

**АКТУЕЛНИ
ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ
ПРОБЛЕМИ ПРОУЧАВАЊА
И НАСТАВЕ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА,
КЊИЖЕВНОСТИ И КУЛТУРА
IV**

Међународна научна конференција
Комисије за наставу словенских језика и књижевности
Међународног комитета слависта

САВЕЗ СЛАВИСТИЧКИХ
ДРУШТАВА СРБИЈЕ
БЕОГРАД, 2025



Савез славистичких друштава Србије
АКТУЕЛНИ ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ ПРОБЛЕМИ
ПРОУЧАВАЊА И НАСТАВЕ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА,
КЊИЖЕВНОСТИ И КУЛТУРА IV

Зборник реферата са Међународне научне конференције
Комисије за наставу словенских језика и књижевности
Међународног комитета слависта (21. XII 2024)

Уређивачки одбор

Проф. др Љиљана Бајић
Проф. др Зона Мркаљ
Проф. др Рајна Драгићевић
Проф. др Бошко Сувајцић
Доц. др Наташа Станковић Шошо
Доц. др Милан Вурдеља

Рецензенти

Проф. др Вељко Брборић,
Филолошки факултет Универзитета у Београду
Проф. др Оливера Радуловић,
Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду
Проф. др Далибор Соколовић,
Филолошки факултет Универзитета у Београду
Доц. др Светлана Переволочанска,
Институт словенске културе РГУ А. Н. Косигина у Москви

САВЕЗ СЛАВИСТИЧКИХ ДРУШТАВА СРБИЈЕ

АКТУЕЛНИ ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ
ПРОБЛЕМИ ПРОУЧАВАЊА И
НАСТАВЕ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА,
КЊИЖЕВНОСТИ И КУЛТУРА IV

ЗБОРНИК РЕФЕРАТА СА МЕЂУНАРОДНЕ НАУЧНЕ
КОНФЕРЕНЦИЈЕ КОМИСИЈЕ ЗА НАСТАВУ СЛОВЕНСКИХ
ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ МЕЂУНАРОДНОГ КОМИТЕТА
СЛАВИСТА (21. XII 2024)

Главни и одговорни уредник
ПРОФ. ДР ЉИЉАНА БАЈИЋ



Београд, 2025

САДРЖАЈ

Уводна реч.....	9
-----------------	---

Отварање конференције Комисије за наставу словенских језика и књижевности

проф. др Бошко СУВАЈЦИЋ ПОЗДРАВНА РЕЧ ЧЛАНА МЕЂУНАРОДНОГ КОМИТЕТА СЛАВИСТА.....	13
---	----

проф. др Рајна ДРАГИЋЕВИЋ ПОЗДРАВНА РЕЧ ПРЕДСЕДНИКА САВЕЗА СЛАВИСТИЧКИХ ДРУШТАВА СРБИЈЕ	17
---	----

проф. др Љиљана БАЈИЋ ПОЗДРАВНА РЕЧ ПРЕДСЕДНИКА КОМИСИЈЕ ЗА НАСТАВУ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ МЕЂУНАРОДНОГ КОМИТЕТА СЛАВИСТА.....	19
--	----

Пленарна излагања

Вожа L. KRAKAR VOGEL DVA DIDAKTIČNA MODELA KNJIŽEVNEGA POUKA V SLOVENSKI TEORIJI IN PRAKSI	25
--	----

Љиљана Д. БАЈИЋ ИНТЕРЛИТЕРАРНОСТ У НАСТАВИ СЛОВЕНСКИХ КЊИЖЕВНОСТИ	39
---	----

Ксенија Ј. КОНЧАРЕВИЋ ТЕОЛИНГВИСТИКА У СЛАВИСТИЧКОМ УНИВЕРЗИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАЊУ	51
--	----

