



**JEZIK IN  
SLOVSTVO**

letnik XXI – leto 1975/76 – št. 5



# Jezik in slovstvo

Letnik XXI, številka 5

Ljubljana, februar 1975/76

Časopis izhaja mesečno od septembra do maja (8 številok)

Izdaja ga Slavistično društvo Slovenije v Ljubljani

Glavni in odgovorni urednik Matjaž Kmecl, Ljubljana, Aškerčeva 12

Uredniški odbor: Berta Golob (metodika), Breda Pogorelec (jezikoslovje), Matjaž Kmecl in Jože Koruza (slovstvena zgodovina)

Tehnični urednik Ivo Graul

Tiska Aero, kemična, grafična in papirna industrija Celje

Opremila inž. arh. Dora Vodopivec

Naročila sprejema uredništvo JiS, Ljubljana, Aškerčeva 12

Tekoči račun pri SDK 50100-678-45015

Letna naročnina 48.— din, polletna 24.— din, posamezna številka 6.— din

Za dijake in študente, ki dobivajo revijo pri poverjeniku, 24.— din

Za tujino celoletna naročnina 100.— din

Rokopise pošiljajte na naslov: Uredništvo JiS, Ljubljana, Aškerčeva 12

Po mnenju Republiškega sekretariata za kulturo in prosveto, Ljubljana, št. 421-1/72 z dne 10. 1. 1973, je revija Jezik in slovstvo oproščena prometnega davka

Revijo gmotno podpira Kulturna skupnost SRS, razliko med polno in znižano ceno za dijake in študente pa krije Republiška izobraževalna skupnost SRS

---

## Vsebina pete številke

### Razprave in članki

- 145 *Olga Gnamuš* Družbeno pogojeni zaostanki v jezikovnem razvoju  
154 *Drago Grah* Pokrajinske prvine v Kranjčevi knjigi »Strici so mi povedali«  
159 *Milan Dolgan* Metodični postopki izvajanja besedil

### Jubilanta

- 168 *Janez Sivec* Stane Mihelič — sedemdesetletnik  
170 *Breda Pogorelec* Šestdeset let Tineta Logarja

### Zapiski, ocene in poročila

- 172 *Franc Jakopin* Slovenski priimek Sovrè  
173 *Breda Rant* Novi pogledi na vzgojo z besedno umetnostjo

### Vprašali ste

- 176 *Drago Gumzej* Ali bo slovenščina izginila?  
5/3 *Breda Pogorelec* Slovenščina ne bo izginila  
5/4 Obvestilo

## DRUŽBENO POGOJENI ZAOSTANKI V JEZIKOVNEM RAZVOJU

V okvir sociolingvističnih raziskav moremo šteti tudi poplavo empiričnih raziskav, ki ugotavljajo, da se otroci različnih družbenih slojev (kot kriterij družbene razslojenosti je najpogosteje uporabljen poklic in izobrazba otrokovih staršev, rasna pripadnost) razlikujejo po jezikovnem znanju. Četudi bi mogli ugotoviti nekatere metodološke pomanjkljivosti večine tovrstnih raziskav, za voljo česar so rezultati pogosto le omejene vrednosti, se spoznanja vseh študij stekajo pod skupni imenovalec: med učenci različnega družbenega porekla obstajajo razlike v jezikovnem razvoju, zaradi česar družbeno prikrajšani otroci težje sledijo pouku, slabše berejo, se težje učijo, kar pogojuje njihove slabe uspehe ne le pri materinščini, ampak tudi pri drugih predmetih. Pa tudi brez raziskovalnih izsledkov izkušnje praktikov potrjujejo, da imajo nekateri učenci velike težave pri ustnem in pismenem izražanju — spoznavnih (kognitivnih) posledic teh težav praktiki običajno ne opazijo — prizadevanja učitelja, da bi obogatil otrokove izrazne sposobnosti, pa pogosto obrodijo le malo sadov.

Ugotovljene razlike empirične raziskave operativno opredeljujejo različno: ugotavljanje razlike v obsegu besednega zaklada, v različnem semantičnem ozadju uporabljenih besed, razlike v kompleksnosti stavkov, v uporabi veznikov, predlogov, prislovov in odvisnih stavkov, skratka, razlike v skladenjski gradnji sporočila. Težko pa je zaslediti raziskavo, ki bi neposredno odgovorila, ali obstajajo razlike v jezikovni zmožnosti (kompetenci) ali v njeni izrabi (govorni performanci), ali se otroci različnega družbenega porekla razlikujejo po odsotnosti ali prisotnosti uporabljenih jezikovnih sredstev ali po pogostnosti uporabe le-teh v različnih družbenih položajih. Seveda te pomanjkljivosti ne izvirajo zgolj iz premajhne teoretične poglobljenosti raziskave, ampak tudi iz pomanjkljivosti teorije same, ki šele zadnje desetletje intenzivneje prodira v naravo jezikovnih in komunikativnih sposobnosti. Zaradi nekaterih metodoloških pomanjkljivosti se je oblikovalo zlasti v jezikoslovnih vrstah nezaupanje do spoznanj sociolingvističnih raziskav o družbeni pogojenosti govornega razvoja (Labov). V svoji kritiki zanikajo pomen ugotovljenih razlik, ki sicer obstajajo, ne moremo pa jih po njihovem mnenju označiti kot primanjkljaje. Vsi jezikovni sestavi naj bi bili funkcionalno in spoznavno enakovredni. Vprašanje pa je seveda, ali so ti sestavi enakovredni v procesu formalnega izobraževanja in služijo enako dobro kot instrument izobraževanja v šoli in kot instrument spoznavnih (kognitivnih) operacij.

Kljub ugotovljenim pomanjkljivostim empiričnih študij in kljub ostri kritiki sociolingvistov pretežno jezikovne usmeritve nas obstoječe raziskave prepričajo, da med otroki različnih družbenih položajev obstajajo razlike, da te razlike pogojujejo manjšo uspešnost v otrokovih intelektualnih storitvah in morejo moteče

vplivati celo na otrokovo vedenje v družbi ter končno prispevajo k neuspešnosti družbeno prikrajšanih otrok v šoli.

Tudi na Pedagoškem inštitutu smo ob sodelovanju članov Oddelka za slovenske jezike in književnosti (B. Pogorelec, J. Dular) opravili raziskavo o družbeni pogojenosti otrokovega jezikovnega razvoja.<sup>1</sup> Opozorimo naj le na nekaj temeljnih spoznanj raziskave.

Tako v mestnem (Ljubljana) kot v industrijskem (Koroška) okolju smo potrdili domnevo, da je družbeni položaj otrokove družine, opredeljen s poklicem in izobrazbo otrokovih staršev, pomemben dejavnik otrokovega jezikovnega razvoja. Otroci različnega družbenega porekla so se statistično pomembno razlikovali po dosežkih na jezikovnih testih (to so bili skladenjski testi: test razumevanja vezniških razmerij, test uporabe veznikov in predlogov, test razumevanja zloženega stavka, test rekonstrukcije besednega reda in test vzorcev prostega stavka; na testu besednega zaklada ter na testu razumevanja prebranih besedil). Razlike so ostale statistično pomembne, četudi smo primerjali učence različnega družbenega porekla, izenačene po nejezikovni splošni inteligentnosti (statistična in empirična kontrola inteligentnosti). Otroci različnega družbenega porekla se torej statistično pomembno razlikujejo po jezikovnem znanju, in sicer neodvisno od stopnje splošne inteligentnosti. V najvišjih družbenih skupinah izobrazjenih staršev so pogoji za jezikovni razvoj tako ugodni, da celo otrokova nižja inteligentnost ni ovira, da bi otrok ne osvojil jezikovnega znanja. V jezikovnem razvoju pa so najbolj prikrajšani otroci najnižjih družbenih skupin delavcev in kmetov. Zaradi neugodnih družbenih razmer in neustreznih jezikovnih vzpodbud se njihovi nizki inteligentnosti pridružuje še jezikovni primanjkljaj. Visoko inteligentni otroci nižjih družbenih skupin dosegajo na jezikovnih testih nižje rezultate od nizko inteligentnih otrok višjih družbenih skupin. V mestu se sicer visoko inteligentni otroci nižjega družbenega položaja v jezikovnem razvoju približajo nizko inteligentnim otrokom višjega družbenega položaja, ne pa tudi v industrijskem okolju na Koroškem, ker so razlike med omenjenima skrajnima socialnima skupinama večje in statistično pomembne. Vzrok je verjetno v različnem razmerju med narečjem, pogovornim jezikom in knjižnim jezikom. Pogovorni jezik mesta je bližje knjižni normi od pogovornega jezika delavca in kmeta na Koroškem. Očitno je družbeno kulturno in jezikovno okolje koroškega nekvalificiranega delavca in kmeta tako neugodna določilnica otrokovega jezikovnega razvoja, da se je niti najinteligentnejši otroci ne morejo osvoboditi. Pa tudi sicer se na Koroškem različne inteligentnostne skupine enakega družbenega položaja le malo razlikujejo po dosežkih na jezikovnih testih. Izmed 72 preizkušenih razlik med aritmetičnimi sredinami različno inteligentnih otrok je bilo statistično pomembnih le 12 razlik. Videti je, da igra v jezikovnem razvoju mestnega otroka inteligentnost pomembnejšo vlogo kot v jezikovnem razvoju koroškega otroka. Predpostavljati moramo, da živi mestni otrok v ugodnejši jezikovni skupnosti zaradi večje bližine med različnimi jezikovnimi vrstami (narečnim govorom, pogovornim jezikom in knjižnim jezikom) in lahko črpa vzpodbude za svoj jezikovni razvoj — če je dovolj inteligenten — v širši skupnosti, izven družinskega kroga, saj dajejo pogovornemu jeziku mesta gotovo

<sup>1</sup> Jezik, socialni položaj in učni uspeh, Pedagoški inštitut pri univerzi v Ljubljani, 1974, rokopis poročila o raziskovalni nalogi.



v večji meri pečat izobraženci, ki smo jih zajeli v naš vzorec kar 46 odstotkov. A otrok nekvalificiranega delavca in kmeta v industrijskem okolju na Koroškem je verjetno oropan teh vzpodbud in je v večji meri vezan na govorne vzore in jezikovne vzpodbude lastne družbene skupine, ki je na Koroškem tudi večinska družbena skupina, saj smo zajeli v vzorec le 16,4 odstotkov izobražencev ter kar 53,7 odstotkov kmetov in nekvalificiranih delavcev. Predpostavljati moremo, da skupina koroških izobražencev ne daje pomembnejšega pečata pogovornemu jeziku kraja, ker jo v veliki meri sestavljajo ljudje tujih narečnih skupin, ki v novem narečnem okolju ne morejo ohranjati izvirnih narečnih posebnosti in tudi verjetno ne sprejemajo krajevnih, zato se njihov pogovorni jezik v novem okolju v večji meri približa nevtralnemu knjižnemu jeziku. Seveda je stvar sociolingvističnih raziskav, da ugotovijo razmerja med jezikovnimi vrstami, družbeno strukturo in družbeno geografskim okoljem. Naša raziskava le dovoljuje, da previdno postavimo domnevo, da na otrokov jezikovni razvoj ne vpliva samo družbena pripadnost, ampak tudi razmerje med narečjem, pogovornim jezikom in knjižnim jezikom, ki je za različna družbeno geografska okolja različno in ki ga je treba upoštevati tudi pri snovanju govorne vzgoje v šoli. Vsebinsko le-te mora določati tudi kontrastivna analiza razlik med narečjem in knjižnim jezikom. Ni mogoče v vseh okoljih dajati enakega poudarka istim pravopisnim in pravorečnim pojavom. Mnogo napak, ki jih preganja naša šola in zavoljo katerih je zapisana prenekatera negativna ocena pri slovenskem jeziku, pa korenini prav v teh razlikah, ki povzročajo nekatere pravorečne in pravopisne težave. Doslej smo pri nas za ta vidik jezikovne vzgoje, ki je spremenljiv od enega do drugega krajevnega okolja, od ene do druge narečne in pogovorne skupnosti, storili premalo, to pa predvsem zato, ker problemov, s katerimi se srečujejo učitelji v posameznih krajih, ni mogoče povsem predvideti centralistično, ampak zahtevajo dejavno udeležbo slavistov in razrednih učiteljev ter je povsem naloga krajevnega slavističnega aktiva in šolskega učiteljskega zbora, da določi, s katerimi specifičnimi problemi se srečuje otrok pri osvajanju knjižnega jezika, pravorečnih in pravopisnih pravil. (Podčrtalo uredništvo JiS.)

Povezanost med jezikovnim znanjem, kot smo ga opredelili v naši raziskavi, z vsebino testnih nalog, in družbenim položajem je tesnejša od povezanosti med družbenim položajem in inteligentnostjo. Od jezikovnih testov je v mestu najtesneje povezan z družbenim položajem otrokove družine test razumevanja vezniških razmerij. Družbeno zaostalo okolje je posebej nenaklonjeno jezikovni eksplikaciji logičnih razmerij med jezikovno izraženimi sodbami. Po stopnji povezanosti z družbenim okoljem sledi testu veznikov test uporabe predlogov. Tudi predlog je jezikovno sredstvo za izražanje časovnih, prostorskih in logičnih odnosov med predmeti in ga je v jezikovno neugodnih pogojih mogoče nadomestiti z nejezikovnimi sredstvi sporočanja, npr. s kazanjem. Ni mogoče povsem pojasniti, zakaj je znanje predlogov v tolikšni meri pogojeno z otrokovim družbenim izvorom. Videti je, da je osvajanje predloga odvisno predvsem od govornega vzora. V mestnem okolju otroci dobro obvladajo vzorce prostega stavka, saj je test, s katerim smo želeli meriti tovrstno znanje, z družbenim položajem najšibkeje povezan. Podobno lahko ugotovimo tudi za Koroško, razen za najnižje skupine kmetov in nekvalificiranih delavcev. Za te in za kmečko okolje kozjanskega otroka pa je značilno, da ne obvladajo niti skladajnskih možnosti v okviru prostega stavka.

Rezultati raziskave nakazujejo hipotezo, da so otroci »neugodnega« družbenega položaja najbolj prizadeti v uporabi skladenjskih jezikovnih sredstev, v stavkovtvojni sposobnosti, ker se verjetno srečujejo z vedno enakimi, napovedljivimi govornimi vzorci, s katerimi urejujejo najsplošnejša vedenjska pravila, jezik pa v manjši meri uporabljajo kot sredstvo spoznavanja in reševanja problemskih situacij. Besede se pojavljajo v vedno enakih skladenjskih zvezah, ki so avtomatizirane in zato otrok slabše razvije ustvarjalnost, ki bi mu omogočala, da bi iz danega števila besed tvoril čimveč različnih stavčnih zvez. Obstaja celo hipoteza, ki pa ni bila preverjena, da otroci, ki obvladajo oblike najbolj omejenega koda, razumejo stavke kot velike, neločljive celote (stavek—beseda), fraze, in jim dela težave že samo razčlenjevanje stavkov na besede. Seveda je potrebno poudariti, da se hipoteza nanaša na angleško govoreče otroke, ki so vendarle v drugačnem položaju od slovenskega otroka zaradi še večje razlike med pisano in govorjeno besedo.

Skladenjski testi so tudi tesneje povezani z otrokovim pisnim izražanjem in sposobnostjo razumevanja prebranega besedila kot test besednega zaklada. V naši šoli pogosto predpostavljamo, da otroci že povsem obvladajo skladenjska jezikovna sredstva in naloge govorne vzgoje razumemo predvsem v smislu širjenja besednega zaklada. Brez dvoma predstavlja besedišče osnovno jezikovno gradivo, toda pomembnejša je jezikovna ustvarjalnost, ki se kaže v obvladanju skladnje in v razumevanju pomena skladenjskih sredstev.

Res so že doslej posamezni učitelji ugotavljali, da mnogi otroci ne razumejo npr. logične pomenske osnove vezniških razmerij. Vendar to še ni vse, kar razumemo pod jezikovno ustvarjalnostjo, to je sposobnostjo uporabe končnega števila jezikovnih prvin za tvorjenje neomejenega števila stavkov. Skladenjsko znanje pa ni pomembno samo zaradi povezanosti z logiko in mišljenjem, ampak je po spoznanjih sodobnega jezikoslovja samo jedro jezikovnih sposobnosti. V zametkih se je potrdila zgornja misel tudi v naši raziskavi.

