

pregrešiti proti slovničnemu pravilu, je bila predlagana formulacija stavka z malce drugačnim pomenom: »Z jadrom, ki je bilo obešeno...« Takšno stališče do jezikovne pravilnosti pa pomeni z drugimi besedami: jezik imamo zato, da z njim potrjujemo pravilnost večnih slovničnih pravil.

Spričo vsega tega se nam sledeča ugotovitev istega kritika, s katero naj zaključimo to razmišljanje, a bi mu bila prav tako lahko motto, ne bo zdela tako tragična, kakor se je morda njemu: »Tisti, ki sestavljajo jezikovna rešeta, sita in podobne reči, imajo sploh bridko usodo. Že nekaj desetletij preganjajo vse mogoče napake, toda če danes odprejo naše časopise ali knjige, bodo spet našli na svoje stare znanke, zbrane skoraj od prve do zadnje« (NOja 1956, 118).

Ignac Kamenik

POLLETNI UČNI TESTI ZA SLOVENSKI JEZIK V OSNOVNI ŠOLI

Pred menoj leže učni testi za slovenski jezik, s katerimi so po mnogih osnovnih šolah naše republike v začetku 2. polletja preverjali znanje učencev iz tega učnega področja. Oznaka »nestandardizirani polletni revizijski učni testi« kaže na njihov bolj ali manj eksperimentalni značaj, ki pa naj ga praktična uporaba in iz nje vznikne korekture standardizirajo.

Ker se s tako obliko ugotavljanja materialne in formalne izobrazbe, dosežene na različnih stopnjah pri pouku slovenskega jezika, lotevamo kočljivega in v vseh njegovih otenkih tako občutljivega vprašanja, kot je ocenjevanje, zahteva predloga, t. j. učni test, najskrbnejše sito. Razpravljanja o ocenjevanju (pa ne samo učencev) predvsem v zadnjih letih, ko nimamo med številčnimi in opisnimi ocenami in se nikakor ne moremo odločiti, kaj bi, pa zdaj testi, ki iščejo izhodišče za oceno v diametralno nasprotnem žarišču (v predmetu in ne v učencu, kot to žele opisne), kažejo, da ta problem ni tako enostaven, da bi šli pasivno mimo njega. Avtorjem učnih testov je vsekakor treba priznati, da skušajo najti objektivno, zrelo in trezno izhodišče za presojo smotrnosti pouka katerega koli predmeta; koliko pa so v teh prizadevanjih stvarno tudi uspeli, je odvisno predvsem od vsebinske izdelanosti samega testnega osnutka.

Ni naš namen, da bi se spuščali v razpravljanje o smotrnosti in funkcionalnosti učnih testov, o možnostih njihove uporabe, o eksaktni ali neeksaktni vrednosti njihovih rezultatov (tudi glede na učenca) itn. itn. — to prepuščamo pedagoškimi izvedencem — nas bo zanimala predvsem njihova vsebinska plat. Ta pa je pogojena v namembnosti samega testa, ki narekuje ne le vsebino, temveč tudi formulacijo posameznih nalog. Avtorstvo osnutka je prevzel Zavod za napredek šolstva LRS, testiranje pa je izvedla prosvetno-pedagoška služba, kar priča, da ne gre morebiti za anketo o vsebini pouka slovenskega jezika na terenu, temveč za prvi zametek ocenjevanja učencev s pomočjo učnih testov, čemur, logično, sledi tudi statistično izračunana ocena. Tak končni namen upravičuje sklep, da postaja vsebina testa za posamezen razred obenem tudi normativ, ki določa globalnost, obseg in formalno kvaliteto znanja učencev na dolo-

čeni stopnji. Na ta način sta se vsebinsko in formalno ujela normativni ocenjevalni list (test) in učni načrt, le s to razliko, da je postal prvi kontrolni organ drugega. Zato je razumljivo, da je za tako nalogo nujno potrebna njuna popolna identiteta, predvsem tam, kjer gre za vsebinski obseg in duha, iz katerega je vzniknil novi reformirani učni načrt. Zategadelj bi se pri analizi revizijskega osnutka ustavili ob vzporeditvi obeh normativov in skušali ugotoviti njun medsebojni odnos tako glede na vsebinski obseg kakor glede na duha, katerega otrok je reformirani načrt.