Прва сесија

- Драгана Д. ВЕЉКОВИЋ СТАНКОВИЋ
 ПЕРСПЕКТИВЕ РАЗВОЈА УНИВЕРЗИТЕТСКЕ НАСТАВЕ
 МЕТОДИКЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ..... 69
- Зона В. МРКАЉ
 НОВИНЕ У НАСТАВНОМ ПРОУЧАВАЊУ СРПСКЕ
 КЊИЖЕВНОСТИ, УСЛОВЉЕНЕ САВРЕМЕНИМ
 КУРИКУЛУМИМА 85
- Кира С. ЗАДОЈА
 ПРЕПОДАВАНИЕ СЛАВЈАНСКИХ ЈАЗЫКОВ КАК
 РОДНЫХ В РАМКАХ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ШКОЛЬНОЙ
 ПРОГРАММЫ «HERKUNFTSSPRACHLICHER
 UNTERRICHT» В ФЕДЕРАЛЬНОЙ ЗЕМЛЕ СЕВЕРНЫЙ
 РЕЙН-ВЕСТФАЛИЯ (ФРГ) 99
- Лука М. МЕДЕНИЦА
 СТАВОВИ СТУДЕНАТА О УПОТРЕБИ СТЕПЕНОВАНЕ
 ЛЕКТИРЕ У НАСТАВИ И УЧЕЊУ РУСКОГ ЈЕЗИКА
 КАО СТРАНОГ НА НИВОУ А1 113

Друга сесија

- Рајна М. ДРАГИЋЕВИЋ
 ОБРАДА МЕТАФОРЕ И МЕТОНИМИЈЕ
 У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ 129
- Гордана Ж. АЛЕКСОВА
 ЕКСТЕНЗИЈАТА КАКО РАЗВОЈНА ФАЗА И КАКО
 КОМУНИКАТИВНО ОПКРУЖУВАЊЕ НА НАСТАВНАТА
 ЕДИНИЦА 141
- Валентина М. ИЛИЋ
 РАЗВИЈАЊЕ КУЛТУРОЛОШКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА
 УЧЕНИКА НА НАСТАВИ ЛЕКСИКОЛОГИЈЕ
 СРПСКОГ ЈЕЗИКА (са освртом на прву српску
Националну читанку) 155

Трећа сесија

- Бошко Ј. СУВАЈЦИЋ
СРПСКА И БУГАРСКА ФОЛКЛОРИСТИКА –
ДИЈАЛОГ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА И КУЛТУРА 183
- Зорана З. ОПАЧИЋ
ВИЗУЕЛНА ПИСМЕНОСТ У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ
ЗА ДЕЦУ (о академским курсевима за будуће
учитеље и васпитаче)..... 199
- Наташа Б. СТАНКОВИЋ ШОШО
ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТ И ИНТЕРМЕДИЈАЛНОСТ
У САВРЕМЕНОМ НАСТАВНОМ ТУМАЧЕЊУ
ПУТОПИСНО-ЕТНОГРАФСKE СТУДИЈЕ КРАЈ
ОБАЛА ОХРИДСКОГ ЈЕЗЕРА БРАНИСЛАВА НУШИЋА
И НАУЧНЕ СТУДИЈЕ ОХРИДСКО ЈЕЗЕРО
ЈОВАНА ЦВИЈИЋА 217
- Милан Д. ВУРДЕЉА
(ПРЕ)ОСМИШЉАВАЊЕ ЈУЖНОСЛОВЕНСКОГ
ИНТЕРЛИТЕРАРНОГ КОНТЕКСТА У НАСТАВИ СРПСКОГ
ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ 229
- Мина М. ЂУРИЋ
ПЕРСПЕКТИВЕ УПОРЕДНИХ ИЗУЧАВАЊА СРПСКЕ
И СЛОВЕНСКИХ ЛИТЕРАТУРА У ТРАНСФОРМАЦИЈАМА
КОНЦЕПТА СВЕТСКЕ КЊИЖЕВНОСТИ 245

УДК 811.163.41`373.612.2:37.026

811.163.41`373:37.026

373.3/.5.091.3

378.091.3

https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk_atmp.2025.4.ch8

РАЈНА М. ДРАГИЋЕВИЋ*

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

Катедра за српски језик са јужнословенским језицима

ОБРАДА МЕТАФОРЕ И МЕТОНИМИЈЕ У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ

