

PROBLEMATIKA PRAVOPISNEGA POUKA IN AKTIVNOST UČENCEV

Pravopisna pismenost spada med zelo opazne in izpostavljene izobrazbene sestavine, saj zadošča za splošno presojo večkrat že pozdravna razglednica, bežen priložnostni vpis, izpolnjen obrazec ali vprašalnik. Taki drobni zapisi veljajo navadno že kar kot nekakšen naravni vzorec piščeve pravopisne usposobljenosti in osveščenosti, a večinoma izzivajo obnem hote ali nehote tudi sodbo o delu šole.

Naš priznani didaktik Gustav Šilih je pred petindvajsetimi leti v svoji metodiki slovenščine zapisal: Kar razumljivo je, če vidijo osnovnošolski učitelji v pravopisnem pouku dokaj težavno nalogo. Pravopis je storitev, ki zadeva celega človeka in zahteva strnitev vseh njegovih sil. Zaradi tega se tudi že od nekaj souporablja kot merilo za ocenitev izobrazbe.

Za naše razmere pa je značilno, da kljub življenjski pomembnosti in lahki znanstveni preverljivosti pravopisnosti nismo opravili še nobenih širših načrtnih raziskav o uspešnosti naših učencev in o učinkovitosti pouka, niti kakih sondažnih, kaj šele problemskih metodično eksperimentalnih. Znano nam je le splošno prepričanje učiteljev, da stanje ni zadovoljivo. Takšno sliko so med drugim pokazali tudi klasifikacijski odgovori v anketni raziskavi o problematiki pouka slovenščine pred nekaj leti (skupinsko delo slavistov mariborske pedagoške akademije, dokončano 1980), ki je zajela učitelje od 1. do 8. razreda na okrog 50 šolah od Raven na Koroškem in Vranskega blizu Trojan do Murske Sobotne in Ormoža. Vključena sta bila tudi Maribor in Celje, drugo in tretje slovensko mesto po velikosti.

Iz primerjalno obdelanih podatkov pa je poleg tega razvidno, da pravopisna usposobljenost učencev po nekaj letih pouka večinoma ne narašča, ampak z nastopom vse večjih snovnih zahtev in problemov celo občutno upada. Zaradi nezadostne utrditve znanja ob samem pridobivanju, napačne precene obvladanja snovi in nepravilno organiziranih ter preveč pretrganih ponavljalnih vaj lahko pride čez čas tudi do povrnitve nepismenosti. Ob vseh teh spoznanjih se moramo zamisliti, saj ima slaba pismenost za človeka vrsto globljih, včasih trajnih neugodnih posledic, ne nazadnje duševnih.

S stanjem, kakor ga je prikazalo mnenje anketiranih učiteljev in so ga v nekaterih pogledih še ostreje odkrili rezultati v raziskavo vključenih preskusnih nalog za osmošolce, zares ne smemo biti zadovoljni, pa naj bi imelo še takšno tradicijo. Dosežki pravopisnega pouka so kljub prizadevanju vendarle preveč nespodbudni, da ne bi postali za nas vse – spodbujevalni za pošten korak naprej. Za pozitiven premik pa je najprej potrebno trdno stališče, prepričanje z zavestno odločitvijo vsakega posameznika, da razmere lahko popravimo. Torej opustitev preveč fatalističnega odnosa do pravopisnega kompleksa poleg ustrezne spremembe delovnih metod.

Pravopisne spretnosti spadajo v vrsto psihološko zapletenih navad, t. i. avtomatiziranih sestavin zavestnih dejanj, ki se razvijejo do samodejnosti z dolgotrajnimi vajami. V času njihovega nastajanja gre torej za sistem zavestnih dejanj oziroma delnih operacij in šele izoblikovane navade delujejo pretežno kot avtomatičen način izpolnjevanja, čeprav zmeraj tudi z nekaterimi neavtomatiziranimi prvini. Samodejnost pa se po potrebi v hipu spet spremeni v zavestno dejanje – tako ob vsaki pravopisni zadregi, premisleku ali opa-

ženi pomoti, ko nastopijo za rešitev vprašanja namesto avtomatizma nadzorniki: pravopisno znanje (pravilo), razumevanje pomena in mišljenje, zlasti še kombinatorno. Pravopis zahteva poleg navora volje dobro delovanje glavnih duševnih funkcij, analitičnega zaznavanja, namernega pomnjenja in mišljenja, ki pa jih pouk seveda hkrati tudi razvija.

