

ЛЕКСИКОЛОГИЈА И ГРАМАТИКА У ШКОЛИ

ЕДИЦИЈА
СТУДИЈЕ

књига 4.

Едиција је основана 2009. године са циљем да објављује студије и друге стручне радове наставника и сарадника Учитељског факултета из Београда.

Рајна Драгићевић

ЛЕКСИКОЛОГИЈА
И ГРАМАТИКА
У ШКОЛИ
Методички огледи



УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ
УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
Београд, 2012

Уредник

проф. др Петар Пијановић

Рецензенти

проф. др Даринка Гортан-Премк

проф. др Милица Радовић-Тешић

Садржај

I. УВОДНА РАЗМАТРАЊА	7
II. НАСТАВА СРПСКОГ ЈЕЗИКА	27
1. Култура изражавања у настави српског језика	29
2. Разумевање значења реченице (вежбања)	39
3. Утицај полисемије на творбу речи (методички аспект) ..	49
4. Лексички односи и полисемија (методички аспект)	58
5. Лексикологија у настави: лексичко богаћење	67
6. Једнојезички речници у настави српског језика	75
7. Творба речи у настави српског језика	88
8. Паронимија у настави српског језика	98
9. Провера знања из лексикологије: где греше ученици, а где наставници	104
10. Настава граматике у четвртој разреду основне школе	120
11. Типичне грешке ученика стечене у првом кругу усвајања градива у настави српског језика	133
III. УЏБЕНИЦИ ЗА НАСТАВУ СРПСКОГ ЈЕЗИКА	145
1. Ка бољим уџбеницима за српски језик	147
2. Душан Радовић о уџбеницима	158
3. Мој први уџбеник	167
4. Аутор о свом уџбенику: Српски језик за четврти разред основне школе	172
IV. НАСТАВА СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ	189
Лингвокултуролошки приступ у настави српског језика као страног	191

V. УНИВЕРЗИТЕТСКА НАСТАВА	207
Улога професора на савременом универзитету	209
Литература	221
Индекс имена	233
Библиографске белешке	237
Резиме	243
<i>Summary</i>	245

I. Уводна размаїрања

Ову књигу претежно сачињавају предавања која сам држала учитељима, наставницима и професорима српског језика у различитим градовима Србије у последњих десет година, од 2001. до 2011. године. Мањи део радова чине реферати са научних конференција посвећених методици српског језика. Текстови неких предавања објављују се први пут у овој књизи.

Методика као изазов. Моја интересовања за методичка питања почела су интензивније да се развијају у време када ме је *Завод за уџбенике* ангажовао да напишем уџбенике за српски језик за четврти и пети разред основне школе. Тај задатак показао се као један од тежих и изазовнијих у мом досадашњем раду.

Кључни проблем био је у томе што се ученици у четвртом и петом разреду први пут сусрећу са бројним апстрактним граматичким појмовима. Тако се, на пример, четвртаци први пут срећу са зависним реченичним конституентима, као што су атрибут или објекат, а петаци треба да заврше разред са солидним знањем о непроменљивим врстама речи, о падежима или, рецимо, о синтаксичкој анализи реченице. Граматика је врло апстрактан систем, па је тешко предочити једанаестогодишњем или дванаестогодишњем ученику апстрактне елементе апстрактног система, као и њихову узајамну умреженост. Чини се да биологи или географи имају знатно лакши посао, јер могу да нацртају или фотографишу највећи број појава са којима треба да упознају ученике. У граматици много тога мора да се замисли, а наставник и аутор уџбеника имају задатак да усмере ученика

у том процесу. Као аутор универзитетског уџбеника из лексикологије за студенте српског језика на Филолошком факултету у Београду, могу да изнесем лични утисак да је лакше писати универзитетске (а вероватно и гимназијске) уџбенике него оне намењене ученицима основне школе, будући да њима треба помоћи да изграде (а не само да надограде) основне појмове из науке о језику. Што је језичка јединица базичнија, теже ју је представити и дефинисати.

Мој приступ методици наставе српског језика заснован је, пре свега, на личном искуству стеченом у вишегодишњем раду са студентима, као и приликом писања уџбеника и праћења планова и програма за српски језик за основну школу.¹

Посебно сам заинтересована за проблеме обликовања апстрактних појмова из науке о језику у почетној настави српског језика. Тим питањима посвећено је треће поглавље ове књиге – *Уџбеници за наставу српског језика*.

Као лексикологу и семантичару, пажњу ми привлачи недовољност садржаја у вези са лексиком српског језика у школским плановима и програмима. Сматрам да су они преоптерећени темама из граматике, а да им недостају садржаји који се односе на употребу језика у свакодневном животу. У тако конципираној настави теме из области лексикологије морале би заузимати значајније место. О овим питањима говори се у другом поглављу књиге – *Настава српског језика*.

Пошто сам одржала неколико предавања страним студентима који студирају славистику или српски језик на универзитетима у Београду, Брну, Грацу и Берлину, заинтересовала сам се и за питања методике српског језика као страног. За сада ми пажњу привлачи утицај културе на српски језик, пре свега на лексику. У свакој националној култури постоје неке лексеме које немају апсолутне еквиваленте у страним језицима, јер су појмови означени тим лексемама оптерећени културолошким пртљагом

¹ Анализом планова и програма за српски језик и књижевност, али и за остале предмете, најинтензивније сам се бавила од 2006. до 2009. године, када сам била члан Комисије за основну школу Националног просветног савета.

и увек имају шире значење од оног које им се даје буквалним преводом на српски или neki други језик. У четвртом поглављу ове књиге – *Настава српског језика као страног* – залажем се за лингвокултуролошки приступ настави српског језика. Страни студенти показују велико интересовање за слој културолошки обојене лексике у српском језику. Примери који се дају у текстовима из четвртог поглавља могу се с успехом користити и у настави српског језика као матерњег.

О уџбеницима за српски језик. Распоред корака у почетној настави граматике. Стручњаци за језичка питања прилазе елементима језичког система из перспективе целокупног система. Тако, на пример, о граматичком субјекту размишљамо истовремено синтаксички (као о једном од два главна реченична члана), али и морфолошки (као о именичкој јединици у облику номинатива). Тек такав приступ, морфолошки и синтаксички, омогућава нам да идентификујемо језичку јединицу. Могло би се навести и много других примера који показују колико су језички нивои узајамно повезани и у којој мери се елемент језичког система може до краја сагледати само ако се анализира из визуре целокупног система. Ученик петог разреда налази се тек на првом степену усвајања знања о организацији језичког система и веома је тешко одредити редослед корака којим он треба да иде да би стекао знање о целини.

Као пример таквих недоумица, навешћу своје дилеме у вези са концепцијом уџбеника за пети разред. У плану и програму за српски језик и књижевност за пети разред стоји да ученици прво треба да савладају реченичне чланове (субјекат, предикат, објекат, атрибут, апозицију, прилошке одредбе), а тек потом свих десет врста променљивих и непроменљивих речи (уз именице је предвиђено да се обраде и падежи, као и промене свих променљивих речи по категоријама по којима се мењају). Била сам незадовољна таквим решењем, јер ми је изгледало нелогично да се прво обрађује служба језичке јединице, а да се тек потом говори о врстама јединица које врше одређену службу у реченици. Ипак, одлучила сам да изнесем лекције онако како налаже план и програм. Имала сам врло сложен задатак да објасним учени-

цима шта је, на пример, граматички субјекат, а да не поменем именичке јединице у номинативу или да разрадим однос између правог и неправог објекта, а да у ту причу не уплетем падеже (јер је предвиђено да се о њима говори касније).

Када сам написала уџбеник и разговарала о том проблему са проф. др Душком Кликовац, једним од рецензената уџбеника, и њој се учинило да је такав размештај градива нелогичан и да га треба променити. Подстакла ме је и много ми помогла у томе да прво обрадим врсте речи, а затим службу речи у реченици. Испоставило се, наравно, да тај поступак није подразумевао само механичке интервенције у премештању лекција већ да је нови распоред лекција захтевао писање новог уџбеника. Појавили су се нови проблеми. Сада је требало објаснити ученицима шта је акузатив, а не везати га за прави објекат или шта је номинатив, а не повезати га са граматичким субјектом.² Питање редоследа корака у учењу граматике показало се као проблем који превазилази искључиво методичку недоумицу. Покушај да се одговори на ово питање отвара проблем базичности у језику. Када бисмо могли да одредимо шта је од чега основније, успели бисмо да саставимо идеалан план и програм за учење српског језика. Да ли је то уопште могуће учинити? Постало је јасно да последице у савладавању градива могу бити знатно приметније ако се лекције погрешно распореде. У раду са студентима нисам имала тај проблем јер они долазе на факултет са каквом-таквом сликом о целини граматичког система, а то омогућава предавачу да развија слику неког елемента система из угла целине. Ученик петог разреда мора савлађавати сегмент по сегмент, а анализа сегмената увек је некомплетна. Састављачи планова и програма, аутори уџбеника и наставници стално морају имати на уму редослед корака и при том бити свесни чињенице да ниједан

² Показало се да је, теоријски посматрано, ово решење боље. Ученици петог разреда носе нека елементарна знања о реченичним члановима из претходних разреда, па сам донекле могла да се ослоним на та раније стечена знања. Ипак, неки наставници су ми се пожалили на овакав распоред због тога што им он ствара проблеме у припремама ученика за такмичења, јер је план градива које се оцењује на такмичењима заснован на редоследу лекција у плану и програму.

распоред није најбољи избор, да сваки има своје добре и лоше стране, али да треба пажљиво изабрати онај који ће ученику помоћи да најбрже савлада предвиђено градиво.

Одређивање мере у обради појмова у почетној настави грамаџике. Када се коначно некако (никада не и сасвим одговарајуће) разреши питање редоследа у првом кругу учења о граматичким проблемима, треба одредити и степен залажења у задати проблем. У плану и програму за четврти разред основне школе стоји, на пример, оскудна информација о томе да у уџбенику треба обрадити атрибут. Аутору уџбеника је јасно да се ученици четвртог разреда први пут срећу са атрибутом и да ће у току школовања још неколико пута бити речи о том питању јер су планови и програми из српског језика организовани по систему концентричних кругова. Више пута се обрађују исте појаве, а сваки пут детаљније. Изузетно је тешко одредити меру првог круга. У вези са овим питањем огромна је улога аутора уџбеника. Он мора поштовати планом и програмом задат садржај. Све задате теме морају се обрадити. Међутим, одређивање мере информација које ће се изнети у лекцијама представља задатак за који је задужен аутор. Јасно је да у лекцији о атрибуту треба изнети основне податке о овом реченичном члану, али није јасно које податке треба сматрати основним, а које оставити за неки виши ниво.

Процењивање основног о некој појави такође спада у велики изазов. Понекад се аутору уџбеника или наставнику учини да је основно оно што је типично. Често је тако, али то не мора бити правило. Типичан атрибут је конгруентни атрибут, па се аутори уџбеника обично задовољавају тиме да у првом кораку учења о атрибуту изнесу само податке о овом типу атрибута. Због тога се дешава да неконгруентни атрибут ученици понекад не савладају све до студија. Запитаност над проблемом првог круга у учењу изнела сам у деловима ове књиге који носе наслове *Ка бољим уџбеницима за српски језик*, *Мој први уџбеник* и *Аутор о свом уџбенику: Српски језик за четврти разред основне школе*. Моје искуство у раду са студентима показало је да се знање стечено у првом кругу учења о неким појавама најдуже чува и да

се, обично, прихвата без остатка. Грешке које су стечене у првом кругу често се никада не исправе. Том проблему посвећен је део књиге под називом *Типичне грешке ученика стечене у првом кругу усвајања трагива у настави српској језика*.

Ојширношћ лекција у уџбеницима. Обично мислимо да уџбенички текст (нарочито за ученике млађег узраста) треба да буде сажет, да објашњења треба да буду што краћа и без много дигресија. У том смислу изненађујући су резултати истраживања психолога Милана Марковића, професора са Филозофског факултета у Београду. Резултати до којих је он дошао показују да се најлакше уче лекције које је могуће резимирати. Ако се у пет-шест редова изнесе неколико чињеница, ученик ће их теже научити него ако му се те исте чињенице изнесу на једној страници текста, уз објашњења, примере, дигресије и сл. М. Марковић закључује да је тешко учити туђе резиме и да се суштина учења своди на то да сваки ученик треба сам себи да направи резиме одмеравајући по значају податке изнесене у тексту. За писање граматике овај податак је врло важан, јер су уџбеници овог типа најчешће састављени од података који се, сви од реда, морају научити. Обично нема сувишног текста. Дакле, погрешна је представа да се краће лекције обавезно брже савладавају него дуже. Истраживања М. Марковића подстакла су ме да се потрудим да свакој чињеници изнесеној у уџбенику обезбедим одговарајући контекст из којег се жељени податак извлачи, уместо да се износи готов, довршен, као аксиом. Овим питањем бавила сам се у делу књиге под насловом *Ка бољим уџбеницима за српски језик*.

О квалитету уџбеника. Када се узме у обзир све што је овде казано, као и оно што је речено у поглављу *Уџбеници за наставу српској језика*, јасно је да је писање уџбеника за почетну наставу српског језика тежак и одговоран посао. Без обзира на труд који је уложен током рада на уџбеницима, када се они коначно појаве у настави, ауторе, по правилу, чека критика. Наставници су обично сложни у уопштено негативним оценама и старих и нових уџбеника, а када треба да наведу конкретне замерке или идеје да се неки делови побољшају, најчешће нису

спремни на сарадњу. Наравно, има и оних наставника и колега који су спремни да укажу на конкретне недостатке, али они су у мањини. О томе како је изгледала моја сарадња са наставницима када сам их замолила да ми помогну у писању уџбеника за четврти разред тако што би ми скренули пажњу на недостатке до тада јединог уџбеника за четврти разред основне школе, чији је аутор Милија Николић, писала сам у делу ове књиге под називом *Мој први уџбеник*. На исти проблем осврнула сам се и у раду Душан Радовић о уџбеницима. Душан Радовић је, наиме, написао неколико упечатљивих есеја о недостацима наших уџбеника за почетну наставу српског језика. Са много оштрине и горчине, он је уочио све што је седамдесетих година XX века недостајало букварима и читанкама, али није успео да доврши рад на буквару који је започео и да на тај начин најубедљивије покаже како треба писати уџбеник. Није тешко критиковати уџбенике, али је веома тешко написати добар уџбеник. И још нешто: какав год да је уџбеник, никада се сви корисници неће усагласити у вези са његовим квалитетом.

Оно што објективно представља велики проблем јесте огромна понуда уџбеника за све предмете, па и за граматику српског језика, нарочито за ниже разреде основне школе. Мањи број издавачких кућа које објављују квалитетне уџбенике (има их само две или три у Србији) нада се да ће наставници пробати да користе различите уџбенике, а да ће се, затим, вратити оним квалитетним. То се, нажалост, ретко дешава, јер и наставници, често, нису довољно едуковани да изаберу квалитетан уџбеник. Постоје многобројни погрешни мотиви који могу руководити наставнике у избору уџбеника. Путујући по Србији, држећи предавања наставницима и разговарајући са њима и са директорима основних школа, имала сам прилике да се у то уверим. Нећу наводити те разлоге, али ћу изразити своје изненађење чињеницом да је многим наставницима мало важно колико је компетентан аутор који је написао изабрани уџбеник. Наравно, компетенција аутора сама по себи не може обезбедити квалитет уџбеника, али би требало да буде први корак у одлучивању наставника приликом избора уџбеника. За неке наставнике важније је да ли уџбеник има провидну навлаку на корицама или је нема, да ли има

много или мало илустрација, много или мало текста него ко га је написао. Због тога има прегршт уџбеника са обиљем материјалних грешака. Са лошим последицама тих грешака тек ћемо се суочавати.

Као пример, навешћу неколико питања из једног (по свему штетног) уџбеника за четврти разред основне школе, по којем је, на моју велику жалост, заједно са много ученика у Србији, учио и мој син.

Задржаћемо се овом приликом на прве две странице. Уџбеник почиње рубриком *Да се погсећимо*, која садржи неколико питања. Први задатак овако гласи: *Наведи главне делове реченице?* На крају заповедне реченице, у уџбенику за српски језик (који треба да буде пример писмености), налази се упитник.

Следећи задатак овако гласи: *Која је врста речи предикаш у реченици?* На основу ове формулације, погрешно се сугерише ученику да службу предиката може вршити само глагол. Занемарује се чињеница да постоји и именски предикат (*Ана је ученица*). Оваква питања, која не остављају могућност да ученик претпостави да и неке друге речи могу вршити службу предиката у реченици, отварају пут ка трајном везивању предиката искључиво за глагол. Без обзира на чињеницу што ће ученик још много пута учити о предикату, постоји озбиљна могућност да, због овако лошег наслеђа из првог круга учења о предикату, никада у потпуности не савлада овај проблем. Када ти ученици постану студенти, рећи ће на испиту да именица *ученица* у реченици *Ана је ученица* врши службу објекта (опширније о томе у раду *Типичне грешке ученика сачењене у првом кругу усвајања традиција у настави српског језика*). Да закључимо: службу предиката у реченици не врши само глагол и не сме се поставити питање: *Која је врста речи предикаш у реченици?*

Питање под бројем три у истој рубрици гласи: *Колико рода имају именице и који су?* Да, истина је – у уџбенику за српски језик заиста пише: *Колико РОДА имају именице!* Можда је то коректорска грешка, али таквих грешака не би смело да буде у уџбеницима за српски језик. Још озбиљнија је материјална грешка која се крије у овом питању. Из непрецизне формулације питања

могло би се закључити да свака именица може имати више родова и да се, можда, именице мењају по родовима. Правилан одговор на ово питање гласи овако: Именице имају један род – мушки, женски или средњи. Ретке су именице којима граматичка норма допушта два рода (нпр. *шај бол* и *ша бол*). Наравно да ниједан ученик четвртог разреда не би могао да пружи овакав одговор на постављено питање. Зато сам са зебњом посматрала како мој син, баш као и многа друга деца, уписује очекивани одговор да именице имају три рода – мушки, женски и средњи. Ово питање погрешно подучава ученике да се именице, осим по падежу и броју (*клуџа – клуџе*), могу мењати и по роду (*клуџа – женски род, ? – мушки род*).

Одмах испод наведеног задатка стоји следећи захтев: *Напиши умањено значење за следеће именице: камен, рука, књиџа*. Зар се значење може написати? Наравно да не може. Може се написати реч, али не и значење јер је то апстрактна категорија. Аутору није довољно што од ученика тражи да напише значење, већ експлицира да то треба да буде „умањено значење“. Шта уопште значи ова синтагма? Како ли тек изгледају уџбеници овог издавача из других предмета када уџбеник за српски језик садржи овакве формулације?!

Овде се не завршава серија грешака наведених са само прве две странице уџбеника који је, нажалост, одобрен. Следећи задаток гласи овако: *Наведи глаголска лица: за једнину: 1. _____, 2. _____, 3. _____; за множину: 1. _____, 2. _____, 3. _____*. Аутор уџбеника очекује од ученика да наведу личне заменице за једнину и множину. У овом задатку направљена је озбиљна материјална грешка јер је аутор помешао две врсте речи – глаголе и заменице! Уместо да зада ученицима одређени глагол, па да затражи од њих да га промене по лицима (нпр. *чиџам, чиџаш, чиџа* итд.), он захтева да ученици уписују личне заменице уместо глагола у одређеним лицима.

На крају овог лоше осмишљеног теста аутор се обраћа ученицима следећим речима: *Први корак је направљен. Видиш га је лак*. Показало се, међутим, да ни аутору тај први корак уопште није лак, а камоли ученицима, које је сигурно збунио ако су

пре тога нешто знали из граматике. То је, у ствари, био први погрешан корак. Забрињава чињеница да нема странице у овом уџбенику без бар једног погрешног задатка. Уџбенике треба да пишу стручњаци за одређену област. Ако их пише неко ко није компетентан, ученици ће од њих имати много више штете него користи. За наставнике је због тога, приликом избора уџбеника, врло важно да обрате пажњу на стручност аутора. Сви други пропусти у уџбенику мање су опасни од нагомиланих материјалних грешака.

На први поглед, чини се како нема много разлога за то да граматике за ниже разреде основне школе пишу баш само професори српског језика. Сваки просечно описмењен грађанин Србије требало би да познаје ту елементарну граматiku која се изучава од првог до четвртог разреда. Примери из праксе показују колико може бити штетно овакво уверење. Тако је, на пример, аутор једне читанке за трећи разред основне школе желео да повеже наставу граматике и књижевности, па се у питањима испод једне песме нашло и оно у којем је тражено од ученика да подвуку именице у тој песми и да одреде њихов род и број. Задатак се чини примереним и нема му се шта замерити све док се не погледају именице у задатој песми. Иако се песма састоји из само неколико стихова, од ученика је тражено да одреде род и број именица *деца*, *џрање* и *дрвеће*. Међу ученицима који су решавали овај, на први поглед, тако једноставан задатак, нашао се и мој син, који је тада био ученик трећег разреда. Решавао је задатак и гласно размишљао, примењујући правила која је научио о одређивању рода и броја: „Прво ћу именицу *џрање*, која је у множини, пребацити у једнину – *џрана*. Именица *џрана* је у женском роду једнине (*џа џрана*), што значи да је *џрање* именица у женском роду множине.“ По истом принципу, *дрвеће* је именица у средњем роду множине, а исто важи и за именицу *деца*. Узалуд сам покушавала да му објасним да наведене именице спадају у групу збирних и да оне обликом једнине исказују множину. Није, наравно, било никакве шансе да деветогодишњем ученику објасним да су све те три именице у једнини и да су именице *дрвеће* и *џрање* у средњем, а *деца* у женском роду. А и зашто би ученик трећег разреда основне школе морао да зна да постоје

именице чије се граматичке и семантичке карактеристике (тј. граматички и реални број) не слажу?

Пустила сам дете да оде у школу са нетачно урађеним домаћим задатком...

Аутор ове читанке свакако зна шта се подразумева под родом и бројем именица, али не зна да српски језик обилује изузетима од свих граматичких правила, да, такорећи, не постоји класификација без изузетака. Тај аутор, наравно, не може да предвиди изузетке. Он је олако задао ученицима задатак, не размишљајући какве све замке крије текст који није прилагођен знањима и способностима ученика. Стручњак за српски језик вероватно не би могао да направи грешке тог типа у свом уџбенику. У овом случају аутор није написао неку погрешну дефиницију или навео нетачан пример, али питање које је поставио указује на његову нестручност, на превиђање чињеница.³

Још нешто је важно напоменути: нема уџбеника без грешака и омашки, али застрашујуће је да има одобрених уџбеника у Србији, по којима уче наша деца, а у којима нема странице без погрешке.

Настава српског језика. Настава српског језика у основној школи оптерећена је граматиком. Граматика се у плановима и програмима, а самим тим и у уџбеницима и настави, представља као некакав систем за себе, који делује независно од говорника српског језика. И док ученике учимо апстракцијама, многи од њих заврше основну школу са врло сиромашним лексичким фондом, не користе се сложеним реченицама, не умеју да ра-

³ Могло би се навести још много примера за такав тип пропуста у важећим уџбеницима. Овакви пропусти нису очигледни све док се не обрати пажња на задате текстове. Навешћу још само један пример. Аутор једне читанке за други разред основне школе тражи од ученика да подвуку именице у једној песми. На први поглед задатак је постављен коректно. Међутим, од деце која имају осам година и која једва знају да препознају да у именице спадају речи као што су *прозор*, *кућа*, *лојша*, овај аутор очекује да препознају глаголске именице у синтагмама са субјекатским генитивом: *жубор реке*, *леи авиона*, *расиј деце*. У том узрасту ученици ни случајно не могу да идентификују *жубор*, *леи*, *расиј* као именице. Овакав задатак може само да их збуни.

зликују важно од неважног у прочитаном тексту, не служе се речницима ни енциклопедијама, не знају да резимирају текст, нису способни да искажу сопствено мишљење, не знају да опишују, често се деси да не овладају елементарним комуникационим вештинама и основним правилима вербалног и невербалног понашања у разговору са друговима, одраслима, у комуникацији телефоном итд. Ја сам у својим уџбеницима за четврти и пети разред (према личном нахођењу, иако се то не прописује у плановима и програмима) увела рубрике у којима сам изнела прегршт вежбања која би требало да послуже наставницима за рад на часу и као модел за осмишљавање додатних задатака према датом моделу. Међутим, показало се да су планови и програми преоптерећени задатим садржајима и да наставници обично немају довољно времена да раде са ученицима оно што није обавезно.

Приликом обраћања наставницима српског језика, залагала сам се за то да се у настави посвети више пажње питањима језичке културе. Предлагала сам петоминутна лексичка вежбања којима би часови започињали или се завршавали, као и домаће задатке помоћу којих би се код ученика развијала језичка култура. У делу књиге под насловом *Лексикологија у настави: лексичко бојаћење* износим поражавајуће податке о лексичким проблемима одличних ученика петог и шестог разреда једне угледне београдске основне школе, а затим наводим конкретне примере лексичких вежбања која би се могла користити у школи. Слично је конципиран и одељак *Култура изражавања у настави српског језика*.

Велики проблем у служењу језиком могу представљати пароними. То су речи сличне форме и сличног значења, као, на пример *новински* и *новинарски*, *љубишељ* и *љубимац*, *ријимички* и *ријимични* итд. Овакве речи руски лингвисти називају *ше-шким речима*, због бројних проблема које могу изазвати у комуникацији. Питању паронимије не придаје се никаква пажња у плановима и програмима за основну и средњу школу, па сам се неколико пута обраћала наставницима кратким теоријским предавањем о паронимији. Предложила сам и одговарајућа

вежбања. Том питању посвећен је текст *Паронимија у настави српској језика*.

Многе језичке недоумице лакше би се решиле када би се ученици чешће користили једнојезичким речницима српског језика. Библиотеке основних и средњих школа, по правилу, нису снабдевене речницима. О најважнијим речницима српског језика, као и о начину на који се они могу користити у настави, писала сам у тексту *Једнојезички речници у настави српској језика*.

На проблеме ученика у служењу сложеним реченицама скренула сам пажњу у тексту *Разумевање значења реченице и предложила неколико задатака у којима се очекује да ученици одговоре на постављена питања у вези са задатом сложеном реченицом*. Да би одговорили на питања, они је морају семантички разложити и разумети њено значење.

Творба речи посматра се у овој књизи као један од најпродуктивнијих начина за лексичко богаћење, а не само као скуп формалних процеса којима се од творбених основа и афикса граде творенице. То се нарочито види у тексту *Творба речи у настави српској језика*.

У многим радовима инсистира се на значају полисемије и деривације, као главним путевима лексичког богаћења. Полисемија се представља и као процес који се уплиће у друге семантичке релације, па се, у складу са тим, у тексту *Лексички односи и полисемија* говори о утицају полисемије на синонимију и антонимију. Указује се на чињеницу да ти односи нису тако једноставни каквим се приказују у неким уџбеницима за основну школу и предлаже се да се ученицима стално скреће пажња на последице утицаја полисемије на односе међу речима. У тексту *Утицај полисемије на творбу речи* указује се на чињеницу да творенице не заснивају обавезно своја значења на основном значењу мотивне речи, већ да тај процес може бити мање или више непредвидљив. Значењу твореница често се приступа механички у нашим уџбеницима, као да се обавезно може предвидети значење мотивисане речи на основу унапред задатог семантичког

результата који мора уследити спајањем датих творбених морфема.

Већина текстова у књизи састоји се из теоријског дела, који, у мањој или већој мери, служи за едукацију наставника, и из практичних вежбања, која су замишљена као модели за задатке које ће наставници моћи да користе на часовима. Теорија изнесена у овим текстовима углавном је преузета из моје књиге *Лексиколоџија српског језика*, Београд: Завод за уџбенике (прво издање: 2007. године, друго издање: 2010. године).⁴

⁴ У овој књизи често се понавља став да граматика не може бити самој себи сврха и да тежиште наставе српског језика мора бити умерено из сфере граматике која се не повезује са употребом језика нити са стварним животом. Могло би се рећи да је тај став један од лајтмотива ове књиге. Забрињавајуће је што се мало тога мења у плановима и програмима иако већ дуго наши уважени лингвисти износе у јавности мишљење о потреби повезивања граматике са стварношћу. Тако је, на пример, давног 15. фебруара 1949. године проф. Александар Белић (2000: 182–192) одржао предавање средњошколским наставницима на Коларчевом универзитету. Поводом изласка из штампе првог броја часописа *Наш језик*, овим речима обратио се присутним наставницима: „Наш часопис од свог оснивања устаје против формалистичког проучавања и предавања матерњег језика и проповеда стварно изучавање његово у нашој школи, не само средњој већ свакој школи у којој се говори о народном или књижевном језику. Он је стално износио да проучавање језика независно од стварности које се језик тиче и којој је намењен – значи узалудно мучење оних који се тако о језику поучавају. Граматичка вежбања вршена искључиво граматике ради, а не ради упознавања језичке стварности која вреди подједнако за све језике света – учинила би од наставе матерњег језика један сасвим непотребан предмет школама.“ Да би показао како се стварност, тј. људске способности, одражавају у језику, А. Белић је у наставку предавања изнео мишљење о томе да је настанак речи у било којем језику условљен двома основним особинама људске перцепције, које се преносе с генерације на генерацију и еволутивно развијају. Прва се односи на способност свих људи на свету да имају представе о предметима као збиру особина повезаних у целину. Друга особина је у вези с првом – људи имају способност да из збира особина предмета издвајају појединачне особине, биле оне сталне или привремене. Именице су настале као последица прве наведене способности, а придеви и глаголи су резултат друге особине; прилози су, затим,

Настава српског језика као страног. Држећи предавање страним студентима славистике на *Међународном скупу слависта* 2010. године на Филолошком факултету у Београду, изненадила сам се када се испоставило да они ни изблиза нису могли да претпоставе шта значи фразеологизам *имаџи образ као ђон*. *Образ* за говорнике српског језика није само лексема која означава део лица већ и појам који предстваља симбол морала, части, достојанства. О томе сведочи неколико фразеологизама о образу у српском језику, нпр.: *имаџи чисти образ, имаџи гебо образ, (о)каљаџи/(о)црниџи образ, човек од образа, имаџи образ као ђон* итд. *Образ* представља културолошки концепт у српској култури. Свака култура поседује сопствене културолошке концепте. Задатак оног дела наставе српског језика као страног који се бави лексиком јесте да издвоји српске културолошке концепте од осталих лексема. Упоредо с вежбањима посвећеним значењу лексема, страним студентима се морају предочити бар они елементи српске културе који су урезали свој траг у српском језику. Могућност испитивања културолошких концепата на примеру значења лексема, фразеологизама, афоризама, слободних асоцијација, појмовних метафора итд. представља предмет поглавља *Линџвокулиџуролошки џрисиџуџ у наџиџави срџскоџ језика као сџиџраноџ*.