У раду се наглашава важност редоследа наставних садржаја у наставној пракси. На почетку чланка скреће се пажња на крајност овог питања у методици, а затим се наводе примери којима се ово питање проблематизује. Пажња се, даље, фокусира на важност редоследа наставних јединица у настави лексикологије, а онда се детаљније разрађује редослед метафоре и метонимије у настави лексикологије. Износи се и донекле доказује хипотеза да иако је метонимија базичнија од метафоре и раније се усваја у дечијем језику, ученици лакше усвајају метафору и зато јој треба дати првенство у настави.

Кључне речи: метафора, метонимија, настава српског језика, когнитивни развој, лексикологија, методика.

1. Уводна разматрања

Планови и програми за наставу Српског језика и књижевности устројени су по одређеном редоследу наставних јединица, који се затим пресликава у уџбеницима и, на крају, у настави. Редослед наставних јединица ретко се доводи у питање у стручној и научној јавности. Много чешћа тема полемикâ у вези је са опширним плановима и програмима или са каноном српске књижевности, а често се расправљало и о идентитетским садржајима у настави и уџбеницима.¹ Међутим, редослед градива и из језика и из књижевности такође представља веома осетљиво питање

* rajna.dragicevic@fil.bg.ac.rs; ORCID: 0000-0001-7833-1027

¹ Као добар преглед најважнијих проблема који интригирају научну и стручну јавност, између осталог и у вези са наставом Српског језика и књижевности на свим нивоима, од основношколског до универзитетског, исп. зборнике са досадашњих интеркатедарских конференција (Ковачевић 2021; Сувајџић 2022; Милановић 2023; Петаковић 2024).

које заслужује да буде препознато, а затим и да му се посвети одговарајућа пажња.

2. Редослед наставних јединица у плановима и програмима за Српски језик и књижевност

Циљ овог чланка јесте да се укаже на овај проблем и на његову сложеност, да се изнесу неки примери из досадашње праксе, а затим и да се дају конкретни предлози у вези са редоследом обраде наставних јединица о метафори и метонимији у школи.

Бројни су и разноврсни поводи због којих проблем редоследа градива може доћи у фокус истраживачке пажње, али циљ је увек исти – олакшати ученицима савладавање предвиђеног градива. Навешћемо неколико примера.

Као аутор уџбеника из граматике српског језика за пети разред основне школе у издању Завода за уџбенике (Драгићевић 2006), ауторка овог чланка је пратила захтеве изнете у Плану и програму за Српски језик и књижевност за пети разред, па су, у складу с тим, у уџбенику прво обрађене лекције о функцијама речи у реченици (субјекат, предикат, објекат, прилошке одредбе, атрибут, апозиција), а затим врсте речи (именице, придеви, заменице, бројеви, глаголи). Аутори Плана имали су у виду да су ученици још у четвртој разреду научили основне појмове о врстама речи и да су у петом разреду спремни да науче базичне појмове о функцијама речи у реченици, а да затим прошире своја знања о врстама речи јер се градиво о њима усваја током школовања у концентричним круговима. Међутим, један од рецензената уџбеника није допустио такав редослед градива, инсистирајући на томе да градиво о врстама речи треба да претходи градиву о функцијама речи у реченици. Врсте речи и њихове функције у нераскидивој су вези. Немогуће је објаснити ученицима шта су именице ако се не скрене пажња на чињеницу да су то речи које обично именују вршиоца или трпиоца радње. С друге стране, тешко је објаснити појам субјекта без изношења податка да именице и именичке речи могу вршити функцију субјекта. Ипак, једна тема мора претходити другој. Аутори Плана и програма за пети разред имали су једну идеју, а рецензент уџбеника другу.

