

INTERNACIA

PEDAGOGIA REVUO

IPR

**Eldonata de Internacia Ligo
de Esperanto-Instruistoj**

ILEI

Novembro 1973 Varbnumero

Rotterdam

Enhavo

	Paĝo
Helmut Sonnabend: ILEI funebras pri Ludoviko Prebil	1
Helmut Sonnabend: Nova starto de IPR	2
Reinhard Haupenthal: Transprenante . . .	3
La problematiko de la hejmtaskoj	5
Baldur Ragnarsson: La du kodoj de lingvo kaj Esperanto	6
Horst Ruprecht: Demokratiigo de la lernejo – demokratiigo de la fremdlingva instruado	9
Hermann Behrmann: Programita Esperanto-instruado surbaze de la principoj de moderna fremdlingva instruado	13
Recenzoj	19
Ni ricevis	27
Niaj legantoj opinias	28

INTERNACIA PEDAGOGIA REVUO (IPR)

Oficiala organo de Esperanto – Instruistoj (ILEI)

Aperas trifoje jare

en januaro, majo, septembro

Abonprezo 8,- guldenoj, unuopa kajero 3 guldenoj

Redaktoro: Reinhard Haupenthal
 Franz-Schubert-Strasse 26
 D-6602 Dudweiler

Por ILEI: Helmut Sonnabend
 prezidanto de ILEI
 Im Eckerkampsfeld 11a
 D-3161 Dollbergen

Bankkonto: ILEI - IPR
 25.28.71.464-40.
 Bank Mees & Hope NV
 Rotterdam Coolsingel 93

La abonprezon oni pagu nur al la landaj sekcioj de ILEI, escepte nemembroj de ILEI povas pagi al la supre indikita bankkonto en Rotterdam.

ILEI FUNEBRAS PRI LUDOVIKO PREBIL

Ludoviko Prebil estas morta. Kiam atingis min la komuniko, mi estis ĵus reveninta de informvojaĝo el regiono II pro la planita lerneja eksperimento. Lia subita forpaso forte skuis min. Kvankam la morto estas normala okazaĵo, tamen suferigas nin, ke forlasis nin proksima amiko por ĉiam. Kun Ludoviko Prebil ni perdis homon de alta personeco. Senŝanceliĝe li laboris por nia komuna nobla celo. Li portis por la kvinlanda lerneja eksperimento en regiono I kiel ĝia sekretario la plej grandan ŝarĝon. El la mezo de lia laboro elŝiris lin la morto. Kiam li estis verkanta la protokolojn de la lasta kunordiga konferenco, akutaj doloroj devigis lin iri en hospitalon. Ok tagojn poste li mortis 72 jaraĝa.

La unuan fojon mi renkontiĝis kun Ludoviko Prebil en la Internacia Domo Sonnenberg en la jaro 1968. Estis la jaro de la Homaj Rajtoj, kaj pro tio ILEI estis aranĝinta internacian konferencon. Sidante kun mi dum ripoza horo sur ekstera benko de proksima gastejo en la belega ĉirkaŭaĵo, li tuj kaptis mian simpation. Ĉu estis la bonhumoro, kiu briletis en liaj okuloj, aŭ ĉu estis la sobra maniero prijuĝi la okazaĵojn en nia mondo – lia personeco forte impresis min.

Ni intervidiĝis denove en Maribor. Okazis la tria kunordiga konferenco, tiu decida konferenco, kiu ekigis la kvinlandan lernejan eksperimenton por vaste demonstri la efikecon de la Internacia Lingvo. Okazis multaj profundaj diskutoj, deklaroj kaj deklarioj.

Unu viro sidis ĉe la antaŭa tablo, kvazaŭ ne apartenante al la kunsido, notadis kaj skribadis: Ludoviko Prebil.

Mi vizitis en Maribor ĉiujn konferencojn por detale studadi la plej unikan eksperimenton. Multe da personoj dediĉas siajn fortojn kaj kapablojn, sed mi devas konfesi, ke sen la senlaca, senkondiĉa, ĉiam deĵorpreta laboro de Ludoviko Prebil la eksperimento estus nepensebla. Li estis la animo kaj motoro. Senĉese li laboregis por la bona funkciado. Jen estis esperantisto, kiu per sia giganta laboro eviciĝis en la avangardon de nia esperantista movado.

Tamen li neniam propagandis sian personon. Iam li diris al mi: “Mi ne ŝatas longajn diskutojn pri laboro, mia tempo estas limigita, pro tio mi ŝatas nur la laboron mem.” Kaj efektive, dum multaj sekvantaj konferencoj mi konstatis lian nekompareblan laborforton. Ĉu li estis senanima labormaŝino?

Tute kontraŭe, li estis homo, kiu mobilizis ĉiujn siajn fortojn, klare vidante la problematikon de nia celo kaj tamen kredante je la venko de la internacia ideo de Esperanto. Oftaj amikaj konversacioj malkovris al mi homon plenan de entuziasmo kaj konvinko pri la valoro de nia afero. Li ĉiam komprenis kolekti junajn homojn ĉirkaŭ si. Lia modesta sinteno komprenigis al ili lian absolutan sincerecon.

En la pasinta ILEI-konferenco – julio 1973 – li aspektis iomete laca, li tamen senhezite plenumis konsciencan laboron. Li zorgis pri ĉio, ĉu estis la laborlokoj, ĉu ekskursoj aŭ vingustumado.

Je la fino de nia konferenco ni donacis al li albumon sugestante al li kolekti memoraĵojn pri ILEI. La folioj restos malplenaj.

ILEI perdis fidelan kunlaboranton kaj mi veran amikon.

Helmut Sonnabend
 prezidanto de ILEI

Nova starto de IPR

Helmut Sonnabend
prezidanto de ILEI

En Helsinki, je la 28a de julio 1969, la komitato de ILEI decidis reaperigi sian fakan revuon kaj tradicie nomis ĝin IPR. Ĝi faris tion el la konvinko, ke la multifaceta pedagogia vivo, la gravaj revoluciaj ŝanĝoj en nia lerneja situacio, la demokratiigo de la lernprocedo, la urĝa bezono havi pli bonajn kontaktojn inter la Esperanto-instruistoj firme postulas modernan komunikilon dokumentantan nian intencon, nian volon progresigi la lernejon en direkto de komuna internacia lingvo.

Post diversaj vanaj klopodoj trovi eldonejon, ni sukcesis interkonsenti nur kun s-ro Pickel. Estis efektive lia merito, ke IPR post longa silenta periodo denove aperis. Transprenante la financon riskon, li vaste varbis abonantojn. En 1970 aperis la provnumero, kiu ĝenerale estis afable akceptata. Baldaŭ montriĝis gravaj ĝenadoj. Tute neregule aperis 5 numeroj de IPR, kaj multaj abonantoj eĉ ne ricevis ilin. Kiaj ajn kaŭzoj estis, ne estas la loko tie ĉi riproĉi aŭ kondamni. Ni ĉiam denove urĝis la eldoniston plenumi la memelektitan taskon. Antaŭ Pasko 1973 ni likvidis ĉiujn interrilatojn rilate IPR.

Dum sia asembleo en Maribor (1973-07-20/26) ILEI decidis proprainiciative eldoni IPR. Faciligis la decidon la fakto, ke la Centra Oficejo de UEA pretas helpi nin. Ĝi presos kaj ekspedados la kajerojn.

La plej gravaj decidoj pri la administrado estas jenaj:

1. La oficiala organo de ILEI estas Internacia Pedagogia Revuo (IPR). Ĝi aperu trifoje jare (15.1., 15.5., 15.9.)
2. IPR estas eldonata de ILEI.
3. La estraro nomas la redaktoron.
(Nomita estas Reinhard Hauptenthal, Franz-Schubert-Strasse 26, D-6602 Dudweiler.)
4. La redaktoro estas helpata de redakcia stabo, kiu konsistas el po unu membro de ĉiu landa sekcio. Samtempe la redakcia stabo funkcias kiel IPR-komisiono.
5. La estraro nomas IPR-komisiiton, kies tasko estas administri la abonantojn.
(Nomita estas s-ino Karin Ruff, Hauptstrasse 189, D-3151 Rosenthal.)
6. La landaj sekcioj de ILEI funkcias kiel perantoj. Liaj taskoj estas:
 - a) varbi kaj listigi la abonantojn,
 - b) sendi la landajn abonanto-listojn al la IPR-komisiito,
 - c) kolekti la abonprezon kaj ĝiri ĝin en la IPR-konton
(la adreso: Helmut Sonnabend - IPR - konto-n-ro 25.28.71.464-40.
Bank Mees & Hope, Rotterdam).
7. La abonprezo estas fiksata laŭ preskostoj kaj ekspedado, afrankoj plus 20% por administraj kostoj kaj kriza sumo.
8. La abonprezo estu ekzamenenda post ĉiu jaro.
9. ILEI garantias la regulan pagon de la fakturitaj kostoj.
10. ILEI havas la rajton debeti la kontojn de la landaj sekcioj en kazo de defikto.
11. La abonprezo estas indikita kaj pagota en nederlanda valuto.
12. Por la abona jaro 1974 (tri kajeroj) la kalkulita prezo estas 8 guldenoj (jarkolekto). Unuopa kajero kostas 3 guldenojn.

La sama asembleo decidis pozitive pri Fonduso IPR. Ĝiaj celoj estas diversaj:

- subteni gekolegojn el landoj kun valutaj malfaciloj,
- aranĝi konkursojn por krei infanan literaturon,
- aranĝi konkursojn pri pedagogie sciencaj temoj,
- finance helpi IPR en apartaj malfaciloj.

Tuŝante la lastan punkton, mi mencias, ke tiu ĉi numero iras senpage al ĉiuj membroj de ILEI, al fakdelegitoj, al por ni gravaj instancoj. La asembleo de ILEI kredis, ke per tiu ĉi paŝo niaj membroj regajnos la konvinkon kaj la konfidon, ke nia IPR ne estos perdita!

Kiamaniere nun financi la senpagan varbnumeron? En Maribor ni detale studis la problemon. Ni planis eldonkvanton de 2000 ekzempleroj. Ĝi estos pagebla nur per donacita mono, kiu eniros en la kason de la IPR-fonduso. Ĉu la asembleo neserioze decidis? Mi kredas, ke ne. La signifo de nia IPR estas tiel granda, ke ĝi meritas nian riskon kaj oferecon. Ĉu efektive la risko estas tiel granda? Ni Esperanto-instruistoj certe estas pretaj fari nian eblon. En la nuna numero de IPR vi trovos enmetitajn donacilon kaj abonilon. Via donaco helpos kovri la kostojn, via abono firmigi la vivon de IPR. Ĝiru vian donacon en la konton de IPR kaj sendu vian abonilon al nia IPR-komisiito (vidu la adreson sub punkto 5). Mi devas peti vian tujan reagon, ĉar je la 15a de januaro 1974 aperos la unua regula numero.

Kiel prezidanto de ILEI mi plene fidas miajn gekolegojn, ke ili komprenos nian komunan situacion kaj senhezite helpos per donacoj kaj abonoj. Ne morgaŭ aŭ postmorgaŭ sed hodiaŭ.

Transprenante . . .

Kiam somere de 1972 en Budapeŝt kelkaj estraranoj de ILEI petis min transpreni la redaktadon de IPR, tiu ĉi intenco ne venis al mi subite. Jam antaŭe, ĉe vizito en mia hejmo, Helmut Sonnabend "avertis" min pri siaj planoj. Jam tiam mi estis "principe preta", kvankam mi ne sciis de kie preni la tempon por unu plia ŝarĝo. Sed kiam temas ne pri hobbio (kiun oni povas neglekti), sed pri pasio, eĉ tio estas farebla. Apud miaj esperantologiaj kaj interlingvistikaj laboroj, mia ĉefa, eĉ panakira laboro ja estas la pedagogio. Dum ni ne trovas universitatajn pedagogojn pretaj uzi Esperanton kiel unu el siaj labor-kaj verklingvoj, tiun laboron devas plenumi la "pedagogoj ĉe la fronto". Al ambaŭ flankoj - la pedagogia teorio kaj la lerneja praktiko - IPR devus sin aperti. Nur tiel ĝi plenumos sian rolon kiun anoncas ĝia titolo. Ĝia internacieco povas signifi la grandan pluson kontraŭe al la amaso da nacilingvaj pedagogiaj periodaĵoj. Por atingi tion al mi restas la sama espero kaj konfido, kiujn havis mia amiko Sonnabend: kalkuli je la bonvola kaj kompetenta kunlaboro de ĉiuj pedagogiaj fakuloj inter la uzantoj Esperanton. Jam en antaŭaj kajeroj mia antaŭulo rezonadis pri la taskoj de IPR. Surbaze de diskutoj en Budapeŝt (1972) kaj precipe en la IPR-komisiono en Maribor (1973) mi volas precizigi miajn proprajn konceptojn.

Miakomprene IPR havas principe duoblan taskon: unuflanke esti ĝenerale-pedagogia revuo, kies internacieco (aŭtora kaj legantara) garantiu ĝian pedagogian progresivon; aliflanke ĝi estu faka organo por la didaktiko kaj metodiko de la Esperanto-instruado. Estas malfacile difini proporciojn, sed mi opinias, ke la unua tasko ĝenerale dominu. Laŭ mia vidpunkto IPR povas prezenti unikan okazon por starigi didaktikajn tipologiojn de la diversaj instruobjektoj en unuopaj landoj. Tiaj studoj certe grandparte mankas eĉ en naciaj lingvoj. Ekz. la esperantistoj-pedagogoj povus (precipe nuntempe en la kadro de la internacia curriculum-diskutado kaj -esplorado) kontribui komparajn studojn pri la celoj kaj enhavoj de la propralingva instruado en la diversaj ŝtatoj. Tiamaniere el sufiĉe multaj kaj reprezentaj unuopaj analizoj povus poste formiĝi sinteza studo, en kiu integriĝus ĉio akceptebla.

Plia tasko de IPR estus funkcii kiel refera organo pri gravaj pedagogiaj eventoj (malpli datrevenoj ol tendencoj, kiel lernejoj reformoj) inkluzive librajn. Tio inkludas la raportadon pri la eventoj sur la tereno de la Esperanto-instruado kaj la aperon de novaj libroj vastsence pedagogiaj.

La dirita IPR-komisiono (kaj poste la asembleo de ILEI) en Maribor aprobis mian koncepton, ke ĉiu numero de IPR estu dediĉita al unu ĉefa temo, traktota aŭ en ĉefartikolo aŭ en pluraj diversaspektaj artikoloj. La temoj de la venontaj kajeroj estis fiksitaj jene:

- Demokratiigo de la lernejo (la nuna kajero)
- Literaturdidaktiko (1/1974)
- La pedagogia koncepto de Ivan Illich (2/1974)
- Aŭtoritata kaj antiaŭtoritata edukado (3/1974)
- Seksa pedagogio (1/1975)

(Depende de la kunlaboro kaj la materialo povos okazi interŝanĝoj.)

Same regis unanimeco pri tio, ke IPR atentu ekvilibron inter teorio kaj praktiko (rekta instruhelpo en formo de projektoj aŭ instruskizoj) kaj generale-pedagogiaj kaj Esperanto-instruaj problemoj. Laŭeble aperu nur originalaj kontribuoj, kiujn oni klopodu poste aperigi en nacilingvaj fakaj revuoj. Estis starigita la jena temolisto:

1. Objektivigo kaj mezurkriterioj de juĝnotoj
2. Legasteno kaj ĝia terapio
3. Programita instruado – lernmaŝinoj – teleinstruado – uzado de medioj
4. “Dua vojo” al ekzameno – plenkreskula instruigo
5. Curriculum-teorio – Instruplanoj: ilia formiĝo kaj enhavo
6. La socia rolo de la instruisto (ekz. salajrado, strikrajto, sindikatoj)
7. Pedagogia terminaro
8. Gastlaboristaj infanoj
9. Rilato gepatroj – instruistoj – lernantoj
10. Metiaj lernejoj

Estis fine proponite, ke iuj el tiuj temoj estu pritraktataj en formo de simpozio dum la venontjara ILEI-konferenco. Rezultoj de tiaj simpozioj siavice prezentus bonvenan materialon por IPR.

