

Litt grammatikk. Subjekt, predikat, objekt

En pike i 5. klasse har skrevet en stil hvor følgende avsnitt forekommer:

"De kom lopende bort til oss er det dere som har knust ruten til Hansen nei det har vi vel ikke jo det har dere Anna sier at hun så det nei jo nei jo".

Læreren leser opp og forklarer: Du må sette punktum etter "oss". Så kommer begynnende anførselstegn og stor bokstav. Etter "Hansen" kommer spørsmålstegn, sluttende anførselstegn og "spurte de". Derefter kommer nytt anførselstegn og stor bokstav. - Og her nu her hva du har skrevet: "jo nei jo nei) . Dette er jo helt forferdelig. Du må skrive: "Jo", sa de. "Nei", svarte vi. - Du skjønner, der må være tydelig grense mellom det den ene sier, og det den andre svarer".

Piken stirrer forbauset og utbryter: "Men sånn snakker ikke vi i gaten. Da går det rett på, frem og tilbake".

Hun var utvilsomt litt tilbakestående. Hun hadde sikkert en påfallende lav IQ.

Ikke desto mindre fikk hun sagt noe meget vesentlig.

Sproget strømmer rett på, frem og tilbake, - inntil det gradvis blir mer og mer bevisst, reflektert.

Vi lærer vårt morsmål uten å ha noen anelse om grammatikk.

Allerede i 3-4 årsalderen kan vi bruke bisetninger og verbets tider uten å vite noesomhelst om "fortid" og "fremtid" og konjunksjoner som innleder bisetninger.

Hvis de voksne i barnets omgivelse taler korrekt, kan barnet bare ved å ta etter også lære å tale korrekt helt bortsett fra om det også lærer grammatikk.

Det samme er tilfelle med fremmede sprog. Det er prinsipielt sett helt unødvendig å kunne grammatikk for å lære fremmede sprog. Utallige har lært det bare ved å ta etter. En annen sak er at man kan bruke grammatikken som en krykke for man lærer å bevege seg fritt og kan snakke "rett på, frem og tilbake". Særlig hvis ens evne til ta etter helt umiddelbart er dårlig utviklet, kan det bli nødvendig med grammatikken som krykke, hvis man vil tale korrekt.

Men er dette grammatikkens eneste funksjon? Er det derfor man bør lære grammatikk på skolen?

I så fall burde grammatikkundervisningen reduseres til et minimum.

Men dette er nok ikke grammatikkens viktigste funksjon. Ved å lære og øve seg i grammatikk kan der skje noe som har stor betydning, for hele menneskets utvikling. Det kan være et viktig ledd i en oppvåkning og skjerpelse av bevisstheten. Ved den grammatikalske refleksjon trer ordene og setningene frem på en ny måte. De strømmer ikke bare "rett på, frem og tilbake". Ved denne avklaring og objektivering kommer der avstand til det vi selv sier. Selvbevisstheten forsterkes. Og samtidig kan man utvikle evnen til å få en sak klarere frem.

Allerede den enkleste sammenligning mellom forskjellige ord virker i denne retning. Og så kan grammatikken gradvis utvides og utdypes fra små oversiktelige områder til et mer og mer fullstendig gjennomført nettverk av alle mulige kombinasjoner. Hele tiden kan grammatikken ha denne bevissthetsskjerpene funksjon. Men hele tiden har den like meget en tendens til å bli fullstendig unyttig, meningsløs, ja direkte skadelig.

Hva er dette meningsløse og skadelige som kan oppstå ved grammatikkundervisningen?

Den bevissthetsvekkende virkning grammatikken fremkaller, har samtidig noe avblekende og intorkende i seg. Sprogets poetiske, maleriske klangfylde, diktets belivende bilder må oppleves direkte i sine egne kvaliteter. Og her syndes der ofte stort på skolene. Hvem har ikke i sin skoletid opplevd å få et dikt gjennomanalysert som grammatikkesekempel slik at man nesten blir kvalm når man som voksen får se eller høre det? I dikt er der ofte litt usedvanlige grammatikalske forbindelser. Og så kan ikke læreren dy seg, men må forklare og analysere alt i detaljer for at det skal bli helt klinkende klart for elevene. Det blir det da også omsider, men samtidig, er diktet drept for elevene. Det har mistet hele sin poetiske, umiddelbare opplevelsesfylde. Til gjengjeld kan elevene gjøre rede for grammatikken. Og nettopp fordi det skjer et slikt poesimord, blir grammatikken også derved gjort usmakelig.