Стручњацима за књижевност чини се да је питање распореда наставних јединица релевантно само за наставу језика и да не утиче превише на наставу књижевности. Међутим, аутори плана за наставу књижевности у немачким школама одлучили су

да промене распоред наставних јединица и да ученике прво упознају са савременом књижевношћу, па тек потом са старијим фазама у развоју ове уметности. Сматрали су да ће овом променом утицати на појачавање интересовања ученика за књижевност, јер их је лакше везати за савремену књижевност него за ону која потиче из претходних векова.

Ови примери показују сложеност проблема, који може бити изазван когнитивним, психолошким, логичким разлозима, али и друштвеним променама које доводе до смањене заинтересованости ученика за читање, за шта стручњаци решење проналазе у промени редоследа књижевних праваца у упознавању са књижевношћу.

3. Редослед наставних јединица из лексикологије

Редослед наставних јединица у настави лексикологије ауторка овог чланка разматрала је припремајући реферат за семинар Друштва за српски језик и књижевност Србије *Савремени изазови наставе српског као завичајног језика*, који је одржан у августу 2022. године. Семинар су тражили управо наставници српског као завичајног језика јер су често у прилици да исте наставне садржаје предају на три нивоа. Наиме, Министарство просвете Републике Србије објавило је *Програм основног образовања и васпитања у иностранству*. Тим програмом предвиђају се три предмета, а један од њих је Српски језик. Наведени програм наставу српског језика распоређује у три нивоа – за млађи, средњи и старији узраст. Пошто нема довољно ученика за сваки ниво и услови за рад нису идеални, често се дешава да наставници истовремено предају исте наставне садржаје на три нивоа за ученике различитог узраста, али и различитог степена усвојености српског језика. Наставници су тражили од Друштва да организује семинар на којем би добили конкретна упутства о томе како да распоређују исте наставне садржаје на три нивоа. Ауторка овог чланка добила је задатак да кроз посебно осмишљене задатке за ученике предложи обраду полисемије (метафоре и метонимије), парадигматских лексичких односа (синонимије, антонимије, хипонимије) и других садржаја из области лексикологије. На основу литературе, али и досадашњег искуства требало је дати конкретне предлоге о распореду наставног градива, и то из две перспективе. Пре свега, поставило се питање да ли ученицима прво треба предавати метафору, па метонимију, синонимију, а онда антонимију итд. На

другом нивоу, унутар самих тих лексиколошких појава, требало је предложити одређени редослед, па се поставило питање да ли прво треба предавати, на пример, просторну, па временску метонимију или треба ли дати предност метафоричким преносима из изворног домена конкретних појава ка циљном домену такође конкретних појава или некако другачије.²

4. О метафори и метонимији из перспективе редоследа наставног садржаја у настави Српског језика и књижевности

У наставку овог чланка усредсредићемо се на редослед наставног садржаја у вези са наставом полисемије, и још конкретније – метафоре и метонимије. Предлози које ћемо изложити, запажања, напомене и закључци не односе се само на наставу српског језика као завичајног већ и на наставу српског језика као матерњег.

4.1. *Претходне напомене.* Метафора и метонимија нису само стилске фигуре већ представљају и лексичке (језичке) механизме и, још дубље, механизме мишљења. Ако се део авиона назове *крилом* или део столице *ногом*, то нису стилске фигуре настале с намером уметника да се живописно изражава, већ општеприхваћени називи за предмете који немају друге називе у савременом српском језику. Метафора се у наведеним примерима понаша као механизам којим се попуњавају лексичке празнине у стандардном српском језику. Такве метафоре јесу предмет лексикологије. Метафора се заснива на логичкој вези по сличности, а метонимија се заснива на другим логичким везама – просторној, временској, узрочној, количинској, присвојној.

4.2. *Метафора па метонимија или обрнуто?* Поставља се питање којим редом представљати ове механизме у настави српског језика. До сада је било уобичајено да метафора претходи метонимији, али нико није урадио истраживање или дао било какво

² Предлози изложени на овом предавању заинтересовали су наставнике Српског као завичајног језика, па су предложили Друштву за српски језик и књижевност Србије да објави збирку задатака за богаћење дечије лексике и да задаци буду распоређени у три нивоа у складу с предлозима представљеним на предавању. Тако је настала збирка задатака за Српски као завичајни језик *На крилима речи*, коју су саставиле Валентина Илић, Весна Николић, и Рајна Драгићевић, а објавило Друштво за српски језик и књижевност Србије (2023).