Kar nam o pravopisnem procesu odkriva psihologija, je zelo pomembno za metodično usmeritev in ravnanje, in to pri obeh učnih stopnjah, pridobivanju in utrjevanju. Načelno povedano: pridobivanje s posplošenjem naj poteka čimbolj zavestno, z miselno aktivnostjo učencev, utrjevanje pa kar se da operativno, z visoko storilnostjo ob izrabi gospodarnih tehnik in postopkov, s specializiranimi ali kompleksnimi vajami. To je edino zanesljiva perspektiva in »bližnjica«.

Predstava o vsebini pojma pravopis je bolj ali manj enotna, čeravno moramo upoštevati križanje jezikovnih področij in je pravopisni vidik pogosto težko razmejiti posebno od slovničnega, tako že pri pisavi besed. Razlaga gesla »pravopis« v SSKJ navaja, da gre za pravila o pisavi, o rabi črk in ločil, pisanju skupaj in narazen in o deljenju. Po teh sklopih so običajno razvrščena tudi pravopisna poglavja v jezikovnih priročnikih in učbenikih. Dobro pa je imeti pred očmi še drugačno možno področno delitev pravopisne problematike, ki je v svojem bistvu temeljna. Po tem vidiku razmejitve ločimo besedni in stavčni pravopis.

Besedni pravopis zajema poleg t. i. *pravopisnih besed* tudi pravopisne zveze (sem spada v glavnem pisna problematika stalnih predložnih zvez prislovnega pomena, kot navidez – na videz, na pamet, napoti : na poti, za začetnika še ločitev nikalnice pri ne bo, ne bi, ne vem ipd.) in vprašanja besedne začetnice (nestavčne – pisava imen idr.). K *stavčnemu pravopisu* spadajo stavčna začetnica in glavnina ločil. Seveda se tudi pri taki delitvi področja nekatere pravopisne zadeve prepletajo – spomnimo se nestavčno rabljenih ločil – je pa snovno, problemsko in metodično vendarle smiselnejša od tradicionalne.

Na potrebo po prikazanem pogledu na pravopisne kategorije nas po svoje opozarja že naša in tuja učna praksa sama: medtem ko se število besednih pravopisnih napak v višjih razredih hitro zmanjšuje, se število napak pri ločilih ne ali se celo večja. Interpunkcijska pismenost pa velja za enega od znakov pismenosti človeka v širokem pomenu besede. (Krljeva pikra domislica, da so vejice le nekake postaje za utrujene možgane, netrenirane za tako dolgo pot, po svojem jedru gotovo ni protipravopisna.) Nekatere sodobne metodike obravnavajo pouk ločil v čisto samostojnem poglavju, ločeno od siceršnjega pravopisa. Zato je na mestu poudarek, kako je nasploh potreben diferenciran metodični pristop k odpravljanju pravopisnih napak, ki so po značaju in vzrokih različne.

Če pregledamo pravopisno snov v učnem načrtu za osnovno šolo, ugotovimo, da gre večinoma za stavčni pravopis. Pri besednem je pozornost posvečena predvsem pisavi lastnih imen in še kraticam, ki pa so bolj tehnična zadeva. Zdi se, da nekatere pomembne sistemske kategorije ortogramov namenoma niso vključene in so prepuščene priložnostnemu pouku. Navodilo za nižje razrede celo razločno razodeva tak strah pred možno tujo učenostjo. Glasi se tako: V zvezi z etimološkim načelom našega pravopisa se učitelj ne spušča v razlago pravopisnih posebnosti, marveč na primerih tako dolgo vadi, da si učenci pisano zapomnijo. Dobronamerno opozorilo, vendar navzkriž z dognanji psihologije in sodobne metodike! Že otrok je namreč uspešnejši pri logičnem pomnjenju kot pri mehničnem in za osvojitve tipov pravopisnih besed je velikega pomena povezovanje glasoslovnega, slovničnega in besedotvornega znanja. Nadobuden drugošolec je modro razložil mami: Veš, jaz ne delam toliko napak kot drugi, jaz besedo raziščem! Ruske metodike za nižje razrede npr. tak zavesten način pri pouku izrecno zahtevajo.

