

101478  
VII 9d  
36586

P. O. B. "Popotnika" XX (1901) str. 228-239.

Anton Štritof: O »analitično-direktni« metodi pri pouku nemščine.

## O »analitično-direktni« metodi pri pouku nemščine.

(Odgovor g. dr. Jos. Tominšku.)

Spisal Anton Štritof.

6. številki letošnjega »Popotnika« je g. dr. Jos. Tominšek pod čudno smelim naslovom »analitično-direktni metodi v pozdrav in slovo« priobčil spis, ki nujno zahteva odgovora. Dasi se moje ime nikjer izrecno ne navaja, je vendar vsakemu, ki pozna naše srednješolske razmere, jasno, da meri spis name, na metodo, katero jaz gojim in priporočam za pouk v nemščini, in na moje dotične čitanke. Saj sem bil od več strani naravnost vprašan, bom-li kaj odgovoril na Tominškov »napad«. Sicer pravi g. Tominšek na str. 170. v opombi, da »na znane podrobnosti tu ne opozarja, zlasti ne na način, kako se je praktično metoda izvajala pri nas«, in hoče s tem prikriti cilj svojega izzaplotnega bojevanja; ali kaj, ko pa takoj par vrst nižje govori o zastopnikih nove metode »pri nas«, ko se na isti strani spodaj naravnost obregne ob mojo čitanko za 1. in 2. gimn. razred, ko na str. 172. zopet piše o pouku v nemščini »pri nas« in ko v IV. odstavku navaja konkreten slučaj kar iz moje učiteljske prakse. Če hoče g. T. napad prikriti z navidezno obzirnostjo, češ, da se je ta slučaj zgodil »na neki naši gimnaziji«, je tako prikrivanje — naivno. Streljalo se je torej sem, gospod Tominšek bode že dovolil, da se strelja tudi tja.

Težko se je spoznati v okornem slogu Tominškovem. Ko smo se ne brez truda pririli do konca, zdi se nam, da je pisec hotel s svojim spisom širiti mnenje, češ, da se analitično-direktna metoda pri pouku modernih jezikov ni obnesla, posebno ne pri pouku nemščine na naših šolah, kar dokazuje »resničen konkreten slučaj«, da je treba združiti obe metodi, staro »gramatično« in novo »analitično-direktno« na način, kakor so ga označili deželni šolski nadzorniki v znanih svojih posvetovanjih izza leta 1899., in da končno potrebujemo nemške čitanke, »ki bi učitelja podpirala v brez-pogojno nujnem združenju obeh metod.«

Ker je gospodu T. glavni dokaz za njegovo trditev oni »resnični konkretni slučaj«, treba si je tega najprej pogledati od blizu. S tem konkretnim slučajem stoji in pade vsa Tominškova stvar. G. T. trdi, da se je na »neki« naši gimnaziji letošnji b-oddelek V. razreda poučeval v nemščini vso nižjo gimnazijo po načelno pristni analitično-direktni metodi, vzporedni a-oddelek pa ne. V V. razredu pa je nefilolog, ki letos prvokrat poučuje v obeh razredih, konstatiral, da je b-oddelek glede na spretnost v nemščini slabši. Ergo proč z analitično metodo! — Razkrivanje takih in enakih slučajev iz pouka kakega drugega učitelja je že, če so slučaji resnični, nekam

341.33 :430-04



čudna stvar, ki diši precej po denunciaciji. Navedeni «resnični» slučaj iz moje učiteljske prakse pa je popolnoma neresničen. Oni nefilolog, ki se je tako nepovoljno izrazil o znanju nemščine b-oddelka, je matematik, znan nasprotnik filologije in menda vsega, kar ni ravno matematika. Vprašal sem ga sam, v čem se je kazalo slabo znanje nemščine v b-oddelku, in odgovoril mi je, da je nekoč zasledil bivšega odličnjaka, ki mu je pri tabli nemške člene vse vprek mešal. Iz tega dejstva si je matematik, ki sam tako malo potrebuje pri svojem predmetu jezikovnega znanja, ustvaril splošno sodbo o vsem razredu in je g. Tominšek spletel bič zame in za ubogo analitično-direktno metodo!! Gospoda, to je način, proti kateremu najodločneje protestujem! Kakor bi se ne vedelo, da je posamezno neznanje učenčevu zavisno od sto in sto najrazličnejših okoliščin, često od učitelja samega, posebno če ta s svojim rohnemjem vprašanca vsega zmede in zbega, in kakor bi se ne poznalo že tradicionalnega zabavljanja matematikov baš v 5. šoli, češ, da prihajajo učenci iz spodnjih razredov premalo podkovani! Vsako krpelje je že dobro, da se mahne po — filologu. Če bi se res hotelo konstatovati splošno znanje nemščine v omenjenem razredu, moralo bi se to zgoditi od drugih faktorjev, nego so slučajni matematiki, in nikakor ne na tako lahkomišljen način. In neznanje nemškega člena! Kdor je kdaj poučoval nemščino, ve, da baš člen povzroča največ težav naši mladini, ker nimamo za njegovo rabo do sedaj nobenih pravil. Učitelj nemščine stoji ves obupan pred tem dejstvom. Členske hibe spremljajo naše učence skozi vso gimnazijo, marsikoga celo skozi vse življenje.

