

smislu. Vlogi sta manjkali dve bistveni stvari: enotna izdelava in poudarek na Biffovem intelektu, oziroma njegovem spoznanju. V ospredju je torej ostal spor s starim Lomanom, v katerem se je idejna poanta izgubila, ostala pa je in močno stopnjevana je bila Biffova notranja prizadetost nad očetovim ravnanjem. Rozman je močno izigral predvsem prizore, ki ustrezajo njegovi težkokrvni notranji intenzivnosti, kot na primer končni konflikt z očetom, medtem ko mu konverzacijski del in vsi ostali, ki ne sovpadajo neposredno z njegovim strogo določenim načinom igre, niso uspeli na istem nivoju. Rozman je igralec, ki mu je mogoče delati samo v skrajni notranji napetosti, v ekstremnem notranjem doživljanju, zato si bo potrebno odrsko znanje pridobil le z intenzivnim, trdnim delom.

Šarže so bile po režiserjevi zaslugi izdelane zelo pozorno, bile so močno individualizirane in so ustrezale režiserjevi volji, poudariti milje in duha Lomanovega sveta. Edvard Gregorin kot Charly, Branko Miklave kot Bernard, Mila Kačičeva kot ženska, Boris Kralj v vlogi Howarda Wagnerja, Duša Počkajeva kot Jenny, Makuc kot Stanley so bile figure, ki so jasno govorile o težnji, da se postavi na oder moderni velikomestni svet. Bile so izdelane z dovolj okusa, da ta težnja ni postala smešna, temveč je bil učinek dober in realen.

NAŠI PROBLEMI

NEKAJ BESED O POUKU TUJIH JEZIKOV NA NAŠIH GIMNAZIJAH

Dr. Gorazd Kušej

Vsi tisti, ki so po svojem poklicnem delu v zvezi s šolstvom, nič manj pa starši, ki jim je pri srečanju duhovna, moralna in izobrazbena rast njih otrok, si vedno znova zastavljajo vprašanje, kako urediti naš pouk, da bi šola izoblikovala umsko in telesno zdravega, značajnega človeka, z naprednim pogledom na svet. Vsi se zavedamo težavnosti te naloge, hkrati pa tega, da je od uspešnosti njene rešitve odvisen lik naše današnje in bodoče družbe. Povsod po svetu se danes vsiljuje nujnost, preurediti šolstvo tako, da bi dalo mlademu človeku na življenjsko pot tisto, kar mu je potrebno, da bi se tako v etičnem kakor tehničnem pogledu mogel pravilno znajti v zapletih sodobnega življenja. Če to velja za svet okoli nas, mora veljati še v mnogo večji meri za nas same, ki zastavljamo vse sile, da gradimo novo, t. j. socialistično družbo ljudi. O tej družbi namreč vemo, da more zaživeti le ob svobodnih, skladnih osebnostih, ki jim je tuje in zoprno sleherno izkoriščanje bližnjega in ki vstopajo v medsebojne družbene odnose na osnovi ravnopravnega sodelovanja z zavestjo svoje vzajemne družbene navezanosti in ob spoštovanju družbene koristnosti vsakega izmed njih.

Reči je treba, da se je naša prosvetna politika ves čas od osvoboditve dalje zavedala potrebe po preureditvi našega šolskega sistema, da se je trudila utreti mu novih poti, vendar se ne moremo povsem ubraniti vtisa, da smo se preurejanja lotevali tu pa tam zaletavo, brez zadostnega upoštevanja realnih

zmogljivosti učencev, učiteljev in vseh tehničnih učnih sredstev, ki so nam na razpolago.

