

Mål & Mæle · 2

2. årgang 1975

Det er en ideologisk fortolkning at virksomheden producerer og sælger varer for at kunne betale løn til sine medarbejdere. Det er ingen „løgn“, men hvordan går det til og hvilken effekt har det? Læs fortsættelsen af Peter Bøgh Andersens artikel om handlingens grammatik Side 8

I Mål & Mæle har vi tidligere diskuteret det sproglige samspil i skoletimerne. Nogle nye store undersøgelser af klassestørrelser og af danskundervisningen i Island refereres af forfatterne Side 16

Kan alle sprog oversættes til alle sprog? Hvordan kan man fx oversætte det gode danske ord *hyggelig*? Læs om den forræderiske oversætter i artiklen Side 14

Er det rigtigt som det står i første mosebog, at sprogene opstod ved Babelstårnet? Eller stammer alle sprog fra Noahs 3 sønner Sem, Kam og Jafet? Læs om sprogets opståen og den sovjetiske sprogvidenskab Side 25

Brevkasse om sprogligheder 2

Om sprogbrug og lønarbejde 8

Traduttore traduttore 14

Hvad går dansktimen til 16

Tid til kakao 22

Marr, Stalin og sprogviden- skaben 25

Og HERREN sagde:
„Se, de er ét folk og har alle ét tungemål; og når de nu først er begyndt således, er intet, som de sætter sig for, umuligt for dem; lad os derfor stige ned og forvirre deres tungemål der, så de ikke forstår hverandres tungemål.

Første mosebog.

SPROGLIGHEDER

? *Hvad mener Mål & Mæle om udtalen poliitisk og poliitiker. Jeg synes man hører den mere og mere.*

Elke Christensen
Skovlunde

! Udtalen af *politisk* og *politiker* med langt *i* og stød anses hverken af ordbøgerne eller af Dansk Sprognævn for at være efterlignelsesværdig. Det vil sige at disse udtaler ikke regnes for dannede, hvilket igen vil sige at de ikke er udbredte blandt folk med høj uddannelse og/eller høj social placering.

Men det betyder jo ikke at udtalerne ikke er udbredte, og det skal nok bidrage til spredningen at en mand som Thomas Nielsen, LO, bruger dem.

Der er ikke noget mærkeligt ved udtalen af *politisk* og *politiker* med langt *i* og stød, for så at sige alle ord der ender på vokal + *tisk/tiker* har netop stød på vokal: *matematisk/matematiker, fanatisk/fanatiker, kole-risk/koleriker, logisk/logiker, diabetisk/diabetiker, grafisk/grafiker* osv. Det er den dannede udtale af *politisk/politiker* der klart falder uden for mønsteret. Den eneste rigtige parallel jeg kender er *kritisk/kritiker*, men disse ord hører man efterhånden også tit med en udtale der rimer på den gale *politiker*.

Det normale er at en tryk-stærk vokal foran flere konsonanter er kort: *hyle/hylde, male/malke, løse/løsne*. Denne regel kræves overtrådt i den dannede udtale i enkelte tilfælde når det drejer sig om ord af fremmed oprindelse: *type, myte, titel, liter, indici-um* har trods stavemåden kort vokal; det er en af de uregelmæssigheder man må lære hvis man vil gå for at være dannet. Det ser dog ud til at vi får en mere bogstaveret udtale efterhånden som folket tager disse ord til sit hjerte. I Ordbog over det danske Sprog anføres det under *super* at udtalen rimer på *dupper*, men at man undertiden hører en udtale med langt *u*. Det var i 1944! Der er ikke så mange mere der studser over *type* og *myte* med langt *y*, eller *super* med langt *u*. Og sådan kan det komme til at gå med *politikeren* også. Det vil ikke være nogen katastrofe.

EH

? *Er ordet svælling for 'svaneunge' jysk? Ordet står ikke i ordbøgerne.*

Bent Frederiksen,
Ikast

! Den kunne vi ikke klare, men så spurgte vi os for på Dansk Sprognævn, og der kunne man:

Ordet findes ikke i nogen af de større moderne ordbøger, og det er heller ikke med i H. F. Feilberg: Ordbog over jyske almuemål (1886-1914).

Derimod findes ordet i Ebbe Neergårds Ordbog over skolesproget på Herlufsholm, fra 1922, og i Svend Tito Achens Ordbog over det herlovianske Sprog, fra 1940. Ifølge disse kilder er ordet en sammentrækning af *svane-ælling*. Sammentrækninger af denne type er almindelige i dette kostskolesprog. Andre eksempler er *svik*, af *svoolstik*, *gobe*, af *garderobe*, og *tælk*, af *tykmælk*.

Det er sandsynligvis fra herlovianersproget at *svælling* er gået over i almindansk, hvor det dog er sjældent.

Arne Hamburger

? *Kære »Mål & Mæle«. Først tak for det gode blad. Og så et problem: Jeg har to børn. Den ældste hedder Eva, den yngste Jesper. Denne formulering forekommer mig korrekt, i hvert fald siger jeg selv sådan. Men egentlig viser stedordene Den og den vel tilbage til intetkønsordet børn. Jeg har to børn. Det ældste hedder Eva, det yngste Jesper, synes jeg på den anden side lyder søgt eller »overkorrekt«. Hvad er grunden?*

Med venlig hilsen
Ebbe Hertel, Værløse.

! Kære Ebbe Hertel. På dansk har vi, når vi angiver navneordenes bestemte eller ubestemte form i ental, to køn: fælleskøn og intetkøn.

Det gælder for 95 ud af 100 ord der betegner levende væsener at de er fælleskøn: *en kvinde, en unge, en elektriker*. Men der findes altså undtagelser, og det er så prominente ord som *et menneske, et dyr, et barn, et væsen*.

Hvis man skal henvise til et fælleskønsord, bruger man *den: bilen ... den* og hvis man henviser til et intetkønsord bruger man *det: huset ... det*.

Men hvis man henviser til et levende væsen man kender godt – og altså også kender det biologiske køn på – bruger man *han* og *hun*. Man skal være på et usædvanligt fremskredent stadium af fremmedgørelse for at sige: *hammeren er ny, han er blå; kvinden står her, den er ung*.

Man bruger selvfølgelig også *han* og *hun* hvis ordet er intetkøn: *postbudet, han har rød frakke på, det yngste medlem, hun kom for sent*.

Grænsen går ved husdyrene. Folk der har hund kan sige: *hunden ... han, naboen siger: hunden ... den*.

Hvis man ikke kender kønnet – hverken det grammatiske eller det biologiske – på det man taler om, så betegner den automatisk personer. *Den ældste i landsbyen* kan kun være en person, ikke en ged. *Det ældste i landsbyen* ville derimod betegne en bygning.

Ordene *han* og *hun* viser sig da også at være fælleskøn: *han er ung, ikke han er ung*.

Dette fælleskøn smitter så også af på intetkønsord der betegner personer: *postbudet er ung* kan man således godt sige. (Læg forøvrigt mærke til forskellen på *postbudet er gammel* = 'en gammel person' overfor *postbudet er gammelt* = 'ham har vi længe haft som postbud'.)

Dette kan også gælde børn: *barnet er for gammel(t) til at bruge sut*.

Ved ordet *barn* vil man altså sige *han* og *hun*: *mit ældste barn, hun går ikke i skole endnu*.

Men nu er der situationer hvor man ikke kan sige *hun* eller *han*, fx i: *jeg har to børn, han ældste*. Så bruger man hellere *den* med tanken på hende eller ham, end *det* med tanken på barnet. I eksempel med Eva og Jesper er børnene jo kendt. Man ville være en ravneforælder om man sagde *det*. Så ville man nemlig lyde som en der ikke kendte børnene: *Der kommer 200 børn i dag. Det første kommer kl 8*.

Intetkøn bruges forøvrigt også når man mener børn i almindelighed: *Barnets første år er meget interessante. Dets udvikling ...*

I det hele taget er det ikke let med børn. Hvis der ligger et barn på 2 uger i en vugge, vil man ikke bruge *det*, det er trods alt et menneske; man kan heller ikke bruge *han* eller *hun* for man kender ikke rigtig personen; i den situation bruger mange mennesker *den: den græder, den skal have noget mad*.

OT

? Til sprogligheder
Vil I fortælle mig, om det hedder ad eller af flere gange i følgende sætning: ... ved den og den dato at have solgt hash ad/af flere gange og hvorfor?

Venlig hilsen
Vibeke Als
København N

! Kære Vibeke Als.

Det var et skrappt spørgsmål.

I skolen har der huseret mange mærkelige regler for hvordan man bruger *af* og *ad*. Kun én regel anerkendes af den autoritet der har magten på dette område, nemlig *Retskrivningsordbog*. Udgive af *Dansk Sprognævn*. Den lyder: *ad* om vejen *ad* hvilken: *ud ad porten*, men *af* om bevægelsen inde fra porten: *ud af porten*. Og denne regel hjælper jo ikke meget her.

Selve udtrykket *a(?) x gange* står ikke i *Retskrivningsordbogen*. Det står mærkelig nok heller ikke i den store *Ordbog over det Danske Sprog*. Derimod kan man finde det i dansk-engelsk og dansk-fransk ordbøger, og her opgives formen *ad flere gange*.

Dansk Sprognævn har, engang da de er blevet spurgt, svaret: det hedder *beløbet betales ad to gange* (Jvf: *en ad gangen*.)

Her er der altså en regel og en begrundelse. Reglen må man bøje sig for, det ser ud til at *ad* er det almindeligste.

Men begrundelsen synes jeg ikke er god. De 2 *ad*'er betyder nemlig nærmest det modsatte af hinanden. *Hun solgte 3 hylstre ad gangen* betyder 'salget af 3 portioner skete i én handling', mens *hun solgte hash ad 3 gange* betyder 'salget af én portion skete i 3 handlinger'. Nogen anden forklaring på *ad* kan jeg dog heller ikke finde. Sådan er det altså bare.

OT

? *Hvad mener Mål & Mæle om ord som ivrighed, alvorlighed, flittighed? Jeg synes, de breder sig på bekostning af de korte ord iver, alvor, flid osv.*

L. P. Joensen
Skive

! Det er vist ganske rigtigt at denne type breder sig. Især kan man finde den i den yngre generations skriftlige arbejder: *modighed, (u)rolighed, omhyggelighed* i stedet for *mod, (u)ro og omhu*.

Nu plejer ungdommens sproglige udskjelser ikke lige at gå i den retning at ordene bliver dobbelt så lange som nødvendigt – tværtimod! Så der må være visse fornuftige grunde til at denne orddannelsesteknik har en vis succes for tiden.

I mange tilfælde er der nok en betydningsforskel mellem det lange og det korte ord. Det er tit sådan at det lange snarest betegner en varig egenskab, fx en karakteregenskab, mens det korte betegner noget der gælder for en enkelt situation: »han ser på sagen med stor alvor«, men: »hans alvorlighed har altid gjort et vist indtryk på mig« – »så-danne planter skal behandles med stor omhu«, men: »ansøgere må være i besiddelse af samarbejdsevne og omhyggelighed«. På samme måde med *blodtørst/blodtørstighed, svulst/svulstighed, trods/trodsighed, had/hadefuldhed*. Der ser altså ud til at være brug for to ordtyper.

Det er dog slet ikke alle »ordfordoblere« der på den måde skelner mellem betydningen af det korte og det lange ord. Så der må være flere forklaringer.

