

Zaključek je, da stilne formacije določa edinole notranji razvoj književnosti same. Vsako globlje prodiranje v književno delo nas prepričuje, da ima besedna umetnost svoje lastne zakone razvoja, s katerimi na svoj poseben način odraža družbeno dogajanje, sredi katerega nastaja, in procese, do katerih prihaja pri tem v človekovi zavesti.

Jasno je, da se ni mogoče odločiti na podlagi splošnih vtisov, niti ne na podlagi kriterijev, ki so zunaj literature in umetniškega območja, recimo v območju idejnosti, sociologije ali psihologije, kam uvrstiti pisatelja. Odgovor da lahko izključno samo struktura besedne umetnine sama, tista vsota tematičnih, motivnih, idejnih, čustvenih in estetskih prvin, ki v svoji enkratni povezanosti in celokupnosti predstavljajo umetniško delo. Pristop k temu organizmu, zapletenem po svojem sestavu, a enostavnem po svojem skladnem učinku, ne sme biti impresionističen in se ne sme zadovoljevati s splošnimi oznakami. Biti mora znanstven, se pravi voditi ga mora metoda, ki je sposobna prodreti v vse plasti umetnine in na taki podlagi opredeliti značaj dela.

Edino sredstvo umetniškega izražanja na književnem področju je jezik. Pri umetniškem delu so v njegovem jeziku obsežene vse miselne in čustvene, razumske in nedoumljive, stvarne in nadčutne lastnosti. Prav ničesar ni zunaj zaprtega kroga njegovega glasovnega, oblikovnega in sintaktičnega sestava. Osební umetniški jezik je nastal iz oddaljevanja od splošno sprejetih vodil knjižnega jezika njegove dobe. Pravimo mu pisateljev slog. Umetniški slog neke smeri ne more biti drugega, kakor vsota najbolj značilnih zastranitev pesnikov in pisateljev ustreznega kroga od splošne norme knjižnega jezika. Resnica je, da take zbirke prvin posebnega jezikovnega izraza ustrezne književne smeri ni mogoče nikdar jasno opredeliti, temeljito in nespremenljivo določiti, pa vendar ima svoje stalnice, ki v tem krogu pogosto nastopajo in se ponavljajo. Poznati moramo stilne prvine pri večjem številu pisateljev. Zato pa je potrebna stilna analiza besedil, ki omogoča, da res spoznamo značilne pojave.

S tem stojimo pred problemom literarnozgodovinske metode. Staro vprašanje: kaj je literarna zgodovina? Je njen predmet neskončno nizanje dejstev, ki so kakor koli ovirala ali posploševala nastanek književnih del, ali je potapljanje v ta dela sama?

Stanko Kotnik

Pedagoška akademija v Mariboru

AKTIVNI PRIMERJALNI POSTOPEK PRI POUKU SLOVNICE IN NJEGOVA PEDAGOŠKA VREDNOST*

Rezultati različnih preskusov opozarjajo, da slovnično znanje naših učencev ni zadovoljivo in ne ustreza izobrazbenim smotrom ter zahtevam učnih načrtov.

* Referat za VII. kongres Zveze SDJ v Beogradu.

Tako npr. pri testiranju z nalogami objektivnega tipa na mariborskem področju v šolskem letu 1968/69 od okoli 800 učencev 4. razreda osnovne šole kar 75 % ni znalo pravilno rabiti glagolov in zaimkov, a več kot polovica ni ločila spola, sklona in števila pri samostalniki ter je te pojme tudi zamenjevala. (Gl. Drago Končnik, *Materinščina na razredni stopnji*. Vzgoja in izobraževanje 2—3, 1970, str. 25.)

Kako zelo šibko je poznavanje besednih vrst in stavčnih struktur celo pri absolventih srednjih šol, je pokazalo štiriletno testiranje kandidatov za študij slovenščine na mariborski pedagoški akademiji. (Janko Čar, Francka Varl, *Slovenščina na mariborski pedagoški akademiji*. Jezik in slovstvo, 1969/70, 1970/71.) S pismenimi analizami je bila ugotovljena npr. presenetljiva nevednost o značilnostih tudi takšne besedne vrste, kot je glagol, zlasti še glede vida, naklona in načina. Posebej nam lahko dajo misliti drastični primeri, ko so nekateri testiranci pripisovali glagolske kategorije brez premisleka in celo — pridevnikom, kar razodeva, da se njihove vsebine ter funkcij sploh niso zavedali.

