

Poljanec se je sploh uvrstil med politično vodilne osebnosti na Slovenskem Koroškem. Idejo slovenske nacionalne sloge je podpirala ideja slovanske vzajemnosti, ki je vedno imela najglasnejše in najvnetejše zagovornike med ljudmi naših obrobni pokrajin. Na Koroškem so tedaj misel slovanskega bratovstva krepko podpirali na Koroškem delujoči duhovniki Čehi, ki jih ni bilo malo. (Posebej je zaradi neposredne udeleženi v slovenski literaturi vredno omeniti hotuljskega župnika Franca Štingla: Prezihu je razpiral poglede v izvenlovenski, slovanski svet in v DS prispeval množico informativnih zapiskov o novostih v češkem in slovaškem slovstvu.) Tudi Meško je za svoj narod in posebej za Koroško videl srečno prihodnost v narodni enotnosti in v širokem slovanskem zavetju. Surko, ki je drugod že pomenila zaostalost, nazadnjaštvo, sebično samozvanstvo in lažno hejslovanstvo, to surko je Meško nosil še s čisto mislijo idealnega slovenskega rodoljuba in slovanskega navdušenca.

* Sestavek je avtor napisal že za 1. štev. JIS, a zaradi pomanjkanja prostora ni prišel na vrsto. Medtem je Ksaver Meško umrl. Spomnili se ga bomo v prihodnji številki.

Viktor Smolej

ZAPISKA O JEZIKOVNI VZGOJI IN METODI JEZIKOVNEGA POUKA

I.

Kadar ocenjujemo jezikovno usposobljenost kakega človeka, bodisi govorno ali pismeno, pri tem kot na temeljno komponento mislimo tudi na besedni zaklad, s katerim razpolaga in ki ga označujemo navadno z atributi skromen, reven, bogat, razvit ipd.

Za vsebinski razmah in kvaliteto poglobitev besednega zaklada je izrednega pomena osnovnošolsko obdobje. V tem času se otrok močno telesno in duševno razvije, kar mu omogoča, da se v razširjenem življenjskem okolju znajde in se vanj vključuje, a šola mu organizirano odkriva nova in nova področja in ga postopno uvaja v dotlej popolnoma neznanе mu svetove, pri čemer se opira na lahko izdatno pomoč sodobnih množičnih informacijskih sredstev, kot so tisk, radio, televizija in film.

Jasno je, a se vzporedno z vsem tem dogajanjem pomembno bogati in pestri prav besedni zaklad, a hkrati je pa res tudi obratno, da lahko slabo in pomanjkljivo usvajanje ustreznega izraza občutno zavre samo razumevanje življenjskih pojavov in okrni vednost o svetu. Za nezadosten napredek in neustrezen uspeh v tem pogledu je vzrokov več, navadno pa manj mislimo na tele:

- ni nam dosti znano, kolikšen in kakšen je povprečni besedni fond otrok ob vstopu v šolo in kako se razlikuje glede na okolje;
- nimamo skoro nikakih norm za načrtno postopno rast besedišča z ozirom na sodobne potrebe in zmogljivost učencev;
- zato tudi nimamo niti učbenikov, ki bi ta za uspešno delo temeljna načela smotno upoštevali in izvajali.

Vsaj približno zadovoljliva rešitev teh vprašanj seveda nikakor ni lahka in preprosta, ker gre za izredno zapleten in občutljiv kompleks, ki bi zahteval dolgotrajnih obsežnih raziskav in temeljitega študija, a bi končni rezultat vendarle ne mogel biti čisto trden. Saj med drugim ne moremo niti približno preценiti za rast besednega zaklada tako pomembnega faktorja, kot je npr. vpliv izvenšolskega okolja.

Če te stvari dobro premislimo, moramo torej priznati, da je naše prizadevanje za rast besedišča med osnovnim šolanjem kar precej naključno namesto preiščljeno načrtno in ustrezni so seveda dostikrat uspehi ali neuspehi. Včasih se začudimo, ko učenci za naše pojme njim nov in težak izraz že poznajo, drugič pa še malo bolj, ko ne vedo za kakšno povsem preprosto (za nas) ali pogosto rabljeno besedo ali si jo napačno razlagajo. Nadalje je treba upoštevati še precejšnje razločke med aktivnim in pasivnim besednim fondom, obenem pa tudi, da učenci posamezne izraze večkrat le golo spominsko reproducirajo (največ razne tujke s predmetnih področij), ne da bi jim bila vsebina kakorkoli jasna ali pa jim pripisujejo celo čisto drug pomen. Takih primerov ni ravno malo in to je potem res — verbalizem, bolje: papagajstvo.