Ludante tian rolon IPR estos ne unu plia revuo, sed revuo bezonata kaj necesa.

Reinhard Haupenthal
Redaktoro de IPR

IPR serĉata

La redaktoro de IPR bezonas por siaj arkivoj urĝe la jenajn malnovajn numerojn de IPR: 1908/09: 3-4. 1912: 2, 5, k.c. 1927 kaj 1928: enhavotabelo. 1929: 11, enhavotabelo. 1933: 4, k.c., enhavotabelo. 1934: 4. 1936: 1, 4, 8, k.c. 1939: 4, k.c.

Kompense ni povas oferti la jenajn malnovajn numerojn: 1930: enhavotabelo. 1931: enhavotabelo, 1, 2/3, 4, 5/6, 8/9, 10/12. 1932: 1, 2, 3, 4, 6. 1933: 2. Direktu ofertojn kaj demandojn al: Reinhard Haupenthal, Franz-Schubert-Str. 26, D-6602 Dudweiler.

La problematiko de la hejmtaskoj

Tie ĉi ni donas la resumon de samtitola artikolo el la germanlingva pedagogia periodaĵo **betrifft: erziehung** (koncernas: edukadon), n-ro 10/1972, kies aŭtoroj estas Gunter Eigler kaj Volker Krumm. Estus interese ricevi similajn studojn el aliaj landoj por vidi ĝis kia grado identas aŭ diverĝas la problemoj. Ni sekve invitas niajn legantojn komuniki al ni aliajn esplorrezultojn.

Kvankam delonge la subprivilegieco de infanoj devenantaj el malsupraj tavoloj estas konata, nur nun dank al la esploroj de ambaŭ aŭtoroj fariĝas certaĵo, ke la restado aŭ la malsukceso en la gimnazio havas rilaton al la kunlaboro de la gepatroj je la hejmtaskoj. Tial necesas demandi pri la klerigopolitika reago je tiu konstato. Unue tamen devas veni respondo al la apenaŭ diskutata demando ĉu hejmtaskoj entute kapablas plenumi tion kion ili devus plenumi aŭ kion laŭpretende ili plenumas. Klarigenda estas do la efektiveco de la hejmtaskoj.

Hejmtaskoj – ĉu helpaj? Ege alta procentaĵo de la gepatroj (97%) kaj de la instruistoj ŝajnas esti senkondiĉe konvinkitaj pri la utilo de la hejmtaskoj. Sin reciproke konfirmas, ke la instruistoj atendas priatenton de la hejmtaskoj far la gepatroj kaj ili opinias, ke la instruistoj tion atendas. Al tio aldoniĝas, ke la plimulto de la lernantoj pozitive aprecas la utilon de la hejmtaskoj; ili do konvinkitas, ke la hejmtaskoj kaj lerneja lernsukceso interrilatas.

Aliflanke la esploro montras, ke ia rilato inter la tempobezono por la hejmtaskoj kaj la lernejoj atingoj ne estis atendebla. Dum la lastaj 40 jaroj (dank al tiu nerompita kredo je ilia utilo) en la germana pedagogia literaturo nur unu esploraĵo montris, ke hejmtaskoj ne efikas kreskon je konoj kaj kapabloj de la lernantoj.

Hejmtaskoj povus helpi. Precipe dank al usonaj esploroj montriĝis, ke hejmtaskoj restas tiam sen mezurebla rezulto rilate la lerneajn atingojn, kiam al ĉiuj lernantoj estas donata la sama relative nespecifa hejmtasko. La interrilato inter la diversaj hejmtaskaj tipoj, la lernefiko, tempobezono kaj lerniĝo estas jena: hejmtaskoj por firmigo kaj plivastigo de la scio estas prijuĝataj negative; hejmtaskoj kondukantaj al nova temo rezultigas la plej grandan lernefikon, la plej fortan lerniĝojn kaj la plej grandan tempobezonon.

Individuaj hejmtaskoj. Por havi kiel eble plej grandan efikon la hejmtaskoj devus esti antaŭplanitaj de la instruisto kaj ne – kiel okazas plej ofte – donitaj ad hoc. Ju pli mankas la tempo, des malpli precize ili estas formulitaj. Tial ankaŭ la kontrolo kutime limiĝas al specimenado ĉe 1–3 lernantoj.

La signifo de la gepatra kunagado. La efiko de la gepatra kunlaboro kuŝas en tio, ke ĝi motivas la povumon, ke la infano ne sentas sin forlasita, ke ĝi kutimiĝas je regula laboro, ke en kazoj de gepatra helpo ĉe “malfacilaj” taskoj ĝi spertas ties solveblecon kaj ke tiel establiĝas ia espero je sukceso anstataŭ timo pri malsukceso.

Kion fari? Ekzistas du ebloj por forigi la negativajn efikojn de la nuntempaj hejmtaskoj: 1. Abolo de la hejmtaskoj por malfortigi la efikon de malsamaj lernkondiĉoj familiaj; 2. rezonado pri la didaktika funkcio de la hejmtaskoj kaj de tie novorganizado de tiuj lern-taskoj.

La gepatroj kaj la lernmotivacio. La lernatingoj estas dependaj de motivaciaj faktoroj de la familio, de sintenoj kaj intereso de la gepatroj, kaj ne de materiaj kaj ekonomiaj kondiĉoj. La konstanta intereso montrata de la gepatroj pri la lernejoj problemoj de la infano kondukas al pli bonaj atingoj (kaj la donata konkreta helpo) kaj ne la socia pozicio de la gepatroj. La korelacio inter socia stato kaj lerneja povumo estas malalta. La forfalo de la hejmtaskoj tamen ne havas negativan efikon en tiuj kazoj, ĉar la lernmotivacio ne dependas primare de la hejmtaskoj, sed unuavice kaj precipe de la komunistilo gepatroj-infanoj ĝenerale. Aliflanke ĉe infanoj gepatre nehelppataj foriĝus ilia senluziigo kaj tiamaniere povus establiĝi pli da ŝancoegaleco por ili.

Finon al la hejmtaskoj? Aŭ kio? La ĝisnunaj rezonoj kondukas al tio: forigo de la hejmtaskoj ne malfortigas la lernmotivacion de infanoj gepatre helpataj, sed reduktos la senluziigon de infanoj gepatre nesubtenataj. Se la hejmtaskoj estas integriĝa konsistaĵo de la lernoprocezo, tiam la decidiga kondiĉo estas,

ke ĉe ilia formulado devas esti atentataj la specifaj individuaj lernkondiĉoj de la unuopa lernanto. Tion malebligas la nuntempa lerneja situacio de duontagaj lernejoj kun tro da lernantoj.

Lernejaj taskoj anstataŭ hejmtaskoj. Necesas transfunkciigi de la ĝisnunaj hejmtaskoj al lernejaj lernkondiĉoj en la gepatra domo, sed ankaŭ pro lernpsikologiaj kaŭzoj.

Resume: La problemoj de la hejmtaskoj ne estas solvebla per individuaj agoj, sed nur en la kadro de fundamenta novkoncepto de lernejaj lernprocezoj, kio inkluzivas ankaŭ novajn instituciajn reguligojn.

R. H.

La du kodoj de lingvo kaj Esperanto*

Baldur Ragnarsson (Islando)

Estas konata fakto, ke kiam ni funkcias kiel membroj de intima grupo, traktante aferojn al ĝi normalajn, kiu ajn el ni emas paroli en iel limigita maniero. En tiaj cirkonstancoj ne estas nepre por komprenigi nin, ke ni vortigu niajn intencojn plene kaj klare, ĉar efektive granda parto de la komunikado okazas pere de la aparteno mem al la koncerna grupo, pere de la intima situacio kaj komunaj interesoj, kiujn ni partoprenas kun ĝi. La sama frazo, la sama vorto, povas en tiaj cirkonstancoj servi diversecele sen risko de miskompreno. La totala esprimado estas grupeca pli ol individueca. Ĉi tiun manieron de esprimado oni nomas kodo limigita (angle "restricted code").

Malsama fenomeno estas konstatebla, kiam edukitaj personoj esprimas sin en formalaj cirkonstancoj, ni diru, en grava konferenco, kie ili konscias siajn individuajn kontribuojn pli ol la grupan apartenon. Tiam ilia parolo fariĝas eksplicita kaj strukture komplika. Ne temas plu pri nuraj vortoj, frazoj, intonacioj kaj gestoj, sed pri malsimplaj frazformoj, kiuj malfaciligas diveni la sekvantajn, klarigante la intencojn per pure vortaj rimedoj. Ĉi tiun individuecan esprimmanieron oni nomas kodo ellaborita (angle "elaborated code"). Sed ne ĉiuj havas la eblecon apliki la rimedojn de la ellaborita kodo de lingvo. Granda parto de la homaro estas komplete ligita al la limigita kodo. Laboristoj, fermitaj en siajn seninspirajn mediojn; junuloj, tro frue forlasintaj la lernejon pro la tento de rapida mongajno sur la grandurba labormerkato; dommastrinoj sen tempo kaj rimedoj por edukado; efektive tutaj tavoloj de nacioj en ĉiuj partoj de la mondo.

La socilingvisto Basil Bernstein en sia studo "Some Socio-cultural determinants of learning: with special reference to the role of language" ("iuj socikulturaj determinantoj de lernado: kun aparta konsidero pri la rolo de lingvo") rimarkigas, ke "la mezklasaj kaj la laboristklasaj sociaj aranĝoj estas tiaj, ke diferencaj emfazoj estas metataj sur la lingva potencialo; sekve, du apartaj uzformoj starigas, kiuj orientas la parolantojn al apartaj diferencaj specoj de rilato al objektoj kaj homoj, senkonsidere de la nivelo de mezurita intelekto".

Tiuj nur kapablaj uzi la limigitan kodon de lingvo antaŭ ĉio bezonas identigon kun sia grupo. Ekzemple, se ili provas komenti pri siaj propraj individuaj spertoj, ili troviĝas en la pozicio de kelka izoleco estas disde la grupo kaj bezonas restarigon de nova ekvilibro inter si kaj ĝi. La esenca celo de tiaj altfrekvencaj frazeroj kiel "ĉu ne?" kaj similaj ŝajnas esti, ke ili konstante kontrolas pri la ricevo de la senco ĉe la aŭskultantoj. Tiel senbalaste kunmetita estas la limigita lingvokodo, ke tia konstanta kontrolo estas necesa por garantii, ke ambaŭ partioj — la parolanto kaj la aŭskultanto(j) — ankoraŭ kunestas kaj ne forlasis la terenon de sia komuna spertaro.

Multaj pliaj estas la trajtoj karakterizantaj la limigitan kodon. La frazoj estas ĝenerale mallongaj, gramatike simplaj kaj ofte nefinitaj; aktiva voĉo estas dominantaj; subordigitaj frazoj estas malmulte uzataj por analizo de la subjekta temo. La parolanto uzanta la limigitan kodon trovas tion malfacila teni sin je formala subjekto tra tuta parola sinsekvaĵo, kaj liaj informoj ŝajnas mislokitaj. Lia uzado de adjektivoj kaj adverboj estas ĝenerale rigida kaj limigita. Li ŝajnas eviti rektan uzon de la persona pronomo "mi", sed des pli utiligas la pronomojn "vi" kaj "ili", kio verŝajne devenas el la neceso esprimi sperton kiel eble plej konkrete. Kiam la uzanto de la ellaborita kodo uzas senpersonan formon aŭ la pasivan voĉon aŭ rekte prenas sur sin mem la respondecon por aserto, uzante la pronomon "mi", la uzanto de la limigita kodo preferas serĉi formalan subjekton, kun kiu lia(j) aŭskultanto(j) povas facile indentiĝi kaj kiu ebligas al ili asimili lian rimarkon kiel propran sperton.

La trajtoj karakterizantaj la kodon ellaboritan estas ĝenerale kontrastaj al tiuj eĉigantaj la kodon limigitan. En la kodo ellaborita logikaj modifoj kaj emfazoj estas esprimitaj per komplikaj frazkonstruoj, precipe per la uzo de konjunkcioj kaj subordigitaj frazoj. Prepozicioj indikantaj pure logikajn rilatojn kaj tempajn kaj spacajn kontaktojn estas multe uzataj. Adjektivoj kaj adverboj estas selekte kaj celtrafe aplikataj. Egocentra kaj individua lingvaĵo eĉigas proporcie multe la ellaboritan kodon. Regula uzanto de tiu kodo povas pli facile izoli kaj difini spertojn kaj fenomenojn ol la nura uzanto de la limigita kodo, li povas pli distinge apartigi kaj starigi sin mem ekster la objektojn de sia observado. Por li ia ajn konceptigo estas pli facila ol por la uzanto de la alia kodo, ĉar li povas uzi sian ellaboritan kodon kiel instrumenton por sintezigo de individuaj vidpunktoj rilate al sia ĉirkaŭaĵo. La uzanto de la limigita kodo trovas tion pli malfacila, ĉar al li mankas la mekanismo por tia vorta distingo de siaj spertoj.

Estas evidente, ke la diferenco inter tiuj du kodoj de lingvo devas kaŭzi komunikajn malfacilaĵojn de la plej diversaj specoj inter la homoj. Eble tiu fakto nenie tiel klare evidentiĝas kiel en la lernejoj. Tie la ellaborita kodo estas preskaŭ la ekskluzive uzata lingvoformo, precipe en la mezaj kaj superaj lernejoj. Infanoj kaj junuloj el hejmaj medioj, kie la limigita kodo estas la sola lingvoformo uzata nepre sentas sin kiel eksteruloj en la lerneja medio; breĉo baldaŭ formiĝas inter ili kaj la ceteraj infanoj regantaj la ellaboritan kodon, breĉo, kiu konstante plilarĝiĝas ĝis la junuloj de la limigita kodo senpeziĝe forlasis la lernejon kun ties edukada proceso, kiu jam antaŭ longe perdis ĉian signifon por ili.

Edukistoj daŭre pensadas kiel solvi tiun tre seriozan problemon, sed facilaj kaj rapidaj solvoj evidente ne proponas sin. Ekzemple, organizaj ŝanĝoj en la lernejaj sistemoj ne multe validas ĉirilate en si mem. Pli grava estas konsciigo ĉe la instruistoj pri la problemoj, pliprofundigo de ilia kompreno pri ĝi kaj ŝanĝitaj sintenoj rilate al ĝia pritrakto. Atako de instruisto sur la parolmanieron de lernanto povas esti rigardata kiel atako sur la tutan reton de sociaj rilatoj subtenantaj tian parolmanieron, kun kiuj la lernanto estas pense kaj emocie ligita. Tia sinteno estas nehumana kaj kondamninda. La lingvo de ĉiu lernanto ekestis pro liaj rilatoj kun siaj gepatroj kaj aliaj proksimuloj. Pere de tiu lingvo li observas la mondon. Se oni deziras fortigi liajn observokapablojn, oni devas ja plivastigi lian lingvon, sed ne per admonoj kaj ordonoj, sed per iompost-ioma starigo de novaj homrilatoj — ĉi-kaze kun la instruisto(j) kaj la ceteraj gelernantoj — povantaj krei la kondiĉojn sub kiuj ellaborita kodo de lingvo

* El: Norda Prismo. 17.1972:1, p. 13-16.

fariĝas necesa por la lernanto. Pri tiu neceso la lernanto devas antaŭ ĉio konsciĝi kaj ĝin kompreni kaj bonvenigi. Sed kiel Esperanto rilatas al la du kodoj de lingvo? Ĉu la sama kriterio validas ĉi-rilate pri ĝi kaj la etnaj lingvoj?

