

# POUK MATERINŠČINE IN JEZIKOSLOVJE

Marko Trobevšek  
Gimnazija Poljane, Ljubljana

UDK 37.016:811.163.6'242'36:82(497.4)

Prispevek se ukvarja s poučevanjem slovnice, ki v zadnjih desetletjih zaseda pomembno mesto v učnih načrtih predmeta slovenščina. Avtor se zavzema za manj pouka slovnice in sploh jezikovne teorije ter predlaga, da bi že pri načrtovanju pouka materinščine odločilno vlogo dobili učitelji. Zagovarja več praktičnih dejavnosti pri pouku, kar utemeljuje zgodovinsko in z učiteljskimi izkušnjami.

materinščina, poučevanje, slovnica, teorija, deskriptivnost

The paper focuses on the teaching of grammar, which has in the last few decades played an important role in the mother-tongue curricula of Slovene schools. The author calls for less grammar teaching and language theory in general, and recommends that teachers play a decisive role in the planning of first-language teaching. He argues for a more practical approach, justifying this with historical arguments and teachers' first-hand experience.

mother-tongue, teaching, grammar, theory, descriptivism

Srednješolski sleng jezikovni pouk še vedno pogosto imenuje »slovnica«; beseda v praksi pomeni »tisto, kar je *slova* in ni književnost«; odseva dvodelno percepcijo predmeta in je pejorativna – »slovnica«, še posebej v primerjavi s književnostjo, učencem ni ljuba.<sup>1</sup> V leksikonu Theodorja Lewandowskega (Lewandowski 1994) pod geslom Grammatik med štirimi pomeni tega sicer ne najdemo (manjka tudi izvorni pomen<sup>2</sup>), vztrajna (slabšalna) raba pa

priča o tem, da mladina ne zaznava sprememb v zasnovi pouka, ki so se v preteklem desetletju zdele pomembne, in da njegovo vsebino dojema kot odtujeno. Kot kaže, mladina že ves čas čuti tisto, kar spoznava sama stroka: »Teoretično poznavanje jezika, ki je bilo pri nas dolga leta v središču jezikovnega pouka in ki se je enačilo z jezikovnim znanjem, ne zadošča za uspešno sporazumevanje.« (Križaj Ortar 2001) Za učitelje velja podobno kot za

1 Trditve v prispevku, kadar ni navedeno drugače, temeljijo na mojih opažanjih.

2 Izvorni pomen gramatike je bil širši; v veliki meri se je prekrivala s helenistično tekstno kritiko, kakršna se je začela s proučevanjem Homerja in Hezioda v 3. stol. pr. n. š.; po Dioniziju Traxu (pribl. 170–90 pr. n. š.) je gramatika med drugim obsegala razlaganje literarnih besedil, posebej figur in težjih besed, in kritiko pesmi; pobude za začetek ukvarjanja s slovnico v bolj današnjem smislu pri starih Grkih pa niso jasne. Skozi srednji vek se je gramatika znotraj sedmih svobodnih umetnosti ohranjala v zelo širokem smislu, ob tem ko so nastajale didaktične slovnice latinščine in tudi že ljudskih jezikov – v različnih oblikah, celo v verzih, in pod različnimi naslovi, ki tako kot poznejše *Zimske urice proste* sodobnemu ušesu pogosto zvenijo nenavadno pesniško; okcitanška (provansalska) slovnica iz leta 1332 se denimo imenuje Zakon ljubezni, *Lays d'Amors* (povzeto po: Law 2003, Monroe 2003). Etimologijo besede in normativnost slovnice je v slovenščini menda prvi razložil Vodnik v svoji Pismenosti: »Gramatika je greška beseda, po našimu jeziku jo znamo reči: *Pismenost* ali *Pismenja znanost*, to je, znanje svoj jezik prav v pisanju staviti in na pismo dévati.« (Vodnik 1811: 1)

učence, le da so svoje stališče pokazali drugače: do uvedbe zunanje mature leta 1995, ki je prevzela vlogo nadzora nad uresničevanjem učnih načrtov, jezika niso nujno učili, vsaj ne v predpisanem obsegu in na predvideni način; tisti med starejšimi učitelji, ki se niso sprizgajali s strukturalno vizijo Jožeta Toporišiča in njegovih zoprnikov, so dolgo vztrajali pri nauku starejših slovnice.