образложење зашто је то тако.³ Већ интуитивно нам је јасно да би било пожељно да редослед зависи од сложености логичких механизма на којима се заснивају метафора и метонимија. Садржај који дете лакше и брже усваја у настави треба да претходи садржају за који је потребно више когнитивног напора.

Важно је, такође, утврдити редослед чињеница које се износе унутар наставне јединице. Треба утврдити које су метафоре и метонимије прототипичне или које су из других разлога најлакше за усвајање, па кренути од њих ка сложенијим, тежим за разумевање у дечијем узрасту.

4.3. *Психолошка утемељеност методичких препорука.* Инспиративно истраживање посвећено настави српског језика у којем се озбиљно пришло овом питању јесте докторска дисертација др Валентине Илић *Теорија и пракса наставе лексикологије српског језика (у основној и средњој школи)*. Према речима В. Илић (2022: 107), „без психолошке утемељености, методичке препоруке представљају само, како се на једном месту у литератури истиче, ‘спекулативни наратив’, а такав приступ носи висок ризик да фундаментални проблеми остану незапажени и самим тим нерешени [...] Будући да је настава процес којим се знања буде у *свести* ученика, са тенденцијом да у њој и остану, очекивано је да се она освајају оним редом који је усклађен са когнитивним развојем ученика, тј. да се превасходно нижу према правилима принципа примерености узрасту ученика, поступности и систематичности.”⁴

4.4. *Метонимија је базичнија од метафоре и усваја се раније.* Неке чињенице о метафори и метонимији, као и неке теорије и истраживања, указују на чињеницу да је метонимија базичнија од метафоре.

Прво. Метафора се одвија у два когнитивна домена, а метонимија у једном. Ако се одрасла особа обрати детету реченицом: *Поједи кашику супе*, у којој је лексема *кашика* употребљена метонимијски, чак и дете најмлађег узраста декодираће метонимију и разумеће да не треба да поједе кашику, већ супу која је у њој. Када, међутим, одрасла особа употреби метафору, у многим слу-

³ Ова чињеница је веома важна. Редослед наставних јединица који је усвојен без било каквог научног утемељења прихватамо без постављања питања да ли је заиста такав редослед адекватан.

⁴ Владимир Вукомановић Растегорац (2022) посветио је монографију спони између методике наставе Српског језика и књижевности и изучавања развоја говора код деце. Дисциплина која се бави овим питањем зове се Методика развоја говора, а то је и наслов монографије В. Вукомановића Растегорца.

чајевима мораће детету да објасни контекст. Разлог за то лежи у чињеници да се метонимијски пренос одвија у једном когнитивном домену (посуда – садржај у њој, институција – људи у њој, писац – његово дело итд.), а метафорички домени у два. Изворни домени метафоричких преноса су обично конкретни (људско тело, животиње, биљке, зграде и грађење, машине и алатке итд.), а циљни домени су обично апстрактни (емоције, морална категорије, мишљење, друштво, политика итд.). Асоцијативно повезивање по сличности појмова из два домена захтева напор јер сличности разнородних појава понекад није лако брзо појмити. Ако се део ексера назове главом, онда се повезује део предмета са делом људског тела, а та веза захтева сложенију когнитивну обраду од оне која се успоставља метонимијски. Можемо закључити да се појаве које се одвијају у једном домену лакше процесуирају него појаве које подразумевају повезивања два домена.