Kiel plenpova lingvo Esperanto estas nun uzata preskaŭ nur sur tri kampoj: tiu de la literaturo en la plej larĝa senco de la vorto (libroj, revuoj, gazetoj, broŝuroj, eĉ leteroj); tiu de la radio; kaj tiu de konversacioj inter edukitaj homoj. Sur ĉiuj tri kampoj la ellaborita kodo de lingvo asertas sin kiel la ĉefa esprimmaniero. Estas ja supozeble, ke ankaŭ la limigita kodo estas okaze konstatebla sur tiuj kampoj, precipe sur la laste menciita, sed certe ĝi neniam karakterizas ilin. Mia opinio estas, ke ĝis nun Esperanto estis kaj daŭre estas uzata antaŭ ĉio laŭ maniero de la ellaborita kodo. Teorie Esperanto laŭ la maniero de la limigita kodo, persiste kaj ekskluzive uzata de tutaj homgrupoj, povos aperi nur post longdaŭra uzado de la lingvo en senelektaj medioj. Ja estas neeble antaŭdiri, ĉu tiaj kondiĉoj iam kreiĝos por Esperanto, ĉar eĉ ĝenerala enkonduko de la lingvo ne nepre devus rezultiti tiel; sociaj faktoroj povus ja ŝanĝiĝi.

Ĉu oni povas rigardi la kodan ellaboritecon de Esperanto kiel esplorindan kaj providan rimedon por la servo de la lingva edukado ĝenerale? Ĉu eventuale saĝmaniera instruado de Esperanto al lernantoj el medioj de limigita kodo de nacilingvo povus helpi je la solvo de iliaj esprimaj problemoj? Laŭ mia opinio, pozitivaj respondoj al tiaj demandoj estas pravigeblaj. La logika strukturo kaj dinamisma esprimopovo de Esperanto tiel senpere kongruas kun la homa menso, ke rapida plivastigo de pensmaniero, esprimkapablo kaj observa distingopovo sekve de ĝia lernado okazas en cirkonstancoj de taŭgaj rilatoj homaj, objektaj kaj instruaj.

Studoj kaj eksperimentoj devas okazi. Ni bezonas respondojn i.a. je la sekvantaj demandoj:

1. Ĉu profunda lernado de Esperanto far infanoj uzantaj nur limigitan kodon de sia nacilingvo estas realisma?
2. Ĉu tiaj lernantoj emas krei en Esperanto limigitan kodon de esprimmaniero paralelan kun sia nacia lingvo?
3. Ĉu plivastiĝanta esprimopovo en la nacia lingvo estas konstatebla ĉe tiaj lernantoj kiel sekvo de iliaj studoj pri Esperanto?
4. Ĉu tiaj lernantoj preferas esprimi sin en ellaborita kodo pere de Esperanto pli ol en sia nacia lingvo?

Zorgaj respondoj al tiaj kaj paralelaj demandoj povus esti valoraj kontribuoj al la lingvoscienco kaj la edukado ĝenerale. Kreskanta intereso kaj konsciĝo pri lingvistikaj kaj edukaj aferoj inter progresemaj esperantistoj estas eble promesa signo en la direkto de pritrakto de la priskribita problemoj.

Demokratiigo de la lernejo — demokratiigo de la fremdlingva instruado Prof. D-ro Horst Ruprecht, Hannover, FRG*)

Ĉia demokratiigo de la lernejo havas senperan rilaton al limigita liberigo de la klerigaj celoj kaj klerigaj enhavoj kiel ankaŭ al la demokratiigo de la procedoj kaj metodoj.¹⁾ Tial estas tre bone eble, ke helpe de demokratiigo de la sektoroj kaj fakoj povas esti plenumita parta kontribuo al la demokratiigo de la lernejo. Tio validas ankaŭ por Esperanto, eble eĉ en tute speciala maniero, ĉar temas ne nur pri komunika verbala sistemo, sed samtempe pri ligita al ĝi teniĝo partnece kaj informe aperta, venkanta naciismajn kaj etnajn antaŭjuĝojn. Guste la ligado de la popoloj kaj kontinentoj kaj la apertiĝo de la potencblokoj apartenas al la celoj de Esperanto.²⁾

Unue tamen iuj rimarkoj pri la termino de la demokratiigo en la lernejo. Ĉu entute povas ekzisti demokratiigo de neplenaĝuloj? Etimologie la termino devenas de “demos”, la popolo kaj “kratein”, regi. Se oni komprenas sub demokratio la regadon de la popolo per la popolo por la popolo, tiam tio ĉi kondiĉigas la plenan civitanon. Sed li estas nur la celo de lernejoj kaj edukaj agoj. ³⁾ Sed kiamaniere la lernejo jam unuarange realigu ion, kion ĝi efiku dekomence? Kie komenciĝas kaj kie finiĝas la demokratiaj rajtoj de sesjarulo? Ĉu ni rajtas ekskludi el niaj pripensoj tiajn aĝogrupojn? aŭ ĉu ne kontraŭe ni devas inkludi ilin en nian rezonadon, kiel ajn komplikiĝos per tio la demando. Sendube tiu, kiu parolas pri demokratiigo de la lernejo, distingu la formojn en la elementa lernejo, en la sekundara ŝtupo I kaj la sekundara ŝtupo II.***) Per tio mildiĝos la akro de la polemiko de nia diskuto kaj samtempe kreiĝos eblo por evoluigi ŝtupoadekvatajn demokratiigajn modelojn.

Se tamen gvidaj politikistoj parolas pri tio, ke oni ne tiom babilaĉu pri demokratiigo, tiam mi opinias tian formulon mallerta, eĉ danĝera. Certe estas ĝuste, ke ĉiu termino, tro ofte uzata, eluziĝas, sed samtempe, konsiderante la kontiguecan teorion de lernado, oni evitus ligiĝojn kiel demokratiigo kaj babilaĉi, ĉar tiamaniere ĉe multaj adresatoj la ĝusta intenco malantaŭ ĝi estas eble malĝuste komprenata. Pro la ankoraŭ ne plenamplakse firmigita demokrata praktiko de nia socio ekzistas en tio la danĝero, ke el tiaj ligiĝoj profitas ĝuste tiuj fortoj, kiuj celas ŝanĝon de la libereca sistemo.

Mi opinias ankaŭ, ke la termino de demokratiigo de la lernejo ne estas refutebla per la tezo de Ivan Illich pri la superflua lernejo. Certe la lernejo devas radikale ŝanĝiĝi kaj multe pli apertiĝi en la socion ol tio estas la kutimo hodiaŭ. Tamen la informĉerpejoj estas ne serioza utopio. Se ili estas proponataj anstataŭ lernejo, ili ja antaŭkondiĉigas tiun teknikon de intelekta laboro, kiu estas lernata ĝuste en la lernejo. Sed kiel oni efiku motivacipsikologie, ke ĉe absoluta libereco de enhavo, celo kaj procedado de la lernado la junulo akiru ĉion kion li bezonas en la posta vivo. La modelo de Illich estas ne elprovita, ĉar la mal-multaj tiaspecaj komencoj funkcias nur kiel kontraŭtipo, kaj ĝuste ne plenumas la malfacilan taskon kapti la nemotivitojn.⁵⁾ Se ni demandas pri la celimagoj de demokratiigo de la lernejo, tiam eblas nomi kelkajn gvidterminojn, de kiuj povas esti evoluigataj tiaj celofaskoj. Unu el ili estas la termino de la emancipiĝo. Certe ankaŭ tiu nomo — simile al la demokratiigo — estas sufiĉe eluzita, ĉar ĝi estas lastatempe uzata en troigita amplekso. Tamen emancipiĝo kaj demokratiigo estas du nomoj, kiuj altgrade interrilatas kaj sin reciproke kondiĉigas. Nur emancipiĝa kleriga klopodado kapablas efektiviĝi demokratiigon de nia socio, kaj nur kiam demokratiigo estos praktikata en la lernejo, estas ating-eblaj emancipiĝaj procezoj.⁶⁾

*) La nuna artikolo estas la koncizigita (de la aŭtoro mem) formo de prelego kiun li faris antaŭ la 50a Germana Esperanto-Kongreso, Braunschweig, pentekosto 1972. La tradukon el la germana prizorgis Reinhard Haupenthal.

**) Por nekonantoj de la lerneja sistemo de FRG: elementa lernejo: 1a–4a klasoj; sekundara ŝtupo I: 5a–10a klasoj; sekundara ŝtupo II: 11a–13a klasoj. (Rim.de la trad.)

Emancipiĝo tamen ne estas paspermeso por arbitra kaj laŭplaĉa ŝanĝo pro ĝi mem, sed ĉiam klare celorientita. Se demokratia kaj emancipiĝa interesoj koincidas, ĉia nehumana procedado por atingi la celon estos ekskludata. Rimedoj de potenco sekve estas neadekvataj al demokratia emancipiĝa intereso. Demokratio vivas ĝuste de tio, ke ne nur celoj kaj enhavoj, sed ankaŭ metodoj por efektivigo de la intencoj devas esti humanaj. La historio atestas multoble, ke eĉ la plej noblaj celoj de la homo estos maltrafataj, kiam aplikigos rimedoj kontraŭaj al tiuj celoj.⁷⁾ Ĝuste en nia tempo de ekleviĝo de potenco, aperanta en formo individua kaj kolektiva, ni memoru tiun ĉi ekkonon. Demokratiigo de la lernejo necese tendencas al serĉado de procedadoj kiuj por si akcelas aferecon kaj homecon. Tial projektinstruado, gruplaboro, instru-konversacio k.a. estas gravaj instrumentoj survoje al konstruado de demokratia lernejo.

Demokratiigo diras eĉ pli: kun tiu ĉi nomo ligiĝas ankaŭ postulo je malkonstruo de nepravigita regado. Tiusence la lernejo devas esti komprenata kiel politika institucio.⁸⁾ Ankaŭ ĝi estas loko de plenumo de interesoj, loko por reguligo de konfliktoj, institucio, en kiu estas ordigenda infana kaj junula kunvivado, informejo kaj komunikejo kaj kun tio reprezentanto de la tuta socio. Apud tio la lernejo subordiĝas ankaŭ al aliaj celimagoj, kiuj en plej vasta senco povus esti nomataj pedagogiaj.

En la kunpuŝiĝo de pedagogia kaj socia intencoj en la daŭro de la historia evoluo la lernejoj estis disvolvataj aŭ kiel socie apertaj aŭ kiel protektejoj. Nian tempon karakterizas la transiro de konservema eduka sinteno al emancipiĝa-demokrata kun vasta apertiĝo al la ceteraj sociaj institucioj kaj al la tuteco de la socio.

Tial certe estus malĝuste, se oni provus survoje al demokratiigo forrezigni la proprajn pedagogiajn intencojn kaj konstrui kvazaŭparlamentan miniatur-sistemon en la lernejoj. Aliflanke decide temos pri tio, elbligi en la lerneja sfero kunagadon kaj – en difinitaj linioj – memdecidon. Sen kooperado kaj kunagado en gravaj decidoprocezoj certe ne povas esti la parolo pri demokratiigo de la lernejo. Eble je la alia flanko estas same grave, ke decidoprocezoj – ankaŭ tiuj, kiuj kuŝas ekster la unuagrada kompentento de lernantoj – fariĝu travideblaj. Ĝuste tie ĉi mi vidas eblecon por krei antaŭkondiĉojn por emancipiĝaj klerigaj procezoj. Al la travidebleco apartenas ankaŭ la motivigo de decidoj. Praktikata demokratio en la lernejo sekve ebligu kunagadon de ĉiuj koncernatoj kaj kreu kontrolinstancojn kontraŭ la potencplenumantoj. Tio signifas konkrete, ke pri emancipiĝa klerigado oni povas paroli nur, se estas zorgate, ke ĉiam estu atingata tiu optimo je libereco kaj memdecidado kiu estas konforma al la respektiva situacio. Tia optimo kompreneble aspektas alie en la elementa lernejo ol en la sekundara ŝtupo II.

Kritikkapablo tiam prezentas same centran celimagon de moderna pedagogio kiel la kapablo akcepti, ordigi kaj memstare eluzi informojn.

Aparte tia kunagado devus esti realigebla rilate la kernon de la lerneja kleriga laboro – la curriculum. Certe tie ĉi ekzistas limoj, kiuj esence striktiĝas pro tio, ke inter la diversaj lernejoj devas ekzisti kompareblaj studofinoj. Tial la curriculum ne povas limiĝi ekskluzive al la respektiva lernejo. Kontraŭe, ĝi devas ampleksi ĝeneralajn studofinojn kaj devigajn celojn kaj enhavojn. Aliflanke mi opinias nedubeble, ke necesas certa relativigo de la de ekstere venantaj cel- kaj enhavofiksoj, por ke ĉiu lernejo atingu sian propran akcenton sur la fono de larĝaj komunecoj ankaŭ sur la curriculumo kampo. Tiurilate temas pri limigitaj liberecokampoj por la instituciaj celoj kaj enhavojn. Aliflanke mi opinias nedubeble, ke necesas certa relativigo de la de ekstere venantaj cel- kaj enhavofiksoj, por ke ĉiu lernejo atingu sian propran akcenton sur la fono de larĝaj komunecoj ankaŭ sur la curriculumo kampo. Tiurilate temas pri limigitaj liberecokampoj por la instituciaj celoj kaj enhavojn. Aliflanke mi opinias nedubeble, ke necesas certa relativigo de la de ekstere venantaj cel- kaj enhavofiksoj, por ke ĉiu lernejo atingu sian propran akcenton sur la fono de larĝaj komunecoj ankaŭ sur la curriculumo kampo. Tiurilate temas pri limigitaj liberecokampoj por la instituciaj celoj kaj enhavojn.

Tiu ĉi gvidlinio estus principie aplikebla je la tuta lingvoinstruado, tio ĉi tamen signifas, ke gepatra kaj fremdaj lingvoj devus esti pli forte liberaligitaj ol ĝis nun. Tamen la liberigon en la gepatralingva kampo mi opinias pli strikte limigita ol en la fremdlingva, ĉar ĝuste tie ĉi la ŝancojusteco estas plej forte lezata en nia socio.

Se demokratiigo kaj emancipiĝo de la lernejo signifas samtempe, ke devas esti starigita pli da ŝancoegaleco, tiam tio povas okazi nur per profilaktaj kaj kompensaj edukaj agoj en diversaj kampoj, antaŭ ĉio en la disvolvado de la gepatralingvaj komunik- kaj informkapablo.

Bernstein, Övermann, Roeder k.a. pravis, ke la uzo de la lingvo varias tavolo-specife. Bernstein nomas la malmulte evoluintan kodon limigita (restricted). Precipe apartenantaj al la malsupraj tavoloj uzas tiun ĉiel malmulte diferencitan esprimmanieron. Per tio ankaŭ ilia spirita kompleksa evoluo postrestas iliajn eblojn¹²⁾.