Kritiku jezikovnega pouka grozi nevarnost, da podleže skušnjavi in začne prikazovati mameče mnoštvo posamičnih problematičnih mest v učbenikih in drugih učnih gradivih. To je neplodna »konstruktivna« kritika. Isto napako, samo z nasprotnim predznakom, zagreši nekdo, ki sodeluje pri izdelovanju didaktičnega aparata za neučinkovit model jezikovnega pouka. Zato moram kar takoj povedati: mislim, da bi bilo treba že pri snovanju jezikovnega pouka – zlasti tu – težišče prenesti s teorije na prakso, s stroke na izkušene učitelje – seniorje, z »bakle učenosti« na »leščerbo modrosti«. Izkušnja zadnjih desetletij prča, da v praktičnih rečeh, kot je življenje, učiteljska in dijaška presoja prekašata strokovno oziroma znanstveno. Kolikor smo šolniki pripravljeni razumeti in sprejemati akademsko svobodo raziskovanja oziroma imanenco znanstvenega dela, moramo vendarle tudi kritično razmišljati in se, nenazadnje, vprašati, kdo bo komu infrastruktura in kaj to sploh pomeni.

Gimnazija deluje kot priprava na študij, tudi študij slovenščine, zato se od nje pričakuje strokovnost, in v tem pogledu so mogoče posamezni predmeti celo na zelo visoki ravni. Ker pa šola pripravlja vse dijake na vse študije, prihaja do težav – zdi se, da se sodobna gimnazija prej usmerja v proizvodnjo nekakšnega fahidiota na več področjih hkrati (kar je nemogoče in nesmiselno) kot pa razgledanega človeka (kar je težko, a smiselno tudi z vidika univerzitetnega šolanja – mar obstaja stroka, ki bi se branila razgledanih ljudi?).

Med usodnimi nesrečami za učinkovitost pouka je ta, da gimnazija sledi trendu specializacije in se znanje različnih predmetov ne povezuje v omembe vredni meri. (To bi delno lahko rešila uskladitev urnikov za historične predmete, se pravi, da bi učenci denimo renesanso ob istem času obravnavali pri zgodovini, književnosti, glasbi, likovni umetnosti in filozofiji.) Slovenščina je povrhu med tistimi predmeti, ki jih najbolj bremenijo formalizmi, in izraz stanja je to, da se učenec, obložen z jezikoslovno terminologijo, slabo znajde pri pisanju nezahtevnih besedil (podobno kot je prav ta učenec lahko strokovno podkovan pri biologiji, ne da bi mogel prepoznati pet najpogostejših vrst dreves v gozdu, kjer se denimo sprehaja s psom). Dijaki se na splošno učijo za pozabo: ravno zaradi sorazmerno visoke strokovne ravni pouka, ki prinaša veliko terminološke zoprnije, izgubljajo pregled nad osnovami posameznih področij in hitro pozabljajo znanje tistih predmetov, ki se ne navezuje na njihov študij in zanje nima izrecne praktične ali siceršnje vrednosti. Matura, ki se ji gimnazija podreja, preveč preverja kapacitete spomina v danem trenutku, zato ni vzgojna. Uvedba mature je sicer prinesla v šole več reda in z zunanjim preverjanjem celo več pravičnosti, vendar smo za to plačali visoko ceno: zdaj ljudi še bolj kot prej dresiramo v kratkoročnem pomnjenju, namesto da bi jih navadili brati knjige leposlovne in stvarne vsebine ter v njih skušali vzbuditi trajno zanimanje za prave stvari, bodisi koristne ali lepe, najboljše oboje. V gimnazijah bi se lahko bolj posvetili splošni razgledanosti in, z veliko previdnosti, celo praktičnim rečem nekaterih področij, na fakultetah pa podaljšali študij za pripravljalno leto na začetku.<sup>3</sup> Kje se konča srednja in kje se začne visoka šola, je navsezadnje čisto formalna dilema; in v času, ko se šolanje daljša ter se znaten del univerzitetnega izobraževanja razrašča v proizvodnjo