Normativov povprečnega izraznega fonda za posamezna področja in določene starostne stopnje sicer res nimamo, kljub temu pa lahko pri svojem delu z osnovnošolskimi učenci precej dobro ugotavljamo, da šolski učbeniki, pionirski tisk, besedila k diafilmom in šolske radijske ure nemalokrat močno precenjujejo zmogljivost učencev (bolje rečeno: nanjo sploh ne mislijo) in zato ne dosegajo pričakovanega izobrazbenega učinka. Tu pa ne gre samo za kopičenje pretežkih in še nepojasnjenih izrazov, pač pa tudi za skladnjo in sploh celotni slog pisanja. Sicer bi se o istem problemu dalo govoriti prav tako pri sestavkih za odrasle, namenjenih najširšemu krogu ljudi.

Pri širjenju pojmov in ustreznega besednega zaklada ima pri pouku vsak predmet oziroma vsako področje svoj določeni delež in v tem začrtanem okviru poteka delo še najbolj sistematično ne glede na to, ali sta obseg in teža zmeraj najprimerneje porazdeljena. Slovenski jezik kot predmet pa s tega vidika ni na najbolj trdnih tleh, ker je tu sistematike verjetno še najmanj. O kaki pravi načrtnosti ne bi mogli dosti govoriti, izgublja se skoraj postopno z razredi, tako da nazadnje prevladuje bolj vtis nekega naključnega paberkovanja, kakor ga pač нареkuje zlasti vsakokratno obravnavano berilo.

Pri tem pa se dosti greši, ker pri jezikovni razlagi ne znajo vsi potegniti prave meje med tistimi novimi izrazi, ki so res živi in tudi učencu potrebni, ter takimi, ki za sodobni jezik nimajo nobenega pomena, ker so bodisi prelokalni, slabo izbrani, že odmrli ali pa celo skovani. Da se prav razumemo: gotovo je tudi te treba pojasniti za jasnost teksta, vendar ne gre ob njih izgubljeti preveč časa in jih z enako ali celo večjo vnemo vbijati učencem v glavo. Posebno zapeljivi so glede tega nekateri starejši pisatelji, kjer je potem središče dela pogosto samo še razlaga kopice neznanih besed.

Opozoril pa bi rad še na temu nasproten pojav, ki v naši šolski praksi žal ni tako redek. Mislim na prizadevanje (ki ga najlaže zasledujemo pri popravah domačih in šolskih nalog), da bi učenčev jezikovni izraz prej ko prej napravili »knjižni«, se pravi, ga »očistili« narečnega vpliva, približali nekemu umišljenemu standardiziranemu »ideal«, a ga v resnici nezavedno bistveno — osiromašili.

Iz učenčevega živega, organskega izrazoslovja, ki ga je prinesel iz svojega okolja, z napačno nezaupno vnemo, da bi ne ostalo v jeziku kaj nedovoljenega, osem let pridno pulimo besede in zveze, ki količkaj diše po domačem narečju in jih sami ne poznamo iz predvsem šolskih knjig — torej ne ustrezajo naši predstavi o »vzornem« (v resnici papirnatem) knjižnem jeziku, zamišljenem nekako po »šolskem JUS«. Kriva za to je predvsem dosedanja enostranska jezikovna vzgoja na šolah, ki so pripravljale učiteljski kader, poleg premajhne jezikovne izobrazbe in razgledanosti pa seveda iz tega izvirajoča premajhna osveščenost in samostojnost. Svoje prispeva še napačna jezikovna politika raznih urednikov, zgrešena vnama korektorjev in včasih sestavljalcev slovarjev, kadar krojijo jeziku podobo preveč po svoji zamisli.

