

trudne v vseh štirih letih nihče ni povezal z odnosnico *noge* v en sintaktični pojem, nihče ga tudi ni imenoval ujemalnega; en študent ga je označil za pridevniški priredni prilastek. Isto smo ugotovili tudi pri prilastku *močan*.

Nekoliko slabše sta se odrezala prilastka *svoje* in *nove*. Pravilnih ugotovitev je bilo manj kot pri prejšnjih dveh prilastkih, med nepravilnimi pa so bile nasl. oznake: pridevnik, prislov, samostalniški prilastek, prislovno določilo načina, kakovostni odvisnik itd. Skupaj z odnosnico je obravnavalo v vseh štirih letih prilastek *nove* 5 študentov, prilastek *svoje* pa 7 študentov.

Nedoločni zaimek *nekateri* je pravilno določilo 34 študentov, nihče pa ga ni združil v zloženju stavčni člen z odnosnico *starši*. Testiranci so ga v večini primerov napačno označevali kot načinovni prislov, vrstni pridevnik, prislovno določilo kraja, prislovno določilo načina, prilastkov števnik, prilastkov odvisnik itd.

Za čuda malo je bilo v celoti pozitivnih rešitev pri pridevniškem prilastku *močan*. Večina testirancev se je namreč odločila za oznako kakovostni pridevnik, samostalniški prilastek, prisl. dol. načina, prilastkov odvisnik. Nihče ga ni združil z odnosnico v en skladenjski pojem.

Niti eden od testirancev pri določanju prilastkov ni ugotovil tudi njihovega podrednega odnosa do odnosnice, pač pa je bilo nekajkrat zapisano pridevniški priredni prilastek,

Najtrši oreh med vsemi stavčnimi členi pa je bil neujemalni samostalniški prilastek *iz okolice*. V vseh štirih študijskih letih ga je en sam študent spoznal za samostalniški prilastek, dvema je bil prilastek, enemu pa pridevniški prilastek. Nekaterim je bil predmet, enemu osebek, marsikomu predlog; kar 66 študentov (79,5 %) skupine B pa je ugotovilo, da ima ta samostalni v stavku vlogo prisl. dol. kraja,

Ce se ustavimo kar ob zadnjem primeru, lahko ponovno ugotovimo, kako velike težave povzroča absolvertom srednjih šol ugotavljanje logičnih zvez in odnosov med stavčnimi členi.

(Se bo nadaljevalo)

Janez Sivec

Zavod za šolstvo SRS Ljubljana

JE POUK SLOVENŠČINE RES NEUSPEŠEN?

Menda že ne gre več drugače, kot da se neprestano in ob vsaki priliki pritožujemo nad učnimi uspehi v naših šolah. Za nas učitelje slovenskega jezika so posebno boleči očitki, da se učenci po končani šoli ne znajo ustno in pisмено izražati, saj se zavedamo, da je sposobnost v izražanju glavni smoter šole in skrb za to torej glavna dolžnost učiteljev materinščine. V navado so

že prišla obtoževanja, češ vi v osnovni šoli ne naučite učencev ničesar, mi v srednji šoli pa nimamo časa za popravljanje vaših napak. Podobni tem so očitki visokih šol, ki se v zadnjem času pojavljajo pogostejše in ostreje. Spomnimo se samo zadnjega zborovanja slavistov v Kranju! Učitelji visokih in višjih šol dolže srednješolske učitelje, da jim pošiljajo premalo pripravljene učence, s katerimi nimajo kaj početi, itd.

Taka pot ne vodi nikamor. Na organizacijo in vsebino pouka materinščine, s tem v zvezi pa tudi na uspešnost oz. neuspešnost pouka, je treba gledati širše, resničnim prilikam ustrezneje.

Kakšni so uspehi pri pouku slovenskega jezika? Pustimo ob strani javno mnenje, ki ni z ničimer podprto in je že kar po zakonu vztrajnosti šoli nenaclonjeno. Težko bomo našli koga, ki ne bi bil takoj pripravljen v svojem imenu ali v imenu družbe izreči grajo na račun dela v šoli. V takih glasovih se kaže nenaklonjenost družbe do šole in neustrezno vrednotenje njenega dela.

Pri vrednotenju učnih uspehov resnično zanesljivih meril za vrednotenje učenčevega znanja še vedno nimamo, zato so osnovno merilo ocene. Lahko še primerjamo uspehe prejšnjih let, rezultate kakih nalog objektivnega tipa, rezultate pri sprejemnih izpitih itd.