3 Prim. propedeutikum, značilen za nekatere nemške univerze oz. njihove fakultete, med drugim za prevajalske inštitute.

zmerno pismenih doktorjev znanosti, bi bilo v takšnem posegu komaj kaj prevratniškega.<sup>4</sup>

Vprašanje infrastrukture iz druge smeri je ravno tako zamotano in se glasi: Koliko je slovenistika zares pripravljena prevzeti breme priprave študentov na poklic učitelja slovenščine? Po pokritosti študijskih področij bi bilo moč sklepati, da se temu poslanstvu fakulteta čuti vse manj zavezana, vendar utegne biti vakuum, v katerem se bo znašel del slovenistike, če se bo trend nadaljeval, za samo stroko vse prej kot blagodejen ... da o učiteljih ne govorimo: kvaliteta njihovega znanja je ključni člen izobraževalne verige, ki vnaprej zamejuje uspeh slehernega prizadevanja za napredek.

Razlogi za to, da jezikoslovna veda, ki je narekovala vsebino (in s tem v veliki meri že tudi metode) jezikovnega pouka, po eni strani ni zmogla zadostne samorefleksije in po drugi

ni doživela kritične pozornosti, ki bi jo nedvomno zaslužila, so očitno ideološki; ob strani lahko pustimo vidik manj dotakljive »nacionalne vede« in lingvistike kot nasploh relativno mlade vede,<sup>5</sup> ki je navzven delovala ideološko, ker se je morala še potrjevati oziroma upravičevati – oboje je že bolj ali manj povozil čas. Drugače pa je z deskriptivnostjo, v njej vidim miselnost, ideologijo, ki bi jo bilo šele potrebno preseči. To utegne biti težko zaradi samih učiteljev, ki smo kot jezikoslovci izobraženi in vzgojeni v deskriptivno-normativnem duhu, zato se želim nekoliko pomuditi ob tem vprašanju.<sup>6</sup>

Slovnica, kot jo v ožjem smislu razumemo danes, je bila v zgodovini praviloma obenem opisna (deskriptivna) in predpisna (normativna), ker je največkrat služila učenju tujega oziroma drugega jezika (pri Rimljanih grščine, v srednjem veku latinščine), pozneje pa