Učni načrt za slovenski jezik v osnovni šoli (Objave XI/4-1960 in posebna izdaja iz leta 1959) razčleni v poglavju Navodila jezikovno vzgojo (čemur pravi test: slovenščina) v več panog: »Jezikovna vzgoja povezuje na višji stopnji naslednje panoge pri pouku materinščine v celoto: 1. Smiselno branje in recitiranje. 2. Obravnava umetniškega beriva in osnovni pojmi o slovstvu. 3. Domače branje. 4. Ustno in pismeno izražanje. 5. Film, radio in tisk. 6. Jezikovni pouk. 7. Izvenrazredne oblike dela.« Nekoliko pred tem zoži te panoge v naslednji trditvi: »V učnem načrtu so zaradi preglednosti poglavja ločena na jezikovni pouk, ustno in pismeno izražanje in branje, pri pouku pa jih povezujemo v celoto...« Vse naštete panoge jezikovne vzgoje pri predmetu slovenski jezik tvorijo skladno celoto in vsako njihovo nasilno trganje ali prepuščanje prioritete temu ali onemu področju pomeni odmik od duha načrta, ki mu je končni cilj: učenčevo pismeno in ustno obvladanje slovenskega jezika kot sredstva za sporazumevanje med ljudmi in za izražanje lastnih misli. Ta ugotovitev je tudi izhodiščna osnova za naše pripombe k učnim testom.

Že tehnična okolnost, da se polletni učni test navezuje na podrobne učne načrte posameznih šol, ki so svobodno komponirani in torej nimajo standardne razporeditve učne snovi, ga utesnjuje in sili h kompromisom s tem ali onim okoljem, kjer je pač zrasel ali bil doslej preizkušan. Zato smo daleč od misli, da bi o njem govorili kot o nečem dokončnem, o čemer so avtorji osnutka sami prepričani. Vendar kljub upoštevanju tega dejstva ne moremo mimo dveh njegovih osnovnih hib: 1. v večini razredov se je pouk slovenskega jezika zreduciral na zgolj jezikovni pouk (ki ga test žal istoveti z normativno gramatiko); 2. vse panoge jezikovne vzgoje (kolikor jih upošteva) — razen redkih izjem (prim. pravopis in pravorečje) — obravnava togo, sholastično, normativno, ne da bi (razen nekaterih izjem) upošteval predvsem njihovo praktično uporabno vrednost. O vsakem od obeh načelnih prigovorov bi skušali govoriti posebej in določneje, ker nam odpirata cel niz problemov, ki po svojem načelnem značaju zadevajo bistvo pouka slovenskega jezika na osnovnih šolah.

V 5. razredu obsega osnutek 23 nalog: od teh jih je 19 namenjenih jezikovnemu pouku; branje, recitacijo in obravnavo beril rešujejo iz pozabe le vprašanje »Kaj veš o pisatelju?« in tri bolj ali manj sugestivna pomožna vprašanja (23. naloga g, h, i); po ustnem in pismenem izražanju sprašujejo 3 vprašanja (1., 4., 5.) ter deloma 23. naloga (a, b), vendar — in to je karakteristično — se izognejo vsemu nenormativnemu ter obravnavajo zgolj pravorečje, medtem ko obidejo stilistične vaje, vaje v izboljšavanju stavkov, opise predmetov in pojavov itn. itn. Skratka, ostala je normativna slovnica, ki zanemari praktično uporabo in želi docentsko določene odgovore o posameznih pojavih. Če že oblika testa ne dovoljuje kompleksnega zastavljanja vprašanj, kakor zahteva učni načrt (o čemer pa močno dvomim), potem bi vsaj obdržali že v načrtu

razmejena področja in jih tretirali enakovredno. Seveda pri tem ne bi smeli zdrsniti na raven normativnega gramatiziranja, ampak bi bilo treba vsaj v osnovnih potezah slediti duhu učnega načrta.