Универзитетска настава. Место у овој књизи нашао је и рад о улози професора на савременом универзитету. Рад се пре свега односи на оне универзитетске професоре који предају српски језик. Тиме је, у некој мери, у овој књизи обухваћен поглед на наставу српског језика почев од нижих разреда основне школе до универзитетског нивоа.

Применом Болоњске декларације, универзитети у Србији значајно су изменили досадашњи начин рада. Многи курсеви углавном су упола скраћени. Често се организују једносе-

настали од придева; Белић затим, у тексту који следи, објашњава начин настајања осталих врста речи. Ово занимљиво предавање завршено је препоруком наставницима да се потруде да сами себе оспособљавају да, како он каже, „предметно размишљају“ о језику и да та размишљања унесу у сва своја предавања и старијој и млађој деци.

стрални курсеви. Такав начин рада захтева промену у приступу настави. Неке навике морају мењати и студенти и професори. Међутим, постоје и константе у односу универзитетског професора према својим студентима, предавањима, организацији наставе, које се, упркос болоњском искушењу, не смеју мењати. У раду се говори о улози професора у савременим универзитетским условима, имајући у виду начела која се не смеју променити и она која се морају увести.

У тематском смислу, радове из којих је сачињена ова књига повезује идеја о томе да би тежиште наставе српског језика требало пребацити са теоријског на функционални план, тј. са граматике на употребу српског језика. Указује се на резултате истраживања о проблемима ученика у вези са познавањем лексичког фонда српског језика и скреће се пажња на значај увођења наставних јединица које ће омогућити ученицима да савладају те и неке друге проблеме које имају у служењу језиком. У овој књизи нуде се конкретна решења за то како да се, док се званично не промене наставни планови и програми, у постојећим условима настава српског језика бар делимично преусмери и обогати садржајима који развијају језичке способности ученика.

У концепцијском смислу, већину радова повезује троделна структура. У првом делу износи се конкретан проблем који се тиче планова и програма или уџбеника за српски језик. Да би се скренула пажња на тај проблем, често се излагање поткрепљује резултатима емпиријског истраживања. У другом делу рада наведени проблем излаже се теоријски, а у трећем се наводе конкретна вежбања која се могу користити на часу. Указивање на проблеме могло би послужити неким будућим састављачима планова и програма; теоријска разрада намењена је наставницима, с циљем да они, у некој мери, унапреде своја теоријска знања о датим проблемима, а вежбања су намењена ученицима.

Проблеми на које се указује у овој књизи, као и понуђена решења, ни изблиза не покривају сва нерешена или лоше ре-

шена питања у вези са наставом српског језика. Избор тема условљен је мојим интересовањима за лексикологију, па се ова књига може схватити као поглед на наставу српског језика из угла једног лексиколога. Било би веома корисно када бисмо ускоро могли да читамо анализе, критике, идеје и сугестије у вези са наставом српског језика из визуре свих осталих дисциплина науке о језику и науке о књижевности. Тек тада бисмо имали јасну слику о томе како унапредити наставу српског језика и књижевности у школи.⁵

Београд, септембар 2011

Р. Д.

⁵ Први кораци на том путу већ су учињени. Тако је Г. Штасни (2008) детаљно анализирао проблеме наставе творбе речи у школи, В. Брборић (2004; 2011) већ годинама посвећује радове и књиге питањима наставе правописа, Р. Цвијетић (2005) препознао је значај употребе речника у настави српског језика и посветио књигу тој теми, М. Јањић (2008) анализирао је колико се пажње посвећује говорној култури у основној школи. Напомене, анализе, емпиријска истраживања и предлоге изнесене у овим књигама не би требало заобићи у изради будућих планова и програма за српски језик. За ову прилику издвојене су само књиге о одређеним областима, а том списку могли би се придружити и бројни радови и књиге у којима се истражују ужа питања, као што је, на пример, књига Д. Вељковић-Станковић (2011) о речима субјективне оцене у настави српског језика и књижевности, као и радови у зборницима које су сачинили Љ. Петровачки (2007), Б. Милић (2009), Б. Милић и В. Брборић (2010; 2010б) итд. Ништа мање значајна нису ни истраживања изнесена у магистарским и докторским дисертацијама, од којих многа, нажалост, још увек нису објављена. За питања која се обрађују у овој књизи посебно је интересантан магистарски рад В. Паровић *Лексичко-семантичке вежбе у настави српског језика и књижевности*, одбрањен 2008. године на Филолошком факултету у Београду.

II. Настава српској језика

1. Култура изражавања у настави српског језика¹

Ако обратимо пажњу на планове и програме за српски језик за било који разред, ако прегледамо уџбенике и осврнемо се на ситуацију у настави, запазићемо да је једна област запостављенија од других. То је језичка култура.

Циљ овог рада јесте: 1) указивање на овај проблем; 2) наглашавање значаја оваквих садржаја у настави српског језика и 3) покушај да се понуде нека решења.

Кренућемо од једне метафоре. Реч је основна јединица комуникације. То је цигла којом градимо веће језичке јединице. Граматичким, семантичким и прагматичким правилима, као малтером, повезујемо их у реченице. Реченице се, одређеним правилима за кохезију текста, везују у текстове. И тако – реч по реч, реченица по реченица, текст по текст, гради се језичка кућа.

¹ Овај рад темељи се на предавању које је одржано учитељима и наставницима српског језика у више наврата 2005. године (9. и 23. октобра, 27. новембра, 4. децембра), као и 29. јануара 2006. године, у Центру Сава, у оквиру семинара Министарства просвете и спорта, под називом *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*. Овај семинар Министарства просвете остаће запамћен као један од најмасовнијих, јер су на њему присуствовали готово сви учитељи из Србије. Текст је објављен у часопису *Иновације у настави* XIX, 2006/1, стр. 29–35.

Основни и најважнији задатак наставника на часовима српског језика јесте да помогне ученицима да изграде сопствену језичку кућу, кућу од чврстог материјала, са много корисно распоређеног простора. Да ли ће ученик савладати баш сваку граматичку партију и баш сваки текст из читанке мање је важно од овог континуираног подухвата који се мора пажљиво осмислити и стално разрађивати.²

Речи. Први по реду проблем у грађењу језичке куће ученика јесте проблем недостатка грађевинског материјала. Ученици не могу да сазидају чврсту и велику кућу кад немају довољно цигала.³ Навешћемо један врло илустративан пример. У питању су резултати истраживања до којих је дошла Наташа Миљановић у свом специјалистичком раду, под називом *Именице страног порекла у Чишаници за петти разред основне школе*. Рад је одбрањен 2003. године на Филозофском факултету у Новом Саду.

Циљ рада био је да се испитају и опишу именице страног порекла у *Чишаници за петти разред*, чији су аутори Павле Илић и Милутин Петровић, а коју је издао Завод за уџбенике и наставна средства 1994. године. Утврђено је да у Читанци има укупно 2.083 именице са 7.257 потврда. Страног порекла је 595 именичких лексема. Највише је турцизама (167), затим хеленизама (101), латинизама (89), романизама (70), русизама и бохемизама (65), англицизама и германизама (52), хунгаризама (26) и речи из осталих језика (25). Најфреквентније речи страног порекла у

² Метафором о грађењу језичке куће послужили смо се у одломку посвећеном култури изражавања у уџбенику за пети разред основне школе (Рајна Драгићевић, *Српски језик и култура изражавања за петти разред основне школе*, Београд, 2006: Завод за уџбенике и наставна средства). Задаци су, по типу проблема на који се односе, распоређени у неколико целина: *Речи; Од речи до реченице; Од реченице до текста; Тексти*. По угледу на тај део уџбеника осмишљено је и предавање на основу којег је настао овај рад.

³ Проблему лексичког сиромаштва ученика посвећен је део ове књиге под називом *Лексикологија у настави: лексичко богаћење*.

овој читанци су: *цар, кайеџан, школа, кула, мајсџор, љусар, џоџи, хиљада, ваздух, џенерал* итд.⁴

У раду је, затим, представљена анкета. Ученици шестог разреда једне основне школе (дакле, они ученици који су се годину дана раније користили Читанком за пети разред, која је предмет испитивања) подељени су у две групе. Од ученика из обе групе тражено је да писменим путем дефинишу 23 лексеме страног порекла из Читанке за пети разред. То су речи које имају богату полисемију и деривацију у нашем језику, а то значи да су одомаћене. У питању су следеће речи: *авлија, ашовчић, џуњ, делија, гејеша, дивизион, долама, ђаконија, имџераџор, кадија, механџија, неимар, огаја, џаша, раја, риџи, џерџија, џока, фес, чакшире, чанак, шарџер, шејриџи*. Првој групи ученика наведене су речи дате у реченицама, а другој без контекста. Резултати су поражавајући. На пример: 82,75% испитаних ученика није знало шта је *неимар*, 51,72% ученика није знало шта значи реч *имџераџор*, 34,48% ученика није знало шта се подразумева под речју *риџи*, 22,42% ученика није знало шта значи *огаја*, 20,69% ученика није знало шта значи *чанак* итд. Утисак је још суморнији ако се узме у обзир да су у ове проценте ушли само нетачни одговори, а да је било много ученика који, свесни свог незнања, нису написали никакав одговор. Двадесет задатих речи написано је на табли, али било је и оних ученика који нису могли чак ни да их правилно препишу са табле. Неки су, рецимо, писали: *џераџије* (ум. *џерџија*), *имџераџив* (ум. *имџераџор*), *рај* (ум. *раја*), *риџи* (ум. *риџи*) итд.

⁴ Ове податке наводимо само успут, иако би и они захтевали пажљиву обраду. Проблем је очигледан – међу страним речима које ученици треба да савладају највише је архаизама. За то, наравно, постоји оправдање, али требало би уводити текстове у којима је више речи које интелектуализују деџи речник. За општу културу ученика важно је да знају шта је *кадија* или *џока*, али за њихово даље образовање корисно би било да науче и неке интернационализме, нарочито ако за њих не постоји адекватна реч у нашем језику. Могуће је да претеривање са текстовима који имају историјску тематику не мотивише довољно ученике да их пажљиво читају и да размишљају о значењу речи у њима.

За неке наше дванаестогодишњаке делија је навијач Црвене звезде; ђаконија је разноврсност или много разних ствари; неимар је човек који не мари или човек који нема много новца или нерадник или врста звери (!); паша је лукавац или отац или деда или пастир, чобанин; рит је село или неко пусто место или дрвени мост или салаш; терзија је неки тежак човек, а тока – неко глуп или ципеле.

Проблем далеко надилази чињеницу да ученици шестог разреда не знају оно што је требало да науче у петом. Овде се поставља питање где су та деца живела и шта су радила дванаест година? Како проводе време? Шта читају?

Предлози за превазилажење проблема. Било би корисно на скоро сваком часу радити са ученицима петоминутне лексичке вежбе које би их подстицале да размишљају о речима и њиховим значењима. Понекад се те вежбе могу уклопити у тему часа, али и не морају. Смисао оваквих задатака био би подстицање ученика да размишљају о значењима речи које знају, као и оних са којима се срећу први пут. Најсврсисходнији и најделотворнији су задаци у којима се вежбају синонимија, полисемија и творба речи. Полисемија и творба речи представљају најбогатије начине настанка нових речи и значења у нашем језику.

Синонимија. Пажњу привлаче, у том смислу, задаци у *Наставним листићима* за трећи разред основне школе, чији је аутор Вук Милатовић. Чест задатак који се поставља у овом уџбенику гласи: *Кажу групама ову реч (или реченицу). Или: Сећи се што више речи за њу и ојаву. Или: Прецртај речи из следеће групе које се не односе на љушћу, а зајим одговори шта све наведене речи значе.* Корисно је тражити од деце да пребирају по свом менталном лексикону, трагајући за речима које се везују за неку област. Осим тога, важно је тражити од њих да дефинишу значење речи, а нарочито речј блиског значења.

У *Наставним листићима* за други разред основне школе, чија је ауторка Славица Јовановић, а издавач Завод за уџбенике, ученици треба да попуне празно место у реченици неким од глагола који је синонимичан са глаголом *јести*. У зависности од

субјекта и објекта у реченици, ученици се опредељују за глаголе *ћрисићи, сркаћи, сисаћи, жвакаћи* итд.

Темајске ћруће речи. У граматици за други разред основне школе, у претходном пасусу наведеног аутора и издавача, читамо занимљиве низове речи које су настале додавањем речце *не-*. Ауторка је показала ученицима да додавањем овог префикса добијамо и речи са пожељним, а не само са непожељним значењем, на пример: *независан, ненамејљив, несебичан, неустрашив*, према: *нејажљив, нераган, нећрисићојан*. Штета је што се након навођења спискова није затражило од ученика да поделе наведене речи на оне које имају пожељно и на оне које имају непожељно значење.

Деривација. У граматици за други разред Славице Јовановић, у издању Завода за уџбенике, ученици се подстичу да граде нове речи тако што су им предочени цртежи необичних, непостојећих предмета, а од њих се очекује да им смисле називе. То је занимљив задатак јер су цртежи врло духовити и подстичу ученике да творе нове, интересантне речи, док се истовремено забављају.

Тестићи за ћроверу разумевања речи у шексићу. За вежбање значења лексема с којима су се ученици сусретали у читанци или у школској лектури корисно би било саставити неколико дефиниција које се односе на изабране појмове из текста. Задатак би био да ученици одреде на које се појмове односе дате дефиниције. Задатак би могао имати и обрнут смер – могло би се тражити од ученика да осмисле дефиниције за неколико задатих лексема. Неке анкете су показале да је ученицима изузетно тешко да сачине дефиниције лексема које означавају чак и њима добро познате појмове. Разјашњавање значења неких лексема понекад, и то не тако ретко, у настави бива прескочено. Наставник мисли да ученици знају шта значе неке лексеме, а ученици, у ствари, имају само одређене претпоставке и нејасну слику у вези са њиховим значењем.

Од речи до реченице. Следећи проблем у грађењу језичке куће јесте пут од речи до реченице. За изградњу куће понекад није довољно имати било какав грађевински материјал. Да би се

сазидали чврсти зидови, једну циглу треба прилагодити другој, углачати је, уфинити, изабрати ону праву. Тако је и са речима које граде реченице. Од мноштва проблема с којима се ученици сусрећу у састављању реченице издвојићемо само један, важан са становишта лексикологије и стилистике, који се надовезује на оно што је у овом раду већ речено. То је избор праве речи.

Први пример. Сваки наставник би из сопствене праксе могао да наведе пример ученичких или студентских реченица са речима-уљезима. На пример, студент се обраћа професору мејлом с намером да се извини јер му се покварио компјутер па није успео да пошаље домаћи задатак. У том службеном обраћању студента професору појављује се следећа реченица: *Ако сће ми одговорили, молим да ми поново одговорите пошто ми је сјам филшер ОДЛЕПИО и почео да брише сва писма која су сшизала.*

Други пример. Свакодневно слушамо рекламу за „Симка“ чоколаду. Она гласи овако: „Симка“ чоколаде се праве од лешника и од КРАВЕ. Нама одраслима јасно је да се под кравом у овом контексту подразумева кравље млеко. Онима који се баве лексикологијом јасно је и то да се млеко назива кравом на основу логичке везе, па је то пример за метонимију. Међутим, та реклама је намењена деци и највише је прихватају и певуше деца предшколског узраста. Она не могу правилно да разумеју ову метонимију и неки од њих ће, можда, чак почети да верују да се чоколада прави од краве. Та реклама штетно утиче на дечје сазнавање.

Лексеме, дакле, могу бити неправилно или на неки други начин непримерено употребљене у реченици и у својим основним значењима, али и у секундарним – добијеним метафором или метонимијом.

Предлози за превазилажење проблема. Занимљив тип задатака осмишљен је у *Наставним листовима* за трећи разред основне школе, аутора Вука Милатовића, у издању Завода за уџбенике. Од ученика се тражи да смисле што више реченица о задатој ситуацији или слици, као што је слика месеца који светли изнад шуме, или о мачки која чека миша, или о слици сунчевог заласка. Дају се и примери: *Месец свејли над шумом.*

Месец блиста изнад шуме. Месечина обасјава шуму. Ретки су примери за овакве задатке у којима се вежба реченична, а не само лексичка синонимија.

Ученицима млађих разреда (па и старијих) није лако да сажму више различитих информација у једну реченицу. Зато су корисни задаци типа: *Опиши једном реченицом*, какви се задају у *Наставним листовима* за трећи разред основне школе. Тако се, рецимо, у вези са текстом Воје Царића *Леја Сава*, од ученика тражи да једном реченицом опишу дечакова расположења када је угледао реку Саву.

Од реченице до текста. Ништа мањи проблем у изградњи језичке куће није ни пут од реченице до текста. Опште је познато да састављање текста ученицима представља велику тешкоћу. Илустроваћемо тај податак неочекиваним резултатом једног истраживања.

У једном истраживању Завода за вредновање квалитета у образовању и васпитању направљена је анализа ученичких способности у вези са наставом српског језика после трећег разреда основне школе. Ученици неких школа радили су тестове у којима се пажљиво осмишљеним задацима мерило колико су тога научили до четвртог разреда основне школе. Неки од резултата овог истраживања били су очекивани, а неки сасвим неочекивани. Показало се, на пример, да ученици не знају да деле речи на слоге. То је очекивано, јер деца нису на одговарајућем нивоу когнитивног развоја за такве језичке проблеме. Оно што није очекивано било је видљиво несналажење десетогодишњака у задацима у којима се помешају места седам реченица неке кратке приче. Деца нису успевала да распореде реченице на прави начин. То значи да не могу да прате ток једне кратке приче. Овај закључак не би био забрињавајући да не представља општу оцену ученичких знања. Са слоговима је лако – требало би ту тему избацити из програма за трећи разред, али проблем који се односи на причу не треба да се избаци из програма, већ му се мора озбиљније приступити.

Предлози за превазилажење проблема. Управо представљено истраживање подстиче нас да ученицима задајемо задатке

какав је наведени, осмишљен у Заводу за вредновање квалитета образовања. Такви задаци могу се задавати ученицима од првог до четвртог разреда, а затим се може пратити како напредују.

За увежбавање састављања текста, успешног грађења тока приче и њене композиционе целовитости важно је задавати ученицима да стално пишу најразличитије текстове. Они могу бити сасвим кратки, али морају имати чврсту композицију. Треба, рецимо, саветовати ученицима да пишу дневник о ономе што доживе у току једног дана или једне седмице. Писање састава не мора нужно бити писање поетског текста. То је, у ствари, најмање важно. Нека се метафорично изражавају они који имају дара за ту врсту уметности. Најважније је децу оспособити да састављају текстове, а ти текстови могу припадати различитим стиловима. Ако се (због пренатрпаних планова и програма) нема времена за састав из српског, нека ученици напишу текст у вези с оним што уче из познавања природе и друштва или из неког другог предмета.

Веома је корисно тражити од ученика да саберу податке о некој појави из више књига (енциклопедија, на пример), а затим да све податке повежу у јединствен текст.

Препоручују се и задаци у којима се од ученика тражи да причају на основу дела приче (почетка, средине или краја), затим да причају на основу задатих речи, фотографије, на основу плана итд.

Сви наставници сигурно задају ученицима овакве задатке, али их многи не задају довољно често. Ученици треба да пишу саставе бар два пута недељно. Саставе на исту тему треба, затим, упоређивати. Било би добро издвојити радове у којима је најбоље написан увод, затим разрада, па закључак, похвалити те радове и објаснити ученицима зашто су они добри. Тако се, поредећи се једни са другима, ученици уче како се саставља текст. Није довољно само задати задатак. Сваки задатак захтева наставников коментар.

Текст. Ако и тај корак савладамо у некој мери (јер се ту никада не може достићи максимум), посао, ипак, није завршен. Никаква корист од језичке куће ако њоме не умемо да се кори-

стимо, ако не знамо где је кухиња, а где дневна соба и ако само бесциљно лутамо по њој. Зато је веома важно да научимо да се на најфункционалнији начин односимо према њој. Наша деца, нажалост, често за то нису способна.

Пример. Многима су, вероватно, познати резултати тестирања у оквиру Програма за међународно процењивање способности ученика. Овај програм популарно називамо *Пиза*. Он се континуирано спроводи већ неколико година. Године 2005. наши ученици показали су забрињавајуће резултате на том тестирању. Били су на дну листе у односу на ученике из других европских земаља. Све наше новине тада су објавиле како је ниво образовања у Србији изузетно низак и да се у другим земљама учи више. То, међутим, није тачно. Наши ђаци су преоптерећени градивом и од њих се тражи више него од ученика у другим земљама. У чему је онда био проблем? На таквим међународним тестовима не испитује се колико чињеница ученици знају из биологије, географије итд. Испитује се њихова способност да уче. У већини задатака ученицима је предочен неки текст, а од њих се тражило да га резимирају или да одговоре на питања у вези са његовим садржајем. То је оно у чему су наши ученици најслабији. Они не знају да резимирају прочитано. Не знају да препричавају. Од те способности зависи касније целокупан њихов успех у школи и за њено стицање задужени су наставници из свих предмета на свимзрастима ученика. Сви су задужени, али су само наставници разредне наставе од првог до четвртог разреда и наставници српског језика у вишим разредима за то и одговорни.

Предлози за превазилажење проблема. Један од кључних задатака наставе српског језика јесте рад на подучавању деце да препричавају и резимирају. Какве им задатке треба задавати у вези с тим? 1) Нека ученици на крају сваког часа резимирају оно што је испредавано; 2) нека писмено и усмено препричавају лектуру и текстове из читанке који се обрађују на часу; 3) нека исти текст препричавају и опширно и укратко; 4) нека се поделе у групе и нека свака група добије задатак да што сажетије не-

што преприча. Резултате треба упоредити и скренути ученицима пажњу на грешке.

Важно је имати на уму да се и препричавање учи, а кроз препричавање учи се резимирање. Способност резимирања је, опет, пут ка успешном учењу свих школских предмета.

Закључна напомена. Из свега овога закључујемо да у настави српског језика треба интензивирати рад на развијању језичке културе и језичких способности ученика, а то значи да треба што више радити на континуираном упознавању ученика с новим речима и значењима речи, на писању састава, препричавању и, наравно, читању.⁵

⁵ Више него пријатно изненађење на овом пољу представља *Збирка задатака из српског језика за завршни испит у основном образовању и васпитању* за школску 2010/2011. годину, чије су ауторке Александра Антић, Александра Кузмић, Александра Станић, Надежда Кировски, Милица Томовић, Светлана Лакићевић, Славка Јовановић и Татјана Шофранац. Ни у једној збирци задатака или уџбенику за српски језик није посвећено толико пажње култури изражавања. У збирци је, што је до сада било незамисливо, уведено поглавље са задацима из вештине читања и разумевања прочитаног, а и остала поглавља (*Писано изражавање; Граматика, лексика, народни и књижевни језик; Књижевност*) конципирана су тако да се у први план ставља употреба језика. Ученицима који су се по овој збирци припремали за полагање матурског испита задаци су, како они кажу, необични и неочекивани, јер значајно одуарају од онога што су радили на часовима српског језика. Преостаје да се понадамо да ће исти ауторски тим и даље осмишљавати овако корисне и креативне задатке и да ће наставници широм Србије, у жељи да помогну ученицима да што боље ураде задатке на матурском испиту, чешће задавати оваква вежбања.

2. Разумевање значења реченице⁶ (вежбања)

1. Зашто баш ова тема? У овом раду залажемо се за обогаћивање наставе српског језика увећавањем броја вежбања у вези са разумевањем значења реченице. Оваква вежбања се препоручују нарочито у основној школи. Корист од њих је многострука. Посматрано из угла психоллингвистике, њима се значајно подстиче развој говора код деце и поспешује њихов когнитивни развој, као и способност логичког мишљења. Посматрано из угла наставе српског језика, оваквим вежбањима развија се језичка култура ученика, богате се њихове језичке способности и унапређује језичко осећање, а посматрано из угла методике српског језика, примена оваквих вежбања представља очигледан пример заокрета тежишта наставе српског језика ка функционалном приступу.

2. Психоллингвистички значај оваквих вежбања. Веза између језика и мишљења честа је тема лингвистичких истраживања. Научници који проучавају овај однос деле се на оне који заступају Сапир–Ворфову хипотезу, по којој језик структурира мисаоне процесе, и на оне који следе Пијажеову когнитивистичку

⁶ Овај рад је заснован на предавању које је одржано наставницима српског језика 12. маја 2007. године у Нишу и 13. октобра 2007. године у Ваљеву, у оквиру семинара *Ка савременој настави српског језика*. Семинар је организовало Друштво за српски језик и књижевност Србије. Текст предавања објављен је 2009. године у часопису *Књижевности и језик* LVI/3-4, стр. 325–335.

оријентацију и тврде да процес усвајања језика почиње тек пошто се окончају сазнајни процеси сензомоторног стадијума. Нешто касније, свако ново усвајање бива омогућено посебним сазнајним напредовањем (исп. нпр. Кромер 1985). У оне који не верују у тврдњу да смо у стању да користимо језичке структуре тек онда када њима сазнајно овладамо, спадају и следбеници Н. Чомског, који сматрају да је развој језика условљен генетским и другим биолошким факторима (исп. нпр. Ленеберг 1985). Представници Пијажеовог становишта називају се когнитивистима, а представници Чомскијевих погледа називају се нативистима.⁷ Све је више психоллингвиста који сматрају да истину ваља тражити негде на средини, а има и оних који верују да формирање дечје реченице није само резултат учења нити представља испољавање урођених структура већ да „реченица настаје из сплета неколико процеса: уласка у културу, формирања мишљења посредством језика, изградње личности – она је [реченица] једна спона у мрежи изградње културних понашања“ (Малрије 1985: 218).

У сваком случају, веза између језика и мишљења је неспорна, што значи да се унапређивањем језичких способности детета свакако унапређују и његове когнитивне способности. Због тога је изузетно значајна сарадња психоллингвиста и методичара наставе матерњег или страног језика. Задатак психоллингвисте јесте да открије на којем узрасту је дете способно да разуме и користи одређени тип реченица или неких других језичких структура, а задатак методичара, наставника и других стручњака за језик јесте да форсирају рад на усвајању одређеног типа конструкција онда када је ученик у погодном узрасту за то.

Није увек једноставно проценити шта је за ученика тешко савладива конструкција у матерњем језику. Рекло би се, на пример, да је лакше савладива синтаксички сиромашнија реченица од оне која има више реченичних конституената. Познато је да млађа деца обично употребљавају и разумеју краће реченице него старија. Ђ. Цаха-Крстић (1984) испитивала је просечну дужину реченице деце предшколског узраста и установила да

⁷ Детаљније о схватањима Ж. Пијажеа и Н. Чомског в. у Пијаже–Чомски 1990.

деца од три године користе реченице које се састоје из 4,2 речи, деца од четири године – 5,3 речи, деца од пет година – 6,2 речи. Дакле, просечна дужина реченице у строгој је корелацији са узрастом. Међутим, дужа реченица не мора увек бити синтаксички сложенија, а самим тим и мање разумљива од краће. Џ. Грин (1978: 135) наводи експеримент у којем се од испитаника тражило да парафразирају реченицу у којој сви именички конституенти имају придевске атрибуте и да то исто учине са реченицом без атрибута. Испоставило се да су испитаници имали више успеха у репродуковању оне варијанте реченице која је била са атрибутима. Дакле, испитаници су у овом случају дужу и синтаксички компликованију реченицу боље разумели и лакше запамтили од оне краће и синтаксички сиромашније. Можда се лакше разумеју конструкције које подразумевају мање трансформација од површинске ка дубинској структури. Међутим, Џ. Грин (1978: 135) наводи да су експерименти показали да је потребно више трансформација за конструкцију *црвена кућа* него *кућа која је црвена*, јер је однос између својства и појма којем се оно приписује експлицитнији у другом примеру него у првом. Ипак, испитаници лакше и брже разумеју синтагму *црвена кућа* него *кућа која је црвена*. Наведени примери указују на то да би се ослањањем на достигнућа психолингвистике приметно могла унапредити настава српског језика.

3. Значај оваквих вежбања из угла наставе српског језика. Наставници се често жале на неспособност ученика да се у писменом и усменом изражавању правилно користе сложеним реченицама. Можда није увек у питању само језичко сиромаштво већ и објективна немогућност ученика да се служе реченицама чија им је конструкција, можда, неразумљива. Не треба заборавити да се семантика сложене реченице обично заснива на неком логичком односу, као што је, рецимо, узрочно-последични или условни однос. Разумевање логичких односа развија се симултано са развојем језичке способности. Према томе, рад на оспособљавању ученика да се користе сложеним реченицама истовремено представља рад на когнитивном и интелектуалном развоју детета. Вежбајући значење сложене реченице, богати се језик ученика, као и знања из семантике и синтаксе. Вежбе

чији је циљ богаћење језика обично се свде само на вежбања богаћења речника, а то, свакако, није довољно.

Ј. Московљевић и К. Крстић (2007) наводе да су резултати најновијих истраживања „довели до суштинских промена у одређењу садржаја и обима појма 'писменост', као и до јасног успостављања разлике између такозваног 'традиционалног модела писмености' и савременог, односно 'социокултуролошког модела писмености'... У оквиру овог модела, писменост подразумева овладавање скупом друштвено и контекстуално утемељених знања, способности и вештина, неопходних да се успешно и сврсисходно користе многобројни и разнолики ресурси за кодирање и декодирање значења и преношење порука које нуди савремена цивилизација.“ Вежбања у вези са разумевањем значења реченице уклапају се, рекли бисмо, и у савремени приступ писмености.

4. Примери задатака у вези са разумевањем значења реченице. Задаци које ћемо навести намењени су ученицима који имају између 10 и 13 година. Узрасна граница није строга. Тако се, на пример, први наведени задатак препоручује и деци у нижим разредима основне школе, док се неки задаци, према процени наставника, могу користити чак и у средњој школи.

1. Сигурно се сећаш приче о деди и репи. Сећаш се и последњих реченица:

Деда за репу, баба за деду, унука за бабу, куца за унуку, маца за куцу, миш за мацу. Повуци, пошећни – ишчуиаше репу!

► Која је унука по реду у овом низу?

Коментар: У овој реченици нису изречени предикати, јер се подразумевају. Независне обавештајне реченице сачињавају дугачак низ. То су отежавајуће околности за разумевање. Ипак, овакве реченице су честе у неформалној комуникацији. Од ученика се очекује да пажљиво прочита реченицу и да размотри ситуацију која је њоме исказана.

2. Прочитај ову реченицу:

Дечак је уледао мачку која је журила миша што се провукао испод ограда која је била жуће боје.

