

in enaka funkcija otroškega lika (otrok postane ilustrator drugih idejno bolj poudarjenih likov). Drugo in tretje razdobje pa veže individualno izdelan in akcijsko močan lik *obremenjenega otroka*, ki v skladu s Cankarjevo miselnostjo zgodbo idejno razrešuje.

Iz teh ugotovitev sledi:

V prvi dobi prevladuje objektivno oblikovanje otroškega lika, zato ker se pisatelj še ni želel razgaliti pred svetom iz bojazni, da »... bi se osmešil in pokazal nezmožnega in razbitega, če bi odkril pred njimi svoje misli in svoje pravo stanje...« (Ob smrtni postelji, 1898), in se torej še ni boril za boljšo podobo sveta preko svojega lastnega lika. V zadnjem obdobju mu po že izbojevani zmagi ni bilo več potrebno boriti se preko sebe, zato se spet pojavi — seveda idejno in oblikovno poglobljena — miselnost in manira prvega obdobja. V letih 1900 do 1910 pa je uporabil s svojo osebnostjo prežarjenega in z mladostnimi doživetji *obremenjenega* otroka zato, da se je preko njega boril za priznanje zavrženca. Ko je v tem boju zmagal, se je umiril in svojo mladost uporabil le kot snovni element, ne pa več kot sredstvo boja.

Franc Žagar

RAZVOJ IZRAŽANJA OSNOVNOŠOLSKIH UČENCEV

Teorije otroškega govora

Največ se ukvarjajo z otroškim govorom psihologi, navadno vzporedno proučujejo razvoj govora in mišljenja. Najbolj vidni raziskovalci na tem področju so: Stern, K. Bühler, Piaget, Wallon, Guillaume, Isaacs, Vigotski, Rubinstein idr. So pa precejšnje razlike med različnimi pojmovanji otroškega govora. Piaget je znan kot tvorec teorije o egocentričnosti otroka in tudi njegovega govora. Ta francoski psiholog je opazil pri otrocih v predšolski dobi nagnjenje k monologu. Iz tega je sklepal, da je prvotni otroški govor egocentričen, konstruiran izključno s stališča otroka — pripovedovalca, in da se šele kasneje razvije socialni govor, ki je konstruiran s stališča poslušalca. Kasnejši raziskovalci so opozorili, da otroški monologi vključujejo v sebi usmerjenost k zamišljenemu sogovorniku. Po sodbi sovjetskega raziskovalca Rubinstejna je otroški govor že od samega začetka socialen, izpopolnjuje pa se v občevanju z odraslimi ljudmi, zapletenejše oblike se razvijajo iz enostavnejših, a ne iz egocentričnega govora.

Piagetu moramo priznati, da je dobro razmejil razne stopnje otroškega govora. V interpretaciji pa je bil subjektiven, ne toliko zaradi nepoznavanja dejstev, ampak zaradi napačnega izhodišča za svoje raziskovanje. Bil je namreč pristaš konvencionalizma — spoznavne teorije, ki ji predstavlja kriterij resnice soglasje umov med seboj. Rubinstein pa je kot marksist mnogo zanesljivejši v tolmačenju in je našel dejstvom adekvatno interpretacijo.

V naslednjih poglavjih bom razložil nekaj pojavov, ki jih srečujemo pri izražanju osnovnošolskih učencev. Omejil sem se predvsem na tiste pojave, na katere največkrat naletimo v pedagoški praksi. Razumevanje notranjih vzrokov posameznih odstopov od jezikovne norme je za pedagoge zelo važno, sicer bi bili podobni zdravniku, ki odpravlja simptome, ne uničuje pa korenin bolezni. Te pojave sem ilustriral s primeri, ki sem jih nabral v spisih učencev dobrepoljske osnovne šole.

Situacijski govor

Za otroke v začetnih razredih je prav tipičen takle stavek:

Enkrat smo šli v gozd in smo se šli tepst. In sem ga jaz premlatil in sem bežal domov. Ko so domači to zvedeli, sem bil tepen. In sem ga še enkrat pretepel, zakaj je povedal. In je še enkrat povedal in sem ga še enkrat pretepel. In to je bilo vsak dan.