V višjih razredih osnovne šole je bilo ob polletju šolskega leta 1969/70 9,6 % učencev ocenjenih z nezadostno oceno v slovenskem jeziku. Skoraj vsak deseti učenec torej ni kos zahtevam učnega načrta. Letos se je prvič pokazalo, da podeželske občine ne zaostajajo za mestnimi, kjer bi zaradi večje razgledanosti učencev pričakovali boljše uspehe. Razporeditev nezadostnih ocen je precej enakomerna med razvitejšimi in manj razvitimi področji. Vendar je vrednost ocen med posameznimi predeli različna. To se zlasti ostro pokaže ob skupnem nastopu enako ocenjenih učencev z različnih šol, npr. pri sprejemnih izpitih.

Slovenski jezik spada med tiste predmete v osnovni šoli, v katerih dobivajo učenci največ nezadostnih ocen. (Slabše rezultate dosegata samo matematika in tuji jezik.) Zaradi tega je ustaljeno mnenje, da je s poukom materinščine nekaj narobe in da je treba kaj ukreniti. To je res, saj je osnovna šola splošno obvezna in družba je vsakemu učencu dolžna omogočiti, da jo uspešno konča. Stoodstotni učni uspeh v osnovni šoli je namreč resnična nujnost. Vendar pa ne smemo videti negativnih ocen samo slovenskega jezika, saj je slaba desetina nezadostnih ocen ob polletju, ko so učni uspehi navadno nižji od letnih, v pravilnem sorazmerju do uspeha v drugih učnih predmetih. Treba je izboljšati celotno organizacijsko in vsebinsko podobo dela v osnovni šoli. Pri tem bo zrasla tudi raven učnih uspehov v materinščini. Dokaz za to so lahko izboljšani učni uspehi v materinščini. Uspehi na srednjih šolah pa sploh niso problematični, in sicer ne samo zato, ker srednja šola ni več obvezna in bi bila zato družba dolžna vsem učencem omogočiti uspeh, ampak tudi zato, ker so nezadostne ocene resnično zelo redke, pravzaprav izjemne.

Med vzroki za prenizek uspeh pri pouku slovenskega jezika se največkrat omenjajo nestrokovnost učnih moči, neustreznost učbenikov, premajhno število tedenskih ur, neprimernost učnih načrtov itd. Težko bi bilo katerikoli teh vzro-

kov zanikati, vendar bi se uspehi bistveno ne popravili, čeprav bi odstranili vse omenjeno, kar je v resnici samo droben del krivde. Poglavitni vzrok pa je globlji in širši in tudi teže rešljiv.

Učni načrti naših šol so se po vojni spremenili že nekajkrat. Vsakokrat smo jih hoteli urediti, izboljšati, odstraniti iz njih nepotrebni formalizem in historizem; vendar nismo dosti dosegli. Pri sestavljanju učnega načrta za vse predmete je bilo vedno močno čutiti pritisk višjih in visokih šol ter strokovnih društev. Vsi so le težko našli mesto svojega predmetnega področja v celotnem sklopu učne snovi. Vsak izmed njih je nastopal kot neizprosni zagovornik svojega predmeta in je hotel v učni načrt vrniti čim več učnih poglavij, pri tem pa ni nihče mislil na zmogljivost učencev in na njihovo razvojno stopnjo. Posledica tega je današnji prenatrpani učni načrt. V osnovni šoli se morajo učiti marsičesa, kar bi prav lahko počakalo tudi do visoke šole. Povečalo se je tudi število učnih predmetov. Do tega je prišlo deloma tako, da smo prejšnje predmete razdrobili na več novih, deloma pa jih je prinesel novi čas z novimi potrebami in interesi. Vsak predmet hoče dokazati svojo pomembnost v predmetniku; od tod trditve, da so vsi predmeti enako pomembni. Celotna vzgojna področja (likovno, glasbeno) so danes z učno snovjo prenatrpana in postajajo vse bolj splošno izobraževalna. Težnja po širjenju učne snovi in predmetov je prinesla tudi večje število tedenskih učnih ur. Z zakonsko določbo smo komaj začrtali zgornjo mejo tedenske obremenitve učencev s 36 urami. To je največje število tedenskih učnih ur v Evropi in na svetu; pri tem so drugi učenci veliko manj obremenjeni z domačim delom kot pri nas. 42-urni delovnik v normalnem službenem razmerju za učence torej ne velja.