Glede odnosa med jezikovnim znanjem in učnim uspehom smo prišli do naslednjih spoznanj: ob enaki splošni inteligentnosti dosegajo v šoli boljše uspehe jezikovno razvitejši učenci. Predhodna analiza pa je pokazala, da ob enaki inteligentnosti bolje osvojijo jezikovna sredstva učenci, ki izhajajo iz ugodnejših družbenih razmer. Jezikovno znanje je pomembneje udeleženo v procesu pouka in učenja kot otrokova splošna verbalna inteligentnost. V industrijskem okolju smo pri skupini visoko inteligentnih učencev, ki dosegajo slabe učne uspehe, ugotovili jezikovni primanjkljaj: ti učenci so dosegli na jezikovnih testih statistično pomembno nižje rezultate od enako ali manj inteligentnih dobrih (in seveda odličnih) učencev. Zato bi pri tej skupini učencev mogli iskati vzrok, da niso dosegli svoji visoki inteligentnosti ustreznih učnih uspehov, tudi v njihovem pomanjkljivem obvladanju jezikovnih sredstev. Potrdilo se je tudi, da so ti učenci zaostali v jezikovnem razvoju zaradi neugodnega družbenega položaja, saj vsi izhajajo iz skupine nekvalificiranih delavcev. V mestnem okolju pri enaki skupini učencev (visoko inteligentni učenci, ki dosegajo slab učni uspeh) nismo ugotovili tako izrazitih jezikovnih primanjkljajev kot pri ekvivalentni skupini na Koroškem. Tudi pri njih je opazno neskladje med jezikovnim in inteligentnostim razvojem, vendar primerjava z manj inteligentnimi dobrimi učenci kaže, da bi ta skupina glede na svoj jezikovni in inteligentnostni razvoj mogla

doseči vsaj dober učni uspeh. Videti je, da je jezik pomembneje udeležen pri doseganju učnega uspeha v industrijskem kot v mestnem okolju. V industrijskem okolju nas je posebej zanimala skupina 11 nizko inteligentnih učencev, ki so kljub nizki inteligentnosti dosegli odličen učni uspeh. Ugotovili smo, da ob nizki inteligentnosti ti učenci bolje obvladajo jezikovna sredstva, ki smo jih merili z našimi testi, kot inteligentnejši učenci, ki dosegajo slabše učne uspehe. Predpostavljali smo, da ob nizki inteligentnosti boljše razvijejo jezikovne sposobnosti in osvojijo jezikovno znanje otroci iz ugodnejšega družbenega okolja. Preverili smo družbeno poreklo teh 11 nizko inteligentnih, a odličnih učencev. 7 izmed njih izhaja iz družbeno ugodnih skupin, kar je 35 odstotkov vseh nizko inteligentnih otrok iz teh skupin, a le 4 izmed njih izhajajo iz manj ugodnih družbenih slojev, kar je 10,26 odstotkov vseh nizko inteligentnih otrok iz družbenih skupin kmetov in nekvalificiranih delavcev. Razlika med procentnima deležema je statistično pomembna. To pa pomeni, da iz ugodnejših družbenih plasti kljub nizki inteligentnosti doseže celo odličen učni uspeh statistično pomembno več otrok kot iz nižjih družbenih plasti. Ob nizki inteligentnosti so namreč otroci iz višjih družbenih skupin jezikovno razvitejši, kar jim olajša pot do boljšega učnega uspeha.

Raziskava kaže, da mora otrok ne oziraje se na družbeni položaj doseči določeno stopnjo jezikovnega in inteligentnostnega razvoja, da lahko doseže pozitiven učni uspeh. Zaradi prednosti v inteligentnostnem in predvsem v jezikovnem razvoju dosegajo učenci iz višjih družbenih skupin v večjem številu boljše učne uspehe kot učenci iz nižjih družbenih skupin. Tako smo v Ljubljani zajeli v naš vzorec iz družbene skupine nekvalificiranih delavcev le 7,54 odstotkov odličnih učencev, a kar 33,96 odstotkov slabih učencev, medtem ko je v najvišji družbeni skupini slabih le 6,12 odstotkov iz te skupine, a odličnih kar 55,19 odstotkov. V industrijskem okolju na Koroškem je seveda slika podobna: v družbeni skupini nekvalificiranih delavcev je slabih 33,71 odstotkov otrok, a odličnih 14,28 odstotkov otrok. V najvišji družbeni skupini je slabih 0 odstotkov otrok, a odličnih 66,66 odstotkov. Odstotni deleži so dovolj zgovorni. Videti je, da je jezik usodnejši faktor učnega uspeha za otroka v industrijskem okolju kot v mestu. Kot smo že povedali, vzroki verjetno koreninijo v razmerju med narečjem, pogovornim jezikom in knjižnim jezikom.

Najostreje je začrtana meja med slabim in dobrim učnim uspehom, torej najusodnejša meja v našem ocenjevalnem sistemu; poleg ostalih dejavnikov jo določa otrokova jezikovna razvitost in njegova sposobnost razumevanja prebrana besedila. Učenci, ki te meje ne prestopijo, so jezikovno slabše razviti in slabše razumejo prebrana besedila kot učenci, ki to mejo prestopijo in dosežejo dober ali odličen učni uspeh.

Jezikovni primanjkljaj je najusodnejši za otrokov učni uspeh pri tistih učencih, ki ne prebijejo meje med negativno in pozitivno oceno, pri doseganju višjega uspeha pa igrajo poleg inteligentnosti in jezika pomembno vlogo še drugi faktorji, ki vplivajo na otrokov učni uspeh.

Zgornja spoznanja nas opozarjajo, da bi v intenzivnejšo jezikovno vzgojo v okviru tako imenovanih kompenzacijskih jezikovnih programov morali vključiti posebej inteligentnostno normalno razvite, a jezikovno prikrajšane otroke iz

emo

neugodnih družbenih razmer, saj je videti, da pri njih pogojuje slab učni uspeh prav pomanjkljivo obvladanje jezika. Posebej bi se morali usmeriti na kmečko in industrijsko družbeno-geografsko okolje, ker se je pokazalo, da so tu oblike jezikovne prikrajšanosti še posebej močne.

Jezikovni testi so v vseh treh okoljih tesneje povezani z ucnim uspehom kot test neverbalne inteligentnosti. Mnogi se ob tem zgražajo in iz tega sklepajo, da je naša šola verbalistična. Vendar bi se bilo tovrstnih pre nagljenih sodb treba izogibati, ker ne upoštevajo, da se večina abstraktnega mišljenja odvija v jezikovnosimboličnem sistemu, kar pa ni pomanjkljivost mišljenja, ampak nujen pogoj in prednost le-tega. Človekova misel bi se osiromašila, če bi jo omejili na zaznavni nivo. Šoli torej ni očitati verbalizma, treba je le najti poti, da bi otrokom pomagali, da bi zadostno obvladali jezikovna sredstva materinščine in bi jih jezikovni primanjkljaji, ki so v veliki meri družbeno pogojeni, ne ovirali v procesih mišljenja in učenja.

Tesneje kot test besednega zaklada so z ucnim uspehom povezani skladenjski testi. Torej ni dovolj, da kopicimo surovo jezikovno gradivo — besedišče, ampak moramo otroka usposobiti, da bo obvladal tista jezikovna sredstva, ki so temelj jezikovne ustvarjalnosti in logičnega mišljenja.

V tujini uvajajo za otroke, ki na katerem koli področju psihičnega razvoja zaostajajo zaradi neugodnih družbenih razmer, t. i. dopolnilne (kompenzacijske) programe, katerih težišče se pomika v zgodnejša razvojna obdobja. Dopolnilno vzgojo moremo razumeti kot individualizirano obravnavo tistih otrok, ki v svojem razvoju ne zaostajajo zaradi dednostnih faktorjev, ampak zaradi neugodnih družbenih in kulturnih razmer. Dopolnilna vzgoja naj bi izbrisala ali vsaj omilila primanjkljaj ter omogočila otroku razmeroma izenačeno izhodišče za obvezno izobraževanje.

### Kaj so jezikovni primanjkljaji?

Temeljni pogoj za oblikovanje dopolnilnega in vsakega individualiziranega programa je opredelitev stopnje otrokovega jezikovnega razvoja in kolikor imamo opravka z jezikovno slabše razvitim otrokom, opis njegovih jezikovnih primanjkljajev. Na vprašanje, kakšna je stopnja otrokove jezikovne razvitosti in narava njegovih jezikovnih primanjkljajev, je mogoče odgovoriti le, če so izpolnjeni nekateri pogoji:

a) Razpolagati moramo z natančnim jezikoslovnim opisom pojma jezikovnega znanja, ki ga uporablja govoreči za dojetje pomena (pasivno znanje, razumevanje) in izražanje le-tega (aktivno znanje, uporaba). Pretvorbena slovnica je poskusila podati opis jezikovnega znanja (jezikovne kompetence), psiholingvistika pa preverja, ali se teoretični hipotetični model ujema z resničnimi jezikovnimi stavkotvornimi procesi. Vendar so tovrstna spoznanja šele na začetku svojega razvoja in pogosto še neuporabna v didaktične namene. Chomsky poskuša podati opis jezikovnih zmožnosti v obliki pretvorbene pravil na fonološki, sintaktični in semantični ravni. Kakšno je implicitno jezikovno znanje (ki ni na ravni zavesti), ki je potrebno za razumevanje preproste povedi: *Dekllica pestuje punčko?*



— stavek je sestavljen iz nominalne fraze (NP) (*deklica*) in verbalne fraze (VP) (*pestuje punčko*).

— v stavku so izražena naslednja skladenjska (funkcijska) razmerja: *deklica* je osebek, nominalna fraza (imenska skupina) stavka, *pestuje* je povedek, jedro verbalne fraze (glagolske skupine), *punčko* je predmet, imenska skupina glagolske skupine.

Seveda je znanje pretvorbenih pravil, ki je potrebno za oblikovanje tovrstnih jedrnih stavčnih vzorcev, rudimentarno in preprosto. Če pa trdilni stavek spremenimo v nikalnega, velelnega ali v pasivno obliko, se priključijo nova, t. i. pretvorbena pravila, ki lahko kljub svoji enostavnosti že delajo nekaterim učencem težave: *deklica ne pestuje punčke* (nikalna pretvorba zahteva spremembo v sklonu predmeta, pasivna pretvorba *punčka je pestovana* pa že zahtevnejše pretvorbene operacije: premestitev predmeta v osebek, spremembo glagolske oblike, rabo trpnega deležnika in pomožnika. Če bi analizirali vse možne strukture stavčnih vzorcev in vse možne pretvorbe, bi prišli do končnega števila pravil in bi razpolagali z zadostnim znanjem, ki bi nam omogočalo ugotavljanje otrokove jezikovne zmožnosti in njegove pomanjkljivosti v obvladovanju pravil, ki so potrebna za oblikovanje vseh možnih stavčnih modelov kakega jezika.

Zavoljo pomanjkljivega teoretičnega znanja seveda ne moremo čakati križem rok, ampak si moramo pomagati z razpoložljivim znanjem in iskati približne rešitve.

b) Izdelati moramo metodologijo merjenja otrokovega jezikovnega znanja. Ker ne razpolagamo s standardiziranimi testi, si pomagamo na različne druge načine. Delni vpogled v otrokove jezikovne sposobnosti lahko dobimo z analizo njegovih pisnih in ustnih besedil. Od otroka zahtevamo, da ponovi stavke s stopnjevano zapletenostjo in izpolni jezikovno navodilo. Uspeh ponovitve je odvisen od zgradbe njegove slovnice. Otrok bo stavek uspešno ponovil le, če obvlada pretvorbena pravila, ki je vključeno v stavkotvorni proces, sicer pa bo stavek »prevedel« v lasten slovnčni sistem.

S proučevanjem skladenjskih vzorcev, ki jih otrok razumeva in uporablja, moremo dobiti vpogled v njegove jezikovne sposobnosti. Seveda je najzanesljivejša pot za odkrivanje otrokovega jezikovnega znanja in otrokovih jezikovnih primanjkljajev uporaba standardiziranih testov, ki bi jih morali izdelati s skupnimi močmi.

c) Znale bi morale biti zaporedne stopnje v procesu jezikovnega razvoja, podani opisi jezikovne zmožnosti na posameznih razvojnih stopnjah in izdelana merila za posamezna starostna obdobja. Kajti le na osnovi odstopanja od starostnih norm bi mogli opredeliti stopnjo otrokove jezikovne zaostalosti, in šele na osnovi opisov posameznih stopenj jezikovnega razvoja bi mogli vedeti, katere jezikovne strukture pravzaprav smemo pričakovati od otroka na posamezni razvojni stopnji.

Kot smo že uvodoma pojasnili, tudi ni teoretično razčiščeno, kakšna je narava jezikovnih primanjkljajev družbeno prikrajšanih otrok. Otrokovi družbeno pogojeni primanjkljaj naj bi imel dve obliki: otrok naj bi pridobil »manj« jezika

(jezikovni primanjkljaj, deficit) ali pa naj bi pridobil »različen« jezik (jezikovna razlika, diferenca). Glavni zagovornik jezikovnih primanjkljajev je Basil Bernstein, ki je s svojimi teoretičnimi deli sprožil v Angliji in v tujini, posebej v Nemčiji, pravi val sociolingvističnih raziskav, ki proučujejo socialno pogojenost govornega razvoja.<sup>2</sup> Posebej izčrpna in metodološko skrbno je izvedena raziskava U. Oevermanna<sup>3</sup>, ki je tudi v največji meri prispevala k popularizaciji Bernsteina v Nemčiji. V Ameriki je podobne nazore o naravi jezikovne prikrajšanosti zastopal M. Deutsch, ki je dokazal hipotezo kumulativnih primanjkljajev.<sup>4</sup> Proti teoriji jezikovne prikrajšanosti, po kateri naj bi bil jezik otrok nižjih socialnih slojev pomanjkljiv glede na jezik srednjega sloja, se je uperil sociolingvist W. Labov, ki v prispevku *The Logic of Nonstandard English*<sup>5</sup> podaja ostro in deloma pristransko kritiko teorije jezikovne prikrajšanosti. Sam pa zagovarja, da je jezik črnskih otrok sicer različen od standardne angleščine, da pa ni pomanjkljiva (deprivirana) verzija jezika višjih družbenih plasti, ampak da ima poleg mnogih skupnih lastnosti lastne zakonitosti in pravila ter lastno logiko.

Cazdenova sicer ne postavlja lastne teorije o naravi jezikovne prikrajšanosti, v članku *The Neglected Situation in Child Language Research and Education*<sup>6</sup> pa zavrača tako teorijo jezikovnih primanjkljajev kot teorijo jezikovnih razlik. Po njenem mnenju nobena od omenjenih razlag ne ustreza. Avtorica navaja primere raziskav, v katerih so proučevali jezikovno zmožnost otrok različnega družbenega porekla, a niso ugotovili dovolj velikih razlik, da bi mogli razložiti jezikovne probleme družbeno prikrajšanih otrok kot nerazvitost jezikovne zmožnosti. Razlaga »različen« jezik je sicer resnična, kajti narečja se po strukturnih značilnostih razlikujejo od standardnega jezika in te razlike je treba v takšni ali drugačni obliki upoštevati tudi v jezikovnih programih, toda tudi ta razlaga ni izčrpna in ne zadene bistva problema.

Zato avtorica poudarja, da ni dovolj, če proučimo otrokovo jezikovno zmožnost, ampak moramo proučiti otrokovo **sporočilno kompetenco**. Otrokovega govornega vedenja ne določa le njegovo jezikovno znanje (jezikovna zmožnost), ampak tudi njegovo sociolingvistično znanje, ki omogoča govorečemu ustrezen izbor iz razpoložljivega inventarja jezikovnih možnosti v skladu z družbenim položajem, ki ga določa namen in predmet sporočanja, razmerje govoreči — poslušalec in druge spremenljivke.

Izkustvo potrjuje, da imajo jezikovna sredstva, ki smo jih šele osvojili, le omejeno uporabo v različnih družbenih položajih, da pa jezikovna sredstva, ki jih že dolgo uporabljamo, uporabljamo lažje, bolj tekoče in pogosteje in smo jih sposobni z lahkoto aktivirati, če se pojavi spoznavna (kognitivna) ali družbena potreba po njihovi uporabi. Pogostnost uporabe jezikovnega sredstva je odvisna od števila realizacij le-tega v različnih položajih in je pomemben pokazatelj stopnje jezikovnega razvoja.

<sup>2</sup> Bernstein, B., *Studien zur sprachlichen Sozialisation*, Pädagogischer Verlag Schwann, 1972.

<sup>3</sup> Oevermann, U., *Sprache und soziale Herkunft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1972.

<sup>4</sup> Deutsch, M., and associates, *The disadvantaged child*, New York, Basic Book, 1967.

<sup>5</sup> Labov, W., *The Logic of Nonstandard English*, v: *Language and Poverty*, F. Williams, ed., Markham Publishing Company, Chicago, 1970, s. 153—190.

<sup>6</sup> Cazden, C. B., *The Neglected Situation in Child Language Research and Education*, v: *Language and Poverty*, F. Williams, ed., Markham Publishing Company, Chicago, 1970, s. 81—101.

