

# Obravnava skladnje pri pouku slovenščine v tretjem triletju osnovne šole, v gimnaziji ter srednjem strokovnem in poklicnem izobraževanju

MOJCA SMOLEJ, NIKA LAMPRET

*Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2,  
SI – 1000 Ljubljana, mojca.smolej@ff.uni-lj.si*

---

1.01 Izvirni znanstveni članek – 1.01 Original Scientific Article

---

Prispevek podaja skrajšan pregled rezultatov analize obravnave skladnje pri pouku slovenščine v osnovni in srednji šoli. Pregled tiskanega učnega gradiva je pokazal, da večina samostojnih delovnih zvezkov za pouk slovenščine učencev ne navaja k razmisleku o pomembnosti pridobljenega znanja s področja skladnje. V pregledanih samostojnih delovnih zvezkih skoraj ni mogoče zaznati kritične refleksije in osmislitve pridobljenega znanja.

The article presents a shortened and simplified overview of the results of the analysis regarding teaching Slovene syntax in elementary and secondary school. A review of printed learning material showed that most autonomous workbooks for teaching Slovene do not encourage elementary and high school pupils to reflect on the importance of the acquired knowledge in the field of syntax. In the examined autonomous workbooks, it is hardly possible to detect critical reflection and understanding of acquired knowledge.

**Ključne besede:** skladnja, pouk slovenščine, osnovna šola, gimnazija, srednje strokovno in poklicno izobraževanje

**Key words:** syntax, Slovene lessons, elementary school, gymnasium, secondary technical and vocational educations

---

## 0 Uvod

V raziskavi sva pregledali obravnavo skladnje pri pouku slovenščine v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, v gimnaziji ter v srednjem strokovnem in srednjem poklicnem izobraževanju. Pri vsakem izmed omenjenih izobraževanj sva na začetku obravnave opredelili vsebino in splošne cilje predmeta slovenščina, kot jih navaja pripadajoči učni načrt (osnovnošolsko in gimnazijsko izobraževanje)<sup>1</sup> ali katalog znanja (srednje strokovno in srednje poklicno

---

<sup>1</sup> Dostopno 1. 10. 2017 na [http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un\\_gimnazija/un\\_slovenscina\\_gimn.pdf](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf) in [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_slovenscina\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf).

izobraževanje),<sup>2</sup> v nadaljevanju pa sva se posvetili ciljem, ki so neposredno ali posredno povezani s poukom skladnje. Raziskavo sva nadgradili z analizo samostojnih delovnih zvezkov (tretje vzgojno izobraževalno obdobje v osnovnošolskem izobraževanju), učbenikov in delovnih zvezkov (gimnazijsko, srednje strokovno in srednje poklicno izobraževanje).

Pri obravnavi pouka skladnje v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju sva analizirali samostojne delovne zvezke *Slovenščina za vsak dan*, *Od glasov do knjižnih svetov*, *Znanka ali uganka* in *Slovenščina za sedmi, osmi in deveti razred*. Pri obravnavi pouka skladnje v gimnazijskem in srednjem strokovnem izobraževanju sva analizirala učbenike in pripadajoče delovne zvezke ali zbirke nalog, ki se uporabljajo v tretjem letniku omenjenih izobraževanj, in sicer *Na pragu besedila 3*, *Govorica jezika 2/3* in *Z besedo do besede – Slovenščina 3*. Pri obravnavi pouka skladnje v srednjem poklicnem izobraževanju sva analizirali učbenik in delovni zvezek *Besede 3*.

Pri analizi sva se osredotočili na opredelitve jezikoslovnih pojmov s področja skladnje in naloge, ki te pojme utrjujejo. Posebej sva preverili, ali naloge predvidevajo kritično refleksijo pridobljenega znanja in ali opredelitve in naloge na kakršen koli način osmišljajo<sup>3</sup> pridobljeno jezikovno znanje s področja skladnje.

## 0.1 Pouk skladnje

Poznavanje zakonitosti skladnje in raba najrazličnejših skladenjskih struktur je temeljnega pomena za učence vseh stopenj, saj je del vsakodnevnih aktivnosti pri pouku.

*Za šoloobveznega otroka je oblikovanje zahtevnih skladenjskih struktur bistvena veščina. /.../ V šolskem obdobju je kompleksna skladnja nujna, saj se od otrok vedno bolj zahteva, da v vsakodnevnih usnih in pisnih dejavnostih v razredu opisujejo, prepričujejo, poročajo, napovedujejo izide, si izmišljujejo, podajajo napotke in sklepajo. (Marinellie 2004: 518)*

Pouk skladnje je torej bistven, saj je del vsakodnevnih šolskih aktivnosti. Tega se je zavedala tudi O. Kunst Gnamuš (npr. 1981, 1984/85, 1992), ki si je že v 80-ih in 90-ih letih prejšnjega stoletja prizadevala za prenovitev pouka skladnje.

*Kot enega izmed problemov navaja, da šola ne ozavešča razmerij med oblikoslovno in skladenjsko ravnino, ki ju spoznava kot medsebojno neodvisni. Učenci namreč spoznavajo jezik na različnih ravninah, ne spoznavajo pa funkcionalnih razmerij med njimi. Trdi, da je za učenca pri izbiri pravega stavčnega razmerja pomembna izkušnja, ne jezikovna logika, in da mora učenec najprej razumeti pomensko sestavo, šele nato lahko oblikuje stavek. (Kunst Gnamuš 1981, po Bradeško 2017: 9)*

*Otrok se ni zmožen odtrgati od sveta konkretne izkušnje in lahko dobro sklepa ob konkretnem gradivu, odpove pa, ko se je treba postaviti na jezikovno raven in sklepati na podlagi jezikovno danih sodb. (Kunst Gnamuš 1981: 20)*

<sup>2</sup> Dostopno 1. 10. 2017 na <http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2014/programi/SPI/KZ-IK/katalog.htm>.

<sup>3</sup> Osmislitev pomeni, da je učencu nujno pojasniti, zakaj določeno znanje potrebuje oziroma kako mu lahko koristi. Natančnejša razlaga pojma osmislitev je s primeri predstavljena v nadaljevanju članka.

Na nujnost osmišljanja jezikovnega pouka, predvsem pouka skladnje, je leta 2002 v svoji raziskavi opozarjala tudi L. Ivšek. Na osnovi Bloomove teorije<sup>4</sup> je analizirala vprašanja in naloge poglavij iz skladnje in besedoslovja v učbenikih od 4. do 8. razreda. Ugotovila je, da je v večini učbenikov zapostavljena povezava znanja z njegovo uporabo.

*Analiza nalog po Bloomovi taksonomiji kaže na primanjkljaje pri razvijanju mišljenja in posredno tudi jezikovnega mišljenja. /.../ Kaj bi s tako nalogo želela sporočiti učiteljem v praksi? Predvsem to, da bi bili pozorni pri načrtovanju svojega dela, da bi sledili cilju in smislu poučevanja jezika v osnovni šoli, da bi se izogibali poučevanju o jeziku in poučevali jezik v vseh njegovih razsežnostih /.../. Zato morajo biti pri svojem delu najprej pozorni na učence, upoštevati morajo njihove zmožnosti, ponuditi jim zanimive, življenjske naloge in učence ozaveščati o smiselnosti jezikovnega pouka. (Ivšek 2002: 166)*

Poleg zahteve po osmišljanju jezikovnega pouka in povezavi znanja z njegovo uporabo je opaziti tudi zmanjševanje obsežnosti pouka skladnje, in to tako v prvem jeziku kot tujih jezikih.