Zato se je pri dobršnem delu naših pedagoških delavcev, pa naj bodo z osnovnih, srednjih ali visokih šol, usidral strah pred trajno ponavljajočimi se spremembami, ki so sprva merile na temeljno preoblikovanje našega splošnega izobraževalnega šolstva, zaradi česar so seveda nujno prešle še na predmetnike in učne načrte. Često lahko slišimo klic, da so ravno te spremembe krive, da naše šolstvo ne doseže takih uspehov, kakor bi jih hotelo in moralo, saj imajo te spremembe dostikrat videz nenačelnega prakticizma in včasih učence zadevajo po večkrat med njihovim šolanjem. Če ne drugje, za pouk tujih jezikov *to gotovo velja! Zlasti generacijo, ki se je začela šolati po gimnazijah* v času sovražne okupacije in ki je nadaljevala šolanje po osvoboditvi, so morale take spremembe nujno zadeti. Zato ji tudi ni bilo mogoče zameriti, da je prihajala na univerzo s tako slabim znanjem tujih jezikov, da ni bila sposobna pasivne obdelave kakršnegakoli strokovnega besedila, pisanega v tujem jeziku, pa čeprav se ga je v srednji šoli formalno nekaj časa učila. Tem pomankljivostim, ki so usodno utesnjevale obzorje visokošolskemu študiju, saj so ga zoževale le na domače in še to najrajši kar slovenske učne pripomočke, so do študijskega leta 1951/52 skušali odpomoči začetni in dopolnilni tečaji živih tujih jezikov, ki so bili uvedeni na vseh fakultetah naših visokih šol. Vendar je potreba, da se povsod razbremeni preveč narasli urnik visokošolskega študija, terjala odpravo teh tečajev. To se je zdelo toliko bolj umestno, ker so se tačas naše gimnazije že v tolikšni meri konsolidirale, da bi lahko dale svojim abiturientom toliko pasivnega znanja dveh živih tujih jezikov, da bi se jih ob ustrezni osebni prizadevnosti lahko s pridom posluževali v kasnejšem visokošolskem študiju.

A prav tedaj, ko smo imeli občutek, da se pouk sodobnih tujih jezikov na naših gimnazijah začenja obračati na bolje in da bomo na visokih šolah lahko začeli računati s tem, da študenti vsaj pasivno obvladajo dva tuja živa jezika, se je letos v naši javnosti razširila vest, naj bi se dijaki v gimnaziji učili obvezno samo enega živega tujega jezika namesto dosedanjih dveh, drugega pa bi se lahko učili neobvezno.

Ugotoviti je treba, da je misel, naj bi se odpravil obvezni pouk drugega tujega živega jezika na gimnazijah, prišla do izraza samo v Sloveniji. Značilno je, da je niti kot pobudo za razpravljanje niso povzeli v nobeni naših drugih ljudskih republik. Ozadje te težnje je na kratko že nakazal Stane Melihar v članku »Ali bomo reformirali gimnazije in njihov pouk«, Naši Razgledi, 25. aprila 1953. Pogumno se Melihar tam spoprijemlje z našim šolskim sistemom. Očita mu, da je kljub vsem spremembam, ki smo jih doživeli po osvoboditvi, dejansko vendarle še vkleenjen v stare konservativne okove, ki mu jih je natikala že polfevdalna Avstrija. Edini prelomni korak, kakor se mu zdi, smo napravili, ko smo premaknili mejo za vstop v šolo od šestega na sedmo leto otrokove starosti, skladno z dognanji medicinske in psihološke znanosti. Sicer pa smo ostali pri starih, za nas klasičnih štiriletnih šolskih periodah, ki se vlečejo od osnovne šole preko nižje in višje gimnazije do fakultetnega študija, saj le-ta, razen na tehniških in medicinskih fakultetah, prav tako traja štiri leta. Če že tu ni nobene bistvene spremembe, moremo o njej toliko manj govoriti pri predmetnikih ali učnih načrtih, ker vse, kar tam spreminjamo, se vrti okoli tega, ali bo dijak na teden obremenjen največ

z 31 ali s 34 urami in ali bomo kakšnemu predmetu odvzeli po eno tedensko uro, da jo primaknemo drugemu. Za sodobnega šolnika bi bila po Meliharjevem mnenju resnična sprememba šolskega sistema podana šele tedaj, če bi mu zakonodajalec dal n. pr. okvir 20 do 24 tedenskih ur in mu naložil, naj ta čas izpolni z najbolj ustrezno šolsko snovjo, pri čemer bi bilo seveda treba temeljito pregledati naše učbenike glede na njih obseg in kakovost, pa tudi druga učila vse do ureditve naših šolskih sob s skorajda še terezijanskim ali jožefinskim inventarjem.

Iskanje za novimi prijemi v šolstvu narekuje po eni strani želja šolnikov, spremeniti pouk iz zgolj pasivnega sprejemanja učne snovi v trajno aktivno sodelovanje učencev z učiteljem. V ta namen naj bi imeli učenci dovolj izvenšolskega časa, da bi se lahko za vsak šolski dan temeljito pripravili, zakaj brez tega ne more biti takega sodelovanja. Gotovo bi ta zahteva dobro vplivala na razvoj in aktivizacijo učenčeve osebnosti, vendar je dosegljiva le s skrčenjem časa za obvezni pouk. Po drugi strani pa venomer narašča količina znanja, ki ga zlasti posredujejo prirodoslovne in tehnične znanosti. Za zdaj se še nikjer na svetu šolnikom ni posrečilo najti primerna merila za odbiranje in razporejanje te učne snovi, da bi si človek na njeni podlagi pridobil kolikor toliko ubran in znanstveno podprt pogled na svet. Odtod zopet z druge strani zahteve po čim večji specializaciji prirodoslovnega znanja in razširitvi učnega programa prirodoslovnih predmetov, kar terja bodisi ponovno povečanje že tako preveč naraslega števila tedenskih ur ali pa krčenje tistih predmetov, ki o njih sodimo, da oblikujejo humanistično plat človekove izobrazbe.