V raziskavah, ki jih navaja Cazdenova, so merili otrokovo jezikovno zmožnost s testi. Avtorji dela *The Child's Communicative Competence*<sup>7</sup> pa so proučevali otrokovo jezikovno vedenje na vzorcu otrokovih ustnih besedil. Avtorji ugotavljajo, da moramo na osnovi vzorca otrokovih besedil sklepati o otrokovi jezikovni zmožnosti iz prisotnosti ali odsotnosti posameznih jezikovnih struktur. Tovrstnih razlik med otroki različnega družbenega porekla niso odkrili, odkrili pa so razlike v pogostosti uporabe jezikovnih sredstev, ki so se izkazale statistično pomembno povezane z družbenim poreklom. Pogostost uporabe pa naj bi bila razsežnost sporočilne zmožnosti. Otrokovo jezikovno znanje je potrebno oceniti tudi glede na način, kako uporablja jezikovna sredstva v različnih družbenih in spoznavnih položajih. Šele sposobnost, ki usmerja realizacijo jezikovnih sredstev v različnih družbenih položajih in v kateri je poleg jezikovnega znanja vključena otrokova kulturna izkušnja, je tista razsežnost jezikovnega vedenja, po kateri se razlikujejo otroci različnega družbenega porekla. Torej stopnje otrokovega jezikovnega razvoja in narave njegove jezikovne prikrajšanosti ne moremo vrednotiti le skozi prizmo jezikovne zmožnosti, kot jo opredeljuje pretvorbena jezikoslovje, skozi prizmo prisotnosti ali odsotnosti jezikovnih sredstev, ampak tudi skozi prizmo zmožnosti sporočanja. Kajti niso izključeni primeri, da človek, ki ima povsem razvito jezikovno zmožnost, jezikovno obvlada le povsem omejene družbene in spoznavne položaje najožjega družbenega okolja, ki se v njegovem življenju ponavljajo iz dneva v dan, ki ne zahtevajo jezikovne ustvarjalnosti, ampak vodijo v oblike povsem omejenega sociolingvističnega koda. Vprašanje je seveda, ali takšni pogoji ovirajo samo razvoj zmožnosti sporočanja, ne pa tudi jezikovne zmožnosti, katere temeljna razsežnost je prav jezikovna ustvarjalnost, to je sposobnost uporabe končnih sredstev v neomejenem številu konkretnih govornih realizacij. Dokazi, da med otroki različnega družbenega porekla ni razlik v razvitosti jezikovne kompetence (tovrstnih raziskav je tudi zelo malo, zajele pa so le nekatere vidike jezikovne zmožnosti), so premalo trdni, da bi jih mogli sprejeti kot dokončne.

Diagnoza stopnje otrokove jezikovne razvitosti bi morala vključevati naslednje sestavne člene:

- a) razvitost otrokove jezikovne zmožnosti, to je obvladanje stavkotvornih pravil in jezikovnih operacij, ki so v osnovi ustvarjalne funkcije jezika, to je sposobnosti uporabe končnih sredstev v neomejene namene,
- b) analizo otrokove zmožnosti sporočanja, ki bo odkrila, kako je otrok sposoben uporabljati jezikovna sredstva v različnih spoznavnih in družbenih položajih.
- c) opis glasovnih, sintaktičnih in leksikalnih posebnosti otrokovega narečnega govora (kontrastivni opis razlik med otrokovim dialektom in standardno knjižno normo).

Predmet našega naslednjega razmišljanja pa bodo cilji jezikovnega programa za otroke, ki zaostajajo v jezikovnem razvoju (jezikovnega dopolnilnega programa).

<sup>7</sup> T. van der Geest, R. Gerstel, R. Appel, and B. Th. Tervoot, *The Child's Communicative Competence*, Mouton, The Hague, Paris, 1973.

## POKRAJINSKE PRVINE V KRANJČEVI KNJIGI »STRICI SO MI POVEDALI«

V nobeni knjigi Miška Kranjca<sup>1</sup> se narečje ne bohota tako močno kot v delu »Strici so mi povedali«<sup>2</sup>. Na prav vsaki strani besedila lahko najdemo dokaz za to, kako zelo je pripovednik posegel po posebnosti »domačega, poljanskega jezika« (218). Če se zdaj omejimo samo na besedišče in poljubno odpremo knjigo, recimo na strani 153, bomo ugotovili naslednje: od 383 besed jih 14 tudi po strožji presoji spada med narečne. Natančen frekvenčni preskus bi najbrž potrdil, kar mora tu zveneti kot domneva — da je namreč Miško Kranjec uporabil povprečno deset narečnih besed na vsaki strani knjige.

Tolikšnega razmerja med knjižno normo in narečno rabo prav gotovo ne bi mogli najti v nobeni drugi pisateljevi stvaritvi. Vzporedimo delo »Strici so mi povedali« z »Osjo življenja«, pa bomo malodane na prvi pogled spoznali, da je slednji roman v primerjavi s prvim narečno skromno obarvan. V »Osi življenja« najdemo v štirih zaporednih stavkih vzhodno štajersko rabo predloga »za«: »za dvajset let«, »za petdeset«, »za sto let«, »za sto let«<sup>3</sup> namesto knjižne oblike »čez dvajset let« itd. To je resnično zžeta raba neke lokalne jezikovne prvine, vendar je izjema.<sup>4</sup> Kajti drugače se v tem delu le rahlo kaže pripovedovalčeva težnja po uveljavljanju jezikovnih sestavin, ki so v nasprotju z ustaljeno normo. Prej imamo opraviti s koloritom, kot na primer v zvezah: »Ana se je popaščila«, »Žena . . . se je ljudem koj povidela«, »Ženske so pobirale silje«, »Kje pa si imel polečeno?«, »Ljudje so jarke zavozili«<sup>5</sup> ipd. Kolorit seveda spoštuje neke tolerančne meje, kot tak oživlja pripoved, ne da bi tudi kaj preveč otežkočal branje. Zato ne potrebuje posebnih razlagal, kot je »Slovarček narečnih in tujih besed« na tistih petih straneh na koncu knjige »Strici so mi povedali«. Celó »Mladost v močvirju«, vsebinsko in oblikovno tako sorodna Kranjčevemu delu, ki je predmet tega pretresa, kljub vsem narečnim mnogoterostim nudi bralcu pripomoček samo za razumevanje madžarskih jezikovnih vrinkov. Drugače pripovedovalec tam nekako sproti razloži, če se mu zazdi, da je zaradi rabe narečnih besed in zvez ali etnografskih pojmov komunikativnost povedanega v nevarnosti.

Takšno sprotno razlagalno posredništvo se kajpak enako uveljavlja v knjigi »Strici so mi povedali«. »Eti' po naše pomeni ,tu'. Sploh se ta ,e' rabi pred vsemi kazalnimi zaimki in krajevnimi prislovi, ki se začenjajo na t. Z besedo ,umrl' sem se študent, dokler sem še pisal v Kleklovo časopisje, tako rekoč ,namučil'. Pri fonetični pisavi in ker ,u' spredaj izpuščamo, nisem vedel, kako naj besedo zapišem, čeprav se tudi v našem dialektu r spreminja v samoglasnik, ali vsaj polglasnik. Saj sem se tudi besedi ,cvrl' najrajši izognil, ravno tako besedi ,drl'.

<sup>1</sup> »Petdeset ali koliko« da jil je doslej, beremo v intervjuju s pisateljem. Delo, 21. 9. 1974.

<sup>2</sup> Miško Kranjec, Strici so mi povedali. Murska Sobota 1974. Citati iz te knjige so v sestavku označeni s številko strani v oklepaju.

<sup>3</sup> Miško Kranjec, Os življenja. Ljubljana 1935, str. 112 isl.

<sup>4</sup> Predlog se v enaki funkciji priložnostno še ponovi. Prim. prav tam, str. 102, 199, 228.

<sup>5</sup> Prav tam, str. 193, 206, 225, 267.



„Mro, cvro, dro' so bile čudne popačenke, ki so mi dokončno povedale, da je naše narečje pač samo narečje in da s fonetično pisavo stvari ni lahko rešiti, celo da jih ni moč rešiti« (342). To bi bil torej že nekak dialektološko glasoslovni ekskurz. Kje drugje gre potem spet za pomenoslovni zastranek: smrt »téži« človeka — »Besedo ,težiti' rabimo samo za ta primer, nobenega drugega pomena nima« (353).

Zdaj se polagoma moramo vprašati, čemú tako očitna razlagalska drža v tem delu. Naslednji odgovor je najprej pri roki: pripovedovalec se zaveda, da ga vsak bralec ne more brez nadaljnjega razumeti. Zato pojasnjuje, zato kramlja, kakor pač kateri koli naš pisec, ki se je ustvarjalsko oplajal z izročilom svoje rojstne pokrajine. Vendar se zdi, da Kranjec ne otežuje dela sebi in bralcu zgolj zato, ker bi rad spravil v besedilo kar največ slikovitosti. Če bi hotel samo to, bi s kopičenjem barvitosti samo škodil svojemu sporočevalskemu namenu, ker pač čezmerno kopičenje ravno tako spuhli kot vsaka druga jezikovna figura, ko jo pre pogosto uporabimo. Pripovedovalec očitno hoče nekaj drugega in nekaj več, kot samo zaljšati pripoved z vpletanjem posebnosti iz neke kulturne sredine. Ukraševanje je očitno samo pripomoček, nikakor ne namen. Kakšen je pripovedovalčev namen, kratko malo — saj gre za avtobiografsko pričevanje — Kranjčev namen, pa se nam bo nemara začelo razodevati ob dejstvu, da pisatelj dosledno uporablja v knjigi glagolsko obliko »golčati« s številnimi izpeljankami. Po Slovarju slovenskega knjižnega jezika imamo za to obliko dva glavna pomena. Prvič glagol izraža nerazločno, težko govorjenje. Ta pomen najdemo, recimo, pri Kosmaču: »V imenu postave pokorno izjavljam, da boš res umrl!' je zagolčal tudi pijani stražmojster Dominik Testen...«<sup>6</sup> Pa saj si lahko pomagamo s Kranjcem samim: »Smrt', je zagolčalo tudi v Jožijevem grlu.«<sup>7</sup> In drugi pomen: oglašati se z zamolklim, tresočim se glasom. Primer bi morda lahko našli v naslednjih Brnčičevih stihih: »Zdaj že dolgo oči si tiščimo, / samo še po kotih golčimo, sivimo...«<sup>8</sup> Slovar pa navaja še tretji, *zastareli* pomen: govoriti, pripovedovati. In ta pomen si je izbral Kranjec. Prekmurščina ne pozna oblike »golčati«, ima pa seveda povsem živi ekvivalent »gučati« (s poudarkom na prvem zlogu). Narečna raba, živa raba »gučati« pomeni torej to, kar v delu »Strici so mi povedali« pomeni knjižna, a neživa raba »golčati«, se pravi, »govoriti«. Tako je potem v knjigi glede ženitve vse »dogolčano« (23); Mankica se še z dedkom ni hotela »pogolčavati« (27); Mankica se ne meni za njihov »golč« (84); mizarček Števan »znenada spregolči« (140) itd.

Videti je, da je pisatelj hotel že s samo izbiro besede nakazati, kaj je v resnici eden pglavitnih namenov njegove najnovejše stvaritve. Kajti kakor je beseda arhaično nadahnjena — vsaj pisec ji očitno pripisuje ta odtенок —, tako bi naj s to svojo posebnostjo tudi že namignila, da je v knjigi težnja po nekaki arhaičnosti nasploh več kot opazna. In sicer arhaičnost kot zavestno pripovedovalčevo prizadevanje po zapisovanju nekega ljudskega izročila. V tem delu namreč ne srečujemo kar naprej le vsakršnih jezikovnih posebnosti, marveč sploh narodopisne posebnosti. V »Osi življenja« je moč najti morda en sam pravi vložek te vrste — opis pozvačinove oprave<sup>9</sup> —, v knjigi »Strici so mi povedali« se zvrščajo

<sup>6</sup> Ciril Kosmač, Tantadruj. Ljubljana 1964, str. 205.

<sup>7</sup> Miško Kranjec, Mladost v močvirju. Murska Sobota 1962, str. 67.

<sup>8</sup> Ivo Brnčič, Balada. Ljubljana 1956, str. 10.

<sup>9</sup> N. o. m., str. 249 isl.

kar naprej. Kakor se delo skorajda začne z opisom Fujsove starodavne noše in njegove prabitne domačije, tako potem lahko beremo še vrsto razlag in opisov nadrobnosti iz vsakdanjega življenja v močvirju, iz specifičnega narodovega življenja. Ves tisti obsežni del knjige z »gostivanjem«, na katerem sodeluje »Pickova banda«, je takšen.

Epik prekmurskih ravni očitno hoče rešiti pred pozabo vse tiste starožitnosti svoje »zamočvirjene« dežele, ki so še ohranjene, pa če ne druge ohranjene, tedaj v spominu na strice. To ohranjevalsko prizadevanje je prav gotovo eden izmed poglavitnih namenov ustvarjalske volje v knjigi. Kranjec shranjuje za poznejše rodove vse, kar se le shraniti da. Z rapsodično gesto shranjuje »čarno davnino, ki zdaj že iz dneva v dan bolj odmira... Odmika se davnina z jarki, ki usihajo, umika se z logi in pticami, ki jih zapuščajo..., odmira davnina z usihajočimi vodami... Vse odmira z neko nepojasnljivo skrivnostjo...« (349) Ko da davninski nadih pisateljve pokrajine za vselej gineva, kakor so že zdavnaj usahnila vsa močvirja nekdanjih »Fujsovih krčev«. Ko da se pisec na glas poslavlja sploh od vseh prabitnosti domačega sveta, ki jih je tako nadrobno opisoval, orisoval in opeval na domala vsej umetniški poti.

Imamo tu opraviti s hoteno zaverovanostjo v preteklost? Kranjec je v svojem marijaniškem času mislil, »da bi človek lahko pisal dobre povesti le, če bi jih prepletal s tem dragocenim narodovim blagom, s tem prelepim izročilom preteklosti« (236). Bil pa je preveč realist in iz trdega življenja zrasel človek, da se ne bi zavedal, kako »prihaja čas, ki bo odpravil vso to preteklost, ustvaril nekaj novega; za razloček od prejšnjega pa bodo to novo ustvarjali revni ljudje, tisti, ki so bili vso dolgo preteklost potisnjeni v ozadje, imeli pa uporabne roke za delo« (236). Zato priznava: »Kakor mi je včasih žal za vsem tem starim bogastvom, za tem izročilom preteklosti..., moje srce se ne more in tudi noče upirati svetu, ki ga ustvarjajo ti drobni vaški proletarci.« (236 isl.)

Če smo doslej zagovarjali tezo o pisateljevem zavestnem priklicevanju preteklosti, govori ta njegov manifest o sprejemanju vsega novega proti nam. Vendar je Kranjec tu le preveč deklarativen. Kakor namreč lahko verjamemo njegovi *izjavi*, da ni slepo zamaknjen v preteklost, pa njegovo delo samo v marsičem oporeka tej izjavi. Avtobiografsko samorazodevanje se s skrivno in hkrati tako zaznavno ljubeznijo vrača v doživeto, pa četudi le kot sporočilo doživeto minulost. Kranjec se po vsem videzu čustveno ne more odpovedati nečemu, kar razumsko morda lahko obvlada. Pretežni del njegove umetniške bere — delo »Strici so mi povedali« pa še posebej — je za slovensko kulturno bit že scela neodtuljivo posredovanje neke dediščine, pričevanje o »enem samem obrazu, eni sami duši — naši prekmurski duši« (414).

Da se pri tem toliko vsega ponavlja, je tako rekoč neogibno, zlasti še, ko ves nadih in vsa tematika izvira na drobcenem koščku močvirskega sveta.<sup>10</sup> Naci Dominko v noveli »Na valovih Mure« zre čez vodno ravan: »Zdelo se mu je, da se pelje po strugi navzgor.« Skupina šestih mlinov je kot vas, »ki potuje

<sup>10</sup> Da moramo včasih kar naprej govoriti o isti reči, se ponavljati, ker pač pogrešamo obilje reči, potrjujejo po svoje tudi naslednje besede o reki Salinas v Steinbeckovem romanu: »Nič prida reka ni bila, ampak imeli smo samo njo; veliko smo vedeli povedati o tem, kako hudobna je v deževnih zimah in kako je v suhih poletjih brez vode. Tako lahko predeš o čemerkoli, če je tisto vse, kar imaš. Manj ko imaš, bolj se moraš menda bahati.« John Steinbeck, *Vzhodno od raja*. »Sto romanov«. Ljubljana 1964, str. 48.

bogve kam.<sup>11</sup> V knjigi »Strici so mi povedali« zdaj spet beremo, kako Mankičin očim, mlinar, pripoveduje: »Kadar v sobici, kjer spim, gledam skoz okence po Muri navzgor, se mi zdi, da se peljem kam daleč po svetu v daljnje, tuje kraje, nekam na kraj sveta« (28). Toda kaj te male vzporednosti, kaj, če si starejši brat priveže Nacijevo zibelko na palec noge v »Mladosti v močvirju« in potem spet v delu »Strici so mi povedali«? Ponavljajo se še veliko večje reči. Že leta 1935 je Ivo Brnčič opozoril na »nenavadno vsebinsko sorodnost nekaterih odlomkov iz ‚Režonje na svojem‘ in ‚Osi življenja‘«<sup>12</sup>. Revolucija v močvirju, ta poljanska »reberija« se znova in znova vzdiguje v Kranjčevih delih, tudi v posebni različici, v oblikovni celoti »Rdečega gardista«. In tako naprej — vse do neznatnosti: Kelenčev stric tacá s ploskimi stopali v »Mladosti v močvirju« ravno tako<sup>13</sup> kot v zadnji Kranjčevi knjigi (130 isl.).