- 4 Demokratizacijo izobraževanja je seveda treba podpreti, ker opravlja vlogo razsvetljevanja in razvija načelo enakih možnosti. Vendar večja vključenost v izobraževanje pomeni znižanje izobrazbene ravni celote šolajočih se ljudi in prinaša nove izzive: če bo razvoj še naprej potekal v isti smeri in s sedanjim tempom, se v bližnji prihodnosti lahko zgodi, da bo gimnazija postala podaljšana osnovna šola. Pri tem bodo zaradi znižanih standardov znanja največjo škodo utrpeli najbistrejši učenci, in to v življenjski dobi, ko je treba pri človeku izkoristiti miselno prožnost in sposobnost učenja ter mu privzgojiti delavnost.
- 5 Beseda lingvistika naj bi se prvič pojavila leta 1833 (Mounin 1985: 5) kot izpeljanka iz dosti starejšega lingvisti, veda pa je doživela ideološki krst tako rekoč že pred rojstvom. Kot vemo, je jezikoslovju odločilno pobudo v drugi polovici 18. stol. prinesel angleški kolonializem: odkritje sanskrta je sprožilo primerjanje jezikov in odprlo nov pogled v njihovo preteklost. Misel o sorodnosti angleščine in kolonialnega jezika je bila s stališča evropocentriзма težko sprejemljiva; prišlo je do zanikanja obstoja sanskrta, nastala je celo teorija zarote, po kateri naj bi premeteni brahmani besedila v sanskrtu napisali po grških in rimskih predlogah, ki so jih nekako pretihotapili v Indijo. (Povzeto po: Južnič 1985: 30.) Na drug način je postal ideološko obremenjen veliki notranji vzgib lingvistike v dvajsetem stoletju, namreč Saussurjev strukturalizem (ob njem se ustavljam, ker se pojma *opisno* in *strukturalno* precej prekrivata – »strukturalna« in »deskriptivna« slovnica naj bi pomenili približno isto (Lewandowski 1994: 215)); kdor je denimo v osemdesetih letih prejšnjega stoletja poslušal predavanja o jeziku na ljubljanski slovenistiki, je pogosto slišal Saussurjevo ime in sploh besedo strukturalizem v slavilnih tonih, kar je nenavadno glede na časovni zamik. V zvezi z ne/motiviranostjo jezikovnega znaka ni bilo dosti govora o Platonovem Kratilosu ter v zvezi s fonetiko in fonologijo ne o Paninjevi slovnici sanskrta (če se omejimo na najbolj očitna primera) – je razlog za to v preveliki predanosti sinhronemu pristopu?
- 6 O deskriptivnosti v jezikoslovju je pisal Dieter Horn; prevlado deskriptivnosti med drugim povezuje z dojetjem reprezentativne funkcije (po Jakobsonu) kot temeljne v jeziku. Navajam samo dve načelni misli: »/.../ iz mitosa prevzeta ideja deskriptivnosti nas sicer mami s svojo preprostostjo, vendar ji po drugi strani manjka znanstvena razlagalna moč.« (Horn 1976: 205) »Omejenost na deskriptivnost se pogosto odene v znanstveno-teoretično formo /.../« (Horn 1976: 206) O vlogi slovnice pri pouku materinščine je bolj težko kaj najti. Obravnaval jo je Bernhard Weisgerber, ki v preteklem času govori o slovenski sedanjosti: »Posledica statično-normativnega pojmovanja slovnice je nekritično vcepjanje jezikovnih vedenjskih vzorcev, s pomočjo katerih se zagotavlja zmožnost delovanja nekega veljavnega sistema – navsezadnje ne vzgoja, ampak dresura.« (Weisgerber 1982: 106) »Zavestno upoštevanje slovnicih pravil – še zmeraj prevladujoče pojmovanje učinkovanja slovnice na ravni *parole* – je na področju maternega jezika redka izjema.« (Weisgerber 1982: 111) »Dolgo se je verjelo, da je z učenjem in uporabo slovnicih pravil v šoli moč utemeljiti in zagotoviti pravilno

»usposabljanju« (poenotenju) in ohranjanju ljudskih jezikov. Paninijeva slovnica sanskrita iz petega oziroma četrtega stoletja pr. n. š. je sorodna srednjeveškim latinskim – šlo je za skrbno ohranjanje vedskega svetega jezika – in Bohoričeve *Zimske urice* izhajajo iz iste tradicije: ko se je reformirani Bog moral začeti učiti nacionalne jezike, je bilo treba dokazati, da ne zaostajajo za latinščino – da »imajo pravila« (Law 2003: 241). Kot vidimo, je nekdanja imela slovnica znotraj ideoloških okvirov, ki jih je določal čas, uporabno vrednost,<sup>7</sup> kakršne sodobnemu šolskemu opisu jezika ne moremo priznavati. Zakaj ne?