Ali čujmo dalje, kako je v resnici z nemščino v omenjenem b-oddelku. Bilo mi je kajpada mnogo na tem, da izvem istino v tej stvari in obrnil sem se do učitelja verouka, ki je takisto letos poučeval v obeh oddelkih V. razreda in ki ima gotovo več prilike soditi o jezikovnem znanju nego matematik. Odgovoril mi je, da kakor je b-razred vobče boljši od a-razreda, tako je boljši tudi gledé na znanje nemščine!! Torej ravno nasprotno od tega, kar trdi matematik in za njim g. Tominšek!

Obrnil sem se dalje do učitelja nemščine samega, je-li res kaj razločka v znanju nemščine med obema razredoma, in ta — rojen Nemec — se je izrazil, da so v 5. šoli učenci sicer sploh nekoliko še slabi v nemščini, da pa ni zasledil nobenega razločka med oddelkoma!! «Ich finde keinen merklichen Unterschied» so njegove besede. Obrnil sem se končno do zgodovinarja, ki je pa poučeval samo v b-oddelku. Ta je rekel, da posamezni odličnjaki b-oddelka govoré tako dobro nemški, kot bi bili rojeni Nemci, in da je občno mnenje, da je b-oddelek kakor v vseh predmetih tako tudi v nemščini boljši od a-oddelka. Tako! In zdaj pa tehtaj, blagohotni čitatelj, moje priče s pričo g. Tominška!



11254/1950



Ali dalje, ker pride še vse lepše! Da bi se bil b-oddelek poučeval vso nižjo gimnazijo po analitični metodi, a-oddelek pa po gramatični — to je zopet k o s m a t a n e r e s n i c a. Že goli fakt to spričuje, da je b-oddelek v I. razredu poučeval v nemščini sam g. Tominšek, torej gotovo klasična protipriča, jaz sam pa takisto baš nasprotni a-oddelek v I. razredu. Od 2.—4. razreda pa sem bil res jaz v b, tovariš N. pa v a-oddelku. Toda tovariš N. mi je večkrat pravil, da prav tako poučuje nemščino kakor jaz, da je sam instinktivno prišel do istega prepričanja, kakor sem ga jaz razvil v svoji razpravi »O metodiškem pouku nemščine v I. in II. razredu slovensko-utrakvistiških gimnazij.<sup>1</sup> Skratka: resnica je edino le ta, da sta se a- in b-oddelek v 2.—4. razredu v bistvu enako poučevala po metodi, katero bom pozneje označil. Rečem »v bistvu«, ker v posameznostih ima pač vsak učitelj proste roke. Ali iz takih posameznostij, v katerih sva se s tovarišem N. morebiti razlikovala, katerih pa g. T. niti zasledovati ni mogel, sklepati takoj na čisto diametralno nasprotno metodo, to je, da ne rečem hujšega, lahkomišljeno.

Stvar je pa treba pojasniti še od druge strani. Soditi o uspehih ali neuspehih analitično-direktni metode pri pouku nemščine na naših šolah je za sedaj še veliko prezgodaj, ker še nimamo vseh potrebnih učnih sredstev. Imenovani b-oddelek se je v ljudski šoli učil nemščine po stari metodi, na gimnaziji pa je imel samo v drugem razredu mojo čitanko, v ostalih pa Prosch-Wiedenhoferjevo, katera je zlasti za 3. in 4. razred izmed vseh meni znanih najtežavnejša in za uspešen pouk pri nas najneprikladnejša, tako da so nam bile roke popolnoma vezane. Kdo sme torej ob takih okolščinah pobrati kamen in ga brezvestno vreči na analitično-direktno metodo kot tako? Počakajte vendar, da se bo mogla metoda popolnoma razviti, ko bodo vsa učna sredstva pri rokah in v rabi in kadar se bo edino po isti metodi poučevalo skozi vseh 6 let od 3. razreda ljudske šole do 4. gimnazijskega razreda. Sedaj imamo Schreiner-Bezjakovo prvo in drugo nemško vadnico za ljudske šole, ki se v zadnjem času povsod vpeljuje, in moje nemške čitanke za I.—IV. gimnazijski razred;<sup>2</sup> nedostaje pa nam še primerne, nalašč za naše razmere sestavljene nemške slovnice za srednje šole in pa nemškoslovenskega slovarja k mojim čitankam. V svojih vlogah na vis. učno upravo sem to obrazložil in obljubil, da izvršim tudi to. Seveda, človek nima sto rok. Ko bode vse to izvršeno in se bodo učenci vseh 6 let ednotno učili po novi metodi, šele

<sup>1</sup> V dveh izvestjih takratne c. kr. nižje gimnazije v Ljubljani, in sicer za l. 1891./92. in 1892./93.