*Za področje poučevanja tujih jezikov se zdi, da v zadnjih dvajsetih letih poučevanje večstavčne skladnje nima (več) svojega mesta, zlasti ne znotraj meja komunikacijskega pristopa, in seveda SEJO.<sup>5</sup> /.../ S komunikacijskim pristopom, ki ga je utrdil SEJO, sta bili uvedeni dve pomembni področji: avtentična besedila in slovnica kot orodje, ko je potrebno. Morda je prav to razlog, da je eksplicitna, večstavčna skladnja v SEJO komaj kje omenjena /.../. (Mertelj 2014: 96)*

Vsi izpostavljajo nujno povezovanje med jezikovnim znanjem in njegovo rabo, osmislitvijo zahtevanega poznavanja določenih skladenjskih oziroma slovničnih zakonitosti, zaslediti pa je tudi zahtevo po kritičnem preverjanju upravičenosti zmanjševanja skladenjskih vsebin zaradi komunikacijskega pristopa. Slednje se nanaša predvsem na pouk tujih jezikov, kar pa lahko prezrcalimo tudi na pouk materinščine.

Izhajajoč iz danih ugotovitev in analize pregledanih učbenikov in delovnih zvezkov za pouk slovenščine sva v nadaljevanju izpostavili pet najpogostejših elementov obravnave skladnje, ki bi jih bilo v prihodnje smiselno nadgraditi oziroma izpopolniti: obravnavo stavčnih členov, znotraj stavčnih členov še posebej povedkovega določila, obravnavo odvisnih stavkov, obravnavo S-struktur in razumevanje trpnih in tvornih stavkov.

---

<sup>4</sup> Bloomova taksonomija pozna šest stopenj razvrščanja ciljev pouka: znanje (zmožnost spomniti se že naučenega gradiva itd.), prepoznavanje (ugotavljanje pomena, razumevanje smisla itd.), uporaba (uporaba znanja v novih, konkretnih situacijah), analizo (razporejanje snovi na posamezne elemente itd.), sintezo (postavljanje posameznih elementov v novo celoto) in vrednotenje (ocena, presoja pomena celote glede na cilj).

<sup>5</sup> SEJO (Skupni evropski jezikovni okvir), po angl. CEFR (Common European Framework for Languages).

## 1 Osmislitev obravnave stavčnih členov

Stavčni členi so v osnovni šoli prvič obravnavani v sedmem razredu. Učni načrt (2011: 46, 87, 104) predvideva obravnavo štirih osnovnih stavčnih členov, in sicer osebka, povedka, predmeta in prislovnega določila (kraja, časa, načina in vzroka). Prilastek je izpuščen, kljub temu da je v osmem razredu med obravnavo odvisnikov naveden tudi prilastkov odvisnik, kar je nesmiselno, saj je konstrukcija s prilastkovim odvisnikom mnogo bolj zahtevna kot npr. besednozvezna konstrukcija jedrnega samostalnika z enobesednim prilastkovim določilom.

Obravnava stavčnih členov v pregledanem gradivu ne daje nikakršne osmislitve nujnosti poznavanja stavčne strukture oziroma stavčnih členov. Nikjer ni pojasnjeno, zakaj analizirati stavčne člene, zakaj jim v tretjem triletju osnovne šole posvečati toliko časa in zakaj se z njimi ponovno ukvarjati v gimnaziji oziroma srednji šoli. Zanimivo je, da tega ne predvideva niti učni načrt za pouk slovenščine. Ko omenjamo osmislitev, mislimo na osmislitev za učenca. Učencu bi bilo nujno osmisliti analizo stavčnih členov oziroma podčrtovanje stavčnih členov (slednjega sicer učni načrt ne predvideva več, kar je škoda, saj je lahko prav podčrtovanje pripomoček za prepoznavanje/vizualizacijo zakonitosti različnih stavčnih struktur). Osmislitev posledično vodi v zabavno igro »iskanja podatkov«, preko katerega učenec dodatno izostri svoj jezikovni čut.

Smisel poučevanja oziroma poznavanja stavčnih členov je razvijanje zmožnosti tvorjenja strukturno različnih stavkov oziroma povedi, ki so nosilci enakih ali podobnih pomenskih podstav. Isto informacijo lahko izrazimo z različnimi strukturami. Prav skladnja je področje, kjer se najbolj kaže odvisnost med pomenom, pomensko podstavo in površinsko strukturo, stavkom in besedilom. Preko analize stavčnih členov odkrivamo povezanost med globinsko in površinsko strukturo. Brez ozaveščenega poznavanja povezanosti med propozicijo in strukturo je okrnjena sporazumevalna zmožnost. Če nekoliko poenostavimo in izkoristimo znani primer, ki ga je leta 1987/88 v članku *Težave upovedovalne teorije in smeri njenega razvoja* zapisala Olga Kunst Gnamuš (1987/88: 8): »Pozdravljanje partizanov je bilo zelo veselo.«,<sup>6</sup> je brez poglobljene zmožnosti odkrivanja zakonitosti prepletenosti pomena, smisla in strukture, učenčeva zmožnost razumevanja in posledično tvorjenja katere koli vrste besedil nepopolna. Učenec je zlahka žrtev najrazličnejših (jezikovnih) hotenih ali nehotenih manipulacij. Obravnava propozicije v učnem načrtu ni predvidena, kar je razumljivo. Za osmislitev analize stavčnih členov in njihove povezanosti s »pomenom« je dovolj, da se s primeri pokaže, da je ista struktura lahko nosilka različnih smislov in da je isti smisel/pomen lahko izražen z različnimi strukturami. To je v sedmem razredu nekoliko težje, saj je predvidena le obravnava golih stavčnih členov oziroma njihova najosnovnejša oblika. Vseeno pa se lahko zgolj s pomočjo površinske obravnave (brez stavčne analize) pojasni, da lahko isti »podatek« izrazimo z različnimi besedami. Z istimi besedami pa lahko nasprotno izrazimo tudi različne pomene in smisle. Dela pomenske podstave (oziroma »podatkov«) lahko na površinski strukturi ne izrazimo, podatke lahko prestavimo na drugo mesto v strukturi, s čimer se ne spremeni le pomen, pač

<sup>6</sup> Dvoumnost je prisotna le pri samostojni rabi povedi, ko je sobesedilo izključeno iz analize.

pa tudi smisel. Za razumevanje oziroma usvajanje tvorjenja različnih struktur s podobnimi ali celo enakimi pomenskimi podstavami in tvorjenja enakih struktur z različnimi pomenskimi podstavami ter posledično smisli ni nujno obvladovanje nomenklature oziroma podrobno poimenovanje in razčlenjevanje vsake izmed tvorjenih struktur, pomembno je, da učenci uzavestijo možnost tvorjenja različnih struktur in s tem njihovo razumevanje.

Navajava le dve uvodni definiciji stavčnih členov iz učbenika oziroma samostojnega delovnega zvezka, ki v sedmem razredu uvajata tematiko stavčnih členov, obenem pa dovolj jasno ponazarjata raven osmislitve usvajanja stavčnih členov.

- *Stavek sestoji iz več delov in ti nosijo različne podatke.* (Slovenščina za vsak dan 7, 105)
- *Stavčni členi so, kot že samo ime pove, deli stavka. Poznamo sedem različnih stavčnih členov. Vsak izmed njih ima svoje ime, svojo vprašalnico in značilen način podčrtavanja.* (Od glasov do knjižnih svetov 7, 49)

Prva definicija sicer navede, da so stavčni členi nosilci podatkov, ne osmisli pa vzroka nujnosti prepoznavanja/razumevanja različnih podatkov, posledično smislov, in tvorjenja različnih struktur, ki so nosilke številnih podatkov. Druga definicija učenca uvede v obravnavo stavčnih členov brez vsakršne osmislitve oziroma pojasnjevanja, zakaj poznati stavčne člene. Obravnava postane tako namenjena sama sebi.