Dette gjelder ikke bare poesi. Det gjelder også alle prosafortellinger som er formet som en kunstnerisk hel-

het. Her må man være ytterst forsiktig, og gjøre alt hva man kan og for å hjelpe frem den direkte opplevelse av saken.

At voksne som allerede har lært grammatikk og behersker den, med utbytte også kan analysere kunstnerisk formet prosa og dikt, er en annen sak. Man er da blitt tilstrekkelig sterk og selvstendig i sitt indre til å kunne gjennomføre dette liksom i et bestemt skilt uten derfor å berove diktet eller prosaen noesomhelst av den kunstneriske, poetiske verdi, ja man kan til og med få en forsterket poetisk opplevelse etterpå.

Men til selve grammatikkundervisningen bør man lage helt egne eksempler, hvor nettopp grammatikkens funksjon kan komme til sin rett. Man trenger ikke derfor å velge utspøkult idiotiske og latterlige eksempler som man ofte finner i eldre grammatikkbøker. Det viktigste er selve den grammatiske funksjon, og at eksemplene har et innhold som elevene kjenner. Man kan da for eksempel ta eksempler fra hendelser i den klassen man har, episoder fra timene eller frikvarterene. Man kan uten å nevne navn si forskjellige ting i grammatikk eksemplene til forskjellige barn i klassen.

Men fremfor alt gjelder det at læreren klarer å arbeide saken frem slik at elevene selv blir i stand til å finne eksemplene. Forst da har en klasse lært en grammatikkregel, når alle elevene etter tur kan lage sine eksempler, og ikke bare gjentar eller bearbeider noe som er oppgitt på forhånd.

Men der er også en annen like stor fare ved all grammatikkundervisning. Den har en meget sterk tendens til å storkne til et rent utvendig skjema som blir behandlet rutinemessig: subjekt, predikat, predikatsord, objekt, hensynsledd, objektpredikatsord, komplement objektsinfinitiv, etc. etc. Det kan omsider bli et temmelig vel-smurt maskineri med den velkjente tredoble, "fullstendige" analyse, hvor setningene undersøkes etter sine setningstyper, setningsdelsforhold og ordklasser (med flest mulig formbeskrivende detaljer i en særskilt fjerde tilleggsrubrikk).

Hva er meningen med dette "fullstendige" maskineri? Har det noensomhelst betydning i livets situasjoner å kunne gjøre rede for objektspredikatsord, hankjonn, entall, ubestemt form eller for eksempel 2. kondisjonals, aktiv, 3. person flertall? Neppe. Men det var jo heller ikke meningen. Meningen er jo nettopp at grammatikken skal kunne brukes som en bevissthetsvekker, som en skolerings, til å skjerpe bevissthetens klarhet, hvor man virkelig går et skritt videre fra det strømmende umiddelbare, tåkeaktige til det mer våkne, avklarete. Men i samme grad grammatikken blir til et automatisk funksjonerende rutinemaskineri, hvor analysen så å si skjer uten at man trenger å tenke seg om, - ja da er den igjen blitt helt meningsløs. Det vesentlige er at man i undervisningen stadig oppdager noe nytt, at man ser en ny sammenheng, at man kan lage nye eksempler. Selvsagt kan man bruke de vanlige konvensjonelle betegnelser. De er for det meste ganske gode og nyttige. Det ville være altfor risikabelt om man ustanselig skulle skifte navn på alle grammatikkbetegnelsene, selv om det også kunne være en god ekstraøvelse å droppe alle de overleverte betegnelser og lage et fullstendig sett nye. Der er heller ikke noe i veien med den tredoble analysen, prinsipielt sett. En slik tilnærmet "fullstendig" ring i grammatikken er et helt berettiget mål, fordi det kan skjerpe avklaringen.

Men det helt avgjørende, selve livsbetingelsen for grammatikkundervisningen er at man hele tiden klarer å vekke "spørsmålet" på nytt: Hva er egentlig dette? Hvorledes er egentlig denne sammenhengen? Kunne det like gjerne være anderledes? Jo mer dette lever, jo større blir også evnen til suverent å kunne lage nye eksempler selv.