<sup>2</sup> Čudno se mi vidi, da se čitanki za 3. in 4. gimn. razred samo v Kranju še nista že za prihodnje leto vpeljali, dasi sta bili o pravem času natisnjeni in odobreni in dasi je njih potreba pereča. Mar naj tudi tu odločajo osebnosti?



takrat pristopite, vi prenagli sodniki, in uverjen sem, da se bo tedaj vaša sodba vse drugučje glasila.

Zdaj sem pokazal oni «resnični» konkretni slučaj v pravi luči. Sesul se nam je v prazni nič; dokazalo se je, da so stvari popolnoma drugačne, nego si jih je gosp. Tominšek prikrojil v podkrepek svojega naskoka na analit.-direktno metodo. S tem pa je seveda tudi ves njegov članek ob vsako dokazilno moč, in lahko bi mi tu prekinili. Ali v članku je tudi sicer še dokaj krivih nazorov, slabo razumljenih ali pa zavitih stvari in neresnic, tako da sem dobri stvari na ljubo primoran, potegniti se za resnico in za jasne pojme. Predno pa nadaljujem, naj navedem tudi jaz dva konkretna slučaja v prid analitično-direktni metodi, ki sta neizpodbitna. Prvi se tiče mojih dveh sinov. Starejši se je učil v ljudski šoli nemščine po stari gramatični metodi. Ob vstopu v gimnazijo sem ga skušal, koliko zna; a znal je samo analizovati in vedel posamezne besede, govoriti pa ni znal niti najpreprostejšega stavka, če ga ni najprej iz slovenščine prevel od besede do besede. Ob enem pa se je zelo sramoval in bal govoriti nemški, kar se vobče zapaža pri tistih, ki se učé po slovniški metodi, ker ta preveč čepi na knjigi in na prevajanju in premalo neguje prosto govorjenje. Drugi sinko se je letos v tretjem razredu ljudske šole učil nemščine po novi «analitično-direktni» metodi. Razložek čudovit! Po preteku enega samega leta že kramlja, in to brez sramu, nemški o lahkkih stvareh. A ne morebiti, da bi samo obnavljal, kar se je učil v šoli, ampak tvori, če se ga nemški ogovarja, sam nove stavke po analogiji, katero hoče g. T. (str. 171.) v zakup vzeti zgolj za gramatično metodo. Analogični čut se namreč vzbuja kajpada tudi po novi metodi in je po nji veliko bolj prožen, ker ne sloni samo na suhih slovniških pravilih, ampak na veliko krepkejši družilni privadbi (associative Gewöhnung) živega govora. Tako je, in naj g. T. stokrat trdi (str. 171.), da so oni stavki, ki se jih otroci naučé po analit.-direktni metodi v šoli, le «besedičenje škorca» in da «niso posledice jezikovne dispozicije».

Drugi slučaj mi je nedavno tega pripovedoval gospod ravnatelj Schreiner. Dogodil se je na c. kr. rudniški šoli v Idriji. Dvorni svetnik Berger iz naučnega ministrstva je tam nekoč najprvo prisostvoval pri pouku nemščine v 3. razredu, nato pa v 5. razredu. Zapazil je takoj njemu nerazumljivo dejstvo, da znajo učenci 3. razreda veliko bolje nemški nego oni iz 5. razreda in vprašal je po vzrokih. Odgovorilo se mu je: «Učenci iz 3. razreda so se poučevali po novi metodi, ki se bo sukcesivno vpeljala v vse razrede, učenci 5. razreda pa so se nemščine ves čas učili še po stari slovniški metodi.» Evo dveh zelo poučljivih dokazov iz življenja!

Sedaj nadaljujem. Gospod T. si zna dati videz, kakor bi imel bogsigavedi koliko praktičnih izkušenj v poučevanju nemščine in kakor bi temeljito bil proučil vso literaturo desetletnega boja med zastopniki obeh