Poučevanje in s tem usvajanje zakonitosti stavčnih členov je tako v osnovni kot srednji šoli nujno, saj se preko razumevanja soodvisnosti globinske strukture oziroma pomena in površinske strukture/stavka krepí učenčeva sporazumevalna zmožnost, ki zaobjema tako poznavanje zgradbe lastnega jezika kot zmožnost tvorjenja/razumevanja zvrstno in stilistično različnih besedil. Poznavanje skladenjske zgradbe lastnega jezika je navsezadnje lahko v veliko korist pri usvajanju tujih jezikov. Pomembno je le, da se učencu jasno pokaže soodvisnost pomenske in površinske strukture ter razkrije in osmisli nujnost/koristnost njenega poznavanja.

## 2 Povedkovo določilo kot predmet

Opozarjava na neredke primere napačnega pomenskega razumevanja nekaterih stavčnih členov, predvsem povedkovega določila, ki je sicer za obravnavo predviden šele v tretjem letniku gimnazije. Kljub temu se lahko precej povedkovih določil najde že v učbenikih in delovnih zvezkih za sedmi razred osnovne šole.

- *O vzreji psov ima največ znanja moj stric.*
- *Nihče od njih nima prave volje za delo.*
- *Tudi mi smo pretreseni zaradi rušilnega potresa na Haitiju.*
- *Jutri boste imeli v šoli torkov urnik.*
- *Misel na popravni izpit se mu prikazuje kot mora.* (Od glasov do knjižnih svetov 7, 51, 53, 54)

Podobni primeri so prisotni v večini pregledanega gradiva. V vseh petih navedenih primerih naj bi učenci (sedmi razred) določili povedek in predmet oziroma vse stavčne člene. Ker je v vseh rabljen povedek s povedkovim določilom (*ima največ znanja, nima prave volje za delo, smo pretreseni, boste imeli torkov urnik, se prikazuje kot mora*), so vse predvidene stavčnočlenske analize napačne, kar je

zagotovo posledica ne dovolj poglobljene osmislitve analize stavčnih členov, ki so neobhodno povezani s pomensko podstavo. Razlaga in obravnava stavčnih členov brez predhodnega temeljitega vpogleda v pomensko podstavo lahko vodi do napačnega razumevanja stavčnih členov. Vse skupaj pa lahko tako postane brezsmiselno (predvsem pa napačno) razčlenjevanje stavčne strukture.

Tudi na tem mestu se potrjuje, da je osmislitev nujnosti poznavanja stavčne strukture oziroma stavčnih členov obvezna.

### 3 Odvisnik ni stavčni člen?

V osmem razredu se po učnem načrtu obravnava podredno zložena poved. Natančneje se pregleda deset vrst odvisnikov: krajevni, časovni, načinovni, vzročni, osebkov, predmetni, namerni, pogojni dopustni in prilastkov odvisnik. Posebno pozornost vzbudi prilastkov odvisnik oziroma prilastek, saj se ga v sedmem razredu med stavčnimi členi ne omenja. To je nenavadno, saj je konstrukcija s stavčno obliko prilastka za razumevanje zahtevnejša kot zveza enobesednega prilastka z jedrnim samostalnikom. Izpust prilastka v sedmem razredu kaže na globlji problem, prisoten v vseh pregledanih učnih gradivih. Naj bo to ponazorjeno s primeri.

- *Vprašaj se po odvisnikih in na svoja vprašanja tudi odgovori. Nato odvisnike spremeni v stavčne člene in jim določi vrsto. Glej zgled.*

a) *Sveti se, kot bi bil zlat.*

*Vprašanje: kako se sveti?*

*Odgovor (tj. odvisnik): Kot bi bil zlat.*

*Pretvorba odvisnika v stavčni člen: Sveti se kot zlato. (Od glasov do knjižnih svetov 8, 61)*

///////

p. d. n.

- *V povedih obkroži osebkov odvisnik in ga zamenjaj z osebkom; na črte napiši nove povedi. Kdor vse ve, naj zdaj molči. → Vseved naj zdaj molči. (Slovenščina za vsak dan 8, 80)*
- *Podčrtaj odvisni stavek, nato pa ga pretvori v ustrezni stavčni člen. Napiši novo poved. Šele v zadnjem času se človek zaveda, da je njegovo ravnanje napačno. V kateri stavčni člen si pretvoril odvisnik? (Slovenščina za vsak dan 9, 95)*

Zadnji primer je vzet iz delovnega zvezka za deveti razred, saj želiva pokazati, da se razumevanje odvisnikov in njihovih skladijskih vlog v primerjavi z osmim razredom ne spremeni. S primeri nalog sva izpostavili napačno razumevanje skladijskih vlog odvisnikov. Navodilo, po katerem je treba odvisnik spremeniti v stavčni člen, ni le poenostavitev, kar bi bilo razumljivo in povsem pričakovano v osnovni šoli, pač pa napaka, ki se pojavlja v vseh učnih gradivih. Pomeni nerazumevanje skladijske in s tem povezane pomenske vloge odvisnika. Odvisnik je namreč stavčni člen, kar pomeni, da odvisnik opravlja vlogo stavčnega člena in ga je potemtakem nemogoče pretvoriti v stavčni člen, saj je to že sam po sebi. Res je, da je tu slovnična terminologija zavajajoča, saj odvisnik, ki je stavek, opravlja vlogo dela stavka. V bistvu je »stavek del stavka«, vendar je tovrstne nedoslednosti znotraj slovnične terminologije precej. Nedoslednost poimenovanj nakazuje na drugo raven, in sicer na pomensko, zato bi bilo že uvodoma, torej v sedmem razredu, ko se učenci spoznavajo s strukturo stavka, nujno poudariti

povezanost pomenske podstave in površinske, strukturne skladnje, seveda primer- no učenčevim zmožnostim. Kot sva omenili že v prvem poglavju tega prispevka, je temelj razumevanja stavčnih členov, tako golih kot v obliki stavkov, razumevanje odvisnosti med pomenom, pomensko podstavo in površinsko strukturo, stavkom in širšim besedilom. Preko analize stavčnih členov odkrivamo povezanost med globinsko in površinsko strukturo. Prav pri obravnavi odvisnikov se kaže nuj- nost vzporejanja jezikoslovnih izrazov, izpostavljanja odnosa med obliko besede, konstrukcijo zveze besed, stavčno zgradbo in zvezo stavkov na eni strani ter njihovimi vlogami, njihovim pomenom na drugi strani. Vseskozi bi bilo dobro poudarjati, da je izražen »podatek« odvisen od oblike besede ali zgradbe zveze besed oziroma stavkov.

Pri pretvarjanju odvisnikov v gole (nestavčne) stavčne člene se v učnem gra- divu kaže nujnost večjega opozarjanja na smiselnost tovrstnih pretvorb. Učence bi bilo treba opozarjati, da lahko iste »podatke« izrazijo na več načinov, ki pa so lahko slogovno različni, v določenih okoliščinah ustrezni, v drugih neprimerni ali neustrezni. S tovrstnim opozarjanjem lahko učenci razmišljajo o različnih možnostih izrekanja iste stvarnosti, s tem pa se jim osmišlja obravnava različnih vrst skladenjskih struktur. Na ta način učenci razvijajo svojo sporazumevalno zmo- žnost, tako na ravni tvorjenja kot razumevanja najrazličnejših vrst besedil. Krepi se učenčevo poznavanje zakonitosti različnih stilotvornih postopkov in posledično razumevanje večfunkcijskosti na ravni ustreznosti in primernosti tvorjenih zvez oziroma struktur.

### **3.1 Zakaj je odvisnik stavčni člen?**

Glede na to, da pregledano učno gradivo izhaja iz razumevanja, da odvisnik ni stavčni člen, in da želimo v prispevku opozoriti na napačno razlaganje odnosa med (golim) stavčnim členom in stavčnim členom v obliki odvisnika, je smiselno vsaj poenostavljeno utemeljiti, zakaj je tovrstno razlago nujno popraviti oziroma jo ustrežneje oblikovati.

