

no sorazmerna z obvladovanjem diasistema. Prav tako lahko tudi za interference trdimo, da je njihova frekvenca pri posameznem govorniku obratno sorazmerna količini domačih jezikovnih sredstev, ki jih posameznik poseduje.

Oboje, prehod iz koda v kod ter interferenco, lahko torej zaustavimo in omejimo tudi z utrjevanjem vseh vrst prvega jezika, z utrjevanjem zavesti o diasistemu. Ta pa se lahko povsem razvije le v skupnosti, ki živi polno, družbeno enakopravno življenje. Boj proti diglosiji in za bilingvnost mora torej potekati na dveh frontah: ustvarjati je treba pogoje za polno družbeno enakopravnost slovenske manjšine, kar je pogoj za njeno jezikovno enakopravnost, obenem pa mora skupnost svoj jezikovni razvoj zavestno usmerjati, saj je po drugi strani polno razvit jezik pogoj za polno življenje skupnosti.

Stanko Kotnik

Pedagoška akademija v Mariboru

METODIČNI POGLED NA UČNO SNOV

Metodično gledati na učno snov pomeni poglobiti se vanjo z različnih vidikov in odkrivati njen didaktični smisel ter učno-vzgojne možnosti v raznih smereh in povezavah. Večinoma gre za izredno zahtevno in nemalokrat tudi samostojno delo, ki pa je pogoj za funkcionalno ter uspešno vključitev učne teme v učni proces in se precej poenostavljeno in shematizirano formalno izkristalizira v pisni učni pripravi.

Še posebej moram potrebnost takšnega lotevanja stvari poudariti za jezikovni pouk in ne nazadnje za njegov slovnčni del. Učna priprava, ki bi nastala mimo nakazanega prizadevanja, bi bila le formalistična konstrukcija in za pristno zaživetje obravnavane teme kaj malo vredna, četudi bi bila izdelana na zunaj še tako skrbno in po priznanih didaktičnih točkah. Pravi metodični pogled pa žal ali na srečo nikomur ni dan vnaprej in v dokončni obliki — nasprotno, ob praksi in teoriji si ga mora učitelj nenehno ostriti, širiti in poglobljati, ga preskušati in utrjevati. Ob takem zavestnem odnosu pouk slovenščine nikoli ne bo postal samo bolj ali manj zanesljivo šablonsko opravilo.

Da ne bi izrečene načelne misli dalje razvijal presplošno in preabstraktno, jo bom skušal utemeljevati in osvetljevati ob konkretnem zgledu, pri tem pa mi menda ni treba posebej naglasiti, da ima vsako učivo svoje možnosti in zahteve. Za primer sem izbral slovnčno snov, ki je po učnem načrtu na vrsti v 3. razredu osnovne šole, pozneje pa pri sistematičnih preglednih ponovitvah: **trdilni in nikalni stavki**. Tema se zdi na prvi pogled kar se da skromna in preprosta, in ker je zelo skopo in pomanjkljivo obravnavana v slovnica^{*}, jo tako odpravi tudi

* Jezikovna vadnica za prve tri razrede pri nas menda še ni predvidena, delovni zvezek za 3. razred in metodični priročnik za učitelje pa sta šele razpisana.

večina učiteljev, ne da bi kaj prida premišljala o njenih morebitnih vendarle širših razsežnostih in celo — pasteh.

Pošteno se lahko ujamemo že pri najbolj nedolžnem primeru: Tonček hodi rad v šolo. Tonček ne hodi rad v šolo. (Jezikovna vadnica V, str. 33.) Iz takega ali podobnega zgleda neprevidno »izpeljana« razlaga (pravilo), da se v drugem stavku glagolsko dejanje zanikava, je namreč — napačna, česar pa se marsikdo nitj ne zaveda. Saj Tonček vendarle hodi v šolo, čeprav ne posebno rad! Vsekakor možnost za nepričakovano zadrego pri pouku ob trčenju s kakimi bistrejšimi, naravno mislečimi samostojnejšimi učenci. Druga bi bila seveda, če bi se stavek glasil: Tonček ne hodi v šolo. Toda zdaj bi imelo »pravilo« le polovično veljavo in tako s tradicionalnim slovničnim pravilom tudi je.