Ofta kan et lite, tilsynelatende naivt, men i virkeligheten meget intrikat spørsmål være nok til å avsløre og stanse et vel innarbeidet rutinemaskineris meningsløse tomgang.

"Han så meg". Han - subjekt, så - predikat, meg - objekt. "Er sah mich". Er - subjekt, sah - predikat, mich - objekt.

"Han hjalp meg". Han - subjekt, hjalp - predikat, meg - objekt. "Er half mir". Er - subjekt, half - predikat, mir - dativ.

Da spør en av elevene: "Men hvorfor skal det her stå dativ? Hensynsleddet står i dativ. Men på norsk er det jo vanlig objekt og ikke hensynsledd".

Og så er det lærerens tur til å bli fortvilet: "Har du da helt glemt ramsen: begegnen, behagen danken dienen, - - der kommer jo også helfen. - - Altså nu må dere huske dette: helfen står med dativ".

Skal helfen ha dativ fordi det står i den ramsen? Selvfølgelig er det omvendt. Det står i ramsen fordi det skal ha dativ. og så fortsetter vi å spørre: Hvorfor skal helfen ha dativ?

Det er ikke sikkert at man alltid klarer å svare på slike spørsmål. Der er mange merkverdige ting i sprogets og sprogenes labyrintiske utviklingsganger. Men det avgjørende er her at man har sans for den vesentlige verdi der er i slike spørsmål, og at man ikke avfeier dem med henvisninger til et rutineskjema, at man tvertimot selv finner nye spørsmålstillinger og animerer elevene til å spørre. Det gjelder naturligvis ikke den tåpelige form for spørresyke. Det gjelder spørsmål som stilles med saklig interesse. Vi kommer da også omsider frem til interessante svar.

Når man skal bruke grammatikken i undervisningen i folkeskolealderen - , er det meget viktig at man tar hensyn til alderstrinnetes muligheter. Den egentlige grammatikk bør vente til 4. klasse. I 1. og 2. og 3. klasse kan man på mange måter ha ordrekker - og ramser og, sammenstillinger hvor grammatikken på en måte ligger like under overflaten. Men den bør bli liggende der under overflaten til tiden er inne. Den kommer da så meget friskere og sterkere frem i det øyeblikk barnets indre situasjon svarer til at det er aktuelt.

Her foregår et viktig utviklingstrinn, hvor jegfølelsen våkner til en ny selvstendighet. De voksne, omverdenen, de andre barna oppleves på en helt ny måte. De er der, og jeg er her. Grensen mellom verden og barnet selv blir trukket opp skarpere enn for. Her er det grammatikken i sin første form kan være en av de mange undervisningsveier, hvor dette viktige skritt kan foregå på en positiv og sunn måte. Hvis man nu allerede har tyvstartet med grammatikken i 2. eller 3. klasse, har man gjort en mangedobbel skade. Man har bragt et fremmedlegeme inn i den sunne undervisning i småklassene, og man har avsvekket virkningen av grammatikken når den så virkelig skulle komme.

I 4. klasse er det grammatikkens første form som er aktuell: ordklassenes kvaliteter (Se utførlige artikler om dette i tidsskriftet "Mennesket", 1954, nr. 4 og 1957, nr.1).

I 12-årsalderen i 6. klasse kommer barnet til et nytt oppvåkningstrinn. Utenverdenen kan nu objektiviseres, fysikk og kjemi blir aktuelle. Og samtidig begynner barnets jegfølelse å bli til jegbevissthet. Her har barnet bruk for å øve seg i å skille subjekt fra objekt. Setningsanalysen kan settes inn med full kraft.

Naturligvis er det mulig å dressere barnene til setningsanalyse for dette alderstrinn. Det skjer da på en helt utvendig måte og medvirker til en usunn og for tidlig utvikling av intellektet. Og så tar man bort det som egentlig burde skje i 12-13 års alderen.