Odvisniki se glede na svoje primarne funkcije in pomene med seboj razlikujejo. Razdelili bi jih lahko v štiri osnovne skupine:<sup>7</sup> a) odvisniki, ki so del matičnega stavka (gre za neke vrste propozicijo v propoziciji),<sup>8</sup> b) odvisniki, ki niso del jedrne propozicije matičnega stavka (gre za družljivost), so pa izhodiščno (neobvezno) stavčnočlenski, c) odvisniki, ki so podredni le na strukturni ravni in so izhodiščno nestavčnočlenski (če izhajamo iz razumevanja tradicionalne slovnice) in č) odvisni- ki, ki imajo stavčno strukturo in so podredni le na strukturni ravni, na pomenski oziroma modifikacijski ravni pa opravljajo vlogo modifikatorjev matičnega stavka in so po funkciji blizu členkom.

<sup>7</sup> O prvih dveh skupinah je pisala A. Žele (2016).

<sup>8</sup> O prilastkovem odvisniku kot propoziciji v propoziciji matičnega stavka je pisal Robert Cazinkić (2000/01, 2004).

Primeri posameznih skupin odvisnikov:

(a) Odvisniki kot del matičnega stavka:

*Kdor ne bo naredil domače naloge, bo dobil minus; Ana si želi, da bi bilo že konec šole; Dobro je, da nikoli ne zamudiš.*

Navedeni primeri se med seboj skladijsko razlikujejo, skupno pa jim je, da so na strukturni in pomenski ravni obvezni. Vsi opravljajo vlogo obveznega stavčnega člena. Vzporedno z vezljivostno kategorijo lahko zapišemo, da je med matičnim stavkom in navedenimi odvisniki izražena vezljivostna moč, kar pomeni, da vsi odvisniki opravljajo vlogo obveznih določil in so kot taki del matičnega stavka. Odvisnik kot celota predstavlja element propozicije matičnega stavka. Prva skupina odvisnikov je obvezno stavčnočlenska. Zapisano poenostavljeno: vsi odvisniki prve skupine so obvezni stavčni členi glavnega stavka, saj ga pomensko in strukturno dopolnjujejo. Glavni stavek bi bil brez izpeljave odvisnega stavka pomensko in strukturno nepopoln. Natančno razumevanje pomenske in strukturne soodvisnosti med glavnim in odvisnim stavkom je nujno, saj se na ta način pogloblja razumevanje zakonitosti podrednega skladijskega odnosa (osmi razred, srednja šola), posledično pa tudi prirednega (deveti razred, srednja šola).

(b) Odvisniki, ki niso del jedrne propozicije matičnega stavka:<sup>9</sup>

*Ko zazvoni zvonec, učenci hitro stečejo iz razreda; Ker bo jutri deževalo, šolski izlet odpade; Če boste med poukom klepetali, nam ne bo uspelo predelati vse učne snovi.*

Navedeni primeri se od predhodne skupine ločijo po tem, da na ravni strukture oziroma glede na matični stavek niso obvezni. Vzporedno z vezljivostno kategorijo jih lahko opredelimo kot družljive, kar pomeni, da propozicija odvisnika ni vključena v propozicijo matičnega stavka, sta pa obe propoziciji povezani na ravni modifikacije pomenske podstave matičnega stavka. Navedeni odvisniki opravljajo vlogo neobveznih stavčnih členov, kar pomeni, da za strukturo matičnega stavka niso nujni, so pa obvezni na ravni smisla oziroma na ravni ilokucije in posledično perlokucije. Razlikovanje med odvisniki druge skupine in odvisniki prve bi bilo dobrodošlo na gimnazijski ravni, nanje pa bi lahko poenostavljeno opozorili v devetem razredu osnovne šole. Prva skupina odvisnikov je namreč za polnopomensko in strukturno razumevanje glavnega stavka nujna, druga skupina je obvezna le na ravni smisla.

Poleg omenjenih dveh skupin odvisnikov, ki opravljajo vlogo obveznega ali neobveznega stavčnega člena, poznamo še dve vrsti odvisnikov, ki pa sta za pouk prezahtevni. Morda bi se ju lahko obravnavalo na gimnazijski ravni z učenci, ki bi kazali posebno zanimanje za slovnične danosti slovenskega jezika. To so (c) izhodiščno nestavčnočlenski odvisniki (npr. *Medtem ko Aljaž vedno vse poje, se*

---

<sup>9</sup> Izraz jedrna propozicija je uporabljen zaradi razlikovanja med propozicijo matičnega stavka in propozicijo odvisnika, ki je hkrati del propozicije matičnega stavka. Matični stavek tako zaobjema lastno, jedrno propozicijo, katere del je propozicija obveznega stavčnočlenskega odvisnega stavka.



*Andraž komajda dotakne kosila; Moral bi se učiti, namesto da gledaš televizijo; Če se ti dolgočasiš, se jaz zagotovo ne.)* in (č) členkovni odvisniki (npr. *To se ne dela, da boš vedel!; Če sem ti že stokrat povedala, da nimam časa!*).

V nasprotju s prvima dvema skupinama, kjer so navedeni odvisniki, ki jih večina slovníc (npr. *Slovenska slovnica* 1956 na str. 302–318, *Slovenska slovnica* 2000 na str. 636–646) ter osnovnošolskih in srednješolskih učbenikov za slovenski jezik obravnava in po vsej verjetnosti zaradi enostavnejšega razumevanja predstavlja kar skupaj z obveznimi stavčnoočlenskimi odvisniki, je tretja skupina prezrta, saj na skladenskofunkcijski in pomenski ravni izstopa in se vede samosvoje. Njihova posebnost je v tem, da so po strukturi vsi podredni, po pomenu pa ne sodijo v nobeno izmed kategorij, ki jih npr. predvideva *Slovenska slovnica* (Toporišič 2000: 432–436). Prav vse navedene odvisnike lahko (pomensko) pretvorimo (po razumevanju *Slovenske slovnice*) v protivna priredna razmerja, s čimer je delno pojasnjena njihova posebnost. Osnovna značilnost odvisnih stavkov zadnje skupine je, da je njihova vloga izražanje modifikacije in da kot taki niso vključeni v propozicijo matičnega stavka, kar jih povezuje z drugo in tretjo skupino odvisnikov. Njihova primarna vloga je krepitev ali slabitev gotovostne naklonskosti, zato jih lahko imenujemo tudi členkovni stavki. Nestavčnoočlenski so že izhodiščno.

Večina pregledanih srednješolskih učbenikov in delovnih zvezkov (tretji letnik) predvideva strnjevanje odvisnikov v nestavčna prislovna določila in razširjanje slednjih v odvisne stavke. Pri tovrstnih nalogah bi bilo smiselno poudariti, da je možno iste podatke izraziti z različnimi sestavinami (na to smo opozarjali že pri pregledu osnovnošolskega gradiva). Pri nalogah združevanja povedi najpogosteje manjka poudarek, da je lahko enako logično (pomensko) razmerje izraženo s podrednim ali prirednim veznikom oziroma, natančneje, s podrednim ali prirednim skladenjskim razmerjem (npr. protivnost lahko izrazimo bodisi s prirednim ali podrednim skladenjskim razmerjem), pri čemer se smisel bistveno ne spremeni.

Nekoliko dlje bi se torej pri pouku skladnje v srednji šoli veljalo zadržati pri postopkih obojestranske pretvorbe iz ene vrste priredja v drugo vrsto, prav tako pri postopkih pretvorbe priredij v podredja (in nasprotno), ki ne zahteva večjih smiselnih razhajanj. Zgolj v ilustracijo omenjene problematike naj bo navedenih nekaj primerov, ki jih vsebuje delovni zvezek *Govorica jezika 3*.