metod.<sup>1</sup> Ali temu ni tako. Če se prav spominjam, je gosp. T. sploh šele eno samo leto poučeval nemščino in sicer, ko je pred 5 leti prvič prišel kot neizprašan suplent v Kranj in se mu je kot začetniku moralo segati od vseh strani pod pazduho. On torej kaj malo pozna težave, ki so združene s poučevanjem nemščine, in nima takorekoč nič praktičnega upogleda v eno ali drugo metodo. In vendar si drzne tako samozavestno razsojati, katera metoda naj služi za pouk nemščine! Slepec o barvah! Dalje pa tudi literature ne pozna. Na str. 171. očita anal.-dir. metodi, da dela «zlasti propagando s tem, da postopa baje . . . kakor se uči mali otrok svoje materinščine». Na to pa nadaljuje: «Če bi torej hoteli posnemati naravo, bi morala anal.-dir. metoda kar od početka skrbeti za knjige s slikami ali za predmete, ki bi se kazali učencu s pristavkom dotičnega imena, ali začeti bi se vsaj morala učna knjiga s takimi in podobnimi stavki.» Za Boga, ali g. T. res še nikdar ni videl Schreiner-Bezjakovih «nemških vadnic», ki sta obe izključno naslonjeni na prav takšen nazorni nauk, kakršnega on zahteva, na resnične predmete in pa slike? In te vadnice mora pač vsakdo poznati, ki se usoja pisati o metodiki nemščine, zlasti kdor hoče anal.-dir. metodo pobijati, ker sicer preneha znanstvena resnost. Tega si vendar ne morem misliti, da bi g. T. ne vedel, da je začetna stopinja nemškega pouka pri nas na ljudski šoli in ne kakor pri francoščini, angleščini ali laščini na srednjih šolah, in da bi se potemtakem njegove besede nanašale na takšno čitanko za srednje šole, kjer je samo po sebi umljivo res ni. — Pa dalje! G. T. očitvidno ne pozna ali pa noče poznati moje zgoraj omenjene razprave o metodiškem pouku nemščine, v kateri sem najprej teoretično razlagal metodo, potem jo pa pojasnil s praktičnimi vzgledi. Kako bi mogel sicer zapisati tako gorostasnih neresnic o načinu, kako se je «pri nas» nemščina poučevala? Na str. 170. piše namreč: «Tudi so se po preteku 2—3 let glavni zastopniki že prav nevarno približevali stari gramatični metodi, ki so jej pri nas sicer celo 'a priori' priznali zanje sumljivo koncesijo s tem, da so tuji tekst prav po domače — predstavljali!» In zopet na str. 172.: «... pri nas je pouk v nemščini izbil veliko luknjo v svoj princip: učilo se je namreč, da naj učitelj najprej poda učencem v slovenskem jeziku vsebino dotičnega odstavka!!» Človek težko miren ostane, ko čita taka zavijanja in podtikanja. Gledé tolmačenja posameznih nemških izrazov s slovenščino in gledé rabe slovenščine sploh pri pouku sem v omenjeni razpravi obširno in nedvomno razložil svoje mnenje. Na str. I. 12. sem najprej razložil način, po katerem se otrok uči materinščine, in rekel, da obstoji bistvo učenja materinščine v tem dvojem: otrok obnavlja oblike, ki jih je slišal, in tvori sam nove po analogiji že znanih. Na

<sup>1</sup> Glej str. 170. vrsta 6.—7., str. 171. vrsta 6.—7. in 19., in začetek II. odstavka.



str. I. 13. pa sem pisal, da nikakor ne veljaj oni prirodni način, po katerem se otrok uči materinščine, do cela v šolah pri pouku tujega jezika, ker so pri odraslem učencu razmere bistveno drugačne nego pri otroku. Treba torej oni prirodni način jezikovnega pouka nekoliko izpremeniti. Ta izprememba obstoji v tem, da se nove besede učencem tolmačijo z materinščino, ker je to najkrajša pot. Na to pa nadaljujem (str. I. 14.) dobesedno: »Dasi je pa materinščina neprecenljiva opora prvemu tolmačenju, moramo se je v daljnem pouku vendar ogibati, kar najbolj možno, ker je pozneje velika ovira pouku v tujščini . . . . Tolmačenje z materinščino je torej le sredstvo, da se tujščina razjasni; kadar pa tega sredstva več ne potrebujemo, moramo ga opustiti. Kaj pa stopi na mesto prevajanja? Vežbanje na tujem jeziku samem. Rastolmačeno vsebino obnavljaj često in pomenkuj se o njej v tujščini z učenci.« Takisto na str. 15.: » . . . sestavki se tolmačijo z materinščino — iz početka dobesedno, pozneje zadošča samo tolmačenje težjih izrazov.« In na str. 16.: »Govori torej, kar največ moreš, v tujem jeziku, prevajaj v materinščino le v skrajnih potrebah . . . .« In v drugem delu razprave, kjer sem podal tudi dva praktična vzgleda, kako po formalnih stopinjah obravnavati nemške sestavke, pravim res (str. 9.), da se pred čitanjem berila v materinščini poda kratka vsebina sestavka, da se s tem označi cilj pouka. Ali to velja samo po sebi umljivo le za začetek pouka v prvi šoli, nikakor pa ne vseskozi. Pri drugem vzgledu je ta vsebina podana do cela že v nemščini. V smislu občnih pravil bode vsak učitelj lahko sam določil moment, kdaj se opusti popolnoma slovenščina. Jaz sem že v prvem tečaju prve šole čedalje bolj opuščal slovenščino. Takisto pravim gledé na prevod str. 10.: »Čitanju mora slediti slovenski prevod, v začetku dobeseden, kmalu pa omejujoč se stopnjema na težje stavke in besede; pri drugem vzgledu pa (str. 15.): »Prevoda ni več treba.« Tako sem postopal v 1. in 2. razredu. V 3. in 4. pa se je rabila slovenščina sploh samo tedaj, kadar je bilo treba tolmačiti neznano tujo besedo ali frazo.