Når man så begynner med setningsanalysen i 6. klasse i en grammatikkperiode som bør vare i 3-4 uker, er der mange muligheter. En særlig fruktbar er følgende: læreren tar utgangspunkt i et stormende tordenvær: Det lyner. Det tordner. Det blåser. Det hviner. Det regner. Det er da ikke vanskelig å få hele klassen til å finne nye slike upersonlige, ubestemte uttrykk. Det vrirler snart av eksempler. Hele atmosfærens og årsløpets vekslende livssituasjoner kommer frem: Det lysner. Det morkner. Det sner. Det hagler. Det risler. Det tor. Det freser. Det gror. Det spirer. Det vokser. Det blomstrer. Det visner.

Man skal ikke noye seg med å få bare et par eksempler. Alle elevene bør finne sine egne uttrykk og høre på de andres. Så skriver man opp alt sammen i en lang serie og tegner noen bilder som hører til.

I alle disse upersonlige, ubestemte uttrykk mangler der et bestemt subjekt. I eldre tider hadde man i mange av disse tilfellene bestemte guder som subjekt. : for eksempel Zevs tordner, Zevs lyner, Zevs regner. Men så forsvant disse gudeskikkelsene, og der var bare det store ubestemte tilbake: Noe stort og overveldende som vi rett og slett er stillet inn i, og som vi ikke gjennomskuer.

Men så kan der være noe som bare foreløbig er skjult, noe som i neste øyeblikk kan komme frem: Det banker. Hvem banker? Doren går opp, og Per kommer inn. Per banket.

For å kunne få dette bedre frem lar man to elever gå ut på gangen. Det avtales at den ene skal stå et stykke borte, mens den andre skal banke. Vi som er inne, skal ikke vite hvem som banker. - Det banker. Hvem banker? For doren går opp, skal nu alle skrive opp hvem de tror det er. Så går doren opp og subjektet kommer inn. Det kan da forekomme at hele klassen har gjettest riktige. Vi horte simpelthen på selve bankingen hvem det var som banket. Og nu behøver ikke læreren spørre om noen andre vil gå ut å banke. Det må heller bremses. For nu vil alle ut og prøve. Vi gjentar det derfor flere ganger. Og etter et par ganger, gjetter hele klassen galt. For nu er det en lurendreier som med vilje har banket anderledes enn man skulle vente av ham. Det var et helt annet subjekt enn man formodet.

Så varieres dette slik at vi bare ser en hånd som vinker i dørsprekken: Det vinker. Hvem vinker? - Her er det mange som med full sikkerhet kan si hvem det er, når de får se den vinkende hånd. Men det viser seg også at mange ikke kjenner igjen de hendene de faktisk har sett tusen ganger for.

Så deler læreren ut papirlapper. På en lapp står det: Bank. Alle de andre er blanke. Alle sitter med høyre hånd under pulsen. Og så prøver vi å høre på lyden og retningen hvem det er som banker.

Slik kan man holde på en stund med dette. Man kan også tegne noen eksempler hvor et bestemt subjekt kommer frem.

Og så finner alle elevene etter tur sine egne eksempler på setninger med subjekt og predikat. Vi innfører grammatikkbetegnelse og gjennomfører analysen:

Arne sager. Sager - predikat. Hvem sager? Arne - subjekt.

Man kan naturligvis få elevene til å lære dette enkle første trinn av setningsanalysen meget forttere rent rutinemessig. Men det blir da en rent utvendig og mekanisk og i grunnen meningsløs operasjon. Selve dette å

finne subjektet må være noe som slår inn sterkest mulig. Det må være noe som mest mulig har karakteren av en oppdagelse: HVEM banker? Det gjelder å få en indre spennkraft i det som foregår.

Her gjør mange lærere en lett forståelig feil. Man synes dette første trinn (subjekt-predikat) er så lett, at det må gjøres unna fort, slik at man får bedre tid til de vanskeligere deler med hensynsledd, objektspredikatsord, objektsinfinitiv o. s. v. Men det er en stor feiltagelse. Forholdet subjekt - predikat er selve kjernen i setningsanalysens funksjon. Har man arbeidet den frem slik at den kommer ut av en realistisk opplevelse og ikke ut av et formalistisk rutinespørsmål, er der skjedd noe med elevene, - og det er det viktigste. Men så er der dessuten skjedd noe med grammatikken. Man kan uttrykke det slik: Jo sterkere og tydeligere SUBJEKTET kommer frem, jo lettere er det også å finne alle de andre setningsdelene. Man må gi seg god tid til det og ove det i alle slags vendinger: Man forvandler setningen i alle verbets tider og snur derefter alle setningene til spørsmål. Dette siste er særlig viktig.