Ponavljanje — od okolja, oseb in načina življenja teh oseb preko motivike in tematike do vsebinskih enot — ponavljanje najbrž lahko imamo za hudo artistsko nediscipliniranost v Kranjčevem umetniškem oblikovanju. Vendar ne smemo preveč posploševati. Vztrajno ponavljanje lirične pripovedne uglašenosti, na primer, ni a priori slogovna pomanjkljivost. Nasprotno, iz melanholično pojóčega ritma, ki se, kot že toliko drugega, nenehoma ponavlja v Kranjčevi prozi, vznika ravno tista ubeseditvena posebnost, ki brez nje Kranjec ne bi bil Kranjec: ravninsko razpotegnjeni stavek prinaša s sabo drobno migetanje dogajanja in zvečjega ždečo defenzivnost sproletariziranega močvirskega človeka. Kajpak se količinsko kopičenje ne sprevrže vselej v kakovostno gmoto. Tako, recimo, pisateljevo ciklično vračanje k reberiji v upodobitvi vodení reberijo, ko je povrh morala biti že reberija sama v Poljani, sredi od boga pozabljenih tihih, plahih stricev dokaj zvodnela zgodovinska zadevščina.

Ponavljanje (morda že tolikokrat) ponovljenega nas vsekakor zdaj ob knjigi »Strici so mi povedali« vendarle prisiljuje k premisleku. In prav gotovo ne samo zato, ker že rekapitulacija, kakršna to delo očitno je, samo po sebi in kljub vsemu, kar se v nji ponavlja, pritegne pozornost, saj pač poskusi dopovedati, da je neko poglavje pri kraju. Namreč, »s to knjigo Miško Kranjec zaključuje obširno pripoved o svojem rodu, svojem otroštvu in mladosti«, pravi informacija na ovitku knjige. Ker gre torej za avtobiografsko delo, se zdi naravno, da je avtor še enkrat poskusil oživiti okolje, ki se nam je že večkrat predstavilo v njegovem literarnem ustvarjanju in iz katerega se je odpravil na pisateljsko pot. Tako je, sporočajoč, kaj so mu povedali drugi, sporočil morda najdragocenejše podatke o sebi. Pomislimo samo na tako ilustrativen napotek, od kod v Kranjčevih delih toliko »te naše poljanske nedoumne žalosti« (301) kot podstati za lirično otožnost pisateljevega pripovedovanja: »Prebuja se ta naša poljanska močvirska žalost, ki živi v vseh nas in ki sem z njo — se mi zdi — že kar do-dobra okužen. Morda kar za večne čase. Ker naj sem se nekoč še tako hotel iztrgati iz vsega, naj sem se hotel še tako vzdigniti nad vse to, zdaj vem, da se je v mojih otroških letih to naše močvirje preveč zajedlo v mojo dušo, ni ga moč odpraviti.« (348) Pripovedovanje o samem sebi je brez dvoma drugi poglavni namen Kranjčeve knjige »Strici so mi povedali«. Vse obsežno ponavljanje

<sup>11</sup> Miško Kranjec, Izbrano delo. Tretja knjiga. Ljubljana 1972, str. 324.

<sup>12</sup> Ivo Brnčič, Generacija pred zaprtimi vrati. Ljubljana 1954, str. 302.

<sup>13</sup> N. o. m., str. 317.



je torej po funkciji vendarle nekako upravičeno. Ker pa vemo za še en poglavitni namen, za ohranjevanje ljudskega izročila, razumemo, zakaj se pisatelj ne zadovoljuje samo z razodevanjem svojega umetniškega izvora. Preko tega cilja seže vselej, ko poskusi prikazati prekmurski svet kot samoniklo okolje in ko zato kdaj pa kdaj tudi prav polemično brani vso naravno in zgodovinsko samosvojost tega sveta. »Piškurji, ki jim po Kranjskem pravijo činklje, pa smo morali sprejeti ime še vsi drugi, kakor smo morali štrke preimenovati v štoklje zaradi Kranjske, čeprav teh ptic tam ni, teh rib pa še manj.«<sup>14</sup> In res uporablja Kranjec »štrka« tudi drugje.<sup>15</sup> Tako ta beseda kot številni drugi primeri narečne rabe — »pokesnéč«, »pasika«, »povitica«, »zóseb«, »košár«, »némák«, »drévo« itd. — očitno razovedavajo, kako se pisatelj upira izenačevalni asimilaciji.

Vendar je veliko vprašanje, ali ta upor ne škodi pripovedi bolj, kot ji koristi. Vrnimo se k obliki »golčati«. Zakaj Kranjec, ki je v tolikih primerih zvest svojemu prekmurskemu izrazju, tu ni rajši uporabil pristno narečne oblike? Ker je izbral po pomenu zastarelo obliko, je spravil bralečvo spremljajočo domišljijo v prav nelagoden položaj. Pisatelj vsiljuje zastareli pomen besede »golčati«, bralec pa zaradi omenjenih dveh glavnih, zdaleč prevladujočih pomenov te besede nenehoma in nehoti zahaja v smiselna območja, ki jih pripovedovalec nima v mislih. Uporaba že samo te ne posebno uspešno izbrane besede ustvarja precejšnjo slogovno negladkost v knjigi, in to toliko bolj, oziroma ravno zato, ker spada med najpogostejše lekseme tega Kranjčevega dela. Kranjec tudi sicer ni dosleden glede vnašanja narečnih jezikovnih prvin v besedilo. Kakor bi bilo bolje, če bi brali pri njem »gučati« namesto »golčati«, tako se tudi sprašujemo, zakaj je vselej govor o »Pickih« in pravzaprav ne »Pückih« ali »Püczkih«. Zakaj pripovedovalec tu teži po jezikovni standardizaciji, ko pa drugače tako vneto poskuša uveljaviti narečje ravno v tem svojem delu? Branje se nam, slednjič, marsikdaj prav deziluzionirajoče zatakne tudi, ko narečna posebnost, nerazložena in nerazumljiva, kakor včasih je, uvaja nenameravano dvoumnost v tekst. Stavek: »Števek pa naju je povrgel« (287) Prekmurcu nedvoumno pove, da je Števek druga dva zapustil ali pustil sama, za koga drugega pa nemara ni tako nedvoumen. Enako velja v naslednjem primeru: »Načne spet ona« (270 isl.), tj. »Začne...«

Vnašanje narečnih posebnosti v literarno besedilo je torej za pisca povezano — če ne gre zgolj za uporabo kolorita — s posebnimi problemi. Najprej se je treba prav načelno odločiti, ali bo delo napisano v narečju ali ne. Kranjec se ni opredelil samo za narečje, čeprav je s knjigo »Strici so mi povedali« šel dalje kot s katerim koli drugim delom.<sup>16</sup> Ravno izbira neke zelo težko določljive vmesne poti pa nadalje pomeni, da si je treba izdelati posebno metodo glede tega, kaj naj bi ostalo v besedilu narečnega in kaj ne. Kranjec si je tu pomagal, kakor je vedel in znal, vendar — kot smo videli — ne vselej uspešno. Razpet je bil med

<sup>14</sup> Prav tam, str. 377.

<sup>15</sup> Prim. Os življenja, n. o. m., str. 233.

<sup>16</sup> Tudi ko bi bil Kranjec napisal knjigo povsem v narečju, bi ne bil z njo preveč osamljen. Posebno v tujini nastajajo danes dela, napisana v narečju. Prim. mlado literarno generacijo v Avstriji, zlasti pripadnika tako imenovane »Graške skupine« Petra Turrinija (»Rozznjogd«, Wien 1972) in Wolfgang Bauerja (»Magic Afternoon, Change, Party for Six. Drei Stücke.« München 1973.). Na nemški realizem in naturalizem niti ni treba posebej spominjati (Fritz Reuter, Gerhard Hauptmann), pa tudi ne na poznejše nemške pisce v narečju (Ludwig Thoma, Johannes Poethen).



dvema nezdružljivima aspektoma ubeseditvenega hotenja. Na eni strani je poskusil razkriti davninsko patino jezika, s tem vštric pa razodeti trdoživost pokolenj sredi »močvirske nedoumnosti« (298). Tej, lahko bi rekli, racionalni skrbi za ohranitev kulturne dediščine, za ohranitev lokalne prvinskosti pa se upira drugi moment. Namreč, literarno delo se v skladu z zakonitostmi epskega poročanja na moč brani tujkov, ki razbijajo iluzijo o skladno poustvarjenem koščku sveta, življenja. Preskakovanje iz epske fikcije v zgodovinsko danost nekega ljudskega izročila in prav tako v zgodovinsko danost neke osebnosti, tokrat pisatelja samega, nas spravlja na misel, da bi bilo morda z delom »Strici so mi povedali« marsikaj drugačno, dá, boljše, ko bi se podajanje držalo samo pričevalske, torej tako rekoč dokumentaristične ravni sporočanja. Kajti poglobitvena moč te Kranjčeve knjige je v pričevalski edinstvenosti.

**Milan Dolgan**

Pedagoška akademija v Ljubljani

## **METODIČNI POSTOPKI IZVAJANJA BESEDIL**

(Odlomek iz daljše razprave)

1. Posnemanje učiteljevega izvajanja. Učitelj učencem velikokrat izvaja besedila in učenci učitelja gotovo tudi posnemajo. Toda vse to se dogaja nepoudarjeno, neuzaveščeno, metodično ni izdelano.

Ali ste že kdaj poskusili s takole zgradbo učne ure: Učitelj izvaja besedilo. Dobro je, če posname na magnetofonski trak, zato da ponovi. Učenci naj pazljivo poslušajo. Nato naj gredo ven pripravljat se. Sprehajajo naj se po hodniku in vadijo. Navodilo, ki ga učitelj poda že na začetku, se glasi: Posnemajte popolnoma učiteljevo izvedbo, pa kakršna je žel!

Ta vaja je režiserjev (učiteljev) diktat.

Učenci se po eden vračajo v učilnico. Vsak izvede besedilo. Tudi njihove izvedbe lahko snemamo. Prav tako lahko komentiramo. Beležimo si njihove »uspehe«. Če je čas, naj se slišijo. Na koncu učitelj oceni: kateri so precej »zadeli« (posnemali) učiteljevo izvedbo; kateri srednje veliko; kateri malo malo. Kaj je bilo dostikrat doseženo, kaj malokrat. Končno učitelj razloži, kakšna je bila njegova priprava (režija) izvedbe danega besedila.

Učiteljeva izvedba naj bo izrazita, plastična. Posebno če je to začetna vaja izvajanja, izberimo preprosto, retorično izrazito besedilo. Primerna bi bila recimo Gregorčičeva pesem *Na polju*:

Iz tisoč rož presladek duh  
in s tisoč vej veselo petje;  
oko ti vabi rosno cvetje,  
preživo petje mami sluh.

Na sredi mladega poljá  
veselje mi na úho bije;  
zakaj se mi v srce ne zlije?  
zakaj solzà v oèeh igra?

Oh, to srce se ne zvedri,  
veselju neçe se odpreti,  
kraljaj al ne, ti roža v cveti,  
poj ali molči, ptiček ti.

A ne! Le poj, o ptiček, poj!  
Naj bode mrtva moja duša,  
saj pa kdo drugi te posluša,  
ki s tvojim združil glas bo svoj!

Precvitaj cvetje prelepó!  
Pa bodo te mladenke zale  
v dišeçe kite ljubim brale —  
če meni jih ne bo nikdo!

Izvajam na primer takole. Napravim dva dolga premora (tri je vsebinski logični deli): en odmor napravim točno v sredini 2. kitice, drugi odmor po 3. kitici. Primer odmorov v 1. kitici: Iz tisoč rož / presladek duh; preživo petje / mami /sluh. Od avtorja zahtevani naglas na úho spremenim v na uhó, a in u združim v spoj. Poudarim besedo bije, kot da bi bil pred njo poudarni prislov »kar«.

Drugi del izvajam v začetku tiše in bolj počasi kot 1. del. Na koncu pa nejevoljno zavračam ptička (poudarim tudi »ali«). Besedo solzà izgovorim sólza in jo poudarim, ker je v nasprotju s prejšnjo besedo — veselje.

V tretjem delu izvajam močne poudarke: moja: drugi; mrtva: posluša; najbolj pa poudarim, to je zavlečem in izvajam s povišanim tonom besedo »združil«. Izvedba te besede naj vzbuja asociacije na besede: družina, družba, družiti se. Zadnjo kitico priključim brez daljšega odmora, stopnjujoč tempo in glasnost. Zadnji verz izvajam tiše, z daljšimi odmori (počasi): če / meni / jih / ne bo / nikdo. Besedo »nikdo« izvajam poudarjeno in z višjim tonom, čeprav stoji na koncu v izglasju.

Navedel sem samo glavne stvari, ne pa fines, kot je npr. v 2. delu napeto razmerje med nejevoljo in med lepoto (lepota izrazov »kraljaj«, »roža v cveti«). Pazljivo in lepo je treba izvajati manj znano besedo »precvitaj«; lepota besede in izgovora naj nadomešča logicistično jezikovno-pomensko razlago.

Osnovni smisel pesmi je dobrota. Pesnik je nesrečen, vendar privošči drugim vse dobro in lepo.

Morda se zgodi, da kak učenec izvaja kak detajl ali celo besedilo po svoje in je njegovo boljše kot učiteljevo. To učitelj opazi in prizna.

Koliko izvedb je lahko v eni uri? Okrog 15. Če je to pol razreda, lahko ob drugi priložnosti na ta način (torej s tem, da učitelj kar izvaja) obravnavamo kako drugo pesem. Tudi obravnava Prešerna lahko poteka na izvajalski način, kombiniran z natančno jezikovno pripravo.

Učitelja lahko nadomesti posnetek na plošči ali na traku. Posnetek kakega izvajalskega strokovnjaka. Vendar je boljše, če nastopi učitelj.

Možno je, da učitelj učence opozori, preden izvaja, na kaj naj posebej pazijo. Vendar to ni nujno. Bistvo te vaje je prav v njeni spontanosti, neteoretičnosti. Celó končna učiteljeva razlaga, kakšna da je bila njegova režija, lahko odpade.

Učitelj naj misli, da je njegova izvedba toliko objektivno pogojena, da je izvedba že razlaga. Če misli, da bi bila njegova teoretična razlaga (interpretacija) besedila kolikor toliko pravilna in resnična, ni vzroka, da ne bi mislil, da je njegovo izvajanje kolikor toliko pravilno in resnično.

Zdi se, da bi bilo koristno, če bi si učenci znali v besedilu s posebnimi znaki zabeležiti izvajalska sredstva, npr. odmori, stavčne poudarke, tempo, tem bolj ker je sploh potrebna osnovna zavest in praksa o izvajalskih sredstvih. Učitelj si torej lahko izmisli sistem znakov za izvajalska sredstva. Vendar tudi to ni nujno ob tej priliki. Učitelj naj bo zadovoljen, če učenec realizira le nekaj (tri, štiri) značilnosti njegove izvedbe.

Zanimivo je, da se učenci ne naveličajo ponavljanj, medtem ko bi se enostavnega, metodično neizdelanega branja naveličali. Dobra metoda in jasen namen dela omogoči, da je taka učna ura uspešna. Učenci s svojimi izvedbami gotovo tudi prispevajo k razlagi besedila.

Še to: motili bi se, če bi mislili, da je odstranitev učencev iz učilnice nujna stvar. Izkaže se, da je uspeh zagotovljen tudi, če se vsi učenci nekaj časa tiho pripravljajo v učilnici in potem drug za drugim nastopajo. Sprotno učiteljevo komentiranje odpade.

2. Uresničevanje učiteljeve režije. Pri tej vaji učitelj na začetku poda teoretično režijsko postavitve besedila. Režijo ima lahko napisano in razmnoženo na listih, tako da list dobi vsak učenec. Možno je, da režijo narekuje. Samo ustna režijska postavitve je manj primerna, ker je manj trdna, tako da ne omogoča temeljite priprave na izvajanje, in ker se pogosto nenadzorovano razširi.

Režija vsebuje fonetične (glasoslovne) in estetsko-režijske napotke. Poleg tehničnih izvajalskih prvin se bolj ali manj pojavljajo tudi prvine idejne, kompozicijske, jezikovne razlage. Ta postopek se torej približuje teoretični interpretaciji besedila, vendar v njem prevladuje vidik režije, posebno značilno pa je to, da sami učenci nič ne teoretizirajo, ampak le izvajajo.

Učitelj zahteva od učencev, naj izvajalsko uresničijo režijo. Torej spet odločno postavlja svojo režijsko zamisel, ne glede na drugačne režijske možnosti. Seveda pa mora biti učiteljeva režijska zamisel v skladu z objektivnimi lastnostmi besedila.

Podobno kot pri prejšnji vaji lahko učenci vadijo izvajanje v drugem prostoru in posamezno prihajajo izvajati. Priporočljivo je, da izvedbe snemamo na trak. Učitelj lahko sproti na kratko označi kako izvedbo, na koncu pa oceni izvedbe in povzame najpomembnejša opažanja. Najbolje pa je, da takoj po izvajanju učencev izvaja še učitelj, torej da sam pokaže, kako je mogoče režijo uresničiti, nakar lahko tudi svojo izvedbo podvrže opazovanju in kritiki učencev in samokritiki: kje sta in kje nista režija in izvedba vsklajeni; kakšen je uspeh.