Tillægsord betegner egenskaber, ved ting eller levende væsener. Man kan sige at en egenskabs-betydning er som skabt til at blive omsat til et tillægsord: *grøn, firkantet, syg, glad*, mens tingsbetydninger som regel bliver til navneord: *træ, torv, dreng, gris*. Men det kan lade sig gøre at danne et navneord af et tillægsord ved at tilføje et eller andet: *vred/vrede, doven/dovenskab, svag/svaghed, stor/størrelse, høj/højde, klog/kløgt* osv. Det er altså navneordet der dannes, afledes, af tillægsordet.

Men i de ord vi behandler her, er det lige omvendt: *iver/ivrig, tålmod/tålmodig, fornuft/fornuftig, afsind/af-sindig, tilfælde/tilfældig, gudsfrøgt/gudsfrøgtig, vanvid/vanvittig, forskell/forskellig, velvilje/velvillig*. Det er en ganske lille gruppe undtagelser, der altså ligesom går den gale vej. Og der er næppe tvivl om at det er denne uregelmæssighed der gør at mange har følt ord som *flid, iver, fornuft* og *af-sind* som sære og fremmedartede. Så holder man op med at bruge dem, de henvises til det konservative og lidt højtidelige sprog, og det bliver de endnu mere sære af.

Der er altid en tendens til at afskaffe uregelmæssigheder i sproget og gøre det konsekvent og systematisk. Det er den der virker her: tillægsordet skal være udgangspunktet, og til det danner vi et navneord ved at tilføje noget: *uskyldig/uskyldighed, fyndig/fyndighed, vemodig/*

vemodighed osv. Nogle af dem vækker ikke den mindste opsigt: *tålmodighed, tilfældighed, velvillighed, forskellighed* o.a. – andre får endnu dansklæreren til at gribe efter den røde kuglepen.

Men de lange ord som nogle stadig studser over, er altså udslag af to afgtverdige tendenser: trangen til at udtrykke betydningsnuancer, og trangen til regelmæssighed. Det er den slags der viser at der er liv i sproget.

EH

? *Kære Mål & Mæle!*

Det har længe moret mig at gøre følgende iagttagelser: Til gennemførelse af sit daglige indtægtsgivende virke kan A benytte andre menneskers – lønmodtageres – arbejdskraft imod en overenskomstmæssig løn, der udgør en del af A's omkostninger. Gennem sine transaktioner kan A skaffe sig et overskud eller udbytte.

Således kan det beskrives objektivt f.eks. af en national-økonom. Hvis man ønsker at give udtryk for sin utilfredshed med systemet, kan gløserne udskiftes: Udbytte bliver til profit. Det neutrale navneord udbytte lånes til dannelse af det værdiladede udsagnsord at udbytte som erstatning for at udnytte.

Endelig kan A's personale – ikke sjældent med en vis stolthed – benævne sig lønarbejdere. Især i kredse, der har påtaget sig at tale den pågældende gruppes sag, har sprogbrogen vundet udbredelse. Uden at det står klart, hvor mange der i virkelig-

heden ønsker at identificere sig med betegnelsen, udfolder der store bestræbelser for at opbygge en solidaritetsfølelse ved også at anvende den på lønmodtagere, der ikke i traditionel, snæver forstand er arbejdere.

Ordet kan specificeres: teatarbejder, socialarbejder, kulturarbejder, sprogarbejder, undervisningsarbejder etc.

Hvorfor nu dette indlæg? For en ordens skyld skal jeg oplyse, at jeg har stor sympati for de lavtlønnede samfundsgruppers problemer, men jeg mener, at der under påberøbelse af den gode sag finder en hysterisk misbrug af sproget sted, som mere tjener til at grave grøfter end til at løse problemer.

Venlig hilsen

Ove Steen Smidt, Kbhn Ø.

Fx kan de normalt brugte ord *arbejdsgiver* og *lønmodtager* have en klang af taknemmelighedsforhold. Det er som regel rimeligt at den der *modtager* skal være taknemmelig mod den der *giver*. Jeg tror nok at de fleste vil mene at det der i virkeligheden sker ikke er at den ene part giver den anden noget; men at to parter ved en overenskomst beslutter sig til at bytte noget som på en eller anden måde er lige meget værd, nemlig arbejdskraft og penge. Det ville derfor være rigtigere at kalde parterne arbejds(kraft)køber og arbejds(kraft)sælger. Hvis du ville være konsekvent, måtte du vel foreslå de objektive økonomer at bruge disse ord, i stedet for »på hysterisk vis at misbruge sproget«. Man kan dog også sige at det da ikke gør så meget at folk i sproget markerer hvad de mener. Så ved man hvor man har dem.

Jeg tror nemlig at det er en fejltagelse at sige at man kan beskrive økonomi objektivt og neutralt. Du skriver fx at *at udbytte* er værdiladet, men antager åbenbart at *at udnytte* er mere neutralt.

(*At udbytte* er forøvrigt ikke for nylig dannet efter *et udbytte*, begge ord er gamle og synes begge lånt fra tysk.) *At udnytte* betyder 'bruge så man har fordel af det'. Det viser sig nu at hvis det er *sølvminer, kundskaber* eller *tiden* man udnytter, så er det i orden; men hvis det er *unge forladte piger, børn* eller *andre personer*, så er det umoralsk. Det ligger vel i det med fordelene. Men det handler al økonomi om. Hvis man vil beskrive økonomiske forhold, kan man i det hele taget gøre to ting: Enten kan man bruge ord der betegner

viljeshandlinger (det er sådan nogle man kan sige *for at* efter, det kan man fx ikke efter (*han er høj*) og så er den moralske vurdering altid indbygget. Eller også kan man bruge billedsprog og fx sige *prisen er høj*, men så skjuler man på en måde at prisen er resultatet af en viljeshandling, nemlig prisfastsættelsen. Og det er vel ikke objektivt at skjule det.

Og hvis man ikke kan være objektiv og neutral, hvorfor skulle man så ikke bruge sproget til at give sin mening til kende med. Hvis nogen kan solidarisere sig med andre med ordet *sprogarbejder*, er det da godt. Det er klart at det også graver grøfter, men det er også det de vil, de mennesker som bruger ordene *profit, lønarbejder, at udbytte*. De mener nemlig, så vidt jeg ved, at den historiske udvikling skyldes modsætninger i samfundet, og at disse modsætninger ikke bør skjules.

OT

! Kære Ove Steen Smidt. Jeg kan godt more mig over dine iagttagelser. De viser at sproget er levende og bruges til mange ting. Men jeg kan ikke se at der finder et hysterisk misbrug af sproget sted.

Misbrug ville man kunne tale om hvis folk brugte ord der ikke betød noget. Ord som det ville være spild af tid at læse, hvis de bevidst udgav løgnehistorier for at være sande. Men det er der jo ikke tale om her.

Her er der tale om at nogle mennesker mener at andre mennesker vurderer visse forhold forkert. Dette viser de ved at bruge ord der markerer en anden vurdering, end den der ligger i de normalt brugte ord.

Sprogligheder

Denne brevkasse handler om sprogligheder. Det er spørgsmål og problemer om sprog, men det er også fine detaljer i sproget som man bliver opmærksom på, og som man vil gøre andre bekendt med. Går I rundt og tænker på sprogligheder, så send et brev om dem til Erik Hansen og Ole Tøgeby. De vil svare på brevet hvis de kan. Ellers kender de nok nogen de kan sætte til det. Send brevet til

ARENA, Forfatterens forlag,

Hald Hovedgaard

8800 Viborg

og mærk det
SPROGLIGHEDER

? Kære Erik og Ole.
Jeg er dansklærer i gymnasiet og på HF, og som alle andre i det job overladt til min egen fantasi, når det gælder om at lære folk at skrive dansk. Det går vel så tåleligt for det meste.

Men – der er i hvert fald ét problem, jeg ikke kan klare ved egen hjælp og derfor vil bede jer om at hjælpe mig med. Jeg håber, I vil tage det op i brevkassen i en pædagogisk form: klar opsætning, forståelige forklaringer – og helst med et par fiduser, så det fænger elevernes interesse og sidder fast.

Det drejer sig om r-dropperne. I ved, de elever, der konsekvent glemmer r i lærer (navneord) og »husker« det i lære (udsagnsord, navne-måde).

Jeg kan godt forstå, hvorfor de gør det, men jeg kan ikke lære dem at lade være. Kan I?

Mange hilsener,
Lis, Virum

På dette spørgsmål svarer begge redaktører i munden på hinanden:

! Ja, vi kender problemet, og det er jo slet ikke noget nyt. Det nye er at det nu også er nået frem til gymnasie-eleverne, og jeg kan da oplyse at fejlen med det manglende eller det overskydende r slet ikke er sjælden blandt universitetets danskstuderende. Det vil sige at det ikke varer så længe før en hel del af gymnasiedansklærerne selv er r-dropperne. Alt i alt ser det sort ud.

Problemet opstår selvfølgelig fordi vi i moderne dansk udtale ikke skelner mellem endelserne -re og -rer; de lyder ens: diskutere/diskutere, mure/murer – og selv den mest energiske lære må tit opgive at lærer sine elever det rigtige; der er mange lærere som simpelthen har opgivet. Den gamle fidus med at indsætte et ord der ikke ender på -re(r) og så tage bestik efter det, virker øjensynlig ikke: nu skal vi diskutere/diskutere om ... – nu skal vi drøfte om ... derfor også nu skal vi diskutere om ... I virkeligheden en meget nem og håndterlig regel, for ingen er i tvivl om forskellen mellem drøfte og drøfter osv.

Når ingen pædagogiske hundekunster hjælper i dette tilfælde, så er grunden at folk er ligeglade med at undgå den fejl. Hvis man på en eller anden måde kunne gøre dem interesserede i at gøre det rigtige, så var det ingen sag at lære dem det. Man kunne fx fortælle dem at r-dropperne kommer i helvede, eller at de ikke kan blive ansat i ØK (det sidste skal såmænd nok passe). Det er den negative motivation, og den har uden tvivl virket i årevis på dette og andre områder, men den er ligesom ikke rigtig i kurs i vore dage. Heldigvis er der også mulighed for at skabe en positiv motivation når det drejer sig om sprog, men det har man øjensynlig fuldstændig forsømt på retskrivningens område. Der findes masser af lærebogsmateriale til alle trin af undervisningen i retstavning, men jeg har ikke kunnet finde en eneste der virkelig prøver at forklare eleverne hvorfor pokker man overhovedet skal have al den

ulejlighed med at stave rigtigt. Jeg mener at man kan vise selv ret små elever at en fast ortografi (retstavning) er en demokratisk og menneskevenlig indretning og at det er en fordel for både læsere og skrivere at man gør sig umage med den – også selv om der findes langt vigtigere ting i sproget og i verden end retstavning. Når lærerne aldrig forklarer eleverne hvad retstavningen skal gøre godt for, er der ikke noget at sige til at den kommer til at stå som et forældet ritual eller ligefrem et undertrykkelsesmiddel som det er naturligt at negligere eller ligefrem gøre oprør imod.

EH

! Kære Lis.

Som du skriver, kan man godt forstå r-dropperne. Det de ikke kan høre forskel på, kan de heller ikke skrive forskel på. Og som Erik skriver, skyldes r-dropperne stædighed nok at de ikke interesserer sig for r'er. Hvad kan man nu gøre ved det?