– *Po zagotovitvi zdravnikov deklica nikoli ne bo zbolela za rakom dojke; Razvila se je iz zarodka brez zloglasnega gena BRCA 1.* (*Govorica jezika 3*, 43)

Dijaki naj bi navedena primera povezali v pojasnjevalno razmerje (*Po zagotovitvi zdravnikov deklica nikoli ne bo zbolela za rakom dojke, saj se je razvila iz zarodka brez zloglasnega gena BRCA 1*). Škoda je, da naloga ne predvideva povezovanja v druge vrste priredja (npr. sklepalno)<sup>10</sup> ali celo v podredja. Delovni zvezek dijaka ne usmerja k možnosti povezovanja dveh enostavnih povedi v priredno ali podredno zloženo poved (z možno smiselno razliko). Nekatere priredne in podredne povedi

<sup>10</sup> Nekaj tovrstnih vaj je navedenih v sklepnih razčlembi izbranega poglavja, npr. spreminjanje podredno zložene povedi v ekvivalentno priredno zloženo poved itd. (*Govorica jezika 3*, 65, 69), vendar ni nikjer poudarjena smiselnost teh pretvorb. Od dijakov se ne zahteva premisleka o pomembnosti izražanja iste informacije na različne načine.

so obojestransko pretvorljive, npr. posledično priredje je pretvorljivo v vzročno podredje, protivno priredje pa lahko pretvorimo v dopustno podredje (smiselna bi bila primerjava obeh zvez tako na ravni strukture kot pomena oziroma smisla in premislek o ustreznosti rabe določene zveze v izbranih okoliščinah itd.). Če se osredotočimo na konkretne primere, ki jih navaja omenjeni delovni zvezek, bi bile možne naslednje kombinacije tvorbe različnih povedi. S preoblikovanjem enostavnih povedi: *Mutacije spremenijo delovanje gena BRCA 1; Obstaja večje tveganje za razvoj raka dojke* (Govorica jezika 3, 43) je možno tvoriti priredno zloženo poved, v kateri je izraženo sklepalno priredje (*Mutacije spremenijo delovanje gena BRCA 1, saj obstaja večje tveganje za razvoj raka dojke.*), in podredno zloženo poved z vzročnim odvisnikom (*Ker mutacije spremenijo delovanje gena BRCA 1, obstaja večje tveganje za razvoj raka dojke.*). Na podoben način lahko povežemo tudi naslednji enostavni povedi: *Novinar je javnost seznanil z najnovejšimi genetskimi raziskavami; Njegovo poročanje je bilo nenatančno in zavajajoče* (Govorica jezika 3, 43). Povežemo ju lahko bodisi v protivno priredje ali protivno podredje bodisi v podredje z dopustnim odvisnikom. Tovrstno opozarjanje na zmožnost izražanja istega ali podobnega pomena oziroma smisla z različnimi strukturami in na večfunkcijskost obravnavanih veznikov (npr. veznik *in* lahko izraža vezalno ali stopnjevalno priredje, lahko pa se celo udejanja na ravni izražanja prilastkovega razmerja) je ključno pri razvijanju dijakove sporazumevalne zmožnosti. Pri tem se krepí učenčevo poznavanje zakonitosti različnih stilotvornih postopkov in posledično razumevanje večfunkcijskosti na ravni ustreznosti in primernosti tvorjenih zvez oziroma struktur.

#### 4 Osmislitev obravnave S-struktur?

V devetem razredu se učenci v okviru sestave dvostavnih in večstavnih povedi prvič seznanijo z S-strukturami. Tako kot pri analizi stavčnih členov tudi tu učna gradiva večinoma ne sežejo dlje od gole predstavitve S-struktur. Vprašanja, zakaj naj bi se jih obravnavalo, pri katerih slovničnih, pravopisnih ali splošno opismenjevalnih ravninah bi bile lahko dobrodošle, ostajajo neodgovorjena. Učencu se načeloma ne da nikakršnih osmislov pretvarjanja stavčnih zvez v S-strukture. Vsekakor pa je, predno skušamo odgovoriti na predhodno zastavljena vprašanja, nujno pogledati, kako je teorija S-struktur sploh našla svojo pot v (S)lovensko slovnico in ali je sploh smiselno vztrajati pri poučevanju omenjenih struktur.

##### 4.1 Matematična podstava razumevanja jezika

Temelj predstavlja delo *Syntactic structures* Noama Chomskega, ki je izšlo leta 1957 (npr. str. 18–25). Tu je jezik predstavljen kot strukturno natančno opredeljen sistem, ki je obenem tudi stabilen. Chomsky nadalje jezik primerja z nizom »stavkov« določenega formaliziranega matematičnega sistema.

*Od zdaj naprej bom jezik razumel kot (omejen ali neomejen) niz stavkov, od katerih je vsak po dolžini omejen in zgrajen iz omejenega niza elementov. 1...! Podobno lahko niz stavkov nekega formaliziranega sistema matematike razumemo kot jezik. Osnovni namen lingvistične*

*analize jezika J je razlikovanje slovničnih sekvenc, ki so stavki J-ja, od neslovničnih, ki niso stavki J-ja, in preučevanje struktur slovničnih sekvenc. (1975: 13)*

Ideja matematičnega sistema, ki se kaže v jeziku in kjer je semantična raven neodvisna od skladenjske, je bistvena za oblikovanje teorije zloženosti S-ov. Že bežen pogled na zapise oziroma analize stavkov s pomočjo teorije S-ov potrjuje strogo formalizirano, natančno opredeljeno, od semantične ravni oddaljeno matematično podstavo.

*Če so S1, S2, S3 ... trdilni stavki v angleščini, lahko tvorimo angleške stavke kot: Če S1, potem S2. Ali S3 ali S4. Mož, ki je rekel, da S5, bo prišel danes. /.../ Očitno je torej, da lahko v angleščini najdemo sekvenco  $a + S1 + b$ , kjer sta  $a$  in  $b$  odvisna drug od drugega, prav tako pa lahko za S1 izberemo neko drugo sekvenco, ki je sestavljena iz  $c + S2 + d$ , kjer sta  $c$  in  $d$  odvisna drug od drugega, nato pa lahko za S2 izberemo drugo sekvenco te oblike itd. (1975: 22)*

Povezava z matematičnim sistemom je nakazana tudi v *Novi slovenski skladnji* Jožeta Toporišiča (1982). Tako lahko pri obravnavi prirednih zvez beremo:

*Grafske simbole sem se trudil uvesti take, ki bi bili po možnosti v rabi tudi na drugih spoznavnih področjih, npr. v matematiki. (Toporišič 1982: 20)*

*Gotovo se lahko kombinira tudi zapleteno zloženo priredje ali podredje (za soledje je manj verjetno) z zapleteno zloženimi posameznimi stavčnimi členi. (Toporišič 1982: 34)*

Ideja matematičnega kombiniranja vsekakor izloča pomenske oziroma smiselne odvisnosti, ki so za jezik ključne.

*Slovenska slovnica* (Toporišič 2000) pri obravnavi prirednih, podrednih in solednih skladenjskih razmerij ter zloženih povedi ohranja matematično razumevanje tvorjenja besedil.

*Tipičen primer za zapleteno zložena priredja je Prešernovo štiristišje Sem dolgo upal in se bal, slovo sem upu, strahu dal: srce je prazno, srečno ni, nazaj si up in strah želi. »Matematično« bi ga lahko prikazali tako:  $\{(aGlag \wedge bGlag) \neq (aSam \wedge bSam)\} \rightarrow \{(cPrid \neq \check{c}Prid)\} \rightarrow \{(aSam \wedge bSam)\}$ . (Toporišič 2000: 652)*

Če primerjamo navedeni citat z zadnjim citatom Chomskega, vidimo, da sta si po strukturi zelo podobna. Oba izhajata (oziroma drugi izhaja iz prvega) iz dojetja in razumevanja jezika kot matematičnega sistema, po katerem so možna najrazličnejša kombiniranja elementov, ki gradijo ta sistem. V tem »matematičnem« sistemu je pomensko-smiselna raven skoraj v polnosti prezrta. Ponovno se torej zastavlja vprašanje smiselnosti obravnave S-struktur v osnovni in srednji šoli, predvsem pa vprašanje, na katerih jezikovnih ravneh je razumevanje S-struktur lahko koristno.