Usodno za učenčev nadaljnji jezikovni razvoj in ostriženje čuta lahko postane, če ga ne znamo dovolj zgodaj usmeriti, naj v svojem govoru dobro loči zrnje od plev, se pravi klene, posrečene domače (čeprav za zdaj mogoče samo še lokalne) izraze ali izvirne prenose in zveze od neprebavljenih tujih besed ali konstrukcij. Seveda pa je učitelju potrebno poleg temeljite jezikovne izobrazbe in tankočutnosti še znanje »sosednjega tujega jezika, ki je na narečje vplival, kajti sicer bo sam marsikdaj v zadregi: v dozdevno mikavnem izvirnem narečnem izrazu ne bo prepoznal vsiljive spačenke.

Učenci, zlasti še vestnejši, se takim zgrešenim kriterijem o skrajno poenostavljenem, uniformiranem in od narečja kar se da odmaknjenem knjižnem jeziku kmalu uklonijo in po nekajletnem »kultiviranju« si besed, ki so jih dosledno rabili prej, ne upajo več zapisati ali pa že zapisane prečrtajo in nadomestijo s »knjižnimi«. Naš učenec si ne upa rabiti izraza *to ne spada sem*, ampak le *ne sodi*, namesto *zmerom* piše *vedno*, za prejšnje vse *zastonj* obvezno samo vse *zamañ*, namesto *dosti* le *mного*, »narečno« čujem prevaja v »knjižno« *slišim*, *skratka* — pojem knjižnega jezika dobi zanj neko nedomačo, tujo, kar se da odmaknjeno podobo, ki jo sprejema z mešanimi občutki.

In kadar tako premišljujem o našem jeziku in jezikovni vzgoji, nazadnje blagrujem srečne okoliščine, da še nimamo šolske izdaje Slovenskega pravopisa, ki bi s svojim nujno omejenim in obsekanim besediščem takšno prizadevanje in stanje pač le še utrdila in sankcionirala.

Stanko Kotnik

II.

Otrok v osnovni šoli je usmerjen predvsem h konkretnemu svetu, za abstrakcije in tudi za jezikovne oblike nima posebnega zanimanja. Marsikdo se še kot odrasel spominja, kako mu je slovnica na osnovni šoli ali nekdanji nižji gimnaziji delala preglavice. Morda so tega deloma krive tudi metode jezikovnega pouka. Zelo pogosto razložimo učencem sklanjatve, spregatve, stopnjevanje s paradigmi. Učenci sicer spoznajo jezikovne oblike, vendar precej odtrgano od njihovega pomena. V novjšem času se uveljavlja tekstna metoda. Učence opozorimo na jezikovne oblike ob izbranem leposlovnem ali poljudnoznanstvenem tekstu. Zdi se mi, da je ta metoda prodrla k nam z zahoda. Samo težava je v tem, da je bolj primerna za analitične zahodne jezike, medtem ko je pri sintetičnih slovanskih jezikih razmeroma težko najti ustrezne tekste. Možna je še tretja metoda, ki jo posebno spretno uporablja srbski metodik dr. Ilija Mamuzić. Metoda se naslanja na določene otrokove izkušnje in jih skuša izraziti z adekvatnimi oblikami. Metodo bi rad ilustriral z dvema primeroma: z obravnavo sklanjatve v IV. razredu in z razlago prvih pojmov o zloženih stavkih v V. razredu.

Sklanjatev navadno obravnavamo nekako po takihle vprašanjih: *Kaj je v Postojni? Jama. Česa nisem videl? Jame. Čemu je narava dala bogastvo? Jami. Kaj smo gledali? Jamo. Pri čem smo se ustavili? Pri jami. S čim se ponaša Postojna? Z jamo.* (Marija Jalen, Spoznavajmo slovenski jezik, IV. razred, str. 97.) Vprašanja so precej nasilno skonstruirana, posebno neprijetno je, da v isti sapi sprašujemo: *Česa nisem videl? Jame. Kaj smo gledali? Jamo.*