Priznati moramo torej dejstvo, da jezikovni pojavi, zakonitosti in kategorije učencem pogosto niso ne funkcionalno ne oblikovno jasni ter urejeni v pregleden sistem, zato jih sproti pozabljajo ali tudi nesmiselno zamenjujejo. Takšno »znanje« pa seveda ne rabi ničemur, niti teoretični osvetlitvi fenomena jezik niti boljši jezikovni praksi.

Čeprav so vzroki za neuspehe večstranski in prepleteni, pa preseva skozi te ne-spodbudne rezultate v dobršni meri tudi dejavnik, ki ga moramo vzeti predvsem na svoj rovaš: to je prepogosto neustrezen odnos do obravnavane slovnične snovi in prevladujoči delovni slog tako učiteljev kot učencev. Od zgolj formalnega pojmovanja slovnice do formalističnega podajanja je namreč samo korak in izrazito verbalističen ali celo nesmiselno papagajski odmev pri učencih je pač precej naravna posledica takšnega pouka.

Dokajšen del krivde za ugotovljeno slovnično nerazgledanost in negotovost pri učencih ter pogosto odsotnost vsakršne logike moramo zagotovo pripisati prav neustreznim učnim metodam in postopkom, ki se omejujejo na formalno, nefunkcionalno ter izolirano (nepovezano) obravnavanje oziroma podajanje snovi ter s svojo shematično, neproblemsko zasnovo ne zbujaajo interesa in ne razvnamajo duševnih moči učencev.

Pred očmi bi nam nenehno morale biti dvoje znanih dejstev psihološko-pedagoške in psihološko-lingvistične narave:

— prvič, da dobi znanje toliko pozitivnejši osebni vrednostni predznak, kolikor bolj je pridobljeno z lastnim ustvarjalnim miselnim sodelovanjem in raziskovalnim naporom, ter da je takšno znanje trajnejše in plodnejše od samo posredovanega ali pasivno sprejetega,

— in drugič, da sistem slovničnih kategorij materinščine spoznavno pot z lastno miselno in odkrivalsko dejavnostjo omogoča, saj gre vendar za sistem podzavestne logike, ki deluje v vsakem govorečem osebk — pri pouku ga torej le postopno odkrivamo ali uzaveščamo ter hkrati ugotavljamo knjižno normo.

Če ta okoliščina didaktično ni zadosti izrabljena, je vzrok gotovo tudi v latentnem vplivu nekdanjih zmotnih prenosov tradicionalne gramatikalne metode od pouka tujih jezikov.

Za edino perspektivne moramo torej šteti delovne načine, ki vnašajo v učni proces potrebno motivacijo in dinamičnost ter navajajo učence tudi na samostojno miselno delo. Med njimi postavljam glede uspešnosti na posebno mesto *aktivni primerjalni postopek*, o čemer sem že pisal (*Primerjalni postopek pri pouku slovenščine*. Jezik in slovstvo 1969, str. 115—119). Z označitvijo »aktivni« zajemam in poudarjam takšno didaktično zasnovo, ki zahteva od učenca že na stopnji pridobivanja novega znanja intelektualno, produktivno, ne pa samo perceptivno dejavnost. Intelektualno delo je — po V. Poljaku — sicer res najtežje, najbolj zapleteno, najsubtilnejše delo, ki se ga je treba najdalj učiti, vendar brez njega ni uspešne vzgoje in izobraževanja. To je eden od osrednjih problemov sodobne didaktične teorije in prakse, saj je slab uspeh v naših šolah pogojen prav z majhnim dosegom intelektualne aktivnosti učencev. (*Didaktične teme*, 1966, str. 92—93.)

Zaradi nujne omejitve razpravljam v pričujočem prispevku samo o možnostih in pomenu aktivnega primerjalnega delovnega načina pri obravnavi slovnične snovi, ker se mi to zdi še posebej aktualno, zelo koristen pa bi bil celovit pregled njegove široke uporabnosti pri pouku materinščine nasploh.

Naj ponovim ugotovitev, ki sem jo zapisal že v svojem omenjenem sestavku, da stvari in pojave najlažje spoznavamo ter opredeljujemo s primerjanjem, kar je prastaro človekovo izkustvo in ravnanje. Primerjanje je kot specifična miselna dejavnost sestavni del procesa oblikovanja pojmov in mu vse bolj priznavajo tudi velik metodični pomen v pouku za plodnejše podajanje oziroma pridobivanje znanja. (Prim. *Enciklopedijski rječnik pedagogije*, 1963, str. 1068.)