Друго. Снимања обављена енцефалограмом потврђују да овај апарат бележи исти (минималан) когнитивни напор мозга који процесуира лексеме у основним значењима и у метонимијским значењима, а знатно већи напор приликом процесуирања метафоричких значења.⁵

Треће. Луис Хосенс је давне 1990. године заинтересовао научну јавност разматрањем о томе да се метафора и метонимија често преплићу. Увео је термин *метафтонимија*, а међу њеним типовима обрадио је и *метафору унутар метонимије*. Антонио Барселона (2000) приредио је зборник радова *Метафора и метонимија на раскрићу*, а у свом чланку представио је доказе за своју хипотезу којом радикализује Хосенсова схватања, а у чијој суштини је идеја да се у основи сваке метафоре налази метонимија. Из тога следи да је метонимија базичнија од метафоре и да би јој требало дати предност и у редоследу у настави.

Четврто. Валентина Илић (2022: 107–166) наводи у својој дисертацији неколико психолингвистичких истраживања која се, углавном, заснивају на асоцијативним експериментима и експерименту лексичке одлуке и у свима њима се показује да деца лакше, брже и у ранијем узрасту разумеју метонимију од метафоре.

Због тога В. Илић (2022: 162) сасвим коректно закључује да са механизмима настајања метафоричких значења ученици треба да се упознају након метонимијских.

⁵ Овај податак је у једном предавању изнела проф. Даринка Гортан Премк, али немамо информацију о извору јер податак није објављен.

4.5. *Искусства из универзитетске наставе лексикологије.* Међутим, и поред ових несумњивих показатеља базичности метонимије, искуство из наставне праксе са часова Лексикологије на трећој години студија Катедре за српски језик са јужнословенским језицима показује следеће.

Прво. Студенти боље разумеју предавање у вези са метафором него са метонимијом, што се види из питања која постављају, из домаћих задатака и из недоумица које имају.

Друго. Студенти на испитном тесту више греше на питањима у вези са метонимијом него на питањима у којима се очекује да препознају метафору.

Треће. Професор наилази на бољи пријем студената ако је предавању посвећеном метонимији претходило предавање посвећено метафори.

Четврто. Логичке везе по сличности и супротстављености најупадљивије су логичке везе, готово да можемо рећи да су прототипичне. Није свеједно којим се редом логичке везе представљају ученицима у настави. Узрочност је, на пример, комплекснија него сличност. Метафора се увек заснива на сличности, а метонимија може бити просторна, временска, узрочна, деона, присвојна. Ову чињеницу треба узети у обзир у наставном процесу.⁶

4.6. *Статистички подаци у прилог запажању о лакшем усвајању метафоре у настави.* Прегледали смо испитне тестове из Лексикологије, коју су студенти полагали током 2024. године. У седам испитних рокова Лексикологију је полагало 48 студената. У 23 питања или потпитања у 7 различитих тестова у 7 испитних рокова одговор је гласио *метафора*, а у 20 питања или потпитања требало је одговорити метонимија.⁷ Тако смо добили укупно 163

⁶ Значај аналогije на којој почива метафора важан је и као механизам ка усвајању нових знања ученика из свих предмета. О томе пишу Д. Вељковић Станковић и И. Ђорђевић (2021), које наглашавају да је аналошко размишљање као способност уочавања сличности међу појавама и њихово повезивање један од најбитнијих предуслова ефикасног образовног процеса пошто „ум тражи упориште у сликовитом мишљењу”. Својеврсни наставак ове монографије представља књига Драгане Вељковић Станковић и Јелене Стојиљковић (2024), чији је фокус на метафори као средству у настави књижевности за боље разумевање књижевног дела. У обе ове монографије указује се на значај аналошког мишљења у образовном процесу. Предност се даје метафори не само као појави која представља наставну јединицу већ као оруђу за разумевање и усвајање других наставних садржаја.

⁷ Нисмо узели у обзир питања у којима се тражило од студената да препознају неке друге лексичке појаве и односе, а они су погрешно у њима пре-

могућности да студенти препознају метафору и 137 случајева када је требало одговорити *метонимија*. Метафора је била правилно препозната 85 пута (што је 52,14%), а није била препозната 78 пута (47,85%). Метонимија је правилно препозната 61 пут (44,52%), а погрешно је одговорено 76 пута (55,47%).