Ko sem učil v IV. razredu, se mi je zdelo za začetek prehudo obravnavati besedo v vseh sklonih. Prvo sem se lotil samo 3. in 4. sklona. Pogovarjali smo se o rojstnih dnevih in kaj so učenci komu dali za ta dan: *Mami sem dala nageljčke. Očku sem kupil kravato. Babici sem nesel torto. Marjanu sem podaril kocke. Majdi poklonil album...* Nato sem poizkušal znanje teh dveh oblik na novi vsebini, vsak učenec je povedal, kaj je komu naredil: *Mami sem prinesel drva. Očku sem očistil čevlje...* Drugič sem obravnaval razliko med 2. in 4. sklonom. Pogovarjali smo se o domačih nalogah: *Napisal sem računsko nalogo. Naučil sem se pesmico. Narisal sem vlak. Branko pa ni napisal naloge...* Nato smo si razdelili vloge, polovico učencev je bilo delovnih, polovica pa lenih. Jezikovni čut učencev je ob tej vaji večkrat odpovedal: *Izrezal sem piščalko. Nisem izrezal piščalko, piščalke...* Iz tega se je razvila živahna debata, katera oblika je prvilna in katera napačna. Na podoben način sem obravnaval tudi ostale sklone.

Kadar razlagamo zložene stavke, običajno izluščimo primer iz nekega teksta in ga nekako takole razvijamo:

*Jeklene vezi so pretrgane. Ladja oživi.
Jeklene vrvi so pretrgane, ladja oživi.
Jeklene vezi so pretrgane in ladja oživi.
Jeklene vezi so pretrgane, zato ladja oživi.
Ker so jeklene vezi pretrgane, ladja oživi.
Ladja oživi, ker so jeklene vezi pretrgane.*

(Marija Jalen, Slovenska jezikovna vadnica za V. razred, str. 66.)

Ob taki razlagi dobijo učenci občutek, da lahko isto vsebino vlijemo v čisto poljubno stavčno formo. V resnici pa ni tako. Obravnavo sklepalnega priredja in vzročnega odvisnika sem zasnoval na opažanju, da sklepalno priredje uporabljamo, kadar so vzroki in posledice vsakdanji, vzročni odvisnik pa, kadar gre za bolj specialen vzrok.

Pri obravnavi sklepalnega priredja smo se pogovarjali o situacijah, ki povzročajo otrokom dobro znane posledice: *Mama je šla v mesto, zato ni bilo stanovanje pospravljeno, zato ni bilo skuhanu kosilo...* Naletel sem tudi na pomanjkljivo izražene dopolnitve: *zato nisem mogel v šolo.* Takale zveza je razumljiva v družinskem krogu, v razredu pa smo jo razumeli šele, ko je učenec pojasnil: *zato sem moral paziti na mlajšega bratca in nisem mogel v šolo.*

Pri obravnavi vzročnega odvisnika smo se pogovarjali o vzrokih prometnih nesreč. Objektivne vzroke nesreč so tolmačili učenci s prislovnimi določili: *zaradi poledice, zaradi ozke ceste, zaradi pokvarjenih zavor...* Vprašanje je bilo, kako prisiliti učence, da bodo rabili vzročne ovisnike. Začeli smo se pogovarjati o nesrečah, pri katerih je bil kriv šofer. Učenci, ki so videli nesreče, so ob skicah, ki so jih narisali na tablo, tolmačili, kako je prišlo do njih. Nato smo pod skico na kratko formulirali vzrok nesreče:

Fiat 600 se je zaletel v tovornjak, ker je na križišču neenakovrednih cest izsiljeval prednost. Fiat 1300 se je zaletel v nasproti vozeči avtobus, ker je v megli prehiteval tovornjak . . . Težave nam je delal edino veznik, učenci so hoteli rabiti zato ker namesto običajnega knjižnega ker. Na podoben način se da obravnavati tudi ostale vrste zloženih stavkov.

Pokazana metoda ima svoje dobre in slabe strani. Zahteva precej ustvarjalnosti, tako učitelja kot učencev. Nevarno je, da ob zanimivi vsebini učenci skoro pozabijo na jezikovne oblike. Dobro pa je, da se ostrí čut za knjižne jezikovne oblike ob čisto življenjskih situacijah. Želel bi, da bi se ta metoda širila, si našla ustvarjalnih pristašev in se do dobra preizkusila v praksi.