Razlaganje jezika s pomočjo matematične kombinatorike je vsakršni sodobni analizi jezika tuje,<sup>11</sup> saj je v polnosti izključeno upoštevanje besedilne ravni kohezije, koherence in upoštevanje pragmatičnih vidikov, ki presegajo meje ortografskih

<sup>11</sup> Gre za trditev, ki teorijo S-ov analizira s parametri sodobnega pogleda na jezik (tu so mišljeni predvsem pragmatika, kognitivizem, sodobna dognanja besediloslovja, korpusni pristop itd.). Ker teorija S-ov ostaja od začetka nespremenjena, nedopolnjena, v šolskih programih pa je vseskozi prisotna, se je ob pregledu teorije zastavljalo vprašanje smiselnosti poučevanja obravnavane teorije oziroma vprašanje kompatibilnosti matematičnega pogleda na jezik ter sodobnega razumevanja in razlaganja jezikovnih zakonitosti.

znamenj (npr. pike, ki v pisnem jeziku označujejo konec povedi). Zaradi neupoštevanja besedilnih zakonitosti dana teorija oziroma analiza ne more biti kazalec jezikovnih/stilističnih značilnosti katerega koli literarnega ali drugega besedila. Pri šolski obravnavi medstavčnih skladenjskih razmerij je teorija lahko dobrodošla na začetni ravni, nikakor pa ne na višji (srednješolski), saj daje lažen vtis jezika kot matematične kombinacije, iz katere je iztrgana pomensko-smiselna raven.

Namen poglavja ni izpostaviti nesmiselnosti ali neustreznosti poučevanja teorije S-ov, pač pa le spodbuditi k dopolnitvi oziroma nadgraditvi omenjene teorije. Čeprav v polnosti odraža razumevanje jezika, kakršno je prevladovalo v sredini 20. stoletja, je lahko zelo koristen in nazoren pripomoček pri razlaganju skladenjskih zakonitosti slovenskega jezika, ki osmisli marsikatero pravopisno pravilo postavljanja vejic. Nekateri učbeniki oziroma samostojni delovni zvezki se te problematike vsaj bežno dotikajo, noben pa se temu ne posveti globlje, kar bi bilo pričakovano. S-strukture so namreč lahko ključni element pri razumevanju zapisovanja ločil, ki je v slovenskem pravopisu skoraj izključno strukturno (skladenjsko) pogojeno. Pri obravnavi S-struktur bi morala biti torej izpostavljena dva vidika: sestava večstavčnih zvez (ta je v večini predstavljen) in pogojenost zapisovanja ločil s skladenjskimi zakonitostmi slovenskega jezika (ta je pri večini le nakazan s pomočjo ene ali dveh nalog).

## 5 Trpni in tvorni stavek sta sopomenska?

V devetem razredu osnovne šole je predvidena obravnava trpnih in tvornih stavkov. Nanje se osredotoča tudi v tretjem letniku srednješolskega izobraževanja. Pregledano učno gradivo omenjene tipe stavkov predstavlja kot sopomenske stavke in ne omenja, da kljub predstavitvi istega izseka predmetnosti tvorni in trpni stavki ne sporočajo prekrivno enakih elementov pomenske podstave. V trpnem stavku npr. vršilec dejanja največkrat nima svojega člana na površinski strukturi, zato ga ne moremo razumeti kot sopomenskega za tvorni stavek. Gre kvečjemu za navidezno sopomenskost, ki omogoča pomensko manipulacijo, zato je toliko bolj pomembno, da učenci in dijaki izostrijo čut za razlikovanje pomenskih in strukturnih razlik med navedenima tipoma stavkov.

Poleg tega lahko pri navajanju primerov trpnih in tvornih stavkov v pregledanem gradivu opazimo precej neprepričljivih (nesmiselnih?) primerov, ki ne ponazarjajo razlik med obema vrstama stavkov. Nesmiselne (umetno tvorjene) primere lahko opazimo tudi pri nekaterih drugih slovničnih poglavjih.

– *Tvorni stavek poveži s sopomenskim trpnim stavkom.*

*Ana odda stanovanje.*

*Stanovanje se oddaja.*

*Ana oddaja stanovanje.*

*Stanovanje je oddano. (Slovenščina za vsak dan 9, 62).*

Poenostavljanje in prilagajanje učenčevim zmožnostim je sicer pričakovano, vendar le do takrat, ko primeri in razlage odsevajo realno sliko sistema jezika. V nasprotnem primeru se lahko zgodi, da kljub poenostavitvam predstavljeni izsek jezikovnega sistema učenca ali dijaka sili v napačno predstavo o lastnem jeziku, posledično pa v prepričanje, da lastnega jezika sploh ne obvlada.

## 6 Sklep

Pregled tiskanega učnega gradiva je pokazal, da večina samostojnih delovnih zvezkov za pouk jezika v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju učencev ne navaja k razmisleku o pomembnosti pridobljenega znanja s področja skladnje. V pregledanih samostojnih delovnih zvezkih skoraj ni mogoče zaznati kritične refleksije in osmiselitve pridobljenega znanja.

Samostojni delovni zvezki v večini navajajo, da so stavčni členi smiselni deli stavka, ki prinašajo različne podatke, po drugi strani pa ne izpostavljajo razmerja med besedo oziroma zvezo besed in stavčnim členom. Za celostno razumevanje jezikoslovnega pojma stavčni člen je pomembno učenčevo védenje, da besede predstavljajo znamenja, ki opisujejo oziroma poimenujejo stvarnost, logična razmerja znotraj stvarnosti, lahko izražajo odnos do nečesa itd. Najpomembnejši poudarek je, da pregibne besedne vrste lahko spreminjajo obliko. Ko pa iste besede opazujemo kot stavčne člene, oblike ne moremo več spreminjati, saj se s tem spremeni tudi podatek, ki ga želimo izraziti. S tega zornega kota so zelo pomembne naloge tvorjenja različnih stavčnih členov iz istih besed. Učence je nujno opozarjati, da moramo besede uporabiti v ustrezni obliki, če želimo izraziti določen podatek. Opozarjati jih je treba na tipične besedne vrste, ki opravljajo vloge posameznih stavčnih členov, hkrati pa, da v določenih primerih za izražanje izbranega podatka ena sama beseda ne zadošča. Tudi tega poudarka večina obravnavanih delovnih zvezkov ne navaja. Smiselno bi bilo poudariti, da je večbesedna sestava stavčnega člena v nekaterih primerih obvezna (npr. zveza predloga in samostalnika za izražanje nekaterih prislovnih določil), v drugih pa neobvezna in je njen namen natančnejše določanje izbranega stavčnega člena. Zaradi slednjega je bistveno izpostaviti, da posamezen stavčni člen predstavlja vedno najširši možni odgovor, ki ga lahko zajamemo z diagnostičnim vprašanjem. Učence je koristno opozarjati, da lahko določenemu stavčnemu členu z dodajanjem določil zožimo ali razširimo pomensko polje oziroma pomen na ravni pomenske podstave. S tovrstnimi poudarki se učence opozarja, da kot tvorci besedil odločajo oziroma določajo, kako natančno bodo izrazili določen podatek. Hkrati lahko učenci spoznavajo, da je možno z izbiro ustrezne skladenjske strukture del podatkov zamolčati oziroma jih načrtno prikriti. Na tej ravni je nespregledljiva obravnava trpnih in tvornih stavkov. Obravnavani samostojni delovni zvezki navajajo, da tvorni in trpni stavki predstavljajo isti izsek stvarnosti in da so kot taki sopomenski. Tovrstno poimenovanje je problematično, saj v trpnem stavku manjka podatek o vršilcu dejanja, ki omogoča načrtno zakrivanje vršilca dejanja in posledično manipulacijo s predstavljenimi podatki. Prav zaradi možnosti zakrivanja dela informacij trpnih in tvornih stavkov ne smemo sopomensko enačiti. Bistven poudarek v nalogah pretvorb trpnih v tvorne stavke bi moral biti, da lahko konkreten podatek o vršilcu dejanja izrazimo le, če poznamo sobesedilo izbranega stavka in če je vršilec dejanja splošno poznan oziroma ga učenec lahko prepozna na podlagi svojega znanja. V nasprotnih primerih gre le za potencialne vršilce dejanja, učenci pa lahko izbrane stavke dopolnijo z različnimi podatki o vršilcu dejanja.