Očitno se ta dilema že odkriva pri določanju predmetnika za višje gimnazije. Znano je, da smo po osvoboditvi gimnazijski pouk in njegovo predmetno gradivo sprva preuredili tako, da smo ga razdelili na tri razrede nižje gimnazije in na pet razredov višje. Kmalu pa smo se prepričali, da trirazredna nižja gimnazija našim razmeram ne ustreza. Zato smo se povrnili k preizkušenemu sistemu štirih razredov nižje in štirih razredov višje gimnazije. Tako pričenjamo z letošnjim šolskim letom 1953/54 zopet s štiriletno višjo gimnazije. Naravno je torej, da so vprašanja okoli predmetnika štirirazredne višje gimnazije razgibala duhove in da so bili z njimi v zvezi dani razni predlogi. To je toliko bolj razumljivo zdaj, ko prosveta in šolstvo čedalje bolj prehajata v področje tako imenovane družbene samouprave, t. j. v upravljanje zainteresiranih svetov za prosveto in kulturo, delovnih skupnosti šolnikov po šolskih ustanovah, roditeljskih svetov in strokovnih združenj pedagoških delavcev. Naravno je torej, da postaja prosvetna politika naših ljudskih republik na tem področju čimbolj aktivna, tako da iščejo vsaka zase svojim razmeram najbolj ustrezne rešitve v ustroju šolstva.

Kar se ureditve višje gimnazije tiče, je Združenje profesorjev in predmetnih učiteljev na Hrvaškem predlagalo, naj bi se uvedel predmetnik, ki ne bi imel več ko 24 tedenskih ur, da bi ostalo dijakom več časa za individualno poglobljanje v tiste panoge znanja, ki so zanje posebno zavzeti. Isti razlogi so napotili republiko Bosno in Hercegovino do tega, da misli izvesti v zadnjih dveh razredih višje gimnazije delitev v paralelke z različnimi predmeti, tako da bi bil v enih večji poudarek na humanističnih, v drugih pa na realno-tehničnih predmetih.

V Sloveniji je komisija za učne načrte pri republiškem odboru Združenja profesorjev in predmetnih učiteljev prišla do spoznanja, da more zaenkrat

vsaka določitev predmetnika višje gimnazije biti le začasna. Neka trajnejša rešitev tega vprašanja bo mogoča šele tedaj, ko bo ustrezno preurejen tudi predmetnik nižje gimnazije, saj mora biti predmetnik višje gimnazije utemeljen in grajen na le-tem. Vendar je skušala doseči razbremenitev dijakov tako, da bi jim bilo znižano dosedanje število 55 do 56 tedenskih ur na 52. Zato bi bilo treba po mnenju te komisije izločiti iz učnega načrta nekatere predmete. Predlagala je torej, naj bi se dijaki obvezno učili le enega samega tujega živega jezika namesto dosedanjih dveh, vendar naj bi jim bila dana možnost, da se drugega jezika lahko uče, če hočejo, neobvezno. Hkrati je bila predlagana uvedba še enega tipa humanistične gimnazije, kjer naj bi grščino nadomestil tuj živ jezik. Ostali učni načrt naj bi ostal tak, kakor ga ima današnja klasična gimnazija, kar pomeni, da bi edino ta tip gimnazije gojil pouk dveh obveznih tujih živih jezikov.