Man kan låne et trick fra psykoterapien til at vænne dem af med deres drops. Det er det trick der hedder AT FORESKRIVE SYMPTOMET. En psykolog fik engang en patient som led af morgensøvnhed. Det var en student der ikke kunne komme op om morgenen. Lige gyldigt hvor tidligt hun gik i seng og hvor meget hun sov, hun kunne ikke komme op til timen kl. 8. Det vanskeliggjorde selvfølgelig hendes studier og hun ville have svært ved at bestå eksamen. Men ligegyldigt

hvor mange vækkeure hun havde og hvor voldsomme vækninger hun udsatte sig selv for, kunne hun ikke vågne før kl. 9. Psykologen foreskrev hende nu at hun ikke måtte vågne kl. 9, hun skulle sove til kl. 11. Hvis hun vågnede måtte hun ikke stå op eller spise, hun skulle blive liggende og prøve på at sove. Efter 3 dage virkede kuren; når vækkeuret ringede kl. 7 tænkte pigen så meget på hvor kedeligt det var at ligge helt til kl. 11, at hun kunne komme op med det samme.

Gør det samme ved *r*-dropperne! Foreskriv dem symptomet! Sæt dem til at lave så mange gale *r*'er som muligt!

Fortæl dem at de kun kan vise deres totale ligegyldighed over for *r*'erne ved konsekvent at skrive dem galt.

Sig altså til dem: Overalt hvor det er korrekt at skrive *rer*, skal I skrive *re* og hvor det er korrekt at skrive *re*, skal I skrive *rer*.

Det betyder at de skal lave deres fejl med vilje: *der stod en lære ved katederet, han kunne ikke lærer eleverne noget. Det diskutere vi ikke.*

Men det betyder også at de skal droppe hvor de måske ellers ikke ville: De kan fx måske bedre huske *r* efter *a*, hvor de bedre kan høre det: *hun forklare dem det, han svare dem*; eller hvor der aldrig forekommer former uden det sidste *r*: *ti papire, en ire*. Men også her skal de droppe.

Og det betyder endelig at de skal lave gale *r*'er, hvor de ikke ville drømme om det fordi de aldrig ser en form med *r*: *de storer skove, en spirer, de firer heste, to hærer, min kærer kone*.

Sæt dem nu til det i to stile. Så vil tanken om det besvær det er at skrive gale *r*'er få dem til at skrive dem alle rigtigt bagefter.

Jeg har ikke selv prøvet kuren. Men det er faktisk alvorligt ment.

OT

Mål & Mæle

Redaktion:

Erik Hansen og Ole Togeby

Lay out: Bent Rohde

Tegninger: Henning Nielsen

Ekspedition:

Arena, Forfatterens Forlag.

Hald Hovedgaard

8800 Viborg

Telf. (06) 63 80 60.

Giro 6253857

Tryk:

Nørhaven Bogtrykkeri a/s,

Viborg

Mål & Mæle udkommer 4 gange om året, og abonnementsprisen er kr. 35,00 pr. årgang. Man kan tegne abonnement ved at skrive eller ringe til forlaget Arena. Alle henvendelser om adresseforandring, fejl ved bladets levering osv. bedes derimod rettet til postvæsenet.

Eftertryk af tekst og illustrationer er tilladt når kilden angives.

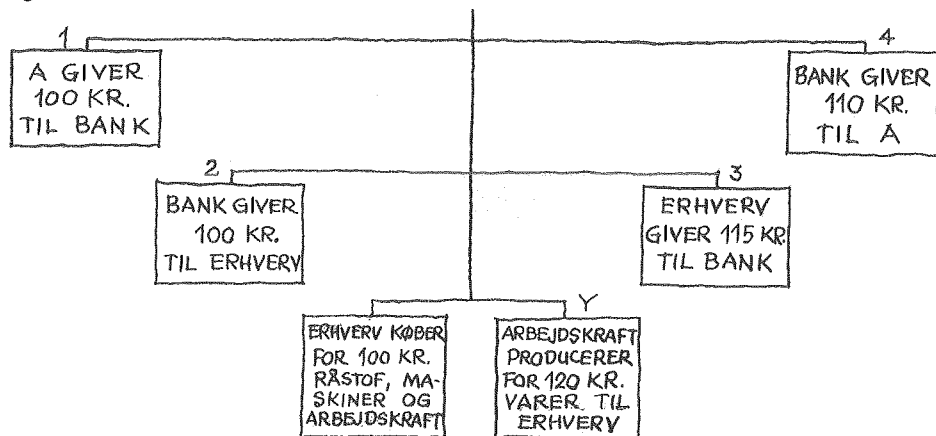
Om sprogbrug og lønarbejde

I sidste nr. af Mål & Mæle bragte vi 1. del af Peter Bøgh Andersens artikel om handlingsgrammatik. Her blev det vist hvordan handlinger kan være omformet, fx ved Slettelse af Handlinger med Fremmed Agent. »Den bruges på værkstedet. Hvis to mekanikere arbejder sammen, f.eks. om at afmontere hjul, deler de jobbet op. Mekaniker A tager

forhjulene, og mekaniker B tager baghjulene. Mekaniker A kan godt i øjenkrogene holde øje med mekaniker B's baghjul, men A har slettet afmonteringen af baghjulene fra sin arbejdsplan. For dette job skal han jo ikke selv medvirke i: det udføres af en fremmed agent.«

Den bruges også andre steder. En »historie« fra en skolebog kan tegnes således:

Figur 1



A kan nøjes med at være interesseret i handling 1 og 4. For han medvirker hver-

ken i 2 + 3 eller i X + Y. Han kan altså slette 2+X+Y+3. Så er der kun tilbage:



Figur 2

Men denne slettelse er ikke så uskyldig som slettelsen på værkstedet. For hvis 2+X+Y+3 aldrig kommer i A's be-

vidsthed, så har han kun handling 1+4 tilbage. De alene udgør »virkeligheden«.

Slettelser i sproget

Ligesom vi i handlinger kan slette dele, således kan vi i sproget også slette dele

af sætninger. Man sletter hyppigst sætningsdele, når delen er forekommet før i teksten:

Figur 3

Peter er kommet. At Peter er kommet, er dejligt.

Peter er kommet. Det er dejligt.

Men man kan også slette sætningsdele, der forekommer »indlysende« og/eller

uvedkommende. F.eks. kan man slette agenten i passive sætninger (*agent* betyder her 'den der udfører en handling'):

Figur 4

Der er skabt et stort overskud af $\left\{ \begin{array}{l} \text{salgschefen} \\ \text{arbejderne} \\ \text{aktionærerne} \end{array} \right\}$ på A/S Fluxus

Der er skabt et stort overskud på A/S Fluxus

Her kan vi se en forbindelse mellem sproglige og handlingsmæssige omformninger. Hvis man har slettet handling $X+Y$ i figur 1 så vil det være naturligt også at slette agenten i sætningen ovenfor. Når vi ikke har nogen mennesker, der skaber værdierne, – ja, så kan vi heller ikke beskrive disse mennesker i en sætning. Altså stryges dette led.

Indlejringer er svære

Læg iøvrigt mærke til indlejringer i figur 1. Den træffer vi også i sproget. I sproget er det meget svært at forstå indlejringer. Vi kan forstå 2 indlejringer men ikke 3:

Figur 5

Olsen (som Hansen så) går dér.

Olsen (som Hansen (som Pedersen kender) så) går dér.

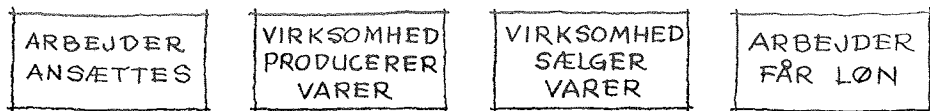
På samme måde kan det være svært at holde rede på de mange indlejringer i figur 1, og derfor sletter man dem, man ikke selv har brug for at kende. Sagen mod Mogens Glistrup er et godt eksempel på en indviklet indlejringsstruktur. Man kan iøvrigt iagttage indlejringsstrukturer fysisk bagpå en veksler, hvor endossenterens navne står. Traditionelt siger man, at indlejringsstrukturer er typiske for kan-

cellistil, altså for forretnings- og lovsprog. Jeg har ikke fundet eksempler på indlejringer i analyser af manuelt arbejde. Det kan være en tilfældighed – men det kan også være at der er en dybere sammenhæng mellem indlejringer i økonomiens handlinger og økonomiens sprog. Det kræver imidlertid nøjere undersøgelser at sige noget om dette.

Et andet eksempel

Et andet eksempel på omformede handlinger er »arbejdslønnen som belønning«.

Figur 6



»Takket være sine medarbejdere er virksomheden i stand til at producere og sælge varer, og det sætter den i stand til at udbetale medarbejderne løn«.

Sådan en analyse får det til at se ud som om virksomheden producerer og sælger varer for at kunne betale løn til sine medarbejdere. Analysen giver dog problemer; jeg har allerede nævnt ordet »arbejde«, der får et højst ejendommeligt udseende, hvis man går ud fra figur 6. Og det bliver helt ubegribeligt, hvorfor der er al den ballade ved overenskomstforhandlingerne, hvis også virksomheden har som mål at udbetale sine medarbejdere løn. Hvis man opfatter figur 6 som en omformet handling går det bedre. Jeg tror, vi her har at gøre med den regel som kan kaldes Prioriteringsreglen: Den lyder sådan:

- Hvis handling A er højere prioriteret end handling B, så gør A til forudsætning for B.

Den almindelige opfattelse af produktionsprocessen er:

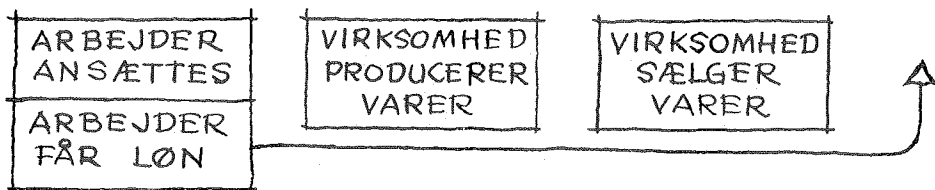
Effekten af reglen illustreres bedst med et eksempel fra dagligdagen. Antag at både jeg og min kone skal bruge den skarpe køkkenkniv. Jeg skynder mig at snuppe kniven, idet jeg siger: »Nu skal jeg skynde mig at blive færdig, så du kan komme til«. I *virkeligheden* har jeg prioriteret mit eget arbejde højere end min kones. Jeg vil være færdig før hun kan begynde. Men jeg dækker over det – jeg *fortolker* mit eget arbejde som en forudsætning for, som et middel, en hjælp til at min kone kan starte på sit. »Nu skal jeg skynde mig at blive færdig, så du kan komme til«.