Miaj propraj esploroj pravis, ke lernantoj de la unua klaso, kiuj praktikadis la limigitan kodon, kompare al tiaj infanoj, kiuj parolis la ellaboritan kodon, atingis en la precipe verbale prezentita informformo nur proks. la duonon de la kognitivaj lernoceloj sen tio, ke la jam forte elformiĝinta malavantaĝo ankoraŭ plifortiĝas en la komenca tempo de la elementa lernejo. Tie ĉi devas aplikigi kompensaj agoj. Ili povas unuflanke konsisti en tio, ke en la sociala agado kaj en la motora kaj afekta kampo estas entreprenataj konformaj akceladoj; aliflanke estas eble per aldonaj helpoj plibonigi la lingvan sintenon mem. Krom tio necesas, ke kunrestado en heterogenaj grupoj fortaj kaj malfortaj same kiel multemotivaj kaj malforte motivitaj lernantoj, por ke la stimula potencialo de la unuenomitoj povu klerige efiki ankaŭ ĉe la malprivilegiitoj.¹³⁾

Ekzamenante kaj certigende estas ĉu eventuale la relative facile lernebla komuniksystemo Esperanto povas transpreni ekde ĉ. la tria lernojar kompenstan funkcion. Ĝuste dank al sia simpla baza strukturo ĉi tie eble estus atingebla aldona akcelado en la verbala kaj kognitiva kampoj kiuj multilate povus pozitive efiki.

Kontraŭ la angla kiel unua fremda lingvo en tiu ĉi fazo Esperanto havus la avantaĝon, ke sekve de ĝia tre simpla kaj tre fonetika ortografio ĝi posedas multe pli favorajn kondiĉojn (ankaŭ pro la kreskanta legasteno) ol la tre nefonetika angla. En Niedersachsen de la pasinta lernojar okazas kelkaj eksperimentoj, en kiuj la latina estas uzata ekde la kvina klaso sub ĝuste tiu ĉi aspekto kiel unua fremda lingvo.

Apud la plibonigo de la lingva sinteno en la senco de kompensa edukado ankaŭ la motivigostrukturo de la infano el la malsupra tavolo devas esti plibonigita. Ĉar tiuj plej ofte estas nur mallongtempe motiveblaj, ĉar jam kiel etinfanoj ili internalizis kondutospecimenojn kiuj celas tujan bezonplenumon. Ili ne trejniĝis disvolvi celatingajn strategiojn. Ankaŭ tie ĉi devas helpi lernejo klopodanta pri ŝancojusteco.

Ni nun turnos nin al tiu konsidero, kiu aludiĝas per la problemkampo de demokratiigo de la fremdlingva instruado. Ĉu ekz. estas akcepteble forpreni de ĉiuj lernantoj la fremdlingvan elekton per tio, ke kun kelkaj esceptoj la unua fremda lingvo estas la angla? Certe por tio ekzistas konvinkaj klarigoj: la angla estas tiu vivanta lingvo, kiu havas la plej grandan teritorian disvastiĝon kaj la duan laŭvice parolantaron el ĉiuj lingvoj. Krome la plejmulto de la sciencaj publikaĵoj aperas en tiu lingvo. Pro la scienciĝo de la mondo tiu ĉi argumento devas esti akceptita kiel gravaĵo. Tamen ekzistas fortaj kaŭzoj por liberaligo de la lingva sinseko kaj por pli forta kursmaniera strukturo de la lingvoinstruado. Se la primara celo de la fremdlingva instruado konsistas en tio, ke ĝi tiel internalizu komuniksystemojn en la verbala kaj skribolingva tereno, ke la respektiva komunikcelo estas bone atingita, tiam estus penseble, ke tre bone povus ekzisti malsamaj elektelecoj eĉ jam en la unua fremda lingvo.

Estas esence grave por la konstruo de la respektivaj curriculum-oj de la elektita lingva komuniksystemo, procedi en la senco de la sistemteorio de la nederlandano van Parreren kaj unue primare kodi la lingvon kaj ne praktikadi tradukojn el la germana en la fremdan aŭ inverse. Ĉe tio necesas ellerni samtempe kun la sistemo ankaŭ ĝian strukturon, nome per tio, ke estu donita la ĉiufoje bezonata nombro de bazaj specimenoj kaj poste estu kongnitive

komprenigata. Tiamaniere laŭ Jerome S. Bruner la lingva strukturo fariĝas travebla kaj la lingvo estas lernata ekonomie.¹⁴⁾

Ĝuste sub tiu ĉi aspekto mi opinias la eblojn de Esperanto pro ĝia relative simpla strukturo — per entute 16 reguloj la tuta strukturo de verbala kod-sistemo estas ampleksata — taŭgaj por ke jam sufiĉe frue ĝi estu lernata kiel unua aŭ dua fremda lingvo. Nur en eksperimentoj estos konstateble, kiuj apartaj malfaciloj kaj ebloj ekzistos, se oni uzos tiun ĉi sistenom. Ĝuste en tia konstrua sinteno mi vidas la ŝancon, enkonduki la komuniksistemon Esperanto en la lernejojn. Ĉe tio al mi ŝajnas grave inkluzivi la kuntekston de demokratiigo de la lernejo kiam temas pri demokratiigo de la fremdlingva instruado. Se Esperanto povus kontribui por estigi pli da ŝancoegaleco por la precipe verbale-kognitive malprivilegiitaj infanoj de nia socio, tiam ĝia funkcio en la lernejo estus nedisputata. Sed tio signifas, ke Esperanto devus esti elprovata en la diversaj lernejoj tipoj, kie tio estas ebla. Ĉe la nuntempa situacio de niaj lernejoj tio povas okazi nur per vojo de eksperimento. Tiurilate malgravas, ke Esperanto sin turnas ne al difinita etna homgrupo, sed al la tuta homaro, tio povus esti interpretata eĉ kiel avantaĝo — ĝuste sub la aspekto de la politika instruado. Tiam Esperanto neniam anstataŭigus lingvon koncentritan al difinita lingvoteritorio — kiel ekz. la angla. Ĝia funkcio kompare al aliaj fremdaj lingvoj estus kompletiga kaj kompensa. Samtempe estas avantaĝo en Esperanto tiurilate, ĉar en ĝi estas anticipita evoluo en la tereno de la lingvo, kiu de Ligo de Nacioj al UN en la politika tereno celas vastareajn kaj internaciajn interplektiĝojn. La superado, aŭ almenaŭ ampleksa koordinado interne de la unuopaj etnaj kaj ŝtataj potencgrupiĝoj povas esti nomata kiel unuaranga tasko de la nuna pacpolitiko. De la intenco Esperanto povus tie ĉi liveri difinitan, eĉ se tre limigitan kontribuon. Ĝi povus ne nur anstataŭigi la mankohavan etnocentrigon, sed aldoni plian kaj gravan aspekton en la klerigadon.¹⁵⁾ Hodiaŭ ne estas kun certeco direble, ĉu rilate la demandon pri adekvata baza instruado en la kampo de fremdaj lingvoj estonte oni devos eliri de unu aŭ du lingvoj. En niaj gimnazioj estas postulataj almenaŭ du fremdaj lingvoj. Tiu ĉi devige preskribita regulo eble jam en baldaŭa estonteco povus esti ŝanĝita per pli forta akcentado de la elektotaj fokusoj. Tiam estos eĉ pli grave koni precize la funkcion de tiu unu fremda lingvo kaj kiel eble plej detale disvolvi la celimagojn. Tia liberaligo de la instruado postulas samtempe lozigon de la ĝisnuna fiksa klasosistemo kaj liberaligon de la curriculum. Nur tiam prosperos kiel eble plej precize formuli la unuopajn curriculumojn sur diversaj lerncel-ebenoj kaj nur kiam ni sukcesos konstrui kursomanierajn, brikforme kunmet-eblajn lernsistemojn, la malfacilaj ĉirilataj problemoj estos solveblaj. Tiam kune kun la liberaligo okazos konforma demokratiigo de la instruenhavo — kaj demokratiigo ĉi tie povas esti komprenata nur kiel limigita ebleco de memdecidado.

Sub la signo de edukation permanent kaj ligita al ĝi pli granda libereco de la evoluigo de curriculum ĉe la elekto de la lernenhavo ekzistas realaj eblecoj por atingi tiujn celojn. Tio tamen kondiĉigas, ke en science observataj lernejoj eksperimentoj la diversaj modeloj estu elprovataj kaj iliaj nevolitaj flankaj efikoj estu esplorataj.

Kiu volas eksponi pri respondoj en la fino de la sepdekaj jaroj, tiu devas komenci la eksperimentojn komence de la sepdekaj jaroj.

Literaturo:

- 1) H. Ruprecht: *Die audio-visuellen Mittler in der politischen Bildung.* München 1969. (La aŭd-vidaj perantoj en la politika instruado.)
- 2) Deutscher Esperanto-Bund: *Moderne Menschen sprechen . . . Esperanto.* Nürnberg 1965.
- 3) E. Höscher: *Esperanto.* Nürnberg 1964.
- 4) I. Illich: *Schafft die Schulen ab.* En: *b:e* 3/1971.
- 5) H. Heckenhausen: *Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten.* En: H. Roth: *Begabung und Lernen.* Stuttgart 1971.
- 6) W. Röpke: *Kritische Bildungsreform. En: Berufliche Bildung zwischen Tradition und Fortschritt.* Köln 1972.

(Daŭrigo sur p. 28)

Programita Esperanto-instruado surbaze de la principoj de moderna fremdlingva instruado

Hermann Behrmann, Löhne, FRG

La lingvo Esperanto enhavas la elementojn de naciaj lingvoj, ĝi estas eĉ sintezo de tiuj lingvoj. Aliflanke ĝia gramatika strukturo, la prononco kaj sintakso estas tre simplaj, kaj la principoj de moderna fremdlingva instruado estas facile aplikeblaj al la Esperanto-instruado. Multon oni povas transpreni senŝanĝe kaj simpligite (ekz-e ekzercojn en libera konversacio), multon oni povas tutsimple elimini (ekz-e la lernadon de neregulaj verboj). Ne ekzistas paragrafo en la fremdlingva metodiko, kiu bezonas plidetalingon ĉe Esperanto, kaj tio ne estas surpriza.

Tamen, por la programita instruado oni povas transpreni nur parton el la tuta fremdlingva metodiko, ĉar programita instruado devas limigi sin al la “pri-fraza laboro”.¹⁾ La tekstoŝtupo ekzemple komplete forfalas.

En la moderna fremdlingva instruado ne la gramatika regulo staras en la komenco, sed la “lingva esprim-situacio, komprenita el la vida perceptado”.²⁾ Ne difinitaj vortoj gravas (en la angla ekz-e multaj vortoj kun la radika vokalo “a”, kies diversajn prononcojn oni nun ekzercu), sed ĉiuj vortoj estas same gravaj.

Jam el tiuj malmultaj frazoj klare vidiĝas, kio estas la celo de moderna fremdlingva instruado: la libera, nature flua parolado. Oni alstrebas praktikan klerigadon kaj ne la formalan (kiel ĉe la malnova lingvo-instruado). La lernanto estu kapabla konversacii pri difinitaj temoj en libera formo.

„Ĉiuj vortoj estas same gravaj, sed ne same relevantaj”³⁾. Kelkajn fraz-erojn oni povas interŝanĝi per aliaj, kaj ili montras nun tute alian sencon, kvankam la fraz-skemo restas la sama. Tiamaniere oni venas al modelo por frazkonstruo (mallonge: frazmodelo). Ĉe simplaj frazmodeloj (a) nur unu elemento estas interŝanĝata, ĉe komplikaj (b) pluraj. Ekzemploj⁴⁾:

- a) Saluton, sinjoro!
Saluton, fraŭlino!
Saluton, Rikardo!
- b) S-ro Borgas dormos en ĉambro kvar.
F-ino Mila dormos en ĉambro tri.
S-ro Masner dormos en ĉambro ses.

Parolante ni daŭre uzas pretajn frazmodelojn (angle “pattern”), ja nia tuta parolado baziĝas sur tia fundamento. Lernante fremdan lingvon do gravas, ke oni akiru kaj ekzercu sufiĉe multajn frazmodelojn.

Ĉar la programita lingvoinstruado povas nur esti frazinstruado, la punkto “frazmodelo” do estas ekstrema grava. La frazmodelo estas tre realeca (ekz-e: Saluton, s-ro Borgas!). Kaj ĝi estas multflanke uzebla. En la frazo “S-ro Borgas dormos en ĉambro kvar” oni ne nur povas ŝanĝi la numeralon, sed ankaŭ la subjekton (**Udo** dormos en ĉambro kvar), la predikaton (s-ro Borgas **estas** en ĉambro kvar) kaj eĉ la prepozicion (s-ro Borgas dormos **apud** ĉambro kvar).

Ĉiufoje oni formas la frazaron laŭ la tutsama frazmodelo. Ĉiufoje la lernanto devas kompreni la enhavon. Ĉiufoje li devas atenti la prononcon kaj la intonacion. „Estas verbala realeco, kiun oni transformas en lingvon”⁵⁾, kaj ĉiu tia lingva rilato, formigita en tian realecon, estas produktiva parolo.

La parkerigo de la frazmodelo ne okazas en abstrakta formo (eble: subjekto, predikato, adjekto), sed per multspecaj kaj malenuigaj ekzercoj kun konkreta enhavo. Ekzercante per frazmodeloj oni ĝuas la grandan avantaĝon, ke oni akiras firman senton por la ĝusta aplikado de la strukturaj vortoj (adverboj, prepozicioj) kaj de la strukturaj elementoj (subjekto, predikato, adjekto k.s.).

Per tia agadmaniero oni povas prezenti kaj ekzerci ĉion gramatikan (en la elementa instruado) laŭ la frazmodeloj. Leisinger ja diras, ke tiaj ekzercoj malhelpas negativan transferon kaj malĝustajn analogiojn, sed ĉe la naciaj lingvoj tio estas atingebla nur ĝis certa grado, pro la multaj neregulaĵoj.⁶⁾

Plua granda avantaĝo ĉe frazmodel-ekzercoj estas, ke oni preskaŭ ne devas uzi la gepatran lingvon. En la komenco oni eble traduku unu frazon, sed kutime oni ekzercu nur en la fremda lingvo, por povi laŭeble racie labori. Por ekzerci ĉiujn eblajn kombinaĵojn, oni povas eĉ starigi tabulon:

Sinjoro Borgas	dormas	en		kvar.
Fraŭlino Mila	estas	apud	ĉambro	tri
Sinjoro Masner	manĝas	super		ses.
Udo	iras	al		kvin.

Helpe de tia tabulo oni povas formi kaj eldiri $4 \times 4 \times 4 \times 1 \times 4 = 256$ diversajn frazojn. Sed nun ekestas la danĝero, ke oni faras el tio pure formalajn ekzercojn, sen pensi pri la enhavo de la koncerna frazo.⁷⁾ Ne necesas aparta klarigo por kompreni, ke “la multspece ekzercitaj frazmodeloj sin enfosas kaj staplas kiel sonbildo en la memoro, per la diversfoja aŭdado, imitado kaj transformado”.⁸⁾ Kaj ankaŭ la prononcon oni sufiĉe ekzercas en tia agado.

Por la angla lingvo Leisinger vidas limon en tiu rilato, dirante: Malgraŭ ĉi ĉio ni ni ne povas kaj ne volas atingi, ke oni opinias nin angloj⁹⁾, kaj citante frazon el la Generala Germana Filologo-Konferenco 1953 „Ni devas kontentiĝi per alproksimiĝoj”.⁹⁾

Laŭ Leisinger oni ne povas ne uzi la fonetikan skribon por signi la vortojn tute klare laŭ iliaj fonemoj.¹⁰⁾ Fakte, la fonetika skribo estas preskaŭ sorĉa ŝlosilo por povi prononci la fonemojn kaj la plej gravajn fonetikajn variantojn de la lingvo kaj por ebligi interesajn komparojn.¹¹⁾ Lernante naciajn lingvojn estas mirige, kiel grandajn malfacilaĵojn oni renkontas en la skribo kaj la prononco. Ĉar la internacia lingvo Esperanto estas severe ortofonetika kaj ĉar la akcento en la vorto estas tuj klara, la Esperanto-lingvo mem estas la menciita “sorĉa ŝlosilo”, per kiu la lernanto kapablas tutĝuste legi ĉiun Esperanto-tekston, eĉ tiam, kiam li eble ne plene komprenas la enhavon. Aparta fonetika skribo ĉe Esperanto estas superflua.