Zamislimo si sedaj učitelja slovenskega jezika! V preobsežnem sklopu učne snovi v vseh predmetih mora najti pravo mesto, da se ne izgubi v množici dejstev, podatkov, pravil, letnic. Učna snov je obsežnejša, kot je bila kdajkoli prej, časa pa manj kot prej. Sodobni didaktiki in metodiki mu teoretično svetujejo učno obliko in metodo dela, po kateri naj v krajšem času učencem posreduje več snovi in z večjim uspehom. Z novo učno metodo naj skrajno ekonomizira vse delo v razredu. Vsako minuto učne ure je treba kolikor le mogoče plodno izkoristiti. Učitelju svetuje, kako naj učence močneje motivira za delo, kako naj sistematičneje utrjuje učno snov z namenom, da bodo učenci zavestno spoznali njeno uporabno, funkcionalno vrednost. Vendar skrivnost uspešnejšega dela ni samo v tem.

Pomembnejši se mi zdi spremenjen učiteljev odnos do učne snovi. Učitelj naj ne stoji pred ogromnostjo učne snovi kot pred neizvršljivo nalogo, ampak naj po lastnem premisleku in posluhu razdeli učno snov na manj in bolj pomembno. Pri izbiranju bo gotovo naletel tudi na mnogo nepomembnega. Šele smotrno izbrana učna snov naj bi mu bila osnova za delo. Pri tem nehoti mislim na znano razliko med klasičnim sistemom šolanja in med novim, ki mu nekateri pravijo kar ameriški. Značilnost klasičnega sistema je, da mora učenec v vseh predmetih doseči zadostno raven znanja, da lahko napreduje. Ta raven pa ni skromna, ampak močno napeta. Učenci jo dosežejo le z veliko težavo, na koncu pa pravzaprav od truda nimajo prave koristi, saj se morajo mnogo snovi učiti brez resničnega zanimanja in vedoželjnosti. Navsezadnje je tudi prispevek tako pridobljenega znanja k splošni izobrazbi vsaj dvomljiv. Vendar je ravno

splošno izobraževalni smoter opravičilo za tak učni načrt in zahtevnost. Premisleka vredna je težnja, da bi se učencem v srednji šoli omogočila usmeritev v poglobljeni študij nekaterih predmetov (npr. jezikov ali matematike s fiziko), ostali predmeti pa bi resnično ohranili raven splošnega izobraževanja: ne bi torej posegali pregloboko in preširoko, da bi učencem olajšali napredovanje v usmeritvenih predmetih. Gotovo ima ta »amerikanska« težnja svoje prednosti.

Učitelj slovenskega jezika naj bi torej učno snov bolj kot doslej izbral. V učno-vzgojni proces naj bi vključeval samo najpomembnejše, drugo naj bi opustil ali pa naj bi spustil na raven samo informativnega, dopolnilnega. Tako bi se učna snov po obsegu zmanjšala, ne da bi trpela celotna zgradba predmeta. Tako ne bi bilo več natrpanosti, ki je grenila delo učitelja in odvrčala učenca od radovoljnega sodelovanja. Z zmanjšanim obsegom učne snovi bi lahko odpadle glavne napake v današnjem pouku, npr. naglica, hlastanje za časom in prostom, kar vodi samo po sebi v površnost, neizdelanost, nenatančnost in nesistematičnost. Delovni tempo v današnjem pouku je pretiran. Zaradi pomanjkanja časa velikokrat odpade polovica učno-vzgojnega procesa, namreč utrjevanje, ki edino znanju lahko da uporabno vrednost. Prehiter delovni tempo otežuje učencem razumevanje že pri prvi razlagi. Brez utrjevanja z vsemi metodičnimi stopnjami učenci od novih spoznanj nič nimajo. Trajna last njihovega spomina in uporabljivega duhovnega zaklada pa prav gotovo ne bodo mogla postati. Prehiter delovni tempo tudi zanemarja načelo postopnosti pri osvajanju znanja, preskakuje cele dele učno-vzgojnega procesa in učenca prehitro privede do sklepa, ki je pri jezikovnem pouku največkrat podan v obliki definicije ali pravila. Pravilo zato obvisi v zraku, saj učencu ni več jasna zveza, od kod pravilo, od kod ta resnica. Zapomni si jo pač avtomatično, vendar je njegovo znanje v tem primeru samo formalno, brez uporabne vrednosti in zato nič vredno.