Torej je postopek obraten kot pri vaji 1: tam najprej izvajanje, nato morebitna teorija; tukaj najprej učiteljeva teorija in nato izvajanje. Pokaže se, da nekateri učenci uspešneje uresničujejo režijo, kot posnemajo izvajanje, nekateri pa uspešneje posnemajo izvajanje, kot uresničujejo režijo.

Režija določno nakaže izvajalska sredstva. Režija je lahko zelo natančna in obširna ali pa postavi le manjše število glavnih (izbranih) zahtev. Omejenost je boljša oziroma omogoča nekaj drugega kot obširnost. Omogoča, da izvajalec prispeva več sam, torej da je bolj ustvarjalen, in da izvaja dovolj sintetično, da se izvedba ne razblinja v podrobnostih. Sicer pa namen teh vaj ni perfektno igralsko izvajanje ampak šolsko izvajanje, pri katerem naj se vsak učenec nauči vsaj malo izvajati navodila, to je izvajati umetno, ne pa izvajati kar nagonsko, naravno. Ta namen je enako pomemben in kritičen za učence, ki so tihi in boječi, kot za učence, ki si domišljajo, da so že tako dobri izvajalci. Učenci se torej usposablajo izvajati navodila. Šolsko umetno izvajanje je predstopnja za kasnejše sintetično, idejno naravnano umetno izvajanje. Gotovo pa kdo od učencev že zdaj izvaja naravno umetno.

Ta metodični postopek je v povezavi z literarnim poukom primeren posebno takrat, kadar je obravnavano besedilo potrebno posebne razlage.

Za primer vzemimo besedilo iz Prvega berila — *Snežna kepa* (prirejeno po T. Seliškarku). To besedilo ni težko, ni izrazito literarno, torej izvajanje ni povezano z literarnim poukom, ampak je lahko bolj izvajanje samo na sebi. To seveda zavisi od šolske stopnje.

Na hribu so se kepali otroci. Snežne kepe so letele na vse strani. Ena je priletela na strmino in se zatrkjala po bregu. Čim dlje se je trkljala, tem večja je postajala.

»Hura!« je vpila, »že sem velika kot buča.« Toda postajala je še večja. »Hura!« je vriskala, »že sem velika kot sod. Ves svet bom zdrobila!«

Pod hribom je stala mogočna smreka.

»Umakni se, da te ne strem!« je vpila kepa, pridrvela do smreke, se zaletela vanjo in se razletela na tisoč koščkov.

»Napuh!« je začivkala sinička, ki je sedela na smreki in videla vse od začetka do konca.

Primer krajše režijske postavitve:

Zgodba *Snežna kepa* ima dva dela; v prvem je glavna oseba (osebek) kepa, v drugem smreka. V prvem delu poudarim besedo ena, za njo napravim odmor. Prvi del oziroma sploh tekst kepe je glasen, bučen, hiter, visok. Tekst o smreki je miren, počasen, trden. Pred drugim delom počakam, zelo počasi izvajam stavek o smreki. Beseda »mogočna« naj ne bo bolj poudarjena kot beseda »smreka«, kar izraža beseda mogočna, naj odseva iz besede smreka. Stavek naj ima odmore: Pod hribom / je stala / mogočna / smreka. »Pod hribom«: malo poudarim predlog pod; »je stala« tudi poudarim, ker je idejno važno: že samo stati je dejanje in zmaga. V kepinem besedilu poudarim in naslikam besedi »buča« in »sod« — višji ton, zavlečem. Poudarim, zavlečem besedi »zdrobila« in »strem«: malo povlečem tudi začetne soglasnike in prvi zlog besede »zdrobila«, kot da hočem reči: bo vse dróbnó.

Daljša režijska postavitvev poleg navedenega obsega na primer še: Začeti počasi, z odmori, da naslikam osnovna dejstva. V prvem stavku je najvažnejše »so se kepali«. V 2. stavku se varujte, da ne bi pretirano poudarili »vse«, kajti to bi bilo samo retorično. Nato je pomembna nova beseda »strmino«. Besede »po bregu« ne poudarim, ker je isto kot strmina, pač pa poudarim, izgovorim z višjim



tonom »se je zatrkljala«. Pazite na besedo »tem«, ker je izgovorno negotova. SP zahteva izgovor tèm, uveljavlja pa se že izgovor s polglasnikom. Kot režiser zahtevam tèm. Beseda »večja« je malo bolj poudarjena kot beseda »tem«. Do-besedni govor kepe se glasovno stopnjuje. Nevarno je, da vas zapelje beseda »kot« in da preglasi »bučo« in »sod«. Besedi sem in ves izgovorim s polglasni-kom. Hitrost stavka »Umakni se, da te ne strem!« se uravnoteži z dolgim izgo-vorom besede »strem«. Nadaljnjega opisa hitrega dejanja ni mogoče izvajati preveč počasi. Predstavnost povečam, če pri besedah »zaletela« in »razletela« nekoliko poudarim tudi predponi. Beseda »tisoč« naj ne bo bolj poudarjena kot »koščkov«, sicer bo učinkovalo retorično. Pred zadnjim stavkom naj bo odmor. Beseda »napuh« naj ne bo čivkanje, to bi bilo naturalistično izvajanje. Pri izgo-voru upoštevamo besedno zgradbo (»puh«). Beseda napuh je iz duševnega sveta, težka za razumevanje, treba jo je zavleči, naslikati. Zaključne besede naj bodo umirjene, navadne, nič čustvene, tempo počasen. Izvajanje naj poda značaj ke-pe: a ne jeze, groznje, ampak lahkomišelnost; celo šaljivost; igro in užitek. Torej ne razumeti to besedilo preveč resno in grozovito.

3. V a j a p o s l u š a n j e. Poslušanje, slišanje, čeprav je naravna sposobnost, je treba vendarle kultivirati in uzaveščati. Pomislimo, kako je slišanje in poslu-šanje pomembno za učiteljski poklic: učitelj naj sliši učence, recimo njihove napake. Potrebno je poslušanje posebej vaditi. V tem se ta vaja razlikuje od vaje pod 1 (posnemanje učiteljevega izvajanja), pri kateri je zelo važno poslu-šanje, vendar ni postavljeno kot osnovni namen.

Pri vaji poslušanje postavim poslušanje v sredo pozornosti. Učitelj zahteva od učencev, naj tako dobro poslušajo izvedbo besedila, da znajo povedati (izraziti), kako je besedilo izvedeno. Povejo (izrazijo) se lahko tudi pisno. Poseben pro-blem je seveda, ali učenci sploh znajo povedati (izraziti) glasoslovne in režijske značilnosti izvajane besedila. Potrebno je nekaj znanja, pa tudi pogum izra-žanja.

Besedilo za poslušanje mora biti fiksirano, saj ga je treba izvajati učencem ena-ko več kot enkrat. Trikrat, štirikrat. Besedilo naj bo torej posneto na magne-tofonskem traku ali na gramofonski plošči.

Na magnetofonskem traku imam na primer posnet odlomek iz Martina Krpana: od »Pelja ga hitro...« do »kakršnega v boju potrebujem.« Snemal sem izvedbo poprečnega bralca-izvajalca, sam se je pripravil na izvedbo, nisem mu nič po-magal (režiral). Iz metodičnih razlogov bi seveda lahko nalašč posnel slabo iz-vedbo, polno glasoslovnih napak ali negotovosti in režijsko neobdelano. Slaba izvedba je bolj dostopna za opazovanje (poslušanje) kot poprečna izvedba.

Ko je poslušanje končano, učenci opisujejo glasoslovje in režijo izvedbe. Poslu-šanje je torej moralo biti zelo pozorno. Poslušalci se lahko izkažejo, kdo je zaznal najbolj bistvene akustične značilnosti oziroma kdo je zaznal tudi komaj slišne akustične fineše. Glasovne negotovosti, glasoslovne posebnosti, glasovne lapsuse, narečne posebnosti, individualni značaj glasu, osnovni kompozicijsko-glasovni prijem, razne režijske fineše. Pri vaji poslušanja se lahko izkažejo drugi učenci kot pri ostalih vajah.

Če je mogoče, je najboljše, da učenci opisujejo izvedbo tako, da nevtralnno ugotavljajo dejstva. To je metodično čistejše, kot če ugotavljajo dejstva tako, da jih zraven še ocenjujejo. V praksi pa je nevtralnno težko doseči. Mnogi učenci lažje opisujejo izvedbo, če jo obenem ocenjujejo. To se pravi, da dano izvajanje soočijo s svojo zamisljivo, kako bi bilo boljše in po njihovem mnenju pravilno. K taki kritičnosti sili slaba izvedba. To je njena slaba stran. Poprečna izvedba bolj omogoča, da je opisovanje izvedbe nevtralnno. Nevtralnno opisovalec izvedbe ne navaja samo tistega, kar je kritično, ampak tudi tisto, kar je dobro izvedeno.

Opisovanje izvedbe kot kritično ocenjevanje, to je kot soočenje s svojo zamisljivo, vključuje torej že lastno režijsko zamisel. Proces mišljenja pri tem opravilu je kompliciran. Tak način naj po možnosti šele sledi osnovnemu, nevtralnemu navajanju dejstev. Treba je učence posebej opozoriti in jim dati nalogo, naj si pred poslušanjem ustvarijo lastno zamisel izvedbe, tako da bodo lahko primerjali dejansko izvedbo in zamisljeno izvedbo.

Ko dobro opravimo fazo opisovanja poprečne (slabe) izvedbe in ko eventualno kritično primerjamo dano izvedbo s svojo zamisljivo, lahko preidemo k drugemu delu pričujoče vaje. Zdaj poslušamo odlično izvedbo istega besedila. Odlična izvedba je tudi bolj dostopna za opazovanje (poslušanje) kot poprečna izvedba, vendar najbrž manj kot slaba izvedba. Izvajalec je lahko učitelj. Prednost je v tem, da učitelj določene stvari izvaja bolj po šolsko, poudarjeno, malo pretirano, s čimer so te stvari bolj slišne, bolj opazne. V danem primeru iz Martina Krpana pa lahko poslušamo izvedbo Staneta Severja na gramofonski plošči.

Najprej učitelj napelje učence, da poslušajo, opisujejo, kritizirajo, zdaj pa neprisiljeno »izvleče« iz učencev opis dobre ali odlične izvedbe.

Naj naštejemo kot primer nekaj značilnosti, ki jih lahko slišimo v Severjevi izvedbi navedenega odlomka:

Fonetično izdelan izgovor: naj te bés opali, kakor bi kosó klépal... Značilno je pogovorno izvajanje besed Krpan, nalašč (skoraj polglasnik). »Kaj bo pa zdaj« se sliši »zdej«. Začetni stavek, ki se začne »Pelja ga hitro sam cesar v kovačnico...«, se nadaljuje s postransko pripovedjo o tem, zakaj so imeli na dvoru kovačnico: to postransko pripoved izvaja Sever v enem izdihu, hitro (a z odmori) in z nižjim glasom. »Poseka košato lipo« izvaja Sever brez poudarjanja (slikanja) besede košato, tako da lipo, ki je vendarle glavna beseda, ni zapostavljena. Slišimo stavčne poudarke: »ki ga je kovač vselej z obema rokama vihtel; njemu je pa v eni roki pelo...«. Posebnost je Severjevo izvajanje besed »kamor so hodili gospoda poleti hladit se«: čeprav je »hladit se« na koncu stavka, Sever to pove zelo visoko in doseže igriv učinek — ponazori razvajenost gospoda oziroma prijetnost hladu. Opazujemo razliko, kako Sever izvaja dobesedni govor dveh oseb — cesarja in Martina Krpana. Itd.

Kakor je poslušanje poprečne ali slabe izvedbe lahko ustvarjalno, ker učenci že predvidevajo boljšo izvedbo, lahko dober in pripravljen učenec tudi pri učiteljevi oziroma Severjevi izvedbi opazi kako pomanjkljivost oziroma odsotnost kake stvari, ki si jo je on zamislil.

Na kakšen način poteka opisovanje izvedbe, metodično tukaj ne razčlenjujem.

4. **Fonetična priprava.** Besednofonetični pripravi izvajanja je treba posvetiti posebno pozornost, zato stavčnofonetična (režijska) sredstva izvajanja pri tej vaji pustimo ob strani. Če na celoto teh vaj gledamo kot na tečaj, bi bilo treba dve vaji posvetiti samo besedni fonetiki.

Izhajam iz dejstva, da se pojavlja pri izvajanju besedil velika izgovorna negotovost, ki lahko zelo negativno vpliva na kvaliteto izvajanja. Izgovorna negotovost izvira iz izgovorne dvojnosti (trojnosti) v samem knjižnem jeziku in iz razslojenosti jezika (vpliv pisnega jezika na izgovarjavo, zborni izgovor, pogovorni jezik itd.). Izgovarjave se je treba zavedati, treba jo je tudi avtomatizirati, saj sicer posrka vso izvajalčevo pozornost in ne pusti ničesar ali malo drugim, višjim problemom izvajanja. Knjižni jezik je vsakomur bolj ali manj umeten, zato je naravno, da je negotov.

Učitelj je gotovo že pri zgoraj obravnavanih vajah opozarjal učence na njihovo večjo ali manjšo osnovno izgovorno negotovost. Čeprav je fonetična priprava nekaj osnovnega, pa najbrž ni dobro, če bi stereotipno pričeli tečaj izvajanja s to sorazmerno težko in v začetku manj zanimivo dejavnostjo.

Damo takšnole navodilo: Pazljivo preglejte dano besedilo, izpišite besede (deloma tudi skupine besed), pri katerih predvidevate, da lahko nastopi izgovorna negotovost; bodisi pri vas samih, ali pa predpostavljate, da bi jih različni izvajalci izvajali različno.

Kaj učenci v besedilu najdejo, je odvisno tudi od njihove fonetične izobrazbe in zavesti. V besedilu so izgovorno negotove: manj znane besede, naglasne dvojnice, negotovosti zaradi polglasnika, negotovosti pri izgovoru l, negotovosti pri izgovoru besed tipa lestev, hodil. Za bolj izobražene in natančne pa je izgovorno negotovo tudi: izgovor vzglasnega v in predloga v; možnost zeva ali spoja med samoglasnikoma (npr. hitro se utruđi). Oboje je v prozi le teoretično negotovo, ne pa praktično, v poeziji pa tudi praktično.

Če je fonetična izobrazba in zavest učencev pomankljiva, najdejo v besedilu malo negotovosti, pa čeprav bi bili pri dejanskem izvajanju negotovi. Vendar najdejo večinoma glavne negotovosti. Pričujoča vaja seveda lahko služi tudi kot priprava (osnova) za teoretični pouk iz fonetike.

Sklop vprašanj v zvezi z natančno fonetično pripravo izvajanja zavisi v veliki meri od narečne osnove izvajalcev. Nastopajo problemi izgovora samoglasnikov. Izvajalec s štajerskega jezikovnega območja je negotov ali slab pri izgovoru v: ne v smislu u:w, kot je možna dvojnost v knjižnem jeziku, ampak predvsem zaradi ukoreninjenega napačnega (neknjižnega) izgovora v in f. Fonetično pripravo izvajanja bi torej lahko posebej obravnavali za narečna območja. Narečne posebnosti pa pri pripravi ne izstopijo, se ne pokažejo v taki meri kot pri dejanskem izvajanju. Narečne posebnosti mora predvideti (najti) učitelj.

Vendar je tudi izključno v okviru knjižnega jezika dosti negotovosti, saj ni zastoj v knjižnem jeziku veliko dovoljenih izgovornih dvojnic. Cilj fonetične

priprave je uzavestiti izgovorno negotovost (dvojnost) in jo pretvoriti v odločitev, v gotovost. Da ne bo negotovost stalno izpodjedala korenin izvajanja.

Ko so učenci gotovi (izgovorne negotovosti so izpisali), je metodični postopek lahko dvoj. Uporabimo ga pri različnih besedilih. Različnost metodičnih postopkov ni bistvena, pač pa prispeva k pisanosti učnega dela.

1. Pri enem besedilu (npr. navedeni odlomek iz Martina Krpana) učitelj zahteva, naj vsak učenec narekuje, kar je izpisal kot izgovorno negotovo. Učenci naj bi torej izgovorne negotovosti izpisovali samostojno: tako dobi učitelj resničen, svež pogled v to, kaj je negotovo, in v pogostnost negotovosti.

Navajam iz odlomka najbolj opazne primere negotovsti: kládívo; pokázáli; da te bes opali (bøs ali bës ali bès); césár; z obema rókáma; pri rókàh; ako se konj izbosi (manj znana beseda, tri izgovorne možnosti); kakor bi koso klepal (glagol klepal se že malo uporablja, je izgovorno negotov); nálàšč; za pětámi; na dvoru (ó ali ô); gre (é ali è); vihtel (é ali è ali polglasnik); vsèlej (ali vsəlej).

2. Pri drugem besedilu (npr. sestavek Močerad v učbeniku Spoznavanje narave za 4. razred osnovne šole) učenci tudi samostojno izpisujejo izgovorne negotovosti. Nato učitelj iz seznama, ki si ga je sam napravil, navaja posamezne negotovosti in ob vsaki zahteva, naj učenci, ki so jo izpisali, dvignejo roko. Iz besedila Močerad na primer učitelj izpiše 27 enot bolj izrazitih negotovosti. Célo besedilo obsega 320 besed.