Nič bolje se glede na obravnavano temo ne godi 6. razredu. Jezikovnemu pouku (beri: normativni gramatiki) je namenjenih 21 od skupno 25 nalog, a še od preostalih štirih se tri ukvarjajo s pravopisom. Le naloga »Katere so značilnosti ljudske pesmi?« preostane za ostale panoge jezikovne vzgoje. Smotrnejše in formalno pravilne se zde zlasti naslednje naloge: Napiši poljuben prosti stavek in zloženi stavek! (1. naloga), Vstavi manjkajoča predmeta v naslednja stavka! (5. naloga), Prečrtaj napačno rabo predlogov s, z, k, h! (8. naloga), Postavi samostalnike v oklepajih v ustrezne sklone! (23. naloga), Podčrtaj pravilno napisane tujke v naslednjih stavkih! (24. naloga) in Vstavi manjkajoča ločila... (25. naloga), čeprav tudi pri teh nalogah ni povsod stavek osnovno izhodišče. Naloge, kot je n. pr. Napiši stavek, v katerem glagolsko dejanje prehaja na predmet izven osebka!, se zde naravnost absurdne, saj so tipičen predstavnik tega, kar iz šol preganjamo: stavkov, ki potrjujejo pravila in so sami sebi namen. Isto velja za vse naloge, ki obravnavajo izolirane besede. Da ne bo nespo-razuma: ne preganjamo poznavanja slovniških normativov, le tako zastavljene naloge nimajo s problemskim poukom nobene zveze, ker ne upoštevajo obeh ciljev (materialnega in formalnega), po katerih naj pozna učenec praktično uporabno vrednost jezikovnega pojava in ga zna tudi teoretično utemeljiti. To in nič več. Na drugi strani pa pogrešamo v testu spet naloge, ki bi obravnavale stilistične vaje, proste, doživljajske, opazovalne itn. spise, opise, oznake del ali oseb ipd.

7. in 8. razred kažeta na videz boljše sorazmerje, kar velja zlasti za 8. razred, kjer pa moti predvsem formalna plat vprašanj. V 7. razredu je jezikovnemu pouku namenjenih 8 nalog, pri čemer te po vsebinski tehtnosti in teži nadvladajo ostalih 9. Prav gotovo potrebuje učenec mnogo več časa, da določi vrsto priredja 6 stavkom, kot da postavi odgovarjajoče diakritično znamenje na 6 besed. Ustno in pismeno izražanje obravnava 5 nalog; od teh sta dve posvečeni pravo-rečnim znamenjem, ena naslonkam, dve pa pravopisu. Tudi tu ne pride do izraza ustno in pismeno izražanje v pravem pomenu besede; vendar so imeli sestavljavci pri izbiri nalog v tem razredu srečnejšo roko. Na premišljeno izbiro kažejo predvsem naslednje: Določi vrsto stavka... (5. naloga), V kakšnem razmerju je vsebina stavkov v priredju? (6. naloga), Določi vrsto priredja! (7. naloga), Podčrtaj glavne stavke! (8. naloga), Določi stopnjo in vrsto odvisnikov... (9. naloga), Prečrtaj nedoločnik ali namenilnik, kakor zahteva smisel... (11. naloga). Za temi vprašanji zaslutimo smiselnost, saj zahtevajo določen kombiniran proces v učenčevi duševnosti in ne zaposle zgolj spomina. Branja, recitacije in obravnave beril se dotikajo štiri naloge, in sicer: Napiši naslove treh Prešernovih pesmi!, Napiši naslova dveh balad in kdo jih je spesnill!, Kaj je balada?, Določi pisatelja za spodaj navedena dela! Vsebinsko se zahteve teh nalog ujemajo z zahtevami, ki jih stavlja učni načrt, formalno ne. Ali zadostuje, da učenec, ki se uči v 7. razredu o Prešernu (in je o njem slišal že mnogo prej), napiše le naslove treh njegovih pesmi, medtem ko mora poznati vse neosebne glagolske oblike? Ali ni to goli formalizem, ki zavaja v bibliografsko metodo? Balado obravnavata kar dve nalogi, Prešerna pa odpravimo s tremi pesmimi, ki jih pozna že učenec 3. razreda! Nejasen je tudi kriterij za kompozicijo 16. naloge, ki zahteva, naj dijaki pripišejo avtorja naslednjim delom: Deseti brat,

Skodelica kave, Domen, Martin Krpan, Solzice in Desetica. V 7. razredu ne govorimo o Jurčiču (načrt ga zahteva v 5. razredu), niti ni Deseti brat predpisan v seznamu del za domače berivo; Domen je v spisku del za 6. razred, Martin Krpan za 3. razred, Solzice za 6. razred, Desetica je v Petem berilu (tu se z njo prvič sreča), Skodelica kave pa je v seznamu za 7. razred. Ali je bil kriterij za to nalogo le splošna izobrazba učencev? Res je, da je polletni test iz že omenjenih razlogov utesnjen, vendar — ali se ne bi, če se že moramo, oprli raje na 6. razred, kjer predpisuje načrt, naj zvedo učenci »nekaj o življenju in delu zlasti Trdine, Erjavca, Aškerca, Prežiha, Kranjca in Klopčiča«?