En la anglalingva instruado ŝajnas esti baza demando, kiam oni enkonduku la legadon kaj la skribadon. Sed ĉar en la Esperanto-lingvo la legado de frazo aŭ teksto kaŭzas neniujn prononc-malfacilaĵojn, kaj ĉar la fonetika bildo preskaŭ centprocente korelacias kun la skriba bildo, estas memkompreneble, ke la lernanto ricevu tuj ankaŭ la skriban bildon. La grava averto por la angla aŭ franca lingvo ne validas por Esperanto, nome ke la “ankoraŭ ne firmigita sonbildo estas konfuzata per la neregula skriba bildo”.¹²⁾

Lernante la internacian lingvon oni povas grandparte rezigni pri fremda helpo por atingi ĝustan prononcon. Mi opinias, kaj finstudintoj de “Esperanto-programita” pravas tion, ke oni povas akiri ĝustan prononcon kaj iom poste eĉ ellerni la lingvon nur per tio,

- ke oni plurfoje aŭskultas la sondiskojn,
- ke oni ricevas klarajn prononc-klarigojn kun ekzemplaj vortoj,
- ke oni laŭte legas la Esperanto-frazojn (impulsojn),
- ke oni mem formas kaj laŭte eldiras la respondojn,
- ke oni tuj kontrolas kaj laŭte ripetos ilin.

Oni povas starigi la demandon, ĉu povas esti eble, ellerni lingvon nur helpe de frazmodeloj. La behaviorismo certe jese respondus, ĉar laŭ behaviorismo la lernanto devas lerni reagi al certa stimulo (impulso) per certa respondo. Lernado ĉi tie nur signifas ŝanĝi la sintenon, nov-alkutimiĝi, tutsimile kiel ĉe la lego-lernado surbaze de kompletaj frazoj kaj vortoj. Ankaŭ lernante fremdan lingvon estas facile lerni la klarajn frazojn kaj klarajn bazajn strukturojn sen multe pripensi pri ili. Sed ju pli multe oni lernas, des pli fortiĝas la deziro pri “klara orientiĝo”. Temas pri la gramatiko.

Dum la lecionoj oni ne parolu pri gramatiko. Gramatiko ne estas celo en si mem, sed nur helpilo, havanta servan rolon.¹³⁾ Komence oni ekzercu tutan aron da fraz-ekzemploj (pri unu gramatika regulo), kaj nur poste oni formulu la regulon.

Sed per tio la lernprocezo ankoraŭ ne estas finita. Nun la lernanto devas havi okazon, apliki la novan regulon per aliaj ekzemploj kaj por lerni la novakiritan regulon en novaj aspektoj. „Ĉiu prilingva agado estas gramatike strukturita; kaj estas tasko de la instruado komprenigi tiun agadon; metodika tasko estas, fari tion vigle, interese, konkrete, ekzerce”.¹⁴⁾

Ĉar la Esperanto-ortografio ne enhavas iujn arkaismojn kaj neregulaĵojn, sed estas ortofonetika, oni povas plejparte rezigni pri diktado kaj skribado. Per tio oni gajnas multe da tempo por la parolo.¹⁵⁾

Fine de ĉiu instru-unuo venas la kontroltaskoj, por kiuj Leisinger formulas kvar postulojn:¹⁶⁾

- 1) Ili mezuru ĝuste tion, kion ili volas mezuri.
- 2) Ili estu fidindaj, t.e., ke ripetanto akiru saman rezulton.
- 3) Ili estu facile mezureblaj.
- 4) Ili estu ekonomiaj.

Moderna fremdlingva instruado konsideros ĉi ĉiujn didaktikometodikajn kriteriojn. Leviĝas nun la demando, ĉu kaj ĝis kiu grado ankaŭ instruprogramo povas transpreni ĉi tiujn funkciojn. Sed kio estas “instruprogramo” kaj “programita instruado”?

La programita instruado

„La programita lernado estas lernprocezo, kiu plenumiĝas helpe de programo en logike interligita, seninterrompa sinsekvo de plej malgrandaj lernpaŝoj kaj ties kontrolo laŭ anticipe pripensita vojo al lerncelo”.¹⁷⁾

„Programita instruado estas objektivigita instruado surbaze de optimala instrupreparo, ĝi celas al demokratiigo de la klerigaj klopodoj kaj ebligas memklerigon en eminenta formo”.¹⁸⁾

„Programita instruado estas moderna didaktika formo, kiu fakte disrompas la kadron de la tradicia lerneja instruado, ĉar ĝi anstataŭas almenaŭ parte la persone ĉeestantan instruiston per programo, kiu estas rimedo mem kaŭzanta efikon”.¹⁹⁾ Tiuj tri difinoj pri programita instruado unuavide ŝajnas aspekti tre diversspecaj. Tamen, ili priskribas la saman objekton, ili nur metas la fokuson al diversaj lokoj. Ĉe programita instruado la lernado klare dominas. La instruado devas adapti sin al la lernado. Per la programo la instruisto donas laborilon en la manon de la lernanto, per kiu la lernanto memstare povas alproprigi al si kapablojn kaj lertojn. La lernaĵoj oni donas al la lernanto en tre malgrandajn porciojn (= lernpaŝojn), kiuj ne superu lian laborkapablon kaj forton. Sed ne temas nur pri tio. Post ĉiu lernpaŝo oni postulas aktivan reagon. Post ĉiu informo la lernanto ricevas taskon aŭ demandon, kiun li devas solvi resp. respondi.

La lernanto mem eldiras la solvon, kaj li nun tuj ricevas eblecon por kontroli sian respondon kaj (se ĝuste) por ĝoji pri la sukceso. Se la respondo estis ĝusta, la lernanto transiras al la venonta lernpaŝo. Sed kio okazu, se la respondo estis malĝusta? Ĉi tie du bazaj konceptoj luktas unu kontraŭ la alia, la konceptoj de Skinner kaj Crowder:

a) Laŭ B. F. Skinner la koncerna lernpaŝo estas tro malfacila; oni devas pli-simpligi, plivastigi, pli detale klarigi, subdividi ĝin en plurajn pli malgrandajn lernpaŝojn, tiel ke en la fino de la programtestado minimume 95 procentoj de la respondoj estas ĝustaj. Skinner volas, ke oni flue tralaboru la programon. Skinner estas behavioristo. Lernado estas por li ŝanĝi la sintenon.

b) Laŭ N. Crowder eraroj ne ĝenas. Eraroj estas io tute natura, kaj la lernanto lernas farante erarojn. Crowder tute konscie konsideras, ke eraroj okazas, kaj li enmetas erarojn en sian programon. Tiel ekestas la disbranĉitaj programoj. – En diversaj punktoj tiaj programoj diferencas disde la laŭliniaj Skinnerprogramoj. Ĉefe la lernpaŝoj estas multe pli grandaj. Post la tasko oni prezentas al la lernanto kvazaŭ kvizforme kvar responddopropozojn kaj postulas selekton.

Kaj depende de la respondo, kiun la lernanto selektis ĝusta, li legas indikon, al kiu paĝo li nun transiru. Se li selektis la ĝustan respondon, li ricevas la koncernen konfirmon. Se li selektis la malĝustan, li ricevas kroman informon, kaj li aŭ devas reiri al la malĝuste respondita lernpaŝo aŭ devas trairi suplementan banton por poste reatingi la ĉefan vojon de la programo. —

Lernmaŝinoj bone taŭgas por la prezentado de disbranĉitaj programoj. Tiajn disbranĉitajn oni ofte uzas, kiam temas pri studobjekto, kie oni priparolas problemojn, kie personaj konvinkoj ludas rolon, kie unu respondo ne povas esti stampata kiel klare ĝusta, alia ne kiel klare neĝusta, do kie nuanciĝo ekzistas.

Sed por la instruado de puraj scikonoj la laŭlinia Skinnerprogramo estas la plej taŭga. Tie ĝenerale ekzistas klara ĝustamalgusta-alternativo. Personaj konvinkoj ktp. preskaŭ ne ludas rolon ĉe la enkonduko de fremda lingvo. Tie la lernado baziĝas ekskluzive sur ŝanĝoj en la sinteno.

Por esprimi en la gepatra lingvo la lernanto lernas esprimon en la fremda lingvo. Li ne plu diras „Ich bin Kurt Masner” (germane), sed „Mi estas Kurt Masner” (Esperante). Avantaĝe estas, ke oni povas eviti malĝustajn respondojn. (Estas ja baza pedagogia regulo, ke estas pli bone eviti erarojn ol poste korekti ilin.)

Ni jam diris, ke instruprograme procedas laŭ malgrandaj paŝoj (lern-elementoj, lern-unuoj), kaj ke ĉiu **lernpaŝo** konsistas el informo, demando resp. tasko, aktiva reago flanke de la lernanto, kaj kontrolrespondo. — Vico da lernpaŝoj, kiuj estas forte interligitaj kaj preskaŭ formas unu tuton, estas **lern-sekvenco**. En unu lernsekvenco oni ekz-e enkondukas novan nocion eble kun ĝiaj subnocioj, kaj ekzercas ĝin. Rilate al lingvoprograme mi komprenas sub lernsekvenco la enkondukon de nova vokablo kaj ĝian integriĝon en la fraz-tuton. Sekvenco do estas klariga kaj aplikativa unuo.

Grupo da sekvencoj, kiuj enhavu parton de la tuta instrumaterialo, nomiĝas **lernĉapitro**. En lingvokurso tio estas lernaĵo, kiu enkondukas kaj ekzercigas vicon da novaj “sintenoj” (vortoj, frazmodeloj) kaj kiu finfine montras la koncernajn gramatikajn regulojn aŭ troviĝas ilin flanke de la lernanto. Lernĉapitro do egalas iom al instruleciono.

Tuta vico da lernĉapitroj formas la **instruprograme**. Rilate lingvokurson tio estas lernolibro, instruverko k.s.

Post la fin-verkado de programo, iuj necesaj ŝanĝiĝoj ofte signifas prilabori la tutan programon. Tio estas tre temporaba kaj multekosta. Neniel la programo estas fleksebla resp. adaptebla al novaj cirkonstancoj. Eĉ pri disbranĉitaj programoj oni povas diri, ke ili estas neŝanĝeblaj, malgraŭ la selekto-respondoj, malgraŭ bantoj kaj disbranĉiĝoj. Kaj en pli alta grado tio validas por la laŭlinia Skinner-programo. — La individueco de la instruisto preskaŭ ne plu efikas pro la objektivigita prezentado de la lernaĵo. La lernanto lernas sola, ne en la klaskomunumo.

Ofte aŭdiĝas, ke oni tro neglektas la socialpedagogian vidpunkton ĉe programita instruado. Nu, se temas pri fremdlingva instruado, ni devas diri, ke ĝi ne okazu ekskluzive en programita formo. Oni devas diferencii inter (1) la individua fazo de lernado kaj (2) la sociala fazo de aplikado, diskutado, konversaciado, komunikado. La granda laborkampo de la programita instruado ĉefe (se ne ekskluzive) troviĝas en la unua lernfazo.

Mem akirita scio poste postulas konfirmon de aliaj homoj. Nur per la interparolo kun la instruisto kaj aliaj gelernantoj la lernitaĵo alproprigiĝas. La aplikado (2-a lernfazo) do nur povas okazi per kontaktoj kun aliaj personoj.

Kelkaj problemoj, kiuj montriĝis dum la verkado de “Esperanto-programita”:

1. Kiun lokan situacion preni?

Verkante lingvokurson, oni tuj konfrontiĝas kun la demando, kie ludu la tuto. En lernolibroj pri elementa fremdlingva instruado oni kutime trovas familion kun tipe angla aŭ franca nomo, kaj tiun familion oni akompanas tra ilia tago kaj vivo. Tio estas tute taŭga por naciaj lingvoj; ĉar la lernantoj ne povas lerni

la lingvon en la koncerna lando, ili almenaŭ ricevu la lecionojn en realeca situacio.

Sed Esperanto estas preskaŭ nenie parolata kiel gepatra lingvo; unuavice ĝi ja estas internacia interkomprenilo. Ĝi estas uzata ĉefe dum kongresoj, konferencoj, junularaj aranĝoj, seminarioj, dum privataj vojaĝoj, sonbend-interŝanĝo ktp.

Por “Esperanto-programita” mi elektis situacio junularan renkontiĝon, kiel ĝi okazas ekz-e ĉiujare en germana universitata urbo. Ankaŭ la taga programo estas tute realeca: la salutado, la sinprezentado dum la unua komuna vespero, la interparoloj pri la ĉambroj, la konversacioj ĉe la tablo . . .

2. Kiel noti la lernpaŝojn?

Ekzistas diversaj metodoj por noti la lernpaŝojn en instruprograme. Unu el la plej bonaj estas, subdividi paĝon en kvar zonojn kaj unue konsideri nur la plej supran kvaronon. Sur paĝo 1 supre troviĝas la 1-a lernpaŝo; la kontrolrespondo troviĝas sur paĝo 2 supre. La 2-a lernpaŝo tiam staras sur paĝo 3 supre, kaj la koncerna kontrolrespondo sur paĝo 4 supre. Tiamaniere oni tralaboras la tutan libron. Poste oni rekomencas sur paĝo 1, sed nun en la 2-a zono, ktp. ktp. La avantaĝo estas, ke la lernanto ne facile povas trompi, sed la malavantaĝo, ke bezoniĝas multege da papero. Ĉar la kontrolrespondoj kutime konsistas nur el unu frazo, tamen ili ĉiujfoje postulas kvaronan paĝon.

Pro tio mi elektis alian, pli racian manieron, nome tiun de Susan Meyer-Markle (en ŝia libro “Gute Lernschritte”). Mi listigis la lernpaŝojn unu sub la alia. Post informo + tasko sekvas duobla horizontala streko, kaj pli malsupre tuj sekvas la kontrolrespondo. La lernanto nun devas meti poŝtkarton ĉe la duobla streko, por malhelpi ke li jam pli frue vidas la kontrolrespondon (antaŭ ol mem eldiri la respondon).

Ekzemplo el leciono 3 a:

21. Diru en Esperanto: 6, 7, 8, 9, 10.

Ses, sep, ok, naŭ, dek.

3. Kiel atingi la ĝustan prononcon?

La prononcado de Esperanto-vortoj fakte ne kaŭzas grandajn malfacilaĵojn. Tamen estas danĝere por nefakulo, lerni la lingvon tute sen aŭdi iun vorton. Ankaŭ prononc-alfabeto, kiel mi publikigis ĝin sur paĝo 57 de “Esperanto-programita” ne centprocente helpas. Se intereseĝita persono lernas la lingvon tute sola, li bezonas diskojn aŭ sonbendojn por alproprigi al si sifiĉe modelan prononcon.

Por “Esperanto-programita” mi produktis kvar diskojn 17 cm, 33 cpm, do 1 diskon por ĉiu el la 4 libroj. La unuaj du diskoj enhavas paŭzojn post ĉiu frazo, por ke la lernanto laŭte ripetu la aŭditan frazon.