Stališče te komisije brani tudi Ludvik Gabrovšek v članku »Še o predmetniku za višje gimnazije«. Naši Razgledi, 25. maja 1955. Njegova utemeljevanja so gotovo tehtna in ni mogoče kar tako iti mimo njih, saj gre za poglede pedagoškega delavca, ki se je pri nas doslej morda najbolj poglobil v vprašanja okoli reforme našega gimnazijskega pouka. Teze, do katerih prihaja ob zaključku svojega članka, so tele. Čeprav je res, da snov prirodnoslovnih znanosti stalno narašča, ne kaže v splošnem izobraževalnem šolstvu popuščati težnjam raznih strokovnih društev, ki bi rada dosegla čim večjo specializacijo predmetnika višje gimnazije glede posameznih vej prirodnoslovja. Šola naj dá dijakom celotnost, se seveda pravi, tudi z zadostnim znanstveno preverjenim prirodnoslovnim gradivom podprt pogled na svet. Vendar tega nikdar ne bo dosegel pouk, če bo razdrobljen na kopico manjših specializiranih prirodnoslovnih predmetov. Tako drobljenje predmetnika vodi le do zunanjega nizanja dejstev in še ta se le bežno vtisnejo dijaku v spomin. Preobilica učne snovi zavaja dijaka v površnost, on pozablja, da si pridobiva izobrazbo za življenje, uči se le toliko, da bo pri profesorjevem spraševanju uspel, nakar bo naučeno hitro pozabil. To kvari dijakov značaj in njegovo delovno disciplino, saj demoralizira tudi v bistvu dobre dijake in jim jemlje sposobnost za organsko sintezo pridobljenega znanja. Ker se je prva leta po osvoboditvi iz različnih razlogov srednješolski sistem razporejanja študijske snovi togo po letnikih in na kar najbolj specializirane predmete s posameznimi kolokvijskimi predmetnimi izpiti na koncu posameznih letnikov raztegnil tudi na univerzitetni študij, smo lahko še pri zrelejših študentih na visokih šolah opazovali, kako razblinjujoče vpliva celo na posebno strokovno izobrazbo preveliko cepljenje študijske snovi na preozko omejene panoge. Zato je treba pritegniti Gabrovšku in vsem tistim, ki so proti ponovni uvedbi neke vrste realk z izrazitim poudarkom na realnih vedah v predmetniku in v učnem načrtu. Tu bi bila res nevarnost za prezgodnji profesionalizem in za zanemarjanje humanistične plati vzgoje mladega človeka. Vanjo sodi gotovo estetska vzgoja, ki jo posreduje domača in tuja slovstvena zgodovina in zgodovina umetnosti, a prej ali slej bo treba to humanistično plat vzgoje podpreti še z osnovnimi pojmi splošnega družboslovja. V francoski laični šoli je dijak med obema svetovnima vojnama v mejah tega predmeta dobival in verjetno še danes dobiva temeljne pojme o socialni in individualni etiki, pa tudi o družbeni in politični ureditvi svoje domovine.

Ko torej Gabrovšek odklanja umestnost uvedbe realk, v čemer smo si z njim menda edini vsi visokošolski učitelji, zastavlja nadalje vprašanje, ali bo z dosedanjima edinima tipoma enotne realne gimnazije in klasične gimnazije mogoče ustreči vsem zahtevam, ki jih danes postavlja družba pred našo srednjo šolo?

Zgledi, ki so deloma že preizkušeni v tujini, nakazujejo, da bi bilo tudi pri nas primerno ustanoviti še nov tip humanistične gimnazije, kjer bi prevzel, kakor je že bilo rečeno, vlogo grščine tuj živi jezik. V taki gimnaziji bi potem bila na predmetniku dva živa jezika z zadostnim številom ur. Za splošni tip realne gimnazije pa Gabrovšek sodi, da bi zadostoval en živ jezik kot obvezen predmet, toda ta naj bi imel dovolj ur, da bi dijaki spoznali ne samo osnove gramatike in besedni zaklad jezika, marveč tudi kulturno bogastvo naroda, ki mu je ta jezik materni jezik.

Misel o ustanovitvi novega tipa humanistične gimnazije je treba po moji sodbi toplo pozdraviti. Zeleti bi samo bilo, da bi take gimnazije čimprej uvedli in to ne samo v večjih mestih, kakor je menda zaenkrat namen, temveč v vseh okrajnih mestih. Tam, kjer sta vsaj dve popolni gimnaziji, že tako ni organizacijskih težkoč, kjer pa je samo ena, bi se dala zamisel izvesti v obliki paralelnih razredov. S tem ne bi nič grešili zoper dijake nižjih realnih gimnazij iz bolj odročnih krajev, saj bi jim ostala neokrnjena možnost, da nadaljujejo z višjo realno gimnazijo v okrajnem središču in končajo z visokošolskim študijem. Pri današnjem stanju učnega kadra, ki je na razpolago, in materialni izgrajenosti našega šolstva tudi tako ne moremo izenačiti prilik za šolanje tistih, ki so navezani na kraje, dokaj odmaknjene od večjih šolskih in vobče prosvetnih središč, s prilikami tistih, ki v takih središčih žive. Mislim pa, da bi mreža novih humanističnih gimnazij utegnila v večji meri pritegniti zanimanje delavskih otrok za bolj humanistično in družboslovno poudarjene stroke, tako da bi to moglo izboljšati tudi strukturo socialnega porekla študentov univerze, posebno na fakultetah, ki oblikujejo naraščaj gimnazijskih profesorjev, pravnikov in gospodarskih strokovnjakov, kjer danes povsod prevladujejo otroci nameščencev.