Lahko bi s tem v zvezi govorili tudi o zmogljivosti učencev. Ta ni vedno odvisna samo od njihove razvojne stopnje duhovne zrelosti, ampak dostikrat tudi od delovnega tempa, od hitrosti prehajanja od ene prvine v učno-vzgojnem postopku k drugemu. Zlasti previden je treba biti pri prehajanju k abstrakciji, s čimer se pri jezikovnem pouku učitelj srečuje neprestano.

Ob zmanjšani učni snovi bi se povečalo sodelovanje učencev in individualizacija pouka.

Aktivnost učencev poznajo pedagogike vseh časov. Pri nas se samo močneje poudarja, ker vemo, da je aktivnost, torej ustvarjalnost, bistvena lastnost človeka. Tudi učenec je po naravi ustvarjalen. Zato bodi tudi pouk tak, da bo učenec lahko aktivno sodeloval. Učne metode, ki temelje na sodelovanju učencev, so sicer zamudnejše od drugih, toda zaradi tega vključevanje učencev v delo ni nič manj nujno. Samo znanje, ki so ga učenci osvojili aktivno, z lastnim ustvarjalnim sodelovanjem, je lahko trajno. Znanje, ki so ga učenci sprejeli samo kot pasivni poslušalci, nima praktične vrednosti. Hitreje se pozabi. Pri aktivnih metodah postaja učenec subjekt vzgoje. To se sklada s položajem človeka v naši družbi: tega prav tako želimo vzgojiti za samostojnega in samoiniciativnega človeka. Pedagoški in družbeni prekršek je zato samo po nareku pišoči, ne razmišljajoči, pasivni učenec. Kako naj tak učenec postane aktiven član družbe, ustvarjalen na vseh področjih, ko zapusti šolska vrata! Nasprotje

je preveliko. Z zmanjšanjem učne snovi bi se učitelj tudi temu delu, ki je vzgojno in izobraževalno obenem, lahko bolj posvetil.

Individualizacija pouka je v tesni zvezi z aktivnostjo učencev. Tudi pri tem gre za vzgojne in izobraževalne cilje, saj želimo vzgojiti samostojnega človeka, ki bo lahko razvil svoje posebne umske in značajske značilnosti, ki bo uveljavil svoja nagnjenja, pri tem pa vedno ostal del širše skupnosti. Razvijal naj bi torej individualno, podrejal pa individualistično. Metodike zadnjih let nam ponujajo vrsto učnih oblik in metod, katerih namen je učitelju omogočiti delo z vsakim posameznim učencem, z najboljšim in z najslabšim. Vse te metode zahtevajo poleg ustreznih materialnih pogojev veliko časa. Pri nas se le malo uporabljajo predvsem zaradi prekratkega časa. Sprostitve učne snovi je torej važna tudi zaradi vzgojnih prizadevanj šole, ne samo zaradi izobraževalnih. Pri pouku slovenščine v srednji šoli bo vsekakor treba bolj razviti oblike samostojnega dela učencev, zlasti seminarsko delo, pisanje referatov in kritik, vodenje razgovora, uporabljanje virov in učbenikov. Ravno v teh oblikah dejavnosti so naši učenci resnično neobogljani. Zaradi tega težje kot bi bilo treba, prehajajo iz srednje na visoko šolo.

Tudi učitelj slovenščine mora spoznati, da je namen izobraževanja na srednji stopnji danes precej drugačen, kot je bil nekoč. Prej je šola učenca opremljala z izčrpnim znanjem in ga postavljala v življenje na delovno mesto. Ob počasnem razvoju življenja in znanosti je to bilo upravičeno in pravilno. Danes smo priča naglo se spreminjajočim oblikam in načinu življenja. Dosežki znanosti se vrste z bliskovito naglico; v nekaj letih napreduje znanost bolj, kot je včasih v cellem človeškem življenju. Danes je v šoli treba človeku dati manj znanja, zato pa več sposobnosti za samoizobraževanje v poznejšem življenju. Šola naj učencu v vsakem učnem predmetu da osnovo, na kateri bo kasneje na delovnem mestu lahko sproti izpopolnjeval znanje in celoten sistem stroke. Posamezna znanja so manj pomembna, saj bodo morda že prav kmalu presežena, popravljena, zavržena. Učencev srednješolski temelj znanja bo trdnější in trajnejši, če bo postavljen solidno, s sistematičnim, počasnim delom, in ne bo obremenjen z nepotrebnim. Srednja šola mora učencu dati temelj v vseh učnih vzgojnih področjih, v jeziku, v naravoslovnih vedah, v družbenih znanostih, v tehnično-matematični izobrazbi, v telesno-zdravstveni razgledanosti in v estetski vzgojenosti. Vsako področje je del skupnega temelja, na katerem temelji splošna razgledanost absolventa srednje šole. Učitelj vsakega predmeta mora najti svoje mesto v celotnem sklopu in zato ne sme pretiravati z obsegom učne snovi in zahtevnostjo.