Menciinde estas, ke sur la diskoj aperas nur Esperanto-tekstoj, tiel ke ili estas uzeblaj ankaŭ por negermanlingvaj eldonoj de “Esperanto-programita”.

4. Kiel testi la programon?

Verkinte lernĉapitron oni nepre devas testi ĝin kun laŭeble nur unu lernanto, kiu tralaboru ĝin en la ĉeesto de la verkinto. Nur per testado la eraroj kaj malfacilaĵoj evidentiĝas. Post tio sekvas la plibonigo, reverkado ktp. de la ĉapitro. Sed antaŭ ol presigi la programon, ĝi devas trairi pli vastan teston.

Siatempe mi publikigis en la gazetaro alvokon ĉi-rilatan, kaj ĝis nun pli ol 5000 personoj interesiĝis pri la afero kaj partoprenis. Per tio alvenis multaj testfolioj kun bonaj sugestoj ktp. Se la financaj rimedoj tion permesus, nun fakte devus aperi la tuta programo en reviziita formo.

Estas ĝojige konstati, ke intertempe “Esperanto-programita” jam aperis en nederlanda eldono (prizorgas Paul Peeraerts, Drakenhoflaan, B-2100 Deurne-Antwerpen) kaj baldaŭ aperos en anglalingva (prizorgas Grahame Leon-Smith, 28 London Road, Brentwood, Essex). Por la franca lingvo aparta, sed iom

Notoj

- 1) Kiel diras Fritz Leisinger en sia verko **Elemente des neusprachlichen Unterrichts**. Stuttgart 1966, p. 111.
- 2) Leisinger, I. c., p. 124.
- 3) Leisinger, I. c., p. 124.
- 4) La ekzemploj estas prenitaj el la programita instruverko **Esperanto-programita** de la sama aŭtoro.
- 5) Leisinger, I. c., p. 130.
- 6) Leisinger, I. c., p. 130.
- 7) Tio ŝajnas esti tre grava danĝero; kaj pro tio en la menciita kurso **Esperanto-programita** tute ne aperas tiaj tabuloj. Tie la lernanto ĉiufoje ricevas novan fraznan impulson, kiun li devas plene kompreni, por povi ĝuste respondi.
- 8) Leisinger, I. c., p. 139.
- 9) Leisinger, I. c., p. 141.
- 10) Leisinger, I. c., p. 151.
- 11) Fischer-leksikono **Sprachen** (lingvoj), Frankfurt 1961, p. 10.
- 12) Leisinger, I. c., p. 197.
- 13) Leisinger, I. c., p. 251.
- 14) Leisinger, I. c., p. 260.
- 15) Susan Meyer-Markle skribas en sia verko **Gute Lernschritte** (Bonaj lernpaŝoj), München 1967, p. 13, ke oni ĝenerale rezignu pri skriba respondo. Sciencaj esploroj laŭdire montris, ke pensitaj respondoj sufiĉas kaj ke ili postulas multe malpli da tempo. Tamen, pensitaj respondoj estas respondoj, kiel diras jam la nomo.
- 16) Leisinger, I. c., p. 304.
- 17) Heribert Heinrich: **Roboter vor der Schultür**. (Robotoj antaŭ la lerneja pordo.) Bochum s.j., p. 112.
- 18) Zielinski kaj Schöler: **Methodik des programmierten Unterrichts**. (Metodiko de la programita instruado.) Ratingen 1965, p. 15.
- 19) A. Schorb: **Pädagogisches Taschenlexikon**. (Pedagogia poŝvortaro.) Bochum s.j., p. 173.

Valora helpilo por la Esperanto-instruado lerneja

István Szerdahelyi: **Esperanto 1. Internacia lernolibro por la lerneja junularo**. 3-a tralaborita eldono. Budapest: Esperanto-eld., Taukönyv Kiado 1972. 260 p.

La belaspekta libro, destinita por lernejanj ekde la aĝo de dek jaroj, meritas la atenton de ĉiu Eo-instruisto, ne nur pro tio, ke ILEI ĝin proponis kiel unuece uzindan lernejan lernolibron, sed ankaŭ pro la rimarkinda fakto, ke ĝi estas uzata en la kvinlanda eksperimenta instruado en lernejoj de Aŭstrujo, Bulgarujo, Hungarujo, Italujo kaj Jugoslavio. — Por havigi superrigardon pri la riĉenhava libro nur esperantlingva, mi mallonge karakterizos ĉiun el ĝiaj kvar partoj.

La 24 lecionoj. Sur 145 paĝoj ili prezentas la enhavon de *elementa* kurso, kiu donas la bazan lingvon por paroli, legi, skribi kaj simple korespondi. Por la instruado de la tuto estas antaŭviditaj du jaroj kun du instruhoroj ĉiusemajne. La aŭtoro aplikas modifitan rektan metodon, nomatan ankaŭ “elektanta metodo”, ĉar ĝi elektas el diversaj metodoj ties plej bonajn ecojn, evitante la malbonajn. Gramatikon ĝi ne ignoras, sed ĝin prezentas ĉiam en sia funkcio, laŭ indukta metodo: el ekzemplaj frazoj rezultas fine la gramatika regulo. — La temoj de la lecionoj estas ĉerpitaj el la medio de la infanoj, kaj tiun studmaterialon ili tralaboras laŭ plej variaj ekzercoj, inter kiuj dialogoj kaj “frazstrukturoj” (multflanke variigeblaj modelfrazoj) ludas elstaran rolon. Kvinparta “Enkonduka Leciono”, esence sengramatika, havas la taskon “elformi en la lernantoj la bazajn parolrefleksojn, krei Eo-lingvan atmosferon en la klaso, alproprigi la leg-kejskribteknikon”.

Speciala leciono estas krome la 12a, kiu sur sep paĝoj prezentas ampleksan materialon por “Duonkursa Ripetado”. Ankaŭ en la aliaj lecionoj ripetado, kontroloj kaj ekzamenoj ne estas neglektataj. — La libro estas riĉe ilustrita, videble kun la celo plifaciligi, klarigi kaj precizigi la diversajn instrupaŝojn. Tipaj surmarĝenaj kliŝoj tuj ekkonigas, ĉu la apuda teksto estas intencita kiel konversacio, tralaborota legaĵo ktp., kaj numeritaj §-signoj atentigas pri la samnumera paragrafo de la gramatika parto.

La Sistema Gramatiko. Dum en la lecionoj la gramatiko estas pritraktata induktive kaj ludas kvazaŭ nur duarangan rolon, ĉi tiu parto ĝin resumas sisteme en 42 paragrafoj. Krom la reguloj, kies simpla teksto estas alirebla eĉ al la lernantoj, ni trovas sur 30 paĝoj aldonajn klarigojn, vort- kaj fraz-ekzemplojn kaj tabelojn, parte seslingvajn pro la internacia karaktero de la libro. Ĉi tiu specifa karaktero eble estas la kaŭzo, ke ekz. al la uzado de la prepozicioj la aŭtoro dediĉas dek paĝojn!

Instrumetodaj Konsiloj. Por la instruanto, precipe la nesperta, tiu parto de la libro estas plej valora pro siaj laŭcelaj instrukcioj. Sur 60 (!) paĝoj la aŭtoro donas abundajn kaj elprovitajn konsilojn, krom ĝenerale validaj tute specialajn por ĉiu grava ero de la instruado. Koncize aŭ eĉ detale li skizas por ĉiu leciono unue la traktotan materialon, poste la celon, la metodon kaj la hejmtaskon, kelkfoje eĉ aldonante la rekomendindan tempodaŭron por la koncerna instrupaŝo. Ĝis nun mi ne renkontis tiel detalitan instrukciadon!

Alfabeto Listo de Vortelementoj. Ĝi enhavas sur naŭ paĝoj ĉiujn vort(er)ojn troviĝantajn en la libro. Ciferoj kaj literoj post ĉiu vorto indikas la koncernen lecionon kaj ties parton, tiel ebligante al la instruisto ellabori ankaŭ proprajn tekstojn. La listo enhavas proksimume 900 vortojn, kompreneble ne ĉiuj estas devigaj por enmemorigado. Steleto anoncas, ke la tiel signita vorto estas nur “reproduktiva”.

Nia superrigardo pri la enhavo kaj karaktero de la libro sendube ekkonigis, ke ĝi estas la rezulto de sperto, multflanka pripensado kaj lerta aranĝo. Por la espereble baldaŭ elironta kvara eldono kelkaj sugestoj estu permesataj.

En preskaŭ ĉiuj landoj la lernantoj mem devas pagi siajn Eo-lernilojn. Tial, por malaltigi la prezon de la libro, oni povus elpreni la Instrumetodajn Konsilojn kaj eldoni ilin aparte. Utila mi trovus antaŭparolon, en kiu la aŭtoro klarigu pri la celo, enhavo, metodo kaj aranĝo de sia libro, por ke la uzonto jam per tio estu preparita pri ĉio sciinda. — Rilate la subdividon de la lecionoj ŝajnas al mi praktike iel signi, jam en la leciono mem, ne nur ties partojn A, B . . . , sed ankaŭ la subpartojn A/1, A/2 . . . , por ke oni tuj ekkonu, kie komenciĝas nova instru-unuo.

Kelkfoje mi havis la impreson, ke tiu aŭ alia teksto estas iom seka por infanoj, dum aliaj tekstoj (biografiaj, poemaj, proverbiaj, leteraj) ŝajnas al mi tro alt-nivelaj por tiu aĝo.

La deklinacion de la personaj pronomoj niaj germanaj lernantoj facile komprenas *principe*, sed praktike oni devas trakti ilin pli detale ol tio okazas en la libro. En aliaj lingvoj supozeble troviĝas similspecaj apartaĵoj. Estas dezirinde, ke la instruantoj komuniku ilin al la aŭtoro por ev. konsidero.

En la lecionoj la ki-tabelvortoj estas uzataj ofte en sia rolo de rilativoj, dum en 32 §a kaj sur p. 172 oni prezentas ilin nur kiel vortojn demandajn. Por nialandaj infanoj klarigo estus necesa. En la frazo (p. 64) “Mia najbaro kuŝigis ĝin tien” mi forstrekus la *n*, ĉar post kuŝigi, sidigi, starigi la nominativo estas pli korekta.

Hungarismoj estas verŝajne la frazoj sen persona pronomo: “La vagonaro, se ne malfruas, devas alveni . . .” (L. XII) “Mi ne scias parkere la versaĵon, kvankam la tutan tagon lernis” (L. XV). Aŭ la neuzo de la artikolo en: Ni vidas per okuloj . . . aŭdas per oreloj” (kp. Ekzercaro § 9). Kaj la singularo en: “Mi petas kilogramon da pomo, piro . . .”. “Paketo da cigaredo”.

“Ĝis kiam” anstataŭ la simpla “ĝis” PIV nomas “senutila pleonasma, kiun pravigas nenio”.

Uzi anstataŭ “unuopa” la mallongigon “opa” estas evitinde, ĉar opa signifas ne “aparta, izola”, sed *kolektiva* (v. IPV).

La klarigon pri la pozicio de “mem” mi stataŭigus per la regulo de la Pl. Gr.: “La vorton mem oni metas senpere p o s t la vorto, kiun oni volas emfazi”.

El la (nemultaj) prezeraroj mi citas la danĝeran en la tabelo sur p. 68: “plej bela . . . ol”.

En la fina vortolisto la vortoj aperas sen finaĵoj. Ĉu ties aldono ne estus preferinda? Vorto kunfinaĵa havas *precizan* signifon, kaj tio respondas al la konkreta pensmaniero de infano pli ol nura radiko kun signifo senkontura. Krome la tuta E-a vortfarado baziĝas sur la principo de la gramatika kategori-eco de la radikoj, por la lernanto esprimiĝanta en la *finaĵoj*, komparu: broso sed *kombilo*, korekti sed *ĝustigi*, teatro sed *kinejo* ktp.—

Mi rekomendas al ĉiu Eo-instruanto enprofundiĝi en ĉi tiun interesan kaj valoran verkon, kiu estas fidinda gvidilo tra nefacila laborkampo. Al la libro — titolita “internacia” — mi deziras, ke ĝi trovi eniron kaj vastan uzatecon en multaj landoj de Esperantujo!

Wilhelm Wingen, FRG

Perfekte motivita reldono

Henrik Seppik: *La tuta Esperanto. Gramatiko por progresintoj. Gvidilo por kursestroj.* Sofia 1971. 180p.: Sofia Distrikta-Urba Komitato de Bulgara Esperantista Asocio.

La aŭtoro verkis la gramatikon en 1937 post 17-jara aktiva instruado: li gvidis kursojn en diversaj estonaj urboj (1924-28), estis lektoro de Esperanto en la popola universitato de Pärnu (1924), poste en Tartu (1928), Cseh-metoda instruisto en Svedlando (1929-31), Norvegio (1932), poste en Ĉeĥoslovakio. Ĝi aperis du jarojn post la unua eldono de Plena Gramatiko (de Kalocsay/Waringhien). Supozeble Seppik konis la verkon, tamen la influo de PG estas apenaŭ sentebla: la aŭtoro daŭrigas la tradiciojn de tiutempa Esperanto-instruado, precipe la koncepton de Cseh. La gramatiko estas didaktika-centra: kvankam la materialo estas sisteme konstruita, la aŭtoro rompas tiun sistemecon, se tion postulas la didaktika-metodika intereso. Inter la lecionoj estas kelkaj homogenaj (t.e. traktantaj iun gramatikan temon), ekz. la 1., 2., 4., 15., 19., 20., en la aliaj miksiĝas leksikologia, morfologia, kelkfoje ankaŭ sintaksa materialo.

Laŭstrukturo la lernilo estas dividita je 20 lecionoj, ne tute proporciaj: ekz. la 7-a estas nur 4-paĝa, la 15. - 5-paĝa, sed la 19. - 15-paĝa! Tamen, la gramatika materialo en ĝi estas proporcie studata. Estas interese rimarki la gramatikajn problemojn, kiujn la aŭtoro spertis dum sia instrua praktiko, t.e. tiujn gramatikajn kategoriojn, kie montriĝas la internaj interferaj fenomenoj de la lingvo des pli, ĉar la spertoj estis akiritaj kaj kolektitaj el diverslingvaj medioj (estona, sveda, norvega, ĉeĥa k.s.) kaj la verko pretiĝis por internacia uzado (kion pruvas ankaŭ la bulgara reldono).

La aŭtoro klopodas disvolvi la problemojn en populara stilo, eviti la superfluan teoriumadon, eĉ — kiel li skribas en antaŭparolo (p.2); “mi laŭeble evitis gramatikajn terminojn . . . kaj uzis kelkajn . . . internacie konatajn terminojn (rekta objekto, adjekto) “Tiuj terminoj (ĉu internacie konataj?) tamen estas gramatikaj fakterminoj, kaj malgraŭ la klopodo eviti ilin, en la materialo ili abundas. Jen ekzemplo de tipa frazo: “La akuzativ-objekto estas rekta komplemento de transitiva verbo” (p. 57).

La klopodo al populara stilo kelkfoje kaŭzas ne tute feliĉajn simpligojn kaj konfliktojn en la terminologio: intermiksiĝas la terminoj litero/sono, intermiksas morfologiajn kategoriojn kun sintaksaj (p. 60), sufikso/finaĵo ne estas ĉiam klara (p. 136). Ofte aludas al komparo kun naciaj lingvoj (propagandcele) sed ne ĉiam tute ĝuste, ekz. “En Esperanto ekzistas nur 28 sonoj (la naciaj lingvoj havas multe pli)” — dependas de lingvo! Tro multe emfazas la “logikon de la lingvo ankaŭ tie, kie tute ne temas pri logiko. La sintezajn participajn formojn li tute simple nomas “Kontraŭnaturaj kaj sencencaj” (p. 147).