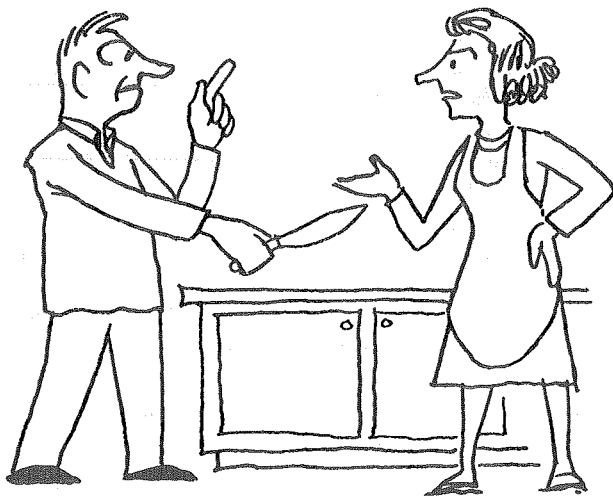
Og jeg har ikke løjet. For den udeforstående vil følgende handlinger se helt ens ud:

- jeg udfører handling A som hjælp til at handling B kan udføres
- jeg prioriterer handling A højere end handling B

Jeg ville opfatte figur 6 som afledt af figur 7:

Figur 7





Første handling er en køb/salgshandling. Arbejdskraften udveksles med en penge-sum. Men virksomheden prioriterer sit eget behov for likvid kapital højere end arbejderens ønske om løn. Som pilen viser, flyttes lønudbetaling til højre. Arbejderen giver med andre ord kredit til virksomheden.

Vi har nu beskrevet *hvordan* figur 6 opstår, og vi har forklaret *hvordan* figuren kan give anledning til en ideologisk fortolkning. Det beror ganske enkelt på, at figur 6 er tvetydig, på samme måde som sætninger kan være tvetydige. Figuren kan analyseres grammatisk på to forskellige måder.

Vi har dog ikke forklaret *hvorfor* den ideologiske fortolkning bliver enerådende. Vi er ikke kommet længere end til at det skulle være hip som hap hvilken fortolkning man giver figur 6. En *forklaring* må nok, som før, gå dybere ned i samfundets fundament end vi har gjort her.

Prioriteringsreglen finder vi også i sproget. Det er den der producerer indskud, f.eks.:

Jeg tror nok han hedder Bo. Men måske husker jeg galt. Jeg tror nok, men måske husker jeg galt, at han hedder Bo.

Vi har set, at ingen af de »ideologiske« fortolkninger var »løgn«. I begge tilfælde havde fortolkningerne den *effekt* at tilsløre klasse modsætninger, men selve omformningen af handlingen havde en højst reel årsag. Omformningen skete ikke i et bevidst forsøg på at tilsløre kendsgerningerne. Tværtimod: tilsløringen blev først mulig, når der var foretaget en omformning, som gjorde handlingen tvetydig. I enkelttilfælde, hos enkeltpersoner, kunne man måske nok tænke sig, at handlingerne blev omformet udelukkende med henblik på at tilsløre sagen for andre. Men når hele samfund gør det, må der ligge mere bastante mål til grund, end blot dette: at tilsløre.

Jeg vil iøvrigt gerne understrege igen, at vi nok har forklaret *hvordan* men ikke *hvorfor*.

Samfundssektorer og sprogsektorer

Vi kan skelne mellem forskellige afdelinger af samfundet. I *produktionssektoren* foregår den materielle produktion. I *handelssektoren* realiseres de skabte værdier i form af penge, og i *familiesektoren* foregår forbruget.

Man vil lægge mærke til, at jeg har valgt eksemplerne fra produktionssektoren. Det er nemlig min erfaring, at netop her træder de reelle årsager til sproglige fænomener tydeligt frem. Jeg tror det skyldes, at sproget her udfører sin vigtigste funktion: nemlig at samordne arbejde i samfundsmæssig målestok.

I øvrigt har handlingsgrammatikken selv sine forgængere i netop teknologisk forskning. Jeg har hentet mange ting fra amerikansk robotforskning. Her forsøger man at konstruere kunstige intelligenser, der kan handle, tænke og tale; jeg er også selv aktiv indenfor denne forskningsgren.

Normalt opfatter man arbejdspladsens sprog som et »særsprog«, der både afviger fra normalsproget og som er fattigere og dårligere end dette. Men »normal-sprog« er også selv et særsprog. Det svarer nogenlunde til de højere kredses dannede konversationsprog, og det tales i familiesektoren, der i høj grad har sine særheder.

I det kapitalistiske samfund går der som bekendt et skarpt skel mellem produktionssektoren og familiesektoren. Produktionssektoren har »suget« alt det arbejde til sig, som er organiseret i samfundsmæssig målestok. De handlinger, der er ladt tilbage i familiesektoren, be-

rører typisk kun en familie, og det må naturligvis påvirke sprogbrugen.

Samtale med gæster

Familiesektorens sprogbrug foregår ofte i et handlingsmæssigt tomrum. Tænk f.eks. på den samtale, man fører, når man har inviteret gæster. Her er tomrummet næsten absolut: man sidder på en stol, handler ikke, men snakker kun – og det ville oven i købet være uhøfligt at handle, f.eks. at vaske bil. Selve sprogudøvelsen bliver nu et problem: hvad skal vi tale om? Hvornår skal vi afslutte et emne og begynde på et nyt? Hvornår skal vi afslutte samtalen? Hvordan skal vi holde tilhørerens opmærksomhed fanget? Der er udviklet forskellige hjælpemidler, man kan støtte sig til. Indtagelse af mad og drikke bruges ofte som hjælp ved den svære begyndelse af samtalen (»Nu skal jeg gå ud og sætte vand over til kaffen«). Man kan markere emneskift ved faste fraser som »Nu vi taler om det ...«. Man holder tilhøreren fanget ved at dramatisere samtalestoffet. Man har faste konventioner for, hvordan man afslutter samtalen; f.eks. må det ikke fremgå, at en person *ønsker* at slutte af, det skal helst ske ved ydre tvang (»Nå, jeg må løbe nu«, *må* = noget tvinger mig).



De handlingsmæssige omgivelser

Disse særtræk skyldes, at der ikke er nogen fælles handlinger tilbage i familie-sektoren. I produktionssektoren er sproget mere gennemsigtigt, mindre udsmykket. Her er der sjældnere brug for de nævnte remedier, for sproget tales her i omgivelser, der består i fælles handlinger. Når to kolleger snakker sammen, er det sjældent et problem hvornår en samtale skal starte, slutte eller hvad emnet skal være. Arbejdssamordningen kan f.eks. sættes igang af følgende situation:

- afsenderen udfører en handling *H* (f.eks. at skrue en skrue *i*)
- afs. vil vide om *H* er lykkedes (sidder skruen *i*)
- hvis afs. bevæger sig fra stedet *X*, hvor han står, mislykkes *H* (hvis man ikke bliver på stedet og holder fast i skruen, falder den af)
- afs. kan kun vide om *H* er lykkedes ved at bevæge sig væk fra stedet *X* til stedet *Y* (man kan kun se om skruen sidder *i* ved at gå ud af bilen)
- modtageren befinder sig på stedet *Y* (der står en kollega udenfor bilen)

Situationen vil næsten automatisk udløse spørgsmålet »Sidder den *i*?«.

Vi kan dog også finde sprogtyper, der ligner sproget i familiesektoren. Det gælder arbejds snak, dvs. privatsnak, der foregår under arbejdet, men som ikke har forbindelse med det.

Sprogvidenskaben og dens materiale

Sprogvidenskabsmænd og sprog lærere står tit i den situation, at den ene analyse kan være lige så god som den anden. Det synes tit hip som hap hvilken man vælger. Et sprogligt træk i en tekst kan skyldes flere faktorer, og det er tilfældigt om man lægger vægt på den ene eller den anden. Og så kan det endda være, at man har glemt en helt tredje, der kan være

lige så rimelig. I praksis trøster man sig med, at den slags tilfældigheder er uløseligt forbundet med sproglige og historiske videnskaber. Vi kan ikke give objektive forklaringer. Men det *kunne* jo også skyldes den slags sprog vi arbejder med. Det kunne skyldes, at de tekster, vi forsker og underviser *i*, er af en speciel art. De mangler helt handlingsomgivelser. Hvis sproglige fænomener skyldes handlingsomgivelserne og vi arbejder med et sær-sprog, der *ingen* omgivelser har, så er det jo ikke sært, at vi ikke kan finde holdbare forklaringer.

Det handlingsmæssige tomrum gælder nemlig ikke blot for familiesektoren, det gælder også for massekommunikation. Aviser og ugeblade er varer, der er produceret med henblik på et marked. De meddeler ikke oplysninger, som kan bruges af Olsen eller Pedersen i de handlinger, de er igang med. Disse tekster er skrevet med henblik på en abstrakt hr. gennemsnit. De kan bruges af alle og ingen. Sammenlign mekanikernes samtale med dagens avis. I samtalen kan oplysningerne umiddelbart forbruges. Hvor mange oplysninger i avisen udgør en nødvendig forudsætning for noget *De* vil foretage *Dem*? Hvor mange oplysninger udløser en handling hos *Dem*? Måske biografannoncerne og vejrudsigten. Og: hvor mange oplysninger *i* det, *De* lige har læst her, er nødvendige for noget *De* vil gøre? Jeg har prøvet at vende sagen på hovedet: det er ikke arbejdspladssproget, der mangler noget i forhold til konversations-sproget – det er tværtimod konversations-sproget, der mangler noget i forhold til arbejdspladssproget: handlingsomgivelser.

Peter Bøgh Andersen f. 1945
adjunkt i dansk sprog
Århus Universitet

(Bøgh Andersen planlægger at udsende et teksthæfte om sproget på arbejdspladsen til brug i skoleundervisningen)

Traduttore

Traditore

Under påberåbelse af det gamle italienske ordsprog, der vil sige så meget som at en oversætter er en forræder, agter jeg at gå i felten for at uddybe en passus i Knud Togeby's artikel »Er fransk mere logisk end dansk?« M & M nr. 4 1975.

Lad mig med det samme tilslutte mig konklusionen på artiklen eller svaret på overskriften, nemlig: »Det franske sprogs klarhed er en skrøne.« Den tanke greb mig allerede for mange år siden, når jeg i mangen en sildig natstunde kæmpede fortvivlet med de franske stile. Et kort eksempel: *Son beau-père est mort* modsvarer fire danske sætninger: hans/hendes svigerfader/stedfader er død.

Altså enig.

Men jeg føler trang til at opponere – eller skal vi sige kommentere – når der skrives: »Tværtimod forholder det sig sådan, at alle sprog kan oversættes til alle sprog. Alle sprog er lige gode til alting. Alt hvad der kan siges på det ene sprog, kan også siges på det andet sprog.« Denne udtalelse må skulle tages cum grano salis (med et korn salt), og den fortjener i hvert fald at få et par ord med hen ad vejen. Togeby har uden tvivl tænkt på de europæiske sprog, og her er det tildels rigtigt.

Og dog. Sætningen »giv mig lidt ost« vil volde besvær for den russiske oversætter, da han aldrig vil kunne give en tilfredsstillende oversættelse heraf. Oversætteren må vælge mellem to ord enten »tworog«, der er ost uden osteløbe eller »syr«, der bliver tilberedt med osteløbe. Hvadenten oversætteren nu bruger det ene eller det andet ord, gør han udsagnet mere snævert, mere specielt end det var på dansk. Han kan så sige »syr ili tworog« ost med eller uden løbe, men nu opstår der en nuance, der ikke var indeholdt i den oprindelige ytring.

Eller blot for at nævne oversættelsen – rettere forsøget herpå – af det russiske aspektsystem, der jo volder en dansker stort besvær, men ikke en franskmænd, da de grammatiske muligheder for at gengive dette system jo er indkorporeret i fransk men ikke i dansk. Vi klarer os så med omskrivninger, som bare ikke er ethundrede procent dækkende.