Franci K., III. razred

Zakaj Franci svojega nasprotnika ne imenuje s pravim imenom? Če bi bili navzoči pri tepežu, nam tega tudi ne bi bilo treba povedati. Pri takem govorjenju je marsikatero poimenovanje nepotrebno, če je kaj nerazumljivo, lahko pojasni kretnja. Toda kadar nam otrok pripoveduje ali piše v šoli o nekem dogodku, mora vso situacijo pojasniti z besedami — kontekstom.

Opazamo pa nekaj stopenj pri tem prehajanju od situacijskega govora do kontekstnega zapisa. Ko se otrok zave, da manjkajo poimenovanja, jih vključi v stavek, a zaimka ne izpusti: *Sneženemu možičku smo mu dali koren za nos in oglje za oči. Otroke so jih Turki vzgajali za janičarje.*

Neko zvezo s tem prehajanjem slutim tudi v pojavu, da otrok v vsakem stavku ponavlja isti samostalni. V govorjenju tega sploh ne dela, ampak samo pri pisanju. Učenci nižjih razredov napišejo številne takele sestavke:

V gozdu je veverica. Veverica je koristna. Veverica skače z veje na vejo. Veverica rada je lešnike.

Majda G., II. razred

Po tretjem razredu otrokom kontekst že ne dela več težav. Le kadar se menjavata dva osebka, pride včasih do izpustitve (elipse) enega izmed njih, zaradi tega postane smisel dvoumen:

Apel je poslušal, kaj pravijo ljudje o sliki. Čevljarček pravi, da imajo opanki premalo jermenov. Vzame čopič in barvice in naslika jermene.

Da otrok začenja govoriti in pisati kontekstno, povzročamo odrasli. S stalnimi vprašanji ga prisilimo, da поблиže pojasnjuje, o čem govori. Zavračali pa bomo tudi vsako odvečno ponavljanje, rekoč: »Saj si že enkrat povedal.«

Struktura stavkov

Glede na način mišljenja in strukturo stavkov bomo analizirali nekaj sestavkov otrok različne starosti:

Moja mama

Mami doma nagajam. Moma orje. Mama je šla na Videm. Mama dela zobotrebece. Mama je doma.

Mimi F., II. razred

Situacije v Miminem spisu so preveč protislovne med seboj, da bi mogle biti vzrok druga drugi, tudi v takem časovnem zaporedju, kot kaže razvrstitev stavkov, najbrž niso potekale. Stavki spominjajo na otroka, ki se zabava s kupom slik, prepozna naslikane situacije, podrobneje jih pa ne razčlenjuje (globalno dojemanje sveta). Odraslega stanja so prosti stavki, ki med seboj nimajo nobene druge zveze kot isti osebek.

Ribolov

Jaz sem iz testa naredil bunkico in sem nataknil na trnek in sem vrgel v lužo in je začela cukat in je zamašek notri šel in sem ven vrgel in je bila riba.

Stanko M., III. razred

Stanko že popisuje eno samo situacijo z nizanjem zunanjih dogodkov. To ni več kup neurejenih slik, ampak že pravi film. Čutimo, da v okviru teh vidnih predstav že funkcionira misel (konkretno mišljenje). Stavki so med seboj zvezani s tenko nitjo vezalnih veznikov. Tako je nastalo priredje (parataksa).

Moja pot v šolo

Jaz grem v šolo ob dvanajstih. Ko se zberemo, gremo vsi skupaj v šolo. Ko gremo, se zmerom kaj pogovarjamo. Ko gremo v šolo, mislimo, da še ni polne. Potem moramo iti hitro, da ne zamudimo.

Tinka L., IV. razred

Tinka je v svojem spisu konstruirala dvoje sočasnih dogajanj. Kot posledica tega se javljajo časovni odvisniki. Stavki s ko se ponavljajo celo večkrat, kot bi bila potreba.

Po bolezni

... Naslednji dan se je z zdravjem obrnilo na bolje. Mati ni bila več v skrbeh zame. Ta večer je tudi ona zaspala, ker je bila zelo utrujena. Kaj tudi ne bi bila, saj je čula dve noči, le podnevi se je vlegla za eno uro.

Čez tri dni sem šla že v šolo. Mati je bila zelo vesela. Na licih ni bilo več zaskrbljenosti, bila je nasmejanih lic in dobre volje.