Kaj v zvezi s tem lahko stori učitelj slovenščine v srednji šoli? Predmet ima dve veji, literarnozgodovinsko in jezikovno. V praksi obojega sicer ne gre ostro ločiti, vendar bom govoril o vsakem posebej, ker mora biti učiteljev odnos do obeh različen.

Jezikovni pouk ima nadvse pomembno mesto. Ravno jezikovni pouk je tisti del celotnega predmetnega področja, kratko mu pravimo kar slovenščina, ki mu daje izredno mesto. Literarna zgodovina je samo vzgojno-izobraževalno področje kot vsak drug predmet, jezikovni pouk pa je mnogo več. Tudi jezikovni pouk ima izobraževalni pomen, poleg tega pa je slovenski jezik tudi učni jezik in končno naš knjižni in pogovorni jezik. Od znanja slovenskega jezika ne zavisi samo učni uspeh v slovenščini, ampak v vseh učnih predmetih. Učenec, ki ne zna

slovenskega jezika, ne more znanja iz drugih predmetov niti osvojiti niti ga ne more pokazati, izraziti. Brez znanja slovenskega jezika učenec ne bo mogel polno sodelovati v poznejšem življenju, v družbi, na delovnem mestu.

Izredna vloga, ki jo ima slovenski jezik, mu daje tudi izjemen položaj. Zanj ne zadošča samo osnova v vsakem predmetu, na kateri bo lahko dalje gradil s samoizobraževanjem. Ne, učencem moramo dati celoten sistem jezika, ki mora zaživeti v njihovi zavesti. Učenci morajo spoznati jezikovne zakonitosti formalno in funkcionalno; le tako jih bodo lahko uporabili, ko se bodo morali izraziti v govorjeni ali pisani besedi. Učitelj se nikakor ne sme zadovoljiti z ravni jezikovnega znanja iz osnovne šole. To znanje mora dalje gojiti in ga poglobljati. Tega seveda ne bo mogel storiti, če bodo jezikovne ure omejene na poprave šolskih nalog ali če bodo nesistematične, bolj kot mašilo nametane preko šolskega leta. Določeno je sicer bilo, da bodi četrtnina vseh učnih ur na srednji šoli namenjena jezikovnemu pouku, vendar je treba vedno znova ugotavljati, da jezikovni pouk ni dosegel tolikšne pozornosti, kot bi jo moral. Na nekaterih šolah se jezik goji resnično načrtno. Ker pa je le-teh še razmeroma malo, s stanjem jezikovnega pouka ne moremo biti zadovoljni. Prav tako se pri pouku premalo uporabljajo novi učbeniki Slovenski knjižni jezik, čeprav so predpisani kot obvezni. V bodoče bo treba postaviti strožje kriterije pri spremljanju jezikovnega pouka na srednjih šolah.

Literarna zgodovina nima tako izjemnega položaja kot jezikovni pouk. Če bi sodili po tem, kolikšna pomembnost se ji daje pri pouku, pa bi lahko prišli do zmotnega sklepa. Na nekaterih srednjih šolah jezikovnega pouka namreč sploh ni, literarna zgodovina pa se je razbohotila do nesmiselnega obsega. To je nepravilno in naravnost škodljivo, tako šolo pa seveda zapuščajo slabo opismenjeni učenci, sicer polni znanja iz literarne zgodovine.