Tako se je torej »pri nas« tuji tekst »prav po domače prestavljal«, in tako se je »pri nas« podajala učencem »v slovenskem jeziku« vsebina nemškega odstavka! Da, gospod Tominšek, luknja se je res izbila, a ne v princip naše metode, ampak — nekam drugam, in to luknja z grozno vrzeljo. — Naj tu pristavim, da prav to, kar sem gledé na rabo materinščine pri podajanju vsebine pisal v razpravi iz l. 1892. in 1893., učita Schreiner-Bezjak v svojem navodilu za drugo nemško vadnico iz l. 1899. na str. 14.: »Der Lehrer wird zunächst den Inhalt des Lesestückes mit Zuhilfenahme von Anschauungsmitteln in der einfachsten Form mittheilen. Hierbei wird er sich anfangs der Unterrichtssprache bedienen müssen. Sobald es jedoch irgendwie möglich ist, soll . . . die deutsche Sprache zur Anwendung kommen.«



Odgovoriti mi je še na očitanja glede mojih čitank. O prvi čitanki, katero edino pozna g. T., a ne da bi bil tudi po tej kdaj poučeval, trdi (str. 172.), da »se je pobiralo preveč iz zbornikov za — male otroke. Vrhutega se je ostalo na pol pota, ker se je pač gledalo na lahko vsebino, glede jezika pa so se puščala obširna podredja koj v prvih sestavkih«. Zborniki za otroke! Ali naj se prvošolcem že podajajo učené razprave ali »moderne« novele? Seveda, kdor hoče grajati, najde v jajcu las. Če bi bil g. T. malo dalje nego samo na prve strani pogledal, sodil bi drugače. Začetek pa je moral imeti najlažje čtivo, ker se sprejemajo v gimnazijo učenci iz najrazličnejših ljudskih šol. Sicer pa je vsa stvarina razvrščena stopnjema od lažje do težje. — Ali g. T. ni z nobeno rečjo zadovoljen: vsebina mu je prelahka, jezik pa mu je pretežek. Da bi bila »obširnejša podredja koj v prvih sestavkih«, to kratkomalo ni res. Lahka podredja pa so, a ta vendar kot taka ne delajo nobenih težav. V podredjih dobi težkoč samo oni, ki se je po stari metodi učil jezikovne slovnice, a ni še prišel do podredja. Naj navedem iz Schreiner-Bezjakove vadnice, in sicer iz zadnjega berila, ki se obravnava še v 4. razredu ljudske šole, odstavek, da se spozna prvič, kako daleč se pride že v ljudski šoli po novi metodi, drugič pa, da se vidi, kako krivično sodi g. T. o jezikovnih težavah moje prve čitanke. Odstavek na str. 100. se glasi: »Martin gieng zu einem Bauer und fragte ihn, ob er nicht Arbeit bekommen könne, um sich was zu verdienen. «Ja», sagte der Bauer, «ich will dir Arbeit geben. Du sollst dafür täglich das Essen bei mir haben, und wenn du fleißig bist, für den ganzen Sommer zwölf Kronen Lohn.» I. t. d. Zdaj pa naj se s tem glede jezika primerja moja čitanka. Kdor ima le količkaj objektivnosti v sebi, bo priznal, da ima precej beril na začetku moje čitanke veliko lažji jezik nego je gornji.<sup>1</sup> Vzpričo tega si ne morem drugače misliti, nego da je gospodu T. maliciozno opombe o moji čitanki narekoval slabo prikrivani namen njegovega spisa, zgodaj propagando delati za — neko drugo tvrdko. — Da pa bode g. T. uvidel, da objektivnejši in zrelejši možje drugače sodijo o mojih čitankah, naj navedem, dasi to le primoran storim, odstavek iz uradne ocene, katero si je viš. naučno ministrstvo dalo od večšakov napraviti, predno je odobrilo knjige. Za prvo čitanko se glasi dotični odstavek: »Das Lesebuch eignet sich thatsächlich dazu, den Deutschunterricht an slovenisch-utraquistischen Schulen zu erleichtern, da es die Vorbildung der Schüler berücksichtigt und methodisch vom Leichtern zum Schwereren fortschreitet; es eignet sich, Herz und Verstand der Schüler zu bilden, da sowohl auf die Form als auch auf den Inhalt gebürend Bedacht genommen wird und nicht nur die ästhetische Bildung, sondern

<sup>1</sup> Pri tej priliki naj omenim, da se mi ne vidi prav, da sta gg. Schreiner in Bezjak sprejela v svojo drugo vadnico nekaj istih beril, ki so v moji prvi čitanki. Umesten bi bil tu ozir na srednje šole, da bi se izognili nepotrebnemu ponavljanju.



auch die Hebung des sittlich-religiösen Gefühls und die Weckung einer patriotischen Gesinnung fest im Auge behalten wird. Das Urtheil des Gefertigten geht also dahin, dass das Lesebuch . . . einem fühlbaren Bedürfnisse abhilft, den Deutschunterricht an sl.-utr. Mittelschulen zu fördern, in hohem Grade geeignet und somit wert ist, in den k. k. Schulbücherverlag aufgenommen zu werden.» Temu pristavim še to: Čitanki za 3. in 4. razred imenuje uradna ocena »eine recht anerkennungswerte Leistung«, in nadaljuje: »Wenn man nämlich als allgemein giltigen, unverrückbaren Maßstab an ein Lesebuch die Forderung stellen muss, dass es Lesestücke geist- und herzbildenden Inhaltes in tadelloser Form biete, so entsprechen die beiden vorliegenden Bände . . . dieser Anforderung vollkommen . . . Auch lässt sich behaupten, dass die sprachliche Einkleidung nahezu ausnahmslos der Auffassungskraft von Schülern der mittleren Classen angemessen ist . . . So darf denn, alles in allem genommen, das Urtheil gefällt werden, dass der Herausgeber sich bei der Gestaltung der vorliegenden Bände seines Lesebuches von ganz richtigem pädagogisch-didaktischen Gefühle hat leiten lassen, ja dass seine Publication in manchen Beziehungen ein vortheilhaft originelles Gepräge zeigt . . .»