Justa N., VII. razred

Justin sestavek pa ni več podoben filmu. Nekaj drugega tiči v njegovi ureditvi. Tu je prodiranje od vzrokov k posledicam, pa spet od posledic k prejšnjim vzrokom, upoštevanje izjem, primerjanje prejšnjega in sedanega stanja. To mišljenje ne funkcionira več samo v okviru vidnih predstav, ampak popolnoma na tak način kot pri odraslih ljudeh (abstraktno mišljenje). Način mišljenja je ponekod markiran tudi v gradnji stavkov, pojavljajo se vzročna in protivna priredja, vzročni in dopustni odvisniki. V tem času spozna mladi človek že vse vrste konstruiranja stavkov, poleg priredij tudi vsa podredja (hipotakso).

Nista pa izražanje in mišljenje pri učencih vedno v skladu med seboj. V njihovih sestavkih srečujemo polno sintaktičnih nepravilnosti. Opažamo razna križanja stavčnih konstrukcij, ki so se jih otroci naučili od odraslih (kontaminacije): *Vi ne držite mož besede*. To lahko popravimo na dva načina: *Vi niste mož beseda*. *Vi ne držite besede*. Bolj kočljivo pa je popravljati razne pretrgane konstrukcije (anakolute) in naknadna pojasnila (epeksegeze): *Turki niso bili vajeni boriti se peš, so jih kristjani pobili*. Otrok se je sprijaznil s popravo: *zato so jih kristjani pobili*; njegovo mišljenje je že vzročno, jezikovne forme tega mišljenja pa ne pozna. *Postojanko so imeli v gozdu, ki je bila zelo utrjena*. To lahko popravimo na dva načina, ki pa med seboj nista enakovredna: *Postojanko so imeli v gozdu in je bila zelo utrjena*. *Postojanko, ki je bila zelo utrjena, so imeli v gozdu*. Otrok se je odločil za prvo popravo, njegovo mišljenje je še slikovito; tuja mu je druga konstrukcija, ki manj važno misel podreja glavni misli v stavku.

V krog vprašanj o strukturi stavka spada tudi znana pedagoška zahteva, naj učenci pišejo čimkrajše stavke. Ta zahteva je preračunana na zunanji vtis, otroci bodo tako napravili manj napak. Mislim pa, da bi se bilo treba čimprej spopasti s problemom zloženih stavkov. Popravljali pa bomo pismene sestavke tako, kot sem pokazal v gornjem primeru, vedno ob posvetovanju z otroki in v skladu z njihovim načinom mišljenja.

Še eno napačno mnenje je razširjeno v zvezi z razvojem otroškega mišljenja. Mislijo, da je razvoj mišljenja posledica stihijskega zorenja. To pa ni res. V šoli lahko opažamo, da na področjih, ki so otroku blizu, nastopi abstraktno mišljenje mnogo prej kot na ostalih. Zavedajmo se, da je razvoj mišljenja proces, ki se odvija pred našimi očmi, in da smo tudi učitelji materinščine poklicani, da sodelujemo v njem.

Besedišče

Otrok iz nižjih razredov napiše nalogo s prav skromnim besediščem:

Na izletu

Na izletu smo se igrali. Potem smo se nehali igrati in smo šli po zvončke. Potem smo šli iz gozda in smo šli domov.

Tončka P., II. razred

Že samostalniki v tem spisu so najbolj vsakdanji, pomanjkanje glagolov je pa prav očitno, saj se stalno ponavlja: *igrali in šli*.

Ob takem revnem besednem zakladu je seveda vse polno predmetov, dejanj, pojmov, za katere otrok še ne ve pravega izraza. V taki situaciji si pomaga na več načinov. En način je, da imenuje predmet po drugem podobnem predmetu. Na vprašanje, kako se pravi računalu, je prvošolček odgovoril: *citre*. Zdravniški čepici pravi *bel klobuk*. Drug način je, da si pomaga z opisom. Takole je učenec petega razreda opisal sliko: *Spredaj so šli možje s konji* (= jezдили konjeniki). *V rokah so nosili velike dolge palice, na koncu pa ostre konice* (= kopja). Ustvarja pa celo po analogijah nove besede: *pogrebnik* (kot duhovnik), *glodasti zobje* (kot dletasti zobje), *poldašnji* (kot včerajšnji).