Če se nekdo v podrobnostih uči slovnice lastnega jezika, se uči nečesa, kar na neki ne zgolj intuitivni ravni že ve, saj je za učenje porabil vse dotedanje življenje, in to seveda občuti kot odvečno. Ko se učiš tujega jezika, pa njegov veliko bolj sežeti opis – didaktično slovnico – sprejemaš kot pravilo, s tem se deskripcija in

norma prekrijeta. Tisto, kar zavestno dojemáš kot pravilo v maternem jeziku, je čisto nekaj drugega in je bolj specifično, vezano na drugačno rabo, največkrat pri pisanju, predvsem pa bolj arbitrarno, umetno, bliže socialnim normam nasploh, medtem ko so temeljne zakonitosti jezika bliže prirojeni jezikovni sposobnosti.<sup>8</sup> Eden od smiselnih ciljev jezikovne vzgoje bi bil ravno zavedanje o tej različnosti, ki se je nekako izgubila v šolski slovnici in v slovenski zavesti – torej zavedanje o relativnosti jezikovne norme, kritičnost do nje, zavestna sproščenost v jezikovnem vedenju.<sup>9</sup>

Ker smo pred zahtevno nalogo, kako na novo oblikovati jezikovni pouk, bi se rad ustavil pri tistem, kar je znotraj teoretično orientirane, deskriptivno-normativne šolske slovnice najbolj moteče. Na splošno je to preveč izdelan jezikovni opis/predpis, prinaša pa – preveč klasifikacij, ki so preveč podrobne;<sup>10</sup>

rabo jezika; ta zmotna ocena je eden glavnih razlogov za nepriljubljenost in brezposlednost takšnega pouka slovnice, ki je pri učencih in učiteljih ustvarila nezaupanje do celotnega področja refleksije o jeziku pri pouku. Na takšne predstave in vedenjske vzorce naletimo še danes (se pravi pred skoraj tridesetimi leti – op. avtorja), zlasti tam, kjer pouk obvladuje nereflektirano razumevanje norme /.../.« (Weisgerber 1982: 112) (Prevedel Marko Trobevsšek.)

7 Opisovanje jezika naj bi postalo sebi zadosten cilj sredi 19. stoletja (Law 2003).

8 Posebej zanimiva veja norme je interpunkcija; kot vemo, jo je iz čisto funkcionalnih razlogov prinesla karolinška renesansa. Slovenci pa danes vejico že bolj uporabljamo zato, da zadostimo zapletenim pravilom, kot pa zato, da bi z njo nekaj povedali (se izognili nejasnostim ipd.).

9 Steven Pinker je s posrečeno parabolo pokazal, kaj se zgodi, če pomešamo položaja, o katerih govorim, če torej izenačimo deskripcijo in normo v maternem jeziku (kot je v bistvu v svojem zgodovinskem razvoju naredila slovnica): zamislil si je dokumentarec o živalih, v katerem glas takole komentira dogajanje: »Delfini ne opravljajo pravilno plavalnih gibov. /.../ Siničja gnezda so narobe spletena, pande držijo bambus v napačni šapi, pesem kita grbavca vsebuje več splošno razširjenih napak, opičji kriki pa so že stoletja v stanju kaosa in degeneracije.« (Pinker 1994: 370) Verjetno sta z nerazumevanjem narave norme povezana slovenska jezikovna netolerantnost, ki se kaže v prežanju na napake, omalovaževanju ipd. ter po drugi strani v nesproščenosti (če moramo kaj obesiti na oglasno desko, že iščemo lektorja – potem je težko razumeti, da Angleži na splošno shajajo brez njih). Komu se še ni zgodilo, da mu niso pregledanega rokopisa vrnili »vsega rdečega«, a brez komentarja vsebine? Josipa Vošnjaka je izučilo, ko je Levstiku dal v pregled »neko notico o koristi sadjarstva«: »Že drugi dan mi jo je vrnil. Pa bila je tako predelana in prečrtana, da od mojega besedila skoraj ni ostala nobena beseda. Pokazal sem Jurčiču list; oba sva se smejala, v popraviljanje pa nisva dala Levstiku nobene reči več.« (Vošnjak 1982: 411) Pisalo se je leto 1873 in Levstik je imel za svojo zoprnijo še dobre razloge – motili so ga germanizmi, ker je želel, da bi časniki pisali za ljudstvo. A v priročniku, ki je izšel nekaj let pozneje in ki ga sicer krasi velika strogost, vendarle že najdemo opomin k zmernosti; avtor je razumel, da »se sploh ne more trjati, da bi vsak, kdor kaj piše, na tanko vedel vsa slovniška pravila /.../.« (Praprotnik 1879: 1)