Navajam seznam: temačnih (ə); gozdovih (dvakrat); kamenjem; podoben kuščarjem (v 1. besedi je polglasnik, v drugi ni); noge; megle; sem in tja; pri čemer; okrogel (možen je izgovor okrogu; narobe je, če izgovarjam e); rep; žuželkami (SP predpisuje l); sicer; varuje; poginil (možno poginu); vélíke; zelenkasto; varujejo; trepalnice (SP predpisuje w); strupeno; nevaren (ə); jajčecih (ə); močno; zunanji; kopenska (ó ali ô, polglasnik); del (dvakrat: dew ali del); močeril (manj znana beseda; SP predpisuje w!).

Seveda se zgodi, da učenci navajajo izgovorne negotovosti, ki so same pisne, dvoj izgovor pa ni mogoč, npr. gospôda : gospóda; izgotóvi : izgotôvi (iz M. Krpana).

Sledi razlaga negotovosti. Razlaga je že, če učenec dvojno izgovori primer. Učenci naj se vadijo jasno povedati, prikazati, v čem je negotovost, problem. Pokaže se, da učenci pogosto celo lastne primere utemeljujejo s težavo. Posvetujemo se s slovarji in slovnico. Vsak učenec naj ima slovar. Opazujemo razširjenost, novost, nesplošnost (individualnost) in druge lastnosti negotovosti. Pri vsakem primeru se na koncu odločimo, režiramo, kako ga bomo izvajali. V živahnem razgovoru mora biti najodločnejši učitelj. Za končno odločitev včasih zadostuje samo to, da preprosto samo izberemo eno možnost. A že to je začetna zmaga nad negotovostjo. Ne moremo se vedno podrediti zakonikom knjižnega jezika. Pri odločanju učitelj nujno priteguje estetske, stilne, režijske vidike izvajanja. Fonetiko torej povezuje z estetiko, z režijo. Tega na tem mestu ne prikazujem.



Opozarjam na možnost posebne vaje, da besedilo z učenci priredimo (pripravimo) za splošno pogovorno izvedbo. To ni le pouk izvajanja, ampak živ jezikovni pouk. Na pogovorne prvine je učitelj opozarjal že pri Severjevem izvajanju Krpana. Lahko poskusimo, da (najprej le v dobesednem govoru, nato v celem odlomku iz M. Krpana) stopimo še kak previden, načrten korak naprej v smeri priprave vedno bolj pogovorne izvedbe. Opazujemo učinek. Tudi slab učinek je izredno poučen. Spoznavamo vrednost knjižnega jezika. Kar delajo na radiu, v gledališču, poskušamo tudi v šoli.

Posebej še opozarjam, da je pri pesemskih besedilih nujna verznofonetična priprava izvajanja. Ne gre samo za številne tako rekoč nedovoljene dvojnice, ki pa jih pogojuje pesniška moč in ritem, rima (glej primere v obravnavani Gregorčičevi pesmi), — medtem ko so nekatere dovoljene dvojnice z ritmom ali rimo tako rekoč odločene (npr. »notranjih« v verzu: ne bil viharjev notranjih b'igrača) — ampak tudi za negotovost (dvojnost) zlogovnega verza in za glasovno občutljivost (kontrola) rim, dalje gre za problem izvajanja prestopa (enjambe-menta).

Navajam primere iz Gradnikovega soneta Poslednje pismo Ivana Gradnika I. Verznofonetična priprava na primer šele odločno pove, da moramo predlog v izvajati nezlogotvorno, ne pa zlogotvorno, kot bi bilo tudi možno. Prvi verz: »V Gorici sem, na Gradu. V temni kleti«. Pravilo velja za celo pesem. »Že umreti« je treba izvajati 4-zložno, ne 3-zložno; »si očeh« je 3-zložno. Torej Gradnik realizira zev. Osmi verz: »le črv, ki ga je treba skoraj streti«: »črv« je enozložno. Verznofonetična priprava pove, da se v 9. verzu »bi umrl« izgovarja z zevom in 3-zložno; negotovsti pa je četvero: bi uməru, bi uməru, bi umrw, bi umrw; prav je zadnje. Na koncu je treba v 9. verzu izvajati nenavaden naglas: »O, laže bi umrl, če bi ne bilo« — rima se z besedo »žilo«. Problem je tudi izvajanje rima-jočih se besed: »v nōči« in »se tōči«; označen je knjižni izgovor, ki ne omogoča rimanja. Gradnik je imel iz narečja srednji o. Izvajanje prestopa je pri dobri pesmi estesko vprašanje, ne pa vprašanje formalne zgradbe stavka. Prestop je namenski, večkrat omogoča in sili, da je mejna beseda (konec verza) poudarjena. Npr.: »Ne joči se za mano, saj živeti / še stokrat večja muka je...«

Verznofonetični pripravi izvajanja, to je osnovni pripravi izvajanja pesmi, bi bilo treba posvetiti posebno vajo.

# Jubilanta

## STANE MIHELIČ – SEDEMDSESETLETNIK

V februarju bo minilo 70 let, kar se je v Virmašah pri Škotji Loki rodil Stane Mihelič, slavist, čigar delo je zapustilo trajne sledove v razvoju slovenskega šolstva v SR Sloveniji, pa tudi preko njenih meja. Še posebej se je njegovo delo odrazilo na področju pouka slovenskega jezika. Maturiral je na realni gimnaziji v Kočevju leta 1927, ko je ta mlada gimnazija poslala v življenje in na nadaljnje študije prvo generacijo svojih maturantov. Stane Mihelič se je vpisal na ljubljansko slavistiko. Že kot napredno orientiran dijak v Kočevju in pozneje kot študent je poiskal zvezo z akademsko mladino v Ljubljani, ki se je zbirala okoli levičarsko usmerjenega lista Mladina. Vpisal se je v klub neodvisnih akademikov in postal član delavskega kulturnega društva Svoboda.

Po diplomi je ostal nekaj časa brezposeln, nato pa je poučeval do vojne v Ljubljani in Mariboru. Po zlomu Jugoslavije je živel v Ljubljani in se že leta 1941 pridružil Osvobodilni fronti. V stanovanju je skrival številne ilegalce, pozimi 1942/43 pa je bila pri njem tudi širša konferenca, ki jo je vodil Boris Kidrič.

Zaradi policijskega preganjanja in izpostavljenosti ga je pot vodila v partizane, kjer je preko Cankarjeve brigade, 15. divizije in 7. korpusa postal šef poročevalske sekcije propagandnega oddelka glavnega štaba NOV in POJ. Bil je član skupine, ki je pod vodstvom Borisa Kraigherja spomladi 1945 odšla na Primorsko in v Trst. Nato je za krajši čas prevzel sekretarske posle iniciativnega združnega odbora za Slovenijo, kmalu pa se je spet vrnil v vrste šolnikov, ko je bil premeščen na tedanje ministrstvo za prosveto in kulturo. V času, ko je bil pri partizanih, je sodeloval v tedanjem časopisju in napisal več brošur. Po deželi je organiziral številne mitinge in predavanja.

Sledilo je zelo plodno obdobje skoraj dvajsetih let, ko je opravljal vodilne funkcije na ministrstvu za kulturo in prosveto oziroma kasnejšem sekretariatu za šolstvo SRS. Bil je inšpektor za slovenski jezik, samostojni svetnik skupine za vzgojno in izobraževalno delo ter samostojni svetnik za učbenike in učila. To je čas, ko je po položaju, pa tudi sicer, odločilno vplival na rast ravni nove slovenske šole, pri čemer mu je bila vedno v ospredju materinščina. V tem času je objavil vrsto člankov v slavističnih revijah in drugih glasilih, predvsem s področja metodike.

Metodiko je nekaj časa poučeval na univerzi in na pedagoški akademiji v Ljubljani. Aktivno je spremljal delo Slavističnega društva in sodeloval na njegovih kongresih in zborovanjih bodisi kot predavatelj bodisi kot organizator. Pomembno je njegovo prizadevanje za strokovno izpopolnjevanje profesorjev slovenskega jezika, ki jih je večkrat zbral na zelo uspešno pripravljenih in vodenih seminarjih ali aktivih. Kot priznan metodik je bil vrsto let spraševalec slovenskega jezika pri strokovnih izpitih. Lahko bi naštevali še mnogo njegovih oblik in vsebin dela, ki je večkrat presegló republiške okvire. Vendar se je treba predvsem zadržati pri njegovem delu z učbeniki. Z uvedbo novih učnih načrtov in z reformo šolstva v celoti so se učitelji slovenskega jezika znašli pred resnimi

iežavami, saj ni bilo več na voljo ustreznih učnih knjig. Treba je bilo zato mnogo delovne vneme in organizacijskih spretnosti, da so bile vrzeli vsaj v glavnem izpolnjene. Pri tem je Stane Mihelič tudi sam sodeloval, in ne samo kot organizator celotnega projekta, saj je soavtor Pete čitanke za osnovno šolo, Svetovne književnosti (1. in 2. del) in Slovenske književnosti za srednje šole (1. del), sam pa je avtor Šestega, Sedmega in Osmega berila za osnovno šolo, ki so vsa opremljena tudi z metodičnimi napotki profesorjem za interpretacijo besedil. Nadalje je sodeloval pri jezikovni vadnici za 4. razred osnovnih šol ter bil ocenjevalec in korektor večine učbenikov za slovenski jezik, ki so izšli v tem obdobju.

Posegel je tudi na druga področja. Tako je objavil razpravo o zgodovini slovenskega čebelarstva. Kot samostojno delo je izšla knjiga A. Janša, njegovo življenje, delo in pomen.

Leta 1964 je bil imenovan za pedagoškega svetovalca na šolah s slovenskim učnim jezikom v tržaški pokrajini. Na tem delovnem mestu je ostal polnih sedem let, to je do upokojitve. Delovne naloge pedagoškega svetovalca so bile sicer dokaj natančno precizirane z določili Posebnega statuta, ki se naslanja na Londonski memorandum. Vendar je Stane Mihelič močno presegel postavljene okvire in je samostojno reševal tudi druge, za slovensko šolstvo v Italiji pomembne naloge. To je bilo v resnici pionirsko oranje ledine, ki ni vedno potekalo v prijetnih okoliščinah. Zaradi teh prizadevanj se je splošna raven našega zamejskega šolstva popravila, povečal pa se je tudi občutek zanesljivosti in skupne pripadnosti slovenskih šolnikov.

Tržaško Miheličevo delo je tako razvejano in v razne smeri uperjeno, da ga je nemoogoče zajeti v kratkem zapisu. Lahko bi začel z osebnimi kontakti pri obiskih na šolah, s svetovanjem v najpopolnejšem pomenu besede, z vzgojnimi predavanji na učiteljskih konferencah, za starše in dijake, tudi preko tržaškega radia, z iskanjem možnosti za stike s šolami preko meje ali s članki v tržaški publicistiki. Vendar bi rad omenil posebej uspešno in ne brez težav izpeljano zamisel o ustanovitvi vsakoletnega zimskega seminarja v Trstu. Ti seminarji so se začeli že 1965. leta in so sedaj že ustaljena praksa. Na njih se učitelji in profesorji seznanjajo z novostmi iz stroke in splošne didaktike, predavatelji pa so vsi iz Slovenije. O pomenu take dejavnosti ni treba posebej govoriti. Občutna je tudi skrb, ki jo je Stane Mihelič namenil učbenikom, predvsem za pouk slovenskega jezika. Po njegovi zaslugi so dobile nižje srednje šole ustrezna slovenska berila, sodeloval pa je tudi pri drugih učbenikih bodisi kot soavtor bodisi kot posrednik med tržaškimi in ljubljanskimi sodelavci.

Bogate izkušnje in volja do dela mu niso pustile mirovati po upokojitvi, saj je še vedno sodelavec zavoda za šolstvo SRS v oddelku za učbenike in učila.

Za svoje delo je dobil Stane Mihelič več priznanj, med drugim red za hrabrost, red za zasluge za narod 3. stopnje, red dela s srebrnim vencem, pred dvema letoma pa mu je bila podeljena tudi Žagarjeva nagrada.

Ob jubileju, ki ga lepša tako bogata delovna preteklost in enako delavna sedanjost, obenem pa zmeraj šegava, vedra in neposredna človečnost, izrekamo slavisti praznovalcu najlepše čestitke!

Janez Sivec

## ŠESTDESET LET TINETA LOGARJA

*Pred časom smo se v uredništvu JiS dogovorili, da bomo osebne jubileje beležili od sedemdesetega leta dalje, kajti šestdesetletniki so danes navadno sredi izpolnjevanja svojih osebnih delovnih načrtov, pa bi se jih kazalo spomniti samo zaradi njih izkušnje, življenjske zrelosti in modrosti, s katero sta jih izpolnila prehojena pot in opravljeno delo. Mimo vsega tega je Tine Logar le izjema in njegovo delo in snovanje zaslužita priznanje in predstavitev že zdaj, ob profesorjevi šestdesetletnici.*

*Tine Logar je slavist, slovenist, jezikoslovec. Za svoje ožje področje si je izbral zgodovinsko slovnico in dialektologijo. Dialektologijo zaradi tega, ker je ob pomanjkanju drugih, zapisanih jezikovnih virov prav pisana paleta slovenskih narečij najbogatejši vir za zgodovinsko slovnico slovenskega jezika. Toda slovensko dialektologijo si je izbral — kakor sam velikokrat poudarja — tudi iz svoje posebne ljubezni do slovenske zemlje in ljudi na njej: da bi jih lahko obiskoval v prelepem okolju in jih kar najbolje spoznal. Ta čustvena naravnost k predmetu je sprožila v Tinetu Logarju še globoko zagnanost in zaverovanost v lastno delo — zagnanost in zaverovanost, ki je značilna za sistematične priprave za velika dialektološka dela, pa tudi za seznanjanje študentov in javnosti s pojavi v slovenskih narečjih.*

*Profesor dr. Tine Logar se je rodil 11. februarja 1916 v Horjulu. Od leta 1935 do februarja 1940 je študiral slavistiko na ljubljanski filozofski fakulteti in junija 1941 promoviral za doktorja filozofije z disertacijo o horjulskem govoru. Od oktobra 1940 do maja 1941 je učil kot suplent na šentviški gimnaziji. Februarja 1942 je bil aretiran in nato interniran v Italiji. Od junija 1944 je opravljal kulturno prosvetno delo v taborišču NOV Gravina pri Bariju, bil je sourednik lista Domovina, vodja tehnike štaba baze NOV in upravnik tiskarne vrhovnega štaba NOV in POJ. Po vojni je najprej služboval v Beogradu, nato je bil od maja 1945 do januarja 1947 šef kabineta v ministrstvu za prosveto v Ljubljani. Od januarja 1947 do oktobra 1958 je delal v Inštitutu za slovenski jezik SAZU (aspirant, asistent, strokovni in znanstveni sodelavec). Od oktobra 1958 je učitelj za slovensko zgodovinsko slovnico in dialektologijo slovenskega jezika pri PZE Slovanski jeziki in književnosti na Filozofski fakulteti v Ljubljani in predstojnik istoimenske katedre (1958—1962 docent, 1962—1967 izredni profesor, nato redni profesor). Marca 1972 je bil izvoljen za dopisnega člana SAZU v razredu za filološke in literarne vede.*

*Za svojo glavno nalogo si je Tine Logar zadal izdelati lingvistični atlas Slovenije po načrtih Frana Ramovša. V tem okviru je najprej poskrbel za nadvse bogato gradivo: sam je zapisal okrog 200 govorov, preskrbel magnetograme, uredil velik dialektološki arhiv s kartotekami, ustanovil mrežo zapisovalcev in jih uvajal v dialektološko delo. Med temi pripravami so se po 1958 začele še priprave za slovanski dialektološki slovar v komisiji za dialektologijo pri mednarodnem slavističnem komiteju. Tine Logar je najprej sam zapisal šest govorov in skrbel za druge zapise; v sedanji fazi redno sodeluje pri zasedanjih redakcijske komisije atlasa; dela še pri lingvističnem atlasu Sredozemlja in pri slovarju slovenskega knjižnega jezika kot akcentolog.*



Naj med številnimi jubilentovimi dejavnostmi omenimo še, da je bil prodekan in dekan Filozofske fakultete v Ljubljani, pobudnik in dvakratni predsednik organizacijskega odbora Seminarja slovenskega jezika, literature in kulture za tuje slaviste, na katerem ima poleg predavanja navadno tudi tečaj iz slovenske dialektologije, predaval je na jugoslovanskih in mednarodnih kongresih, na posvetovanih slovenskih slavistov, na koroških in benečanskih kulturnih dnevih ter Slovencem v Gorici in Trstu, bil gost domačih in tujih univerz. Dolga leta je bil odbornik Slavističnega društva Slovenije in je urejal društveno znanstveno glasilo Slavistična revija. Sedaj sodeluje pri izdajanju zbranih del Frana Ramovša.