► Шта је радио миш? _____

Коментар: У овој реченици ниже се неколико односних реченица. Свака од њих односи се на именицу из претходне реченице. Према психолингвистичким истраживањима, деци разумевање односне реченице дуго представља озбиљан проблем. Разлог, вероватно, лежи у чињеници да се цела реченица односи на само једну именицу из главне реченице, а не на целу ситуацију. Употребом односних реченица постиже се економичност у изражавању и зато, кроз честа вежбања, треба суочавати ученике с овим типом реченица и подстицати их да их употребљавају. У савременом српском језику не постоје партиципи (нпр. Видео сам у соби *лежеће* човека) и зато су односне реченице данас један од начина за економичније изражавање.

3. Добићу нови бицикл ако будем добијао петнице и ако будем одличан на крају године.

► Којим ће се редом одвијати радње које су исказане у овој реченици?

1. _____

2. _____

3. _____

► У наведеној реченици исказан је **услов** који мора бити задовољен да би се нешто друго догодило и **последица** до које ће довести задовољење услова.

Препиши део реченице који се односи на **последицу**.

Препиши део реченице који се односи на **услов**.

Коментар: Према психоллингвистичким истраживањима, условне реченице деца у потпуности разумеју тек у десетој години, иако их користе и пре тог узраста. То значи да деца понекад користе конструкције које разумеју само у неком степену, а родитељи и наставници често имају погрешан утисак да их деца у потпуности разумеју. Корисно би било испитати како теку фазе у усвајању значења неке реченичне конструкције.⁸ У овом примеру ситуацију додатно усложњава чињеница да постоје две условне реченице. Тешкоћу представља и узрочно(условно)-последични однос који се реченицом исказује. Овај тип задатака омогућава деци да развијају и логичке способности, а не само језичке, јер је узрочно-последични однос један од основних логичких односа. Од деце се тражи да сагледају ситуације које су исказане реченицом, да их сложе у времену и да схвате њихов узајамни однос.

4. *Да се Иван није разболео, сигурно би дошао на мој рођендан.*

► Којим су се редом одвијале радње исказане у овој реченици?

1. _____

2. _____

Коментар: Више елемената компликује разумевање ове реченице: иреална условна реченица и њен одрични облик збуњују ученика. На први поглед детету или странцу није сасвим јасно да ли се Иван разболео или се није разболео. Осим тога, у главној реченици употребљава се потенцијал, али се износи и сигурност у Иванову намеру, што, опет, помало замагљује информацију о томе да ли је Иван био на рођендану. И овога пута од ученика се тражи да сагледа догађаје и да их временски распореди.

⁸ С. Васић (1976) вршила је експерименте којим је показала фазе у дечјем усвајању значења речи *велики*, *црн*, *добар* и *слободан*. Није нам познато да је било истраживања у вези са начином на који деца усвајају значење реченице у српском језику.

5. Упореди значења следећих реченица:

а) *Ако добро уради шест, наставница ће Марку закључити петицу.*

б) *Да је добро урадио шест, наставница би Марку закључила петицу.*

► Само једном од ових реченица исказује се могућност да ће наставница закључити Марку петицу. Којом? _____

Коментар: У првој реченици употребљена је реална условна реченица, а у другој иреална. Од ученика се очекује да у обе реченице препозна да је реализација једне услов за реализацију друге, али да се услов може градити по степену могућности и да је онај из друге реченице немогућ за остваривање. Истовремено, увежбава се разумевање условних реченица.

6. Упореди значења следећих питања:

а) *Колико је брзо Ана трчала?*

б) *Колико је сјоро Ана трчала?*

► Из којег од ових питања можемо нешто закључити о брзини Аниног трчања? _____

► Шта можемо претпоставити из тог питања?

Коментар: У антонимском пару *брз* – *сјор* неутрални (немаркирани) члан је *брз* и зато је уобичајено (неутрално) питање колико је неко брз, чак и ако је спор. Исто тако, питамо колико је нешто високо, велико, дубоко, иако је оно можда ниско, мало, плитко. Зато се из прве реченице ништа не може закључити о брзини Аниног трчања. У другом питању употребљен је маркирани члан пара, који сугерише да је Ана споро трчала. Ученик треба да запази неутралност првог питања.

7. Ана ће *оствити* овде док се Милан не *вратити*.

► Да ли ће се Милан вратити или се још неће вратити кад Ана оде?

Коментар: У овом примеру збуњује одрична форма глагола у временској реченици. Није јасно да ли ће се Милан вратити или се неће вратити кад Ана оде. И у овом случају ученици треба да разложе ситуације исказане реченицом и да их временски распореде.

8. Упореди значења следећих реченица:

а) *Ученици који су научили песмицу напамет добили су петнице.*

б) *Ученици, који су научили песмицу напамет, добили су петнице.*

У једној од ове две реченице исказано је да су сви ученици научили песмицу напамет, а у другој је речено да су само неки ученици научили песмицу напамет. Објасни.

Коментар: У овом примеру значењску разлику успоставља употреба атрибутске и апозитивне односне реченице. У првој реченици нема запета, употребљена је атрибутска односна реченица, а у другој апозитивна. Из прве реченице следи да су само неки ученици научили песмицу и добили петнице, а из друге да су сви ученици научили песмицу и добили петнице. За стицање језичке компетенције изузетно су корисна вежбања двосмислених језичких јединица. На ту чињеницу скреће пажњу Р. Ђорђевић (1979: 516–519). Она сматра да наставни програми треба да укажу на постојање двосмислености у граматички и лексички, на начине њеног разрешавања, на облике у којима се двосмисленост јавља у разумевању говора, говорењу, читању и писању.⁹

⁹ Тешко је замислити наставни план у којем се од наставника тражи да час посвети указивању на двосмислености у језику. Р. Ђорђевић (1979:

9. Ову реченицу написао је новинар у једним новинама. Није ставио запету иако од њеног места зависи значење реченице. Упореди:

- а) *Увек кад некої сџуденџа ухайсе и ѓребију 100 њеџових колеџа, џочеће шџирајк џлађу.*
 б) *Увек кад некої сџуденџа ухайсе и ѓребију, 100 њеџових колеџа џочеће шџирајк џлађу.*

Колико студената ће отпочети штрајк глађу према првој реченици, а колико према другој? _____

Коментар: Од места запете зависи значење реченице. Из прве реченице није јасно колико ће студената отпочети штрајк и да ли ће то бити само студенти, а из друге је јасно да ће 100 студената отпочети штрајк.

10. Да ли се из реченице *Марко није куџио нишџа* може закључити да је Марко нешто купио? _____

Коментар: У овом примеру збуњује двострука негација, карактеристична за наш језик. Двострука негација не значи афирмацију него потврђује негацију и реченица се не може тумачити као: *Марко није куџио нишџа, јер је куџио нешџо.*

516–517), међутим, с правом истиче: „Презентирању двосмислености може се приступити на два начина: когнитивно и прескриптивно. Циљ когнитивног приступа састоји се у 'развијању свести о двосмислености'. Другим речима, презентирање двосмислености прати објашњење могућих значења реченице. Циљ прескриптивног приступа је оспособљавање ученика за решавање ненамерних двосмислености. На основу грешака ученика наставник организује корективну наставу, којој је циљ недвосмислено изражавање. Двосмисленост као 'непријатељ јасности' избегава се у комуникацији, јер само једно ненамерно двоструко значење може скупо да кошта.“ Задатке број 8 и 9 навели смо имајући у виду и ове чињенице.

11. Обрати пажњу на синтагму *тањир сује* у следећим реченицама:

а) *На столу је био тањир сује.*

б) *Појео је тањир сује.*

► На основу значења реченице, одреди на којој је речи синтагме значењски акценат у првој реченици, а на којој у другој? _____

Коментар: У првој реченици говори се о тањиру и супи у њему. У другом примеру говори се о количини супе. За целу синтагму потребан је семантички детерминатор, а то је у оба случаја предикат.

5. Закључак. Охрабрује чињеница да је све више заговорника функционалног приступа настави српског језика. Овај рад је прилог таквом погледу на наставу језика. Очигледно је да савремена методика српског или страног језика мора бити интердисциплинарна наука која се, осим са науком о језику, додирује и са психологијом, логиком и другим наукама хуманистичке оријентације.

3. Ушцај полисемије на шворбу речи (методички аспект)

Увод. Теме у вези са значењем и употребом лексема слабо су заступљене у плановима и програмима, у уџбеницима за српски језик, а самим тим и у настави. А када се, по изузетку, и појави нека таква тема, она се, обично, оскудно обрађује. Кључни проблем у тој оскудној обради јесте приступ лексеми. Наиме, у настави српског језика у основној школи лексеми се обично приступа као једнозначној јединици. Само тако се могу схватити дефиниције, рецимо, синонима или антонима у већини наших уџбеника: „Синоними су речи које имају исто или веома слично значење: *ученик* – *ћак*, *шрцаши* – *јуриши*. Антоними су речи које имају супротно значење: *дан* – *ноћ*, *смешан* – *шужан*.“ Као да су лексеме етикете за предмете и појаве око нас и као да свакој појави одговара само једна етикета коју просто треба налепити, а затим упоређивати предмете и појаве с тим етикетама. Реално, ситуација у језику је много другачија. У све лексичке односе, процесе, остварене и неостварене семантичке могућности уп-

¹⁰ Овај текст је заснован на предавању које је одржано 15. јануара 2009. године на 50. Зимском семинару за наставнике и професоре српског језика. Семинар је одржан на Филолошком факултету у Београду, у организацији Друштва за српски језик и књижевност Србије. Текст предавања објављен је 2009. године у часопису *Књижевности и језик* LVI/1-2, стр. 147–155.

лиће се полисемија и чини их знатно сложенијим. Да није тако, примери уз наведене дефиниције вероватно би били тачни. Овако имамо прилику да дискутујемо да ли су *дан* и *ноћ* или *смешан* и *шужан* обавезно антоними. Ако *дан* означава *време од изласка до заласка Сунца, од јутра до вечери*, а *ноћ* – *време од заласка до изласка Сунца*, онда, свакако, јесу антоними, али ако *дан* означава *време од 24 сата за које Земља изврши један обрт око своје осе (дан заједно с ноћи)*, онда, наравно, нису. А именица *дан* заиста има оба ова значења (и још 10 различитих, како бележи *Једношомник*¹¹). Придев *шужан* значи *обузет шугом, жалосан* и његов антоним је *срећан* или *радосан*, а не *смешан*: *који својом садржином, појавом и сл. изазива смех*. Неко би, можда, могао замерити да смо сувише прецизни у овој анализи и да то ученицима није потребно у првом кругу учења о лексичким односима, али није тако. Можда се ученицима не мора сваки семантички однос до детаља прецизно објаснити, али сваки пример мора бити тачан и зато је важно да наставник или аутор уџбеника у потпуности буде свестан теоријске сложености и вишедимензионалности појаве о којој говори ученицима, а да део тих проблема (у складу с узрастом и могућностима ученика) представи и њима.

Овом приликом фокусираћемо се на утицај полисемије (и значења уопште) на творбу речи, а било би пожељно говорити о утицају полисемије на најразличитије аспекте употребе лексема – у морфологији, лексикологији, творби речи и синтакси.¹²

Утицај полисемије на творбу речи. Када се описује процес деривације у школи, он се обично објашњава као формални процес који се састоји у додавању суфикса на творбену основу мотивне лексема. Поново се занемарује чињеница да је творбени процес и семантички чин јер лексеми чини систем значења и да се мотивна лексема налази у једном од својих значења (понекад у једном од неколико десетина значења) у процесу грађења

¹¹ Дефиниције значења лексема преузете су из *Речника српског језика* Матице српске (*Једношомника*).

¹² Исп. део ове књиге посвећен утицају полисемије на синонимију и антонимију – *Лексички односи и полисемија*.

нове речи. Од тога које значење учествује у творбеном процесу зависиће и значење мотивисане лексеме.

Показаћемо то на примерима неколико процеса који показују везу полисемије са творбом речи.

1. О придевима *ѝросѝ* и *ѝуѝ*. Примарно значење обично је најпродуктивније за настајање секундарних значења и значења деривата, али оно не мора увек бити доминантно. Понекад се дешава да је секундарно значење *доминантно*. То смо уочили на примерима лексема *ѝросѝ* и *ѝуѝ* (исп. Драгићевић 2001: 19). Основно значење лексеме *ѝросѝ*, према *Речнику МС*, гласи: *који није сложен и ѝежак да се схваѝи, који је лако разумљив, једноставан*: прост задатак. Међутим, значења деривата углавном се заснивају на значењу 4б: *ѝруб, неодјојен, неоѝесан, неучѝив, неуљудан, ѝросѝачки*. Тако су, рецимо, настале следеће изведенице: *ѝросѝак, ѝросѝаклук, ѝросѝачина, ѝросѝаѝѝво*.

Основно значење лексеме *ѝуѝ*, према *Речнику МС*, гласи: *који није довољно наоѝѝрен, с којим се ѝешко реже, сече, ѝешѝери, брије*: туп нож. Значења деривата заснивају се, међутим, на секундарном значењу представљеном у *Речнику МС* под 4а: *умно оѝраничен, који слабо, ѝешко схваѝа, ѝлуѝ (о човеку, уму)*. На овом значењу заснивају се, на пример, следеће изведенице: *ѝуѝав, ѝуѝавац, ѝуѝавиѝи, ѝуѝавко, ѝуѝавосѝ, ѝуѝак, ѝуѝан, ѝуѝација, ѝуѝеж, ѝуѝосѝ, ѝуѝака, ѝуѝарија*. Закључујемо да су у неким случајевима секундарна значења семантички продуктивнија од примарног и да су она, иако секундарна, у ствари, доминантна и да деривати настају од секундарног, а не од примарног значења.

2. О придеву *ѝѝедгар*. Значење мотивисане речи повезује се са значењем мотивне речи. Као примере можемо навести придеве настале од неких глагола. Тако, рецимо, од глагола *мирисаѝи* настаје придев *мириѝљав*, од *осећаѝи* – *осећајан*, од *чиѝаѝи* – *чиѝљив* итд. Семантика добијених придева у блиској је вези са значењем мотивних глагола. Глагол *ѝѝедгѝи* даје придеве *ѝѝедљив* и *ѝѝедгар*. Рекло би се, на први поглед, да та два придева имају исто значење: *који ѝѝеди, који се не расѝа*. Међутим, *ѝѝедгар* има управо супротно значење. Постоји још од времена

постојања прасловенског језика и значи: *који радо даје, њоклања, дарезљив*. То неочекивано значење придева и чињеница да придеви *шћедљив* и *шћедар* немају ни исто ни слично, већ скоро супротно значење, долази отуда што има лексема које у својим полисемантичким структурама могу развити чак и супротна значења. То је зато што су антонимична значења у суштини врло блиска, јер је антонимија после синонимије најјача семантичка веза међу лексемама. Тако, рецимо, глагол *сумњаиши* може значити и *вероваиши* (*Полиција сумња (= верује) да је М. Н. извршио њај злочин*) и *не вероваиши* (*Они који ја боље њознају сумњају (= не верују) да би он могао урадиши нешио њако њусно*).¹³ Ова појава назива се *енанњиосемија*, *унуњрашња анњонимија* итд. Понекад, мотивна реч чак не мора имати експлицитно развијену енанњиосемију у својој полисемантичкој структури, али се та могућност, тај семантички потенцијал, може манифестовати кроз творбу речи. Управо то се догодило са глаголом *шћедетиши* и његовим дериватом *шћедар*. Сва значења глагола односе се на умереност у трошењу, али један од два њиме мотивисана придева има супротно значење.

3. О њашиши/њуници. Понекад се од мотивних речи супротног значења могу развити деривати који се односе на исти референт из стварности, па су зато такви деривати у синонимском односу. Тако, на пример, од придева супротног значења *њашиши* (= *њразан*) и *њун* настају именице истог значења *њашиња* и *њуница*.

4. О придеву муњевии. Чак и када се значење деривата заснива на примарном значењу мотивне речи, није извесно како ће тећи тај процес. Д. Гортан-Премк (2004: 131) разликује три случаја. Први случај је када се *цео семанњиички садржај моњивне речи њреноси у дериваиши*. Тако се, рецимо, целокупан семантички садржај мотивног глагола *њисаиши* преноси у дериват *њисаиц*. Друга могућност је да се *део семанњиичког садржаја моњивне речи њреноси у дериваиши*, а трећа да се *само једна семанњиичка комњоненња (или мало њих) њреноси из моњивне у моњивисану реч*. Такав је случај са придевом *муњевии*. *Муњевии*, према *Речнику САНУ*, значи *који се извршава за краишко време, веома брз; изненадан*,

¹³ Пример је преузет из Шипка 2002.

неочекиван, *наџао*. Овај придев настао је од именице *муња*, која, према Речнику САНУ, значи *наџло љражњење аймосферској елекџрициџеџа конценџирисаној у олујним облацима, љраћено јаким варничењем, свеџлошћу, која се најчеџше види у облику свеџлеће сџреле која се сџејенасџо креће; само варничење, свеџлећа сџрела џако насџала, севање*. Из целокупног семантичког садржаја именице *муња*, од мноштва сема (семантичких компонената) у дериват је прешла само она сема која се односи на брзину и наглост пражњења атмосферског електрицитета.

У оваквим случајевима, када из семантичког садржаја мотивне речи тек једна сема прелази у дериват, дешава се да у различите деривате могу прелазити различите семе мотивне речи. Придев *муњав* значи *коврцав*, па тако, *муњава коса* значи *коврцава коса*. У значење овог деривата прешла је само сема облика муње.

5. О именици звонар. У ређим случајевима дешава се да се унутар једне полисемантичке структуре запажају два одвојена значењска система (или више њих) и тај модел Д. Гортан-Премк објашњава као *два хомоформна џворбена модела и два одвојена акџа семанџичко-морфолошкој варирања чији се резулџаџи џовезују у једну лексему*. Тако је, на пример, настала полисемантичка структура деривата *звонар*. Нека значења су настала од мотивног глагола *звониџи* (нпр. *онај који звони у звона*), а нека су настала од мотивне именице *звоно* (нпр. *занайџлија који лије звона, звоноливац*). Можда би се могло замерити лексикографу због тога што је ова два *звонара* повезао у једну полисемантичку структуру уместо да их раздвоји у две и да их у речнику обради као хомониме *звонар*¹ и *звонар*², али се онда поставља питање шта радити са лексемом *звонар* када означава животињу (нпр. овна) који носи звоно и звони предводећи стадо. У том случају није јасно да ли је значење настало од мотивне именице *звоно* или од глагола *звониџи*, јер су значења обе ове лексеме пренесена у дериват.

6. О придеву џагљив. Некад се два значења истог деривата заснивају на истим семама мотивне речи, али се реализују на различите начине. Придев *џагљив* мотивисан је глаголом *џади-*

ићи се. Према *Речнику МС*, основно значење овог придева гласи: *који се лако іади, коме се лако зіади*. Значење дато под 1в гласи: *који іони на іађење; који изазива іађење, муку, мучнину у желуцу; одвратиан: іагљив црв*. Разлика између ова два значења истог придева не заснива се на броју семантичких компонената које прелазе из значења мотивне у значење мотивисане речи, већ у њиховој „супротној усмерености“. У првом случају одређује се онај којем се гади, онај који активно учествује у реализовању значења, а у другом – онај који изазива гађење и који је пасивни доживљавач. Као да је иста ситуација која подразумева два учесника посматрана први пут из угла једног учесника, а други пут из угла другог (исп. Р. Драгићевић 2001: 233).

7. О именици зубар. Постоје, међутим, и они деривати који развијају своја значења успостављајући различите везе са мотивном речју, што доводи до настанка значења која нису у међусобној вези, дакле нису повезана истом творбеном формулом. Та значења су међусобно још удаљенија од значења придева *іагљив*, која су сва у некој вези са глаголом *іадиіи се* и стањем гађења. Тако *зубар* може означавати *сїручњака за лечење и оїравку зуба, сїомашолоіа или зубної шїехничара*. Овај модел се може одредити као *онај који се бави оним шїіо значи именица у шворбеној основи*. *Зубар* може бити и *врсіа кукуруза* (творбени модел: *онај који има оно шїіо значи реч у шворбеној основи*). *Зубар* се може реализовати и као *гужа, ошїра избочина сїене налик на зуб; зуйчасї ісїусї на зигу* (творбени модел: *оно шїіо је слично ономе шїіо значи моїивна именица*). Д. Гортан-Премк (2004: 134) овај модел развоја значења назива *семаншїичко-морфолошко варирање једної шворбеної модела реализованої у више различїшїих циљних садржаја*.

8. О именици белка. Најчешћи начин настанка секундарних значења деривата јесте *іонављање ісїіої шворбеної модела* (исп. Гортан-Премк 2004: 133). Тако, на пример, *белка* може означавати различите појмове беле боје. То може бити (према *Речнику САНУ*) женка неке животиње беле боје (краве, козе, овце); беличасто воће (крушка, јабука, шљива), жена светлоплаве или седе косе; сребрни комад новца, сребрњак итд. За разлику од

значења добијених метафором, метонимијом или синегдохом, која се развијају из једног значења (радијална полисемија) или једно из другог (ланчана полисемија), у случају понављања истог творбеног модела значења се не ослањају једно на друго, већ се прати један творбени модел, који може имати мноштво резултата. Скуп овако добијених значења отворен је и стално се може богатити новим јединицама. Иако се значења настала понављањем истог творбеног модела не могу повезати тако што би се ослањала једно на друго, могу се повезати тиме што су настала понављањем исте творбене формуле. У случају *белке* та формула гласи *она која је беле боје, оно што је беле боје*.

Закључак. Анализирали смо осам различитих могућности утицаја мотивне речи на значења деривата. Могуће би било наводити још модела, јер је много различитих могућности семантичког утицаја мотивне речи на мотивисану. Творба речи, очигледно, није само формални процес већ и врло сложен семантички процес.

<p>туп → тупав, тупавац, тупавити, тупавко, тупавост, тупак, тупан, тупација, тупеж, тупост, тупака, тупарија</p>	<p>Значења деривата заснивају се на секундарном значењу мотивне лексеме.</p>
<p>штедети</p> <p style="margin-left: 100px;">↗ штедљив</p> <p style="margin-left: 100px;">↘ штедар</p>	<p>Значење деривата <i>штедар</i> заснива се на непостојећем значењу мотивне речи (на основу јаке асоцијативне везе између мотивне речи и њеног антонима).</p>
<p>ташт → ташта</p> <p style="text-align: center;">=</p> <p>пун → пуница</p>	<p>Мотивне речи имају супротно значење и зато би се, на основу структуре добијених деривата, очекивало да и они имају супротно значење, а они представљају праве синониме.</p>

<p>муња</p> <p>→ муњевит (рат)</p> <p>→ муњевита (коса)</p>	<p>Значење деривата заснива се на једној семантичкој компоненти мотивне лексеми, а не на њеном целокупном семантичком садржају.</p>
<p>звонити → звонар</p> <p>звонно → звонар</p>	<p>Нека значења деривата заснивају се на примарном значењу једне мотивне речи, а нека на примарном значењу друге мотивне речи.</p>
<p>гадити се → гадљив</p> <p>1. који се лако гади</p> <p>2. који гони на гађење</p>	<p>Различита значења деривата заснивају се на различитим аспектима примарног значења мотивне речи.</p>
<p>зуб → зубар</p> <p>1. стоматолог</p> <p>2. врста кукуруза</p> <p>3. избочина стене</p>	<p>Значења деривата заснивају се на примарном значењу мотивне речи, али се примењују различити творбени обрасци.</p>
<p>бео → белка</p> <p>1. женка животиње беле длаке</p> <p>2. беличасто воће</p> <p>3. жена светле или седе косе</p> <p>4. сребрни новчић</p>	<p>Значења деривата заснивају се на примарном значењу мотивне речи, примењује се једна формула и она даје неограничен број деривата са предвидљивим значењем.</p>

Закључујемо да: (1) творби речи у настави треба прићи и као семантичком процесу, а не само као формалном повезивању творбених морфема; (2) значење мотивисане лексеме не може се унапред предвидети, а до таквог закључка би се могло доћи на основу традиционалног, формалног приступа творби речи; (3) постоји мноштво различитих могућности развоја значења мотивисане речи из мотивне; (4) у настави српског језика лексеми треба прићи као вишезначној јединици и скретати ученицима пажњу на утицај полисемије у свим нивома употребе лексема: у морфологији, творби речи, лексикологији и синтакси.

4. Лексички односи и полисемија¹⁴ (методички аспекти)

0. Лексичко-семантички односи неколико пута се обрађују у уџбеницима за наставу српског језика за основну и средњу школу. При проучавању синонимије, антонимије, хипонимије и других односа, лексемама се у уџбеницима углавном приступа као јединицама које имају једно значење, а не као сложеним семантичким структурама које, поред основних, примарних или номинационих значења, често имају и једно или више секундарних значења. У одређене парадигматске односе не ступају у језику увек примарна значења двеју лексема, него су могуће и другачије комбинације – у семантичкој вези неког типа може бити примарно значење једне лексеме према секундарном значењу друге или секундарно значење једне лексеме према секундарном значењу друге. Та чињеница утиче на формирање сложене мреже семантичких односа међу лексемама и отвара проблем идентификације неких од ових нетипичних семантичких односа.

¹⁴ Овај текст заснован је на предавању које је одржано 12. јануара 2001. године на Зимском семинару за наставнике и професоре српског језика и књижевности. Семинар је одржан на Филолошком факултету у Београду, у организацији Друштва за српски језик и књижевност Србије. Текст предавања објављен је 2001. године у часопису *Књижевности и језик* XLVIII/1-2, стр. 121–129.

1.1. *Синонимија и полисемија*. У уџбенику за шести разред основне школе (Милија Николић и Мирјана Николић, 1996: 52–53) синоними се дефинишу као „речи које имају различите облике, а иста или сасвим слична значења“. Наводе се примери *ученик – ђак, сѝомак – шрбух, обрва – веђа* итд. Синоними се деле на праве и неправе. Прави су они који имају сасвим исто значење, као *ређи* и *казати*, а неправи су они који имају слична значења, као *јоворићи* и *јријоведати*.

На овом, елементарном нивоу анализе, лексеме чији се семантички садржаји пореде своде се на своја основна значења, па се основно значење, на пример, лексеме *јоворићи* пореди с основним значењем лексеме *јријоведати*. Са наведеним глаголима у синонимској су релацији, како се наводи у уџбенику, још и глаголи *зборићи, изјавићи, казати, јричаћи, ређи, саојићи* итд. Ову лексичку групу речи, која се у литератури назива *синонимски ред* или *синонимски низ*,¹⁵ обједињује првенствено сличан семантички садржај примарних значења. То не значи да им и нека секундарна значења нису блиска, али се наведена група одржава само захваљујући једнакости примарних значења.

1.2. *Анализа полисемантичке структуре неке лексеме* може да укаже на још један тип синонимије. Лексема *ноћа*, по *Речнику САНУ*, може секундарно означавати *сѝојало*: *Навукао је на босу ноћу каљаче*. Поред тога, може означавати и *ноћар*: *ноћа креветца*, затим *сѝуб*, *јодујирач*: *ноћа мосѝа*, потом *ноћа* може бити *крал* *некој двокракој јредмеѝа*: *ноћа шесѝара*, па и *оћранак*: *ноће јродужене мождине*. Поглед на систем значења лексеме *ноћа* показује нам један нов тип синонимских односа: примарно значење лексема *ноћар, јодујирач, сѝуб, крал, оћранак* у синонимском је односу према секундарним значењима лексеме *ноћа*.

1.3. Добро дете можемо назвати *анђелом* или *злаѝом*. Овај пример указује на трећи тип синонимије који је у вези с полисемијом – секундарно значење лексеме *анђео* у синонимском је односу са секундарним значењем лексеме *злаѝо*. У исто време, овај пример нам илуструје и други овде наведени синонимски

¹⁵ Исп., на пример, Матијашевић (1982: 122–125) или Гортан-Премк (1997: 140).

тип: примарно значење лексеме *деџе* стоји у синонимском односу према секундарном значењу лексема *анђео*, односно *злаџо*.

1.4. Први тип синонимије (када је примарно значење једне лексеме синонимно примарном значењу друге лексеме) могли бисмо назвати и основним типом синонимије или, можда, правом синонимијом, због тога што за њено остваривање и разумевање није потребан контекст. Зато се ова синонимија, као најрепрезентативнија, и учи у школама.¹⁶ Други и трећи наведени тип синонимије (када се основно значење једне лексеме налази у синонимском односу према секундарном значењу друге, односно када се секундарно значење једне лексеме налази у синонимском односу према секундарном значењу друге лексеме) могли бисмо назвати секундарном синонимијом због тога што је за декодирање секундарног значења лексеме потребан контекст, а независно од њега нема ни синонимије. *Ноџа* и *крак* нису синоними док их не поставимо у одговарајућу семантичку позицију, на пример, *крак шестџара* и *ноџа шестџара*. Такође, *анђео* и *злаџо* нису синонимне лексеме док их не поставимо у одређени контекст у коме су оне заменљиве, на пример: *То деџе је љрави анђео*, односно: *То деџе је љраво злаџо*.

Синонимија	
примарно значење лексеме бр. 1 <i>ученик</i>	примарно значење лексеме бр. 2 <i>ђак</i>
примарно значење лексеме бр. 1 <i>крак шестџара</i>	секундарно значење лексеме бр. 2 <i>ноџа шестџара</i>

¹⁶ Важно је, међутим, напоменути да истраживања Д. Гортан-Премк (1997: 142) указују на то да „у основним, номинационим значењима лексеме, по правилу, не ступају у синонимске односе. Случајеви апсолутног синонимског односа *кућа* – *гом* настали су као последица, неочекивана и непредвидива, неких семантичких процеса везаних за појединачне речи, а не као резултат, могућ и предвидив, каквог општег процеса у лексичком систему.“

секундарно значење лексеме бр. 1 <i>анђео (= геџе)</i>	секундарно значење лексеме бр. 2 <i>злаџо (= геџе)</i>
--	--

2. Када се имају у виду ове три могућности синонимских односа, отвара се проблем недовољности досадашњих терминолошких решења у вези са различитим врстама синонимије. У већ поменутом уџбенику за шести разред основне школе говори се, као што смо навели, о правим и неправим синонимима. Прави имају исто значење, а неправи слично. Такође се у литератури говори и о апсолутним и релативним синонимима или о истозначницама и блискозначницама. И све се оне дефинишу као прави и неправи синоними. Из ове класификације остаје нејасно да ли се процењивање степена сличности значења заснива на поређењу семантичких вредности само примарних значења или целокупних полисемантичких структура. У ствари, неколико типова дистинкција може се подвести под однос прави – неправи синоними:

а. Правим синонимима сматрају се две лексеме које имају идентична примарна значења и сва секундарна значења. Под овим се подразумева потпуна симетричност лексема, која је теоријски готово немогућа јер је не допушта закон језичке економије. По Ј. Матијашевић (1982: 126), ова појава могућа је само у кратком периоду, док се лексеме семантички не диференцирају. Можда бисмо овај семантички однос прецизније терминолошки одредили као однос између *џуних* и *неџуних синонима* или *џоџалних* и *џарцијалних синонима* (Шипка 1998: 45).