Na koncu naj izpregovorim še nekoliko o »stari« in »novi« metodi, ker se mi vidi, da g. T. tudi o njih samih nima jasnih pojmov. »Nova« metoda jezikovnega pouka je pravzaprav že zelo stara. Uporabljala se je že v nekdanjih »latinskih« šolah, ko so se učenci izključno v latinščini učili vseh predmetov in jim je bilo tudi izven šole prepovedano, posluževati se kakega drugega jezika. Po njej se učé učenci nenemške narodnosti od nekdanj nemščine pri vseh onih predmetih, ki se predavajo z nemškim učnim jezikom; po njej se vsakdo v tujini uči tujščine; po njej poučujejo francoske in angleške guvernante malo deco s tem, da kar vprek govore ž njo v tujem jeziku. To je prirodni način učenja tujega jezika, po katerem se tudi otroci uče materinščine. Ta prirodni način jezikovnega učenja se je v novjšem času prikrojil za šole pri pouku modernih jezikov, in od takrat je zadobila ta metoda ime »nove« ali »analitično-direktna«, tudi »anlitično-imitativna« nasproti do tedaj rabljeni »gramatični«, ki je vsled »nove« dobila ime »stare«.<sup>1</sup> Prikrojiti in uvesti »novo« metodo za pouk nemščine na naših slovensko-utrakvistiških srednjih šolah v okviru obstoječih predpisov sem prvi poskušal jaz v šolskem letu 1890./91. Od takrat sem ustno in pismeno prepričeval i tovariše i vis. šolsko oblast, da stara metoda s svojim »prestavljanjem« ne zadošča in da se po »novi« dosežajo boljši uspehi. Z zadovoljstvom konstatujem, da se nisem zaman trudil.

<sup>1</sup> Začetki te za šolo prikrojene prirodne metode segajo nazaj v l. 1873. Glej mojo razpravo I. 8.





Vendar pa še ni «nova» metoda povsod in odločno prodrila, in prikazuje se že nekaka posredovalna struja med obema metodama. Kaj je temu vzrok? Po mojem mnenju sta za to dva glavna vzroka. Prvi je, ker mnogi še nimajo jasnih pojmov o bistvu te metode in zlasti mislijo, da se po njej slovnica kar nič ne poučuje; drugi vzrok pa je ta, ker nekateri domnevajo, da je metoda trmasto neodjenljiva, da se nje temeljni nauki v vsaki podrobni stvari in po vseh stopinjah pouka izvajajo zgolj po zloglasnem načinu «jahanja doslednosti», pri čemur se kajpada mora vselej priti do absurdnega zaključka. Kjerkoli se greši v smislu drugega vzroka, tam mora vsak trezni mislec biti za «posredovanje» ali bolje rečeno za ublažjenje pretirane ekstremnosti. No, pri pouku nemščine na naših šolah, vsaj srednjih, takega «posredovanja» nič treba ni, ker se je «nova» metoda spóčetka že v tem smislu itak prikrojila in prikrojiti morala vzpričo obstoječih predpisov za ta pouk, ki zahtevajo v 3. in 4. gimn. razredu sistematičen pouk v nemški slovnici. Pa še neki tretji vzrok je, da marsikdo ni naklonjen novi metodi: komoditeta. Kajti «nova» metoda je za učitelja veliko bolj naporna nego «stara», pri kateri je učitelj lahko med poukom skozi okno gledal.

Pouk v nemščini ima kakor vsak jezikoven pouk nekako tri stopinje: začetno, srednjo in višjo. Razdelitev tega pouka ima pri nas to posebnost, da sega vsa začetna stopinja v ljudsko šolo. «Srednjo» stopinjo bi v okviru obstoječe učne uprave jaz imenoval prva dva razreda srednjih šol, višjo pa 3. in 4. razred. Boj o metodiki se pri drugih modernih jezikih večinoma nanaša na začetno stopinjo, ker je baš tu razlika med obema metodama največja; na poznejših stopinjah se obe metodi sami po sebi precej približujeta. In tako bo tudi v našem slučaju, pri pouku nemščine.