Kaj se v kakem stavku zanika in kaj ter kdaj trdi, je sploh poglavje zase in bolj zapleteno, kot si hočemo priznati. Zato je najvarnejše preprosto reči: ti stavki so nikalni, ti pa trdilni. A če že hočemo podati pravilo, bi se dalo zagovarjati takšnote: Stavki, ki imajo glagol v nikalni obliki (ne plavam, nočem, nisem), so nikalni stavki, vsem drugim pa rečemo trdilni. Nepopolnih stavkov kot izjem pravilo seveda ne zajema. — Mislim da bi smel govoriti o nikalni obliki glagola, saj je to sistemsko jezikovno sredstvo in tudi pri analizi pripišemo nikalnico glagolu. To je nekaj drugega kot prejšnja neustrezna opredelitev, da se stavki po obliki delijo na trdilne in nikalne, kar bi imelo smisel le pri redkejšem tipu istopomenskih, t. i. »sumnih« vprašalnih stavčnih parov: Si me včeraj ti iskal? Me nisi včeraj ti iskal? Z določnim poimenovanjem bi tudi odpravili večne strokovne in terminološke zadrege ob tem pojavu (označevanje »zanikani glagol« ali »zanikani povedek« ne ustreza).

Prva in splošna zapoved za jezikovni pouk je torej, da morata razlaga in osnovno pravilo zares izhajati iz izbranih ponazorilnih zgledov, potrjevati pa ju morajo tudi nadaljnji primeri, dokler ne preidemo k morebitnim posebnostim ali izjemam, pač k snovni razširitvi. To zahtevo je treba celo še zaostriti: začetni zgledi za neki jezikovni pojav ali slovnično kategorijo morajo biti praviloma ustrezno preprosti ter spoznavno povsem jasni in nedvoumni! Vse drugačno gradivo sme priti na vrsto šele pozneje, ko je osnovno znanje že utrjeno. Primeri, ob katerih se resno zamisli strokovno podkovan slavist, gotovo niso najbolj hvaležno učivo za običajno šolsko delo, vendar naletimo na take spodrsaljake žal tudi v učbenikih.

Posamezna učna tema je navadno del večje snovne enote ali sklopa in metodično premišljati o njej pomeni najpoprej ugotoviti njeno mesto in povezavo v širšem okviru učnega načrta. In kaj se nam odkrije za naš primer? Navpična snovna preglednica po razredih, narejena po učnem načrtu — nepogrešljivi učiteljev orientacijski delovni pripomoček — nam za stavek pokaže, da ga spoznavajo učenci v prvih treh razredih z vidika celote, v 4. razredu pa se začne členjenje na sestavne dele (stavčne člene). V konkretnem primeru nas mora najprej zanimati stavčna snov 2. razreda. Tu so se učenci seznanili z vrstami **stavkov po namenu** (prostih), kakor bi lahko smiselno poimenovali ta vidik, ki je ostal brez skupnega naziva, odkar smo se odrekli nepravilnemu »po vsebini«: da so pripovedni (izraz **povedni** v prejšnjih načrtih je bil boljši; Breznik jih v slovnici 1934 imenuje dopóvedni), vprašalni in vzklični. (Ta delitev se v resnici

v bistvu opira na osnovni **namen** stavkov: ali kaj samo povemo ali želimo pojasniti ali pa hočemo na druge tako ali drugače — s čustvom ali voljo — vplivati.)