Franc Zagar

ZAPOSILITEV IN POLOŽAJ SLAVISTOV NA ŠOLAH I. IN II. STOPNJE

Nameni reformnih prizadevanj na področju našega šolstva so nam znani. Poglavitni smoter je gotovo tale: z novimi učnimi programi in modernejšimi metodami ter z materialno podporo je treba preobraziti v neki meri stagnirano šolstvo, kvalitetno zvišati raven splošne izobrazbe ter uvesti samoupravljanje v učnovzgojne zavode. Ker je šolstvo zelo delikatno področje, ki ne dopušča prepogostega eksperimentiranja, je popolnoma jasno, da pot do zastavljenih smotrov ni lahka, da so se tu in tam pojavile izkrivljene podobe šolske reforme, nekaj meglenih pojmovanj in brezbriznega odnosa do bistvenih vprašanj.

Decentralizacija na področju šolstva je mnoge učiteljske kolektive nehote nekoliko osamila. Naenkrat med posameznimi kolektivi in strokami ni bilo več prave povezanosti, in sicer v trenutku, ko je bilo treba iskati in ubirati nova pota v šolstvu. Zato je često vsak kolektiv zase, ne da bi mogel upoštevati izkušnje ali izsledke drugega kolektiva, trošil neverjetno veliko energije in časa pri iskanju novih poti in rešitev, ko bi bila lahko pot ob združenih močeh in določenih pravočasnih sugestijah izvedencev mnogo krajša in lažja.

Tak primer trošenja dragocenih pedagoških sil je bilo opaziti npr. pri uvajanju samoupravljanja v učnovzgojne zavode. Sam po sebi pomeni ta preobrat novo veliko obdobje v našem šolstvu, vendar pa tega momenta nismo znali v pravi meri izkoristiti. Aktivnost, ki je bila sprožena, je bila usmerjena preveč v materialno plat, prosvetni delavci so jo občutili bolj kot breme namesto olajšanja. Množice pedagogov so na desetine in desetine večerov in ur preselele v zbornicah, ko so razpravljale zgolj o finančno materialnih vprašanjih svojega zavoda. Pri tem je bilo gotovo na škodi njihovo učnovzgojno delo. Toda kljub takemu trošenju sil so našli dobre rezultate in dobre rešitve le zrel in objektivni kolektivi, drugi pa so nekatere že uveljavljene norme zavrgli, nove pa ne kažejo, da so pravične. Zgodilo se je, da se je ponekod z novim načinom delitve osebnih dohodkov vneslo v kolektive medsebojno nerazumevanje in špekulantsko omalovaževanje posameznih področij učnovzgojnega dela.

Kakšne anomalije je vneslo stihijsko nastajanje pravilnikov o delitvi osebnih dohodkov, nam povedo nekateri podatki iz ankete, ki jo je izvedlo SDS v marcu in aprilu 1963. Ti podatki pravijo, da je učna obveznost na posameznih šolah v SRS dokaj različna, čeprav je bila pred uveljavljanjem samoupravljanja v učnovzgojne zavode z zakonom določena, gotovo da na podlagi opažanj in izkušenj.

Učna obveznost slavistov, ki so odgovorili na anketo, je v razponu od 18 do 30 ur tedensko. V 65 primerih od 150 imajo slavisti 20 urno ali manjšo (7 primerov) učno obveznost, v 85 primerih pa 22 urno ali celo višjo učno obveznost. Nekatere slaviste bremenijo še obvezne nadure po predmetniku. Pri 23 urni učni obveznosti ima neki slavist še 10 nadur, pri 28 urni učni obveznosti ima slavist kot predavatelj materinega jezika sicer dve uri manj, še vedno pa 4 nadure, pri 27 urni učni obveznosti ima nekdo še 3 nadure, pri 29 urni 4 nadure, en primer pa je s 30 urno učno obveznostjo.

Ni treba izgubljeni besed o tem, kako kvarno lahko vpliva prekomerna zaposlitev na kvaliteto dela v razredu, na učiteljevo počutje in razpoloženje. Menim, da je pravilna odločna zahteva, da bodi učna obveznost na vseh šolah enaka za vse predavatelje, na srednjih šolah 20 ur, na osnovnih šolah 22 ur.* Kakšen smisel ima npr. 30-urna učna

* S tem predlogom se kolegi iz južnih republik niso strinjali, ker že imajo 20 ur, zahtevajo pa 18 urno učno obveznost. Sestavek sem kot poročilo prebral na lanskem ohridskem slavističnem kongresu.