МЕТАФОРА	+	-
163	85	78
100%	52,14%	47,85%

Табела 1: Број тачно и погрешно решених задатака у вези са метафором

МЕТОНИМИЈА	+	-
137	61	76
100%	44,52%	55,47%

Табела 2: Број тачно и погрешно решених задатака у вези са метонимијом

Резултати испита из 2024. године показују да су студенти за скоро 10% успешније препознавали метафору него метонимију. Метонимију су најчешће мешали с основним значењем, са синегдохом или са метафором.

5. Дискусија

Из свега овога закључујемо да је правилан досадашњи редослед наставних јединица у нашој наставној пракси који подразумева да се ученици прво упознају са метафором, па тек онда са метонимијом. Поставља се питање због чега у неким случајевима ученици теже усвајају базичније, основније појаве него оне које су из њих изведене.

Скрећемо пажњу на тај парадокс – оно што је базичније, што се усваја готово генетски, такорећи без учења, најтеже је за представљање ученицима. Ово запажамо и на осталим језичким нивоима. Реченица је као језичка јединица много сложенија од речи.

познавали метафору или метонимију. Да смо и те грешке узели у обзир, наша хипотеза била би још убедљивије доказана.

Међутим, реченицу лако дефинишемо као скуп речи, а реч не можемо дефинисати. Постоји неколико стотина дефиниција речи и ниједна од њих није довољно прецизна и не важи за све аспекте које реч подразумева (исп. Драгићевић 2010: 38). Ипак, и најмање дете зна шта је реч. Што је појава основнија, теже ју је дефинисати. Према томе, понекад је (сигурно не у свим случајевима) базичнију појаву лакше објаснити преко њеног деривата него обратно.

Приликом покушаја да одредимо три нивоа наставе полисемије за српски језик као завичајни, показало се да је далеко лакше објаснити, па чак и нацртати, настајање метафоричког значења именице *језик* у конструкцији *језик на ципелама* него метонимијског значења именице *кашика* у синтагми *кашика супе*. Ако се ученику представи слика човекове главе и језика у устима, а затим слика ципеле са језиком, ученик лако увиђа сличност и није му тешко да разуме мотивацију која је довела до метафоре *језик на ципелама*. Не може се, међутим, тако лако визуализовати веза између, на пример, кашике и супе у њој и објаснити зашто се супа назива *кашиком*. Везу по сличности лакше је нацртати, па ју је лакше и објаснити од других логичких веза. Осим тога, *кашиком* се једном може назвати супа, други пут неко друго јело и та веза није у том смислу стална као што је веза између људског језика и језика на ципели.

6. Закључна разматрања

Све што је до сада речено не умањује значај психолингвистичких истраживања која би требало да претходе изради планова и програма за наставу Српског језика. Оваква истраживања су драгоцене и треба их имати у виду јер чињенице о брзини и редоследу усвајања појмова код деце у највећем броју случајева одговарају редоследу лекција који би требало применити у наставној пракси.

Тако, на пример, пракса потврђује скоро све закључке које Валентина Илић (2022: 162) изводи из прегледа психолингвистичких истраживања.

„Требало би полазити од асоцијативних веза заснованих на физичким, перцептивно опазивим карактеристикама, и то најпре по облику, а затим, редом – по величини, звуку, карактеристичном кретању, укусу, боји – а затим и по неким другим карактеристикама, попут функције датог објекта и др.

– Примери на којима се усвајају све језичке појаве, а самим тим и лексичкосемантичке категорије требало би да буду прототипични, тј. да означавају појаве из њихове свакодневице и да у њиховом језику имају високу фреквенцију [...] То су најпре именице конкретнопредметног значења, затим глаголи и придеви, те прилози, предлози и везници.

– У дечјем речнику апстрактне именице употребљавају се са скоро седам пута мањом учесталошћу од именица са конкретним значењем (а градивне и збирне имају још мању фреквенцију).

– Глаголи: полазити од оних који означавају радњу (и који се могу употребити са ограниченим скупом објеката).

– Придеви: полазити од описних придева (они се најраније усвајају и најчешће користе), и то првенствено оних који означавају физичку карактеристику.”