In zdaj smo pri vprašanju, ki naj se ne zdi odveč: kako staro, znano snov in novo povezati? Pri bolj površnem razumevanju lahko namreč tudi vesten učitelj kaj hitro zagreši napako. Na začetku učne ure v 3. razredu bodo sicer formalno še ponovili stavke po namenu (pripovedne, vprašalne in vzključne), vendar nato brez prave zveze in ob drugih primerih prešli k trdilnim in nikalnim stavkom, kakor da bi šlo za nadaljnji vrsti, ki potrebujeta čisto svoje zglede, ne pa za drugačen raziskovalni vidik. O takšnem ravnanju sem se pogosto prepričal iz učnih priprav. A tudi skupno stavčno preglednico so mi učitelji radi sestavili takole: 1. pripovedni, 2. vprašalni, 3. vzključni, 4. trdilni, 5. nikalni, in šele po ugovoru so potem po daljšem premišljevanju večinoma našli pravo rešitev v tej ali oni grafični obliki (najpreprostejša je dopolnitev preglednice stavkov po namenu z zavitim oklepajem in navedbo »trdilni« in »nikalni«). Novi vzorec za časovno razvrstitev učne snovi v 3. razredu sicer že opozori na povezanost ene in druge teme ter medsebojno razmerje, vendar žal na manj zadovoljiv način, šele v drugem tednu obravnave trdilnih in nikalnih stavkov in v nerodni, neustrezni formulaciji (5. teden — trdilni in nikalni stavki, 6. teden — trdilni in nikalni stavki v različnih vrstah stavkov /v vprašalnih, vzključnih/). Ostaja pa vprašanje, kako je pri pouku v nadaljnjih razredih, ko to snov ponavljajo.

Pomanjkljivost izvira namreč iz naših slovnice, ki so se pri obravnavi trdilnih in nikalnih stavkov kar po vrsti (razen Toporišičeve) zadovoljevale s samimi povednimi zgledi, kar je pravo zvezo med obema vidikoma nehote zabilo in celo pretrgalo. Razumljivo je, da so učitelji gradivo v enaki obliki prenašali v pouk, saj so takšni slepi avtomatizmi neverjetno trdoživi in se jim le malokdo z lastnim premišljanjem postavi po robu. Menda nisem pri seminarskih preskusih na pedagoški akademiji nikoli doživel, da bi bil kdo ob tej temi izbral že kake druge primere razen povednih stavkov, čeprav so bili med študenti številni učitelji z dolgoletno prakso. Na vprašalne in vzključne (velelne) zglede pač niso bili pozorni, dokler niso bili posebej opozorjeni. Vsekakor je tu vplivala tudi preozka snovna usmerjenost. Zaradi pravilnega razumevanja in metodične gospodarnosti je torej treba delati z enotnim stavčnim gradivom (besedilom), ob katerem najprej ponovimo znanje o stavkih po namenu in zatem spoznamo še trdilnost ali nikalnost. Učenci se bodo tako jasno zavedali, da je stavek hkrati povedni in trdilni oz. nikalni itn. — da gre skupno za šest možnosti (tri pare), ki jih na koncu nazorno prikažemo še s preglednico.

Važno metodično vprašanje pri veččlenskih temah (naša ima dva člena, stavki po namenu ali naklon tri itn.) je zaporedje obravnave ne glede na to, ali se odločimo za navidez krajšo in »varnejšo« pot razlage ali pa se zanesemo tudi na zmožnosti in voljo učencev in jim privoščimo užitek samostojnejšega odkrivanja jezikovnih zakonitosti. Mimogrede: včasih kar ne moremo razumeti čudne obotavljivosti in nezaupljivosti nekaterih dobrih učiteljev, ko je vendar v praksi že zadostno potrjeno, da je bolj hvaležno prepustiti razredu aktivnejšo vlogo.