Po skušnje z nameravanim novim tipom humanistične gimnazije ne bi bilo niti treba seči predaleč. V Sloveniji so bile namreč s šolskim letom 1919/20 prvič uvedene takrat tako imenovane realne gimnazije. Le-te so po zamisli povsem ustrezale sedaj predloženemu novemu tipu humanistične gimnazije. Vsa razlika v predmetniku tedanje klasične in realne gimnazije je bila v tem, da je grščino od 3. razreda naprej zamenjala francoščina in da je bil v višji gimnaziji skozi dve leti obvezen predmet še opisna geometrija. Sam sem bil dijak prve generacije te »realne« gimnazije. Še danes mi je živo v spominu, kako so nas takratni profesorji, sami izkušeni stari šolniki, kritično, da celo skeptično motrili, češ kako se bo obnesel ta poskus, da pa so končno z zadovoljstvom ugotovili, da se naša izobrazba in naša miselnost ni prav nič razlikovala od tiste, ki jo je oblikovala klasična gimnazija. Na univerzo smo stopili s solidnim znanjem latinščine, nemščine in francoščine in študijski viri, pisani v teh jezikih, nam niso delali težav, ki jih ne bi bilo mogoče z nekoliko dobre volje premagati. Stara Jugoslavija je potem z zakonom o srednjih šolah z letom 1929 uvedla realno gimnazijo kot splošni tip srednje šole, vendar tako, da je pouk latinščine bil omejen samo na razrede višje gimna-

zije. Pri abiturientih te realne gimnazije pa se je vsaj na humanistično podarjenih fakultetah občutilo, da je bilo njih znanje tujih jezikov že slabše in to ne le latinščine, temveč tudi nemščine in francoščine. Razlika v solidnosti znanja, ki so ga prinesli s seboj, je nasploh postajala med abiturienti klasičnih in realnih gimnazij vse bolj očitna in to v prid prvim. V tem pogledu je bilo značilno, da se navadno klasični gimnazijci, če so se odločili za tehnični študij, tudi tamkaj niso nič slabše obnesli kot realni gimnazijci. Zato bi uvedba novega tipa humanistične gimnazije verjetno vplivala samo na dvig ravni znanja njenih dijakov in jih v enaki meri usposobila za vse vrste humanističnega, prirodoslovnega, medicinskega in tehničnega študija. Mislim, da ne bi bilo v korist naši skupnosti in zato prav nič demokratično, če bi v naši republiki opustili to ustvarljivo možnost ali ji ne bi dali dovolj razmaha samo zaradi neživljenjske zaverovanosti v neko za sedaj še iluzorno izenačevanje vasi in mesta v šolskem in splošnem prosvetnem pogledu.

Nisem jezikoslovec niti šolan pedagog. Upam pa, da me moje dolgoletno predavateljsko delo na univerzi, pa čeprav na pravni fakulteti, in moje poznavanje problemov našega visokega šolstva, ki sem ga pridobil po poklicni dolžnosti, vendarle toliko upravičuje, da smem povedati nekaj besed tudi o pouku jezikov na naših srednjih šolah. Pri tem me vodi samo namen, obrniti pozornost in naravnati širšo, po možnosti strokovno diskusijo, na to vprašanje.

V Sloveniji imamo dve klasični gimnaziji, in sicer po eno v Ljubljani in Mariboru. Tu poučujejo latinski in grški jezik, od živih tujih jezikov pa nemščino. Razpravljati bi se dalo, zakaj mora od tujih živih jezikov ravno nemščina imeti monopol in ali se ne bi mogla najti taka rešitev, da bi se dijaki lahko odločili bodisi za nemščino ali za kakšen drug svetovni živi jezik, kakor sta to angleščina in francoščina. Podoba je, da naši sedanji klasični gimnaziji še vedno botruje stari avstrijski vzorec, pa tudi še v stari avstrijski kulturni tradiciji zakoreninjena vera, da je klasična izobrazba samo tista, ki temelji na latinskem, grškem in nemškem klasičnem slovstvenem zakladu. Pri tem pa pozabljamo, da je v svetovnem merilu bila in je angleška in francoska klasika mnogo pomembnejša, medtem ko bi nemško še najlaže posredovali, kolikor je treba, ekskurzi v slovenski slovstveni zgodovini.