б. Под правим (апсолутним) и неправим (релативним) синонимима у литератури се често подразумева синонимски однос између примарних значења двеју лексема, независно од односа између њихових секундарних значења. Овако им се приступа и у уџбеницима. Поновићемо примере из уџбеника за шести разред: *рећи – казати, ученик – ђак*.

Подтип овог критеријума, коме је у суштини занемаривање секундарних значења, јесте већ наведена подела на праве и не-

праве синониме на основу чињенице да су примарна значења контекстуално слободна, док су секундарна значења остварљива само у одређеном контексту, што њихову синонимичност чини нетипичном, нестандартном или неправом.

в. Под правим (апсолутним) синонимима подразумева се однос потпуне синонимичности између било која два значења (примарна или секундарна) две различите лексеме. Нпр. *муџиџи* – *ровариџи* (када се под овим глаголима подразумева *радиџи неџиџо* *недозвољено*), *мачка* – *риба* (кад ове лексеме у омладинском жаргону означавају лепу девојку). Овако на апсолутну и релативну синонимију гледа, на пример, Д. Гортан-Премк (1997: 142–145).

Критеријуми истозначности синонима Л1 и Л2 ¹⁷ јесу апсолутни синоними ако:
1. имају иста примарна и сва секундарна значења
2. имају идентична примарна значења независно од секундарних (<i>ученик</i> – <i>ђак</i>)
2. а. имају идентична значења независно од контекста
3. имају идентична било која два значења – примарна или секундарна (<i>анђео</i> – <i>злаџо</i>)

3.1. *Анџонимија* и *полисемија*. Полисемија утиче и на однос антонимије међу лексемама. Најтипичнији облик антонимије јесте супротстављање примарних значења лексема: *мушкарац* – *жена*, *део* – *црн*, *врућ* – *хладан*, *дуџачак* – *краџак*. Овај облик антонимије назвали бисмо *правом анџонимијом*. Међутим, немогуће је сваку супротстављеност примарних значења сматрати антонимичном. Међу овим значењима мора да постоји пуна симетрија семантичких садржаја. Тако се, на пример, лексемама *жив* – *убијен*, *обувен* – *бос*, *обучен* – *џо* супротстављају примарна

¹⁷ Л1 – лексема број 1; Л2 – лексема број 2.

значења, али, због недостатка њихове пуне симетричности, ове антониме сматрамо *неправим антонимима* или *квазиантонимима*. Наиме, прави антоним лексеме *жив* је *мртшав*, а не *убијен*, јер се у семантичком садржају лексеме *убијен* подразумева и начин на који је дошло до стања означеног придевом *мртшав*.

3.2. Друга могућност јесте супротстављање примарног значења једне лексеме секундарном значењу друге. У таквом су односу, на пример, лексеме *сув* и *сиров*. Примарно значење лексеме *сиров* јесте *непрерађен*, *необрађен*. Влажност је само манифестација те непрерађености, па је то тек секундарно значење.

3.3. Трећа могућност је супротстављање само секундарних значења двеју лексема, а не и њихових примарних значења. На тај се начин супротстављају, рецимо, лексеме *вук* и *овца*, онда када се под вуком подразумева искусна, опасна особа, а под овцом наивна, безазлена особа.

3.4. Први наведени тип антонимије (када се антонимима супротстављају примарна значења) сматрамо правом антонимијом зато што је остварљив и независно од контекста. Међу појмовима означеним правим антонимима постоји снажна логичка повезаност коју потврђују тестови асоцијација (Марковић 1994: 209). Други и трећи тип антонимије (када се примарном значењу једне лексеме супротставља секундарно значење друге или када се антонимима супротстављају само секундарна значења) називамо неправом антонимијом или квазиантонимијом због тога што је за успостављање антонимског односа потребна посебна семантичка позиција, посебан контекст којим се декодира употребљено значење антонимских лексема.¹⁸

Антонимија		
1.	примарно значење лексеме број 1 <i>дуџачак</i>	примарно значење лексеме број 2 <i>крашак</i>

¹⁸ Д. Мршевић (1977: 235) раздваја контекстуално условљене антониме од емпиријски условљених антонима.

2.	примарно значење лексеми број 1 <i>сув</i>	секундарно значење лексеми број 2 <i>сиров</i> (= <i>мокар</i>)
3.	секундарно значење лексеми број 1 <i>вук</i> (= <i>ојасна особа</i>)	секундарно значење лексеми број 2 <i>овца</i> (= <i>безазлена особа</i>)

4. У вези са бројем супротстављених значења, антоними, као и синоними, могу бити *уни* или *шопални антоними* и *не-уни* или *парцијални антоними*. Пуни антоними би требало да имају подједнак број семантичких реализација, и све оне би требало да се супротстављају, а непуни су они којима се поред примарних супротстављају још нека, али не сва значења. Наше истраживање показује да антонимски парњаци, и поред тога што речници никада не бележе једнак број њихових значења, у ствари имају врло сличан семантички потенцијал. Тако, на пример, према *Речнику САНУ*, именица *добро* има 17 значења, а *зло* – 5 значења. Речник показује да им се супротстављају само три значења, и то оно које се односи на моралне захтеве, затим оно које је у вези са стањем, околностима и оно којим се добро-бит, благостање супротставља тегоби, муци. Заменом лексеми *добро* лексемом *зло* у примерима којима се илуструју значења именице *добро* показало се да и *зло* има много значења именице *добро*. Тако се, на пример, и неповољне материјалне прилике могу назвати злом, исто као што се повољне прилике називају добрим. Можемо неке пожелети сва добра овог света, али и сва зла овог света, нека песма може бити национално добро, али и национално зло итд.¹⁹

5. Још један изазов за проучавање везе између антонимије и полисемије представља *енанџиосемија*. Полисемија у неким случајевима за последицу има формирање антонимије унутар значењског система једне лексеми – два значења исте лексеми могу бити у антонимском односу. У језику нема много примера

¹⁹ За више детаља о утицају полисемантичке структуре лексеми *добро* на полисемантичку структуру лексеми *зло* в. Драгићевић 1996: 35–38.

за ову појаву. Ипак, глагол *позајмити* у зависности од рекције може значити и *узети* (у конструкцији *позајмити од некога нешто*) и *дати* (у конструкцији *позајмити некоме нешто*). Глагол *изнајмити* може значити и *узети нешто под најам*, али и *дати, издати под најам*.

6. *Примена овог предавања у школи*. При проучавању синонимије, антонимије и других појава које се тичу лексичке семантике, ученицима се, обично, лексема предочава као моносемантична јединица. Тиме се она битно поједностављује, представља се у само једној равни. Као да се заборавља да, на пример, лексема *кућа* улази у семантичке односе са другим лексемама не само својим основним значењем (нпр. *Кућа је на бргу*) већ и осталим својим значењима (нпр. *Угала се у кућу Пећровића; кућа Немањића*). На тај начин, ученици уче само најтипичније случајеве, оне који се заснивају на значењу лексеме независно од контекста. Међутим, лексеме у језику нису независне јединице. Оне се употребљавају у реченицама, и шире, у текстовима, а тај контекст обликује њихова значења. С таквим значењима, зависним од семантичке позиције, односно од контекста, у стварној језичкој употреби, лексема ступа у синтагматске и парадигматске семантичке релације са другим лексемама. Из тога следи да је за сваку лексему подједнако важно и њено примарно, као и многа од њених секундарних значења. Ученицима треба представити такву лексему – као сложену јединицу, која ступа у семантичке релације и својим основним значењем, али и секундарним значењима, дакле као јединицу која се оживљава у контексту, а не самостално, независно од језичке реалности.

Нешто од оваквог приступа постоји у средњошколској граматици (Станојчић и Поповић 1992), у којој се на стр. 166 у вези са антонимијом каже: „Иако се антоними јављају најчешће у паровима, може се према некој речи јавити и неколико антонима. На пример, као антоним речи *чврст* могу се употребити: (1) реч *мек* (*чврст као сiena : мек као памук*), (2) реч *шечан* (*чврсто аирејашно сшање: шечно аирејашно сшање*) и (3) *колебљив* (*чврст човек, чврст сшав : колебљив човек, колебљив сшав*).“ Све чешће се у тестовима за такмичења или за упис на Филолошки факултет

у вези са антонимијом и синонимијом јављају задаци у којима се од ученика очекује познавање и респектовање односа полисемије и ових семантичких релација. Због тога би се овај наш рад или понешто из њега могло искористити на припремним часовима за такмичења или за пријемни испит.

5. Лексикологија у настави: лексичко богаћење²⁰

Док испуњавамо планове и програме за наставу српског језика у основној школи сложеним граматичким апстракцијама, док тражимо од ученика основне школе да познају граматику српског језика само за нијансу слабије од студената Филолошког факултета, деца исказују запањујућа несналажења у учењу свих предмета, изазвана ниским степеном језичке културе, пре свега сиромашним лексичким фондом.²¹

Навешћу шест примера за језичке проблеме мале групе ученика петог и шестог разреда. Они су одлични ученици једне београдске основне школе. Имају одговорну наставницу српског језика и добијају најбоље оцене на тестовима из граматике.

1. *На часу историје*. Ученик шестог разреда основне школе, учећи лекцију из уџбеника Радета Михаљчића *Историја за шести разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике, закључио је да *јерес* значи *коров*, јер је на 99. страници прочитао: „Угарски краљеви нашли су погодан изговор да шаљу војску на Босну, јер

²⁰ У донекле измењеном облику, овај текст представља предавање учитељима и наставницима српског језика одржано 2010. године на семинару у организацији Завода за уџбенике *Уџбеници и настава српског језика*. Предавање је одржано у Чачку, Београду, Јагодини и Сремској Каменици. Текст се овом приликом први пут објављује.

²¹ У вези с овим проблемима в. и део ове књиге под називом *Култура изражавања у настави српског језика*.

се у тој држави укоренила јерес ... Угарски краљеви, уз одобрења папе, организовали су крсташке походе на Босну. Ти походи завршавали су се пустошењима и спаљивањем јеретика ... Ускоро је јерес била искорењена.“

Метафора није средство изражавања резервисано само за књижевно-уметнички стил. Она се често јавља и у научном функционалном стилу. Зато је користе и аутори уџбеника, у нади да ће тако приближити градиво ученицима и да ће многе апстракције на тај начин конкретизовати. Могуће је, међутим, да је аутор уџбеника претерао у сликовитости у наведеном примеру, али забрињава и чињеница да је ученику до те мере непозната и неприхватљива метафора у уџбеничком тексту да је он уопште не препознаје, па зато буквално тумачи наведени садржај.

2. *На часу географије.* На 47. страници *Географије за петти разред основне школе* Раде Ситарнице и Милутина Тадића, у издању Завода за уџбенике, овако се описују географске карте: „Када се изохипсама и бојама придода и сенчење, добија се веома пластичан приказ рељефа.“ Један од ученика којима је овај уџбеник намењен није разумео значење придева *иласџичан*, па је то протумачио (и тако научио) као да се све географске карте обавезно праве од пластике. Њему је сасвим непознато да придев *иласџичан* може имати више значења и да у овом примеру није употребљен у основном значењу.

3. *Код куће.* Девојчица од дванаест година тражила је од родитеља да јој изведу хипи покрет да би видела какав је то покрет. Она још увек не зна да именица *покреши* не значи само: *промена положаја тела или орјана*, већ и: *грушћивена труја окуљена око реализације извесних циљева*. И у овом и у претходном примеру запажа се да ученици, због недостатка језичке културе, могућност да нека реч има више значења не прихватају као нешто сасвим природно.

4. *На часу историје, још једанџи.* Неке сасвим уобичајене речи ученицима су сасвим непознате. Аутори уџбеника не могу ни да претпоставе које би речи требало да избегавају у уџбеничком тексту. Тако је, на пример, допусни везник *иремда* непо-

знат неким (можда и многим) једанаестогодишњим ученицима. Раде Михаљчић, аутор *Историје за петти разред основне школе* (у издању Завода за уџбенике), није, наравно, могао то чак ни да наслути, па је у лекцији о освајањима Александра Великог овако започео једну реченицу: „Премда је освојио Индију...“ Ученица је, преслишавајући се, набројала територије које је освојио Александар Велики и рекла како Индију није освојио Александар Велики, већ освајач Премда. Она је везник протумачила као властиту именицу.

5. *На часу књижевности*. Ученици шестог разреда анализирали су одломак из књиге Анђеле Ханети *Мој дека је био џрешња*. Једна реченица из тог одломка овако гласи: „Попео се на дрво не би ли убрао трешњу.“ Ученица је овако протумачила ову реченицу и значење везника у њој: „Попео се на дрво да не би убрао трешњу.“ Дакле, *не би ли* неким нашим ученицима значи *да не би*. Пошто не разумеју реченицу, ученици не могу правилно да анализирају смисао одломка.

6. *На часу математике*. Иако се бавимо проблемом неразумевања значења речи, додаћемо и пример забрињавајућег ученичког невладања реченичним конструкцијама. Испоставило се да је ученицима петог разреда несхватљива конструкција *одузети од*. На тесту из математике ученици једног одељења имали су задатак у којем се од њих тражило да одузму неки израз од броја 100. Готово сви ученици тог одељења поставили су задатак тако што су прво навели израз, а затим су одузели број 100 од њега. Они, просто, не разумеју језичку конструкцију реченице којом је исказан задатак и не могу да реше тај задатак зато што не могу правилно да га поставе.

Ови примери из стварног живота довољно илустративно сведоче о томе колико проблема имају наши основци док савладавају школско градиво из свих предмета. Кључ за решавање овог проблема јесте другачије организована настава српског језика. Чак и када се на часовима српског језика пажња посвећује непознатим речима или значењима, то се обично ради онда када се обрађује неки текст у којем има много архаизама или дијалектизама. Занемарује се чињеница да су деци непознате и речи

из свакодневног, разговорног језика и да њима треба дати предност у анализи на часу.²²

Ако ученици имају проблема са познавањем и употребом лексике из разговорног језика, али и из књижевно-уметничких текстова, поставља се питање шта они читају и како проводе време. Тако долазимо и до другог проблема. Једино штиво које редовно читају многе девојчице у Србији јесу омладински или женски лиценцирани часописи. Имала сам прилике да, за потребе једног предавања, прелистам по један број најчитанијих часописа међу младима, а то су страни часописи који се превode у Србији и попуњавају понеким текстом наших аутора. Ти часописи, због лиценце, задржавају страна имена: *Joy*, *Cosmopolitan*, *Men's Health*. Часопис *Joy* је намењен тинејџерима и они га масовно купују и читају. Ево како изгледају неки наслови у том часопису: LEPRŠAVE COOL PELERINE; CRYSTAL TATOO; HEAD IN CLOUDS; STAR STYLE; NOVI SAD BY DAY & NIGHT; NOVI STAJLING; WOW, VEĆ MI JE 30; BEAUTY, METALLIC SHINE; ELEGANTNO + PRAKTIČNO: 2 IN 1; BEAUTY TOOLS; FASHION; COOL WINTER TRENDS; NEW BLUE JEANS; CLUB STYLE; SHOPPING LISTA.

Ово је тек део наслова из само једног броја часописа JOY, објављеног у новембру 2004. године. Језик којим су писане те новине није ни српски ни енглески. Подсећа на језик људи нашег порекла који су цео живот провели у некој од земаља у којима се говори енглески језик. То, у ствари, није ниједан језик.²³ А на том „ниједном“ језику образују се наша деца, стичу своју модну, животну и језичку матрицу.

Један од највидљивијих утицаја образовања очитује се у нашој и у језичком (пре свега, лексичком) богатству. Због тога је изузетно важно, независно од захтева у наставним плановима

²² Из овога би се могло закључити да су деца позната бар значења архаизама и дијалектизама из текстова који се обрађују у настави, али да није тако потврђују резултати истраживања Н. Миљановић, који су приказани у овој књизи у тексту под називом *Култура изражавања у настaви српског језика*.

²³ Такав језик Т. Прћић назива англосрпским (исп. нпр. Прћић 2005).

и програмима, уводити у наставу српског језика што више садржаја из области лексикологије и културе изражавања.

Било би корисно на скоро сваком часу радити са ученицима петоминутне лексичке вежбе које би их подстицале да размишљају о речима и њиховим значењима. Понекад се те вежбице могу уклопити у тему часа, али и не морају. Оно што је нарочито практично у вези с њима, то је чињеница да се иста вежба може задавати ученицима различитих разреда, јер ће је ученици различитог узраста другачије решавати. Предложила бих, чак, да се иста вежба задаје ученицима када похађају пети разред, а затим још једном када буду осмаци. И ученици и њихов наставник обрадоваће се када буду видели колико су деца обогатила своју лексику за три-четири године.

Под утицајем овде наведених (и неких других) показатеља сиромаштва дечје лексике, покушала сам да дам свој допринос у решавању овог проблема. Као аутор уџбеника за српски језик за четврти разред основне школе, увела сам рубрику коју сам насловила *Речи, речи, речи*. Њу сачињавају лексичке вежбе које бих препоручила и за ученике старијег узраста. Ово су неке од њих:

Ученици сиромашног вокабулара обично не уочавају да речи имају више значења. Међутим, то им се може предочити. Тако се, на пример, ученицима може рећи да се придевима *ошворен*, *зашворен*, *круш*, *шврг*, *мек*, *празан* итд. обично одређују предмети. Кутија може бити отворена или затворена, тврда или мека, пуна или празна. Шта, међутим, бива када се ови придеви не употребе у својим основним значењима, већ у секундарним – за квалификовање човека? Какав је то *ошворен човек*, *зашворен човек*, *дубок човек*, *илишак човек*, *круш човек*, *шврг човек*, *мек човек*, *широк човек*, *празан човек*? Какав је то *човек мекој срца* или *уских видика*? Одговарајући на ова питања, ученици ће понешто научити о различитим односима међу речима, о полисемији, о метафори којом се она у овом случају остварује, а добиће и подстицај да сами посежу у говор и писању за метафоричним значењима ових и других придева.

Друга вежба могла би ићи у обрнутом смеру, али с истим циљем. Придеви *добар*, *леп* и *јак* су типични придеви за

означавање људских особина. Међутим, они имају и мноштво других значења. Тако се, рецимо, придевом *добар* могу одредити следеће именице: *крава, вино, чорба, животић, времена*, придевом *леп*: *мисао, време, весић, њровод, журка*, а придевом *јак*: *моћор, вештар, ударац, армија, вино, обрве*. Ученицима би се могла задати два задатка. Први би био да допишу још неке именице које би се могле одредити овим придевима. Други – да покушају да пронађу синониме за те придеве, ако постоје. Којим би се, на пример, придевима могао заменити придев *добар* у синтагми *добра чорба*? Ученици би тако имали прилику да се упознају са необично израженом вишезначношћу и широкозначношћу придева који означавају људске особине. Осим тога, размишљали би и о синонимији. Решавајући овај задатак, они би се присетили широке мреже придева, али и именица уз које се они могу употребити.

За вежбање значења лексема с којима су се ученици сретали у читанци добро би било саставити неколико дефиниција којима се одређују изабрани појмови из текстова или књига које ученици управо читају. Задатак би био да одреде на које се појмове односе дате дефиниције. Затим би ученицима требало дати неколико лексема и тражити од њих да их дефинишу. Многи од нас имали су прилике да се увере у то да разјашњавање значења неких речи просто буде прескочено. Наставник мисли да ученици знају шта неке речи значе, а ученици мисле да је оно што они претпостављају права дефиниција. Последица тога јесу појаве које се везују за тзв. народну лингвистику, односно народну етимологију: *неимар је немаран човек, хармонично је оно што се развлачи као хармоника, њоликлиника је њола клинике* итд.

Неке лексеме из општег лексичког фонда продуктивније су од других. То значи да имају богату полисемију и деривацију. Оне су стожери лексичког система. То су, пре свих, речи чије је значење у вези са човековим животом: лексеме за делове тела, делове куће, храну коју једемо, пиће које пијемо. Могуће је кроз вежбе указивати ученицама на те речи и њихове значењске могућности. На пример, ученике треба поделити у групе и тражити од оних из прве групе да се сете што више изведеница и

сложеница од именице *лава*, а од оних из друге групе да се сете што више значења исте именице. Затим би њихове резултате требало упоредити са значењима представљеним у *Речнику САНУ* и указати им на још неке могућности ове именице, које ученици нису навели. *Глава* има неколико десетина значења и неколико стотина деривата. Ово су само неке изведенице и сложенице од именице *лава*: *лавар*, *лавичаси*, *лавни*, *лавнина*, *безлав(о)*, *залавље*, *завиши*, *налавачке*, *обезлавити се*, *полавар*, *својелав*, *шуйлолав*, *вршоловица*. Кроз ову вежбу ученици ће научити нешто о полисемији, о деривацији и композицији, о хијерархији лексема у лексичком систему, као и о употреби *Речника српскохрватској књижевној и народној језика* Српске академије наука и уметности.

Као што је важно указивати ученицима на најпродуктивније речи у језику, важно је поиграти се и са необичним речима, које у нашем језику образују своје микросистеме. Такве су, на пример, ономотопејске именице на *-аи*, *-еи*, *-ои*, *-уи*: *шайаи* (*услана*), *шойои* (*коња*), *лејеи* (*крила*), *шкрјуи* (*зуба*), *звекети* (*наркотици*), *цвркуи* (*пшеница*). Ученицима би требало скренути пажњу на ову необичну групу именица и навести их да их одреде као ономотопејске речи. То су речи којима се означавају краткотрајни звучни титраји који се стално понављају. Ономотопејност ових именица постиже се ономотопејском творбеном основом, али и смењивањем једносложне творбене основе с једносложним суфиксом и асонанцом, јер се исти вокал понавља у творбеној основи и у суфиксу. Треба помоћи ученицима да сами донесу закључак о пореклу ономотопејности ових речи и да се присете још неких речи из ове групе. Овом вежбом ученици ће нешто сазнати о деривацији, о ономотопејама, о томе да и суфикси изведених речи могу утицати на ономотопејност и, наравно, обогатиће свој речник.

Пароними су речи које имају слично значење и сличан гласовни склоп због тога што обично имају исто порекло. Слична значења понекад се мешају. Занимљив начин да ученици сазнају нешто о паронимији јесте да им се зада неколико таквих речи и да се од њих затражи да напишу или кажу реченице са тим

речима. Значења неких паронимичних глагола тако се интензивно мешају да се и у *Речнику МС*, грешком, основна значења једног од глагола третирају као секундарна значења другог. То су следећи парови: *ѡревући – ѡривући, ѡревући – ѡровући, ѡровидеѡи (се) – ѡредвидеѡи, ѡровидеѡи (се) – увидеѡи, ѡроїледаѡи – ѡреїледаѡи*. Осим што ће научити нешто о паронимији, ученици ће провежбати нијансирање значења, а сазнаће нешто и о значењима префикса и о томе како се значење речи модификује променом префикса.

Добра вежба за нијансирање значења јесте и вежба у вези с антонимским ланцима. Ученицима можемо представити један антонимски ланац, а затим тражити од њих да саставе неки други. Ако им се, рецимо, прикаже ланац: *студен – хладан – прохладан – млак – ѡоїао – врућ – врео*, може се од њих тражити да саставе ланац за антониме *мршав – гедео* или да распореде следеће придеве по интензитету изражености особине: *гедео, ѡанак, гебељушкасѡи, ѡогедео, ѡрегедео*. Ученици ће кроз ову вежбу научити нешто и о антонимима, али и о семантичкој могућности префикса да се њима појачава или ублажава нека особина исказана придевом.

Предложене вежбе требало би да послуже само као идеја наставницима, коју они могу даље разрађивати. Сиромаштво речника један је од највећих духовних хендикепа и не би било добро допустити да ученици, на тај начин оштећени, завршавају школу.

Осим тога, добро је познато да се лексикологији и култури изражавања у школским плановима и програмима посвећује најмања пажња у односу на друге језичке дисциплине, као што су фонетика, морфологија или синтакса. Знања која ученици ипак стекну из ове области обавезно су несистематична. Кроз предложене кратке вежбе ученици би имали прилике да обогате свој речник, да размисле о значењским могућностима речи, али и да, кроз примере, стекну нека основна знања из области лексикологије.

6. Једнојезички речници у настави српској језика²⁴

Један од најважнијих задатака који имају наставници српског језика јесте да у ученицима пробуде потребу да се служе књигама, да их науче где могу да се обавесте о неком питању и да их подстакну да желе да се обавесте. Важно је развити осећај у њима да се не мире с тим да нешто не знају. Добар стручњак није само онај који може одговорити на различита питања из неке области без нарочите припреме већ и онај који зна где може да пронађе одговор.

Због тога је врло важно стално упућивати ученике на језичке приручнике, пре свега на правопис и речнике. Кад год је то могуће, требало би започети или завршити предавање подацима из одговарајућих приручника. На питања ученика о значењу речи, њиховом изговору или употреби требало би одговорити захтевом да сами пронађу одговоре у адекватним приручницима и да о томе известе своје другове на часу. Осим тога, било би

²⁴ Овај рад је заснован на предавању које је одржано 19. јануара 2006. године на *XLVII Републичком зимском семинару за наставнике и професоре српској језика и књижевности* на Филолошком факултету у Београду. За ову прилику додате су основне информације о *Речнику српскога језика* Матице српске, а проширена је и библиографија важнијих речника српског језика. Предавање је објављено 2006. године у часопису *Књижевности и језик* LIII/1-2, стр. 125–133.

добро да библиотека сваке школе буде снабдевена што већим бројем различитих речника и других приручника.

I. ДЕСКРИПТИВНИ РЕЧНИЦИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА. У дескриптивним речницима српског језика наводи се акценат обрађених лексема, њихове основне граматичке одлике (врста речи, одређене граматичке категорије, као и поједини облици променљивих речи), описују се њихова значења и наводе се примери којима се поткрепљују дефиниције. Највећи речник савременог српског језика јесте *Речник САНУ*. Спада у тезаурусе. *Речник српскохрватскога књижевног језика* Матице српске представља речник средњег обима, док је *Речник српскога језика* Матице српске (даље у тексту и *Једноштомник*) једнотомни речник савременог српског језика. *Речник ЈАЗУ* представља најзначајнији историјски речник хрватског или српског језика.

Речник САНУ. Речник који би морала да има библиотека сваке школе јесте *Речник српскохрватског књижевног и народног језика* Српске академије наука и уметности или *Речник САНУ*. То је највећи једнојезични описни речник нашег језика. Спада у тезаурусе, речнике великог обима, и тежи да попише скоро целокупну лексику савременог књижевног и народног језика од Вуковог времена до данас. Рад на овом речнику осмишљен је и започет још крајем деветнаестог века, а први том је објављен 1959. године. Од тада до данас објављено је осамнаест томова. Када овај речник буде био завршен, имаће око тридесет томова и око пола милиона обрађених речи. Процењује се да је у до сада објављеним томовима обрађено нешто више од 200.000 речи.

Како се може корисити Речник САНУ у настави? Речник САНУ је највећа ризница речи из народног и књижевног језика и ако не знамо шта значи нека реч из народног језика, неки дијалектизам, регионализам, архаизам – објашњење ћемо, вероватно, пронаћи у овом речнику. Дакле, ако се из књижевности обрађује неки текст који обилује оваквом лексиком, ученицима се може дати задатак да прво издвоје речи које не спадају у књижевну лексику, а затим да пронађу њихове дефиниције у Речнику САНУ.

Један од важних задатака наставе српског језика јесте богаћење речника ученика. Ако наставник предаје четири године једној генерацији, морао би да има стратегију у вези с тим на који начин може да помогне ученицима да обогате свој лексички фонд. Одакле кренути, а да то не буде стихијско набрајање речи, од којих ће многе ученици брзо заборавити? Пошто се лексички систем може представити у виду концентричних кругова, чини се да би требало кренути од централног круга, у којем је смештен основни лексички фонд. Тај фонд сачињавају најстарије речи, које су обично словенског порекла. Оне су по структури најчешће просте (неизведене), у вези су са човеком и његовим свакодневним животом, означавају делове тела, делове куће, храну и пиће, типичне људске активности, особине и емоције. Те речи обично имају највише значења и најбогатију деривацију, оне су у језику и најфреквентније. Дакле, у основни лексички фонд спада најрепрезентативнија лексика.

У изради лексичких вежбања треба кренути од ове лексике. Ученици знају шта те речи значе, али на примеру њихових значења могу да разумеју најважније лексичке и творбене процесе, а то су полисемија и деривација. То је и разумљиво, јер не можемо објашњавати полисемију помоћу једнозначних речи или деривацију помоћу речи које немају деривате. Речи основног лексичког фонда често ступају и у различите парадигматске односе са другим лексемама, па се тако могу користити и за вежбање синонимије, антонимије, хипонимије. У *Речнику САНУ* детаљно су наведена сва значења речи, као и потпун попис семантичких карактеристика лексема. Зато нам овај речник може бити од велике помоћи у изради квалитетних лексичких вежбања и у самом избору репрезентативне лексике. Довољно је отворити га и прегледати да би се стекао утисак о месту неке речи у лексичком систему.

Речник Матице српске. *Речник САНУ* још увек није довршен. Због тога би, заједно с њим, требало користити и *Речник српскохрватскога књижевног језика* Матице српске (и Матице хрватске).

Речник српскохрватскога књижевног језика (Речник МС) представља једнојезични описни речник савременог књижевног језика од Вуковог времена до времена издавања, тј. до 1976. године. Спада у речнике средњег обима јер се састоји из шест томова и садржи око сто педесет хиљада обрађених речи. Његова израда отпочела је као плод заједничке идеје Матице српске и Матице хрватске. Речник је објављиван од 1967. до 1976. године. Прва три тома заједнички су састављена у Србији и Хрватској, а остале томове је, након разлаза са Матицом хрватском, објавила Матица српска.