Splošne možnosti so tele: ločeno postopno spoznavanje snovnih členov v takem ali drugačnem vrstnem redu z ustreznimi prehodi in povezavami ali pa hkratni

prikaz, torej primerjalno soočenje. Sočasna predstavitev ima seveda svoje razumne meje glede na obseg in težavnost snovi, zato bo večkrat le delna. Zlasti v osnovni šoli se moramo po potrebi omejiti na prikladno izbrana členska para, medtem ko preostale člene pritegnemo pozneje. V našem primeru imamo torej na voljo tele možnosti za obravnavo: a) najprej trdilni stavki, nato nikalni; b) najprej nikalni stavki, nato trdilni; c) hkratna, povezana, primerjalna obravnavna. Kako naj se tu usmerimo? Povejmo kar takoj, da smo prispeli na razpoptje, kjer bi se morale poti opisnih slovničarjev in učiteljev pretežno ločevati. Zadeli smo namreč na vprašanje **opaznosti jezikovnih pojavov**.

Če vsaj malo premišljamo o posameznih jezikovnih pojavih, kategorijah, oblikah, kar nehotе ugotovimo, da nam nekateri močnejše silijo v uho, da v našem ustaljenem jezikovnem čutu bolj izstopajo, so torej opaznejši od drugih. To velja posebno še tedaj, kadar se ponavljajo zaporedoma, so nakopičeni in če se lahko dalj časa pomudimo ob njih, ker jih imamo pred seboj v zapisani obliki. Poenostavljeno rečeno: ene bi lahko uvrstili v skupino **opaznih kategorij**, druge med **neopazne**. Na tem objektivnem dejstvu (subjektivne različice odmislimo) mora graditi metodika pouka, verjetno pa je prav od tod prišlo veliko spodbud tudi jezikoslovcem.

Naravna pot pri pouku materinščine naj bi vodila od spoznavanja danih jezikovnih možnosti do sistematičnega slovničnega znanja, katerega del se nazadnje tudi avtomatizira. Postaje so torej jezikovno spoznanje — slovnično spoznanje — slovnično znanje (doseženo z učenjem, utrjevanjem, ponavljanjem). Uzaveščanje posameznih pojavov (kategorij) poteka po naslednjih stopnjah: a) začutenje, odkritje jezikovnega pojava, kategorije; b) ugotovitev zakonitosti, določitev oblik, slovnično poimenovanje; c) sistematizacija pojava, oblik.

Za učinkovitost pouka je posebej pomemben način prvega srečanja z novo snovjo. V jedru gre za metodični problem, kako naj učenci predvideni jezikovni pojav zares začutijo, ga takorekoč odkrijejo, in tu spreten učitelj plodno izrabljuje omenjeno lastnost opaznosti.

Če si s te plati ogledamo naš snovni primer, takoj ugotovimo, da trdilnost sama po sebi nikakor ni opazna lastnost in da s samimi trdilnimi stavki ni mogoče začeti odkrivati ničesar, pa najsi gre za metodo razlage ali razvijanja in reševanja problema. Drugače pa je z nikalnostjo. Ob enem zgledu bodo nanjo pozorni mogoče res le redki, toda če smiselno združimo več nikalnih stavkov, kar je tako običajno naše načelo, bo ta njihova skupna posebnost zagotovo postala očitna in je ne bo treba s prstom pokazati. Smiselno je potemtakem lotiti se teme z nikalnim besedilom, s trdilnim pa nikakor. Druga zanimiva možnost je hkratna obravnavna po posebnih zahtevah primerjalnega postopka z dvojniškim besedilom (gl. moje članke v Jeziku in slovstvu 1969 in 1971/72). Primerjalni prikaz imajo tudi vse slovnice, vendar njihov kratki opisni način ne ustreza našim metodičnim zahtevam.