Kelkfoje tiu trosimpligo kaŭzas miskomprenon, ekz. “Jam per si mem la vortoj estas nedefinitaj”. Kiu vortoj? Verŝajne devus esti “la substantivoj”. Sed ĉu substantivoj “per si mem estas nedefinitaj?” (p. 12).

La terminologio estas tradicia, ĝenerale akceptebla (mi ne proponas la uzon de “korelativoj” anstataŭ tabelvortoj ĉar “korelativo” en lingvistiko estas io alia, jam okupita termino: ekz. *ju pli — des pli*, aŭ *unu — la alia* — estas korelativaj rilatoj; ŝame estas eraro nomi la *rilatpronomojn* aŭ *rilativojn* (Kp. PG p. 81) — “relativaj vortoj” — kies antipodo devus esti “absolutaj vortoj”). Estas interese rimarki, ke la ekzemplo-frazoj ne arkaigiĝis, la plej granda parto ankaŭ hodiaŭ estas aktuala ĝuste tial, ĉar ili estis pruntitaj el la interna vivo de la homoj, el la naturo ktp. — do el temoj, ne rapide ŝanĝiĝantaj. En la libro, aperinta en 1937, ne povis esti ekzemplo-frazoj pri televido, globkrajono, glaciŝranko aŭ polvsuĉilo! Tamen, en la leksiko de ekzemploj ne estas “balastoj”, la vortoj estas vivaj, uzataj kaj sufiĉe oftaj. Kelkaj ekzemploj ne estas “idealaj”, ekz. por peto oni povus trovi pli trafan ekzemplon ol “Bonvolu ne kraĉi sur la plankon” — tion oni ĝenerale ne petas, sed forte ordonas (“Ne kraĉu” aŭ “ne kraĉi”). “Ŝi vizitis ankaŭ la bestan gardenon...”

(p.11) – “besta ĝardeno” verŝajne devus esti “zoologia ĝardeno” (aŭ eble “bestarejo”). Same “bovbatalo” estas nenie registrita kaj, laŭ la analogio “kokbatalo – batalo inter kokoj” (PIV, p. 99-100) devus signifi “batalo inter bovoj” – sed tie ĉi temas pri io alia. Estas interese ekz-e sekvi la lingvo-evoluadon laŭ tiu ĉi vorto: en Plena Vortaro (1933) – bova kurludo (ĉe “toreadoro”), virbova batalo (ĉe “matadoro”); en la tradukaĵo de Sala Bonal (citita ĉe Régulo Pérez*) taŭra cirko, taŭrfesto (1935) ĉe Régulo Pérez* (1949): bovmortiga festo, bovfortiga kurludo, bova kurludo; en Suplemento de PV (1953) – taŭrbatalo (ĉe “taŭro”); en PIV (1970): taŭra batalludo (ĉe “toreisto”) taŭrludo (ĉe “matadoro”)

taŭrbatalo (ĉe “taŭro”) – (ĉi lasta ŝajne neĝusta, V. supre). Kiel Régulo Pérez ĝuste konstatas, la evoluo montriĝas en la triopo: *bovoviro* – *virbovo* – *taŭro*, same aŭ simile montriĝas la evoluo ankaŭ per la cititaj ekzemploj. Tute ĝuste ankaŭ la aŭtoro de la recenzata verko konstatas: (la libro) “klopodas priskribi la vivantan Esperanton, tiun Esperanton, kiu estas uzata en la praktika vivo de la miloj kaj miloj da esperantistoj, ne tiun Esperanton, kiu estas uzata ĝuste nun...” (p. 2). Ni kalkulu: La verko aperis en 1937. Minus 30 – 1907. Reaperis en 1971 – do post 34 jaroj! Ĉu inter 1937 kaj 1971 la lingvo ne evoluis tiom, kiom inter 1903 kaj 1937? Ĉu ni ne rajtas postuli, ke ni havu similan praktikan lernilon, kiu (laŭ la vortoj de Seppik) priskribu la “vivantan Esperanton, tiun Esperanton, kiu estas uzata en la praktika vivo de... “multmiloj da esperantistoj kaj ne tiun, kiu estis uzata antaŭ 34 jaroj? Sed la bulgaraj kolegoj aktive kaj fervore laboras. Ili serĉis konvenan libron por instrui la gramatikon al estontaj Esperanto-instruistoj kaj ŝajnis al ili plej bona solvo – la reeldono de la “Tuta Esperanto”. Kaj ili pravis! Tiaspeca libro (laŭ mia scio) ne aperis. La reeldono estas perfekte motivita, kaj estas aparte laŭdinda la konsciencia laboro de la redaktinto kaj korektinto. Kaj – ĝis kiam ni ne havos pli bonan, ĝi estas nepre proponebla por mezgradaj kursoj kaj memlernantoj.

* J. Régulo Pérez, Hispanidaj neologismoj en Esperanto, Esperantologio, Vol. I. N-ro 1., p. 68-70.

István Szerdahelyi, Hungarujo

Sonnabend, Helmut: **La formoj de eksterklasaj aktivecoj de gelernantoj kaj praktika aplikado de lingvaj kapabloj.**

s.l. 1972. 36 p. 4^o (Baza Didaktika Dokumentaro. Vol. VI.) (Mendebla ĉe la aŭtoro: Im Eckerkampsfeld 11a, D-3161 Dollbergen.)

Leginte la titolon mi pensis, ke se la stencilita materialo estas bona por niaj celoj kaj ankaŭ ĉiuj aliaj volumoj, tiam oni faris jam nun decidan paŝon por akompani la eksperimenton.

La dokumentaro disdividiĝas en kvar grandaj ĉapitroj:

I La specifa loko de Esperanto en la kadro de la fremdlingva instruado.

II La motivacio de Esperanto-fako.

III Formoj de eksterklasa aktiveco kaj aplikado.

IV Fina rimarko.

La subĉapitro de I 1. La bezoneco de ĉiu fremdlingva instruado avertas rilate falsajn atakojn kontraŭ instruado precipe de la najbaraj lingvoj. Sekvas aliaj pensigaj asertoj, pri kiuj oni povas havi diversajn opiniojn. La ĉefa parto estas ĉapitro III. Valoraj konsiloj estas donitaj por la aplikado, pri ĝemelaj klasoj, interklasa korespondado. Tamen ne pri ĉio oni povas konsenti. Protokoloj pri lernitaj studobjektoj povas esti bonaj por certaj fakoj, ekz. geografio, certe

ne por historio kaj mi ankaŭ ne ŝatas pro principaj kaŭzoj por la fremdlingva instruado. Pri tiuj aferoj tamen oni devus akiri pli da spertoj kaj pridiskuti ilin. Aliflanke fotoraportoj pri diversaj vivsituaĵoj de la klaso, ekz. de klasaj ekskursoj kaj de la lernejo, povas helpi multe, same tiel disponigo de specifa instrumaterialo. Revenas la rolo de la ambasadoro por reprezenti landon. Bonaj ekzemploj ne malaperas en nia movado.

Tamen la interŝanĝo de la parolata lingvo pere de sonbendoj ankaŭ en formo de kantoj estas plej grava. Sekvas la renkontiĝoj kaj la interŝanĝo de gelernantoj kaj la vico de grupaj aktivecoj laŭ specifaj intereso en sporto kaj hobiaj. Multaj detaloj kun praktikaj konsiloj. Invito en la fina rimarko al profundaj kritiko kaj kunlaboro. Valora dokumentaro por ĉiuj, kiuj instruas Esperanton aŭ intencas instrui ĝin, speciale kompreneble por la celita medio. Por venonta eldono oni devus revizii la lingvaĵon.

Günther Becker, FRG

Jean Thierry: **Je parle Esperanto.**

Verviers: Marabout Flash 1972. 127p. (Flash 345.)

Ĉefajo de ĉi tiu nova eldonaĵo estas, ke ĝi aperas en bone establita serio, praktike en serio de serioj, de enciklopedio de la ĉiutaga vivo.

La titolo-paĝo jam indikas per **Jes! Ĝin mi lernis per la Flash-metodo**, ke ekzistas speciala metodo ĉe la eldono por lerni lingvojn. Al kiu plaĉis lernado de aliaj lingvoj per la sama metodo, aŭ kiu ŝatas havi kompletan serion, ĉiuj estas potencialaj aĉetontoj. Al tio ankaŭ kontribuas la malgranda informa teksto sur la lasta titolo-paĝo, kaj certe la enkonduko, kiu utiligas la vortfamiliojn kaj la regulecon por allogi la leganton kaj nur poste montras la celon kaj utiligeblecon de Esperanto.

Unua kvazaŭ kategoria konstato: librojn por Esperanto do en ĉiujn seriojn tiuspecajn por ĉiuj lingvoj. Kiel ĉiuj el ni scias, en kelkaj landoj oni jam faris sukcesajn provojn. Aliaj espereble sekvos.

Post indikoj pri la akcento kaj la prononco sekvas praktikaj konsiloj, kiuj montras la metodon. Post tio la lecionoj nomataj: la unua tago, la dua tago ktp. dulingvaj esprimoj kun gramatikaj indikoj, marĝene estas indikitaj la temoj kaj gramatikaj terminoj. La sepa tago estas ripoza tago. Ĝi klarigas, de kie venas la facileco de Esperanto, ekzemple per internaciaj vortoj, vortformado kaj montras falsajn amikojn por francoj klarigante ankaŭ la strukturon de la lingvo. La oka tago interalie komencigas duan ondon – simile al la metodo Assimil per revizio de la unua, la naŭa la dua ktp. La aliaj tagoj sekvas sen specialaj indikoj. La materialo estas prezentata sub granda titolo EN VOJAGO kun subtitoloj: aŭto, aviadilo, en la banko, en la kafejo ktp. vortoj, esprimoj, konversaciaj frazoj, sed – sen tekstoj. Oni subkomprenas, ke oni devas legi revuojn kaj librojn kaj aŭskulti diskojn kaj radioelsendojn por perfektigi, simile korespondado estas forte rekomendata.

Ĉe la fino vortaro franca-Esperanto kaj Esperanto-franca. Ne mankas la adreso de UEA kaj de la landaj asocioj en Francujo, Belgujo, Svislando kaj Kanado. Genas kelkaj preseraroj, kiujn oni certe forigos en la dua eldono, se... En la montritaj limoj kaj kondiĉoj Jean Thierry certe faris la maksimumon kaj ni ĝoju, ke denove bona paŝo por disvastigi kaj instrui la lingvon estas farita.

Günther Becker, FRG

23

Bernard, Roger; Ribot, André: **Falsaj amikoj en Esperanto.**
Marmande: Esperantaj Francaj Eldonoj. 1971. 39 p.

Tiu ĉi volumeto konsistas el tri partoj: La unuaj 21 paĝoj enhavas 280 kapvortojn kun sume 429 Esperanto-vortoj kaj ties franclingva traduko; sekvas 10-paĝa registro koncerne la unuan parton; la lastajn 6 paĝojn okupas 132 verboj Esperantaj kun la respektivaj tradukoj en la franca.

La celo de la aŭtoroj estas (ni citas el la enkonduko, p. 1) “helpi al tiuj, kiuj ne kuraĝas fronte ataki la Vortaron, por ke ili evitu la insidojn prezentatajn de tiuj radikoj, kiuj tro similas al francaj vortoj kaj tamen ne identas kun ili: la falsaj amikoj . . .”

Tia intenco estas certe laŭdinda, kaj ni ŝatus vidi similajn kajeretojn pri tiu speco de malfacilaĵoj ankaŭ rilate aliajn lingvojn. Jen unu el la bonaj ekzemploj: “DEVENI (veni de): provenir; diveni: deviner; fariĝi: devenir” (1-a parto, p. 8). Tre utilaj kaj supozeble tre multe bezonataj estas la atentigoj pri transitiveco kaj netransitiveco de verboj, ekz.: “HALTI: s’arrêter. Haltu, se ne, mi pafos. HALTIGI: arrêter. Haltigu mian ĉevalon, mi petas”. (3-a parto, p. 35).

Tamen, kelkaj punktoj estas kritikendaj. Ni dubas ĉu nefranclingvulo komprenas facile la sencitilan titolon FALSAJ AMIKOJ, kiu ŝajnas nur-francismo (faux amis). Inter la vortoj aperas multaj misklarigitaj: *ami* tute ne estas nur “aimer un être vivant”, ĉar oni amas homon, beston, sed ja ankaŭ landon; simile *ŝati* ne nur signifas “aimer une chose, aimer faire quelque chose”, sed oni ankaŭ ŝatas personon. Troveblas ankaŭ rektaj eraroj kiel “BRETO: étagère”, ĉar breto prefere estu tradukata per “planche, tableau” kaj “étagère” estas etaĝero. Same *domaĝi* ne kongruas kun “ménager, épargner”, kaj *funto* tute ne estas ekskluzive mezurunuo ampleksanta 453 gramojn! Ja estas interese ke latinidlingvoj proponas (?) ke *profesoro* estu ekvivalento de “professeur (titre universitaire)” kaj *instruisto* estu “instituteur, professeur en dehors des universités”. Sed kiel *Romo* povus esti nur la nuna itala ĉefurbo kaj ne la antikva, de kiu oni regis la konvene indikitan *Romion*? Ĉu la nocion *radio* oni ne vastege uzas en la senco de radiofonio? Ĉu vere *preni al si* estas fiksita esprimo kaj ekvivalenta al “se servir de”? Kial troviĝas sub unu sama kapo (*stebi*: piquer à la machine) *stebi* (s’efforcer de), *streĉi* (tendre, raidir, bander un arc), *streki* (biffer, rayer) kaj *ŝvebi* (planer), kiuj nek en Esperanto nek en la franca havas similajn signifojn aŭ formojn? Estas sintaksa erarigo diri ke “mettre à la place de” signifas *anstataŭigi*, ĉar la ekzempla frazo (p. 34) “Anstataŭigu tiun dornobarilon per muro.” rezultigus, se oni uzus tiun tradukon, la francan frazon “Mettez ces barbelés à la place du mur.”, sed la origina Esperanto-frazo esprimas la inverson: “Mettez un mur à la place des barbelés.” aŭ prefere “Remplacez les barbelés par un mur.”

Tiel oni devus, bedaŭrinde, ankoraŭ longe daŭrigi. Kaj krome oni stumblas pro Esperanto-interna obstaklo: ke unu sama vorto, laŭ PIV, havas unu signifon en Francio kaj alian ekster la lando de la PIV-ĉefredaktoro (bakalaŭreco, PIV, p. 89). Se aldoniĝas ia neglekto, la rezulto jenas en la recenzataĵo: “ABITURIENTO: bachelier; bakalaŭro: baccalauréat” (p. 3)

Fine, oni demandas sin, ĉu la tuta sistemo konvenas. Ŝajnas al ni preferinde bazi tian verketon sur *nacilingvan* vortoliston alfabetan kun Esperanta registro, ĉar plej ofte hezito ekestas dum traduko aŭ “rekta” Esperantigo de nacilingva teksto, kaj tiuokaze estas kromlaborige unue diveni eventuale trafran Esperanto-vorton por surbaze de ĝi serĉi la nuancojn.

Konklude: Ne sufiĉe fidinda rezulto kreskinta sur sekvinda ideo.

Uwe Joachim Moritz, FRG

Vortaro por nederlandanoj

Middelkoop, A.J.: *Nederlands- Esperanto- Nederlands.* Utrecht, Antwerpen. Het Spectrum (1971). 481p. (Prisma 1497).