Vprašanje, katere žive tuje jezike naj uvedemo, bo seveda postalo zelo pereče, ko se bodo odločili za novi tip humanistične gimnazije. Mislim, da bi za te gimnazije kazalo, da že s prvim razredom prične s poukom latinščine in enega živega tujega jezika, s poukom drugega pa od tretjega razreda naprej. Eden teh dveh jezikov bi moral biti vsekakor francoski. Ko je letos Bogomil Fatur v »Naši sodobnosti«¹ počastil štiristoletnico smrti François Rabelaisa, velikega mojstra na pragu moderne francoske proze, nas je znova opozoril na dve pomembni ugotovitvi, ki veljata za ta jezik. Prva je kulturno-zgodovinskega značaja in nas opominja, da ne smemo pozabiti, da je vse do prve svetovne vojne tako v svetu mednarodne politike kot kulture zavzemal francoski jezik tisti položaj, ki ga je ves srednji vek imela latinščina. Šele v času po prvi svetovni vojni se prične poleg francoščine uveljavljati kot politični in znanstveni mednarodni jezik še angleščina. Vendar bo imel po jasnosti in preciznosti dikcije, pa najsi gre za politične, pravne ali znanstvene tekste, francoski jezik vedno prednost pred angleškim, ki je v svojem izražanju mnogo ohlapnejši. To pa je že bistvo druge ugotovitve, ki je v zvezi s struk-

turo francoskega jezika in duhovito jedrnatostjo francoskega načina mišljenja. Temu bi lahko dodali še fonetični vtis lepo govorjene francoščine, saj spominja na blagoglasnost grščine. Vsi ti razlogi so po moji sodbi toliko tehtni, da si pravzaprav drugega tipa humanistične gimnazije, če hoče res biti humanistična, brez francoščine kot obveznega predmeta ne moremo zamisliti. Določitev drugega živega jezika z izbiranjem med angleščino in nemščino pa bi bila lahko prepuščena dijakom oziroma njihovim staršem.

Preostane še vprašanje, ali naj ostanemo v višjih razredih realne gimnazije pri pouku drugega živega tujega jezika ali naj ta pouk opustimo. Popolna realna gimnazija ima v bistvu isti namen kakor humanistična, namreč dati dijakom tako splošno izobrazbo srednje stopnje, da bodo zreli za študij na univerzi. Tu terjamo od študenta dobršno mero samostojnosti. Splošno znanje in osebna delovna disciplina, ki si ju je moral pridobiti na srednji šoli, sta tista podlaga, ki bo na njej poglobljaj posebno znanje stroke, za katero se je odločil. Tu bo v marsičem prepuščen sam sebi, predavanja in druge obvezne oblike univerzitetnega pouka so mu pravzaprav le vodila pri samostojnem individualnem študiju. Da je že tu znanje tujih jezikov nujno potreben pripomoček, ni treba dokazovati. Saj je ni panoge, kjer človek, ki si hoče pridobiti fakultetno izobrazbo, ne bi moral seči vsaj po poglavitnih novih dognanjih in izkustvih tujine v svoji stroki. Nič manj pa to ne velja za čas, ko smo svoje visokošolske študije že uspešno dokončali. Če hočemo ostati tvorni strokovnjaki, moramo razvoj svoje stroke stalno spremljati, in to ne glede na to ali je naše torišče dela bolj praktično ali bolj teoretično poudarjeno. Verjetno je treba tudi v pomanjkljivem znanju tujih jezikov videti enega izmed razlogov za slabi dotok znanstvenega naraščaja za visokošolske učitelje.

Že iz teh razlogov se mi zdi, da bi pogrešila taka prosvetna politika, ki bi hotela v višjih razredih realne gimnazije odpraviti pouk drugega živega tujega jezika. Težko razumljivo je tudi, zakaj bi ravno Slovenija tvegala tak poizkus, ko veljamo vendar Slovenci za jezikovno dokaj nadarjene ljudi. Posebno pa ne smemo pozabiti tega, da so prav jeziki tisti, ki oblikujejo mladega človeka. Uče ga misliti in misli ustrezno izražati, hkrati pa mu posredujejo vsaj glavne poteze slovstvenega bogastva, ustvarjenega v tistem jeziku. Poleg tega je čisto didaktična stran pouka tujih jezikov nadvse pomembna. Jezik je organska celota. Ko se ga učiš, ti raste njegovo znanje skladno, z razreda v razred sega, ničesar ne smeš pozabiti ali pustiti vnemar. V realnih predmetih ima podobno funkcijo edino matematika z osnovnimi zakoni fizike. Zato je pouk tujih jezikov posebno prikladen, da razvije v mladem človeku čut za sistematično delo.