Delovno izhodišče pri veččlenskih temah nam je torej vedno opaznejša kategorija, čeprav so v sistemu (v slovnica) na začetek praviloma postavljene bolj nevtralne, neopazne, npr. povedni stavek, trdilni stavek, povedni naklon, tvorni način. To pa seveda ne pomeni, da bomo spreminjali običajni vrstni red tudi

v skupnih pravilih in v preglednicah, ker nam gre le za učinkovitejše pridobivanje spoznanj. Tu se namreč potek metodičnega dela pri pouku meterinščine loči od obravnave iste snovi v tradicionalnih opisnih slovnica: pri aktivnem pouku z učenci zakonitosti lastnega jezika postopno odkrivamo kot nekoč jezikoslovci, šele temu samostojnemu uzaveščanju avtomatično rabljenih obrazcev pa sledi ureditev v običajno obliko slovnicega sistema. Kako negotov postane izid, če se neke nove problematike lotimo ob neoprijemljivi kategoriji in še z nedomišljenim metodičnim prijemom, se lahko vsak prepriča iz obravnave povednega naklona v jezikovni vadnici za 6. razred. Imamo pa tudi potrdilo, da se kdaj ob taki kategoriji ne pomudi niti slovničar, saj celo Breznik navaja med nakloni samo velelnik in pogojnik, povednega pa nima, ker se mu pač ni zdel nič posebnega.

Metodično načelo **od opaznega k neopaznemu** je veljavno seveda tudi pri primerjalni obravnavi, vendar se tu zaradi **kontrastno** postavljenih členov uresničuje že samo po sebi, saj se v povezavi trdilni-nikalni stavki, povedni-pogojni naklon, vezalno-protivno priredje ipd. vsak gotovo najprej zaustavi ob drugem, oprijemljivejšem členu. A kako ravnati, kadar snov ne nudi opaznejšega člena, ker so vsi nekam nevtralnno izenačeni (npr. kategorija časa)? Odgovor je en sam: v takem primeru postane primerjalno druženje celo nujnost in pravilo, saj nam edino postavitev v opozicijo ustvari izhodišče za zanesljivo odkrivanje.

Ob tej priložnosti bi rad opozoril še na nekatere zunanje ovire za sodobnejši slovnici pouk. Tu in tam že učni načrt sam z razvrstitvijo v različne razrede ločuje snov, ki bi jo učinkoviteje obravnavali skupaj, npr. I. in II. samostalniško sklanjatev (pridobivanje pojma sklanjatve!) ali vrste pridevnikov in svojilni zaimek (vse v 4. in 5. razredu). To bi bilo dobro spremeniti. Več takih nevšečnosti je tudi v vzorcu za časovno razvrstitev snovi, ko so klasične primerjalne teme navedene ločeno v zaporednih tednih (osebek, povedek v 4. r., vrste priredij v 7. razredu). Ker pa vzorec ni obvezen dokument, ima vsak učitelj možnost za boljše rešitev, če mu seveda je kaj do nje. Potem gre še za vnaprejšnje objavljjanje načrtovanih učnih tem učencem za krajše ali daljše obdobje, ki se večkrat svetuje ali tudi zahteva. Samo po sebi to gotovo ni slabo in rodi zavestnejši odnos do dela in predmeta, vendar se bo moral prav učitelj meterinščine takemu sporočanju večkrat odpovedati zaradi učinkovitejšega pouka, saj brez presenečenj ni odkrivanja, je lahko samo učenje.

Če bi razumeli učni načrt z večino slovnice vred preveč zvesto po črki, bi bili kar prepričani, da smo zdaj problematiko naše učne teme izčrpali in z zadevo lepo opravili. V resnici pa smo zajeli šele polovico njene didaktične vsebine, medtem ko praktično pomembnejši del še čaka naše metodične pozornosti in rabsodnosti. V slovenščini je, kot sicer vsi dobro vemo, z nikalnimi stavki spojena zanimiva jezikovna zakonitost, ki zadeva **predmet** in deloma **osebek**. Kak poznavalec učnega načrta bi mi zdajle utegnil ugovarjati, češ, zanikani predmet naj kar disciplinirano počaka na 4. razred, ko učenci sploh prvič zvejo, kaj je predmet in kaj sklon, obnašanje osebka pa še sploh ni do kraja strt slovnici oreh.