V večini pregledanih samostojnih delovnih zvezkov so navedene tudi naloge, ki zahtevajo pretvorbe enostavnih povedi v dvostavčne povedi z odvisnikom,

naloge združevanja dveh enostavnih povedi v priredne in podredne zveze stavkov ter naloge strnjevanja dvostavnih povedi v enostavne povedi. Večina delovnih zvezkov učencev ne usmerja v razmišljanje, zakaj so tovrstne naloge pomembne. Učence je nujno opozarjati, da lahko isti pomen ali smisel izrazijo na različne načine, z različnimi zvezami besed, z rabo različnih stavčnih struktur (vse to na učencu prilagojen način). S tem se izognejo ponavljanju enakih struktur, kar vodi v razvijanje sporazumevalne zmožnosti ter širjenje poznavanja različnih vrst struktur in oblik. Pri tem ne smemo pozabiti, da »prevajanje« smiselno podobnih struktur zahteva tudi opozarjanje, da vsa preoblikovanja niso slogovno enakovredna in kot taka primerna za vse govorne položaje.

Podobne ugotovitve lahko podava po analizi učbenika in delovnega zvezka za pouk jezika v tretjem letniku srednjega poklicnega izobraževanja. Tudi na tej ravni izobraževanja večina obravnavanih nalog ne zahteva premisleka, zakaj je poznavanje skladenskih struktur in posledično pojmov pomembno.

Pri pregledu učbenikov in delovnih zvezkov, ki se uporabljajo pri pouku slovenščine v tretjem letniku gimnazijskega in srednjega strokovnega izobraževanja, lahko vidimo, da so tudi na tej ravni ugotovitve zelo podobne. S pomočjo analize učbenikov in delovnih zvezkov sva ugotovili, da kritično refleksijo o pridobljenem znanju s področja skladnje vsebujejo predvsem učbeniki, veliko manj pa je pri nalogah. Naloge in vprašanja le izjemoma zahtevajo premislek o pomembnosti pridobljenega znanja. Ob obravnavanih nalogah bi bilo smiselno dijake navajati k enakim razmislekom, kot smo jih navajali že na osnovnošolski ravni. Posebej se je treba ustaviti pri strukturi povedka. Učbeniki namreč navajajo, da poznamo gole in zložene povedke, pri čemer večina ne predstavi ključnih razlik med omenjenima vrstama povedkov oziroma poda preozko razlikovanje, ki temelji zgolj na površinsko-strukturnem razlikovanju. Pričakovano bi bilo, da bi dijake usmerjali k razlikovanju med povedkom s povedkovim določilom in povedkovim prilastkom tako na površinsko-strukturni ravni kot globinsko-pomenski ravni.

Pregledano učno gradivo izpostavlja predvsem obravnavo posameznih povedi, koristno pa bi bilo, da bi se dijaki pogosteje poglobljali v celostno besedilno analizo, saj bi v resnici lahko le tako v polnosti izpopolnjevali oziroma nadgrajevali lastno sporazumevalno zmožnost (na vseh ravneh). Poleg pogostejšega branja, besedilnega analiziranja in stilno raznovrstnega pisanja bi bilo nujno poglobiti samospoznavno razčlenjevanje lastnega jezika in njegovih funkcij. Za to pa bi bilo treba več osmišljevanja posameznih vaj oziroma obravnave posameznih slovničnih poglavij, podprtih s pogostim tvorjenjem in analizo raznovrstnih besedil.

## LITERATURA

Karla BERZELAK ZAJC, Alenka ARBITER, Nataša HRIBAR, 2008: *Govorica jezika 2/3*. Slovenščina za 2. in 3. letnik gimnazij (učbenik). Ljubljana: Modrijan. 1. izdaja. 123–132, 140–147, 229–235.

Karla BERZELAK ZAJC, 2009: *Govorica jezika 3*. Slovenščina v 3. letniku gimnazij in srednjih šol (delovni zvezek). Ljubljana: Modrijan. 1. izdaja. 8–49, 61–95, 99–106.

Marja BEŠTER TURK, 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 56/3–4, 111–130.

Špelca BRADEŠKO, 2017: *(Ne)povezanost obravnave besednih vrst in stavčnih členov pri pouku slovenščine v zadnjem triletju osnovne šole*. Magistrsko delo. Ljubljana: Oddelek za slovenistiko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Nana CAJHEN, Nevenka DRUSANY, Dragica KAPKO, Martina KRIŽAJ ORTAR, Marja BEŠTER TURK, 2011: *Slovenščina za vsak dan 7*. Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 7. razredu osnovne šole (2. del). Ljubljana: Rokus Klett. 3. izdaja. 2. ponatis. 73–84, 89–94, 100–115.

—, 2013: *Slovenščina za vsak dan 8*. Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 8. razredu osnovne šole (1. del). Ljubljana: Rokus Klett. 3. izdaja. 3. ponatis. 70–85, 95–105.

—, 2013a: *Slovenščina za vsak dan 8*. Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 8. razredu osnovne šole (2. del). Ljubljana: Rokus Klett. 3. izdaja. 3. ponatis. 15–26, 45–48, 57–63.

—, 2014: *Slovenščina za vsak dan 9*. Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 9. razredu osnovne šole (1. del). Ljubljana: Rokus Klett. 4. izdaja. 113–117, 128–133.

—, 2014a: *Slovenščina za vsak dan 9*. Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 9. razredu osnovne šole (2. del). Ljubljana: Rokus Klett. 4. izdaja. 20–24, 43–51, 58–63.

Robert CAZINKIĆ, 2000: Oziralni prilastkovi odvisniki. *Jezik in slovstvo* 46/1–2, 29–40.

Noam CHOMSKY, 1975: *Syntactic structures*. New York: Mouton.

Mateja GOMBOC, 2014: *Besede 3*. Učbenik za slovenski jezik v 3. letniku triletnih poklicnih šol. Ljubljana: Državna založba Slovenije. 2. izdaja. 1. natis. 64–84.

—, 2014a: *Besede 3*. Delovni zvezek za slovenski jezik v 3. letniku triletnih poklicnih šol. Ljubljana: Državna založba Slovenije. 2. izdaja. 1. natis. 76–95.

Mira HEDŽET KRKAČ idr., 2010: *Katalog znanja*. Slovenščina: srednje strokovno izobraževanje. Ljubljana: Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje.

Marjana HODAK, Silva KASTELIC, Jerica VOGEL, 2009: *Z besedo do besede – Slovenščina 3*. Učbenik za slovenščino – jezik v 3. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana: Mladinska knjiga. 1. natis. 25–34, 38–54, 73–96, 113–124, 136–146, 212–223, 234–239.

—, 2010: *Z besedo do besede – Slovenščina 3*. Zbirka naloga za slovenščino – jezik v 3. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol (1. del). Ljubljana: Mladinska knjiga. 30–40, 42–47, 57–60, 65–68, 71–76, 85–88, 95–101, 110–113, 135–137.