V 8. razredu dobi predvsem v drugi polovici testa pretiran poudarek zgodovina. Večina pripomb, ki zadevajo vsebino tega testnega osnutka, gre na rovaš njegovega duha, njegovega tretiranja posameznih panog jezikovne vzgoje in njegovega togo formalističnega koncepta, kar pa velja tudi za ostale osnutke. Po sestavi nalog je od vseh najbolj pester. Izključno jezikovno področje obravnava 8 od 26 nalog; pravopisu so namenjene tri, pravorečju dve, literarni zgodovini in teoriji 10, po ena naloga pa se dotika narečnih skupin, slovanskih jezikov in zgodovine črkopisa. Najmanj prigovorov bi veljalo jezikovnemu področju (čeprav sem tudi tu mnenja, da bi sodile naloge, ki govorijo o posebnostih in pogostnih nepravilnostih v sklanjatvi samostalnika, že v 6. razred, pa četudi jih v 8. razredu ponovimo; isto bi veljalo za stopnjevanje pridevnika). Manj skrbni pa so bili sestavljalci pri nalogah iz literarne zgodovine in teorije. Togo zgodovinarska in formalno nesprejemljiva je celotna 16. naloga, ki govori o značilnostih ljudskega slovstva. Prav tako je pomanjkljiva 17. naloga, ki govori o zaslugah protestantskih piscev. Učni test, ki daje učencu same dve možnosti, da se odloči za ali proti, mora biti vsebinsko toliko tehtnejši, kolikor je sama oblika testa pomanjkljiva. Kje je ostal »kritični realizem« protestantskih delavcev, s katerim so rušili sholastično zgradbo? Kje njihova prizadevanja za slovenske šole, za uporabo slovenščine v cerkvi itn.? Vse to bi učenec omenil, ko bi mu test nudil priložnost. Tako pa ga utesni v zgolj vsiljeno strugo. Ali je n. pr. res *zasluga* protestantskih piscev, da niso pisali knjig posvetne vsebine, da so napisali sorazmerno dosti knjig? To niso *zasluge*, kakor sugerira test s svojo tekstualno predlogo. Prav tako vzbuja pomisleke oznaka za romantiko, ki jo naloga takole formulira: »Razvija se umetnost, ki skuša ljudi oplemenititi. V ospredje stopijo domišljija, ljubezen za vse nenavadno in izredno, čustvenost ter zanimanje za ljudski jezik.« Čemu služi taka oznaka? Vsiljuje se nam vtis, kot da je prepisana iz kakšnega »evropsko obarvanega« literarnozgodovinskega »okvira«. Vse to je res in drži za francosko, nemško, angleško itn. romantiko, vendar predstavlja za osnovnošolskega otroka romantika predvsem slovensko in južnoslovansko romantiko, ki pa je svojstvena in najde svojo inkarnacijo v Prešernovi pesmi, čbeličarjih, Čopovih in Smoletovih prizadevanjih, ne pa v »ljubezni za vse nenavadno in izredno...« Osnovnošolskega otroka popeljemo v Evropo, vendar nam je izhodišče domača literarna dejavnost. Zato ga vprašajmo najprej, ali pozna domačo romantiko (iz vprašanja je jasno razvidno, da gre za dobo, ne za stil) in katere so njene značilnosti! Kaj bi pri Prešernu z »nenavadnim in izrednim«? Kje so ostale njegova že skoraj tragična domoljubna zasidranost pa njegova revolucionarnost pa Čopova prizadevanja za pridobitev slovenskega meščana itn. itn.? Tu je pravo jedro slovenske romantike, katere simptom je boj za Kranjsko Čbelico. In to naj pozna osnovnošolski otrok! Več mu pove kot šablonska oznaka. Podobni ugovori se vzbujajo pri vprašanjih