Subjektet må kunne finnes like sikkert hvor det enn står i setningen.

Vi voksne glemmer så lett å sette oss inn i barnets muligheter på de forskjellige alderstrinn. For oss er det jo ikke noe problem å finne subjektet i en setning. Vi har jo for lenge siden passert det trinn i utviklingen hvor vi selv kommer frem som et entydig subjekt. Men barnet er på vei ut av en strømmende livsfylde som med hensyn til subjektet nettopp er temmelig tåket. Og så trer altså subjektet endelig frem av tåken. Det er i virkeligheten en stor begivenhet. Det tar sin tid, og det må tillegges tilstrekkelig vekt.

Adalbert Stifter har beskrevet den strømmende livsfylde i barndommens første tid med ordene:

"Langt tilbake i det tomme intet er der noe som ligner fryd og glede som strømmet inn i mitt vesen mektig gripende, liksom tilintetgjørende, noe som er helt forskjellig fra alt det som kom senere i mitt liv. Når jeg skal beskrive det, må jeg si glans, vrimmel, nede. Det må ha vært meget tidlig, for det er som om det store intets mørke lå høyt og vidt omkring det. Så var der noe annet som gikk mykt og lindrende gjennom meg. Det var klang. Så svømte jeg i noe som viftet, jeg svømte frem og tilbake, det ble mykere og mykere, - da ble jeg som beruset, og så var der ikke noe. Dette ligger som eventyruer i fortidens tåkehav, som et folks urerindringer".

C. G. Jung har gitt en beskrivelse fra sin egen barndom. Det må antagelig ha vært i 6. klasse:

"Da var der engang på veien til skolen et øyeblikk, hvor jeg plutselig hadde den overveldende følelse at jeg nettopp var kommet ut av en tykk tåke, med bevisstheten om at nu er JEG. Bak meg var der som en tåkevegg, bak den var jeg ennå ikke. Men i det øyeblikk ble jeg til for meg selv (han bruker her uttrykket: geschah ICH MIR) . For dette eksisterte jeg også, men da var alt bare NOE SOM SKJEDDE. Nu visste jeg: NU ER JEG, NU ER JEG TIL".

For man går videre til andre setningsdeler, kan man gjøre en ny supplerende sprogovelse. Man forvandler et ubestemt, upersonlig uttrykk til et uttrykk med subjekt, og derefter substantiverer man uttrykket ved å la verbet få adjektivisk form som presens partisipp: Det gror. Gresset gror. Groende gress.

Det visner. Lovet visner. Visnende lov.

Det morkner. Himmelen morkner. Morknende himmel. Mork himmel.

Det lysner. Himmelen lysner. Lysnende himmel. Lys himmel.

På første trinn i disse rekker står man helt inne i selve naturprosessen. Så kommer et bestemt subjekt i en bestemt prosess. Og til slutt har vi subjektet som begrep. Verbet (predikatet) hersker først alene. Det er simpelthen noe som skjer. I neste ledd blir prosessen avgrenset. Og til slutt ender den levende prosess som en egenskap ved det bestemte subjekt. Man kan naturligvis i en 6. klasse ikke behandle dette skarpt begrepsmessig. Men denne skiftende forvandling er viktig å få frem: verbets overgang til adjektiv i presens partisipp. (Partisipp betyr noe som "Tar del i". Hva er det partisippet tar del i? Det tar del i både verbets og adjektivets ordklasser. Det er et verbum med adjektivisk form og funksjon.)

Slike forvandlinger behøver ikke å forvirre. Man stoter jo på dem i alle tilfelle, og forvirrer hvis man ikke har lært dem å kjenne.

Efterat elevene har øvet seg i subjekt og predikat og man også har behandlet predikatsordet (som vi her slyffer) kommer objektet frem.

Her bor læreren først ruske litt opp i sitt eget vanegjengeris tussemorke, hvor alle katter er grå, og alle objekter er objekt:

Jeg synger en sang. Sang - objekt. Jeg hjelper mor. Mor - objekt.