Zato bi bilo vseeno boljše, ko bi pomembnejše kategorije naših ortogramov smotno vključil že učni načrt. Gre za upoštevanje in neupoštevanje prilikovanje z zlitjem glasov

(gristi, zrezki, razstava, predsedstvo), za pravopisne besede z lj, nj (stanovanjski, življenjski, zvonjenje, pomnjenje), samoglasniški r v izpeljankah (oktobrski, koprski, vetrnica), začetni u- ali v- (usesti se, uleči se, vstati, uliti : vliti) in še kaj. Ponekod slovnična snov na povezavo s takšno pravopisno kar čaka, npr. besedotvorje. Navodila bi seveda opozorila na obseg in nekoliko tudi način obravnave, kar bi obenem koristilo piscem jezikovnih učbenikov in delovnih zvezkov, ki zdaj nimajo nobenega oprijemališča.

Sicer smo pa Slovenci lahko zadovoljni, da pišemo največji del besed vendarle po izgovoru, torej fonetično, in imamo v resnici dosti lažji pravopis od večine bližnjih narodov, na kar malo pozabljamo. Tista za nas opravičevalna oznaka »etimološki« zadene namreč manjšino besedja ali oblik, če nam je v mislih poseben zapis. S problematiko lastnih imen je seveda hujše, ker je zadeva pri nekaterih vrstah zapletena in si jo s pretiravanjem sami še bolj zavozlavamo. V tolažbo nam bodi, da kako samcat nekoliko drugače zapisano stvarno lastno ali nelastno ime v besedilu še ne naredi vtisa nepismenosti, če je vse drugo v redu.

Pravopisni sistem je dogovorjen način zapisovanja – gledano seveda zgodovinsko – in se občasno tudi spreminja. Ta dogovorjenost pravil pa za pouk nikakor ne bi smela pomeniti kar počez preprosto pasivnega, mehničnega sprejemanja. Učitelj bi ob vsakem pravopisnem določilu moral misliti na možnost *zavestnega aktivnega pridobivanja* znanja in k temu naj bi ga spodbujal že učni načrt s primerno razvrstitvijo in povezavo snovi ter z navodili.

Že v 1. razredu bi učenci lahko s primerjalno opazovalno nalogo ob ustreznem tiskanem besedilu (tiskanem predvsem zaradi prepričljivosti!) sami odkrili npr. *končna ločila* in zlasti njihov stavčni pomen. Seveda se ne bodo kar zapičili v našo »pričakovano« piko, nemetodično potiskano v ospredje, saj jim ta s svojo neopaznostjo, nezaznamovanostjo ne more ničesar povedati, ampak bodo najprej zadovoljni potuhtali smisel vprašajev ali pa klicajev – in bodo tisti hip vedeli skoraj vse! Pa čudili bi se, zakaj zdaj čakati na uradno poimenovanje *stavkov glede na namen* – vprašalnega, vzkličnega in povednega – še leto dni, kot predvideva učni načrt. Naj nam ne bo v potuho, da ni samo naša običajna metodika tako zabičevalno razlagalna, torej do učencev kar precej nezaupljiva, in da tudi tuji učni načrti včasih ločujejo teme, ki naravno spadajo skupaj.

Prav isto velja recimo za pridobivanje znanja o *premeh govoru* (v 4. in 6. razredu), ki povzroča po mnenju učiteljev preglavice več kot polovici učencev. Naj razred sam odkrije vlogo narekovajev, dvopičja – tega ločila napovedi ali pričakovanja – in možne različice zapisa, le delo moramo premišljeno organizirati. Preudarno izbrano gradivo, primerjalno spoznavanje in smotni učni koraki so seveda pogoj za uspeh. Poznejšega zamešavanja bi bilo pri učencih gotovo manj, če bi njihovi pameti in zdravi radovednosti pri pouku zupali aktivnejši delež. Naj obenem izrazim pomislek nad ponazorilno vrednostjo pogosto uporabljenih abstraktnih shem za premi govor. Zdi se mi namreč, da imajo zaradi tvegane formaliziranosti nasproten učinek in bistvo še bolj zameglijo.

Utrjevalne vaje za ločila premege govora lahko naredimo zelo privlačne, če jih povežemo s spisno razrezanko (gl. moj članek v *Jeziku in slovstvu* 1974/75, št. 8). Ko imajo učenci stavke na trakovih urejene v zgodbo, občutijo postavljanje narekovajev kot zanimivo smiselno opravilo.

Vodeno samostojno odkrivanje – tudi skupno – ob ustrezno usmerjeni aktivni pozornosti ima za razvoj učencev več odločilnih prednosti. Po eni strani gre za trenutno učno učinkovitost in ugodnejše počutje ob takem delovnem načinu, še večjega pomena pa je kot navajanje na samoizobraževanje in usposabljanje zanj. V mislih nam je torej pozitivni transfer delovnih metod, izkušenj in spoznanj.