Tako stanje je posledica prejšnjih učnih načrtov, ki jezikovnega pouka skoraj niso zahtevali, pa tudi pomanjkanje učbenikov za jezikovni pouk v prejšnjih letih. Literarna zgodovina se po učnem načrtu poučuje po kronološkem vrstnem redu, kar samo po sebi ni narobe, ima pa lahko, če je napačno razumljeno, neprijetne posledice. Pri tem ne mislim samo na znano resnico, da se kronološko načelo nujno spopada z upoštevanjem razvojne stopnje učencev. Tako se prvošolci srečujejo z literaturami starega veka, ki so zanje težke, morda celo nepriemerne ipd. Mislim tudi, da se učitelji tega drže kronološkega vrstnega reda in se pri posameznih obdobjih ali ustvarjalcih zadržujejo pretirano dolgo. Tako prihaja do zaostajanja v učni snovi, ki je pogubna rana našega literarnozgodovinskega pouka v celoti. Vedno manj redke izjeme pa potrjujejo, da se je tudi ob upoštevanju kronološkega vrstnega reda možno disciplinirati in enakovredno podajati snov vseh obdobj.

Velikokrat se še dogaja, da učitelj preneha sistematično in poglobljeno obravnavo literarnih del z obdobjem moderne. Preostalo preleti naglo in površno. Tako za Erjavca porabi tri učne ure, za Prežihovega Voranca dve ipd. Ugovor, da je učnih ur premalo, seveda ne more vzdržati kritike. Tudi če bi jih bilo še manj, bi se dale uporabiti smotrno in ne bi prihajalo do podobnih nelogičnosti. Težišče literarnozgodovinskega obravnavanja je treba nujno prenesti v novejši čas, v 20. stoletje, vse do današnjih dni. Resnici na ljubo je treba povedati,

da imajo Srbi in Hrvatje po predmetniku še manj učnih ur za književnost kot mi, še manj pa jih imajo v drugih državah. Literarnozgodovinske snovi pa imajo, kar priznajmo, precej več kot mi. Mar ni zato treba na literarnozgodovinsko učno snov pogledati z izbirajočim očesom? Mar ni bolje opustiti ali samo informativno obravnavati manj pomembne dogodke in dela? Mar ni bolje strogo načelo kronologije delno nadomestiti z literarno estetsko vzgojo?

Seveda je to zadeva učnih načrtov. Prepričan sem, da bo v kratkem moralo priti do sprememb. Zaverovanost v obrobne pojave v slovenski literarni zgodovini je prav tako nesmotna in nepravilna, pa tudi nepotrebna, kot je nespremljivo omalovaževanje vsega slovenskega v primerjavi z dosežki Evrope.

Vesna Izaković

Filozofska fakulteta Hamburg

ANALIZA S POMOČJO SINTEZE IN SINTETIZATORJI

»Analiza na podlagi sinteze nam omogoča spoznati bistvene prvine govora,« je nekoč rekel eden vodilnih sodobnih fonetikov, Gunnar Fant. V zadnjih dvajsetih letih je zelo naraslo zanimanje za akustično fonetiko. Vse, kar dobimo z analizo govora, je treba potrditi s sintezo, saj nam le sinteza lahko pove, kateri podatki iz ogromnega števila obvestil, ki nam jih daje analiza, so za naš govor bistveni, katere akustične značilnosti glasov so optimalne, da te glasove prav prepoznamo.

Optimalne akustične značilnosti — imenujemo jih ključe (s tujko cue, množina cues¹) — so tiste vrednosti (parametri), brez katerih določenega glasu ne moremo »slišati« ali »prepoznati«, tj. ga s sluhom dekodirati. Optimalne akustične značilnosti ali ključi so zmeraj tisto najmanjše število parametrov, brez katerih glasu nikakor ne prepoznamo. Te akustične značilnosti so vedno neizogibno prisotne pri določenem glasu in jih zato lahko imenujemo tudi diferentoidi² tega glasu, ker z njimi ta glas razločujemo od vseh drugih. Šele če imamo urejene vse te in take podatke in zapisano, kako se obnašajo posamezni diferentorji,³ lahko mislimo na sintezo.

Sinteza (ali sestava) glasov in sploh govora je ljudi zmeraj zanimala. Poskušali so napraviti čarobne škatle, »škatle, ki govore«, čudili pa so se tudi odmevu. Pogosto so pri »narejanju glasu« goljufali z raznimi triki, samo da bi zadovoljili človekovo večno željo napraviti umetni govor.

¹ CUES — KLJUČI — optimalne akustične značilnosti govornega glasu, tj. zveza diferentorjev istega fonema.

² DIFERENTOID — vsaka razločevalna akustična značilnost govornega glasu.

³ DIFERENTOR — vsaka razločevalna značilnost fonema.