v 21. nalogi. Poezija naj bi bila v prvi vrsti plod čustev in fantazije. Trditev je prepisana iz Besedne umetnosti S. Trdinove in ne vzdrži kritike, vsaj v sodobnem času ne. Izpodnese jo že skromna lirična črtica, da ne govorimo o avanturističnih, fantastičnih ipd. romanih. Prav tako sta nekritično prevzeti iz istega učbenika ugotovitvi, da je slog proze blizu vsakdanji govorici (epike morda, proze ne; vsa Cankarjeva proza je ritmizirana, poetična, a je vendarle proza) in da je nevezana beseda plod opazovanja in razmišljanja. Po tej logiki bi pesem ne smela biti plod opazovanja in razmišljanja in tudi Levstik ne bi napisal nobene pesmi (da ne govorimo o Prešernu, za katerega vemo, da si je že prej pripravil papir in pero, kadar je hotel zvečer pisati, in o mnogih drugih pesnikih, ki nam je znana geneza njihovih umotvorov). Ob takih vprašanjih naj se učenec zdaj odloči, kaj je značilno za poezijo, kaj za prozo! Prepričan sem, da tako nejasno in togo zastavljene formulacije zavajajo vsaj v negotovost. Na enak način naj učenci razmejé tudi pravljico in pripovedko. Tu je negotovost še večja. Določno značilne za pripovedko so le tele trditve: opisuje resnične zgodovinske osebe (zgodovinska pripovedka); govori o ljudskih junakih (junaška); skuša čudežno razložiti nenavadne pojave v naravi (le aitiološka). Ne vemo pa, kaj početi s trditvijo »ljubi nasprotja«, ker je to značilno za obe (zlasti še za ljudsko pripovedko). Če je mišljena s tem črno-bela tehnika (ki je pri Trdinovi dovolj pojasnjena), je vprašanje pač zelo nespretno formulirano. Tudi trditev, da so za pravljico značilna pogostna ljudska števila, obvelja le tedaj, kadar govorimo o pravljici ad hoc. Kakor hitro pa jo primerjamo s pripovedko, nam ta podatek prav nič ne pove, ker so tudi za pripovedko ta števila značilna. Ljudska števila so namreč karakteristična za ljudsko tvorbo sploh, pa naj je pravljica, pripovedka ali pesem. Neodločen bo učenec ob alternativni: pravljica ali pripovedka še pri oznaki »pravica zmaga nad krivico«, kajti obe imata pravico do nje; prej celo pripovedka, saj se je razvila iz bajke, kjer se je prvotni antagonizem svetloba: tema prelevil v borbo med dobrim in zlim. 24. naloga, ki sprašuje po značilnostih soneta in glose, vzbuja vprašanje: čemu prav glose, ko pa vemo, da so to stalno špansko obliko pesniki najmanj uporabljali; za test pa se zdi spričo svoje formalno čiste strukture najbolj uporabna.

Vsebinsko se, če strnemo ugotovitve, osnutki učnih testov od 5.—8. razreda sicer naslanjajo na učni načrt, vendar dajejo prednost jezikovnemu pouku, ostale panoge jezikovne vzgoje pa zanemarjajo. V tej smeri bi potrebovali dopolnila, tako da bi poleg čiste normativne gramatike našla v njih mesto tudi tista področja, pri katerih so učenci za jezikovno vzgojo najbolj sprejemljivi in ki kažejo tudi stvarno podobo pouka in znanja slovenskega jezika na terenu. Vsebinske korekture potrebujejo tudi literarnozgodovinska in literarnoteoretska vprašanja.

Že sproti, ob razčlenjevanju vsebine učnih testov pa so se nam vsiljevale pripombe glede na njihovo formalno podobo, t. j. glede na način, kako skušajo ugotavljati materialno in formalno znanje slovenskega jezika. Osnutek ni le formular, ki registrira odgovore posameznih učencev, temveč naj bi bila tudi premišljeno komponirana in materialno podprta sinteza naših metodoloških in idejnih pogledov na pouk tega predmeta, kakor je to storil učni načrt s svojimi Navodili. Vsebinska plat osnutka je potemtakem pogojena z učnim načrtom, njegovo formalno podobo pa določajo ali vsaj naj bi določala Navodila. Tu pa se oba dokumenta močno razhajata.