Како се може користити Речник Матице српске у настави? Речник МС важи за незванични нормативни речник српског језика. То значи да ученик (или наставник), ако се заинтересује за акценат неке речи или за неку њену граматичку карактеристику, обично може да пронађе одговор у Речнику МС. У њему се може проверити књижевни акценат речи, *показатељ граматичке категорије* (нпр. информација о врсти речи, о глаголском виду, о роду речи које имају род итд.). Граматичка идентификација речи које се обрађују корисна је посебно за мање познате речи. Такође, једна иста реч понекад може спадати у две врсте речи (може, на пример, бити и прилог и везник), а показатељ граматичке категорије помаже у уочавању ове појаве или неке сличне, као што је двородност неких именица, двовидност неких глагола итд. У Речнику МС (и у Речнику САНУ) постоје и *квалификатори у употреби*. Лексикограф има увид у грађу, па на основу броја примера, порекла аутора тих примера, врсте текстова из којих су они ексцерпирани, компетентно може да оцени употребну и стилску вредност одреднице – да ли је реч карактеристична за песнички језик, за неке дијалекатске говоре, за научно-технички језик, да ли је експресивна, да ли је индивидуална итд. Ово су неке од скраћеница за такве квалификаторе: *археол.* (археологија, археолошки); *вој.* (војнички назив); *вулг.* (вулгарно); *дем.* (деминутив, деминутивно); *дијал.* (дијалекатски, дијалектизам); *необ.* (необично); *мит.* (митологија, митолошки); *погрдно.* (погрдно); *супр.* (супротно); *фам.* (фамилијарно). У описним речницима понекад се наводе и *испоређенице*. На пример, уз реч *злословље*, после дефиниције, даје се дублет црквенословенског

порекла – *злословије*. Захваљујући испоређеницама, корисник речника се на једном месту обавештава о дублетима и добија информацију о томе којем се облику даје предност.

Речник српскога језика МС. Једнотомни речник савременог српског језика (*Једнотомник*) објавила је Матица српска 2007. године. У њему је обрађено око 85.000 речи. Замишљен је као шест пута краћа верзија шестотомног *Речника српскохрватскога књижевног језика* Матице српске. Ипак, овај речник је, по броју обрађених речи, упола мањи од *Речника МС*. Лексикографи су се користили концепцијом шестотомника, дефиницијама и примерима, али су често и одступали од тих решења када је то било нужно.

Како се може користити Речник српскога језика у настави? Треба имати у виду да је овај речник последњи објављени дескриптивни речник савременог српског језика. Пошто је најновији, у њему је обрађена лексика из савременог живота. Нека неодговарајућа лексикографска решења, која су примењивана у другим речницима, у овом речнику су избегнута. У њему су обрађена само најважнија значења лексема, што је врло важно за потребе наставе. За неке речи дата је богата фразеологија, понекад чак богатија него у *Речнику САНУ*. Овај речник има само један том, доступан је у књижарама, па би библиотека сваке школе лако могла доћи до њега.

Речник ЈАЗУ. Пажњу заслужује и *Рјечник хрватскога или српскога језика* Југославенске академије знаности и умјетности. Састоји се из двадесет три тома и око двеста педесет хиљада обрађених речи, због чега се убраја у тезаурус. Обухвата грађу од најстаријих писаних споменика до данас и представља историјски речник нашег језика. Објављиван је од 1880. до 1976. године.

Како се може користити Речник ЈАЗУ у настави? Овај речник је комплементаран са *Речником САНУ*. То је историјски речник. Дакле, ако желимо да сазнамо шта значи неки историзам или архаизам (или како су се употребљавале и шта су значиле неке лексеме), податак ћемо потражити у *Речнику ЈАЗУ*.

II. СПЕЦИЈАЛНИ РЕЧНИЦИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА. За изучавање различитих језичких области од велике помоћи могу нам бити специјални речници српског језика. Они су значајни не само за наставу српског језика већ и за усавршавање наставника. Пружају могућност за сагледавање различитих језичких области.

Фреквенцијски речници српског језика. Анализирајући најфреквентнију лексику различитих писаца, као и најфреквентнију лексику уопште, стиче се увид у лексичке слојеве српског језика, најдиректније се препознају центар и периферија лексичког система. Готово је сигурно да оне речи које су на врху фреквенцијске листе имају и богату полисемију и богату деривацију, што се може проверити у *Речнику САНУ*. Прелиставајући фреквенцијски речник једног писца, најпрецизније се сагледава лексика тог писца, која би требало да послужи као узор ученицима и свим осталим говорницима нашег језика. У српској лексикографији до сада је урађено неколико фреквенцијских речника писаца (исп. С. Васић 1996; 1998; 2000; 2004), *Фреквенцијски речник будућих учитеља* (В. Кнафлич 1990), *Децји фреквенцијски речник* (В. Лукић 1983). Највећи фреквенцијски речник српског језика урадио је Ђ. Костић (1999). Тај седмотомни речник није званично објављен, али се може користити у Лабораторији за експерименталну психологију на Филозофском факултету у Београду.

Деривациони речници. Деривација и полисемија су најпродуктивнији начини за богаћење лексичког фонда и семантичког потенцијала појединих речи. Због тога би ученике требало учити како да се користе лексичким потенцијалом нашег језика. Када не знају реч за неку појаву или када та реч не постоји, требало би да се потруде да проблем реше тако што ће речима из основног лексичког фонда давати нова значења или тако што ће од речи из основног лексичког фонда градити нове речи. Важан задатак наставника јесте да код ученика развија тај аутоматизам. У вези са творбом речи, значајно је овладати продуктивним творбеним моделима. Како можемо проверити који је модел продуктиван? Велику помоћ у том смислу може пружити *Обрајни речник српскога језика* Мирослава Николића.

Према речима самог аутора (исп. Николић 2000: VII), „обратни (обрнути, одостражни, инверзни) речник, речник *a tergo*, специфична је врста лексикографског дела пре свега по томе што су у њему речи, одреднице, инверзно алфаветски уређене (у нашем случају уазбучене), тј. идући од краја ка почетку речи.“ Због такве организације, у овом речнику, на једном месту могу се пронаћи скоро све речи које се завршавају истим суфиксом.

Навешћемо пример за коришћење овог речника, који може бити погодан и за наставнике при састављању лексичких вежби. Чланови једне комисије за стандардизацију при Заводу за стандардизацију имали су задатак да преведу енглеску реч *borrower*. Замолили су ме да им помогнем да одреде која је од следећих твореница најприкладнија: *ѳозајмљивач*, *ѳозајмљивалац* или *ѳозајмиѿељ*. Њима се учинило да је најбоље решење *ѳозајмиѿељ*. Ниједно решење није погрешно са становишта творбе, норме или семантике, али је *ѳозајмљивач* (иако је та реч за сада необична) највише у духу нашег језика. Како, на пример, може да се провери шта је највише „у духу нашег језика“? Тако што се у *Образном речнику* Мирослава Николића погледа колико се речи из савременог српског језика завршава на *-ѿељ*, а колико на *-ач* и које су то речи. Показало се да су речи на *-ѿељ* заузеле три стране овог речника, док су речи на *-ач* заузеле девет страна. Највећи број речи на *-ѿељ*, исто као и оних на *-ач*, означава вршиоца радње, али *-ач* има очигледну предност.

И ученици могу вежбати грађење нових речи. Треба их учити и показати им у речнику који су творбени модели најпродуктивнији у нашем језику.

Велику корист у савременој настави српског језика наставници и ученици могу имати и од *Семантичко-деривационог речника* (СДР). Речи су у њему распоређене према деривационим гнездима којима припадају. Тако је, на пример, уз именицу *ѿлава*, која је стожер деривационог гнезда, наведено око 400 њених деривата. У речнику су означени и творбени процеси који су се одиграли у том гнезду. Сви деривати који су директно настали од именице *ѿлава* обележени су бројем 1 са индексом: 1₁, 1₂, 1₃... То су првостепени деривати. Они који су настали од њих

обележени су бројем 2 са индексом: 2₁, 2₂, 2₃... И тако редом. Пре изласка овог речника из штампе нисмо могли на једном месту да видимо све творенице (и изведенице, и сложенице, и префиксалне творенице) које су постале од једне речи. Довољно је да узмемо само једно богатије деривационо гнездо и на основу њега можемо саставити много различитих везжбања из области творбе речи.

Асоцијативни речник. Асоцијативни речници су речници у којима се бележе вербалне асоцијације испитаника. Асоцијативни речник има леву и десну страну. На левој страни, као *огреднице*, дате су речи на које испитаници дају асоцијације. Те се речи зову *стимулуси*. На десној страни налазе се асоцијације испитаника, које се називају и *реакције*. Реакција је обично једна једночлана или вишечлана лексичка јединица, која испитанику прва падне на памет на задати стимулус. Дакле, то је најчешће реч или синтагма, лексема или фразеологизам. До асоцијација испитаника долази се обично анкетом. Испитанику се задају стимулуси на које он, обично писмено, одговара првом речју које се сети.

За потребе *Асоцијативног речника српског језика* (САР) прво је направљена листа стимулуса. Сачињава је 600 речи из савременог српског језика. Петсто речи се налази у основном облику (глаголи у инфинитиву, именице у номинативу једнине итд.), а сто речи су коси облици неких од оних које су дате и у основном облику. Стимулуси су лексеме које спадају у основни фонд савременог српског језика и представљају најфреквентније речи из двадесетак доминантних тематских група: боје, звуци, облици, сродство, делови тела, емоције, особине, простор, време, нације, језици, политика, историја, национална култура, савремена наука, савремена техника, храна и пиће.

Како се може користити Асоцијативни речник? Асоцијативно поље је поуздан показатељ граматичких и семантичких својстава једне речи. Све што та реч поседује у семантичком, граматичком, синтаксичком систему, цео њен потенцијал, забележен је у асоцијативном речнику. Корисник треба само да се оспособи да прочита резултат. Ако, на пример, треба одреди-

ти примарно значење лексеме, довољно је погледати реакције испитаника. Највише асоцијација биће у вези с оним значењем које испитаници доживљавају као основно. На пример, ако желимо да утврдимо да ли је примарно значење придева *љуи* оно које је у вези са укусом или оно које се односи на емоцију, погледаћемо најфреквентније асоцијације испитаника на тај придев. Пошто је најучесталија асоцијација *бесан* (142), а потом следи *џајрика* (88), закључујемо да је значење емоције примарно. Овај податак не можемо пронаћи у другим речницима, јер ће бројем један углавном бити обележено значење које се односи на укус, зато што је, наравно, значење љутње као осећања настало од љутине као укуса. Овај пример нам показује како се у асоцијативним речницима бележе подаци који показују стварно, актуелно стање у језику.

Ако, рецимо, не можемо да утврдимо прави антоним неке лексеме, погледаћемо фреквенцију различитих одговора. На пример, међу асоцијацијама на придев *добар* наилазимо на *лош* и *зао*. Међутим, од 800 одговора, 229 гласи *лош*, а 17 гласи *зао*. Дакле, прави антоним придева *добар*, по оцени говорника српског језика, јесте *лош*.

Слично је и са синонимима. Асоцијације испитаника често су синоними. Зато нам овај речник може послужити и као речник синонима. На стимулус *ошаџбина*, на пример, забележене су следеће синонимске реакције: *домовина*, *земља*, *држава*, *родна труга*, *моја земља*, *завичај*, *труга*, *родни крај*. Реакције су на овом списку распоређене по учесталости. Лако закључујемо да је *домовина*, по оцени говорника српског језика, најприближнији синоним именице *ошаџбина*.

Ако не можемо да одредимо типичну рекцију неке речи (нпр. *џромеш* ЧЕГА или *џромеш* ЧИМЕ), погледаћемо у *Асоцијативном речнику* податак о томе која је рекција фреквентнија у спонтаној употреби. Ако нас занима да ли у томе има колебања, одговор такође треба потражити у овом речнику.

Ако нас интересују типични синтагматски спојеви (подаци о томе уз које се речи нека реч најчешће употребљава), у *Асоцијативном речнику* можемо пронаћи и тај податак. Он може

бити значајан не само за наставу српског језика у нашим школама већ и за учење српског језика као страног.

Асоцијативни речник може бити важно помоћно средство у истраживањима српског језика. У настави би се могао користити тако што би се на основу једног асоцијативног поља саставила бројна језичка вежбања. Оно што је посебно значајно за испитивања и за израду вежбања јесте анализа граматичких и семантичких појава око којих се говорници колебају у спонтаној употреби, нарочито ако је само једна употреба прописана нормом.

ВАЖНИЈИ РЕЧНИЦИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Речник САНУ: *Речник српскохрватској књижевној и народној језика*, 1–18, Београд: Српска академија наука и уметности, 1959–.

Речник МС: *Речник српскохрватској књижевној језика*, 1–6, Нови Сад: Матица српска, 1967–1976.

Речник СЈ: *Речник српској језика*, Нови Сад, 2007: Матица српска.

Речник ЈАЗУ: *Rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*, 1–23, Zagreb: Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti, 1880–1976.

Вук 1818: Вук Стефановић Караџић, *Српски рјечник истолкован њемачкијем и латинскијем ријечима*, Беч: Штампарија јерменског манастира, друга издања: Београд, Просвета, 1966 (у *Сабраним делима Вука Караџића*); Београд: Просвета – Нолит, 1987.

Фреквенцијски речници српског језика

Васић 1996: Смиљка Васић, *Полазне основе новије српске прозе*, књ. 1, *Речник четири јеванђелиста*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Васић 1998: Смиљка Васић, *Полазне основе новије српске прозе*, књ. 2, *Фреквенцијски речник Хазарској речника Милорага Павића*, Београд: Институт за педагошка истраживања, Завод за уџбенике и наставна средства.

Васић 2000: Смиљка Васић, *Полазне основе новије српске прозе*, књ. 3, *Фреквенцијски речник романа Бездно Светилане Велмар-Јанковић*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Васић и Васић 2004: Смиљка Васић и Драгољуб Васић, *Фреквенцијски речник савременој српској језика. Полазне основе новије српске прозе*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Кнафлич 1990: Владислава Кнафлич, *Фреквенцијски речник будућих учитеља*, Београд: Институт за педагошка истраживања, Просвета.

Костић 1999: Ђорђе Костић, *Фреквенцијски речник савременој српској језика*, том I–VII, Београд: Институт за експерименталну фонетику и патологију говора, Лабораторија за експерименталну психологију Филозофског факултета у Београду.

Лукић 1983: Вера Лукић, *Дечји фреквенцијски речник*, II допуњено издање, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Речници синонима

Лалевић 2004: Миодраг Лалевић, *Синоними и сродне речи српскохрватској језика*, фототипско издање Лексикографског завода и Свезнања, прво издање Београд, 1974, Бор: ДШИП Бакар.

Ђосић 2008: Павле Ђосић и сарадници, *Речник синонима*, Београд: Корнет.

Деривациони речници

Николић 2000: Мирослав Николић, *Обраћени речник српској језика*, Београд: Матица српска, Српска академија наука и уметности, Палчић (извршни издавач).

СДР 2003: *Семантичко-деривациони речник*, свеска 1: човек – делови тела, редакторке: Даринка Гортан-Премк, Вера Васић, Љиљана Недељков, Нови Сад: Филозофски факултет.

СДР 2005: *Семантичко-деривациони речник*, свеска 2: човек – унутрашњи органи и ткива, психофизиолошка стања и радње, психофизичке особине, сродство, редакторке: Даринка Гортан-Премк, Вера Васић, Рајна Драгићевић, Нови Сад: Филозофски факултет.

Шипка 2005: Данко Шипка, *Глосар њворбених форманаја*, Београд: Алма.

Асоцијативни речник

Пипер и др. 2005: Предраг Пипер, Рајна Драгићевић, Марија Стефановић, *Асоцијативни речник српског језика*, Београд: Београдска књига – Филолошки факултет – Службени лист.

Правописни речник

Шипка 2010: Милан Шипка, *Правописни речник српског језика са њравописно-ѡрамаиичким савеињником*, Нови Сад: Прометеј.

Фразеолошки речници

Матешић 1982: Josip Matešić, *Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*, Zagreb: Školska knjiga.

Оташевић 2007: Ђорђе Оташевић, *Мали српски фразеолошки речник*, Београд: Алма.

Тематски речник

Оташевић 2011: Ђорђе Оташевић, *Темаииски речник српског језика 1*, Београд: Алма.

Речници жаргона

Андрић 1976: Драгослав Андрић, *Двосмерни речник српског жаргона и жаргону сродних речи и израза*, Београд: Београдски издавачко-графички завод.

Герзић и Герзић 2002: Боривој Герзић и Наташа Герзић, *Речник савременог београдског жаргона*, Београд: Истар.

Имами 2007³: Петрит Имами, *Београдски фрајерски речник*, Београд: NNK International.

Етимолошки речници

Скок 1971–1974: Петар Скок, *Етимолошки речник хрватског или српског језика*, Загреб: Хрватска академија знаности и умјетности.

Бјелетић и др. 2003– : Марта Бјелетић, Јасна Влајић-Поповић, Марија Вучковић, Маја Ђокић, Александар Лома, Снежана Петровић, *Етимолошки речник српског језика*, 1–3, Београд: Етимолошки одсек Института за српски језик САНУ.

Речници нових и страних речи

Васић и др. 2001: Вера Васић, Твртко Прћић, Гордана Најгебауер, *Di у speak anglosrpski? Речник нових англицизама*, Нови Сад: Змај.

Вујаклија 1991⁶: Милан Вујаклија, *Лексикон страних речи и израза*, Београд: Просвета.

Клајн 1992: Иван Клајн, *Речник нових речи*, Нови Сад: Матица српска.

Клајн и Шипка 2007²: Иван Клајн и Милан Шипка, *Велики речник страних речи и израза*, Нови Сад: Прометеј.

Оташевић 2008: Ђорђе Оташевић, *Речник нових и незабележених речи* (сажето издање), Београд: Алма.

Оташевић 2009: Ђорђе Оташевић, *Речник турицизма*, Београд: Алма.

Ђирилов 1991: Јован Ђирилов, *Нови речник нових речи. Речи, изрази и значења преузети из других језика или настали у српскохрватском језику после Другој светској рати*, Београд: Бата.

Шкаљић 1985⁵: Абдулах Шкаљић, *Турицизми у српскохрватском језику*, Сарајево: Свјетлост.

7. Творба речи у настави српској језика²⁵

Зашто је толико важна творба речи? Познато је да око нас има много више предмета и појава него имена за њих. Када би за сваку појаву постојао назив, не бисмо могли да запамтимо толико лексема нити бисмо могли да се споразумевамо, јер би неки од нас памтили једну групу лексема, а неки другу. Лексичка недовољност је језичка универзалија, а то значи да се односи на све језике, тако да је нетачно уверење неких лаика (па и стручњака) да постоје сиромашни и богати језици или да су једни језици богатији од других. Због недостатка довољног броја лексема у језику принуђени смо да се сналазимо када је то потребно, односно кад нам је у комуникацији потребна лексема која не постоји. Постоје два језичка механизма и мноштво нејезичких којима прибегавамо у таквим ситуацијама. У нејезичке механизме спадају различите манифестације невербалне комуникације, од којих је најупечатљивија гестикација. Језички механизми којима се користимо у таквим ситуацијама јесу, пре свих, полисемија и деривација.

Механизам полисемије заснива се на следећем. Да бисмо именовали неименовани појам, вршимо једну логичку опера-

²⁵ Овај текст је представљен на 16. конгресу савеза славистичких друштва Србије и Црне Горе, који је одржан 2005. године у Врњачкој Бањи. Реферат је објављен 2005. године у часопису *Књижевности и језик* LII/3-4, стр. 347–354.

цију – поредимо га са појавама које нас окружују и проналазимо сличност између неименованог појма и неког појма из нашег окружења који има име. Иако та сличност никада није апсолутна, потпуна, већ се задржава само на једној или две компоненте, то нас не спречава да пренесемо име са појма који има име на онај који га до тада није имао. На тај начин врше се истовремено два лексичка процеса – неким лексемама повећава се број значења и неке до тада неименоване реалије (или реалије чија имена не знамо) добијају имена. На пример: делови столице помоћу којих се она ослања на под немају посебно име. Пошто по функцији и донекле по изгледу подсећају на ноге, они су названи *ноге столице*. Један компјутерски део добио је назив *миш* на тај начин што је ова свима добро позната именица добила ново значење. Делови машина и справа које представљају достигнуће времена у којем живимо често не добијају страна имена, већ их називамо *ножевима, зупчићима, ручицама*.

Други важан механизам је деривација. Када за неку појаву не постоји име, сетимо се назива за друге појаве из исте категорије и, по аналогiji са тим називима, именујемо до тада неименоване појаве. Тако су, према именици *олимпијада*, изникле и стално ничу нове именице: *бициклијада, бруцошијада, титаријада, жонлеријада, кловнијада, пекаријада, рошилиљијада* итд.²⁶

Велики део наше лексике сачињавају лексеме настале творбом речи, а међу њима је највише деривата. У том смислу, важно је имати у виду једно запажање др Ђорђа Оташевића, који већ годинама сакупља нове речи (неологизме) у нашем језику. Критеријум за разликовање неологизама од остале лексике јесте чињеница да ли је лексема забележена у неком од речника савременог српског језика. Ђ. Оташевић је прикупио збирку од неколико десетина хиљада нових речи и констатовао да само три процента нових речи у нашем језику сачињавају англицизми, а да највећи број неологизама представљају деривати. Податак је важан јер се стиче утисак да се лексички фонд богати, пре свега, лексиком којом се именују достигнућа најновије технике

²⁶ Исп. нпр. Николић 2000.

и технологије, а пошто она долази из западних земаља, било би природно да заједно с новим предметима у нашу културу улазе и њихова имена, дакле англицизми. Међутим, лексички фонд се убедљиво најчешће богати дериватима. Та чињеница говори о језичком процесу који се састоји у коришћењу постојећих творбених модела који се попуњавају увек новим садржајем. Грађење деривата је жива активност у комуникативном акту и, поред полисемије, то је најважнији начин за именовање предмета који немају имена. Просте речи сачињавају основни и најстарији лексички фонд и њихов број је коначан. Деривата је много више и они сачињавају отворен систем који се стално богати новим елементима.

Када нам је потребна реч за означавање новог предмета или појаве, најчешће се послужимо неким од постојећих творбених модела и по угледу на њега градимо ту нову реч. Тако је, релативно недавно (половином прошлог века, а то је за језик недавно), настала именица *џубиџник* аналогијом према речи *гобџиџник*. И многе друге речи творе се по угледу на оне које имају супротно значење. На пример, према придеву *робни* настао је придев *неробни*, према *рђајући* – *нерђајући* итд. Именица *навијачица* добијена је од речи *навијач* наставком (суфиксом) *-ица*, који је уобичајен за грађење именица женског рода. Све је више именица женског рода које се граде од именица мушког рода и означавају вршиоца радње или носиоца стања (*јеводителџка*, *ледателџка*, *рукометашкица*, *психолошкиња*).

Да су творбени процеси живи и стални у српском језику показује и омладински жаргон. У говору младих људи свакодневно ничу нове речи, које указују на језичку креативност младих (на пример: *смарач*, *џушач*, *Беџиш*, *Кнезишка*, *џимарош*, *огелаш*). Охрабрује чињеница да се жаргон у доброј мери заснива на творби речи (на истим или сличним моделима као у стандардном језику), јер то потврђује да грађење речи није посао неких уштогљених језичких стручњака који седе по канцеларијама и прописују како ће се нешто звати, већ спонтана, слободна и незауостављива делатност свих говорника српског језика.

На овај начин активна су чак и деца која тек усвајају језик. Свима су нам добро познати примери дечјег сналажења у језику – ако још нису усвојила неку реч, деца ће је изградити, па се тако може догодити да дете, на пример, *кобилу* назове *коњица*. Дакле, склоност ка творби речи и потребу за њом стичемо још у најранијем детињству и она остаје наше трајно језичко помагало.

Према томе, испитивање творбе речи и поклањање пажње овој појави у школи веома је важно из више разлога, а најважнија су два: (1) у нашем језику има више речи насталих творбом него простих речи и (2) творба речи је жив, продуктиван процес којим се свакодневно богати наш лексички фонд. Штавише, то је данас најпродуктивнији начин за именовање појава.

Како се учи творба речи у школама? Творба речи обрађује се у уџбеницима за српски језик за шести и осми разред и у средњошколској граматици за сва четири разреда, која се у највећем броју школа користи као уџбеник. Творба речи се у овим уџбеницима третира традиционално, а то значи као део морфологије. Највећа пажња се с правом посвећује деривацији, јер је деривација један од најпродуктивнијих творбених процеса. Она се обрађује тако што се детаљно описује творбени ток, објашњава се процес додавања суфикса на основу мотивне речи, набрајају се суфикси, грубо се одређују значења која суфикси уносе у деривате. У средњошколској граматици изведене именице деле се у тематске групе: именице које означавају лица, именице које означавају предмете, место, биљке, животиње итд. Групе се обрађују тако што се наводе продуктивни суфикси за дату класу и примери помоћу којих се показује процес додавања суфикса на основу мотивне речи. Понекад се наводе и граматичка обележја мотивних речи, пре свега податак о томе којој граматичкој врсти припада мотивна реч. У том смислу, деривати се деле на деноминалне, девербативне и деадјективне.

Све је то, међутим, само дескрипција која много подсећа на начин на који се обрађују граматичке појаве. Сличан приступ проучавању граматике и творбе речи доводи до тога да ученици често не раздвајају граматички и творбени план и да мешају граматичке и творбене наставке, граматичке и творбене основе. За

њих је творба обично само један од граматичких процеса у језику, и то завршених процеса. Ученицима изгледа да су граматички процеси довели до садашњег стања у граматици савременог српског језика, а да су творбени процеси довели до данашњег стања у лексичком фонду и да се то стање у језику више не мења. Наравно да није истина да је граматика стање. Она је процес, али је творба речи много динамичнији процес, чије последице свакодневно сагледавамо у језику.

Дакле, у обради тема из творбе речи у нашим уџбеницима није добро то што се творбени процеси само описују, што се они обрађују као граматички процеси, што се не сагледава њихов значај у свакодневном језичком току. Као последица јавља се опште замешатељство у разумевању различитих типова морфема и два језичка плана – плана граматике и плана творбе. Друга последица је одбојност коју ученици осећају према учењу творбе речи – они имају отпор према овој области јер њено усвајање подразумева учење безбројних суфикса, префикса и комбинација основа и различитих афикса. Ни наставницима није све јасно док се спремају за часове на којима треба да износе све те податке.

У свему томе постоји и мноштво озбиљних теоријских проблема. Овако формализован, математички приступ творби подразумева да су сабирци чијим се сабирањем долази до збира унапред добро познати. Међутим, има толико питања у формалној творби на које нико не може да пружи поуздан одговор, па је и то довољан разлог да се наставник или аутор уџбеника запита вреди ли формално приступити творби када на сваком кораку наилазимо на немогућност давања експлицитног описа творбеног процеса. Ако су основа и суфикс сабирци, а дериват збир, који су сабирци употребљени да би настала именица *џуџиник* – ПУТ + -НИК или ПУТН- + -ИК? Да ли је ова именица деминалног или деадјективног порекла? Да ли је именица *старица* постала од именице *старац* или од придева *стар*? Да ли је именица *џуџница* настала додавањем суфикса *-ница* на основу именице *џуџ* или додавањем суфикса *-ица* на придевску основу *џуџин*? Можда је основа *џуџин*- *џридевска*, а можда представља

и именичку окрњену основу именице *йушник*. Сви који имало познају творбу речи осећају нелагодност када у уџбеницима прочитају једно од могућих решења као једино. Ако се, међутим, различите могућности настанка неког деривата објасне у танчине, ако аутор уџбеника или наставник на часу наведе сва могућа решења, онда такав приступ далеко надилази потребе и сврху учења творбе речи у школи. Због тога је најбоље задржавати се што краће на формалном приступу и на математичким дескрипцијама, јер творба није математика. Решења су понекад отежана због гласовних промена, понекад због неочекиваних аналогичности или из неких других разлога. Појединачне примере, многобројне афиксе, најразличитије типове окрњених или неокрњених основа, корена или окрњених корена, суфикса или варијанти тих суфикса треба оставити за стручњаке, а ученицима би требало понудити једну другачију творбу речи у школи.

Како треба подучавати о творби речи у школи? У учењу о творби у школи требало би направити заокрет ка творби речи као лексиколошкој дисциплини с високим степеном аутономије (како је одређује Д. Шипка 1998: 102), односно ка творбеној семантици. Ево и неких предлога.

1. Творба речи и нове речи у језику. Пре свега, творби би требало приступити као најважнијем начину за настајање нових речи, како би ученици схватили њен практичан значај. То је веома важно јер је понекад тешко утврдити практичан значај многих знања која ученици стичу из граматике у току свог школовања. Та чињеница им смањује мотивацију да уче граматiku. Ученицима треба стално наглашавати да, када не знају назив за неки појам, могу сами да га изведу на основу аналогичности са именима појава из исте класе. Основни тип вежбе за усвајање ове чињенице јесте развијање способности ученика да мисле по аналогичности. Може им се задати један модел (нпр. именице које означавају вршиоца радње на *-ач*: *ковач*, *йевач*), затим се од њих може затражити да искористе дати модел и да смисле имена за вршиоце најразличитијих радњи, као што су издавање књига – *издавач*, умножавање листова – *умножавач* итд. Модел могу представљати и неколико именица које означавају вршиоца

радње, а изведене су различитим суфиксима – *йевач*, *учишѐљ*, *йисац*, *руководилац* итд. Онда се ученицима могу задати глаголи који означавају радњу, а да они, по аналогији са наведеним именицама, изводе нове именице које означавају вршиоце радње. Не треба претеривати са објашњењима о творбеној основи и суфиксима, о томе да је суфикс *-лац* варијанта суфикса *-ац* итд. Треба само упознавати ученике са моделима и подстицати их да се и сами њима користе с конкретним циљем, а то је именовање појава које нису имале имена или чија имена не знамо.

Постоји бар још један разлог за развијање аналогијског мишљења у вези са језичким питањима код ученика. У језику је и изван творбе речи много појава које се могу објаснити само аналогијом. Развијањем аналогијског мишљења у вези са творбом, код ученика развијамо и способности да сами разумеју разлоге за неке друге језичке појаве.

2. Творба речи и *сѝаѝус сѝраних речи у срѝском језику.*
 Опште је познато да је веома тешко направити добар речник страних речи. Један од најтежих задатака је утврдити која се реч третира као страна. Да ли у један такав речник треба, поред речи као што су *адолесценција*, *маниѝулација* итд. уносити речи као што су *чараѝа*, *соба*, *циѝела*? Јасно је да наведене две групе речи не спадају у исту категорију, јер су прве очигледно стране, а друге су сасвим адаптиране. Међутим, између *маниѝулације* и *чараѝе* постоји скала различитих степена адаптираности стране речи у нашем језику. Један од најделотворнијих тестова за процењивање степена адаптираности стране речи јесте анализа полисемије и деривације дате лексеме. Тест је једноставан – ако је нека страна реч полисемична и има деривате, она је адаптирана, а ако их нема, она се још увек није одомаћила у нашем језику. Што страна реч има више значења и деривата, она је и више одомаћена. Тако се творба речи јавља као својеврсни мерач статуса стране речи – тога да ли је она заиста страна или је то данас домаћа реч страног порекла.