Presenetljivo ali vsaj zanimivo pa je, da je bil primerjalni postopek v naši didaktiki in metodiki dokaj zapostavljen. V didaktičnih učbenikih se omenja le bolj mimogrede na raznih mestih ob drugih miselnih dejavnostih, nikjer pa ni bil vidneje poudarjen, zaokroženo prikazan, sistematično razložen in opredeljen, empirično podkrepjen ter ustrezno pedagoško ovrednoten. Med izjeme moremo šteti *Občo metodiko* Stanka Gogala, kjer je ta delovni način uvrščen med učne metode in mu je načelno priznana velika vrednost. Avtor je tehtno poudaril, da delo po primerjalni metodi zaradi enotne združitve analize in sinteze pripelje do temeljitih spoznanj ter zelo razvija učenčevo inteligentnost in kritičnost (2. izdaja 1966, str. 195). V novejšem času je problematiki primerjalnega dela pri pouku vidneje posvečal svojo znanstveno pozornost Vladimir Poljak (*Usporedivanje u nastavi*, 1970), je pa vendarle zanimivo, da izsledkov ni ustrezno vključil tudi v svojo *Didaktiko* (1970), saj bi prav gotovo morali priti predvsem v poglavje o obdelavi nove snovi, ne pa le v poglavje o ponavljanju.

S. Gogala navaja primerjanje med učnimi metodami; ker pa opredeljuje sodobna didaktična teorija metode drugače, se moramo takemu poimenovanju odpovedati in za označeno didaktično-miselno dejavnost uporabljati druge, »netermnološke« izraze: primerjalni postopek, delovni način, primerjalna pot. Kateri naziv ima prednost in naj bi se ustalil, je še težko reči.

Če velja na splošno, da postanejo ob primerjavi spoznanja učencem jasnejša, točnejša, natančnejša in bolj dostopna, velja to še v večji meri za naše področje, pri razmeroma abstraktnejši slovnici snovi. A tu želimo in moremo stopiti, kot sem že nakazal, še korak dalje in vnesti novo pedagoško kvaliteto: omogočiti učencu v učenem procesu tudi ustvarjalno miselno aktivnost in samostojno spoznanje, se pravi, da ga v tem pogledu resnično premaknemo iz položaja objekta poučevanja v vlogo subjekta v vzgojno-izobraževalnem procesu.

V zvezi z naznačenim problemom se mi zdi potrebno in hkrati poučno priklicati v spomin neke didaktične poskuse pred leti, ki niso privedli do pozitivnih rezultatov. Mislim na raziskavo o možnostih skupinske učne oblike pri materinščini na nižje organiziranih osnovnih šolah. Objavljeni povzetek o izkušnjah pri jezikovnem pouku je tak:

»V večini primerov so učitelji organizirali skupinski pouk pri tej disciplini slovenskega jezika zaradi utrjevanja snovi. V vseh primerih se je skupinski pouk dobro obnesel. Bilo je tudi nekaj poizkusov obravnave nove slovniske snovi v skupinskem pouku. Vsi primeri razen enega so doživeli neuspeh. Učenci niso bili dovolj sposobni na podlagi primerov sklepati in zaključevati ter izluščiti slovniske zakonitosti, poleg tega pa so bile tudi teme večinoma prezahtevne... Vse torej kaže, da obravnava slovnice v skupinski obliki predstavlja zelo delikaten problem in je pri tem zelo malo možnosti, da bi taka ura dosegla svoj namen. Tema bi morala biti res zelo tehtno izbrana in dovolj lahka (morda le kaka razširitev, poglobitev), da bi jo učenci zmogli samostojno obdelati in priti do novega znanja.« (Miroslav Faletov — Roman Oberlintner, *Skupinska učna oblika v naši praksi*, 1964, str. 70.)

Nas zanimajo tukaj samo precej poudarjene negativne izkušnje in iz njih izpeljani dokaj črnogledi sklep. Po moji kritični presoji takih stališč ni mogoče sprejeti brez resnih pridržkov in bo treba poglobitve vzroke za omenjene neuspehe videti drugje: v premajhni razvitosti metodike pouka materinščine, v prešibki metodični usposobljenosti učiteljev in v preskromnem, površinskem poznavanju slovnice snovi, saj samo pedagoško hotenje in splošno didaktično znanje za poglobljeno ter učinkovito delo ni zadosti. Marsikakšno novo jezikovno učno temo bi bili učenci pri skupnem pouku zagotovo uspešno obdelali, ko bi bili učitelji poznali primerjalni postopek in po njegovih načelih v skladu z zahtevami učne snovi premišljeno zasnovali delovni potek.