Togeby gør dog et lille forbehold med hensyn til lyrik og ordkunst. Ja, det er rigtigt. For at blive ved ordkunsten så vil udtrykket »som en hund i et spil kegler«, der på engelsk bliver til »a bull in a china-shop« (en tyr i en porcelænsforret-



ning), jo være uoversætteligt, når hunden er helten i børnehistorien.

Det klassiske eksempel på sprogenes uoversættelighed er farverne. Hjelmlevs eksempel er velkendt:

grøn	gwyRDD
blå	glas
grå	Ilwyd
brun	

Oversætteren af det walisiske ord *glas* må nærmest skyde i blinde. Vi skelner i farvespektret mellem rød, orange, gul, grøn, blå og violet, men i bassasproget i Liberia, benævnes de tre første simpelthen »ziza« og de sidstnævnte »hui«.

En opgørelse fra 1960 er kommet til det resultat, at biblen dengang var oversat til 1165 forskellige sprog, og netop ved disse bibeloversættelser er man stødt på særdeles store vanskeligheder. Således måtte man hos indianerstammer i New Mexicos ørkener, hvor hvert enkelt frø plantes og overvåges for sig, helt omskrive lignelsen om sædemanden, da en direkte oversættelse ville være plat uforståelig. Vi ser her hvorledes geografiske og dermed etnografiske betingelser umuliggør en oversættelse, der i teorien lod sig udføre. På Philippinerne viste det sig

vanskeligt at oversætte udtrykket »sandelig, sandelig«, da en gentagelse her ikke forstærker men svækker udtrykket i mange stammesprog, således at gentagelsen ville give betydningen »måske«.

Man har i indianersproget hopi konstateret, at der ikke optræder verbalformer til at udtrykke tid (fortid, nutid, fremtid). Ja, ikke engang et ord til betegnelse af tid i matematisk-fysisk forstand. I hopi-sproget findes der derimod et aspekt, der angiver vibrationer og bølger; da dette aspekt er obligatorisk i sprogets verber, tvinges hopierne til at bemærke sådanne fænomener og til at finde betegnelser for og til at klassificere disse fænomener. I det hele taget skulle hopisproget bedre være i stand til at beskrive vibrationsfænomener end vores videnskabelige terminologi. Man vil ud af disse eksempler let se hvorledes oversættelsen bliver upræcis og mangelfuld.

Men vi behøver ikke at gå så langt bort. Det lille danske ord *hyggelig* er til syvende og sidst uoversætteligt, da det er indbegrebet af visse stemningsindtryk i vor kulturform, for hvilke der ikke findes noget adækvat udtryk på fremmedsprogene.

En oversættelse vil således altid blive en tilnærmelse på den mest forræderiske vis.

O. Stig Johannesen, f. 1940,
adjunktvikar i fransk,
Aalborg Universitetscenter

Hvad går dansk-timen til?

Om folkeskolens undervisning og elevernes færdigheder

Fra den pædagogiske forsknings side har der i den sidste halve snes år været en del forskere, der er begyndt at interessere sig for ikke alene »hvad blev resultatet af børnenes skolegang?«, men også for »hvad sker der, mens de går i skole?«

Pete Seegers sang »What Did You Learn In School Today? – Dear Little Boy Of Mine« (hvad har du lært i skolen i dag?) har ikke været udgangspunktet. Derimod har pædagoger og psykologer interesseret sig for, hvad der sker på »landets største arbejdsplads« – skolen. Der kan være mange grunde til dette. Blandt

andet en interesse for »indholdet i børnenes hverdag« eller en »interesse for, hvad bevillinger (dog) går til« (!) – eller meget forskellige blandinger af f.eks. sådanne to holdninger.

Her i landet har nogle få forskere arbejdet med undervisningsanalyser i forbindelse med folkeskolens danskundervisning, orienteringsundervisning og (i særdeles beskeden udstrækning) fremmedsprogundervisning. Det meste af den beskudte forskning er sat ind inden for modersmålsundervisningen – det var her det begyndte.

Hvad består danskundervisning af?

Meget groft sagt kan man opdele en danskundervisning i tre faglige hovedgrupper: 1) Mundtlig fremstilling, 2) skriftlig fremstilling og 3) læsning. Der er dog også andre grupper. En mere specificeret opdeling er:

Samtale, mundtlig fremstilling, læsning, rettelser og kommentarer hertil, skriftlig dansk, grammatiske øvelser, skrivning, ikke-faglige aktiviteter, irettesættelser m.v., diverse (!).

Disse hovedgrupper kan igen underopdeles – eksempelvis kan man opdele 'læsning' i hvert fald i følgende:

Lærerens oplæsning,

Elevernes højtlesning eller oplæsning enkeltvis,

Elevernes oplæsning i kor og korstavning,

Spørgsmål, svar og eventuel vejledning i tilknytning til det læste, sete eller hørte,

Elev-oplæsning af selvvalgt stof eller af frie stile,

Arbejde med punktlæsning og læsning med kritik,

Arbejde med skimming og øget læsehastighed,

Andre læsetekniske (stillelæsnings-) øvelser,

Formelle studietekniske øvelser,

Læsning med opgaveløsning,

Anden selvst. læsning m. efterfølgende kontrol,

Elevernes selvst. læsning uden kontrol,

Mundtlig boganmeldelse, samtale og diskussion om enkelte bøgers indhold, form og problemer,

Samtale om og opmuntring til fritidslæsning.

De pågældende kategorier er ikke tomme kategorier, alle er skabt ud fra konkrete iagttagelser af undervisningen. Derfor er de anvendelige til at skildre, hvad der rent faktisk er foregået. Men der er unægtelig nogle af dem, der er mere i end andre.

Ikke egentlig undervisning

For dem, der ikke kender skolens hverdag, kan det ofte være overraskende at se, hvor lang tid der går på aktiviteter, der ikke er egentlige undervisningsaktiviteter. I næsten alle danske og udenlandske undersøgelser går 15-20 % af undervisningstiden med noget, man traditionelt ikke ville kalde 'egentlig undervisning'.

Det drejer sig i stor udstrækning om aktiviteter, der er en forudsætning for undervisningen. Det kan være administration af undervisningsmidler, igangsættelse af undervisning, instruktion fra lærer til elever, tiden før undervisningen går i gang, opstilling af borde og stole før et gruppearbejde m.m.

Det kan også dreje sig om aktiviteter af en helt anden art som besøg af sundhedsplejerske, skolepsykolog, meddelelser fra skolens leder, sætten-plaster-på en elev, der har slået sig osv. Alt dette er almindelige og ofte særdeles nødvendige dele af en skoles hverdag; men det er aktiviteter, der ligger uden for den snævert og traditionelt definerede undervisning.

Endelig indgår også tiden, før lærer og elever mødes til undervisningen, den tid, hvor læreren må forlade en klasse på grund af uforudsete forhold eller det, der på meget nøgternt registreringsprog hedder: »Elever til og fra plads og forvirring« eller »Irettesættelser og formaninger m.v.«

Ikke
egentlig
under-
visning



Mundtlig fremstilling

Hvis man opdeler danskaktiviteterne efter, hvorledes de tilsigter at optræne hver af de tre traditionelle hovedområder, får man igen: Mundtlig fremstilling, skriftlig fremstilling og læsning. Der er variation fra klasse til klasse. Men de følgende gennemsnit er meget godt udtryk for, hvad man hyppigt oplever i skolen i 3.-7. klasse:

Mundtlig kommunikation optager 3-4 % af undervisningstiden. Dette virker måske overraskende på baggrund af den megen tale om betydningen af elevernes mundtlige fremstilling. Det er ikke mindre bemærkelsesværdigt, når man tænker på, at det netop er denne del af danskfærdighederne, der vel senere har størst betydning – i alt fald for langt de fleste elever.

Man kan indvende, at den mundtlige færdighed bedst kan og bør indøves på et senere tidspunkt – efter at eleverne i nogen grad har lært at læse og skrive. Dette strider dog mod et almindeligt princip om at gå fra det enkle til det mere komplicerede, – altså fra den mundtlige fremstilling over læsning til den skriftlige fremstilling.

Man kan nok med større rimelighed indvende, at den mundtlige fremstilling

er noget, der trænes, ved at man lader færdigheden fungere. Man kan herudfra forvente, at disse aktiviteter spiller en større rolle for de ældre klassetrin, f.eks. i orientingsfag. Selv om dette lyder rimeligt, svarer det dårligt til realiteterne – herom senere.

Skriftlig dansk

Aktiviteter omkring skriftlig dansk optager gennemgående ca. 35 % af undervisningstiden. Dette varierer ikke meget fra klasse til klasse, og fordelingen af de forskellige skriftlig-dansk-aktiviteter er ret ensartet. Dette bestemmes tilsyneladende af to forhold:

For det første er der en markant tendens til, at 25-35 % af undervisningstiden foregår som individuelt arbejde. Det viser sig at være ret uafhængigt af, hvilke fag det drejer sig om. Det viser sig også at være et gennemgående træk i undersøgelser fra andre lande. Denne balance mellem klassearbejde og individuelt arbejde er så udbredt, at det næsten ser ud som et udtryk for en naturlov! Pr. tradition er det individuelle arbejde i danskundervisningen et arbejde med skriftlig dansk. Derfor er rammerne for det skriftlige arbejde i stor udstrækning fastlagt på forhånd.

For det andet har skriftligt arbejde traditionelt sit udgangspunkt i skriftligdansk bøger. De almindelige skriftligdansk systemer, der på et givet tidspunkt står til rådighed, adskiller sig sjældent meget stærkt fra hinanden; og selv om de er forskellige, er de aktiviteter, der anvendes for at optræne skriftlig dansk i forskellige klasser, kun i en vis grad forskellige.

Læsning

Aktiviteter, der optræner elevernes læsefærdighed, anvendes i 25-30 % af undervisningstiden fra 3. til 7. klasse.

Tidligere var det meget almindeligt, at hovedparten af denne tid gik på et ganske bestemt undervisningsmønster: Eleverne læste højt eller (på senere trin) læste op på skift; det oplæste blev kommenteret af læreren eller dannede baggrund for stærkt lærerstyrede samtaler mellem elever og lærer.

I de sidste 10-15 år er der sket en væsentlig ændring i denne metodiske fremgangsmåde: Elevernes selvstændige læsning med beskeden kontrol eller helt uden kontrol optager nu op til halvdelen af læseundervisningen fra omkring 3. klasse. Heri indgår dog også den læsning, der styres af opgaver i arbejdshæfter m.v.

Læseundervisningen er altså ændret i, hvad mange nok ville kalde »positiv retning«.

Hvordan forløber timen?

Oftest starter lektionen med, at der går kortere eller længere tid, før lærer og elever møder hinanden. Når undervisningen herefter går i gang, vil den følge et af flere traditionsbestemte mønstre.

En typisk lektion vil som regel indeholde aktiviteter fra nogle, men sjældent fra alle de tidligere nævnte hovedgrupper. Aktiviteterne vil i store træk forekomme

i aktivitetsmønstre, der indeholder aktiviteter fra flere forskellige hovedgrupper. Som regel indgår »mundtlig fremstilling« i aktivitetsmønstrene.