Као закључак овог рада можемо рећи да методика наставе српског језика и књижевности треба да буде дубоко повезана са истраживањима развојних психолога. Требало би да састављачи програма, аутори уџбеника и наставници имају у виду когнитивне способности ученика којима треба да изложе одређени наставни садржај. Међутим, треба пажљиво тумачити резултате тих истраживања јер се повремено показује да с оним што је когнитивно базичније треба суочити ученике тек после онога што је когнитивно сложеније. Понекад први круг информација које се предочавају ученицима о некојој појави мора бити богаћији од свих осталих, а не најсиромашнији. Иако је логично да у друштвеним наукама почињемо представљање садржаја од почетка временске осе ка њеном крају, у неким случајевима боље је прићи наставним садржајима од краја него од почетка.

У сарадњи између развојних психолога и методичара треба имати у виду и овакве могуће парадоксе и бити спреман и отворен за њих.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

- Вељковић Станковић, Д. и Ђорђевић, И. *Метафоре и аналогије у настави српског језика – когнитивни приступ*. Београд: Јасен, 2021.
- Вељковић Станковић, Д. и Стојиљковић, Ј. *Методичка панорама наставе српског језика и књижевности*. Београд: Едука, 2024.
- Вукомановић Растегорац, В. *Увод у методику развоја говора*. Треће издање. Београд: Учитељски факултет, 2022.

- Драгићевић, Р. *Српски језик и култура изражавања за V разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2006.
- Драгићевић, Р. *Лексикологија српског језика*, друго издање. Београд: Завод за уџбенике, 2010.
- Драгићевић, Р., Илић, В., Николић, В. *На крилима речи*, збирка задатака за српски као завичајни језик. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 2023.
- Илић, В. *Теорија и пракса наставе лексикологије српског језика (у основној и средњој школи)*. Необјављена докторска дисертација, одбрањена 2022. године на Филолошком факултету Универзитета у Београду, ментор: проф. др Вељко Брборић.
- Ковачевић, М. (ур.). *Статус српског језика и књижевности у образовном систему*: зборник радова са Прве интеркатедарске србистичке конференције одржане у НОКЦ „Вук Караџић” у Тршићу 19–21. јуна 2020. године. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2021.
- Милановић, А. (ур.). *Границе српског језика*: зборник радова са Треће интеркатедарске србистичке конференције одржане у НОКЦ „Вук Караџић” у Тршићу 17–19. јуна 2022. године. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2023.
- Петакковић, С. (ур.). *Границе српске књижевности*: зборник радова са Четврте интеркатедарске србистичке конференције одржане у НОКЦ „Вук Караџић” у Тршићу 23–25. јуна 2023. године. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2024.
- Сувајџић, Б. (ур.). *Канон српске књижевности*: зборник радова са Друге интеркатедарске србистичке конференције одржане у НОКЦ „Вук Караџић” у Тршићу 18–20. јуна 2021. године. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2022.

*

- Barcelona, A. „On the plausibility of claiming a metonymic motivation for conceptual metaphor.” In: *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective*. A. Barcelona (ed.). Berlin: Mouton de Gruyter (2000): 31–58.
- Goossens, L. „Metaphonymy: The interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action.” *Cognitive Linguistics* 1–3 (1990): 323–340.

Rajna M. Dragičević

TREATMENT OF METAPHOR AND METONYMY
IN TEACHING PRACTICE

Summary

The paper emphasizes the importance of the order of teaching content in teaching practice. At the beginning of the article, attention is drawn to the narrowness of this issue in methodology, and then examples are given that problematize this issue. Attention is then focused on the importance of the sequence of teaching units in teaching lexicology, and then the sequence of metaphor and metonymy in teaching lexicology is elaborated in more detail. The hypothesis is put forward and somewhat proven that although metonymy is more basic than metaphor and is adopted earlier in children's language, students adopt metaphor more easily and therefore it should be given priority in teaching.

Keywords: metaphor, metonymy, teaching Serbian language, cognitive development, lexicology, methodology.