Čeprav je Logarjevo osrednje dialektološko delo terjalo veliko organizacijskih naporov — razmere po vojni niso dovoljevale potrebnega kadrovskega razmaha tej, zaradi narečne razvejanosti za Slovence tako aktualni jezikoslovni politiki — je ob urejanju gradiva za slovenski lingvistični atlas gradil tudi svoj teoretični pogled na predmet in ga pokazal v vrsti člankov in študij. Pred kratkim pa je v posebni knjigi z naslovom Slovenska narečja (Besedila) v 154. številki zbirke Kondor z objavo narečnih besedil iz vseh narečnih področij prikazal slovenska narečja tudi širši javnosti, zlasti še učiteljem in njihovim učencem. Knjiga vsebuje poleg uvoda kratko informacijo o zapisih, zemljevid obravnavanih govorov, besedo o zapisih in pojasnilo o besedilih, narečjih, govorih. Del teh besedil je bil objavljen tudi v Besedilih slovenskega jezika (Ljubljana 1975, Seminar slovenskega jezika, literature in kulture). Knjiga je posebej pomembna še zaradi tega, ker bo dober pripomoček pri razširjanju znanja o jeziku v okviru novih načrtov usmerjenega izobraževanja in bo navajala učence k spoznavanju svojega jezika in opazovanju njegovega razmerja do knjižnega jezika. Brez tega Logarjevega dela ne bi imeli ustreznega ponazorila narečnih besedil. Brez besedil pa je vsako opozorilo na narečno razvejanost v šoli zgolj bleda besedna informacija.

Značilnost Logarjevih pogledov na pojave v slovenskih narečjih je treba iskati v več smereh: na prvem mestu kaže nemara omeniti razlage zunajjezikovnih dejavnikov, ki so vplivali na razvoj narečij (na primer pojav nekaterih dolenskih značilnosti v govorih zgornjesavske doline, ki ga razlaga s selitvami v okviru fevdalne ureditve slovenskega ozemlja in podobno). S svojimi spoznanji opozarja na povezanost med jezikovnimi in zgodovinskimi dejstvi in tako prispeva sodelovanju obeh znanstvenih disciplin. Nič manj zanimiva in pomembna pa niso tudi njegova pojasnila številnih glasoslovnih in oblikoslovnih pojavov v slovenskih narečjih znotraj dialektologije same.

Tine Logar je svoj pogled razvil ob spoštovanju del velikega učitelja Frana Ramovša in iz slovenskega jezikoslovnega izročila; in čeprav sledi izrednemu razmahu sodobnega jezikoslovja, sprejema le tiste pobude, ki so začrtani poti v prid. Ta trdnost poti pa je v sodobni znanosti žal le redka odlika.

Uredništvo Jezika in slovstva želi Tinetu Logarju še veliko zdravih in uspešnih jubilejev in zadovoljstva v delu.

Breda Pogorelec  
Filozofska fakulteta v Ljubljani

# Zapiski, ocene in poročila

## SLOVENSKI PRIIMEK SOVRÈ

V zanimivem Breznikovem sestavku *Rodbinski priimki iz starih svetniških imen* (KDM 1942, str. 67—70; ponatis v: Življenjske besede, Maribor 1967) med nekaj desetimi slovenskimi priimki na -e (Ažbè, Repè, Štefè, Tomè idr.) ni najti priimka našega pokojnega grečista Antona *Sovreta*; glede na to, da sta bila Breznik in Sovre dobra znanca in večletna skupna sodelavca v šolski slovenistiki in da se je Breznik prav v tem času veliko ukvarjal s priimki (prim. opombe Jakoba Šolarja v ŽB, 319-20), lahko sklepamo, da priimka *Sovrè* ni izpeljeval iz krstnega imena. Iz ustnega izročila je znano, da je sam Sovre iskal izvor svojega priimka v besedi *sora*, ki se pojavlja tudi v drugačni glasovni podobi; tako ima Pleteršnik še svora in *sovra* (II, 537), v osrednjih št. narečjih je *svaura*, zah. dol. *sura*.<sup>1</sup> Toda vprašati se moramo, ali so imena za dele voza sploh priimkovno tvorna. Poznamo sicer priimek *Ojnik* (oje), ki ustreza pogostejšim priimkom *Štangar*, *Štangelj* (po ljudski izposojenki *štanga*); ta bi lahko prvotno kot vzdevek označeval prekomerno visokega, vitkega človeka (podobno kot *Dolgan*, *Dougan*), vendar drugi manj vpadljivi deli voza ne kažejo posebne priimkovno tvorne moči.

Če se torej odrečemo maloverjetni razlagi našega priimka iz *sora* (dvom zbuja že sama pripona -e), se moramo prebiti še mimo nekaj vabljivih možnosti; zavesti bi nas utegnili priimki od samostalnika *sova* (*Sovec*, *Sovič*), priimki od reke *Sore* in vasi *Sovra*, morda celo priimki v zvezi z reko *Savo* in nemškimi pridevnikom *sauer* (kisel) in ne nazadnje priimki *Sorè*, *Sorč*, *Sorko* ipd., ki ne predstavljajo nič drugega kot nemško grafiko s=z za sicer veliko pogostejšo skupino priimkov *Zorè*, *Zorč*, *Zorko*.

Do bolj prepričljive razlage priimka *Sovrè* nas pripelje širši sestav slovenskih priimkov, ki kažejo podobne vsebinske in oblikovne lastnosti. Pri tem je pomembna tudi lokalizacija tistih priimkov, za katere domnevamo, da izhajajo iz iste osnove. Priimek *Sovrè* in njemu sorodni spadajo med manj pogostne in so v glavnem omejeni na območje osrednje Slovenije; iz Začasnega slovarja slovenskih priimkov (ured. F. Bezla, SAZU, Ljubljana 1974) ugotovimo, da

gre predvsem za bivše okraje Litija, Laško in Krško, torej za obsavske kraje. V okolici Krškega izgovarjajo ta priimek z naglasom na prvem zlogu in v dveh različicah *Sóvře* in *Sávře* (soùre, saùre); prav glasovni vzporednici *sav-* : *sov-* povezuje ta ta priimek z drugimi priimkovnimi bloki, katerih izvor je povsem očiten. Vendar naštejmo najprej priimke, za katere ni dvoma, da so izšli iz istega gnezda: *Saver*, *Savrič*, *Savron*, *Saverč*, *Saurin*, *Sauran* — *Sovre*, *Sovrovič*; nekateri od teh priimkov so znani šele iz popisa prebivalstva 1971 (prim. P. Jakopin, Priimki na Slovenskem, rokopis) in so vsi manj pogostni od *Sovreta*, ki pa ima tudi razmeroma nizko frekvenco (35). Priimka *Savernik* ne moremo šteti v ta sklop, ker gre samo za drugačen zapis priimka *Zavernik*; z gotovostjo pa smemo pomnožiti gornjo vrsto s š-jevsko različico ustreznih priimkov: *Šaver*, *Šavrič*, *Šavron*, *Šavrov*, *Šavorič*,<sup>2</sup> ki so deloma zemljepisno drugače razvrščeni, po pogostnosti pa kar za nekajkrat prekašajo s-jevske.

Takšne izpeljave so značilne za priimke iz obrušenihi nekdanjih krstnih imen, ki so se v živi rabi pri klicanju otrok znebila tuje cerkvene »resnobnosti in privzdignjenosti« in se popolnoma zliła s slovenskim narečnim besedjem in fonetiko; večinoma so se ta imena okrajšala na začetku ali na koncu (včasih tudi na obeh straneh) in svojo družino razširila s priponami, ki kažejo na različne odtenke čustvenega odnosa do otrok; tako dobimo pomanjševalnice in povečevalnice, ljubkovalna in slabšalna imena, in

<sup>1</sup> Prim. F. Ramovš, *Konzonantizem*, Ljubljana 1924, str. 141. — Samostalniki *sora* je v slovanskih jezikih pomensko zanimiv; na prvi pogled si težko predstavljamo zvezo med slovenskim pomenom *drog*, ki spaja prednjo in zadnjo premo voza in enim od ruskih pomenov *tolpa psov*, *trop hrtov* enega gospodarja; vendar nam drugi ruski pomeni besede *svora* — *jermeň*, *par z jermeňom povezanihi lovskih hrtov* — in polj. *svora pasji jermeň* povedo, da gre predvsem za predmet, ki povezuje dve enoti (ali več) v funkcionalno celoto; beseda za povezovalni predmet *jermeň*, *pas* je v ruščini začela poimenovati tudi povezane enote *par*, *trop psov* in v prenesenem pomenu *tolpo* sploh. (Prim. Vasmer REW II 596.)

<sup>2</sup> Priimek *Šavrin* je omejen na Goriško in je nedvomno v zvezi s *Šavtini*, pokrajino in prebivalci koprškega zaledja; ime je istega izvora kot *Koper* (lat. *capra*), ki je razširjeno s pripono -ino in v furlanskem izgovoru (*ciavre*) prišlo do začetnega š-; več o tem gl. Skok ERHSJ II 145.6.

seveda patronimike od njih (prim. (An)tol-ič-*ič* iz Anton).<sup>3</sup>

Omenili smo že, da razmerje -av- : -ov- v slovenskih priimkih istega izvora ni nič nenavadnega; ta pojav nam potrjujejo glasovno prav presenetljivo ujemajoči se mogočni bloki nekaterih slovenskih priimkov, ki so nastali iz imen. Dva od njih se od priimka *Sovrè* (in njegove »družine«) ločita samo po prvem soglasniku: *lavr* : *lovr-*, *mavr-* : *movr*; nekaj priimkov: *Lavre* — *Lovre*, *Lavrič* — *Lovrič*, *Lavrin* — *Lovrin*; *Mavre* — *Movre* (Morè), *Mavrič* — *Movrič*, *Mavrin* — *Movrin*, itd. Izhodišče vrste je v

imenih *Lavrencij* in *Maver*. Tudi priimki od imena *Pavel* (lat. Paulus iz parvulus) kažejo v nekaterih svojih različicah enako razmerje -av- : -ov-, npr. *Pavše* — *Povše*, *Pavšič* — *Povšič*, *Pavšin* — *Povšin*.

Če se torej opremo na sicer skopo predstavljeno strukturiranost enega od tipov slovenskih priimkov, nas popelje *Sovrè* naravnost k imenu *Ksaver*, ki je pač olajšal v slovenščini težko obstojni začetni soglasniški sklop *ks v s* (prim. tudi današnje ime *Ksenija* → *Senja*, *Senka*).

Franc Jakopin

Filozofska fakulteta v Ljubljani

## NOVI POGLEDI NA VZGOJO Z BESEDNO UMETNOSTJO

V JIS natisnjeni članek O vlogi besedne umetnosti v vzgojnem procesu (1974/75, št. 4) je predstavil češkega avtorja Jaromira Picha, ki je zdaj izdal še knjigo *Razvoj osebnosti in besedna umetnost v vzgojnem procesu* (Statni pedagoške nakladatelstvi, Praha 1974). V njej izhaja iz teorije o dvojni interakciji kot modelu večplastnega estetsko vzgojnega procesa. Dvojna interakcija naj bi bila spreplet elementov didaktičnega in estetskega značaja. Na ta način osvetljuje avtor notranjo dinamiko vzgojnega procesa z umetniškim delom in odnose med glavnimi dejavniki: med umetniškim delom, učencem in učiteljem.

Izraz »interakcija« uporablja za rusko »vzajimootnošeni«, po naše »medsebojno razmerje« — nekakšno obojestransko vplivanje med dvema ali več sistemi. V osnovi ločuje:

1. estetsko interakcijo kot razmerje z estetsko funkcijo; razvije se v sprejemniku (bralcu, poslušalcu) s sprejemanjem umetnine oz. z njenimi informacijami;

2. didaktično interakcijo kot način upravljanja vzgojnega in učnega procesa, v katerem usmerjena učenceva dejavnost zagotavlja izpolnitev določenih nalog (gl. razlago v JIS!).

Vzgoja za umetnost. Sprejemanje besedne umetnine je mogoče v naslednjih temeljnih fazah: posredovanje jezikovnega gradiva, razlaganje vrste besedne umetnosti, ki od učenca zahteva, da soustvarja predstavo o objektivni stvarnosti s pomoč-

jo informacij iz umetniškega dela in s pomočjo svojega notranjega sveta (v lirskem odnosu razume odsevanje objektivne stvarnosti v človekovi notranjosti, v pripovednem in dramskem pa razvoj človeške nravi v družbeni stvarnosti); nazadnje sledi receptivna faza. O nadaljnjih, višjih fazah sprejemanja je govor ob razpravljanju o procesu estetske interakcije (gl. ustrezno tabelo!), nastale z estetskim doživljanjem — značilnim za različne umetnosti.

Vzgoja aktivnosti. Avtorja zanima predvsem aktivnost, ki ob vzgoji z umetnostjo razvija sestavine učenčeve osebnosti; aktivnost mu je ena najbolj dinamičnih prvin vzgojnega procesa, jo pa vrednoti drugače kakor razlage iz pedagoške preteklosti, ki so učenca obravnavale kot objekt učiteljevega delovanja, ali pa so — na drugi strani — precenjevale učenčevo samostojnost. Aktivnost mu je nenehno dinamično medsebojno delovanje med učencem in učiteljem, interakcija pobud in uresničevanj. V estetsko vzgojnih predmetih, kot so glasbena, likovna in literarna vzgoja — ki je sestavni del predmeta »jezik in literatura« na Češkoslovaškem in pri nas (op. B. R.) — je takšna aktivnost kajpada pogojena s posebnimi zakonitostmi, ki vladajo v umetnosti. Učenčeva umska aktivnost se pri tem npr. oblikuje pri dešifriranju jezikovnega izraza in pri povezovanju estetskega doživetja z izkušnjami in spoznanji objektivnega sveta.

V nadaljevanju razloži avtor »aktivnost umetniškega dela«, pri tem uvaja pojasnilo, da se pojavlja estetska funkcija umet-



niškega dela šele z razmerjem med umetniškimi delom in sprejemnikom (tudi človeškim kolektivom, ne le posameznikom), da je poprej le mrtva možnost, da jo projicirata družbena vrednost in vpliv odličnih ustvarjalcev; sklicuje se na strukturalizem, na Mukafovskega, na Ingardna — deloma z njima tudi polemizira. Sprejemanje umetniškega dela mu je vzpostavljano odnosa med osebnostjo, ki je dinamična enota individualnih, zgodovinskih, družbeno pogojenih, zavestnih in nezavestnih dispozicij, ter med umetniškim delom, izdelkom ustvarjalca v enkratnih zgodovinskih in družbenih pogojih. Medtem ko estetiko, filozofijo in literarno vedo zanima umetniško delo samo na sebi, zanima didaktika predvsem receptivnost, sprejemljivost, dostopnost tega dela.

Kakšna razmerja se med estetsko interakcijo vse vzpostavljajo med učencem (sprejemnikom) in učiteljem, ki vodi didaktično interakcijo?

Učenčeva individualna aktivnost je spodbujena z informacijami iz umetniškega dela. S svojimi sposobnostmi, izkušnjami in z dispozicijami more aktivirani učenec nepričakovano modulirati informacijo umetniškega dela. Informacija je npr. neustrezno modulirana, če učenec umetniško delo pojmuje preveč racionalno, ali pa če se mu na drugi strani zdijo najvažnejše predvsem emocionalne prvine. Napačno ga informirajo tudi preenostranske književne vrste (npr. pustolovske knjige). Šele v mnoga področja učenčeve zavesti segajoča celota umetnine razvija pravo aktivnost, oživlja vrednote; te potem učenčev notranji svet poistovetuje s svetom umetnosti. Spoj estetske interakcije z didaktično toliko bolj koristi učenčevi dejavnosti, če prvega, spontanega odziva ne prekine omejevanje na vsebinske, čustvene, idejne ali etične sestavine besedne umetnine, ali če ga ne poruši učiteljevo vprašanje: »Kaj je hotel umetnik povedati?« Učitelj naj proces samo vodi, izbira najustreznejša besedila; z didaktično interakcijo pa mora približati še tradicionalna merila, umetniške vrste in vrednote. Četudi je v razredu odziv učencev na umetniško delo nujno neenak, učinkuje umetnina v njihovem notranjem svetu s številnimi posledicami; zato lahko individualno doživetje posamezen učenec glasno izrazi, s tem obogati doživljanje pri ostalih, odpira pot vrednotenju, primerjanju mnenj, ustvarjanju problemskih situacij.

Učiteljeva aktivnost je pomembna tako v estetski kakor v didaktični interakciji. Pred estetsko interakcijo med učenci in umetniškim delom mora priti do ustrezne interakcije med učiteljem in umetniškim delom (»priprava«). Pri tem je treba predvideti ustrezne sprejemne dispozicije učencev glede na okolje, v katerem živijo, glede na starost ipd., upoštevati je treba njihovo dojemljivost, izbrati ustrezno metodo, vendar ne dopustiti demontaže umetnine na posamezne sestavine.

S teorijo o dvojni interakciji načena Plch načelna vprašanja o vzgoji z umetnostjo; pri tem se zdi zlasti zanimivo njegovo razpravljanje o estetski interakciji med učencem in umetniškim delom, o pretvarjanju predstav v pojme in obratno, projiciranje predstav v učenčevu notranjost (zaradi česar je knjiga človekov najintimnejši spremljevalec v kulturnem življenju).