Možnosti aktivizacije pouka in odnosa lahko izrabi učitelj povsod, kjer se ponuja priložnost. Vzemimo *nareke*, ki jih metodike navajajo v številnih različicah, v naši praksi pa jih zasledimo večinoma samo kot izurjevalne in kontrolne. Spodbudnejša bi bila že drugačna osnovna delitev po glavnem namenu, ker lahko z didaktičnega gledišča ločimo štiri vrste narekov: *učne*, *utrjevalne*, *preskusne* in *preverjalne* (kontrolne). Učne in utrjevalne različice morejo imeti seveda zelo aktiven značaj! Na Hrvaškem je npr. že pred časom nadvse uspešno prestal preskus *narek z razpravo* (za preprečevanje napak). Učno učinkovitejši od običajnega je lahko že preprosti *narek z ogledom*, saj nekajminutno tiho prebiranje besedila pred pisanjem naravnava pozornost vsakega učenca po osebnih pravopisnih potrebah (prvina individualizacije pouka). Za ogled pred narekovanjem je treba sestavek projicirati ali se odprejo knjige.

Posebnost so *besedni nareki* z 20–30 izbranimi pravopisnimi besedami določenih kategorij, ki se lahko uporabljajo kot preskusni test (diagnostični), utrjevalno sredstvo ali kontrolno. Učenci dobijo list, na katerem so nepovezani stavki eden pod drugim, in vpisujejo samo izpuščene bolj ali manj »kritične« besede (učitelj prebere vsak stavek neokrnjen, predvideno besedo pa še ponovi). Ponekod imajo takšne teste standardizirane za vsak razred in so zaupno gradivo, boljše pa je, če so učno. Poenostavljen postopek je narekovanje pomensko jasnih dvobesednih zvez brez stavkov, s čimer si prihranimo razmnoževanje listov. V taki zvezi naj bo praviloma samo ena beseda pravopisna, to je za pisanje zahtevnejša (npr. pomanjkljiva poprava, jezikovno *razsodišče*).

Prednosti besednega nareka so osredotočitev na ortograme, hitra izvedba in dobra preverljivost. Uporaba samokopirnega papirja bi metodične možnosti še razširila, ker bi učitelju ostal verodostojen prvotni zapis, učenec pa bi mogel pravilnost samostojno preverjati ipd. Statistična obdelava je količinska (rangiranje učencev in besed po številu napak) in lahko tudi problemska. Rezultati učitelju jasno pokažejo, katere primere ali kategorije je treba še vaditi, katere pa iz pravopisnih vaj izločiti oziroma kako individualizirati pouk. S takšnimi preskusi smo npr. odkrili, da velika večina učencev ne glede na razred napačno piše tip besed kot *oktobrski*, *litrski*, *mojstrstvo*, 80–100 % celo v 7. in 8. razredu, medtem ko so recimo pravopisni besedi *kdaj* in tudi *nekdaj* imeli vsi prav, ker sta pač bili že od 1. razreda naprej na dnevnem redu. Načrtno sestavljene enotne razredne *besedne liste* bi bile za pravočasno utrditev pravilne pisave splošno potrebnih besed odločilnega pomena.

Na poseben pedagoški način bi za motiviranje pravopisno šibkih učencev lahko izrabili celo *kontrolni narek*. Za poskusno dobo, ne krajšo od pol leta, bi vpeljali prakso obvezne ponovitve za zadostno in nezadostno ocenjene učence. Popravni narek z isto vrsto ortogramov v drugem besedilu bi se pisal najpozneje čez teden dni (a ne med redno učno uro), vmes pa bi se ti učenci ob prvem nareku samostojno pripravljali, mogoče po tovariških dvojicah. Od obeh ocen bi načelno veljala samo višja, kar pomeni: lahko le pridobim, ne pa izgubim. Psihološko ugodno bi na učence vplivala že sproščenost ob takšni možnosti. Kdor ima večje pravopisne težave, si mora namreč znanje in navade pridobivati korak za korakom, dokler ne shodi, pri tem pa občutiti primerno spodbudo in oporo.