Prav primerjalni postopek je namreč izredno prikladen za aktivno spoznavanje slovnicih kategorij, ki jih ne moremo opreti in navezati na že pridobljeno znanje. Veljajo pa pri tem neka posebna načela in pravila, mimo katerih ne smemo, če nočemo uspeha svojega prizadevanja postaviti na kocko.

Predvsem moramo razrešiti problem, kako učence usmeriti k opazovanju in jim določiti opazovalne vidike, ne da bi jim konkretni smoter naravnost pokazali, ker bi jih s tem že prikrajšali za bistveno odkritje.

Oprijemališče za samostojni miselni tok pri učencih ustvarimo s polarno postavitvijo primerjalnih členov, npr. dveh različnih časov, vidov, naklonov ali načinov, da napravimo neznano jim kategorijo sploh opazno. To je bistvo vsakega primerjalnega postopka. Ker pa običajno ne delamo z »golimi

slovničnimi oblikami«, temveč s funkcionalno včlenjenimi (prisotnimi) v ustreznem vsebinsko enotnem, povezanem besedilu (le-to je seveda lahko tudi izjemno kratko, npr. jednat rek ali pregovor — opozarjam na pravkar izšlo zbirko Stan-ka Preka *Ljudska modrost trden je most*), moramo na neki način nevtralizirati prevladujoči vpliv vsebine sporočila, ki učencem ne bi dopuščal usmeriti pozornost na določeni jezikovni pojav.

Največkrat si pomagamo s *paralelizacijo*, to je vzporedno uporabo istega besedila, spremenjenega v predvideni jezikovni kategoriji. Takšni čisti polarni različici, lahko bi rekli identično-neidentični, omogočita učencem na osnovi primerjanja miselno naravnavo proti začrtanemu smotru. Da pa bi omilili enoličnost tako organiziranega učnega gradiva in povečali za učenca važno življenjsko prepričljivost, bomo morali kdaj različico besedila spremeniti še v kaki vsebinski podrobnosti mimo jezikovne ali drugje brez omenjenega posega obe različici smiselno utemeljiti, kar lahko opravimo tudi skupno z učenci.

Nazorno povedano: Če bi radi, da bi npr. učenci pri glagolu odkrili kategorijo časa, ne moremo delati z enim samim časom, ampak moramo z dvema, polarno, po načelu kontrasta. Kljub temu pa prizadevanje ne bo uspešno, če bomo oba časa uporabili mešano ali zaporedoma v isti zgodbi (besedilu) ali pa vzporedno v različnih zgodbah. Rešitev je v osnovi isto besedilo v obeh časovnih variantah, a po možnosti z različnim imenom junaka ali kraja dogajanja ipd. Takšen je temeljni »recept« za zasnovo plodnega primerjalnega dela, ki mora seveda potekati postopno od funkcionalnih vidikov do oblik in včlenitve v sistem. Naj ne bo odveč opozorilo, da je za učence občutek časa pravilno spojen s celotno zgodbo, vsebino, in šele naslednji korak je pot do glagola s podčrtavanjem in nato do njegovih oblik (izločanje).

Pomembno se je zavedati še nečesa: da mešanje nove in stare učne poti pokazi učinek in da od učencev seveda ni mogoče pričakovati podajanja izsledkov s strokovnimi izrazi ali v izoblikovanih pravilih. V njihovih odgovorih moramo znati odkriti bistvo samostojnega spoznanja in se ga razveseliti, pa četudi se kdaj trenutno še bije s slovnično pravilnostjo. Tako npr. učenci za stavke v trpnem načinu in primerjavi s tvornimi najprej kaj radi doženejo, da nimajo osebka, vendar do te sodbe nikakor niso prišli samo z »gledanjem«, temveč s svojim jezikovnim čutom, ker v zgledih zdaj zares ni dejavnega osebka (takšno naj bo naše izhodišče) in je torej njegova vloga bistveno drugačna. Ob taki ugotovitvi gradimo spoznanje naprej in bomo zanesljivo prišli na cilj, če smo premišljeno pripravili ponazorilno gradivo. Mimogrede: v vzporednem besedilu za način niso potrebne vsebinske spremembe, kakor smo jih predvideli pri času, saj je mogoče že sami kategorijski različici zanimivo utemeljiti.