10 Klasifikacije so pogosto sporne, vendar se v šoli s takšnimi vprašanji ne bi smeli preveč ukvarjati. Naš cilj ni razvrščati, ampak pomagati učencem, da jim bo jezik dobro služil. V ponazorilo: smiselno je, da učenci pravilno sklanjajo besede, nesmiselno je, da se morajo učiti sklanjatvene vzorce in pri testih vanje uvrščati primere iz besedil. Premetavanje vzorcev, ki smo mu priča, kadar se spremeni učni načrt oziroma zamenja učbenik, je zgled prave numerološke znanosti, kakršne ne bi smeli spustiti čez prag šole.

- preveč definicij pojmov;
- jezikoslovni žargon.<sup>11</sup>

Če bi moral to na kratko ponazoriti s primerom, bi izbral obravnavo besedil v učbeniku za prvi letnik gimnazije (Bešter idr. 1999: 71–92), ki so po štirinajstih (14) bolj in manj jasnih merilih razvrščena v devetindvajset (29) skupin; razvrstitev za seboj potegne ustrezne definicije z razlagami in nekaj neologistične terminologije. Tega ne želim komentirati, iz dveh razlogov: prvič ni potrebno; drugič ne želim odpirati ran iz časa, ko sem se brez upa zmage skušal vse to naučiti, razumeti. (Povedati moram, da je zdaj, po desetih letih, zadevna razvrstitev v prenovljenem učbeniku bolj ali manj opuščena, vsa zgodba pa kaže, kako trdoživa je ideologija deskriptivnosti, kako je meje sodobnejših pristopov v jezikoslovju ne morejo zadržati.) Besediloslovje je relativno nova veja jezikoslovja in svojčas je vzbujalo veliko pričakovanje,<sup>12</sup> kot tudi pragmatika in mogoče že prej sociolingvistika – slutiti je bilo možnost, da bi v šoli presegli deskriptivni pristop. To se ni zgodilo, nasprotno: namesto da bi resno vzeli besedilo in se posvetili praktičnim rečem, smo se spet prepustili deliriju opisovanja, definiranja in razvrščanja, tistemu pač, kar se v premočrtnem šolskem dojemanju prekriva s teorijo. Tako mora učitelj še naprej svoj čas namenjati premišljevanju o vprašanih, kot so: Kaj je jedro in kaj prilastek v zvezi »kozarec vode«, kaj je enogovorno in dvogovorno besedilo in celo kaj storiti, ko v medijih ne najdem besedila, ki bi ustrezalo opisu besedilne vrste v učbeniku –

pogosto v nemajhnem strahu pred kakšnim zvedavim učencem.