Osnutek tretira slovenski jezik le kot učni predmet, ne pa tudi kot učni in občevalni jezik, čeprav Navodila določno govore: »Pouk materinščine v osnovni šoli je treba povezovati z vsemi učnimi področji, z življenjem in delom učencev v šoli in izven nje.« Tak zaključek narekuje formulacija nalog iz jezikovnega področja, ki upoštevajo (razen pravopisa in pravorečja ter redkih izjem v oblikoslovju) le slovniško prakso, t. j. jezikovne vaje, ne pa tudi praktično uporabo. Nisem prepričan, da je poznavanje jezikovnih pojavov že zadostna garancija tudi za njihovo aktivno uporabo, še manj takrat, če jih učenec ugotavlja izolirano, po posameznih besedah ali členih. Avtorji osnutka o tem ne dvomijo; od tod cela poplava nalog, v katerih so iz konteksta iztrgane besede tisti preizkusni kamen, ob katerem naj učenec dokaže svoje jezikovno znanje. Osnovno načelo pri jezikovnem pouku je in bo, da je izhodišče obravnave nekoga jezikovnega pojava vsaj stavek, če že ne smiselna celota. Čemu se je test temu odrekel? Verbalizem ne tiči torej le v tem, da pri *pouku* obravnavamo jezik ločeno od njegove funkcije, temveč tudi v takih vprašanjih, ki trgajo smiselne celote.

Drugi ugovor, ki velja formalni plati nalog, zadeva učenčevo aktivnost. Čemu zahteva velika večina vprašanj iz jezikovnega področja le *ugotavljanje* jezikovnih pojavov? Posledice, ki rasejo iz zaključkov takega pojmovanja, so lahko daljnosežne in zadevajo namembnost jezikovnega pouka v osnovni šoli nasploh. Vprašujemo se: ali smo pri pouku slovenskega jezika lahko samo tolmači jezikovnih zakonitosti in jih učimo zaradi zakonitosti samih (ugotovitev ni nova) ali pa je jezikovna zakonitost le osnova za aktivno samoustvarjalnost učencev. Tu mi prihaja na misel pogostna praksa po naših šolah, ki se je, zlasti tam, kjer primanjkuje slavistov, vtihotapila iz nižjih razredov tudi v višje: da namreč pri interpretaciji teksta enostavno »prevedemo« tekstno predlogo v jezik učencev in jim jo tako vsebinsko približamo, pisateljevo oblikovno pomagalo — jezik — pa smatramo le za posodo, ki jo samo *tolmačimo* kot avtorjevo posebnost. (Razlogi za tako prakso so otipljivi, vendar na tem mestu ne bi o njih razpravljali.) Tako učenci umetnine niso apercipirali, temveč so jo zgolj prevedli v svoj jezik in postali bogatejši le za vsebinsko, ne pa tudi za oblikovno spoznanje. Podobni občutki se me lotevajo, ko prebiram imperative: podčrtaj!, prečrtaj!, določi! itn. Nikakor ne smemo dovoliti, da bi nam postala črka važnejša od duha ali, prevedeno v testno govorico: bolj me zanima, ali je učenec v stavčni kompoziciji pravilno uporabil dovršni in nedovršni glagol (prim. dramatični sedanjik), kot pa dejstvo, da ga je samo znal določiti; kajti na ta način sem vezal teorijo z *uporabo*. Test pa je marsikje (ne povsod) načelo: praksa — teorija — uporaba spremenil v: praksa — teorija — praksa, pri čemer je zadnjo stopnjo istovetil s slovniško prakso.

Ocenjujoč test iz tega zornega kota, pogrešamo v njem naloge, ki bi problemsko zaposlile širši radij učenčeve duševnosti ter dijaku omogočile dokazati njegovo aktivno ustvarjalnost, torej apercipijo in ne zgolj percepcijo. Take naloge bi bile n. pr.: Spremeni vrstni red besed!, Popravi napake v stavku (jezikovne, slogovne, pravopisne itn.)! Nadalje bi togost odpravljale naloge, ki bi obravnavale že zgoraj nakazane izostale panoge jezikovne vzgoje (slog, opisi, orisi, kompozicija, dispozicija, razčlenitev vsebinsko zaokroženega sestavka, oznaka itn. itn.). Le tako bodo smiselne tudi vse oblike in metode jezikovne vzgoje. Kajti zdi se nam nekoliko nenaravno, da bi vse govorne, slogovne in spisne vaje pa moderna nazorila, interpretacije tekstov in kolikor je še tega

zreducirali na iskanje besednih vrst iz stolpcev, na ugotavljanje dovršnih in nedovršnih glagolov in na razmišljanje o tem, ali začnemo obravnavo literarnega ustvarjanja našega naroda z ljudskim slovstvom ali ne. Prav gotovo pa po dopolnjeni testni predlogi ne bi mogel doseči prav dobre ocene učenec, ki je bil ob polletju negativno ocenjen in ne zna samostojno oblikovati niti ene misli.