Et eksempel på et hyppigt anvendt aktivitetsmønster er *højt læsningsmønsteret*. Det består af aktiviteterne »lærerens oplæsning«, »elevernes højt læsning og/eller oplæsning« samt »spørgsmål og svar i tilknytning til det læste«.

Bortset fra at lektionerne som regel indledes med ikke-faglige aktiviteter, kan rækkefølgen af de anvendte mønstre ligesom rækkefølgen af aktiviteter inden for mønstrene variere. I de tilfælde, hvor mønsteret indeholder mundtlig fremstilling, vil dette ofte forekomme inde i mønsteret.

De enkelte mønstre er ofte klart adskilt af ikke-faglige aktiviteter som »venten«, »omdeling og indsamling« o.lign.

Hvad ligger der bag forskelle fra klasse til klasse?

– sagt meget kort kunne man besvare overskriftens spørgsmål med: »Meget!« eller: »Meget forskelligt!«

Noget af det, der oftest peges på, er 1) lærerens –, 2) undervisningsmaterialernes – eller 3) elevantallets betydning. Disse tre ting har vi søgt belyst i en netop udsendt publikation om modersmålsundervisning og fremmedsprogsundervisning. Vi har gennemført en række analyser af dansk som fremmedsprog.

Det viser sig her, at man ved at følge undervisningen i klasser, der anvendte tre undervisningsmaterialer af meget forskellig struktur, kunne påvise undervisningsmaterialernes betydning for, *hvad* der blev arbejdet med, og *hvordan* der blev arbejdet.

De tre materialer kan kort beskrives således:

a: et 'traditionelt orienteret', ret grammatisk præget, ældre fremmedsprog-undervisningsmateriale;

b: et litterært, nyere antologilæsningspræget undervisningsmateriale, og

c: et også nyere og en del mere sam-

tale- og kommunikationsorienteret materiale.

Det viste sig, at disse tre undervisningsmaterialesystemer meget klart gav forskellige resultater i forhold til »hvad sker der inde i klassen?«:

	DE ENKELTE AKTIVITETER	SPROGET	ENKELT/ HOLD
I. A-, B- OG C- MATERIALE	+	+	÷
II. KLASSETRIN	+	÷	÷
III. LÆRERFAKTOR	(+)	(+)	÷

Materialerne havde indflydelse på, hvilket fagligt arbejde der blev taget op, og på hvilket sprog denne fremmedsprog-undervisning foregik (modersmål/fremmedsprog eller en blanding).

Klassetrinet havde (naturligvis) indflydelse på, hvilke faglige aktiviteter der blev taget op, men ikke ellers.

Lærerfaktoren slog i de udprægede (både »positive« og »negative«) tilfælde igennem i forhold til, hvilket fagligt arbejde der blev taget op, og i forhold til om der blev undervist på modersmålet eller fremmedsprog.

Materialefaktoren var altså stærk.

Om der blev brugt klasseundervisning eller mere individuelt arbejde afhang hverken af materialer, klasstrin eller lærere – hvad der så betingede dette er ikke undersøgt her. Man kan gætte: f.eks. elevtal? tradition?

Og hermed er næste spørgsmål klart.

Hvad betyder klassens størrelse?

Antallet af elever i klassen har betydning for, hvilke aktiviteter man arbejder med. Siden 1958 har man i danskundervisningen arbejdet med deletimer, især i de første par skoleår. Denne ordning betyder, at man i nogle ugentlige undervisningstimer gennemfører undervisningen med kun halvdelen af klassens elever. Den øvrige halvdel får en tilsvarende undervisning på andre tidspunkter i ugens løb.

Ved en undersøgelse er det påvist, at undervisningen i disse deletimer adskiller sig fra fællestimerne ved først og fremmest at være tilrettelagt sådan, at der tages større hensyn til elevernes individuelle forudsætninger.

Det viste sig også, at elevernes læsning i højere grad trænes ved selvstændig stillelæsning i deletimer. I deletimer vil den skriftlige fremstilling ofte blive trænet ved elevernes *frie* skriftlige formulering på bekostning af mere formelle øvelser.

Desuden viste det sig, at læreren har

bedre tid til at rette elevernes skriftlige arbejder individuelt, således at eleverne får korrektion ikke blot som rettelser bag efter, men som individuel vejledning i forbindelse med det arbejde, de udfører.

Stort set må man konstatere, at brugen af deletimer synes at kunne ændre undervisningen i hensigtsmæssig retning. (Der er forøvrigt siden skåret kraftigt ned på antallet af deletimer i skolen.)

Hvor ofte siger eleverne noget?

Kommunikationsformen i undervisningen har været under debat i nogle år. Af hensyn til udviklingen af elevernes formuleringsevne anses det for væsentligt, at de får lejlighed til i *undervisningen* at formulere sig i en samtale eller i den debat.

Man måtte umiddelbart forvente, at sådanne undervisningssituationer optog en væsentlig del af orienteringsundervisningen på de ældste klassetrin. De er nødvendige, når undervisningens sigte er at sætte samtidspøblemer under debat. I en undersøgelse viser det sig, at overvejende flervejskommunikation forekommer i 13% af undervisningstiden. Overvejende énvejskommunikation forekommer i 30% af tiden, og eleverne arbejder i situationer med ingen eller minimal kommunikation i 31% af tiden.

Selv om der er nogen usikkerhed forbundet med at afgrænse disse situationer, må det konkluderes, at eleverne har relativ lille mulighed for at opøve deres mundtlige formulering i orienteringsundervisningen. 13% svarer til ca. seks minutter af en undervisningstime. I en klasse med 20 elever og tre ugentlige orienteringstimer får eleverne hver gennemsnitligt lejlighed til at formulere sig i en debat ca. 40 minutter om året, *såfremt læreren ikke optager nogen del af tiden*. Andre undersøgelser tyder på, at lærere i sådanne undervisningssituationer

bruger ca. halvdelen af tiden.

Der er således en markant forskel mellem hensigterne i denne henseende, og så de muligheder, undervisningen byder. Problemet løses ikke ved at lægge en større del af undervisningstiden over på diskussion i klassen. Hvis man vil forøge den tid, eleverne har til at formulere sig mundtligt, uden at det går væsentligt ud over den øvrige undervisning, må man lægge samtaler og diskussion ud i små grupper.

Der er flere grunde til, at lærerne ikke umiddelbart anvender denne løsning. Ud fra erfaringer fra mange af de iagttagede klasser, kan der i alt fald peges på to forhold:

1. Læreren oplever, at en meget væsentlig del af orienteringsundervisningen må bestå i videreformidling af et stof, og at dette bedst finder sted, når læreren styrer samtalen.

2. En del elever er så ringe motiveret for skolearbejdet, at diskussion og debat næppe kan holdes ved lige i en gruppe, hvor læreren ikke er til stede. I alt fald får samtalen let et sådant præg, at situationen ikke længere indeholder et krav til, at man præciserer sin mundtlige fremstilling, og dette er en forudsætning for, at det kan bidrage til at udvikle formuleringsevnen.

Grundlaget for denne artikel er undersøgelser foretaget af Forsøgsafdelingen på Danmarks pædagogiske Institut med statistisk bistand fra cand. stat. Peter Allerpup og cand. stat. Sv. Kreiner Møller. Oversigt over dette arbejdsfelt kan rekvireres ved direkte henvendelse til instituttets forsøgsafdeling.

Mogens Jansen
f. 1930

Afdelingsleder,
cand. psych.

Forsøgsafdelingen, Danmarks pædagogiske Institut
Hermodsgade 28, 2200 København N

Poul Erik Jensen
f. 1940

Amanuensis,
mag. art.

Tid til kakao



? Kære Mål & Mæle.

Min datter på 4 år kan sige: *Det er længe siden før jeg ikke har fået kakao.* Det lyder jo helt forkert, hvorfor finder hun på at sige sådan?

K. Ryde
Valby.

! Kære K.

Det ved jeg sør'me ikke, fordi hun gerne vil have noget kakao. Men en god del konsekvens er der da i udtrykket. Det ser ud til at det er en sammensmeltning af

3 udtryk: *det er længe siden hun har fået kakao, det varer længe før hun får kakao og det er længe hun ikke har fået kakao.* Der er meget god konsekvens i at smelte de 3 udtryk sammen, for de betegner faktisk det samme.

Hvis vi nu betegner tiden med en streg der går til højre, så kan vi skelne mellem taletidspunkt, det omtalte tidspunkt og begivenhedens tidspunkt. I *hun havde drukket kakao* befinder taleren sig på et vist punkt T i tidsforløbet, og omtaler et tidspunkt O hvor begivenheden B var for-tid:



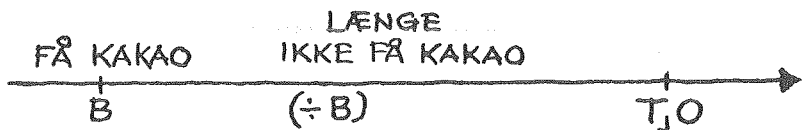
Det er længe siden hun har fået kakao vil så se således ud:



Der ligger dog mere i det. Hvis man siger: også tegnes:
han har skrevet et brev i går, kan det



I brev-sætningen er det ikke udelukket at kakao-sætningen er det udelukket at hun har også har skrevet et brev i dag, det har fået kakao indimellem. Vi må altså interessere man sig bare ikke for. Men i rette kakao-sætningens tegning til:



$\div B$ betegner altså at det ikke er tilfældet at B.

Af tidspunktet B (hun får kakao) og tidsrummet $\div B$ (hun får ikke kakao) er B det sætningen handler om. Det andet, $\div B$,

er blot forudsat bekendt og derfor sat i parentes.

Vi kan nu også lave en tegning over det varer længe før hun får kakao:



Den eneste forskel er altså at siden handler om fortid, før om fremtid.

Og endelig kan det er længe hun ikke har fået kakao tegnes:



Her er der $\div B$ der omtales, mens B er forudsat, altså omvendt af *siden*-sætningen. Man kan kun sige at noget ikke er tilfældet i en vis tid, hvis man forudsætter at det er tilfældet før eller efter dette tidsrum. Man kan ikke sige: *Det er længe*

månen ikke har været en stjerne, når man ikke antager at månen har været eller vil blive en stjerne.

Man kan nu regne ud at der må være en 4. mulighed som kan tegnes:



Og der er da også en sætning der passer til: *Det er længe hun ikke får kakao*.

Man kan altså sige at alle 4 sætninger betegner det samme, nemlig: et stort tidsrum mellem det tidspunkt da hun får kakao og så et andet tidspunkt. Det er blot fortid og fremtid, omhandlet og forudsat der veksler.

Man kan også sige at din datter har helgarderet sig. Hun har gjort 3 ting på én gang, nemlig 1) omtalt det tidspunkt da hun sidst fik kakao, og det i en sætning der handler om det tidspunkt hun

får det igen, 2) omtalt sit taletidspunkt i en sætning der handler om sidst hun fik det, og 3) omtalt sit taletidspunkt i en sætning der handler om at hun ikke har fået det i lang tid.

Og da det at hun får kakao forudsætter at hun ikke får det på andre tidspunkter, og omvendt, så er det en slags dobbeltvirkning, men det har sikkert været til-sigtet. Det er i virkeligheden et mægtig sammenpresset og kompakt udtryk med stor overtalelseskraft: *Det er længe siden før jeg ikke har fået kakao*.