K vidnejšemu pravopisnemu napredku bi mogle prispevati svoje tudi *aktivnejše poprave* pisnih izdelkov, ko bi se učitelji zanje načelno odločili v vseh razredih, ustrezno upoštevajoč seveda potrebno postopnost in diferenciran način. Še tako vestno popravljanje spisov bo namreč podobno Sizifovemu delu, če bo učitelj s svojimi skrbnimi popravki odvezl učencu ves aktivni delež. Že v nižjih razredih je npr. za pravilno vstavitve manjkajoče vejice v večini primerov zadosti opozorilo na robu iste vrstice, učenčevo samostojno rešitev pa moramo seveda sprejeti s priznanjem. Črtica pod besedo naj bo znak, da je treba odpreti pravopis ali kak drug pripomoček. Več ko bo v pregledanih pismenih izdelkih opozorilnih znakov – neposrednih ali posrednih – namesto popravkov, krajša bo

pot do pravopisne osamosvojitve učencev. Da bo sprva šlo tako delo počasneje od rok in čez čas vse hitreje, je dobro vedeti. Pa tudi učenci naj vedo, kaj jim bolj koristi.

Še važno vodilo za popravo: pri ločilih je potreben zapis celega stavka (tudi pri odvečni vejici), ker kak skrajšan način ni smiseln; če pa gre za popravek besede, jo je boljše za utrditev vidne in gibne podobe s trdno voljo napisati sedemkrat *sámo*, kot zaradi nje brez haska ponavljati dolg stavek. Po neki trdoživi metodični šegi delajo marsikje ravno obratno.

Že iz nekaterih nakazanih metodičnih možnosti izhaja, da pri sodobnem pouku v razredu ni mogoče pogrešati Slovenskega pravopisa in Malega slovenskega pravopisa. Gre pa v resnici še za dosti daljnosežnejšo nujnost, ki bi nanjo rad opozoril v sklepnih misli: samo redno načrtno *delo s pravopisi* bi pobudilo trajno in globlje zanimanje učencev za pravopisna vprašanja in jim privzgojilo pravi odnos. In kdo drug kot šola naj prepriča mladega človeka, da je tak priročnik tudi doma nepogrešljiv? Tega se učitelji in šolska vodstva premalo zavedajo, na to ni dovolj pozoren niti učni načrt.

Sicer bi pa morali glede pravopisov čimprej sprejeti uradne minimalne *normative* za šole, kot smo jih že za toliko drugih, celo manj pomembnih stvari. Zares najnujnejša opremljenost za neovirano delo je takšna: v vsaki učilnici šolska izdaja pravopisa, v predmetni za slovenščino tudi velika, v zbornici ali knjižnici obe izdaji in Slovar slovenskega knjižnega jezika, za učno-vzgojni proces pa posebej komplet 16 malih pravopisov, ki bi bili na voljo razredni in predmetni stopnji. Izvodi po učilnicah so obenem rezerva za takrat, kadar ne bi mogla delati po dva učenca ob eni knjigi.

Vendar bi bilo resnično škoda, če bi z nakupom tako dragocenih in prepotrebni pripomočkov, ki bi učili in vzgajali tisoče učencev, odlašali do uradne zapovedi. Ko učitelj knjige ima, se domisli številnih zanimivih vaj – in ne samo pravopisnih! Za novo šolsko izdajo pravopisa pa bi bilo vredno temeljito premisliti, kakšna zasnova je metodično najprikladnejša. Za nižje razrede osnovne šole bi bila smotrna posebna priredba.

Slovenščina v javni rabi

» DEŽELA « IN » DRŽAVA «

Besedi *dežela* in *država* se v našem tisku uporabljata na različne načine, dostikrat brez prave utemeljenosti. Oktobra 1980 ju je dr. Jože Toporišič obdelal v radijskem jezikovnem pogovoru, ki je imel naslov *Dežela proti državi*. Pokazal je, da naša javna občila v zadnjih časih prevečkrat uporabljajo besedo *dežela* tam, kjer bi moralo biti *država*. Po njegovem so nekateri časnikarji očitno napravili sklep, da je *dežela* kar *država*, ko to gotovo ni vselej res. Izrekel je tudi dvom, ali bodo časnikarji kaj pri sluhnilili njegovim razlogom, in kajpada mu niso, pišejo še kar naprej brez pravega razločevanja.

Po Toporišičevem mnenju, izraženem v pogovoru, se besedi po glavnih pomenih jasno ločita: *dežela* da je le *del* države, ne tudi država sama. Ob tem se mi je takoj zbudil dvom, ker sem domneval, da je *dežela* v nekaterih primerih vendarle *isto kot država*, čeprav ne tako pogosto, kakor to pišejo časnikarji. Rad pa Toporišiču priznam, da razloček med besedama slovarsko ni dovolj obdelan, še zlasti ne v novem akademiskem slovarju. Saj je ta slovar, kot je pravilno dejal T., tudi v precejšnji meri