Men dette er da merkverdig. I det ene tilfelle er objektet selve innholdet av handlingen, i det annet tilfelle er det en helt annen selvstendig person, som ikke trenger å være til stede, som kanskje ligger til sengs, for det vi vet. For henne er det jeg gjør noe, når jeg hjelper henne. Er ikke da "mor" i denne setningen hensynsledd (hensynsbetegnelse eller "omsynsledd" som det heter på samnorsk) ? Er "mor", virkelig objekt? Joda; i alle norske grammatikker, tykke og tynne, står det at mor er objekt i denne setningen, og da må det vel være riktig.

Hvis man bare rutinemessig ved dressurspørsmål lærer elevene å finne objektet, kan man få dem til å gjøre det prikkfritt. Det spiller jo da liten rolle at man har feiet en rekke forskjellige, svært forskjellige nyanser ned i en felles sekk.

Men man kan nå adskillig lengre, hvis man først finner objektets kjerne, dets urbillede. Og det er i slike eksempler som: Han synger en sang. Jeg tenker en tanke.

Det er det såkalte "indre" objekt, hvor objektet rett og slett er selve handlingens innhold.

I neste trinn kommer objektet ut av handlingen; som et ferdig produkt: Han baker et brød. Mor strikker en genser (Produktsobjekt).

Neste trinn er at man kan gjøre noe med det som allerede er der fra for: Han flytter stolen. Da er stolen ikke selve handlingen og heller ikke et produkt av handlingen. (Forandringsobjekt).

Det kan være en overfladisk forandring, men den kan også forandre hele utseendet: Han maler stolen. Eller objektet kan bli fullstendig forvandlet: Han smelter isen. (Forvandlingsobjekt).

Men det kan også være noe som vi ikke vil gjøre noe med annet enn å se på det: Han så en hest. Her kommer alle sanseverbene inn: se, høre, lukte, kjenne, oppdage, finne. (Sansningsobjekt).

Vi kan også partere noe: Han delte kaken. Eller vi kan odelegge det fullstendig: Han knuste lampen. (Skadeobjekt).

Men vi kan også av og til gjøre det godt igjen: Han reparerte uret. (Gavnobjekt).

Og endelig kommer vi til skadeobjekt og gavnobjekt hvor det ikke bare er en ting, men en annen selvstendig person:

Jeg hjelper mor. (Personlig Gavnobjekt).

Der er altså en meget lang rekke av objekttyper (hvor vi her har tatt med de viktigste) fra det indre objekt og produktsobjekt til det personlige gavnobjekt, som er lengst borte fra det indre objekt. Et ganske lite hopp til - og så er det hensynsledd.

Marit mistet boken (forandringsobjekt) . Jeg hjelper henne (personlig gavnobjekt) . Jeg gir henne (hensynsledd) boken (forandringsobjekt) .

Og nu med ett finner vi svaret på det spørsmål som ble stillet ubesvart tidligere i denne artikkelen:

Hvorfor har verbet "helfen", dativ (altså hensynsledd) på tysk, mens verbet "hjelp" har objekt på norsk?

Det er visstnok objekt på norsk, men det er på den ytterste motsatte floy av det indre objekt. Det hører til de objekttypene som grenser like opp til hensynsleddet. Og på tysk er følelsen for hensynsleddet større (dativformen er jo også beholdt) , så der hører hele ytterste høyre floy av objektene bortover mot hensynsleddet til dette. Og i den tidlige nevnte skolegrammatikkramse: beeggenen, behagen, danken, dienen, - er en del av disse verber (der er mange flere) samlet.

Det samme er tilfelle på latin, hvor verber som betyr å gavne (prodesse) , skade (obesse, nocere) , hjelpe (auxiliari) , stå imot (adversari) , helbrede (mederi) , baktale (maledicere) , smigre (blandiri) , stole på (credere) , overtale (persvadere) , adlyde (oboedire) , behage (placere) , mishage (displacere) etc. etc. har dativ. Er det et objekt i dativ? Tov. I alle skikkelige grammatikker står der at disse verber har dativ som hensynsbetegnelse.

Dette er helt tilsvarende på gresk. Der finner vi over hundre verber med presis samme eller lignende betyd-

ning med dativ som hensynsledd.