OT

Marr, Stalin og sprogvidenskaben

Om de jafetitiske sprog

I år er det 25 år siden, at der skete nogle meget besynderlige, og samtidig meget afgørende begivenheder i den sovjetiske sprogvidenskab. Selveste Stalin blandede sig i en sprogvidenskabelig debat, der i sig selv var epokegørende nok, dels ved at finde sted i avisen 'Pravda', og dels ved at stille sig åbent kritisk til de dengang herskende sprogvidenskabelige dogmer.

Man må undre sig over, hvad der pludselig fik Stalin til at interessere sig for sprogvidenskab, og der har da også været rejst tvivl om artiklernes ægthed. Men både artiklernes stil og det faktum, at de fortrinsvis omhandler forskellige ideologiske problemer, peger i retning af, at det faktisk er Stalin, der er ophavsmanden. Man kunne forestille sig, at han først er blevet orienteret af en dygtig sprogforsker om de sprogvidenskabelige sider. Men for at forstå, hvad der gør disse begivenheder så spændende, må vi nok først nærmere betragte den udvikling, der gik forud.

Hvem er Marr?

Først og fremmest må vi nødvendigvis kende den person, som havde været den absolutte leder i sovjetisk sprogforskning

fra revolutionen og til sin død, 1934, og hvis ideer blev videreført af hans elever. De beherskede sprogforskningen i Sovjet lige til diskussionen i 'Pravda' foråret 1950. Hans navn er Nikoláj Jákovlevitj Marr.

Man kan for at lære hans teorier nærmere at kende begynde med at betragte hans såkaldte jafetitiske teori. Dette vanskeliggøres ganske vist af, at han konstant selv skiftede mening, forkastede sine gamle udtalelser og fremsatte nye. (En fransk forsker bebrejdede ham engang, at hans videnskabelige slutninger bestandig udskiftedes, men Marr svarede med at ynke de videnskabsmænd, der år efter år gentager det samme. Dette fortælles af Mesjtjanínov, en af Marrs elever og tilhængere.)

Den jafetitiske teori var udkastet og navngivet af Marr selv. Først gik den ud på, at der var slægtskab mellem forskellige kaukasiske sproggrupper. Dernæst ændredes det til, at der i virkeligheden var slægtskab mellem de iberisk-kaukasiske sprog og de semitisk-hamitiske. Navnet på teorien har Marr hentet fra biblen, idet det stammer fra Noahs søn Jafet. I overensstemmelse hermed kaldte

han det ursprog, som han antog lå til grund for disse to sproggrupper for det Noahtiske. Teorien skæmmes imidlertid af manglende bevisførelse, og bedre blev det ikke, da Marr begyndte at udvide den. Han begyndte nemlig at finde jafetitiske elementer i en række ikke-indoeuropæiske og ikke-semittiske sprog, som blev talt omkring Middelhavet, før indoeuropæerne kom.

For Marr bliver nu historisk slægtskab og lighed i sprogtype det samme. At f.eks. fransk og spansk ligner hinanden, betyder ikke, at de går tilbage til et fælles sprog, men at de to folk, sociologisk set, har gennemgået en udvikling, der ligner hinanden meget. Når Marr taler om, at to sprog er beslægtede, mener han, at de pågældende sprog har gennemgået en nogenlunde ens udvikling, og at de er nået til omtrent samme stade. Vestens sprogteorier anså han for racistiske og religiøst sekteriske.

Sprogets opståen

Nu var Marr altså nået til det punkt, hvor han måtte skabe en helt ny lære om sproget. Jeg skal her prøve at give en samlet fremstilling af, hvad den gik ud på. Det første emne, der beskæftigede Marr, var den glottogoniske proces. (Af græsk: glossa, sprog og gonos, fødsel, altså sprogets opståen).

Som han siger: »... uden interesse for sprogets oprindelse, kan der ikke eksistere nogen sprogvidenskab, enhver lære om sproget forudsætter en eller anden fast stillingtagen til det spørgsmål ...« Det er altså yderst vigtigt at kende Marrs teorier på dette punkt. Han mente, at menneskene i begyndelsen slet ikke henvendte sig

til hinanden ved hjælp af lydtales, men ved hjælp af en tegntale, en såkaldt kine-tisk eller linear tale, der bestod af gestus og mimik. Dette sprog var yderst veludviklet, og var tilstrækkeligt til, at man i mange tusinde år kunne klare sig med det. Dette hang ganske vist også sammen med, at menneskene tænkte med en »førlø-gisk tankegang« uden abstrakte begreber. Lydene var forbeholdt præsterne, når de henvendte sig til guden, det var altså en slags totemtale. Denne tale tilhørte således fra starten en bestemt klasse i samfundet. På det tidspunkt, hvor lydtales opstod, var der ifølge Marr ialt fire såkaldt jafetitiske stammer. Navnene på disse var *sal*, *ber*, *ion* og *ros*. Disse fire lyde dannede samtidig en mystisk forbindelse med guden. De udgør grundlaget for Marrs teori om de fire elementer. Han mente, at al lydtales fra begyndelsen er opstået af disse fire lyde ved krydsning. Krydsningen opstod, idet stammerne blev blandet på mange forskellige måder. Men et hvilket som helst ord i et hvilket som helst sprog kan føres tilbage til et af de fire elementer. Dette medfører, at den sammenlignende metode får en ny udformning. Man kan sammenligne alle sprog uden hensyntagen til tilhørsforhold af nogen slags. Man kan vælge et tilfældigt ord i et sprog og sammenligne det med et tilfældigt ord i et andet sprog. Dette kaldes elementanalyse. Lad os tage et eksempel.

Det grusinske ord »mukha« (egetræ) består af to elementer: *mu* (*ber*-elementet) og *kha* (*sal*-elementet). Det første element, *mu*, hænger sammen med det kinesiske *mu* (træ) det grusinske *pur-i* (hvede eller brød), det græske *bal-an-os* (agern) og det megre-liske *ko-bal-i* (hvede eller brød). Det andet element *kha* hænger sammen med de grusinske ord *khe* (træ) og *tke* (skov).



Noah, Sem, Kam og Jafet. Stammer alle sprog fra dem?

Konklusion: Mennesket levede engang af agern. Tænk at gøre en så vigtig opdagelse ved at sammenligne grusinsk med kinesisk og græsk.

Eller et andet eksempel: Elementet *ber* ligger til grund for latinsk *portare*, 'at bære', russisk *brat*, 'at tage', baskisk *buru*, 'hovede', og den moderne franske forholdsord *pour*, 'for'. *Pour* er altså oprindeligere end det latinske *pro*, som ellers ifølge den borgerlige sprogvidenskabs opfattelse har udviklet sig til *pour*.

Det kommunistiske enhedsprog

Det er imidlertid vanskeligt at få denne elementteori til at passe sammen med en anden teori, som Marr har udkastet. Den sagde, at da menneskeheden begyndte at tale med lydtales, så talte de ikke i ord, men i hele meninger. Disse hang sammen, og først på et langt senere tidspunkt begyndte man at udskille ordene.

Det er svært at se, hvorledes man på den ene side kan være begyndt med en enkelt lyd, og på den anden side med at tale i hele meninger. Jeg har ikke fundet

nogen forklaring på det, men det skal nok ses i sammenhæng med, at der er nogle år imellem fremsættelsen af de to teorier. Marr påstår også, gentagne gange, at der, da sprogene opstod, var mange flere, mere ufuldkomne sprog end i dag. Det er ikke således, at mange sprog har udviklet sig af nogle få ursprog. Tværtimod bliver der færre og færre sprog, og vi er med stormskridt på vej mod det ideelle enhedsprog, som skal tales i den kommunistiske verden til sin tid. Men det er ikke så let at finde ud af, hvordan fire ord kan have udgjort flere sprog end vi har i dag.

Sproglig revolution

Men når man så er blevet klar over, hvordan sprogene opstod, så må man jo til at finde ud af, hvordan de har udviklet sig til det, de er nu. Her udkaster Marr den teori, at udviklingen ikke er sket ved evolution, men ved revolution. Dette skal ses i forbindelse med den store vægt, der i Marrs teorier lægges på sammenhængen mellem sproget og tanken. De udgør en dialektisk enhed, og man kan ikke studere

det ene uden umiddelbart at komme til at studere det andet. Men ændringerne i tankegangen følger jo ændringer i de sociale forhold og disse ændringer sker ifølge den marxistiske teori i Marrs fortolkning udelukkende ved revolutioner. Udviklingen sker altså ved, at der først kommer en revolution i samfundet. Denne ændring i BASIS medfører, at der bliver dannet en helt ny OVERBYGNING, hvortil sproget efter Marrs mening hører. Dette medfører, at der hos det pågældende folk bliver dannet et helt nyt sprog, som adskiller sig afgørende fra det foregående. Marr taler om, at sproget udvikler sig i stadier. Desværre nåede han ikke at udarbejde en endelig fortegnelse over, hvor mange stadier der havde været, men visse udkast til en sådan liste kan man finde rundt om i hans skrifter.

Han mener, at de meget udviklede og bøjningsfyldte indoeuropæiske sprogs opståen bl.a. hænger sammen med opdagelsen af metallerne. I det hele taget er sprog og tænkning, og dermed samfundsforhold knyttet så tæt sammen, at man, hvis man kender reglerne, så også kender samfundsforholdene på et givet tidspunkt. Hvor direkte dette skal forstås, ses af et citat fra 1930:

»Direkte og oblique kasus er, når alt kommer til alt passive og aktive kasus, dvs. strengt taget værdiladede størrelser, eftersom de på et tidligere punkt af stadiudviklingen var to forskellige kategorier i kollektivet.«

Denne teori om sammenhængen mellem sprog og tænkning lagde Marr særlig vægt på i sine sidste leveår, og da hans jafetitiske teori samtidig var temmelig udflydende, omdøbtes hans jafetitiske institut nu til instituttet for sprog og tænkning. Til billedet af Marrs teoriers marxisme hører endelig hans teori om, at alle sprog er klassesprog. Dette hænger også

sammen med, at sproget er et overbygningsfænomen. Marr viger endda ikke tilbage for at påstå, at en fransk og en tysk arbejder rent sprogligt forstår hinanden bedre end en fransk arbejder og en fransk adelsmand.

Marrs teoriers skæbne

Ved Marrs død i 1934 var hans anerkendelse på sit højeste. Nu skulle hans lære så føres videre af hans elever. Det blev en af de mere moderate, I. Mesjtjaninov, der kom til at stå for styret. Efterhånden opstod der diskussion om flere af punkterne i Marrs lære, og man gik bort fra flere af hans synspunkter. I det hele taget tegnede alt til, at udviklingen var på vej mod en mere åben debat, og at lingvistikken forholdsvis hurtigt skulle udvikle sig mere i takt med virkeligheden.