Pri nalogah, ki obravnavajo literarno zgodovino, teorijo in vse, kar je v zvezi z obravnavo literarnih tekstov, preseneča togi formalizem. Kaj lahko n. pr. razberemo iz naloge o značilnostih ljudskega slovstva v 8. razredu? Navodilo k vprašanju se glasi: Prečrtaj napačna odgovora! In odgovori? a) Pregled literarnega ustvarjanja našega naroda začenjamo navadno z obravnavo ljudskega slovstva; b) ljudsko slovstvo so ob nastanku zapisovali; c) ustvarjalčevo ime je znano; d) ljudska pesem se ni spreminjala; e) v času romantike v prvi pol. 19. stol. so začeli posvečati ljudski pesmi veliko pozornost; f) zapisovalci ljudskih pesmi so: Valentin Vodnik, Andrej Smole, Emil Korytko, Karel Štrekelj, Joža Glonar, France Marolt; g) ljudska literatura obsega samo pesmi. To so značilnosti ljudskega slovstva za učenca 8. razreda! Prečrtajmo oba nepravilna odgovora in pogledjmo, kaj je ostalo! Zgolj zunanji, mehanični, ponekod celo inteligentno pretirano skromni podatki. Sprašujem se, ali je res značilno za ljudsko slovstvo, da začenjamo z njim pregled literarnega ustvarjanja našega naroda? In — ali je ena od značilnosti ljudskega slovstva, da so bili zapisovalci ti in ti? To je isto, kot bi trdil, da je ena od značilnosti Vorančeve proze ugotovitev, da bo v kratkem Koruza izdal njegova zbrana dela. Vsi odgovori (razen tistega pod d) so suhoparno zgodovinarski in ne zadevajo jedra problema. Če je to vse, kar ve povedati osmošolec o ljudski tvornosti, je bolje, da še to izostane. Zanima nas pa, kje so ostali v testu junaki, ki jih je ustvarila ljudska duša, kot so Kralj Matjaž pa Vida, desetnica, Ravbar, Lambergar, Klepec in vsi drugi, ki so živa zgodovina in priča naše težke preteklosti. Ali ni bistvenejša od vseh zgornjih ugotovitev resnica, da je ljudska pesem glasen in neutajljiv prevodnik narodove psihe? Ali se ne skriva v vsaki vrstici ljudske lirске pesmi iskra neuničljive življenjske sile in skoro v vsaki epski tvorbi vsaj želja po skromnem plamenu poguma? Ne trdim, da so odgovori napačni, upam pa si trditi, da v primerjavi z vsebinskim bogastvom ljudskega blaga niso tako bistveni, da bi imeli edini pravico do življenja; vsega ostalega pa, kar mu govori ljudska tvornost, učenec ne bi mogel izraziti, ker nima možnosti (o vsebini ljudske tvornosti ni govora v nobenem testu). Iz vseh vprašanj o tej veji literarne ustvarjalnosti moremo zaključiti, da mora absolvent osnovne šole vedeti to, da je ljudska tvornost pač oblika literarnega ustvarjanja, ki se mora naučiti njeno zgodovino, povedati pa mu ne more nič, ker je to povedala že svojemu zapisovalcu. Na podoben način obravnava test vsa vprašanja iz literarne zgodovine (n. pr.: Vpiši k ustreznim literarnim dobam naslednje pesnike in pisatelje!, Pripisi k spodaj navedenim delom ustreznega avtorja!, Napiši naslova dveh basni in njihova avtorja!, Napiši naslova dveh balad in kdo jih je spesnil!, Napiši naslove treh Prešernovih pesmi!, Določi pisatelja za spodaj navedena dela! itn.). Kompleksna vprašanja, ki rešujejo problem, so izključena. Ali je po tej logiki učenca, ki zapuša osnovno šolo, literatura sploh naučila kaj drugega razen nekaj naslovov in to, da jè (biva)? Ali nam je res literarna zgodovina postala samo sinonim za »literarno« obarvano zgodovino, atribut »literarna« pa le epiteton ornans? Z nobenim

od tako zastavljenih literarnozgodovinskih vprašanj se ne bi mogli strinjati, ker so, gledano s stališča namenskosti pouka literarne zgodovine v osnovni šoli, preostanek preživelega.

Oblikovno kažejo torej učni testi za slovenski jezik v primerjavi z njihovo vsebinsko platjo večje pomanjkljivosti ter terjajo premišljene dopolnitve in korekture. Te pa naj bi posredovali avtorjem slavisti — praktiki, kajti zdi se, da so prišli pri sedanjem osnutku premalo do izraza.