Det som er skjedd på norsk, er at hele den floy av hensynsleddene (på tysk, latin, gresk etc.) som ligger nærmest objektene, er stappet ned i objektenes rommelige sekk.

Dette er i og for seg ikke galt, selv om det er ganske sympatisk at man på andre sprog er mer hensynsfull overfor hensynsleddene. Det gjør ikke noe å la objektene okkupere dette, hvis man bare ikke derved taper nyansene av syne. Det er derfor viktig at man utvikler hele nyanserekken av objekter fra det indre objekt og produktobjektet til det personlige gavnobjekt. Så kan man lage en sekk rundt alt sammen og kalle det objekt. Da vet man hva man har. Da er man også forberedt på å møte vidt forskjellige objekttyper. Ved å kjenne nyanseene kan man beherske dem.

Her kan der forresten foyes inn en liten vittig kuriositet. Hva betyr egentlig akkusativ, objektets kasus? Casus (oversatt fra det greske ptosis) betyr fall, d. v. s. terningens fall. Liksom terningen, når den faller, kan vise opp forskjellige sider, kan et og samme ord vise seg til forskjellige sider: casus. men hva betyr akkusativ, accusativus? Det betyr jo noe med "anklage" (accusare) . Har dette noesomhelst med objektet å gjøre? Akkusativ er jo objektets kasus. Nei, objektet har ikke noe med ordet akkusativ å gjøre. Denne betegnelse beror nemlig på en feiltagelse, en grov feiltagelse. På gresk, hvor grammatikken først ble utviklet, het den tilsvarende kasus: aitiatike ptosis. Aitiatike betyr her det forårsakete. Det er kjernen av objektet; det indre objekt og produktobjektet. De greske grammatikere har her med en gang truffet midt i sakens kjerne. Korrekt oversatt til latin skulle det da hete: casus productivus eller kanskje heller casus effectivus, for det som blir bevirket eller resultatet av handlingen. Nu har ordet "aitiatike" imidlertid også en annen likeverdig betydning (avledet av den første og opprinnelige) : "anklagende" eller "som horer til anklage". Og den gode latiner som skulle oversette dette, var så juridisk rettsbevisst at han av de to betydninger valgte den som lå hans hjerte nærmest, nemlig den feilaktige; casus accusativus (anklagekasus) . Og så har da senere hen millioner av skoleelever i 2000 år sagt og ovet og pugget denne betegnelse som altså beror på en grov oversettelsesfeil. Toppen av vitsen kommer når man så i tyske grammatikker hvor man av purismedilla vil unngå fremmedord (cfr. Fernsprecher istedenfor telefon etc.) , sier "Klagefall" istedenfor "Akkusativ". Man dropper latinen og beholder feiltagelsen.

Den fullstendig innarbeidete betegnelse "akkusativ" bor selvfølgelig allikevel beholdes for ikke å lage unødvendig forvirring. Men det er viktig å ruske opp i rutinens vanegjengeri, å stille avslørende spørsmål og å vekke skarpere sans for nyanser.

Likefra det øyeblikk hvor barnet sier sine første ord, er sproget noe som strømmer fra menneskets eget indre og gir uttrykk for det skjulte som lever i våre følelser og intensjoner. Og fra første stund av har sproget muligheten i seg til å la alle tings og hendelsers egenart og vesen komme frem, "objektivt" - hvis det da ikke blir forulempet og forurenset av det subjektivt egoistiske. I sproget, ordet, lever den store menneskelige mulighet, at det kan være uttrykk for vårt eget innerste og samtidig være sant, i overensstemmelse med virkeligheten. I den mest omfattende betydning kan sproget forene "Subjektet" og "Objektet".

Det rent menneskelige ved denne forening er at den aldri er gitt på forhånd som en ferdig sak, som bare kan overtas. Sproget lever, og det må stadig bli til på nytt, oppdages på nytt, erobres på nytt, skapes på nytt. Hvert eneste enkelt menneske står overfor oppgave å finne sin egen særskilte vei til å kunne bli delaktige i dette.

Førsteutgave:

Mennesket, Bergen, 1963/1

www.joergensmit.org er webbadressen til material av og om Jørgen Smit.
Biografisk material, utgivelser, foredrag, arbeidsplasser o.s.v. utgitt av Rembert Biemond