I 1940 fornægtede Mesjtjaninov officielt elementanalysen. I 1946 gik han så vidt som til at opfordre til en kamp mod alle rester af elementanalysen i sproganalysen. Men så pludselig i 1949 strammedes grebet. Marrs teorier blev hentet frem og støvet af, alle begyndte at råbe i munden på hinanden om alle de ting, man havde forsømt, og om alle de opgaver, Marr havde stillet, som man havde ladet ligge. Da professor Serdjutjenko, undervisningsdirektør for instituttet for sprog og tænkning, i 1949 rejste sig og hævdede, at elementanalysen både var anvendelig og nyttig, begrænsede Mesjtjaninov sig til en spagfærdig protest om, at elementanalysen ikke bringer noget nyt til sprogforskningen. Alle tegn var til stede på, at tøjlerne var ved at blive strammet. Den 24. til 27. januar 1950 blev der imidlertid holdt et møde i anledning af Marrs fødselsdag. At der på dette møde må være sket epokegørende ting ses af, at Pravda kort tid efter åbnede sine spalter for en fri debat om sprogforskningen. Det store

problem syntes at være, at forskningen var gået i stå, og at ingen øjnede en vej fremad. Den første, der tog ordet i diskussionen var Tjikobáva, ekspert i kaukasiske sprog. I en mammutartikel pillede han simpelthen Marrs lære helt fra hinanden. Jeg skal her give nogle eksempler på hans argumentation.

Som et modbevis mod Marrs teori om sproget som overbygningsfænomen, skriver han, at hvis sproget – lydlære, form-lære, grammatik eller ordforråd – direkte og simpelt afspejlede produktionen og produktionsforholdene, så kunne man uden vanskelighed i ethvert sprog, som har været skrevet siden de ældste tider, isolere i det mindste de sidste tre grundlæggende økonomiske perioder, om ikke dem alle fem. Dette er imidlertid umuligt. Lidt længere henne siger han: »Efter vor mening kan man ikke ligestille maleri (kunst i al almindelighed) på den ene side med sprog på den anden, som overbygningskategorier. En sådan simplificering er utilladelig.« Men så vidt man kan se af artiklen, nægter Tjikobáva ikke, at sproget muligvis tilhører overbygningen. Han mener blot, at sagen ikke er undersøgt, og at Marrs argumenter kun forplumrer det hele.

Jeg må lige indskyde, at der i angrebene på Marr lægges stor vægt på at vise, at han ikke var rigtig marxist. Havde man først bevist det, var han en færdig mand i russisk forskning af to grunde: for det første på grund af den herskende indstilling til dårlige marxister, for det andet fordi han netop havde bygget sin magtstilling på, at han bragte den eneste ægte marxistiske forskningsmetode.

Den næste teori, der angribes, er teorien om, at alle sprog er af klassenatur. Her skriver Tjikobáva: »Marrs begreb om sprogets klassenatur har intet at gøre med den marxistisk-leninistiske, videnskabe-

lige opfattelse af begrebet klasse. Der var ikke og kunne ikke være nogen klasser på det tidspunkt »da menneskenes kollektiv dukkede op af dyreverdenen« (cit. Marr). Ydermere var der ingen klasser under det primitive kommunale system, hvor, som bekendt, fælles ejerskab til produktionsmidlerne udgjorde basis for produktionsforholdene. Følgelig kan der ikke være tale om sprogets klassenatur i et førklassesamfund. Desuden kan der, selv i et klassesamfund, modsat akademimedlem Marrs forsikringer, ikke herske tvivl om, at der eksisterer ikke-klassesprog. Dernæst følger et citat af Stalin, hvor sproget nævnes som en af de ting, der forener en nation.

Videre viser Tjikobáva, at Marrs teorier om sprogets oprindelse er i direkte modstrid med den gængse marxistisk-leninistiske opfattelse, ifølge hvilken sproget opstod som følge af, at det blev nødvendigt for menneskene at kommunikere. Han vil ikke vide af nogen teori om tegntale, da han mener, at tegntale ikke kan regnes for sprog, selv om det også havde eksisteret, hvad han nu også tvivler på – Marrs opfattelse af det fremtidige enhedsprog er også umarxistisk. Han mener nemlig, at en sådan udvikling nødvendigvis må hjælpes frem ved kunstige midler, hvorimod enhver ordentlig marxist, med Stalin i spidsen, er klar over, at national-sprogene af sig selv vil visne væk og der vil dannes et enhedsprog, når først verdenskommunismen er en realitet.

Det vil imidlertid føre for vidt at gennemgå hele Tjikobávas meget lange artikel her, så jeg vil nøjes med at konkludere, at han tager Marrs teorier en for en og viser, at de enten er umarxistiske, tågede eller komplet mangler bevis, eller alle tre ting på en gang.

Efter Tjikobávas artikel fulgte en længere diskussion, hvori nogle tog Marr i

forsvar, andre indrømmede, at han havde begået fejl i større eller mindre grad.

Stalin griber ind

Diskussionen endte med, at selveste Stalin den 20. juni skrev en længere artikel, sandsynligvis med det formål at standse debatten. Artiklen havde navnet „Marxismen og sprogvidenskabens problemer«. Den er formet som en række spørgsmål og svar med forklaringer til. Spørgsmålene angives at være stillet af nogle unge kammerater, der siges at have anmodet Stalin om at udtale sig om forholdet mellem marxismen og sprogvidenskaben. Skønt Stalin ikke er sprogvidenskabsmand, indvilger han i at besvare spørgsmålene, for så vidt de angår marxismens forhold til denne sag.

Det første spørgsmål lyder: Er det rigtigt, at sproget er en overbygning til basis? Og Stalin svarer: »Nej det er ikke rigtigt«. Som et første modbevis nævner han det russiske sprog før og efter revolutionen. Ganske vist er der sket betydelige forandringer. Men disse er sket i ordforrådet, ikke i sprogets grammatik og grundlæggende struktur. Der skabes altså ikke et nyt sprog for hver ny basis, og dette er endda helt forståeligt, efter Stalins mening. Jo, for hvem skulle dog have brug for et nyt ord for vand, jord, bjerg, skov, fisk, menneske, gå, gøre, producere, handle osv.

Endelig er sproget, i modsætning til overbygningen, forbundet direkte med produktionen. Det udvikles og fuldkomngøres uafbrudt, uden hensyn til ændringerne i basis. Stalin konkluderer, at a) en marxist kan ikke anse sproget for overbygning.

b) at sammenblande sprog og overbygning er at begå en alvorlig fejltagelse.

Sprog – et klassefænomen

Det andet spørgsmål, Stalin vil besvare, lyder: Er det sandt, at sproget altid har været, og altid forbliver et klassefænomen, at der ikke eksisterer et klasseløst sprog, som er fælles for hele folket?

Svaret er: Nej, det er ikke sandt.

Stalin imødegår straks forskellige indvendinger, idet han siger, at man naturligvis ikke kan regne de store imperier, som f.eks. Cæsars eller Karl den Stores for eet samfund, altså er det intet bevis at der har eksisteret forskellige sprog dér. At den engelske højadel, ligesom den russiske, en overgang talte fransk, altså et andet sprog end resten af folket, er heller ikke et godt bevis. For det første var det ikke hele adelen, men kun en del af den, der talte fransk. For det andet kunne disse mennesker udmærket tale engelsk. For det tredje var det fransk, de talte, ikke et klassesprog, men et sprog, der kunne forstås af hele det franske folk.

Naturligvis mener Stalin ikke, at det sprog, der tales i de forskellige lag af befolkningen, er nøjagtig ens. Her griber han fat i en meget væsentlig ting, nemlig problemet om, hvornår der er tale om to dialekter eller jargoner, og hvornår der er tale om to helt forskellige sprog. Man må efter hans mening kigge nærmere på, hvor forskellene ligger. Hvis to dialekter har for det første den grammatiske opbygning og for det andet det grundlæggende ordforråd til fælles, kan man ikke tale om to forskellige sprog.

Efter denne konstatering går Stalin videre med at gennemgå de citater af forskellige kommunistiske ledere, som Marr har brugt til at bevise sine påstande med. Han viser, hvorledes Marr har fortolket det hele forkert, uden forståelse for den marxistiske tankegang. Man kan lægge mærke til, at Stalin uden at blinke efter Marx, Engels, Lenin m.fl. nævner sig selv.

Afsnittet indledes således: »Man henviser endelig til Stalin ...« Han omtaler altså sig selv i tredje person, uden med en mine at at lade os ane, at det er ham selv, han mener.

Endvidere anfører Stalin, at man kan sammenligne de mennesker, der mener, at der eksisterer klassesprog, og at det socialistiske samfund følgelig bør skabe sit eget sprog, med nogle yderliggående elementer, der lige efter revolutionen mente, at nu kunne man ikke længere bruge de gamle jernbaner, thi det var jo borgerlige jernbaner. Han konkluderer, at teorien om klassesprog er fejlagtig og umarxistisk.

Hvad er sprog?

Derefter stilles et temmelig omfattende spørgsmål: Hvilke er sprogets karakteristiske træk?

Svaret er temmelig summarisk, hvad det jo nødvendigvis også må være. Det begynder med at konstatere, at sproget hører til samfundet og ikke har nogen eksistens uden for det. Dernæst fremhæves dets nære samhörighed med tanken. Netop det, at man ved hjælp af sproget kan udveksle tanker, giver det dets store betydning. Dernæst går Stalin over til at beskrive sproget. Den vigtigste del af ordforrådet er det grundlæggende ordforråd. Dette eksisterer gennem århundreder. Men trods sin betydningsfuldhed, er det dog ikke andet end byggestenene i sproget. Det, der sætter system i tingene, er grammatikken. Denne udmærker sig ved ikke at handle om bestemte ord eller sætninger, men at give almene regler, som gælder i alle tilfælde. Heri kan den sammenlignes med geometrien. Grammatikken er resultat af den menneskelige tankes langvarige abstraherende arbejde, den viser tænkningens enorme resultater, siger Stalin. Det næste afsnit handler om sprogets udvikling. Det karakteriseres af en

klippefast tro på, at sproget stadig forbedres og fuldkommengøres. Marrs stadieteori afvises, og det giver anledning til nogle generelle bemærkninger om revolutioner. De behøver slet ikke at ske som et pludseligt spring. Det er sikkert rigtigt nok, men når Stalin som eksempel anfører den »rolige« udvikling fra gammeldags landbrug til kollektivbrug, som er sket i løbet af en periode på ti år, må man nu alligevel undre sig lidt.

Endnu nogle af Marrs teorier tilbagevises, og Stalin slutter med en formaning til Marrs elever om virkelig at foretage en dybtgående ændring, ikke blot en mindre revision af Marrs lære.

Man må undre sig over, hvad der har fået Stalin til at ofre så megen opmærksomhed på sprogvidenskaben. Han kunne da nemt finde tilsvarende misforhold inden for andre områder, man kunne for eksempel nævne Lysenko og biologien. Man kan kun gætte på hvad grunden har været. Måske er indgrebet en følge af den voksende kulturelle konservatisme, der havde bredt sig i landet efter de første stormende revolutionsår. Måske er det udtryk for angst for, at folk virkelig skulle forsøge at skabe et »nyt russisk«. Man kunne også forestille sig, at Stalin greb ind simpelthen for at standse diskussionen, før styret helt mistede grebet om tingene. Resultatet blev i hvert fald, at indlæggene herefter kun bestod af henholdsvis lovord til Stalin for hans kloge ord, og løfter om, at man ville forbedre sig. Men det giver ingen forklaring på, hvorfor Pravda begyndte diskussionen.

Jeg har ikke kunnet finde nogen tilfredsstillende løsning på problemet, men hvadenten man forstår det eller ej, må vi i vesten hilse den omvæltning velkommen, som Stalins artikel har ført med sig.

Aase Bennedsen, f. 1947,
stud. mag. (tysk og russisk),
Københavns Universitet.

JJBW [| |A8|A0J|fp fejoijn

^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^

wFKm