Finfine la nederlandaj esperantistoj povas disponi pri la longe atendita vortaro esperanta-nederlanda kaj inverse. Fakte ĝi estas la unua el la tiaspeca serio, kiu meritas sinceran laŭdon. La grandformata vortaro en la komenco de ĉi tiu jarcento de Dreves Uiterdijk prezentis gravan laboron kiel pioniraĵo. En la tridekaj jaroj aperis la granda vortaro de Van Straaten, kiu nur formis paŝeton antaŭen, ĉar spite al la amplekso ĝi montris tro da truoj kaj tro da nefidindaj tradukoj. Intertempe nederlandanoj helpis sin per la vortaro de Meulenhoff, kies unuan eldonon en 1926 prizorgis C.L. de Veer. En la praktiko evidentigis, ke malgraŭ la koncizeco ĝi estis tre uzebla, precipe la 4-a eldono de G.J. Teunissen, por la normala lingvouzado. Pro tio regule sinsekvis novaj eldonoj. Tamen la deziro al pli malpli kompleta vortaro ne estingiĝis kaj ing. Isbrücker post la dua mondmilito komencis la kompiladon de tia verko, sed pro la malfacilaj financaj perspektivoj, la laboro malrapide progresis kaj ne estis finita antaŭ lia morto. F-ino Middelkoop transprenis la torĉon kaj elektis mezan vojon, ne la kompleta vortaro iĝis ŝia celo, sed la relative dika poŝvortaro. Kaj pro tia laboro la uzantoj estu al ŝi tre dankaj, tial ke ŝi liveris veran “plenkreskan” verkon. Kompare kun la antaŭuloj ĝi posedas konsiderindajn plibonigojn. Mi nomas kelkajn.

La pli ampleksa parto nederlanda-esperanta donas konsilojn al vortserĉantoj, ankaŭ pri nederlandaj esprimoj, kiuj estas apenaŭ tradukeblaj en la internacia lingvo. Middelkoop ĉiam proponas kelkajn traduksolvojn, metantaj la nescianton almenaŭ sur certan spuron. En la vortaro de Meulenhoff oni simple ignoris tiajn netradukeblaĵojn kun la sekvo, ke la uzanto ofte vane serĉis.

En la parto esperanta-nederlanda Middelkoop bazis sin sur la sama principo: helpi kiel ajn al la embarasito. Ŝi enmetis ĉiujn radikojn, kiujn legantoj povas renkonti en esperantaj tekstoj. Farante la provon kun la baroka romano “*Vivo kaj opinio de majstro M’Saud*”, mi konstatis, ke la nova vortaro entenas eĉ plej ekstremajn neologismojn de Ribillard, kaj tio estas ne pretervidebla avantaĝo. Ĝi subtenas helpanton en la deĉifrado de plej kodaj literaturaĵoj.

Agrablan kromajon formas la tradukoj de esperantaj proverboj, troveblaj ĉe la koncernaj ĉefvortoj. Ili preskaŭ ĉiam trafas la sencin kaj malofta dubetaĵo estas en sekvonta eldono facile forigebla. Grave estas, ke tiuj zamenhofaĵoj tiamaniere pli kaj pli penetras en la normalan lingvon kaj plisolidigas la komunan lingvan fundamenton.

La aŭtorino mem jam en “*Komuna Esperanto Gazeto*” indikis kaj aldonis la parton sub litero S, kiu forfalis en la libro, ankaŭ iuj preseraretoj (ekz. *sakralegio* por *sakrilegio*) ne esence makulas la verkon. Al mi persone ĝenis nur la pluraj kvazaŭtradukoj en la parto esperanta-nederlanda. Tiam oni vidas jes la tradukon, kiu tamen ne helpas pluen, ĉar ĝi estas same nekonata kiel la esperanta vorto. (asfodelo=affodil; arpeĝo=arpeggio; norio=noria ktp.).

Sed malgraŭ tio ĝi formas tre taŭgan leksikonon, kiu klare montras, ke profesia lingvistino prilaboris la materialon. Granda antaŭenpaŝo, ĉar en Esperantio tro da amatoroj movas sin al ili fremda tereno. Espereble f-ino Middelkoop trovas la inspiron refosi la sciencan sulkon kaj liveri pli da verkoj.

E. Borsboom, Nederlando

William Auld: *A first course in Esperanto*. Greenfield, Mass.: Channing L. Bete Co. 1972, 31 p. 4^o.

Necesas rigardi la aperon de la nova Auld-a instrumentado en la tuta kunteksto. La libreto kun magnetofonaj kasetoj aperas en bone konata serio "Scriptographic Booklets" de la eldonkompanio Channing L. Bete, kiu jam antaŭ nelonge eldonis bonege ilustritan informilon "About Esperanto", kiu en formo, aspekto kaj prezento similas al ĉiuj aliaj "scriptografaj" pri diversaj temoj, precipe pri sociologio, ekonomiko, politiko, konstituciaj demandoj por infana uzo. Simile la lernolibreto: elementa 10-leciana rapidkurso speciale verkita laŭ la lastaj spertoj de S-ro Auld kiel profesoro en la Esperanto-kurso de San Francisko-State-College.

Antaŭ ol tuŝi la specialajn ecojn de la libreto, mi ŝatus reliefigi la veran novajon de la kurso, nome la magnetofonajn kasetojn. Ili havas anglalingvan enkondukon kaj klarigojn kaj la tekstojn. Ili prezentas do la materialon. Facile estus ilin eldoni ankaŭ en aliaj lingvoj (oni nur bezonas ŝanĝi enkondukon kaj klarigojn) kaj prilabori laŭ aŭdaktiva kompara kaseto metodo kiu per lingvostudaj kasetofonoj, do malgrandaj lingvolaboratorioj, ebligas hejme studi kaj ekzerci kiel en lingvolaboratorio kaj, ĉar ĉiukaze estas eblaj multe pli da laborhoroj, kun pli granda efiko. Elstaras la gajno en la elparolo, precipe ju pli juna estas la lernanto kaj ju pli modela la parolanto. Pri tiu aldona ebleco mi parolis kun S-ro Bete. Kompreneble tia aldonaĵo dependas de la sukceso de la nun ofertita kurso.

Kiel jam dirite, la kurso estas elementa kaj rapida. La celo estas doni legkapablon de Esperanto post nur kelkhora studado. Por kompreni la 500 vortan historieton ĉe la fino oni bezonas nur 98 radikojn kaj kompreneble konon de la gramatikaj formelementoj kaj de la vortkonstruaj elementoj.

La tuta prezento de la libro estas tre klara kaj sistema. Apud la numero de la leciono estas prezentitaj la bazaj radikoj kun anglalingva traduko inter krampoj. Per la anglalingva traduko oni vidas, kia gramatika eco estas aljuĝita al la unuopa radiko. La ĉikoncernan problemaron ni konas. La maldekstra margeno prezentas la jam menciitajn ruĝe presitajn formelementojn kaj prepoziciojn, konjunkciojn ktp. kun mallonga anglalingva indiko. La cetero de la paĝo enhavas la ekzercmaterialon dukoloran, el kiu oni bone vidas la diferencon inter la nigrepresitaj radikoj kaj la formelementoj. Aldonaj enkadrigitaj gramatikaj klarigoj kompletigas la tuton.

Aldone al la lecionoj S-ro Auld prezentas tekstojn "ĉu vi komprenas?" en formo de konversacio kun aldonaj demandoj, kiuj etendiĝas al demandoj direktitaj al la lernanto. Ne mankas prezento de la korelativoj kaj paĝo dediĉita al la verboj. Pro pluraj kaŭzoj estas dezirinde ke tiu enkonduko en la internacian lingvon havu sukceson. Necesus tamen esplori, ĉu per la diversaj formoj de lernado estas atingeblaj kontentigaj rezultoj, kiuj instigas al plua daŭrigo de la lernado de Esperanto.

Menciinde: dum la UK en Portland S-ro Channing Bete mem prezentis la kurson al pli larĝa publiko. 200 ĉefe anglalingvaj instruistoj aŭdis enkondukajn vortojn ankaŭ de la aŭtoro kaj konatiĝis kun libreto kaj kasetoj.

Günther Becker, FRG

Ni ricevis . . .

En tiu ĉi rubriko ni deziras estonte registri novaperaĵojn sur la kampo de la Esperanta pedagogio. Pro tio ni petas la eldonistojn sendi al ni siajn eldonajojn, kiuj povas interesi la instruistojn.

Duc Goninaz, Michel: *Vocabulaire Espéranto*. (Laŭtema esperanta-franca vortareto.) Gap: Ed. Ophrys (1971). 118 p. (Recenzo sekvas.)

Halvelik, Manuel: *Popido*. La verda dialekto. Brugge: Sonorilo (1973). 54 p. 4^o (Normlingva Serio. 5.)

Juna Amiko. *Internacia lerneja Esperanto-revuo*. Pronumero. Budapest, Novembro 1972. (Mendebla ĉe UEA, N. Binnenweg 176, NL-3002 Rotterdam.)

Lins, Ulrich: *La danĝera lingvo. Esperanto en la uragano de persekutoj*. Kioto: L'omnibuso 1973. 67 p.

VI-a Kunordiga Konferenco – regiono I de ILEI – por enkonduko de Esperanto en lernejojn. (1972-07-18/19). *Protokolo*. 11 p.

Protokoloj kaj raportoj de la kunsidoj de ILEI dum la konferenco de ILEI en Budapeŝto (20-23 Julio 1973) kaj dum la U. Kongreso de UEA en Portland USA (4/8/1972). Massa 1972. 17 p. 4^o (multobligita). (Ricevebla ĉe: D-ro Mario Dazzini, Casella Postale 22, I-54100 Massa.)

Seppik, Henrik: *La tuta Esperanto. Gramatiko por progresintoj. Gvidilo por kursestroj*. Sofia: Distrikta-urba komitato de BEA 1971. 179 p.

Sonnabend, H. (komp.): *Internacia Pedagogia Ekzameno de ILEI decidita de la komitato de ILEI Budapeŝto 1972*. s.l. (1973). 19 fol. 4^o (Ricevebla ĉe la kompilinto: Im Eckerkampsfeld 11a, D-3161 Dollbergen.)

Szerdahelyi, István: *La lerneja instruado de la Internacia Lingvo. Enkonduko en instrumentodon. Nürnberg*: Pickel (1973). 30 p. (Internacia Pedagogia Revuo. Speciala eldono. N-ro 1.)

Vogt, Jochen (ed.): *Literaturdidaktik. Aussichten und Aufgaben*. (Literaturdidaktiko. Perspektivoj kaj taskoj.) (Düsseldorf): Bertelsmann (1972). 332 p. (Literatur in der Gesellschaft. 10.) (Recenzo sekvas.)

Il valore educativo dell'insegnamento dell'esperanto nelle scuole. (La eduka valoro de la instruado de Esperanto en la lernejo.) (Trento: Scuole Grafiche Artigianelli 1970.) 27 p.

Quarello, Daniel: *Perfektiga kurso. Plena Traktato pri la Sintakso*. (2. eld.) Buenos Aires: Quarello (1973). 191p.

Protokoloj de la kunsidoj de ILEI dum la Konferenco de ILEI en Maribor (20-26 Julio 1973) kaj dum la 58a Universala Kongreso de UEA en Beogrado (30/7 - 4/8/1973). Massa 1973. 47p. 4^o (multobligita). (Ricevebla ĉe: D-ro Mario Dazzini, Casella Postale 22, I-54100 Massa)

Grewel, Hans: *Didaktische Grundlegung und Modelle für einen zeitgemässen Religionsunterricht*. (Didaktika bazo kaj modeloj por moderna religia instruado.) Dortmund: Crüwell (1972). IX, 215p. (Recenzo sekvas.)

Koch, Ruth: *Theoriebildung und Lernzielentwicklung in der Literaturdidaktik*. (Teoriformado kaj evoluigo de lernceloj en la literaturdidaktiko.) Weinheim, Basel: Beltz 1973. 298 S. (Marburger Pädagogische Studien. N.F. 13.)

Berker, Klaus; Riemenschneider, Hartmut: *Literaturwissenschaft und Fachdidaktik. Methodische Prinzipien für den Unterricht*. (Literaturscienco kaj faka didaktiko. Metodikaj principoj por la instruado.) Düsseldorf: Schwann (1973). 135p.

Niaj legantoj opinias . . .

De nia sveda legantino Ulla Luin (Myggdalsvägen 123, S-13 500 Tyresö) ni ricevis la jenan leteron (1972-10-04): „Mi ĵus ricevis la lastan numeron de IPR (1/72). Estas ĝojige ke nun okazas serioza diskutado pri instruado de esperanto. Antaŭ iu jaro mi havis la impreson ke tiu diskutado longe postretis la ceteran diskutadon pri instruado de la angla, franca ktp. Sed nun venis la libro de Rakuša kaj la serio de Szerdahelyi en IPR, kio kune kun la Esperanto-programita konsistigas paŝon antaŭen.

Nu, mi skribas al vi ĉefe por diri ke mi ŝatus, se vi en IPR povus diskutigi ankaŭ instruadon de fremdaj lingvoj ĝenerale, tiel kiel ĝi okazas en diversaj landoj — sed el alia vidpunkto ol kutime.. Kiuj estas la ideoj malantaŭ la lingvoinstruado, kiuj estas la ĉefaj oficialaj kaj neoficialaj celoj de la lingvoinstruado, kiel oni elektas tiujn lingvojn kiujn oni instruas kaj kial ĝuste ilin. Alia interesa punkto estus esplori kion oni fakte instruas en la lingvoinstruado. Laŭ la sveda instruplano oni devas instrui la kulturon de la lando en kiu oni parolas la instruatan lingvon. Tio signifas ke oni en Svedio dediĉas 8% de la tuta tempo en la baza (9-jara) lernejo al la brita (kaj usona) kulturo. Kio pri la ceteraj partoj de la mondo?

Alia demando: kion oni instruas en la aliaj lernejoj fakoj pri diversaj lingvoj? Ĉu oni mencias aliajn grandajn lingvojn ol eŭropajn en ekz. geografio, historio? Aŭ ĉu en tiuj fakoj oni donas la impreson ke la angla estas parolata ĉie?

Eble vi povus per artikolo tiri la atenton al tiuj ĉi demandoj, se vi ne povas havigi artikolojn pri la demandoj.”

La ideojn esprimatajn de nia korespondantino ni plene apogas kaj volonte ricevos la opiniojn de niaj legantoj.

R. H.

Daŭrigo de p. 12

- 7) E. Kogom: Die Antinomien emanzipatorischer Prozesse. En: **Frankfurter Hefte** 4/1971.
- 8) S. Bernfeld: **Sisyphos oder die Grenze der Erziehung**. Leipzig 1925.
- 9) T. Husén: **Die Schule der achtziger Jahre**. Stuttgart 1971.
- 10) S. B. Robinsohn: **Bildungsreform als Revision des Curriculum**. Neuwied 1967.
- 11) Der Niedersächsische Kulturminister: **Materialen zur Einführung der Orientierungsstufe**. Hannover 1971.
- 12) la sama: **Vorläufige Handreichungen für die Orientierungsstufe**. Hannover 1971.
- 13) B. Bernstein: Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. En: **Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie**. Köln/Opladen 1959.
- 14) H. Ruprecht: Zur Frage didaktischer Kontextmodelle und der Steigerung von Lernleistungen. En: **Didactica** 3/1968.
la sama: Systemzwang und Chancengleichheit. En: **Moderne Sozialarbeit** 2/1969.
- 15) S. B. Brunner: **The process of education**. New York 1960.
- 16) Kp. pri tio la artikolojn de R. Hauptenthal: Was ist und zu welchem Zweck betreibt man Interlinguistik? kaj F. Cl. Werner: Das Sprachenproblem in der biologischen Terminologie. En: **LMLP** 1971.