Seveda je lahko reči, da se je treba posvetiti praktičnim rečem. Kaj pa to pomeni? Največ lahko naredimo pri pisanju; učenci morajo čim več pisati (spise in poprave) in učitelji čim več pregledovati njihove sestavke ter spremljati napredek. Pisanje je vaja v izražanju in urejanju misli: če je redno in če je učitelj dosleden, se po tej poti odpravijo še najpogostejše napake, npr. napačno sklanjanje (učenje sklanjatvenih vzorcev z izjemami ne pomaga, ker so preobsežni in ker nimajo konteksta). Učenci naj pišejo o tistem, kar jih zanima in zadeva; tako verjetno lažje obvladajo najpomembnejše: jasno izražanje misli, tekoč slog in pregledno zgradbo. Ker je klasika šolski mladini iz leta v leto težje dostopna, se vaje v takšnem pisanju lahko povezujejo z domačim branjem kvečjemu ob sodobnih delih; izbor mora biti privlačen za srednješolce in vsebinsko tehten. Kar zadeva govorjenje, trenutno ne moremo nič, ker se v tako velikih razredih ni moč dovolj posvetiti govornemu nastopanju. Na obeh področjih bi napredovali, če bi ju razširili na vse predmete – če bi od učencev povsod zahtevali nastopanje, oblikovanje stavkov in zastavljali t. i. esejska vprašanja. Seveda bodo težave z učitelji drugih predmetov, ki se ne čutijo sposobne ocenjevati jezik, a to je predsodek – tisto, kar je v jeziku zares moteče, lahko v veliki meri opazi kdorkoli.<sup>13</sup>

Ne nasprotujem podajanju teoretičnega znanja o jeziku, nasprotno, vendar bi moralo

11 Jezikoslovni žargon je v primerjavi z nesnago raznovrstnih humanističnih žargonov, ki se jih redko loti (kaj šele prime) jezikovna kritika, prav nedolžen, v principu pa ravno tako nevaren, ker – preveč razbohota – ravno tako uporablja jezik za blokado komunikacije. (Žargon humanistične levice je v ameriškem političnem kontekstu konca tisočletja nazorno razgalil Christopher Lasch (Lasch 1996: 176–180).)

12 In ga še zmeraj, kot je – manj neučakano od mene – zapisal Stabej; v pričakovanju, da se bodo zaradi večjega poudarka na novih vejah jezikoslovja pri študiju »diplomanti laže zavedali vseh zapletenih razsežnosti jezika in sporazumevanja ter njune vpetosti v družbena dogajanja /.../« (Stabej 2001: 28)

13 Ne verjamem v obravnavo besedilnih vrst, kakršno trenutno izvajamo. Moti me deskriptivistični (kot sploh izobraževalni) formalizem; menim, da bi morali v srednjih šolah razvijati višje oblike pisanja in govorjenja, bolj povezane z mišljenjem, skratka jezikovno sposobnost, katere domet bo bolj prožnost kot upoštevanje obrazcev. Seveda bo jezikovno vzgojen človek, kadar bo moral napisati denimo prošnjo, vedel, da za to obstajajo priročniki.

biti osmišljeno.<sup>14</sup> Namen slovnice materinščine je najbrž v tem, da sploh omogoča govorjenje o jeziku, to pa ne gre, če ni preprosta. Takšna slovnica bi morala biti primerjalna, če bi želeli doseči še nek abstraktnější cilj – okvirno zavestno predstavo o ustroju slovenščine; to bi šlo najlažje ob primerjavi s tujim jezikom in angleščina je zaradi razlik za ta namen nadvse pripravna. Sámega iz sebe je jezik težje opisati, podobno kot je nekemu, ki ne pozna preteklosti, težko zaznati novosti, in takšen pristop bi verjetno sam po sebi ustrezno zamejil terminologijo.

Za konec bi rad preprečil nek nesporazum in se posvetil še enemu od številnih zamolčanih zadržkov do lastnih stališč: nisem za to, da se učenje in trud razideta, in dobro šolo si predstavljam vse prej kot »bolonjsko«.<sup>15</sup> Učenci se morajo navajati na delo, disciplino in odgovornost, celo na prenašanje dolgčasa in krivic – vse to od njih zahteva življenje. Zavedam se tudi, da je v danih okoliščinah prenekatera dobra zamisel obsojena na propad, a ne bi smeli pozabiti, da imamo (učenci, učitelji, strokovnjaki ... ljudje) nekaj skupnega – delati želimo smiselne stvari. To bi moral šolski daj-dam ponuditi učencem v zameno za vse, kar od njih zahteva.