Omejitev pouka na en sam živ tuji jezik v višjih razredih realne gimnazije bi torej bil usoden ukrep za razvoj mladih generacij in bo treba vestno pretehtati vse strani vprašanja, preden bo storjena končna odločitev. Gotovo je, da bi taka omejitev zmanjševala izobrazbo, ki jo terja poglobljen študij na univerzi, dajala bi v jezikovnem pogledu manj kot je dajala realna gimnazija stare Jugoslavije in postavljala bi slovenskega srednješolca v primeri z drugimi jugoslovanskimi srednješolci na nižjo stopnjo jezikovne kulture. Na tem ne bi nič spremenila okolnost, če bi se drugi tuji jezik poučeval neobvezno. Izkušnje z neobveznimi predmeti ne obetajo mnogo. Tako obisk

kakor volja, resno se takih predmetov učiti, sta navadno slaba, saj pomeni vsak neobvezni predmet za dijaka dodatno obremenitev v časovnem in snovnem pogledu. Ugovor, češ bolje je, če se dijaki temeljito priučijo enega tujega jezika kakor dveh površno, tudi ni prepričljiv. Pravzaprav meri na to, da danes gimnazija ne daje aktivnega znanja v nobenem tujem jeziku, ker je pouk razdrobljen na dva taka jezika, namesto da bi se držal samo enega. Kaj naj razumemo pod aktivnim obvladovanjem tujega jezika, je samo na sebi zelo problematično. Z nekoliko puhlimi in omlednimi pogovornimi frazami stvar gotovo še ni opravljena. Vsi pa vemo, da mobilizacija izražanja misli v govorjenem tujem jeziku terja zelo mnogo truda in vaje, te slednje pa srednješolski pouk tujega jezika že zato ne more dati, ker ga ovira previsoko število dijakov v posameznih razredih. Zato bi se celo pri enem samem tujem jeziku morali zadovoljiti v bistvu s solidnim pasivnim znanjem, kamor štejem tudi prevajanje lažjih tekstov iz materinščine na tisti jezik. Zdi se mi torej, da vse govori za to, da ostanemo pri dveh tujih jezikih. Dati jima je treba le takšen didaktični obseg, da bodo dijaki dobili primerno podlago za uporabo strokovnega slovstva v tistih jezikih in da si bodo lahko kasneje pridobili še aktivno obvladovanje teh jezikov, če se jim bodo za to nudile ugodne zunanje priložnosti. Pozabiti tudi ne smemo, da je taka jezikoslovna osnova dragocen pripomoček za učenje nadaljnjih tujih jezikov, kadarkoli se zanj pokaže potreba.

Kakor sem poučen, se je v drugi polovici šolskega leta 1952/53 ustanovila pri Svetu za prosveto in kulturo naše republike posebna komisija za določitev predmetnika na višjih gimnazijah. Njej je uspelo zmanjšati urnik tako, da ne bi v nobenem razredu presegal 32 tedenskih ur. Hkrati je bilo večinsko mnenje za to, da se ohrani pouk drugega tujega jezika, ki naj obseže po tri tedenske ure od petega do osmega razreda. Zdi se pa, da je načeto vprašanje dveh ali enega tujega jezika še v stanju razpravljanja in da še ni prave dokončne odločitve.

Skušal sem navesti razloge, ki govorijo za to, da ohranimo pouk dveh tujih jezikov. V zvezi s tem pa nastaja vprašanje, kateri naj bi ti jeziki bili? Odločitev, naj izpade iz novega predmetnika ruščina, je storjena. Za nas Slovence, ki se učimo poleg materinščine še srbohrvaščino, je taka odločitev umestna, saj si že tu pridobimo toliko razgleda po slovanskem jezikovnem oblikoslovju in besednem zakladu, da nam je razmeroma lahko doseči pasivno obvladovanje ruščine. Ostanemo še angleščina, francoščina in nemščina. Kako pa naj bi razporedili te jezike? Današnje stanje je tako, da imamo poleg dveh klasičnih gimnazij, kjer poučujejo nemščino od prvega razreda dalje, še 34 popolnih realnih gimnazij. Med njimi je 18 takih, kjer uče angleščino od prvega razreda dalje, na 14 uče nemščino od prvega razreda dalje, na po eni v Ljubljani in Mariboru pa francoščino od prvega razreda dalje. Nižjih gimnazij, ki niso v sklopu popolnih gimnazij (zlasti na podeželju), je okoli 180. Tu poučujejo nemščino na 155 šolah, francoščino na eni sami, na preostalih pa angleščino.

