2 Teile und Abrégé de Grammaire. Manz, Wien, 1904—1905.
- Bechtel-Glauser*: Französisches Sprech- und Lesebuch für kommerzielle Lehranstalten (zweiklassige Handelsschulen). Manz, Wien, 1903.
- Dr. Charles Glauser*: Cours élémentaire de correspondance et d'opérations commerciales avec formules, modèles, devoirs et plans de lettres détaillés suivis d'un vocabulaire français-allemand, à l'usage des Écoles de Commerce et des cours inférieurs et moyens des Académies de Commerce. Manz, Wien, 1900.
- Methode Gaspey-Otto-Sauer*: Lehrbücher zum Studium der neueren Sprachen. Julius Groos, Heidelberg.

*Methode Toussaint-Langenscheidt*: Brieflicher Sprach- und Sprechunterricht für das Selbststudium Erwachsener. Für alle wichtigeren europäischen Sprachen. Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung. Berlin-Schöneberg.

*Sachs-Villatte*: Enzyklopädisches französisch-deutsches und deutsch-französisches Wörterbuch. Mit Angabe der Aussprache nach phonetischen System der Methode Toussaint-Langenscheidt. Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung. Berlin-Schöneberg.

*Muret-Sanders*: Enzyklopädisches englisch-deutsches und deutsch-englisches Wörterbuch. Mit Angabe der Aussprache nach dem phonetischen System der Methode Toussaint-Langenscheidt. Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung. Berlin-Schöneberg.

*Larousse*: Petit dictionnaire illustré. Librairie Larousse. Paris.

*Methode Haeusser*: Selbstunterrichtsbrieft zur Erlernung moderner Sprachen. Bielefelds Verlag, Karlsruhe.

*Methode Dunker-Bell*: Französische und englische Gespräche samt Wiederholungsgrammatik. Herrcke und Lebeling, Stettin.

*Methode Schliemann* zur Selbsterlernung fremder Sprachen. Violet, Stuttgart.







NARODNA IN UNIVERZITETNA  
KNJIŽNICA



00000525019