Zakaj se pa vendar gre v bistvu med «staro» in «novo» metodo ali kakorkoli se že imenujeta? «Stara» metoda, za katero nam kot vzor lahko služi pouk v klasičnih jezikih na naših gimnazijah, stavi v ospredje slovnico, začenja z oblikovanjem posameznih besed in prehaja polagoma po stopinjah slovniskega ustroja od preprostih enostavnih stvari do zamotanih skladnih. Vsako slovniško pravilo se najpoprej zase razlaga, potem se vežba na poedinih stavkih, ki se prevajajo iz tujščine v materinščino in narobe. Semtertja so mali celotni sestavki. Takšna je začetna stopinja, na primer pri latinščini v 1. in 2. razredu. Na srednji in višji stopinji se «čitajo» celotni slovstveni proizvodi, nje pa spremlja prevajanje iz materinščine v tujščino in uglabljanje v slovniške podrobnosti. Ali «čitanje» klasikov ni v svojem bistvu nič drugega nego prevajanje z ozirom na slovnico. «Die Lecture ist eine Art fortlaufender Bestätigung der Grammatik und ihrer Regeln.»<sup>1</sup> Ker se je učenec pred vsem le slovnice učil, jezika samega pa premalo vadil, zato razkraja tujo jezikovno celoto vedno

<sup>1</sup> Victor, Quousque tandem? Der Sprachunterricht muss umkehren! Str. 24.



le po znanih mu slovniških pravilih. Ta abstraktna pravila so prava strašila, ki prouzuročajo, da jih učenec domneva skrita za vsako besedo, in je od njih in od knjige popolnoma zavisen suženj. — Po tej metodi se je dolgo poučevala tudi nemščina pri nas. V ljudski šoli se je začinjalo, ko so se učenci naučili čitati in pisati, s samostalnikom, nato se je prehajalo k pridevniku itd. Slovniška pravila so spremljali posamezni stavki in berilica, ki so se marljivo prevajala. Na srednjih šolah se je to nadaljevalo. Po raznih čitankah, ki pa so bile setavljene za rojene Nemce, so se posamezni sestavki z besednjaki «preparirali» in na to prevajali, zraven pa se je slovnica poučevala kakor pri rojenih Nemcih. Le semtertja se je uvedla za nekaj časa kakšna lažja čitanka, n. pr. ona Madiere, ali kakšna slovnica, ki se je nekoliko ozirala na naše razmere, n. pr. Heinrichova. — «Stara» metoda hodi torej pot od slovnice do jezika, češ, jezika ne moreš umeti, če ne znaš slovnice, pri čitanju celotnih sestavkov pa se zadovoljuje s prevajanjem.

Kaj pa «nova» metoda? Ona hodi ravno obratno pot od jezika do slovnice po prirodnem didaktičnem pravilu, da začenjaj pouk s konkretnimi predstavami in prehajaj od njih na abstraktne. Torej: najprej matematiški vzgled, potem pravilo; najprej zemljevid, potem zemljepis; najprej zgodovinski dogodki kake dobe, potem splošno označenje dobe; najprej posamezne živali, rastline, rudnine, potem njih razvrstitev po plemenih, vrstah, razredih; in torej tudi najprej vzgledi iz živega jezika, potem njih slovniško ozaveščanje ali skratka: najprej jezik, potem slovnica. To pa seveda ni tako umeti, kakor bi se najprej samo jezik zase učil, potem pa zopet sama slovnica zase, marveč slovnica spremlja neprestano od početka jezikovni pouk in stopa, kadarkoli se je z govorilnimi vajami dovolj pot pripravila, od slučaja do slučaja na svoje mesto, dokler se to empirično učenje slovnice na višji stopinji, ko je jezikovno znanje že precej trdno in obsežno, ne spremeni v sistematičen pouk slovnice kot končni efekt vsega jezikovnega pouka. Govorilne vaje so torej prva in glavna stvar, slovnica je njim podrejena važna opora. Govorilne vaje pa se približno vrše na način, kakor se otrok uči materinščine ali tujec v tujini tujščine. Pravim «približno»; kajti abotno «jahanje konsekvence» bi bilo, če bi kdo zahteval, da bodi pouk v šoli do pike enak onemu prirodnemu načinu jezikovnega učenja. Oni prirodni način je le vzor, ki se je prikrojil za precej drugačne šolske razmere. In bistvo te prikrojitve obstoji v tem, da učenci kolikor možno mnogo govore v tujščini in pri tem kolikor možno malo uporabljajo materinščino: na mesto golega «prestavljanja» stare metode stopa intenzivno vežbanje v tujem jeziku samem.

Kako se po tej metodi vrši pouk v nemščini na začetni stopinji, t. j. v ljudski šoli pri nas, je razvidno iz Schreiner-Bezjakovih vadnic in