Očitno je pri tej porazdelitvi doslej francoščina skrajno zapostavljena, a nemščina favorizirana. Če potem še vemo, da imamo preizkušen in strokovno dobro podkovan kader romanistov, profesorjev francoščine, ki so skoraj vsi pred drugo svetovno vojno prebili daljši čas v Franciji in se tam jezikovno

spopolnjevali, se moramo resnično vprašati, zakaj tako? Sedaj je čas, da bi se to nesorazmerje, ki bi sčasoma utegnilo pokazati kvaren vpliv na našo kulturno usmerjenost in nacionalno odpornost, odpravilo. Želja aktiva profesorjev francoskega jezika je taka, da bi se zaenkrat, dokler ne pride do korenitejših reform našega splošno-izobraževalnega srednjega šolstva, začelo s poukom francoščine kot prvim tujim jezikom vsaj še na dveh popolnih realnih gimnazijah v Ljubljani, kjer jih je vsega enajst, poleg tega pa naj bi se povsod tam, kjer začno v nižji gimnaziji z jezikom germanskega porekla (z angleščino ali nemščino), kot drugi jezik uvedla v višji gimnaziji francoščina.

Ta želja je umestna in glede na razpoložljivi učni kader ustvarljiva. Če to stališče sprejmemo, dosežemo, da bodo abiturienti naših realnih gimnazij in onega drugega tipa humanistične gimnazije, ki smo o njem govorili, dobili primerno znanje iz po onega slovanskega, germanskega in romanskega jezika.

Končno ne bi smeli pozabiti, da so še posebno nam Slovencem živi stiki s francosko kulturo, ki smo jih navezali po prvi svetovni vojni, pomagali, da smo se začeli izvijati izpod dotlej skoraj izključnega vpliva nemške in nemško-avstrijske kulture. Tudi po drugi svetovni vojni je kulturno sodelovanje s Francijo ostalo živo in ustvarja naši lastni prosvetni dejavnosti ugodne možnosti za večje razgledovanje po svetu.

Če naj torej ostane pri pouku dveh tujih živih jezikov v višjih razredih realne gimnazije, pa je še treba rešiti vprašanje, kdo naj določi, katerega naj bosta na posamičnem zavodu ta dva jezika. Slišati je, ne da bi vedel, koliko so te vesti zanesljive, da se posamezni krajevno pristojni ljudski odbori kar sami po večini odločajo za angleščino in nemščino, torej za dva jezika germanskega porekla. Na tako odločitev očitno vpliva po eni strani sodobno modno gledanje, po katerem ocenjujemo angleščino skorajda kot izključni svetovni jezik, kar je močno pretirano, po drugi strani pa neka konservativna zaverovanost, ki z njo starejša slovenska generacija še vedno občudujoče gleda na nemški jezik kot jezik naših severnih sosedov. Če bi gledali na vprašanje pouka tujih živih jezikov na naših realnih gimnazijah čisto utilitaristično, bi morali ugotoviti, da nemščina ni svetovni jezik, temveč le jezik, ki si z njim lahko pomagaš v srednji, severni in zahodni Evropi, medtem ko je francoščina svetovni jezik in v rabi tudi marsikje zunaj Evrope, n. pr. na Bližnjem vzhodu in velikih predelih Afrike ter v Indokini. V mednarodnem merilu povsod stoji francoščina enakopravno ob angleščini in vsak strokovnjak, tudi s področja tehničnih in medicinskih panog, da o družboslovnih niti ne govorim, bo lahko potrdil pomembnost ustreznega francosko napisanega slovstva.

Naša ustavnopravna načela zagotavljajo samoupravo delovnega ljudstva tudi na prosvetnem in kulturnem področju. Vendar to ne pomeni, da bi posamezni roditeljski sveti, Sveti za prosveto in kulturo, niti Okrajni in Mestni ljudski odbori mogli imeti popolno svobodo pri odločanju, kateri tuji jeziki se bodo učili na višjih realnih gimnazijah njihovega območja. Tu gre gotovo za vprašanja, ki imajo splošen pomen za našo prosvetno in kulturno politiko in hkrati za vprašanja enotnosti šolskega sistema in pouka. Reševanje takih vprašanj pa sodi med pravice in dolžnosti republiških in ne lokalnih organov oblasti. Zato bi bilo prav, da bi republiški organi odločili o pouku živih tujih jezikov na naših gimnazijah in to z obvezno močjo za vse gimnazije na območju LRS.