Ученицима се у виду вежбања може указати на овакав могући угао из којег се посматра творба речи. Ученици би се, на пример, могли поделити у групе. Свака група би добила задатак

да наведе што више речи које припадају једној тематској групи: *делови куће, делови покућства, намирнице* итд. На основу речника страних речи ученици би могли да закључе које од ових речи долазе из страних језика, а затим да полисемију и деривацију страних речи провере у *Речнику САНУ* или *Речнику МС*. Занимљиво би било видети да ли се *чаршав, јорџан, јасшук* итд. заиста доживљавају као стране речи. Ученици би тако сазнали једну чињеницу – као што се човек може укоренити у некој средини, и речи се могу интегрисати у лексички систем.

3. *Творба речи и сјаашус домаћих речи у српском језику*. Немају ни све домаће речи исти статус у нашем језику. У лексичком систему постоји хијерархија – постоје лексеме које су носиоци лексичког система, које су на врху замишљене пирамиде коју сачињавају све лексеме нашег језика и постоје оне које су маргиналне и које се, заједно са мноштвом других, налазе на дну пирамиде (Драгићевић 2001: 193–217). Статус неке домаће речи у лексичком фонду мери се, такође, њеном полисемијом и деривацијом. Оне лексеме које имају богату полисемију и деривацију чине ослонац лексичког система, а оне које су у том смислу сиромашне могу представљати мање значајан слој лексике. Најбогатију полисемију и деривацију имају просте речи и оне представљају стожер лексичког система. Деривати и сложенице су, најчешће, сиромашне лексеме, па су ређе извор семантичких трансформација. Ове чињенице би се ученицима могле предочити тако што би се тражило од њих да, на основу *Речника САНУ* и *Речника МС*, провере колико богату полисемију имају, рецимо, лексеме које означавају делове тела. Затим би им се могло указати на *Семантичко-деривациони речник* и требало би им задати да провере број деривата именица које означавају делове тела. За ученике ће бити занимљиво да сазнају да, на пример, деривационо гнездо именице *лава* броји више од 400 деривата.

Не треба само пребројавати деривате јер се са ученицима може отићи и корак даље. Требало би тражити од њих да провере колико деривата има сваки дериват лексеме *лава*, односно, колико деривата има придев *лаваш*, именица *лавоња* итд. Ученици ће се тако и практично упознати са чињеницом да су дерив-

вациона гнезда деривата далеко сиромашнија од деривационих гнезда простих речи.

Могло би се извршити још једно испитивање с практичним циљем. И сами деривати су устројени на одређени начин. Ученици би се могли поделити у две групе. Од оних из прве групе требало би тражити да обрате пажњу на значења деривата именица које означавају делове тела, а од оних из друге да обрате пажњу на значења деривата, на пример, придева који означавају људске особине. Ученици ће лако уочити правилност. Од придева који означавају људске особине граде се деривати који означавају особину, носиоца особине мушког рода, носиоца особине женског рода, прилог, придев субјективне оцене... Дакле, деривациона гнезда су системи. Ако је неко место упражњено, оно ће се, по аналогији, лако попунити. Кроз ове једноставне вежбе, које се спроводе помоћу лако разумљивих инструкција, ученици ће научити много тога – схватиће да су лексеме у језику устројене, а да у оквиру тог главног лексичког система функционишу различити подсистеми. Деривати једне лексеме, а затим и деривати тематских група чине такве подсистеме.

4. *Творба речи и значења једне лексеме.* Творба нам помаже и у проучавању значења појединачних лексема. Рецимо, при анализи полисемантичке структуре једне лексеме веома је важно утврдити која су значења лексеме најважнија, кључна. Да ли је то само оно значење које је лексикограф у речнику обележио бројем један и да ли је то значење уопште примарно у савременом језику? Неке од тих дилема решиће нам поглед у деривациони систем. Значења деривата су самостална у односу на значења мотивне речи, али се јасно може пратити на које се значење мотивне речи ослања семантика деривата. Семантика деривата је огледало реалне, стварне полисемантичке структуре мотивне речи. Као примарно значење придева *шуи* у *Речнику МС* наводи се оно значење које се односи на тупост предмета: *шуи нож*. Као секундарно значење наводи се оно које се односи на тупост као људску особину: *шуи човек*. Међутим, скоро сви деривати придева *шуи* заснивају своју семантику на секундарном значењу: *шуиација, шуиоња, шуиавко* итд. То значи да је оно

значање придева *шуй* које се односи на људску особину секундарно, али, очигледно, доминантно (Драгићевић 2001: 19).

Однос између значења мотивне речи и деривата може се посматрати кроз бар још једну призму – кроз проблем преливања значења из мотивне речи у дериват. Наиме, деривати се могу поделити према томе да ли се целокупно значење мотивне речи прелило у њих или само његов мали део. У дериват *зубар* прешао је комплетан семантички садржај именице *зуб* – *зубар је онај који поправља зубе*. Међутим, у придев *муњевиш* прешла је само једна семантичка компонента мотивне именице *муња*, а то је брзина, наглост, нпр. *муњевиш раш*. Све остале семантичке компоненте мотивне речи потпуно су занемарене (Д. Гортан-Премк 2004: 131–132).

Наведени типови односа између мотивне речи и деривата указују на то да деривате можемо поделити и на основу многих других критеријума, а не само на основу суфикса којим се завршавају и граматичке врсте речи од које потичу.

Општа корист од таквог приступа творби речи много је већа за ученике од оне која се постиже традиционалним приступом, а резултати су многобројнији и конкретнији. Најупадљивија корист јесте та да се код деце још у школском узрасту развије аутоматизам за грађење нових речи коришћењем језичког материјала нашег језика, а не позајмљивањем страних речи. Тако ће се наш језик стално богатити из сопствених ресурса, чиме ће се неговати и чувати.

8. Паронимија у настави српског језика²⁷

Лексикологија у настави српског језика. Лексикологија је најмање заступљена област у настави српског језика. То је и очекивано, будући да су предавања из те области почела да се одржавају на Филолошком факултету тек осамдесетих година двадесетог века. Студенти Катедре за српски језик све до 2007. године полагали су Лексикологију само као колоквијум који је представљао услов за полагање морфологије, иако та два предмета нису у директној вези. Тиме се само повећавао значај морфологије, јер се лексикологија третира као њен привезак. Оцена из лексикологије студентима се није рачунала у просечну оцену на крају студирања. Тек захваљујући реформи факултета у складу са Болоњском декларацијом, Лексикологија је добила статус предмета равноправно са осталима. Колегиница Валентина Паровић у свом магистарском раду о заступљености лексикологије у настави износи поразне резултате о томе да се у само два уџбеника за српски језик налази поглавље посвећено лексикологији.

²⁷ Овај текст заснован је на предавању које је одржано наставницима српског језика 5. априла 2008. године у Београду и 11. маја 2009. године у Шапцу, у оквиру семинара *Ка савременој настави српског језика и књижевности*. Семинар је организовало Друштво за српски језик и књижевност Србије. Текст предавања овом приликом први пут се објављује.

Лексички односи у настави српског језика. Врло је мало тема из области лексикологије предвиђено плановима и програмима и оне се изучавају као део културе изражавања. Многе области уопште нису предвиђене. Такав је случај са појмом лексичког значења, елементима значења, методама за анализу значења... Нема ни речи о синтагматским лексичким односима, као ни о остваривању значења у контексту. Никада се знања не резимирају на тај начин што би се, на пример, реч анализирао као јединица морфологије, творбе, синтаксе и лексикологије. Парадигматски односи међу лексемама такође се обрађују у скромној мери – синонимија, антонимија и хомонимија. Ти односи се обично обрађују само кроз навођење примера. Никада се не говори о хипонимији (која је веома значајна због тога што је то и логички однос). Не говори се ни о појави којој ће бити посвећени ови редови, а то је паронимија.

Зашто обрађивати паронимију у школи? Пароними су лексеме сличне форме и различитог, али повезаног значења, нпр.: *љубишељ* – *љубимац*, *новински* – *новинарски*, *сиоменик* – *сиоменар*, *белешки* – *белиши*, *таган* – *тагљив*. Готово да не треба посебно објашњавати зашто је важно обрађивати паронимију у школи: (1) у питању су речи које се међусобно мешају, па утврђивање њиховог значења доводи до богаћења језичке културе; (2) вежбања о паронимији представљају један од бољих начина за упознавање могућности творбених морфема – заменом једне творбене морфеме другом добија се сасвим другачије значење лексеме; (3) вежбања посвећена паронимији представљају одличне (можда и најбоље) задатке за вежбања лексичке семантике; најбољи резултати у изоштравању аналитичких способности ученика постижу се упоређивањем сличних садржаја; (4) упознавање са паронимијом у српском језику помаже ученицима у савладавању међујезичке паронимије у настави страних језика. Један од задатака наставника српског језика јесте да омогући ученику да несметано прати наставу страних језика. Међујезички пароними називају се још и **лажни пријатељи**. Тако, на пример, руска лексема *фамилия* у српском не значи исто што и у руском, јер у српском језику означава *породицу*, а у руском значи *презиме*. Слично је и са руском лексемом *любить* –

она у руском значи *волеџи*. У науци се говори и о **правим пријатељима**, као што су, рецимо, француска реч *балкон*, која и на српском језику значи исто.

У руском језику пароними се називају још и **трудније слова (тешке речи)**, што говори о томе колико проблема ове речи изазивају код говорника неког језика, иако им је он матерњи. За ову прилику навешћемо неколико задатака којима се проверава познавање значењских разлика између паронима:

1. Заокружите слово испред исправне синтагме:

- | | |
|--------------------------|---------------------------|
| а) ритмички кораци | б) ритмични кораци |
| а) образовна институција | б) образована институција |
| а) новински наслов | б) новинарски наслов |

2. Напишите реченицу у којој ћете употребити следеће глаголе:

- а) црвенети _____
 црвенити _____
- б) прогледати _____
 прегледати _____
- в) превући _____
 привући _____
- г) продерати _____
 продрети _____

3. Допуните следеће реченице придевима *сџрукловни* и *сџручни*:

- а) Столари су организовали _____ удружење.
- б) Отишао је у Берлин на _____ усавршавање.

4. Подвучена реч је неправилна и неодговарајућа. Замените је одговарајућом речју:

- а) Прваци су учили сабирање на **бројној** правој. _____

б) Он се бави информатиком, па се запослио у информацијској фирми. _____

5. Допуните следеће придеве одговарајућим именицама:

а) дрвна _____, дрвена _____

(клупа, индустрија)

б) суседска _____, суседна _____

(свађа, страница)

в) лажни _____, лажљив _____

(човек, накит)

6. Дефинишите следеће именице:

а) љубитељ _____

љубимац _____

б) носилац _____

носач _____

в) мученик _____

мучитељ _____

Анкета проф. Бранке Тафре (2005). Наша колегиница из Загреба, проф. др Бранка Тафра, направила је једну овакву анкету (која нам је и послужила као узор за састављање наведених вежбања) и поделила је матурантима једне загребачке гимназије и, како она каже, језикословцима. Показало се да и једни и други имају проблема у разграничавању значења паронима и да су неке задатке успешније решавали матуранти него језикословци. Она је запазила и то да се чак и у речницима праве грешке у дефинисању паронима.

О паронимији из угла науке. Појмови **паронимија** и **пароним** нису ни у науци сасвим јасно омеђени од сродних појмова. Указаћемо на неке нерешене проблеме:

1. Пароними се најчешће дефинишу као речи **сличне форме**. Није сасвим прецизирано да ли се под сличном формом подразумева исти корен или иста творбена основа. Прегледали смо речнике паронима и запазили још једну важну формалну сличност. Сви пароними почињу истим почетним словом. То значи да су *облешети* и *оглешети* пароними, а да *узлешети* и *облешети* вероватно нису. Нису ни *поплавање* – *заплавање*.

2. Није јасно шта значи **семантичка блискост** паронима. Истокоренске лексеме су обично значењски повезане. То могу бити истокоренски синоними (*плавурга* и *плавешина*), једнокоренски антоними (*жив* и *нежив*) или лексеме сличног значења, тј. пароними (*сиоменик* – *сиоменар*).

а) Није јасна граница између **паронима и истокоренских синонима**. У каквом су односу *сиасилац* и *сиасишељ*, *носилац* и *носач*? Предлажемо да критеријум буде заменљивост у контексту: *издавица*, *издавка* и *издавуша* могу се замењивати у свим контекстима, па су то синоними, а *сиасилац* и *сиасишељ* не могу увек, па су то пароними.

б) Паронимију компликује и **полисемија**. Речник *Матице српске* бележи да примарна значења једног паронима могу постати секундарна значења другог: *превући* – *привући*, *провући* – *превући*, *прогледати* – *прегледати*, *промашићи* – *премашићи*, *пронидети* – *предвидети*, *проказати* – *предказати*, *продерати* – *продрети*... Примарно значење друге од ових лексема у пару представља једно од секундарних значења прве. Да ли су то онда пароними или синоними?

в) Проблем **паронима у литератури**. Од руских лингвиста паронимијом се највише бавила О. В. Вишњакова (1987), чије поделе и дефиниције проналазимо у многим руским књигама посвећеним семантици. Амерички лингвисти паронимијом се или уопште не баве или о њој пишу као Д. А. Круз (1991), који паронимима проглашава творбено повезане лексеме, нпр.: *heat* – *heater*.

г) Из непознатих разлога, увек се наводе **парови паронима** и каже се да је паронима увек два, а да синонима може бити и више. У литератури нису наведени критеријуми због којих у па-

рониме не спадају групе лексема, као што су: *агресар*, *агресати* и *агресант* или *иroyисаити*, *ирейисаити* и *ирийисаити*.

Закључак (на основу досадашњих истраживања). Пароними су речи:

- 1) истог корена
- 2) исте граматичке врсте
- 3) које се могу разликовати по префиксу, суфиксу или творбеној основи
- 4) сличног значења
- 5) које почињу истом фонемом
- 6) које се јављају у паровима
- 7) које понекад граде паронимска гнезда.

Треба их обрађивати у школи, јер њихова сродност изазива потешкоће у употреби лексема.

9. Провера знања из лексикологије: где преше ученици, а где наставници²⁸

Иако је лексикологија, без сумње, запостављена у настави српског језика, наставник се среће са градивом из ове области и проблемом провере знања ученика у вези са лексикологијом. Наставник који предаје српски језик у основној школи дужан је да припреми ученике за полагање пријемног испита за средњу школу, а средњошколски наставник ће се са лексикологијом срести бар онда када буде припремао ученике за такмичења или за пријемни испит на факултету.

Још увек није довољно разрађена методологија састављања задатака из лексикологије ради провере знања ученика јер није довољно разрађена ни сама настава лексикологије у школи. Зато није лако саставити меродаван тест из ове области.

Корпус. За потребе овог истраживања прикупљено је седам тестова из лексикологије које је попунило око двеста ученика двеју београдских гимназија. Задатке су састављали наставници тих школа. Циљ је био да се на аутентичном материјалу анали-

²⁸ Овај рад заснован је на предавању одржаном наставницима и професорима српског језика на *Зимском семинару за наставнике и професоре српског језика и књижевности* на Филолошком факултету у Београду 15. јануара 2010. године, у организацији Друштва за српски језик и књижевност Србије. Текст предавања објављен је 2010. године у часопису *Књижевност и језик* LVII/1-2, стр. 97–109.

зирају грешке које праве ученици да би се уочило које области тешко савладавају, а са којима немају проблема.

Запажања. Постоје задаци које многи ученици решавају тачно, као и они у којима ученици обично греше. Задаци на којима се греша могу се поделити у неколико група. Једна од значајнијих група јесте она коју сачињавају задаци који су неадекватно постављени. У неким неправилно постављеним задацима постоји проблем који се на први поглед не може уочити и који, вероватно, не би ни био идентификован да нису анализирани урађени тестови. Испоставило се да се лоше постављен задатак најлакше уочи међу задацима које су многи ученици погрешно решили. Такав задатак обично није само тежак већ је, често, и лоше постављен. То би сви требало да имамо у виду при састављању задатака из било које области. Није битно који су наставници писали анализирани тестове, јер састављање задатака углавном није оригиналан подухват – састављачи често једни од других преписују формулације, примере, целе задатке. То преузимање је дозвољено. Зато се анализа задатака о којој ће бити речи не односи само на састављаче испитаних тестова, јер су они, можда, свесно или несвесно, преузели задатке од других састављача, можда и од аутора овог текста, који их сада критикује. Ово истраживање треба схватити шире, као критику провере знања из лексикологије уопште, а не као критику упућену одређеним наставницима и одређеним ученицима.

Шта би се све могло замерити поставкама задатака из лексикологије?

I.1. Од студената Правног факултета не очекује се да знају сваки закон напамет, већ да знају принципе на основу којих су ти закони донесени и да знају где могу пронаћи одређени закон. По истом принципу, не би требало очекивати од ученика који уче лексикологију да знају значење сваке лексеме у српском језику, али је важно да знају општа начела организације и раслојавања лексике српског језика, као и то за којим речником треба посегнути да би се сазнало значење неке лексеме.

Важно је, на пример, да ученици знају да ће значење неке лексеме која се односи на савремени живот вероватно пронаћи

у *Речнику српскога језика* Матице српске (*Једноштомнику*), јер је то најновији речник савременог српског језика. Значење неког дијалектизма пронаћи ће у *Речнику САНУ*, јер је то речник српскохрватског књижевног и народног језика.

Такође, важно је да знају да у српском језику постоји основни лексички фонд и периферија лексичког система. Требало би да им буде јасно да ту периферију сачињавају архаизми, историзми, дијалектизми, неологизми, термини итд.

Није, међутим, важно да знају значење сваке такве лексеме. На тестовима треба проверити да ли ученик зна шта је, на пример, дијалектизам, а не тражити од њега да познаје значења сваког дијалектизма у нашем језику. Такав начин тестирања није правичан према ученику који је, можда, научио целу тражену област, јер се наставник увек може досетити лексеме чије значење ученику није познато. На пример:

А) Објасни речи: *овације, рецензија*.

Б) Подвуци архаизме: *бојаџија, буретџија, кметш, нахија...*

В) Подвуци дијалектизме: *Кажу да су ја ойомињали да не ради, а он не шћео йслушати веи је реко: ...*

Г) Подвуци историзме у тексту:

Растелалио би сместа на све стране да деспотов чтец у зиду своје куће има скривену рупу, а та је иза четвртасог камена који се помера, и да је иза постеље на педаљ од пода, све би до у танчине испричао да лопов не лута. Још би рекао да је ту скривено велико благо, и то све по реду: ковчежић окован сребром а у њему кеса цекина, клешта за зубе, бријач и грумење соли.

Овакви задаци врло су корисни као вежба на часу која се не оцењује или као вежба која се задаје за домаћи задатак. Обавезно би их требало вежбати са ученицима јер ће они тако проширивати свој лексички фонд, али овакве задатке не треба оцењивати.

Задатак под А непрецизно је формулисан. Осим тога, тешко га је оценити, јер ученичке дефиниције могу имати онолико различитих варијаната колико има и самих ученика. У задатку под Б тражи се од ученика да размишљају да ли, на пример, нахија и данас постоји. Ако постоји, онда је лексема којом се она означава архаизам (јер се данас та област другачије назива), а ако не постоји, онда она спада у историзме. Да ли се на овај начин оцењује знање из лексикологије (или језика уопште) или из неких других наука? Задатак под В садржи још један озбиљан проблем, а он је у вези са радним глаголским придевом глагола *рећи*. Ако је тест посвећен лексикологији, онда би дијалектизам морао бити дијалекатска лексема, а не граматички облик. Осим тога, да ли је облик *реко* уместо *рекао* дијалектизам? Постоји ли неки дијалекат српског језика у којем се у разговорном језику не каже *реко*, већ само *рекао*? Употреба облика *реко* уместо *рекао* одлика је разговорног језика, а не неког дијалекта. Задатак под Г готово ниједан ученик није успео да реши, што не значи да ђаци не знају шта су историзми. Управо у томе јесте проблем – ученик научи шта је историзам, а затим не може да реши задатак у вези с историзмима, и то не својом кривицом.

1.2. У анализираним тестовима има и задатака из ове области у којима се, осим што се од ученика очекује да знају значења насумично изабраних лексема, налазе и ненамерне двосмислености или нејасноће:

А) Речи *оборкнез*, *симиција*, *абација* с обзиром на сферу употребе су _____.

Б) С обзиром на сферу употребе, речи *антибиотици*, *мускулашура*, *кардиоваскуларни* називају се _____.

В) Издвој архаизме и историзме у тексту:

У деветој или десетој години возраста, без оца, без матере, без сестре рођене, почео сам себе као страна и приштелца у истом месту рожденија сматрати, и моје срце почело је као прорицати да ћу странствовати.

Г) Речи *џриручник*, *небодер*, *надчовек* зову се _____
и припадају _____.
ком слоју лексике

Задатак под А добро је постављен, међутим, ученици су често давали погрешан одговор. Уместо *историзми* писали су *шурцизми*. Проблем је у томе што све задате лексеме истовремено спадају у историзме, али и у турцизме. У задатку је правилно прецизирано да је дате лексеме требало груписати по сфери употребе, а не по пореклу, али избор примера, ипак, наводи на асоцијацију о турцизмима. Не може се превише критиковати овакав задатак јер он има и своје добре стране. Очекује се од ученика да га пажљиво прочита да не би упао у замку ка којој га могу одвести изабрани примери, али је питање да ли наставник, формулишући питања, треба да прави замке.

У задатку под Б јавља се исти проблем. Прецизирано је да наведене примере треба одредити према сфери употребе, али су сви они страног порекла, па су многи недовољно пажљиви ученици одговорили да *антибиотици*, *мускулаџура*, *кардио-скуларни* спадају у позајмљенице. У задатку под В тражило се од ученика да у задатом тексту подвуку архаизме и историзме, да би се испоставило да историзама уопште нема. То је, такође, својеврсна замка, која може бити допуштена, али требало је појачати пажњу ученика тако што би се у поставци задатка додао услов: *ако их има*. Ученик би тако могао претпоставити да историзама или архаизама можда и нема у тексту. Задатак под Г непрецизно је формулисан. Није назначен критеријум за уврштавање именица *џриручник*, *небодер*, *надчовек* у једну категорију, нити је јасно по којем то критеријуму треба одредити врсту лексике у коју спадају наведене лексеме. Од ученика се очекивало да одговоре да су у питању калкови и да те лексеме спадају у домаћу лексику. Тачан одговор би могао бити и да наведене лексеме називамо твореницама и да спадају у деривате у ширем смислу.

I.3. Како би требало формулисати задатке у вези са припадношћу лексеме некој категорији према сфери употребе? Чини се да би ти задаци могли имати, на пример, овакву форму:

А) Испред дефиниције именице *злавкар* у речницима српског језика стоји квалификатор *зоол.*, што значи да се реч користи у зоологији, па, према томе, спада у:

а) неологизме б) термине в) регионализме

Заокружите слово испред тачног одговора.

Б) За *шкрџосѝ* се некада употребљавала турска реч *џим-рилук*. Овај турцизам се данас више не користи и зато га, према подели речи по употреби, убрајамо у _____.

В) Реч *краљевица* употребљавала се у прошлости, а означавала је *порез који су кметови њлаћали владару*. Данас тај порез више не постоји, па зато реч *краљевица*, према подели речи по употреби, убрајамо у _____.

Г) Именица *нахија* је историзам зато што / што значи да _____.

Идеја овако постављених задатака јесте да се омогући ученику који је научио поделу лексике према сфери употребе да правилно одговори на постављено питање.

У вези са испитивањем ученика да објасне шта значе случајно изабране лексеме страног порекла (обично су то интернационализми), боље би било питати их шта значи неки префиксоид, суфиксоид или лексема која је творена по истом моделу као и мноштво других лексема (нпр. *русофил*), јер, ако не знају значење неког афикса или лексеме грађене према утврђеном творбеном моделу, онда не знају ни значење целе групе лексема које су творене на одређени начин.

II.1. Следеће запажање односи се на задатке у вези са парадигматским лексичким односима: са синонимијом, антони-

мијом, хомонимијом. Неки задаци који се задају ученицима врло су занимљиви и корисни као вежбања која се не оцењују, али ако служе за проверу знања, они су тешко оцењиви, а критеријум за тачност тешко је успоставити. То је већ довољан разлог да се такви задаци избегавају на тестовима. Примери:

А) Наведи антониме за придев *сув* у следећим синтагама:

сува крпа – _____ крпа

сув човек – _____ човек

сув стил – _____ стил

Б) За наведене речи одабери придев и његов синоним:

_____ злато; _____ злато

_____ реч; _____ реч

_____ рад; _____ рад

В) Напиши антоним лексема:

мера – зрео – рај –

Г) Измуче се деца тешким путовањем.

У датом низу подвуци синониме придева подвученог у реченици изнад:

напорним, узбудљивим, мучним, неочекиваним, заморним, мукотрпним, дуготрајним.

С обзиром на то да су прави антоними лексеме којима се супротстављају примарна значења и да се таква (права) антонимичност успоставља и независно од контекста, није необично што су скоро сви ученици решавајући задатак под А написали да је антоним придева *сув* у синтагми *сува крпа – мокра крпа*. Међутим, није им било лако да одреде антониме датог придева у синтагама *сув човек* и *сув стил*, јер је придев *сув* у њима употребљен у секундарном значењу. Још је већи проблем у томе што тај придев носи одређену експресивност у оба секундарна зна-

чења. Због тога су одговори ученика били врло разноврсни, на пример, насупротив сув *сѣил* писали су: *језіровиѣи, обојен, шѣоао, занимљив, уѣчаѣљив, изражајан, живоѣисан, киѣњасѣи, боѣаѣи*; насупротив сув *човек*: *здрав, јегар, гебео, живахан, млад, масѣан, ѣуначак* итд. Ови одговори позитивно изненађују, јер показују изразиту језичку креативност ученика. То се нарочито односи на придеве којима се одређује именица *сѣил*, која је врло апстрактна за ученике. Било би добро прикупити све одговоре које су ученици написали и прочитати их пред свима, тако да се упознају и са одговорима које су давали њихови другови. Сама чињеница да су то одговори њихових другова, а не неких језичких стручњака, могла би им бити довољна мотивација да обогате свој лексички фонд новим лексичким могућностима. Међутим, одговори на оваква питања тешко се могу оцењивати. Да ли је, рецимо, придев *јегар* у синтагми *јегар човек* у антонимском односу према придеву *сув* у синтагми *сув човек*? Шта је уопште тачан одговор на ово питање? Може ли се издвојити одређени број тачних одговора? Наставници су већину одговора признали као тачне, али каква је онда сврха таквог задатка?

Критеријуми за признавање одговора као тачних у задатку под Б такође нису сасвим јасни, иако је задатак интересантан и лепо замишљен. Као тачан одговор прихваћен је, рецимо, овај: *суво/чисѣо злаѣо, леѣа/ѣрава реч, мукоѣрѣан/ѣежак рад*. На први поглед, ови одговори заиста могу бити тачни, али међу синонимима, као и међу антонимима, мора постојати значењска симетрија и морају им бити иста примарна значења. У том смислу, *сув* и *чисѣи* не могу бити прави синоними, *ѣрава реч* не значи исто што и *леѣа реч*, а *ѣежак рад* не мора бити *мукоѣрѣан*. Сви знамо за послове који су нам били тешки, а да смо у њима уживали. Такви послови не могу бити мукотрпни. Један ученик је овако одговорио: *ѣраво/орѣинално злаѣо, леѣа/дивна реч, лак/једностѣаван рад*. Ови одговори би се са већом извесношћу могли прихватити као тачни и поред тога што *дивѣѣа* означава јачи степен *леѣѣе*. Изузетно је тешко бити објективан у оцени овог задатка као тачног или нетачног и зато га не треба давати ученицима на тесту.

Задатак под В коректно је формулисан, јер свака задата лексема има један антоним: *мера – прошивмера, зрео – незрео, рај – иакао*. Ипак, готово ниједан ученик није знао како гласи антоним лексеме *мера*. Разлог лежи у томе што саговорнику, ако изговоримо лексему самостално, независно од контекста, прво пада на памет њено примарно значење. Да би се остварило секундарно значење, мора постојати контекст и бар једна лексема у том контексту која функционише као семантички детерминатор – он указује на које се секундарно значење мисли. Ученици су, због тога, лексему *мера* (задату без контекста) схватили као да је у свом примарном значењу: *сѿандардна величина којом се одређује кванѿиѿетѿ нечеѿа (ѿежина, дужина, ѿвршина, заѿремина, време)*. У овом значењу лексема *мера* нема антоним. Аутор задатка је, међутим, мислио на значење које је у *Речнику срѿскоѿа језика* Матице српске обележено бројем 5: *средѿиво, ѿосѿуѿиак који се ѿредузима с неким циљем, на пример ѿредузеѿи одѿоварајуће мере за ѿобољшање сиѿуаѿије*. У овом значењу лексема *мера* има антоним, а то је *ѿроѿивмера*, нпр.: *ѿредузеѿи одѿоварајуће ѿроѿивмере*. Изгледа да ниједном ученику ово значење није пало на памет док је решавао задатак, али су им, очигледно, падала на памет различита значења придева *зрео* док су решавали задатак, па су зато као његове антониме наводили следеће придеве: *незрео, деѿиѿиѿастѿ, млад*. То значи да нису могли да разазнају да ли је примарно значење овог придева: *који је досѿео у сѿање ѿотодно за јело, брање и сл. (о воћу и сличним ѿлодовима)* или *који долази ѿосле младосѿи, који ѿредѿивља средњи део живоѿа*. Лексикографи *Речника срѿскоѿа језика* дали су (с правом) предност првом наведеном значењу. На трећу задату лексему (*рај*) скоро сви ученици су правилно одговорили: *иакао*.

Ако наставник очекује синоним или антоним секундарног значења неке лексеме, дужан је да постави дату лексему у одређени контекст. Ако очекује синоним или антоним примарног значења, требало би да изабере лексему у вези са чијим примарним значењем ученици неће имати дилему. У ствари, идеалан задатак у вези са парадигматским лексичким односима био би онај у којем се оперише искључиво примарним значењем задатих лексема, као и оних које се очекују као одговор.

Посебну пажњу изазива задатак под Г. Задатак је јасно формиран. Задат је контекст у којем се налази придев *шежак*, а то је *шешко путовање*. Ученици су, углавном, правилно подвлачили синонимске придеве: *најорно, мучно, заморно, мукошрино*. У наведеном контексту придев *шежак* се, без већих проблема, може заменити наведеним придевима. Међутим, ученици су изузетно често правили грешку у решавању овог задатка тако што су подвлачили и придев *душошрајан*. Придеви *шежак* и *душошрајан* нису заменљиви један другим ни независно од контекста, а ни у наведеном контексту. Ученици су непогрешиво подвлачили остале придеве, што сведочи да знају шта је синонимија. Откуда онда придев *душошрајан* међу синонимима придева *шежак*? Како је то овај лак задатак постао тежак?