—, 2010a: *Z besedo do besede: Slovenščina 3*. Zbirka naloga za slovenščino – jezik v 3. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol (2. del). Ljubljana: Mladinska knjiga. 51–56.

*Katalog znanja slovenščina srednje poklicno izobraževanje*. Ljubljana: Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje, 2007. Dostopno 20. 9. 2015 na <http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2014/programi/SPI/KZ-IK/katalog.htm>

Ljudmila IVŠEK, 2002: *Uresničevanje jezikovne vzgoje v osnovi šoli s stališča jezikovne teorije in pedagoške prakse*. Učbeniki pri uresničevanju pouka slovenščine od 4. do 8. razreda osnovne šole s težiščem na skladnji. Magistrsko delo. Ljubljana: Oddelek za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Marta KOCJAN BARLE, Milena SMISL, 2014: *Znanka ali uganka 7*. Samostojni delovni zvezek za 7. razred osnovne šole (2. del). Ljubljana: Modrijan. 1. izdaja. 79–85, 92–105.

—, 2014a: *Znanka ali uganka 9*. Samostojni delovni zvezek za 9. razred osnovne šole (1. del). Ljubljana: Modrijan. 1. izdaja. 100–127.

—, 2014b: *Znanka ali uganka 9*. Samostojni delovni zvezek za 9. razred osnovne šole (2. del). Ljubljana: Modrijan. 1. izdaja. 21–33.

Marta KOCJAN BARLE, Dragica PERME, Matej ŽIST, 2013: *Znanka ali uganka 8*. Samostojni delovni zvezek za 8. razred osnovne šole (1. del). Ljubljana: Modrijan. 1. Izdaja. 109–121.

- –, 2013a: *Znanka ali uganka 8*. Samostojni delovni zvezek za 8. razred osnovne šole (2. del). Ljubljana: Modrijan. 1. izdaja. 5–45.
- Petra KODRE, 2013: *Od glasov do knjižnih svetov 7*. Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 7. razredu (jezik in književnost). Ljubljana: Rokus Klett. 1. izdaja. 1. ponatis. 47–56.
- –, 2013a: *Od glasov do knjižnih svetov 9*. Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 9. razredu osnovne šole (jezik in književnost). Ljubljana: Rokus Klett. 1. izdaja. 57–97.
- –, 2014: *Od glasov do knjižnih svetov 8*. Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 8. razredu osnovne šole (jezik in književnost). Ljubljana: Rokus Klett. 2. izdaja. 47–88.
- Martina KRIŽAJ ORTAR, Marja BEŠTER TURK, Marija KONČINA, Mojca POZNANOVIČ, Mojca BAVDEK, 2010: *Na pragu besedila 3*. Učbenik za slovenski jezik v 3. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana: Rokus Klett. 2. izdaja. 15–55.
- –, 2010a: *Na pragu besedila 3*. Delovni zvezek za slovenski jezik v 3. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana: Rokus Klett. 2. izdaja. 23–87, 113–127.
- Martina KRIŽAJ ORTAR, 2006: Učenčeva sporazumevalna zmožnost v slovenščini. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela* 37/1, 69–71.
- Olga KUNST GNAMUŠ, 1980: Kako poučevati skladnjo v osnovni šoli. *Jezik in slovstvo* 25/7–8, 205–209. Dostopno 20. 9. 2015 na <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-E76TWZGG>
- –, 1981: *Pomenska sestava povedi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja.
- –, 1984/85: Kako povezati jezikovni pouk z rabo. *Jezik in slovstvo* 30/6, 183–193.
- –, 1987/88: Težave upovedovalne teorije in smeri njenega razvoja. *Jezik in slovstvo* 33/1–2, 8–16.
- –, Vika SLABE 1992: *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Sally A. MARINELLIE, 2004: Complex syntax used by school-age children with specific language impairment (SLI) in child-adult conversation. *Journal of Communication Disorders* 37/6, 517–533.
- Darja MERTELJ, 2014: Syntax mentioned seven times in the CEFR – and how many times at school, in foreign language classrooms? *Skupni evropski jezikovni okvir – navzkrižni pogledi (Cadre européen commun de référence pour les langues – regards croisés)*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Mojca POZNANOVIČ JEZERŠEK idr., 2008: *Učni načrt*. Slovenščina: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni predmet in matura (560 ur). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Dostopno 20. 9. 2015 na [http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un\\_gimnazija/un\\_slovenscina\\_gimn.pdf](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf)
- Mojca POZNANOVIČ JEZERŠEK idr., 2011: *Učni načrt*. Program osnovna šola. Slovenščina. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Dostopno 20. 9. 2015 na [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_slovenscina\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf)
- Jože TOPORIŠIČ, 2004: *Slovenska slovnica*. Maribor: Obzorja. 359, 607, 612, 618, 627.
- Jerica VOGEL, Milena ČUDEN, Tatjana KOŠAK, 2014: *Slovenščina 7*. Samostojni delovni zvezek v sedmem razredu osnovne šole (2. del). Ljubljana: Mladinska knjiga. Prenovljena izdaja. 1. dotis. 73–74, 81–106.



- , 2015: *Slovenščina 8*. Samostojni delovni zvezek v osmem razredu osnovne šole (1. del). Ljubljana: Mladinska knjiga. 1. prenovljena izdaja. 64–75, 84–99.
- , 2015a: *Slovenščina 8*. Samostojni delovni zvezek v osmem razredu osnovne šole (2. del). Ljubljana: Mladinska knjiga. 1. prenovljena izdaja. 17–26, 36–50, 66–80, 88–96, 106–108.
- , 2016: *Slovenščina 9*. Samostojni delovni zvezek v devetem razredu osnovne šole (1. del). Ljubljana: Mladinska knjiga. 2. izdaja. 1. natis. 97–104.
- , 2016a: *Slovenščina 9*. Samostojni delovni zvezek v devetem razredu osnovne šole (2. del). Ljubljana: Mladinska knjiga. 2. izdaja. 1. natis. 18–40, 51–78, 105–112.
- Andreja ŽELE, 2016: Odvisniki v slovenščini: vsebinski odvisniki in nepravilni prislovnodoločilni odvisniki. *Slavistična revija* 64/2, 81–94.

#### TEACHING SYNTAX IN SLOVENE LESSONS IN THE THIRD EDUCATIONAL PERIOD OF ELEMENTARY SCHOOL, GYMNASIUM, AND SECONDARY TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATIONS

The study examined teaching syntax in Slovene lessons in the third educational period of elementary school, secondary school, and secondary technical and vocational educations. Regarding teaching Slovene syntax lessons in the third educational period, we analysed autonomous workbooks *Slovenščina za vsak dan*, *Od glasov do knjižnih svetov*, *Znanka ali uganka*, and *Slovenščina za sedmi, osmi in deveti razred*, while regarding teaching of syntax in gymnasium and secondary vocational education we analysed textbooks and associated workbooks or sets of workbooks that are used in the third year of the mentioned educations, namely *Na pragu besedila 3*, *Govorica jezika 2/3*, and *Z besedo do besede – Slovenščina 3*. We examined the workbook *Besede 3* for teaching syntax in secondary vocational education. The analysis focused primarily on the definitions of linguistic concepts in the field of syntax and the tasks that consolidate these concepts. We have specifically examined whether the tasks provide a critical reflection of the acquired knowledge and whether the definitions and tasks in any way make sense of the acquired linguistic knowledge in the field of syntax. The article deals with the four most common elements of teaching syntax, which would make sense to upgrade or improve in the future: teaching sentences, teaching subordinate syntactic relation, understanding the relationship between subtle and constructive sentence, and teaching S-structures. The analysis showed that most autonomous workbooks for teaching language to pupils do not suggest reflection on the importance of the acquired knowledge in the field of syntax, nor can a critical reflection and understanding of the acquired knowledge be detected.