Poleg prikazane dvojniške organizacije gradiva so za primerjalno delo še *drugačne* metodične možnosti, kar je odvisno tudi od narave učne snovi. Tako lahko npr. odkrijemo nedoločni zaimek v besedilu, kjer je pomešan z oblikovno enakimi vprašalnimi zaimki, ki so nam za delovno izhodišče. Množinske samostalnike odkrijemo med drugimi v množini, ko je treba vse besedilo postaviti v ednino, itn. Gotovo pa mora učitelj različne možnosti vestno preučevati ob načrtnem študiju snovi in jih izpopolnjevati. Sem spada tudi menjava učnih oblik,

metod, tehnik ter delovnih pripomočkov. Naj samo omenim, da sta npr. grafoskop in razmnoževalnik prav primerjalnemu postopku še precej širše odprla vrata.

Ta odprta vrata je seveda treba razumeti predvsem kot možnost, ki se nam ponuja. Ob svojih predavanjih o aktivnem primerjalnem postopku raznim slaviističnim aktivom v letih 1969/71 sem ugotavljal, da o kaki večji razširjenosti tega zanimivega in hvaležnega delovnega načina v naši učni praksi ne moremo govoriti, da pa so nove poti ubirali samostojnejši posamezniki, ki so neodvisno drug od drugega prihajali celo do enakih konkretnih rešitev. Izkušnje bi morali zbrati, jih tudi načrtno pomnožiti in na njihovi osnovi zgraditi temeljne teoretične postavke. Nekaj stavkov za primerjalno delo je prav tako v naših jezikovnih vadnicah, vendar niso zmeraj zadosti srečno zasnovani. Veliko večje možnosti pa imajo v tem pogledu gotovo programirano ali polprogramirano sestavljeni učbeniki in tega ne bi smeli prezreti.

Skratka: pomena, vrednosti in možnosti aktivnega primerjalnega postopka pri pouku materinščine bi se morali celostno zavedati in posamično, priložnostno uporabo zamenjati s sistematično.

Ko se opredeljujemo za smotrno učno-vzgojno izrabo primerjalnega postopka, utemeljujemo to z njegovo pomembno pedagoško vrednostjo v luči več osnovnih didaktičnih načel. Predvsem smo ga v razpravljanju povzdignili z vidika zavestne miselne aktivnosti učencev, ki je tudi najučinkovitejše orožje zoper formalizem v znanju. Nadaljnjo prednost ima v pogledu nazornosti, saj prav s primerjanjem povečamo nazornost v abstraktnem mišljenju ter obenem ustvarimo trdnjše asociativne in sistemske vezi med posameznimi pojavi, zakonitostmi, kategorijami. Kdor spoznava le-te primerjalno, jih spoznava nazorneje, globlje in dialektično povezano, zato jih tudi bolje loči in ohranja znanje o njih. Trajnost znanja pa je razumljivo spet načelna didaktična zahteva.

Ni dvoma, da ustreza naš postopek tudi načelu ekonomičnosti, zlasti če gledamo perspektivno ter hkrati z materialnoizobrazbenega in funkcionalnega (formalnoizobrazbenega) vidika. Z zadnjim smo se dotaknili vprašanja transfera, to je psihološke zakonitosti prenašanja spretnosti in zunaj na nove situacije, kar je nujna osnova za vzgojno-izobraževalno delo. Ker pedagoška psihologija ugotavlja, da nastopa transfer samo pri razumljenem, nemehaničnem znanju ter da se prenašajo predvsem zavestno osvojene metode učenja in posplošeno znanje, moremo primerjalni postopek pozitivno oceniti tudi v tem pogledu.

V svojem razpravljanju sem v skladu z zahtevami sodobne pedagogike in naše družbene usmeritve postavil precej v ospredje učenca ter njegovo pravico in dolžnost, da se uveljavi kot smiselno dejaven subjekt v učno-vzgojnem procesu. Vodilno učiteljevo vlogo pa tudi pri uporabi aktivnega primerjalnega postopka na obravnavanem področju (jezikovni, slovnični pouk) določujejo tile bistveni pogoji: potrebno temeljito predmetno znanje, smotrno izbiranje snovi in druženje primerjalnih členov, pretehtana priprava in organizacija delovnega gradiva, z vseh vidikov premišljena artikulacija učne ure ter učnega postopka in natančna določitev ter razmejitve nalog učitelja in učencev.