Estetsko vzgojni proces pojmuje kot pojav, v katerem deluje več samostojnih ali medsebojno prepletenih dejavnosti z aktivnimi dejavniki (umetniškim delom, učencem, učiteljem). Estetska interakcija poteka samo v učenčevem notranjem svetu, vendar se realizira šele ob podpori didaktične interakcije.

Tabelarni prikaz estetske interakcije poudarja: bogatenje estetske izkušnje s kopičenjem estetskih doživetij pa njihovim primerjanjem z objektivno stvarnostjo, usposabljanje za estetsko vrednotenje (šele v dobi učenčevega dozorevanja), razvijanje celotne učenčeve osebnosti.

Tabela didaktične interakcije naj pokaže še sovisnost estetske in didaktične interakcije v estetsko vzgojnem procesu.

Mnogofunkcionalna besedna umetnina nudi predvsem:

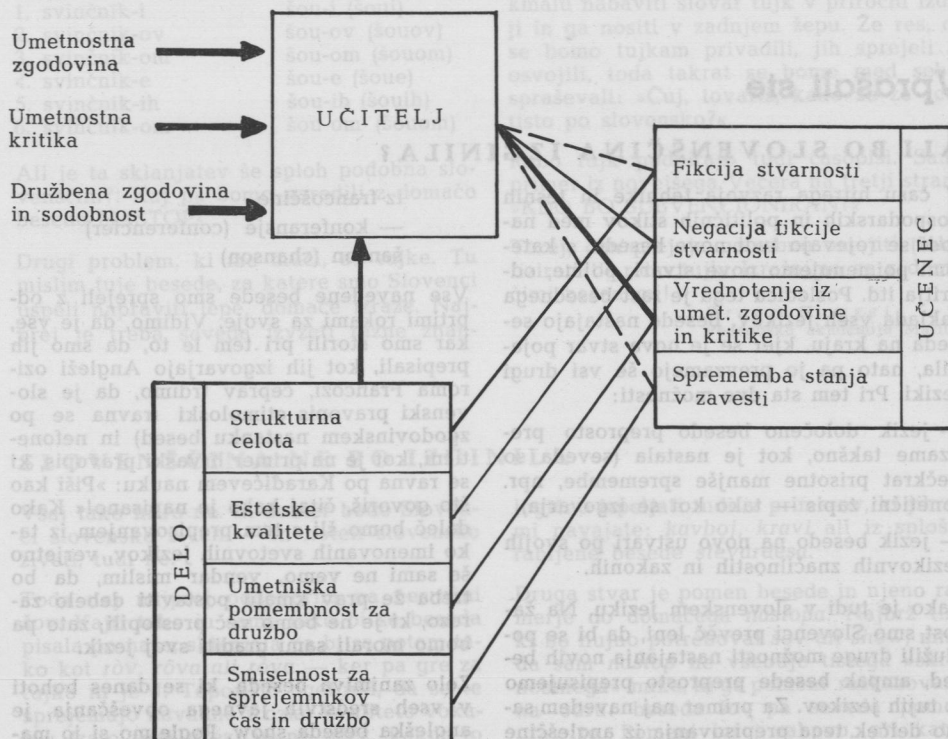
1. celoto teksta in umetnikovega razmerja do stvarnosti (učenci si ustvarijo predstav o stvarnosti);
2. estetske kvalitete (zakovitosti umetniških postopkov: učenci ob izdatni pomoči didaktične interakcije zanikajo fikcijo stvarnosti, umetnina je »svet zase«);
3. svojo zgodovino (učenci z učiteljevo obzirno didaktično interakcijo spoznavajo zgodovino umetnine in umetnosti);



## ESTETSKA INTERAKCIJA

Emocionalna in intelektualna aktivnost učenca	Členi est. vzgojnega procesa
Celota sprememb v bralčevi zavesti	1. estetski doživljaj
Modulacije estetskih doživljajev v kontekstu s stvarnostjo	2. estetska skušnja
Uravnavanje doživljajev iz estetskihkušenj in stvarnosti	3. estetska sodba
Kriteriji več sprejemnikov	4. estetsko vrednotenje

## DIDAKTIČNA INTERAKCIJA



4. prisotnost v učenčevem/sprejemnikovem času in družbi (učenca bogati s spoznanji za življenje v njegovem času in okolju ter mu v njegovi razvojni dobi pomaga razumeti vrednost v besedni umetnini izraženih čustev, izkušenj, zavesti).

Potemtakem skuša teorija o dvojni interakciji prikazati estetsko vzgojni proces z vidika dialektičnega dopolnjevanja med glavnimi dejavniki tega procesa. Če je proces literarne vzgoje nediferenciran in projiciran v eni ravnini, je gotovo manj učinkovit; tako pa ga je mogoče uskladiti z objektivnimi pogoji in realizirati najučinkovitejšo notranjo dinamiko v njem.

Teorija je kajpada zanimiva, preizkusiti pa jo je treba še v praksi; preizkus zahteva nekaj motivacijske priprave pri učencih, dalje ustrezen izbor besedila (npr. za 2. stopnjo naših šol primerna dela iz klasič-

ne slovenske književnosti, ko je pripovedovalčeva pozornost vsa usmerjena navzven, v oprijemljivo podobo sveta, tako da so dela govorno, oblikovno, vrstno in snovno učencem dostopna). V receptivni fazi se učenci čustveno vživljajo vanje. V interakciji med učenci, učiteljem in besedno umetnino se kmalu oddvojijo tisti, ki pri večletnem estetsko vzgojnem procesu niso imeli istega učitelja. Nevsiljivo in aktivno razlaganje pojmov, umetniških vrst in drugih kvalitet umetniškega besedila omogoča, da v didaktični interakciji (kajpada pa tudi estetski) aktivno sodelujejo tudi učenci. Vsakršno takšno preskušanje bi sčasoma verjetno obogatilo našo didaktično prakso s poznavanjem še neznanih učenčevih interesov in zmožnosti, s tem pa bi naše šolsko delo brez dvoma pridobilo na tehtnosti in učinkovitosti.

Breda Rant  
Poklicna šola v Kranju

## Vprašali ste

### ALI BO SLOVENŠČINA IZGINILA?

V času hitrega razvoja tehnike in tesnih gospodarskih in političnih stikov med narodi se rojevajo tudi nove besede, s katerimi poimenujemo nove stvari, pojme, odkritja itd. Posledica tega je rast besednega zaklada vseh jezikov. Besede nastajajo seveda na kraju, kjer se je nova stvar pojavila, nato pa jo prevzamejo še vsi drugi jeziki. Pri tem sta dve možnosti:

— jezik določeno besedo preprosto prevzame takšno, kot je nastala (seveda so večkrat prisotne manjše spremembe, npr. fonetični zapis — tako kot se izgovarja),

— jezik besedo na novo ustvari po svojih jezikovnih značilnostih in zakonih.

Tako je tudi v slovenskem jeziku. Na žalost smo Slovenci preveč leni, da bi se poslužili druge možnosti nastajanja novih besed, ampak besede preprosto prepisujemo iz tujih jezikov. Za primer naj navedem samo delček tega prepisovanja iz angleščine

— kavboj (cowboy)  
kravlj (crawl)  
klovni (clown)

iz francoščine  
— konferansje (confrencier)  
šanson (chanson)

Vse navedene besede smo sprejeli z odprtimi rokami za svoje. Vidimo, da je vse, kar smo storili pri tem le to, da smo jih prepisali, kot jih izgovarjajo Angleži oziroma Francozi, čeprav trdimo, da je slovenski pravopis etimološki (ravna se po zgodovinskem nastanku besed) in nefonetični, kot je na primer hrvaški pravopis, ki se ravna po Karadičevem nauku: »Piši kao što govoriš, čitaj kako je napisano!« Kako daleč bomo šli s tem prepisovanjem iz tako imenovanih svetovnih jezikov, verjetno še sami ne vemo, vendar mislim, da bo treba že prav kmalu postaviti debelo zarez, ki je ne bomo več prestopili; zato pa bomo morali sami graditi svoj jezik.

Zelo zanimiva beseda, ki se danes bohoti v vseh sredstvih javnega obveščanja, je angleška beseda show. Poglejmo si jo malo natančneje! Kdo pravi, da je ne bomo čez nekaj let pisali, kot jo danes izgovarjamo, torej šou (tako kot že pišemo kavboj, kravlj itd.). Ugotovimo lahko, da sta

se v besedi šou znašla skupaj dva samoglasnika. Tega slovenščina ne trpi. Pa poskusimo besedo sklanjati, tako kot sklanjamo domače moške samostalnike, in sicer v fonetičnem zapisu:

#### EDNINA

1. svinčnik	šou
2. svinčnik-a	šou-a (šoua)
3. svinčnik-u	šou-u (?šouu)
4. svinčnik	šou
5. svinčnik-u	šou-u (?šouu)
6. s svinčnik-om	šou-om (šouom)

#### DVOJINA

1. svinčnik-a	šou-a (šoua)
2. svinčnik-ov	šou-a (šoua)
3. svinčnik-oma	šou-ov (šouov)
4. svinčnik-a	šou-ov (šouov)
5. svinčnik-ov	šou-oma (šouoma)
6. svinčnik-oma	šou-oma (šouoma)

#### MNOŽINA

1. svinčnik-i	šou-i (šoui)
2. svinčnik-ov	šou-ov (šouov)
3. svinčnik-om	šou-om (šouom)
4. svinčnik-e	šou-e (šoue)
5. svinčnik-ih	šou-ih (šouih)
6. svinčnik-om	šou-om (šouom)

Ali je ta sklanjatev še sploh podobna slovenščini?! Kaj pa bomo naredili z domačo besedo NASTOP?

Drugi problem, ki me muči, so tujke. Tu mislim tuje besede, za katere smo Slovenci uspeli napraviti lepe, domače izraze. Najprej je treba seveda izvzeti razne znan-

stvene vede, kjer uporabljamo tki. mednarodne izraze, za katere nimamo domačih besed (če domače besede imamo, je treba te postaviti na prvo mesto, ali pa uporabljeno tujko vedno pojasniti; v pisavi lahko to naredimo v oklepaju) in so te potrebne. Toda ostanimo pri vsakdanjem pogovoru in čitanju časopisov, revij ipa.

Žalostna resnica je, da so tujke tukaj prisotne in izpodrivajo naše izraze. Čeprav imamo na voljo več domačih besed za isto stvar, rajši sežemo po tujki.

Na raznih reklamnih plakatih lahko večkrat beremo: degustacija, ki je izpodrnila domača izraza pokušnja, pokušanje. Z njimi vabimo ljudi, tudi neizobražence, na pokušno pijač ali živil, ti pa se sprašujejo kaj je to degustacija. Spomnimo se še besed, kot so: varianta, spontanost, preokupacija, a priori itd. itd.

Če bomo tujke še naprej tako množično vključevali v slovenski jezik in se z njimi izražali, si bo moral vsak Slovenec kaj kmalu nabaviti slovar tujk v priročni izdaji in ga nositi v zadnjem žepu. Že res, da se bomo tujkam privadili, jih sprejeli in osvojili, toda takrat se bomo med seboj spraševali: »Čuj, tovariš, kako se že reče tisto po slovensko?«

Rabo tujk podpirajo tudi časopisi. Samo primer iz novejšega Večera na tretji strani: »KDO BO SUBVENCIONIRAN?«

Torej, čim prej je potrebno omejiti (lokalizirati?!) rabo tujk. Izražajmo se z domačimi besedami!

Drago Gumzej  
Pedagoška akademija Maribor

## SLOVENŠČINA NE BO IZGINILA

Vsaj tako hitro ne. In dokler bodo Slovenci slovensko živeli — in hoteli slovensko živeti, tudi ne.

Toda naj najprej odgovorim na nesrečni šov. Kajti tako in samo tako bi se beseda pisala po naše, sklanjala pa bi se potem tako kot *ròv*, *ròva ali róva* — ker pa gre za tujko in je J. Toporišič ugotovil, da se te sprejemajo navadno z ozko kvaliteto vokalov (zato tudi *džéz!* in ne *džéz*, kakor to dahnejo naši napovedovalci na RTV), bo verjetno *šòv* (s pozicijsko razširitvijo samoglasnika pred -v), *šòva*. To je mogoče

logično izpeljati tudi iz primerov, ki jih sami navajate: *kavboj*, *kravl* ali iz splošno rabljene besede *stewardesa*.

Druga stvar je pomen besede in njeno razmerje do domačega *nastopa*. Najbrž tisti, ki bo nujno potreboval *šov* ali *show*, misli, da sam *nastop* ne vsebuje tistega »skrivnostnega« mika, ki ga pomeni razkazovanje na odru: beseda *šov* pa seveda pomeni prav to. Pomeni igro, zabavo, pri kateri vsebina najbrž ni toliko pomembna, kolikor je pomembna »paša za oči« zabave željnega občinstva. Nevarnost za slovenščino?

Kje pa? Se še spominjate, tovariš Gumzej, kako smo po vojni (in že med vojno) *mitingovali*? (*Tovariško*) srečanje je danes malce predrugačen in prefunkcioniran (in tudi malce upokojen) dobesedni prevod te besede. In potem so bili *skeči* in *hepeningi* — in kaj vem kaj še. Nekaj časa taka beseda živi in s svojo tujostjo draži mirne ljudi, potem pa — če stvar ni več v modi — sama umre, ali pa nastane potreba po prevodu ali pravem vkomponiranju v pomenski in oblikoslovni sestav slovenskega jezika.

Kar se prevzemanja besed tiče, je postopek malo bolj zapleten, kakor ga navajate — in poteka v stopnjah. Značilen pa je za vse jezike narodov, ki ne živijo osamljeni »na samotnem otoku«, ampak prihajajo z drugimi narodi v kakršen koli stik: na gospodarskem, kulturnem ali športnem področju, v politiki — ali drugje. In za vse čase. Poglejte: slovenščina je bila prav gotovo v vsaj taki nevarnosti, ko smo se nekako v osmem stoletju pridružili zahodni kulturi in sprejeli krščanstvo: na vrat na nos je bilo treba sprejeti nove besede (*križ*, *greh*, *krščanstvo*, *kralj*, *kraljestvo*, *knez* — — —), jih prevajati (*bogastvo* v rateškem očenašu, *odrešenik*) ali pa starim dajati novo pomensko vrednost (*milost*).

Naj spomnim, da je v skoraj istem času — ali malo prej zadela ista usoda tudi druge narode, ki so sprejemali krščanstvo: pokažem naj samo na tiste, od katerih smo med drugim sprejemali tudi mi, na Bavarce in Franke; ti pojavi so znani iz zgodovine klasičnih jezikov — skratka — že Preše-

ren je vedel, da »čistega« jezika med kulturnimi jeziki na svetu ni. In ali ste si kdaj pogledali Breznikov Pravopis iz leta 1920? V dobri veri si je prizadeval izpuliti besede, kakor *abonma*, *abonent* in mnoge druge, ki so danes del vsakdanjega besedišča.

Toda da se razumemo: tujk ne maram. Tako kot večina pišočih Slovencev ne. Naj vas spomnim, da se je premišljevanje o vrednosti domače in tuje besede pri Slovencih začelo v 16. stoletju (Krelj), torej istočasno, ko so se šli v poetikah purizem tudi drugi narodi, zlasti Nemci. V tej številki JiS sem med mnogimi drugimi »načela« na primer besedo *socialen*. Samostalnik iz skupne podstave (*socializem*) je neprevledljiv. Pridevnik sem pa — proti svoji navadi brez polnega soglasja avtorice — nadomestila z zame bolj pomenljivim terminom *družben*. In še veliko tega. Toda nisem za nasilje: vsak pišoči mora priti sam do spoznanja, kakšna je pomenska vrednost izrazja, ki ga uporablja. Pri tem lahko pomaga kar se da široka in v naših razmerah čim bolj izčrpna vzgoja v jezikovni kulturi. V tej smeri bo zasnovano tudi novembrsko posvetovanje o slovenščini v javni rabi, o čemer bomo nadrobneje poročali.

Tako. Samo ne črkarskih pravn in svetih vojsk. Moči in misli odvrtaajo od slepe poti. — Sicer pa sem brala, da se je začel na evropskem Zahodu antiameriški purizem. Počasi bo prišel tudi k nam in tedaj bo marsikateremu nebodigatreba odzvonilo.

Breda Pogorelec  
Filozofska fakulteta v Ljubljani

## OBVESTILO

V 2. številki letošnjega JIS smo objavili okvirno tematiko naslednjega mednarodnega kongresa slavistov, ki bo 1978 v Zagrebu in v Ljubljani. Vse, ki bi želeli sodelovati — in upamo, da jih bo glede na to, da je kongres v Jugoslaviji, čim več — prosimo, da pošljejo natančen naslov svojega prispevka ter priložijo kratek konspekt problema, ki ga bodo obravnavali, na naslov: Slavistično društvo Slovenije, 61000 Ljubljana, Aškerčeva 12 — ali: Akademik prof. dr. Bratko Kreft, Inštitut za slovenski jezik SAZU, 61000 Ljubljana, Novi trg. Zadnji rok za oddajo prijave je 1. maj 1976.

Slavistično društvo Slovenije  
Izvršilni odbor