Drugačna situacija pa nastopi, kadar otrok v stiku z odraslimi ljudmi spoznava besede, za katere ne ve natančne izgovarjave in pomena. Med seboj zamenja besede, ki so po zvočni strani podobne: *Hudomušni* (= hudobni) *Peter je prodal Jurija ciganom*. *Materina smrt je bila najbolj presenetljiv* (= pretresljiv)

dogodek v mojem življenju. Niso pa te zamenjave vedno napake, otroci z njimi zbijajo tudi šale. Namesto zvezek sem doma pozabil pravijo zvezek sem pozobal. Tudi nejasna pomenska stran povzroča zamenjave: *Mi smo med seboj zelo enakopravni* (= tovariški), *drug drugemu pomagamo*. *Sklenili so* (= ugotovili so), *da je avion odletel*. Včasih pa je čutiti, da novejša besede izrivajo stare. To kaže nenavadna raba spola ali števila (perseveracije): *Govedo* (= krava) *je popasla ves travnik*. *Dobili so veliko srebra, zlata in raznih nakitov* (= prstanov, verižic itd.).

Ob proučevanju, kako otrok odkriva nove besede, lahko zaključimo, da je najbolj plodno, če po spoznanju stvari sledi ustrezna beseda. Tega se je zavedal že Komenský — utemeljitelj moderne pedagogike. Na tej osnovi sloni tudi direktna metoda pri poučevanju tujih jezikov, izkušnje te metode bi se dale s pridom uporabiti tudi pri pouku materinščine.

Metaforika

Za otroka so besede v prenesenem pomenu trd oreh. Težko razume, da včasih beseda ne pomeni stvari, katero označuje, ampak da se samo tako reče. Starši mu naročijo, naj nasadi kokljo, pa gre iskat primeren kolec. Pošljejo ga po par polen v drvarnico, pa res prinese samo dva polenčka. Šele reakcija odraslih ga pouči, kakšna je prava vrednost določenega izraza.

Tako v stiku z odraslimi otroci spoznajo mnogo ljudskih primer. V žargon šolarjev spadajo njihove lastne primere iz tehničnega področja: *Vpiješ ko sirena*. *Torba zleti na raketni pogon v kot*. *Padel je, kot bi priletel z Marsa*. Tudi ponorčujejo se učenci iz besed z dvojnimi pomenom: *»To sem ga ustrelil.«* *»Kaj? Zajca?«* Radi so pač duhoviti.

V otroških spisih pa so metafore zelo redke, tako izražanje se pojavlja šele z nastopom pubertete. Takoj bomo videli, kaj je temu vzrok. Primerjajmo sestavek otroka in mladostnika na isto temo:

Na Grmadi

Prišli smo na Grmado. Tam smo jedli in pili malinovec. Pila sva ga oba z bratom. Za nazaj smo nabirali rože.

Magda J., III. razred

... Pred najinimi očmi se je zableščala pokrajina. Ob najinih nogah je ležal smrekov gozd. Tudi v daljavi so se videli smrekovi gozdovi. Med njimi so ležale vasice in s svojimi majhnimi hišicami so bile tako ljubke, da sva obedve vzdiknili. Zatopili sva se v krasoto. Nekaj časa sva zamaknjeno gledali, potem sva se začeli razgovarjati in smejati.

Fanika Ž., VII. razred

Otrok popisuje predvsem svojo telesno aktivnost. Jezikovno lahko to izrazi z glagoli in samostalnikom, nobeni stilizmi mu niso potrebni. Magdi se je čisto nehote naredila komična zveza (zevgma): *jedli in pili malinovec*; v resnici je mislila: *jedli hrano, ki smo jo prinesli s seboj, in pili malinovec*. Niso pa ti stavki samo intelektualne ugotovitve, ampak izražajo prav otrokovo čutno ugodje.