iz navodil k obema. Da se slovnice učenci pri tem ne uče, to more trditi samo nevednež. Treba samo knjigi prelistati in prepričamo se, da se predela vse oblikoslovje in bistvene stvari iz skladnje prostorazširjenega stavka, torej ravno toliko, kolikor nekda po »stari metodi«. — Kako pa je s tem poukom na srednji in višji stopinji, t. j. v spodnjih štirih gimnazijskih razredih? Da se daje učencem čim največ prilike za govorilne vaje v tujem jeziku, treba je pred vsem čitanke s celotnimi sestavki. Ta čitanka mora prikladna biti onemu jezikovnemu znanju, ki so si ga učenci pridobili na začetni stopinji, v ljudski šoli. Vendar pa po mojem mnenju na gimnaziji ne kaže več držati se zgolj nazornega pouka na podlagi pravih predmetov in slik kakor v ljudski šoli, ker niso pojmi več tako enostavni. Na mesto tega naj stopijo najprej celotna berila s pripovedno vsebino, kakršna so že v ljudski šoli v čimdalje obsežnejši meri spremljala nazorni pouk. Pripovedna vsebina se namreč veliko lažje zapominja in na njej je pomenkovanje lažje. Povestice, basni, pravljice, legende, zgodovinski dogodki itd. so v to svrho najpripravnejši. Polagoma naj se tem pridružujejo lahki opisi in orisi, črtice, oznake itd., dokler se končno ne pride do višjih leposlovnih umotvorov in znanstvenih razprav. Tako nekako sem jaz v svojih čitankah razvrstil vsebino vseskozi stopnjema od lažje do težje, držeč se ob enem pravila, da po vsebini sorodne stvari skupaj spadajo. Četrta čitanka je precej obsežna, to pa zaradi tega, ker je namenjena tudi obsežnemu domačemu čitanju, ki je v 4. razredu že možno in vsega priporočila vredno. Bistvo jezikovnega pouka po teh čitankah je, da se učencem daje kar največ prilike, govoriti nemški. Neznane besede se jim pri tem kar na kratko razlože z materinskim prevodom in učenci si jih napišejo. Na učitelju pa je na to, da zna na razloženi tvarini prav voditi pomenkovanje v nemškem jeziku. Staviti mora znati vprašanja, na katera učenci najprej pri odprti knjigi, kmalu pa na pamet odgovarjajo, dokler jim vsak na ta način predelan sestavek ne pride v popolno duševno last.<sup>1</sup> — Kakšne prednosti naj bi imela »stara metoda«, ki se zadovoljuje s samim prevajanjem, mi je nedoumno. In celotne sestavke bi na teh stopinjah tudi ona morala že imeti, ker »Sprachbuch« s posameznimi stavki bi sodil le na začetno stopinjo, t. j. pri nas v ljudsko šolo. S prevodom se berilo samó raztolmači; da pa raztolmačenje tvarine še dolgo ni vrhunec in konec pouka, to ve vsakdo, ki pozna formalne stopinje.

Glede na slovnico je moje mnenje to, da se za srednje šole potrebuje že sistematično pisane, katero imajo učenci skozi vso srednjo šolo v rokah. Taka slovnica pa mora prikrojena biti za naše razmere in poudarjati mora zlasti one stvari, proti katerim naši učenci največ greše, skratka spisati jo mora slovenščine več učitelj, ki ima dovolj praktičnih

<sup>1</sup> Vse podrobnosti o tem glej v moji razpravi.



skušenj. V 1. in 2. gimnazijskem razredu se vendar ta sistematično sestavljena slovnica nikakor še ne poučuj tudi sistematično, saj to niti za one učence ne velja, ki jim je nemščina materinščina. Na tej «srednji» stopinji zadošča, ako se znanje one slovniske tvarine, ki so se je učenci v ljudski šoli naučili, empirično uglablja s tem, da se deklinacija, konjugacija itd. ne prestando vežba na vzgledih, katere učitelj prav lahko sam zbere iz predelanih sestavkov čitanke. Tako vežbanje se vrši lahko vsako uro. Ko pa se je na ta empirični način skozi nekaj časa pot pripravljala in utrdila, pokaže se končno v sistematični slovnici dotično slovnisko pravilo. Trebalo bi k večjemu malega navodila, zlasti za učitelje-začetnike, katere reči treba posebno vežbati. Ta navodila bi se lahko dala v obliki učnega črteža in «instrukcij», katerih nam za nemščino na naših šolah itak še vedno nedostaja. Sistematični pouk slovnice pa se pričenjaj v 3. in nadaljnjem v 4. razredu.

Na ta način sem jaz poučeval nemščino od l. 1890.

Iz vsega tega je razvidno, da «nova» metoda nikakor ni tako strahotna, kakršno si predstavljajo nekateri, ki jo poznajo le površno. Razvidno pa je zlasti tudi, da se pri pouku nemščine vsaj pri nas prav to goji in dosega, kar so za prav spoznali deželni šolski nadzorniki l. 1899., da je namreč tista metoda najpripravnejša, ki enakomerno teži po obeh smotrih jezikovnega pouka, po slovniski izurjenosti (grammatische Sicherheit) in po jezikovni spretnosti (sprachliche Gewandtheit). Po «novi» metodi, kakor smo jo tu razvili, se pač oboje goji in dosega, po «stari» pa na vsak način zaostaja govorilna spretnost učencev.

Naj bo konec! G. T. se v uvodu svojega spisa zgraža nad «vihravimi spisi». Bojim se, da je pri tem stopil — grabljam na zobe. Uverjen pa sem, da bode sedaj uvidel, da pri odločevanju tako važnih stvari ne zadošča, postaviti se v genijalno pozo in hoteti z njo samo imponirati.



NARODNA IN UNIVERZITETNA  
KNJIZNICA



COBISS

00000453648