### Literatura

- BEŠTER, Marja idr., 1999: *Na pragu besedila, učbenik za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol*. Ljubljana: Založba Rokus.
- HORN, Dieter, 1976: Die Idee der Deskriptivität – Mythos oder Wissenschaft? V: *Methodologie der Sprachwissenschaft*. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.
- JUŽNIČ, Stane, 1984: *Lingvistična antropologija*. Ljubljana: Fakulteta za sociologijo, politične vede in novinarstvo.

- KOVAČ, Miha, 2009: *Od katedrale do palačinke. Tisk, branje in znanje v digitalni družbi*. Ljubljana: Študentska založba.
- KRIŽAJ ORTAR, Martina, 2001: Sodobni jezikovni pouk – pouk jezika ali pouk o jeziku? Mesto slovnice v novih učnih načrtih. V: *Materini jezik na pragu 21. stoletja*. Ljubljana: ZRS.
- LASCH, Christopher, 1979: *Culture of Narcissism*. New York, London: W. W. Norton & Company.
- LASCH, Christopher, 1994: *Revolt of the Elites and the Betrayal of Democracy*. New York, London: W. W. Norton & Company.
- LAW, Vivien, 2003: *The History of Linguistics in Europe From Plato to 1600*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEWANDOWSKI, Theodor, 1994: *Linguistisches Wörterbuch* (6. izdaja). Heidelberg, Wiesbaden: Quelle & Meyer Verlag.
- MONROE, Paul, 2003: *A Brief Course in the History of Education*. Honolulu: University Press of the Pacific. (Ponatis izdaje iz 1917).
- MOUNIN, Georges, 1985: *Histoire de la linguistique des origines au XXe siècle*. Pariz: Presses Universitaires de France.
- PINKER, Steven, 1994: *The Language Instinct, The New Science of Language and Mind*. London: Penguin Books.
- PRAPROTNIK, Andrej, 1879: *Slovenski spisovnik, svetovalec v vseh pisarskih opravilih*. Celovec: Mohorjeva družba.
- STABEJ, Marko, 2001: Spod materinega krila v lastne hlače (materini jezik, državni jezik – med intimnim in javnim). V: *Materini jezik na pragu 21. stoletja*. Ljubljana: ZRS (25–30).
- VODNIK, Valentin, 1811: *Pismenost ali gramatika za prve šole*. Ljubljana: Natisnil Leopold Eger.
- VOŠNJAK, Josip, 1982: *Spomini*. Ljubljana: Slovenska matica.
- WEISGERBER, Bernhard, 1982: Über die Rolle der Grammatik beim Erwerb von Muttersprache und Fremdsprache. V: *Grammatikunterricht, Beiträge zur Linguistik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- <sup>14</sup> Teoretično védenje, ki ima majhno uporabno vrednost, bogati pa mišljenje, bi lahko pri pouku samostojno obravnavali. Po mojih izkušnjah je s primernim pristopom v gimnazijcih še moč vzbuditi zanimanje za Saussurja, Jakobsona, Austina .... A teorija je kapriciozna in od nje si ne moremo samoumevno obetati praktičnih koristi: ne bi ji smeli samodejno podrejati pouka in ga prežemati s teorijami, ki se v nekem trenutku zdijo relevantne. Vsebinsko šolskih ur je treba določiti po zdravi pameti (ki v načrtovanju pouka že dolgo doživlja poraz za porazom), teorija pa naj služi kot korektiv.
- <sup>15</sup> Razloge za to – o katerih se vse bolj strinjamo – je za ameriške razmere opisal Christopher Lasch (Lasch 1979, 1994), z bolonjsko reformo pa jih povezuje Miha Kovač (Kovač 2009: 130).