Mladostnik pa stopa v drugačne odnose z zunanjim svetom. Trinajstletna Fanika v nekaterih trenutkih naravnost vsrkava zunanji svet vase. Če hoče mladostnik taka občutja izraziti, mu je metaforika nujno potrebna. Zavest o stvarnem pomenu besede pa je pri mladostnikih še vedno bolj živa kot pri odraslih ljudeh. Fanikini sošolci so sicer doumeli kvaliteto njenega spisa, za šalo pa so ga takole komentirali: *zbleščala pokrajina — saj pokrajina ni iz stekla, da bi se bleščala; ob najinih nogah je ležal gozd — saj gozd ni tako majhen kot kak pes, da bi ležal ob nogah, tudi ni ležal, ampak rastel; med njimi so ležale vasice z majhnimi hišicami — to niso bile majhne hišice in vasice, samo od daleč so bile take videti, niso ležale, ampak stale; zatopili sva se v krasoto — zagledali sva se v lepo pokrajino; zamaknjeno gledali — zamišljeno gledali.*

Na koncu pa lahko naredimo še zaključek za našo pedagoško prakso. Včasih skušamo učencem intelektualistično razložiti metaforo, toda to jim gre mimo ušes. Razložimo jim jo tako, kot so jo često sami doživeli. Naslikajmo jo, dramtizirajmo! Iz absurdnosti slike, prizora se bodo najbolje poučili o stvarni vrednosti izraza.

Ocene, poročila, zapiski

NAHTIGALOVI SLOVANSKI JEZIKI V NEMŠKEM PREVODU

Rajka Nahtigala *Slovanski jeziki*, ki so že po svoji prvi izdaji l. 1938 doživeli izredno ugodno kritiko v slavističnem strokovnem tisku doma in v inozemstvu, so izšli v nemškem prevodu¹. Da je ta pomembna knjiga še danes tako aktualna, je pripisovati dejstvu, da je Nahtigal uresničil zamisel, ki jo je tudi obrazložil v svojem uvodu k prvi izdaji: medtem ko so vsa druga dela s področja primerjalne slovanske slovnice izolirano obravnavala posamezne pojave, je Nahtigal zgradil široke ploskve, na katerih je v razvoju izpeljal in pojasnil skoraj vse najvažnejše fonetične in morfološke poteze slovanskih jezikov. Doslej ni *Slovanskih jezikov* v tej posebni kvaliteti preraslo nobeno podobno delo, čeprav je slovansko gradivo v nekoliko bolj razrahljani obliki predstavil Horálek v svojem Úvodu do studia slovanských jazyků, 1955, in kljub Vaillantovi slovanski primerjalni gramatiki (*Grammaire comparée des langues slaves*, 1950, 1958).

Priznati je treba, da je prevod, kolikor moremo sklepati po primerjavi nekaj strani, nenavadno skrben; znano je, da je slog Nahtigalovega podajanja izredno zgoščen in da začetnik njegovim izvajanjem ponekod težko sledi, zato gre prevajalcu, ki je uspešno odmotal prav ta mesta, brez dvoma vse priznanje. Na prvi pogled lahko tudi ugotovimo, da je prevod glede na format, tisk in papir izšel v tehnično dovršeni in lepi izdaji. Vendar se nam ob prelistavanju knjige vsiljujejo nekatere sicer drobne, toda značilne pripombe.

Predvsem moramo poudariti, da je prevajalec zelo pogršel, ko svojega prevoda ni dopolnil z že omenjenim zanimivim Nahtigalovim predgovorom k prvi izdaji; obrobna, zato pa nič manj važna posledica tega je, da iz nemškega prevoda *Slovanskih jezikov* ni razvidno, kdaj je izšla prva izdaja, saj druga izdaja iz l. 1952 zaradi vojne in njenih posledic ni mogla biti toliko dopolnjena, da bi prikazala stanje slavistične gramatične znanosti l. 1952. Tako ima knjiga kljub letnici 1961 jasen pečat izdaje iz l. 1938.

Videti pa je, da je to prevajalca ponekod le motilo, zato je na svojo roko spreminjal in dopolnjeval avtorjev tekst; čeprav je to knjigi nemara v prid in četudi je docela razumljivo, da si je prevajalec s tem samo prizadeval, delo približati sodobnemu stanju slavistične vede, in mu tega ne bi mogli zameriti, načelno vendarle ne more in

¹ Rajko Nahtigal: Die slavischen Sprachen. Abriss der vergleichenden Grammatik. Deutsche Fassung besorgt von Joseph Schütz. Bibliotheca Slavica. Otto Harrassowitz. Wiesbaden, 1961.