Одговор лежи у томе што *шешко путовање* обично дуго траје. То је, у прототипичном случају, карактеристика тешког путовања, а самим тим и семантичка компонента (сема) придева *шежак* када се њиме одређује путовање. Синоними су лексеме које имају сличан семантички садржај, тј. углавном деле исте семе, али им се неке семе нижег ранга и разликују. Ученици су у процесу декомпоновања семантичког садржаја придева *шежак* (када се њиме описује именица *путовање*) установили да он има заједничке семе са придевима *најоран, мучан, заморан, мукошриан*, али и *душошрајан*. Нису водили рачуна о степену семантичке блискости, односно нису проценили да придев *душошрајан* ипак нема довољно заједничких сема са придевом *шежак* да би му могао бити синоним.

Овај ученички одговор представља праву инспирацију за теоријску разраду синонимије. Још када јој се додају и друге грешке сличног типа у вези са синонимијом (нпр. *лепа реч* = *права реч*), могла би се, можда, поставити хипотеза о високој толеранцији говорника српског језика на разумевање синонимског односа међу лексемама које су употребљене у секундарном значењу: ако се тежина пута манифестује кроз дуготрајност, онда су *душошрајан* и *шежак* синоними; ако се прави избор нечијих речи мери кроз њихову лепоту (или обрнуто), онда су *лепа* и *права* синоними. Занимљиво је да је на питање (о којем је овде већ

било речи) о антониму придева *зрео* један одговор гласио *шроу*. Зрелост се у поодмаклом облику манифестује као трулост, па је та веза међу лексемама била толико јака да је придев *шроу* проглашен не синонимом, већ антонимом придева *зрео*. Ово би ваљало даље теоријски испитивати, јер језичке чињенице, правила и поделе не би смеле бити само теоријски конструкти, него би морале имати упориште у језичком осећању говорника.

II.2. У задацима у којима се проверавају значењски односи међу лексемама обично се полази од примера у којима се подвлачи задата лексема. Изузетно је важно да контекст буде апсолутно јасан. Понекад ученици греше јер не разумеју задате примере:

А) Заокружи слово испред подвучених примера који илуструју хомонимију.

а) По улицама су забодене светиљке; оправљају калдрму ноћу и пруге трамваја./И тако, ја имам у себи те различите ноћи, увек исто небо, и различите пруге градских рубова.

б) Отвори једно па друго око./Два велика, зажарена ока Орлеанске станице гледају мирно у Сену.

в) Жали се на главобољу због лошег вида./Глаголи не-свршеног вида имају два видска лика.

Тачан одговор на ово питање је под *в*. Задатак је, на сву срећу, јасно формулисан, јер се тражи да се заокружи слово, а не слова. Аутор овог текста би тачно решио овај задатак само захваљујући томе што разуме обе реченице под *в*, па схвата да се у њима може говорити о именицама *vig*¹ и *vig*². То се не би могло рећи за другу реченицу под *а* ни за другу реченицу под *б*. Њих је тешко разумети.

II.3. Задаци у вези са парадигматским лексичким односима морали би бити лишени било какве произвољности. Захтев не би смео гласити, на пример, овако: Напиши НЕКУ реч и њен синоним... Којим би се речима могла заменити подвучена... Задатак мора бити прецизан, а тачан одговор само један. Најбоље је ослонити се на примарна значења лексема за које се траже

синонимима, антонимима итд. Ако се задају речи у контексту, онда њихово значење и сам контекст морају бити свима разумљиви. Ево примера за неке такве задатке:

А) Подвуци парове истокоренских антонима:

доћи – отићи, жив – мртав, леп – прелеп, ући – изаћи, север – југ, сед – просед.

Б) Заокружите пословицу у којој су подвучене речи у антонимском односу:

а) Ако коза лаже, рој не лаже. в) Ако не мирише, а оно барем и не смрди.

б) Ако ми је браш, ма ми није груј. г) Ако не ухвати за јлаву, за реј никад.

В) Глагол *равнаш* припада следећем синонимском низу:

а) *расшурити*, *расејати*, *расиришити*

б) *брусити*, *јлачат*, *јладити*

в) *кројити*, *сећи*, *резати*

Г) У стиховима: *Живим на воћу, води и цвећу*
Нећу га хоћу, хоћу га нећу!

песник се послужио:

а) синонимијом

б) антонимијом

в) синонимијом и антонимијом

(Заокружите слово испред тачног одговора.)

Д) Заокружите слово испред примера у којем су употребљени синоними:

а) оштар и продоран поглед

б) лепа и танка девојка

в) паметан и строг отац.

III.1. Највише муке ученицима (као и студентима) задаје полисемија, тј. разликовање метафоре, метонимије и синегдохе као три најпродуктивнија механизма полисемије, као и разликовање полисемије од хомонимије. Тако се, у прегледаним тестовима, однос између придева *бистар* у синтагми *бистар њош* и његове реализације у синтагми *бистар ум* често тумачи као хомонимија, а тако се интерпретирају и два значења именице *мрежа* у реченицама: *Рибар је бацџо мрежу у море* и *мрежа мобилних шелефона*.

Пошто оваква питања ученицима представљају проблем, није добро додатно усложњавати захтеве непрецизним формулацијама задатака или проблематичним примерима. Рецимо:

А) Да ли је значење подвучене речи добијено метафором, метонимијом или синегдохом?

Баш је он нека усијана глава.

Б) Одреди основно значење глагола *насанкаши* и наведи пренесено значење уз примере. Објасни.

В) Одреди врсту хомонима:

а) На зло ће изаћи ово зло дело.

б) Кад све мора да се слаже, нешто мора да се слаже.

На питање под А очекивало се да ученици одговоре: синегдоха. Међутим, много је оних који су у наведеној реченици препознали метафору. Шта их је то навело да у овој реченици – у којој се очигледно назив за део (*глава*) користи да би се означила целина (*човек*) – уоче метафору? Друго питање је: зашто баш метафору, а не метонимију, када је општепознато да се синегдоха често третира као подврста метонимије. Разлог лежи у метафорички употребљеном придеву који стоји поред именице *глава*, као и конструкцији реченице у којој је синтагма *усијана глава* у служби именског дела предиката. Изгледа као да се вршилац радње помоћу копуле *је* изједначава са усијаном главом, што на-

води на помисao о примени метафоре; испореди, на пример, *Он је лав* и *Он је усијана глава*. Као што се у првој реченици субјекат пореди са лавом, тако се у другој пореди са усијаном главом. Синегдоха се ретко употребљава самостално, без комбиновања са метафором или метонимијом. Често се удружују чак и метафора и метонимија, па се све чешће говори о метафтонимији као механизму заслужном за настанак неких лексичких значења. Зато треба пазити у избору примера. Много бољи пример дат је уз исти захтев у другом тесту: *Испред улаза чека њени лица*, па је било и много више тачних одговора.

Један од проблема у задатку под Б лежи у томе што се од ученика тражи да дефинишу глагол *насанкаши* (*се*). Вежба би била одлична када се не би оцењивала, јер ју је тешко оценити. Сваки ученик навео је некакаву дефиницију, све су оне биле различите и могле би се класификовати по прецизности, језгровитости, тачности и другим критеријумима, али је тешко дати или не дати један бод за такве одговоре. Боље решење би било дати три сличне дефиниције, од којих би једна била сасвим адекватна, и тражити од ученика да заокруже слово испред оне која је најпрецизнија. Други проблем је у томе што се од ученика тражи да наведу и *пренесено значење* уз примере. Крајње је време да се термин *пренесено значење* избаци из употребе, јер је нетачан. При употреби метафоре, метонимије или синегдохе не преноси се значење, већ номинација (назив, име). Дакле, требало је користити термин *секундарно значење*.

И у задатку под В може се запазити неколико проблема. Први је у томе што се од ученика тражи да наведу врсту хомонима, а затим им се у реченици *На зло ће изаћи ово зло дело* не дају хомоними. Именица *зло* и придев *зло* не могу бити хомоними, јер хомоними припадају истој врсти речи. Очекивало се да ће ученици одредити ове две лексеме као хомоформе. Оне то и јесу, јер им се заиста поклапају облици у номинативу једнине, али нису хомоними. Нису сви хомографи и хомоформи обавезно хомоними, а сви хомоними јесу хомографи (нпр. *унука* у облику женског рода номинатива једнине и *унука* у облику мушког рода у генитиву једнине јесу хомографи, али нису хомоними). У

другом примеру: *Каг све мора да се слаже нешто мора да се слаже*, очекивало се да ученици препознају хомографе. Они то и јесу, али нису хомоними, јер имају различите акценте. Осим тога, глаголи у реченици нису акцентовани тако да ученици тешко могу разумети наведени пример.

III.2. Задаци у вези са полисемијом и хомонимијом морају бити сасвим прецизно постављени и не смеју остављати могућност за више одговора. На пример:

А) Заокружи слово испред реченице у којој је глагол *истиуиши* хомонимичан са глаголом у реченици: *Истиуио је из полицичке сйранке*.

- а) Иступио је ногом из кочије.**
- б) Иступио је секиру.**
- в) Иступио је против фашизма.**

Б) Када именица *ушойљеност* означава *сйање онога који је ушойљен*, који се *ушойлио*, *затрејаност* и када *ушойљеност* значи *сйање ушойљеника*, *дављеника*, та два значења представљају пример за:

- а) полисемију б) синонимију в) хомонимију**

Заокружи слово испред тачног одговора.

В) У реченици: *Нашу кућу је задесила велика радост*, именица *кућа* означава *йородицу*. Ово значење именице *кућа* добијено је:

- а) метафором б) метонимијом в) синегдохом**

Заокружи слово испред тачног одговора.

На основу ових анализа може се запазити да грешке ученика у решавању неких задатака могу указивати не само на области из планова и програма које су ученицима тешке за савла-

давање већ и на пропусте у састављању задатака, али и на неке теоријске проблеме у вези са одређеним питањима. Из грешака ученика и те како имају шта да науче и наставници.

10. Настава граматике у четвртој разреду основне школе²⁹

Увод. Као аутор уџбеника за српски језик и културу изражавања намењеног ученицима четвртог разреда основне школе, пожелела сам да дознам које су граматичке и правописне партије четвртацима најлакше, а које најтеже, где највише греше, а где најмање. Оваква питања почела сам себи и другима да постављам још док сам писала уџбеник, а до поузданих одговора нисам могла да дођем. Зато сам осмислила истраживање које је требало да буде од користи и учитељима – да их наведе да посвете посебну пажњу неким граматичким проблемима, и стручњацима који састављају планове и програме – да би те планове ускладили са реалним способностима десетогодишњака, а и мени као аутору уџбеника – да бих у новим издањима променила оне делове које ученици нису добро савладали. Јасно је да кривицу за неувојене садржаје, као и похвале за усвојене, деле на равне части представници све три наведене карике у наставном ланцу:

²⁹ Резултати овог истраживања изнесени су учитељима широм Србије: 6. децембра 2006. године у Београду на семинару за учитеље у организацији Учитељског факултета, а затим на промоцијама уџбеника Завода за уџбенике: 5. децембра 2007. године у Врбасу, 10. децембра 2007. године у Ваљеву и 14. децембра 2007. године у Крушевцу. Истраживање је објављено 2007. године у часопису *Иновације у настави* 1/20, 57–67. Часопис издаје Учитељски факултет у Београду.

состављачи планова и програма, аутори уџбеника и наставници. Због тога би требало да смо сви заинтересовани за опсежнија, детаљнија и прецизнија истраживања овог проблема.

Опис истраживања. На основу градива обрађеног у уџбенику саставила сам тест који се састоји од 13 разноврсних питања из области граматике и правописа. Питањима су обухваћене скоро све области које су предвиђене планом и програмом за 4. разред. У септембру 2006. године тест су попуњавали ученици пет одељења петог разреда једне основне школе у Београду. Ученици четири одељења су у четвртом разреду користили уџбеник који сам ја написала, а ученици петог одељења користили су уџбеник за четврти разред који је написао професор Милија Николић. Резултате које су ученици показали на тестовима обрадила сам тако што сам сабрала колико је ученика тачно, нетачно или делимично тачно одговорило на свако од задатих питања. Посебну пажњу обратила сам на питања која су ученици најбоље, односно најлошије урадили.

Анализа резултата. Представићу резултате за три задатка, а самим тим и три области које су ученицима биле најлакше и за три задатка, односно три области, које су ученицима најтеже за усвајање.

Најбоље урађени задаци

1. Род и број именица. Показало се да су ученици од свих граматичких проблема који се обрађују у четвртом разреду најбоље савладали род и број именица. У задатку се тражило да одреде род и број именица *лиштови*, *радосћ*, *веселје* и *девојка*. Испоставило се да је 93% ученика тачно урадило овај задатак, а само 7% га је урадило делимично тачно. Није било оних који су урадили задатак сасвим нетачно. Наравно, захтев није сложен, јер се није тражио род и број збирних и градивних именица, већ заједничких и апстрактних, али важно је да су ученици могли да реше овај проблем у типичним случајевима.

Типичне грешке у решавању задатка. Неки ученици не знају да одређују род именица у множини. Тако су неки одговорили да именица *лишћови* има женски или средњи род. Неки не знају да се род именица одређује помоћу њеног наставка, али и помоћу облика конгруентне речи (придева или заменице) која се слаже са именицом. Зато су *радости* одредили као именицу мушког рода (јер се завршава на сугласник), а било је и оних који су *веселе* одредили као именицу у множини, јер их је завршни вокал *е*, па и наставак *-је* асоцирао на множински облик или збирно значење неких именица (*жене, куће, али и цвеће, трање*).

Закључак. Род и број именица јесте материја с којом се ученици први пут срећу у другом разреду, онда у трећем, а затим и у четвртном. То што више од 90% ученика у четвртном разреду може тачно да одреди род и број именица сасвим је сигурно везан за чињеницу да се тај проблем обрађује неколико година. За састављаче планова и програма корисно је да ову чињеницу имају у виду. Сваки сложенији граматички проблем очигледно треба неколико година понављати кроз програме.

Наставници и аутори уџбеника на основу овог задатка могу закључити на чему треба нарочито инсистирати у обради рода и броја именица и какве задатке ученицима треба састављати. Важно им је нагласити да се род именице у множини одређује и преко њеног облика у једнини, као и да се род одређује истовремено помоћу наставка и помоћу облика конгруентне речи. У уџбенику треба дати више задатака у којима се тражи да се одреди род именица у множини и граматички род и број именица код којих постоји несклад између рода/броја и типичног наставка који имају именице тога рода/броја.

2. Препознавање личних заменица. Добили смо податке да 86% ученика препознаје личне заменице, 12% их не препознаје, а 2% понекад греша. Ученицима је задат низ речи, а од њих је тражено да подвуку личне заменице. Задате су следеће речи: *ошаци, много, али, он, учииши, лей, ми, свакакав, њеи, ја, ши.* Захтев је могао бити и тежи и онда би грешака свакако било више. Наведене речи нису морале бити у свом основном облику. Ученици би сигурно много теже препознали личну заменицу у

неком зависном облику него у номинативу. Ипак, на овом ни-воу испитивали смо препознавање личних заменица у основном облику.

Типичне грешке у решавању задатка. У типичном случају ученик који препознаје једну личну заменицу препознаје и све остале. Међутим, понекад се греша у томе што се списку личних заменица придружују још неке речи. То значи да неки ученици не знају да су личне заменице затворен систем речи и вероватно мешају личне заменице са заменицама уопште. Тако се међу личним заменицама понекад нађе и придевска заменица *свакакав*. За овакву грешку, међутим, требало би ученика и похвалити, јер то значи да он, иако се у првој фази учења о заменицама срео само са личним заменицама, разуме њихову упућивачку вредност и наслућује не баш тако прозирну везу између заменице *свакакав* и, на пример, заменице *ја*.

Друга типична грешка састоји се у томе што ученици често не разликују заменице од непроменљивих речи, па су неки подвукли и прилог *мноџо*, везник *али*, а некима се, ваљда због краткоће, учинило да је и придев *леј* у категорији личних заменица. Чини се да ученици повезују дужину речи и њену категоријалну припадност. Тако се некима у првим фазама учења врста речи чини да све кратке речи спадају у исту врсту.

Закључак. Ученици се први пут сусрећу са личним заменицама у четвртном разреду. У том узрасту способни су да их лако препознају и да у томе не праве много грешака. То значи да би се, ако би било потребно, личне заменице могле пребацити чак и у план за трећи разред. Ако 86% ученика у четвртном разреду успешно савладава ову категорију речи, то значи да би их у великом проценту савладали и у трећем разреду.

За наставнике и ауторе уџбеника наведени подаци показују да би требало више инсистирати на упућивачкој улози заменица и на тој њиховој специфичности у односу на све остале врсте речи. У том смислу, ми смо у уџбенику за четврти разред започели лекцију о личним заменицама кратким представљањем заменица уопште. Циљ тог додатка није оптерећивање ученика, него обавештавање о томе шта су заменице као врста речи, као

и о томе да је систем личних заменица део ширег заменичког система.

Требало би давати више задатака у којима се личне заменице појављују заједно са кратким променљивим и непроменљивим речима и тражити од ученика да их препознају и разликују од других врста речи.

3. Описни придеви. Чак 77% ученика тачно је решило задатак са два захтева. Од њих се тражило да у задатим стиховима препознају и подвуку придеве, а затим да одговоре на питање да ли су они присвојни, описни или градивни. Задати су следећи стихови:

**Бели лептир пољем луга, Сунце као златно јање
небо плаво, жита жута. гледа како комбајн жање.**

Задатак је било могуће учинити сложенијим уз избор других стихова, међутим, желели смо да утврдимо колико су ученици савладали препознавање типичних описних придева. Шеснаест процената ученика није успело да реши овај задатак, а 7% га је делимично добро урадило.

Типичне грешке у решавању задатка. Иако су ђаци углавном добро решили овај задатак, некима су се поткрале и грешке. Испоставило се да су они навикнути на уобичајени редослед придева и именице, односно на то да придев стоји испред именице. Зато су имали проблем да препознају придев *жуи* у синтагми *жиша жуша*.

Да нису сасвим сигурни у своју способност да препознају придеве показује и то што их је збунила чињеница да у последњем наведеном стиху (*гледа како комбајн жање*) уопште нема придева. Неки су по сваку цену покушавали да и у том стиху пронађу придеве, па су у ову категорију укључивали *како*, *гледа*, *па* и *жање*.

Закључак. Ученици четвртог разреда очигледно могу успешно да савладају препознавање придева, али показују и приличну несигурност. Мањи је проблем када ђак уместо личне

заменеце подвуче придевску заменицу него ако уместо придева подвуче глагол.

Састављачима планова и програма наведени подаци указују на то да је корисно што се ученици упознају са придевима у неколико етапа – први пут у трећем разреду, затим у четвртном, па онда у петом и, на крају, у осмом.

Наставницима и ауторима уџбеника наведени подаци говоре да ученицима треба давати што више задатака у којима се од њих тражи да разликују врсте речи. Придеви се на овом узрасту обично дефинишу као речи које стоје уз именице и ближе их одређују. Грешке које ученици праве указују на потребу да се више инсистира на томе да придеви одређују именице него на томе да увек стоје непосредно уз њих, а нарочито је погрешно увек давати примере у којима је придев испред именице.

Најлошије урађени задаци

1. Правопис. Највећи проблем у решавању теста за четврт-таке представљао је правопис. Само 2% ученика успело је да без правописне грешке препише задати текст. У задатку је било више захтева и 55% ученика урадило га је делимично тачно, а 43% сасвим нетачно. Задати текст је гласио овако:

МАЈКА МУ ЈЕ КРАГУЈЕВЧАНКА, А ОТАЦ ПИРОЋАНАЦ. УПОЗНАЛИ СУ СЕ У ЦРНОЈ ГОРИ 23 V 1975 ГОДИНЕ. УПОЗНАО ИХ ЈЕ АНИН СТРИЦ. НЕСЕЋАМ СЕ ДАЛИ ИХ ЈЕ УПОЗНАО У БУДВИ ИЛИ У НЕКОМ ДРУГОМ НЕ ВЕЛИКОМ ЦРНОГОРСКОМ ГРАДУ. ЈОШ ОД ТАДА ЊЕГОВ ОТАЦ ЧИТА ПОДГОРИЧКЕ НОВИНЕ ПОБЕДА.

Типичне грешке у решавању задатка. Показало се да ђаци имају проблема са писањем речце *не-* и да је пишу растављено од придева, а састављено са глаголом (*не велик* и *несећам се*). Имена становника често пишу малим словом (*крајујевчанка*, *пироћанац*), а придеве настале од властитих имена на *-ски* пишу великим словом (*Црногорски*). Конфузија влада и у вези са писањем тачке иза редног броја, тако да се она често нађе иза римског броја (*V.*), а не пише се иза арапског, тј. иза године (*1975*

године). Неки ученици речцу *ли* не одвајају у писању (*гали*), а неки не знају да се све речи у називу држава пишу великим почетним словом, па пишу *Црна Њора*.

Закључак. Можда ће ученици заборавити многе граматичке чињенице када заврше основну школу, али писменост би требало да спада у њихова трајна знања. Због тога би је требало форсирати у свим разредима. За оне који пишу планове и програме то значи да би требало повећати предвиђен број часова посвећених правопису, а за наставнике и ауторе уџбеника – да би било пожељно повећати број правописних вежбања у уџбеницима и на часовима српског језика. Један од могућих начина да се тај предлог оствари јесте да се кроз сваку граматичку тему провуче и понеки правописни задатак који има директне или индиректне везе са темом која се обрађује. Требало би чак и на часовима посвећеним књижевности скренути деци пажњу на нека правописна решења у тексту који обрађују.

2. Глагол у будућем времену. Задатак у вези са правописом издваја се по томе што је најмање ученика успело тачно да га реши. Међутим, половина испитаних ученика четвртог разреда успела је да га реши делимично тачно. По броју нетачних одговора издваја се задатак у којем се тражи да се у задатом тексту подвуче глагол у будућем времену. Овако гласи задати текст:

Нестрпљиве пчеле су ушле у нежне латице дреновог цвета и сада излећу из њих пијане од медног праха. По угледу на дрен, ускоро ће процветати и друго дрвеће.

Сасвим неочекивано, добили смо резултат да 76% ученика није подвукло глаголски облик *ће процветати*. Само њих 24% успело је да тачно реши овај задатак.

Типичне грешке у решавању задатка. Типична грешка коју су ученици правили била је да не подвуку цео облик футура, већ само инфинитив. Дакле, уместо *ће процветати*, они су подвлачили *процветати*. Било је и других решења, на пример: *ускоро ће процветати*, *ускоро ће*, *ће*. Неки су мешали презент и футур, па су, због формалне сличности, подвукли *излећу* или чак

сага излећу. Неки нису ни разумели шта се од њих тражи, па су подвукли, на пример, облик *ушле*.

Закључак. Ученици лако и брзо разумеју шта је прошло, садашње или будуће време. Без тешкоће решавају задатке у којима се од њих тражи да неку реченицу из садашњег времена пребаце у прошло или будуће. Међутим, очигледно треба више радити на указивању ученицима на чињеницу да се прошлост и будућност (углавном) исказују сложеним глаголским облицима. У четвртом разреду још увек је рано говорити о енклитикама, али би ученици овог узраста морали бити способни да бар формално препознају сложене глаголске облике и да их разликују од простих. Они то очигледно не могу. За наставника и аутора уџбеника то значи да би било пожељно повећати број задатака у којима се од ученика тражи да идентификују глаголе у прошлом и будућем времену, на штету броја задатака у којима се од њих тражи да замењују глаголе у једном времену глаголима у другом.

3. Атрибут. Као врло тежак задатак показао се и онај у којем се ученицима задаје реченица и од њих тражи да у њој подвучу атрибут. Реченица је овако гласила:

Мачка је скочила на трпезаријски сто и брзо попила млеко.

Требало је, наравно, подвући придев *трпезаријски*, међутим, 59% ученика није успело да уради овај задатак, а 41% јесте. Отежавајућа околност била је та што се у задатку, осим придева у служби атрибута, налази и прилог у служби прилошке одредбе за начин. Многи наставници наглашавају да је разликовање те две службе у реченици један од највећих граматичких проблема у четвртом разреду.

Типичне грешке у решавању задатка. Ученици су обично правили две грешке. Осим придева *трпезаријски*, који је у задатој реченици заиста у служби атрибута, подвлачили су и прилог *брзо*, који обавља службу прилошке одредбе за начин. Неки су уместо придева *трпезаријски* подвлачили само прилог *брзо*. У основи ове две грешке налази се исти проблем – неразликовање атрибута од прилошке одредбе за начин.

Закључак. Нимало не чуди што ученици, у првом кругу савладавања градива о врстама речи, имају проблем у разликовању односа између придева и именице, на једној страни, и прилога (насталог од придева) и глагола, на другој страни. Иако већина наставника управо ово наводи као кључни граматички проблем у четвртом разреду, изгледа да му се не посвећује довољна пажња. Зато би у уџбенику требало повећати број задатака помоћу којих се увежбава разликовање атрибута од прилошке одредбе, а и наставници би морали задавати ученицима више таквих задатака.

Још нека запажања. Тест је показао да се ученици не сналазе баш најбоље ни у неким другим граматичким питањима. За нека од њих очекивали смо грешке, али неки проблеми су неочекивани. Очекивало се, на пример, да ће ученици имати муке са управним говором или са препознавањем објекта који није на крају реченице, већ на почетку (у реченици: *Књиџу је њрочишао*), али неочекивано је да је ученицима четвртог разреда било тешко да без грешке подвуку именице у једној реченици или да разликују заједничке, градивне и збирне именице. Наиме, мешали су именице са придевима насталим од именица и показали да нису сигурни у разликовању збирних именица од множинског облика заједничких именица.

Закључак. Ова анализа има слабости, али ипак јасно показује да на знање ученика утиче и уџбеник, али и наставник. Било је задатака које су решила скоро сва деца у једном одељењу и скоро ниједно у другом. Из тога следи да свако треба да преузме свој део одговорности и да покуша боље да уради свој део посла. Ја ћу се, у складу са овим истраживањем, потрудити да побољшам свој уџбеник.

Прилог 1: тест на основу којег је спроведено истраживање

**Граматика и правопис српског језика за IV разред основне школе
(провера знања)**

Име и презиме: _____

Разред и одељење: _____

1. У следећој реченици подвуци **именице**:

Милан је мислио да ће доћи Анин отац, ваљевски писац, а стигла је само она и донела нам цвеће и шест очевих књига.

2. Одреди **род** и **број** следећих именица:

именица	род	број
листови		
радост		
веселе		
девојка		

3. Попуни табелу одговарајућим именицама из следећих стихова:

**Да ли вам је бар у школи неко Сутра ћете бити војсковође
објаснио где извире млеко? а нећете знати где зри грожђе.**

заједничке именице	
збирне именице	
градивне именице	

4. У следећој реченици подвуци мисаоне (апстрактне) именице:

Када се попео на планину, Петар је осетио радост што је успео и жељу да што дуже остане тамо и посматра град испод себе.

5. А. Подвуци придеве у следећим стиховима:

Бели лептир пољем лута Сунце као златно јање
Небо плаво, жита жута. Гледа како комбајн жање.

Б. Подвучени придеви спадају у:

- а) описне придеве б) присвојне придеве в) градивне придеве
Заокружи слово испред тачног одговора.

6. У следећем низу речи подвуци личне заменице:

отац, много, али, он, учити, леп, ми, свакакав, пет, ја, ти

7. Стрелицама повежи тачне одговоре:

три	•	
четворо	•	• основни број
осми	•	• редни број
први	•	• збирни број
један	•	
двоје	•	

8. Подвуци глагол у будућем времену у следећем тексту:

Нестрпљиве пчеле су ушле у нежне латице дреновог цвета и сада излећу из њих пијане од медног праха. По угледу на дрен, ускоро ће процветати и друго дрвеће.

9. А. Заокружи слово испред реченице у којој се налази именски предикат:

а. Милица је паметна.

б. Милица је паметно закључила.

в. Милица је закључила.

Б. Прилошка одредба се налази у реченици означеној словом _____. То је прилошка одредба за _____.

10. У следећој реченици подвуци **атрибут**:

Мачка је скочила на трпезаријски сто и брзо попила млеко.

11. Именица **књига** у реченици: **Књигу је прочитао** обавља службу:

а) субјекта б) објекта в) атрибута

Заокружи слово испред тачног одговора.

12. Препиши правилно, писаним словима следећи текст:

МАЈКА МУ ЈЕ КРАГУЈЕВЧАНКА, А ОТАЦ ПИРОЋА-
НАЦ. УПОЗНАЛИ СУ СЕ У ЦРНОЈ ГОРИ 23 V 1975 ГОДИНЕ.
УПОЗНАО ИХ ЈЕ АНИН СТРИЦ. НЕСЕЋАМ СЕ ДАЛИ ИХ ЈЕ
УПОЗНАО У БУДВИ ИЛИ У НЕКОМ ДРУГОМ НЕ ВЕЛИКОМ
ЦРНОГОРСКОМ ГРАДУ. ЈОШ ОД ТАДА ЊЕГОВ ОТАЦ ЧИТА
ПОДГОРИЧКЕ НОВИНЕ ПОБЕДА.

13. У следећим реченицама допиши **правописне знаке** који недостају:

а) **Марко је рекао: Доћи ћу чим падне вече.**

б) **Чим падне вече, доћи ћу рекао је Марко.**

в) **Доћи ћу рекао је Марко чим падне вече.**

Прилог 2: табела у којој је у процентима изражен број тачно, нетачно и делимично тачно решених задатака

задачак	процент тачних одговора по задатку	процент нетачних одговора по задатку	процент делимично тачних одговора по задатку
1.	39%	39%	22%
2.	93%	0%	7%
3.	34%	46%	20%
4.	32%	52%	16%
5.	77%	16%	7%
6.	86%	12%	2%
7.	76%	19%	5%
8.	24%	76%	0%
9.	10%	25%	65%
10.	41%	59%	0%
11.	59%	41%	0%
12.	2%	43%	55%
13.	22%	48%	30%

11. Типичне грешке ученика сачињене у првом кругу усвајања трагича у настави српског језика³⁰

1. Студенти који на Филолошком факултету у Београду студирају стране језике похађају једногодишњи курс из српског језика. Тај курс се слуша на првој години студија. Нажалост, до реформе Филолошког факултета у складу са Болоњском декларацијом, овај курс слушали су само студенти неких група са Филолошког факултета – групе за словенске језике, за шпански, италијански, албански и библиотекарство. Филолошки факултет је годинама образовао стручњаке за многе стране језике који нису похађали курсеве из српског језика.