Ocene, poročila, zapiski

OB NAJNOVEJŠI DRAMATIZACIJI TAVČARJEVEGA DELA

Pred kratkim smo imeli priložnost gledati na Šentjakobskem odru dramatizacijo Tavčarjeve Visoške kronike. Istočasno so v Ljubljani vrteli poljski barvni film Sienkiewiczovih Križarjev. Obe hiši sta bili ob uprizoritvah nabito polni. Še hujši naval h Križarjem sem doživela nekaj mesecev poprej v Warszawi, kjer so jih dajali že nad leto dni. Slavisti smo zasedli v dvorani skoraj celo vrsto, bili smo gostje poljskih tovarišev, ki so nam pravočasno preskrbeli vstopnice. Ti so gledali uprizoritev že tretjič, četrtič, pa so imeli še zmerom vlažne oči. Tudi Tavčarjeva dramatizacija je privabila ljudi, da že nekaj dni pred predstavo ni bilo več vstopnic.

Filma z dramo ni mogoče primerjati, tudi Sienkiewicz s Tavčarjem komaj. Med prvo objavo obeh romanov je skoraj presledek dveh desetletij, a težko bo dokazati, koliko je Tavčar Sienkiewiczza poznal (v njegovi obsežni biblioteki je ohranjeno eno samo Sienkiewiczovo delo: Eine Komödie der Irrungen und andere Geschichten. Deutsch von B. W. Segel, Berlin, b. 1.). Ne glede na to pa lahko rečemo, da Tavčar kljub drugačnemu odnosu do življenja in sveta Slovencem pomeni s svojimi zgodovinskimi deli nekaj podobnega kakor Poljakom Sienkiewicz. Oba skušata dati svojemu narodu potrditev njegove močne preteklosti, vnanjih in duhovnih bojev, bolečine pa tudi junaštva. V skladu z dejansko zgodovino je seve zlasti poslednjega neprimerno več pri Sienkiewiczzu, čeprav tudi Tavčarju ni mogoče zanikati bleščeče sposobnosti za podajanje širokih epskih platen.

Takšna snov in obdelava je vselej privlačna za uprizarjanje, pri obeh romanopisicah pa zaradi njune dramatičnosti k temu naravnost izziva. Publika dokazuje, kako je je žejna zlasti zdaj, po letih strahotnega boja za obstanek, na kakršnega smo bili v drugi svetovni vojni obsojeni tako Slovenci kakor Poljaki.

Po osvoboditvi so se naši filmski krogi tega zavedali, ko so pričeli snemati Visoško kroniko po scenariju Draga Šege. Fragmentarni posnetki, ki sem jih imela priložnost gledati na platnu, so uspeli; velika škoda je, da so snemanje sredi dela prekinili in nas tako osiromašili za velik slovenski historični film. Da smo za takšno uprizarjanje prerevni? Poljski film je vsekakor zahteval še neprimerno večji aparat in je kljub tej in drugi pomanjkljivosti dosegel svoj namen. Tavčarjeva umetnost, ki s časom dejansko raste, pa v naši merodajni javnosti še zmerom ni dovolj priznana, da bi se ji zdelo vredno zanjo kaj več tvegati. Kako živo pa jo sprejema široka publika, dokazujejo dramatizacije njegovega dela na Šentjakobskem odru.

Seveda te dramatizacije ne morejo doseči avtorjeve očarljivosti; kaj takega pa redko kateri dramatizaciji uspe. Tudi je res, da prav pri Tavčarjevih dramatizacijah vidno izstopi predvsem tista vnanja, meščanska plat, ki s svojim pestrim dogajanjem zabava, porazgubi pa se dragocena duhovna plat, ki v knjigi bogato osvešča. Tega ni kriv samo dramatizator, ki mora delo krčiti glede na omejeni čas in prostor, soodločilen pri uspehu je ves odnski ansambel, ki ustvarjalca dojame ali pa ne.

Savo Klemenčič, dramatizator in režiser zadnje Tavčarjeve uprizoritve, je znan že kot skrben dramatizator Tavčarjeve novele Janez Sonce, ki so jo bili Šentjakobčani uprizorili pred zadnjo vojno (prim. Tavčarjevo zbrano delo IV, 311). V uprizoritev romana se je zagrzel z vso prizadetostjo, za postavitev scene podrobno preštudiral visoško