Snovno preHITEVANJE in dodajanje gotovo ne bi bilo umestno, vendar gre v našem primeru za nekaj čisto drugega — za lepo priložnost preskušati jezikovni

čut učencev in ga načrtno oblikovati v povsem določenem okviru. To pa je tako pomembno opravilo, da se mu učitelj ne sme izogniti, ker bi sicer izpostavil svoje delo pečatu formalizma. Zato mora urjenje zasnovati pretežno s tega vidika, torej kot sistem domiselnih vaj, ki bodo vsestransko zajele zadevne preme (tudi z zaimkom nihče, prislovom nikdar ipd.) in utrjevale pravilno rabo. Naj posebej opozorim na čut za besedni red, da se ne bi vaje izrodile v mehanično spreminjanje stavkov iz trdilnega v nikalnega in obratno. Kadar začne z učiteljico na čelu teči vse tako elektronsko gladko in enostavno, se tiho uklopijo tudi učenci z izrazitim jezikovnim poslušom, to smo videli pri nastopih.

Druga pozornost naj velja naravni povezavi slovničnega in **pravopisnega pouka**. Vemo, kdaj se nikalnica »ne« tudi v pisavi rada združi z glagolom — pri enozložnih oblikah in pri glagolih, ki nimajo tako otipljive glagolske vsebine. To je obenem prava priložnost za utrditev glagola. Če bi se pomembnosti takšnega utrjevanja zadosti zavedali, bi pozneje odpadla marsikaka zadrega in napaka.

V višjih razredih naj bi se učenec srečal še z nikalnostjo v zloženih stavkih. Tega pa v načrtu ni — in tudi v večini slovnice ne. Tako se nam vsem zdi, da gre za »posebnost« prostega stavka.

V spomin

EVGENIJA IVANOVNA RJABOVA

19. 7. 1925 — 12. 10. 1976

Po tritedenskem naglem, nezaustavljivem izgorevanju je 12. oktobra 1976 v Moskvi prispela do konca svojega življenja Evgenija Ivanovna Rjabova. Sovjetska akademija znanosti, njen institut za balkanistiko in slavistiko, je tistega dne dokončno zgubil odlično, zagnano znanstveno sodelavko, Slovenci pa tako dragoceno poznavalko in razširjevalko slovenske literature in kulture, kakor jih imamo le zelo malo v velikem svetu onkraj naših zemljepisnih in duhovnih meja. Njeno prevajalsko, popularizatorsko in literarnozgodovinsko delo za slovensko literaturo je bilo izredno; pravzaprav šele vsiljena retrospektiva, šele smrtna črta pod njenim življenjem in delom, razgrinja v vsej razsežnosti bogastvo in dragocenost njenih slovenističnih prizadevanj. — Saj smo, če smo le mogli, sproti glosirali njene literarnozgodovinske razprave, tudi njene prevode; toda to je bilo nekako spotoma, včasih kar celo bolj kurtoazno, nesistematično, pogosto tudi polemično: pisanje Zenje Rjabove pač ni bilo tiste rutinske vrste, ki se zadovoljuje z brezbarvno kompilacijo, marveč je iz njega ob vsej faktografski resnosti, razgledanosti in disciplini zmeraj znova žarela izrazita, nezamenljiva teza, ideja, in ta je kar spodbujala k pritrjevanju ali ugovarjanju. Zdaj je pod vsem zarisana črta in pred očmi se torej razgrinja celota.

Zenja Rjabova se je rodila 19. julija 1925 v Kalininu (prej Tver'); posluš za jezikovni izraz je bil v družini doma; oče je bil včlanjen v zvezo sovjetskih pisateljev, bil je znan novinar, dopisnik Pravde. Osemnajstletna se je sredi domovinske vojne (1943) s takšnim družinskim izročilom vpisala na slovanski oddelek moskovske univerze M. V. Lomonosova. Ko je študij 1948 končala, se je najprej zaposlila kot referentka-prevajalka na ministrstvu za zunanjo trgovino. 1949—1952 je študij nadaljevala kot aspirantka in 1956 ubranila doktorsko disertacijo o prozi Avgusta Šenoe; isto leto so ji dodelili