Ова дугогодишња лоша пракса измењена је школске 2007/2008. године, када је српски језик постао обавезан предмет на свим студијским групама Филолошког факултета. Филолошки факултет и Катедра за српски језик за сада немају довољно услова да организују рад у малим групама – немамо довољно предавача, а ни учioniца. Ипак, уз велики напор, учињен је приметан помак и верујемо да ће у будућности рад на овом курсу бити боље организован. Пре реформе планова и програма

³⁰ Овај чланак написан је на основу предавања одржаног на 49. Републичком зимском семинару за наставнике српског језика 16. јануара 2008. године на Филолошком факултету у Београду. Текст предавања објављен је 2008. године у часопису *Књижевности и језик* LV/1-2, стр. 117–126.

за наставne предметe на Филолошком факултету, осим аутора овог текста, предавања на курсу из српског језика држала је и проф. др Д. Кликовац. После реформе увећао се број предавача: др М. Стакић, др В. Ломпар, др Д. Велковић-Станковић, др Ј. Јовановић и др Р. Драгићевић.

2. Садржај једногодишњег курса за стране групе отприлике се поклапа са садржајем *Грамаџике српскога језика за I, II, III и IV разред средње школе* проф. Ж. Станојчића и проф. Љ. Поповића. Наравно, неке од предвиђених тема обрађујемо другачије, додајемо нове садржаје, подижемо начин интерпретације на универзитетски ниво, проширујемо градиво, наводимо више приступа једном проблему, а пре свега, покушавамо да прилагодимо курс будућим преводиоцима и професорима страних језика. Инсистирамо на правопису (да би им преводи били што усклађенији са правописном нормом), на језичкој култури (да бисмо их оспособили да буду сами своји лектори) и на темама из области лексикологије и лексикографије (да би се упознали са једнојезичким речницима српског језика као основним оруђем у преводилаштву са српског језика и на српски језик).

3. Представићу своја запажања на основу шестогодишњег предавачког искуства са студентима група за славистику, библиотекарство и албанологију. Треба имати у виду да се на ове студијске групе обично уписују ученици са лошијим школским успехом и да су, можда, искуства проф. Душке Кликовац, која је за то време (од 2000. до 2006. године) предавала студентима група за италијански и шпански језик, другачија. На те се групе обично уписују најбољи кандидати.

Студентима су углавном познате теме и основни појмови о којима се говори на предавањима. Базична знања стекли су у основној и средњој школи, а припремали су се и за пријемни испит, и то управо према уџбенику Ж. Станојчића и Љ. Поповића. Свако предавање сам због тога започињала питањима у вези са планираном темом. Први разлог био је да бих видела шта студенти о томе већ знају, други – да бих час учинила динамичнијим, а трећи – да бих сазнала колико могу да подигнем ниво предавања у односу на средњошколски уџбеник. Пошто

се иста процедура понавља годинама, почела сам да уочавам грешке које се у одговорима студената сваке године понављају. Са истим грешкама (наравно, у мањој мери) сретала сам се и на самом испиту.

Запажања која ће се изнети у овом раду могла би бити корисна наставницима у школама, јер они немају целовиту слику о настави српског језика у Србији као што је имају наставници Филолошког факултета. Студенти прве године Филолошког факултета стицали су знања из српског језика у основној и у средњој школи, могу бити са села или из града, из елитних школа (као што је Филолошка или Карловачка гимназија), али и из школа за које нисмо чули, са севера и са југа Србије, из централне Србије и из Војводине итд. Осим тога, у питању су студенти прве године и на ниво њиховог знања још увек нису утицала универзитетска предавања. Они се представљају својим универзитетским предавачима фондом знања (и незнања) који су донели из основне и средње школе.

4. Овога пута пажња ће бити посвећена типичним грешкама из области синтаксе реченице, и то оним грешкама које су, вероватно, настале као последица проблема у образовном ланцу који сачињавају: план и програм за наставу српског језика – уџбеник – наставна пракса. Важно је имати у виду да ти проблеми не представљају само последицу ученичког нерада. О типичним грешкама може се говорити у свим областима које улазе у домен наставе српског језика, а не само у настави синтаксе реченице.

5. У вези са реченичним члановима чија се обрада предвиђа у основној и средњој школи постоје неке типичне грешке с којима се ученици из године у годину уписују на Филолошки факултет.

5.1. Субјекат. Већина студената зна да субјекат може бити **граматички** и **логички**. Многи без недоумица препознају и умеју да дефинишу граматички субјекат, али имају тешкоћа са одређивањем логичког субјекта. Неки чак сматрају да је логички субјекат онај који се подразумева. Суштина проблема лежи

у томе што многи студенти везују субјекат искључиво за номинатив.

Задатак: Одредите субјекте у следећим реченицама и утврдите да ли су они граматички или логички:

- а) *Марко је ошшишао у биоској.* _____
- б) *Одувек је волео филм.* _____
- в) *Марка боли љава.* _____
- г) *Марку се сјава.* _____

Студент који прави типичне грешке овако ће решити задатак:

- а) *Марко* – граматички
- б) **субјекат је изостављен; он** – логички
- в) *љава* – граматички
- г) **субјекат је изостављен; он** – логички

Тачан одговор:

- а) *Марко* – граматички
- б) субјекат је изостављен; *он* – граматички
- в) *Марка* – логички; *љава* – граматички
- г) *Марку* – логички

Коментар. Као један од великих проблема у настави српског језика видимо проблем тзв. првог круга. Плановима и програмима се предвиђа да се градиво из граматике српског језика обрађује у виду концентричних кругова. Тако се, рецимо, о субјекту говори неколико пута у току школовања. У првом кругу (у трећем и/или четвртном разреду основне школе) наводе се само основни појмови. У следећем кругу (у петом разреду) додају се нове информације. Оне се даље употпуњавају у вишим разредима. На једном од првих корака ученицима се предочава да је граматички субјекат по свему типичан субјекат и да се он налази у облику номинатива. Проблем је у томе што се из не-

ких разлога ученици заувек фиксирају за знања стечена у првом кругу. Тако ученик заувек остане везан за чињеницу да је номинатив падеж субјекта. Чак и ако у каснијим круговима научи да постоји и логички субјекат и да он може бити у неком од зависних падежа (обично у генитиву, дативу или акузативу), ученик показује несигурност у препознавању логичког субјекта у тексту. За таквог ученика именичка јединица која није у номинативу у првом кораку одлучивања не може бити субјекат. Тек после неколико неуспелих покушаја он се сети да би таква именичка јединица могла вршити синтаксичку функцију субјекта.

Други разлог због којег се прави оваква грешка лежи, према нашој процени, у томе што ученици који нису у довољној мери савладали препознавање субјекта у реченици понекад произвољно тумаче неке појмове у вези са њим. Тако логички субјекат у њиховој интерпретацији постаје онај субјекат који се може одредити на основу логике, а не онај који се налази у косим падежима. Пошто се може одредити логичким путем, он се може изоставити. Подразумева се јер је логички. Да није логички, не би се подразумевао, па се не би ни могао изоставити.

5.2. Предикат. Глаголски предикат може бити **прост** и **сложен**. Студенти лако препознају прост глаголски предикат. Некима од њих тешко је да препознају сложени глаголски предикат. Типичну грешку представља везивање сложеног предиката за сложен глаголски облик. Тако сложени предикат постаје онај који се састоји од једног сложеног глаголског облика.

Задатак: Подвуците предикате у следећим реченицама и одредите њихову врсту:

- а) *Марко учи.* _____
- б) *Марко је учио.* _____
- в) *Марко је почео да учи.* _____
- г) *Морао је да учи.* _____

Студент који прави типичне грешке овако ће решити задатак:

- а) *учи* – прост глаголски предикат

б) *је учио* – сложени глаголски предикат

в) *је њочео* или *да учи* – сложени глаголски предикат

г) *морао је* или *да учи* – сложени глаголски предикат

Тачан одговор:

а) *учи* – прост

б) *је учио* – прост

в) *је њочео да учи* (фазни глагол + да + презент) сложени глаголски предикат

г) *морао је да учи* (модални глагол + да + презент) сложени глаголски предикат

Коментар. Запажамо бар два разлога за ову грешку – један је терминолошке природе, а други је, поново, проблем првог круга. Терминолошки проблем састоји се у томе што ученици рано науче појмове и термине у вези са простим и сложеним глаголским облицима. Због тога се некима од њих догађа да ту поделу, најпре терминолошки, а затим и појмовно, вежу за прост и сложен предикат, па мисле да у служби простог глаголског предиката може бити прост глаголски облик, док се у служби сложеног глаголског предиката налази сложен глаголски облик.

У првом кругу учења о предикату ученици науче да предикате препознају по глаголима у личном глаголском облику. Број предиката се одређује на основу броја глагола у личном глаголском облику. Сложени глаголски предикат често се састоји из два глагола у личном глаголском облику – први је фазни или модални, а други је у облику презента (у конструкцији *га + њре-зени*). Фиксирање за први круг учења не допушта ученицима да два глагола у личном глаголском облику третирају као једну функционалну јединицу у служби предиката.

5.3. Атрибут. Атрибут може бити **конгруентни** и **неконгруентни**. Студенти обично лако препознају конгруентни (придевски) атрибут, али тешкоћу им представља препознавање не-

конгруентног (падежног) атрибута. Типична грешка састоји се у непрепознавању падежног атрибута. Он се третира као неки други реченични члан (нпр. објекат или прилошка одредба).

Задатак: Подвучите атрибуте у следећим реченицама:

- а) *Мала лоптица је одлетила под кревети.*
- б) *Лоптица жуће боје је одлетила под Марков кревети.*
- в) *Лоптица скочица је одлетила под дечаков кревети од мейала.*
- г) *Сасишанак у иеишак је ирекинула његова секретарица.*

Студент који прави типичне грешке овако ће решити задатак:

- а) *мала*
- б) *Марков*
- в) *дечаков*
- г) *његова*

Тачан одговор:

- а) *мала*
- б) *жуће боје, Марков*
- в) *скочица, дечаков, од мейала*
- г) *у иеишак, његова*

Коментар. И овога пута основни узрок видимо у проблему првог круга. Ученици у првој фази учења о атрибуту везују овај реченични члан за придев. Понекад чак мешају план врсте речи и план функције – за неке ученике придев дуго представља исто што и атрибут. Има ученика који сматрају да је придев исто што и атрибут, а то је исто што и епитет. Атрибут за такве ученике може бити само придев који стоји уз именицу и конгруира са њом у роду, броју и падежу. Студенти обично из првог покушаја препознају у тексту конгруентни атрибут, док многи

од њих препознају неконгруентни атрибут тек из више следећих покушаја.

5.4. Апозиција. У вези са апозицијом јављају се две типичне грешке. Прву представља нетачна дефиниција, по којој је апозиција друго име субјекту. Могло би се претпоставити да је та дефиниција била написана у неком уџбенику, јер је необично то што је генерације студената годинама понављају. Другу типичну грешку представља везивање апозиције искључиво за субјекат – наине, неки студенти мисле да је апозиција искључиво одредба субјекта.

Задатак: Подвучите апозицију у следећим реченицама:

- а) *Београд, главни град Србије, њосеџио је руски ѡреседник.*
- б) *Иво Андрић, наш нобеловац, рођен је 1892. године.*
- в) *Марко, сѡуденџ економије, одлучио је да маџисџира.*
- г) *Разѡварао је са Марком, сѡуденџом економије.*

Студент који прави типичне грешке вероватно ће добро решити овај задатак (захваљујући запетама), али ће и даље погрешно дефинисати апозицију.

Тачан одговор:

- а) *главни град Србије*
- б) *наш нобеловац*
- в) *сѡуденџ економије*
- г) *сѡуденџом економије*

Коментар. Погрешну дефиницију, по којој је апозиција друго име субјекту, што значи да се она може употребити уместо субјекта, вероватно су изазвали типични примери који се наводе у већини уџбеника: *Београд, главни град Србије, њосеџио је руски ѡреседник* и *Иво Андрић, наш нобеловац, рођен је 1892. године.*

Генерације и генерације ученика упознају се с апозицијом на овим и врло сличним примерима. У њима се апозиција заиста појављује као одредба субјекта и збиља значи исто што и субјекат, па га може заменити без утицаја на значење. Ове две грешке изазивају и трећу – неким студентима је тешко да препознају апозицију на крају реченице (као у примеру под г). Осим тога, у примеру под г апозиција је у инструменталу (као и именица на коју се односи), што је, такође, неким студентима несхватљиво, јер су научили да апозиција одређује субјекат, а пошто је субјекат у номинативу, и апозиција мора бити у номинативу.

Типични примери који су наведени такође представљају наслеђе првог круга, јер се ученици у првој фази учења о апозицији срећу са наведеним примерима и дефиницијама.

5.5. Објекат. Студенти обично дефинишу објекат као трпиоца радње, и то се може прихватити иако није сасвим прецизно. Типична грешка коју праве у анализи реченице јесте везивање објекта за крај реченице – свака именица на крају реченице за неке студенте је објекат.

Задатак: Одредите службу именица у следећим реченицама:

- а) *Дрвосеча је срушио грво.*
- б) *Виолеџа је леџа девојка.*
- в) *Она је на мајку.*
- г) *Прозор је разбио Марко.*
- д) *Јабуку је гала Марку.*

Студент који прави типичне грешке у свим реченицама ће последњу именицу одредити као објекат.

Тачан одговор:

- а) *дрвосеча* – субјекат, *грво* – прави објекат
- б) *Виолеџа* – субјекат, *девојка* – именски део предиката
- в) *на мајку* – именски део предиката

- г) *ирозор* – прави објекат, *Марко* – субјекат
 д) *јабуку* – прави објекат, *Марку* – неправи објекат

Коментар: Један од узрока за ову грешку датира из првог круга учења о објекту. У првој фази стицања знања о реченичним члановима наводе се примери у којима је субјекат на првом месту у реченици, предикат, по правилу, на другом, а објекат је обично на крају реченице: *Петар је решио задатак. Ана чита књигу*. То је очекивано за први корак, али се предвиђа да ће се ученици у даљим фазама учења о објекту ослободити идеје о препознавању објекта према финалном месту у реченици. Изгледа да се код неких ученика та погрешна представа никад не изгуби.

6. Закључак. Све ове типичне грешке са којима се ученици уписују на Филолошки факултет (па се те грешке претворе и у типичне студентске грешке) у највећој мери представљају проблеме који настају као последица неких неразрешених поставки стечених у првој фази учења о неким језичким питањима.

Идеју о стицању знања из граматике српског језика у виду концентричних кругова сматрамо у основи оправданом. Нема ученика који ће завршити школовање без некакве представе о члановима реченице или о неком другом граматичком питању. То је управо због тога што се неколико пута у току школовања учи о реченичним члановима. Међутим, учење у концентричним круговима има и своје озбиљне недостатке.

Прво. Пошто ће се лекције о члановима реченице обрађивати неколико пута, претпоставља се да ученицима треба сервирати прва знања о субјекту и предикату већ у другом или трећем разреду основне школе. Та процена је, нажалост, сасвим паушална и доноси се без било каквих објективних показатеља да су деца когнитивно зрела да се на том узрасту ухвате у коштац са таквим изазовом. Пракса, међутим, показује да су ученици незрели да разликују план врста речи од плана функције речи у реченици скоро до краја основне школе. Дакле, за децу је претешко чак и да разумеју шта значи функција речи у реченици, а од њих се (у четвртој разреду основне школе) већ очекује да ра-

зликују субјекат, предикат, објекат, атрибут и прилошке одредбе. Пошто нису довољно зрели да ово градиво разумеју, ученици се сналазе на различите начине. Они не схватају шта је, на пример, објекат, али су приметили да је то обично последња именица у реченици. Они не разумеју шта је атрибут, али су запазили да је то обично придев који стоји уз именицу. Граматичке задатке обично решавају напамет, без стварног разумевања. Често у томе и успевају, јер им наставници на првом кораку задају прозирне и типичне примере који личе једни на друге. У следећем разреду, када се поново сретну с истим проблемом, ученици су, у ствари, поново на старту, а наставници често тога нису свесни. Они сматрају да је њихов задатак да изграде следећи концентрични круг, не базирајући се на чињеницу да од првог круга није било користи. И тако се привидно граде концентрични кругови, али сваки од њих овичава празан простор, који је последица претходне непродуктивне фазе учења.³¹

Друго. Грешка није само у томе што без озбиљних психолошких и других истраживања олако одређујемо када ћемо деци први пут сервирати неко граматичко питање него и у томе што лоше осмишљавамо садржај првог круга учења. Први круг мора садржавати оно што помаже ученику да осветли суштину појаве коју изучава и зато се мора пажљиво осмислити. Тако се, на пример, из жеље да се ученик четвртог разреда што мање оптерети, на првом кораку учења о атрибуту говори само о придевском атрибуту. Атрибут се обично дефинише као реч која стоји уз именицу и ближе је одређује. Затим се дода да је та реч обично придев и деца због тога заувек изједначавају придев са атрибутом. На првом кораку акценат не треба ставити на везивање реченичног члана за неку врсту речи (јер ће ученици лако упасти у замку да изједначавају придев са атрибутом, пошто ионако не

³¹ Овај проблем није везан само за српски језик, већ и за све остале предмете. Неко је, на пример, сасвим погрешно одлучио да у настави математике оптерети децу лекцијама о једначинама и неједначинама још у првом разреду основне школе. Мало је седмогодишњака који могу да разумеју суштину израчунавања непознатог сабирка, умањеника или умањеоца. Они такве задатке решавају напамет и тако већ на првом кораку стварају озбиљан отпор према математици.

схватају шта је служба, а шта врста речи). Треба инсистирати на одредбеној служби атрибута, дакле на служби, а не на јединици која је обично врши. Намерно треба наводити и примере падежног атрибута, као и примере у којима атрибутску функцију обавља некад реч, некад синтагма, а некад предлошко-падежна конструкција. Ученику не треба дати могућност да проналази пречице и начине за учење напамет, већ га треба суочити са суштином.

У многим животним ситуацијама, па и у учењу, прво искуство оставља најдубљи траг и у великој мери одређује начин сналажења у том домену у сваком следећем суочавању. Грешке у настави граматике којима је посвећен овај текст показују колико је снажан утицај првог сусрета ученика са неким граматичким питањима.

Наведене критике и упозорења односе се пре свега на састављање планова и програма за наставу српског језика, али и наставници их морају имати у виду. Понекад наставник мисли да не треба превише пажње посвећивати неком граматичком питању баш зато што зна да ће га обрађивати још неколико пута. Међутим, чињенице које се износе у овом раду показују да први круг не треба олако схватати. Друга могућа грешка наставника јесте да у некој од фаза обраде одређеног граматичког питања претпостави да не треба да се враћа на први круг јер су ученици стекли знања која он налаже. Ни ова претпоставка, међутим, често не одговара стварном стању ствари. Зато наставник мора бити опрезан у првом кругу, а у сваком следећем треба да крене од почетка, као да се ученици први пут срећу са датим проблемом.

Проблем осмишљавања и извођења првог круга у систему стицања знања у виду концентричних кругова једно је од круцијалних питања наставе српског језика.

*III. Уџбеници за наставу
српској језика*

1. Ка бољим уџбеницима за српски језик¹

Из личног искуства свакога ко је ишао у школу, али и из ширег педагошког искуства, познато је да постоји градиво које се лакше учи и оно које се теже савладава. Такође, школски предмети могу се поделити на оне које ученици и студенти усвајају са мање напора и на оне за које је потребно више труда. Психолог Милан Марковић (1983; 1988) дошао је на занимљиву идеју да измери способност учења смисаоног вербалног градива.

На ту идеју Марковић је дошао разматрајући потребу ученика и студената да подвлаче најважније делове текста док уче. Ово разматрање резултирало је оптимистичком проценом да привлачност таквог начина учења оправдава његову дубљу и прецизнију анализу. Техника се састојала у томе што је истраживач издвојио три текста: први је из научно-популарне литературе и говори о физичким и хемијским особинама воде, други је из средњошколског уџбеника за психологију и говори о праговима осетљивости, а трећи је логичко-филозофска расправа о важности разликовања здраворазумског и научног сазнања. Милан Марковић је овај текст поделио групи од 16 процењивача. То су били људи са високим степеном образовања (психолози,

¹ Овај рад је објављен 2007. године у зборнику радова *Уџбеник и савремена настава*, поводом 50 година рада Завода за уџбенике, Београд: Завод за уџбенике, стр. 27–37.

филозофи и математичари) и са богатим искуством у читању сложених теоријских текстова. Многи од њих и сами пишу научне и стручне радове из области којом се баве. Процењивачи су добили задатак да оценама од један до три оцене све реченице у задатим текстовима по њиховој важности за схватање основних идеја текста. Мањи број најбоље оцењених реченица, око чије вредности је слагање процењивача било највеће, Милан Марковић је назвао **реченичким језгром текста**. У следећој фази истраживања Марковић је издвојио по 12 реченица које чине реченичко језгро у прва два изабрана текста и 10 реченица за трећи текст. Затим је поделио текстове групи од 300 испитаника који су управо завршили средњу школу и тражио од њих да подвуку по 12 кључних реченица у прва два текста и 10 реченица у трећем тексту.

Испитујући подвучене реченице процењивача и испитаника, Марковић је дошао до неколико важних закључака, од којих ћемо за ову прилику издвојити оне који би могле користити ауторима уџбеника.

Анализирајући како су процењивачи оценили реченице и да ли су их испитаници касније подвукли, аутор изводи шест принципа – они дају емпиријски заснован одговор на питање које реченице у тексту који треба научити посебно привлаче пажњу читаоца: **1. принцип илустративности** – боље су оцењене оне реченице у којима се на сликовит, илустративан начин демонстрирају чињенице и подаци; **2. принцип последице** – боље су оцењене оне реченице које саопштавају неке логичне, практичне или корисне последице неког правила или закључка; **3. принцип изузетка** – боље су оцењене реченице у којима се саопштавају изузеци, одступања или ограничења неке опште констатације, правила или закључка; **4. принцип „кратке приче“** – исто се оцењују суседне реченице, које су, осим тематски, повезане и својим положајем у тексту; **5. принцип концизности** – боље се оцењују једноставне, ефектне, концизне реченице; **6. принцип учесталости** – лошије се оцењују реченице које се понављају, без обзира на то шта се њима саопштава.

Процењивачи су углавном на исти начин оценили реченице, што значи да су препознали које су реченице најважније у тексту и које чине **најкраћу ваљану форму текста**. Међутим, Марковић наводи да је сличан експеримент урадио и са једним краћим текстом из анатомије. Група лекара врло високог стручног и општег образовања требало је да по истом принципу, оценама од један до три, оцени реченице из тог текста. Показало се да нису успели јер је изгледало да су све реченице подједнако важне. И управо такви текстови су најтежи за учење – различите хронологије, историографије, текстови из области права итд. Дакле, најтежи за учење су они текстови у којима се само набрајају подаци. Они се не могу резимирати јер су сви подаци подједнако важни.

Овај закључак терба имати на уму јер међу текстове који су препуни података истог ранга, осим оних из анатомије, историографије, права, спадају и текстови из граматике. Сетимо се само лекција у вези са падежима, грађењем глаголских облика, творбом речи итд. Желећи да олакшају ученицима, неки аутори се труде да поједине лекције буду што краће. Ако су кратке, претпоставља се да ће их ученик лакше научити. Да би биле кратке, аутор наведе, тј. „набаца“ само огољене податке и очекује да ће тако ученику олакшати учење. Слично се понашају и наставници који издиктирају ученицима у свеске оно најважније (нпр. само податке о деклинацији или конјугацији) и траже од њих да то науче напамет.

Међутим, како Милан Марковић констатује, тешкоће учења сажетих, згуснутих, збијених текстова, писаних да буду резимеи обимнијих текстова или њихова замена због „лакшег савладавања“, огледају се у томе што су много тежи за памћење. „Нешто што је 'сварено' не може се лако даље 'варити', иако се може, додуше, задржати извесно време и уз извесне тешкоће. Прилично је узалудна нада да се скраћивањем, резимирањем или сличним начинима претходне прераде једног смисаоног градива може уштедети у напору уложеном у његово ваљано савладавање.“

Према Слободанки Гашић-Павишић (2001: 161), „редунданса је неопходна за разумевање текста јер, када би свака реч у

говору, односно тексту садржавала нову информацију, споразумевање би било практично немогуће. Она је користан и потребан предах да би се обавештење прихватило.“ Дакле, треба бити обазрив у уобичајеној методичкој констатацији да је добар уџбенички текст сажет текст.²

Пут ка правом учењу и трајном запамћивању Марковић види у томе што ученику треба понудити текст који се може сажети, а учење се огледа у способности ученика да самостално направи резиме. Резиме је индивидуална творевина и до ње се долази процесом смисаоног учења. Резиме који је неко други направио за ученика и понудио му га – неупотребљив је.

Према томе, није добро кад се у лекцијама из граматике наводе важни подаци истог ранга и кад се очекује да ученик научи (скоро) све реченице из лекције. У многим нашим уџбеницима неке лекције се управо тако презентују ученицима.

Поставља се питање – како сувопарне лекције из граматике учинити вишеслојним? Којим то садржајима треба напунити, на пример, лекцију о падежима да би се направио одговарајући баланс између података мање важности и важних чињеница? Друго, општије питање гласи: како лекције из граматике издвојити из „непријатног друштва“ лекција из анатомије, права, историографије и приближити их најчешће занимљивим лекцијама из природних наука или, још изразитије, из књижевности?

Немамо разлога да се не сложимо са шест принципа које је уочио Милан Марковић анализирајући процене компетентних читалаца задатих текстова из различитих струка. Како, међутим, остварити те принципе у текстовима из граматике? Ево неких размишљања и предлога.

1. Приступ граматички у уџбенику. Чини се да би се до оба недавно поменута циља могло доћи повезивањем граматичких садржаја са реалним животом, тј. тако што би се ученицима јасније ставило до знања да језик није некакав апстрактан систем

² Треба, ипак, имати у виду речи С. Гашић-Павишић (2001: 161) да „сувише велик временски размак између корисних обавештења у уџбеничком тексту може ослабити пажњу.“ Дакле, не треба претеривати ни са дигресијама и уметањем додатних садржаја.

у којем све функционише независно од човека, већ систем који постоји због нас и наше потребе да комуницирамо и да прецизно износимо оно што мислимо или осећамо.

У том смислу корисно би било указати на неку граматичку појаву, а затим ставити тежиште излагања на њену функцију, тј. одговорити на питање чему она служи и шта се њоме постиже. Када се, рецимо, говори о номинативу, врло је важно нагласити и детаљно образложити да се у том облику налазе називи филмова, наслови књига и часописа, прича и песама, одреднице у речнику. Много је важније истаћи тај функционални аспект номинатива него само инсистирати на граматичкој чињеници да је то падеж у којем се налази граматички субјекат. Када се обрађује инфинитив, важније је нагласити да је то глаголски облик у којем се налазе речничке одреднице, да се он користи у различитим упутствима за употребу предмета или лекова, у рецептима итд. него само истицати да је то глаголски облик за грађење будућег времена. Када се пак говори о будућем времену, много је важније истаћи да оно у типичном случају служи за исказивање догађаја који ће се тек одиграти и разрадити чињеницу да то могу бити догађаји који ће се неминовно догодити, који ће се можда догодити или се, можда, никада неће остварити него инсистирати на томе како се гради футур. Дакле, добар, динамичан и користан приступ лекцијама из граматике јесте онај у којем се наглашава функционални аспект граматике, а не дескрипција граматичких категорија. Треба ићи од граматичког система ка реалном свету, а не од граматике ка граматници. Претпостављам да ученицима не може бити досадно да решавају задатке о футуру пишући о својим намерама, плановима и жељама за будућност (и да се при том спонтано користе футуром), а да је врло напорно решавати задатак, рецимо, о грађењу футура и његовом претварању из једночланог у сложени облик, и обрнуто.

Оваквих садржаја, наравно, има у граматикама, али недовољно. Тежиште никада није на њима. Ни сами аутори уџбеника нису школовани функционално и тешко се сналазе у употреб-

ном аспекту граматичких чињеница. Зато овај аспект треба неговати и развијати и у науци и у струци.

Дакле, ако не желимо да изнесемо само срж лекције из граматике која, као што смо видели, представља најтеже штиво за учење, лекцију треба попунити додатним садржајима и тако је учинити динамичнијом и, истовремено, омогућити ученицима да уче самостално, формирајући сажетак лекције. Најкориснији додатни садржаји јесу они који се односе на повезивање неке граматичке појаве са реалним животним искуством.

2. Приступ граматичким појмовима у уџбенику. Није исто говорити о конкретним појавама, као што су, на пример, водоземци, гмизавци или птице, и о апстрактним, као што су радни глаголски придев, инструментал или конгруенција. Аутор уџбеника за биологију у огромној је предности у односу на аутора граматике. Лакше му је да успостави комуникацију са учеником јер пише о нечему што се може видети. Како помоћи ученику да „види“ апстракције, као што су, рецимо, реченични чланови?

О овом проблему занимљиво размишља математичар Мирко Дејић (2007). И математичари, као и граматичари, имају исти незахвалан задатак да ученицима оживе апстракције. Мирко Дејић пише о „гледању и прављењу појмова“ у почетној настави математике. Он објашњава да је моћ илустрација огромна у усвајању математичких појмова. Појам броја, појмови рачунских радњи као што су сабирање, одузимање, множење и дељење могу се илустровати, а кроз илустрације дете формира појмове. Овај аутор констатује (Дејић 2007: 115) да „математичка основа за 'гледање' појмова јесте скуповни прилаз почетној настави математике ... Манипулација конкретним објектима материјализује математичке појмове.“ На крају, Дејић закључује: „После давања предметног смисла појму, треба се ослобађати слика и предмета и појмове изграђивати преко својстава која га чине. Крајњи циљ наставе јесте да се деца доведу до механичког коришћења симбола без ослањања на предмете и слике.“

И граматичари се у некој мери могу користити правим и језичким илустрацијама са циљем о којем говори Мирко Дејић. У

когнитивистици је позната чињеница да се апстрактни појмови прихватају и разумевају тако што се свде на конкретне и да су појмовне метафоре један од важних механизма мишљења (исп. Кликовац 2004). Требало би, кад год је то могуће, нови грама-тички појам у уџбеницима конкретизовати помоћу појмовних метафора. На њима може бити засновано језичко изражавање или изражавање путем илустрација, фотографија итд. Широком употребом појмовних метафора у настави граматике била би задовољена оба основна циља наведена на почетку овог излагања – да лекције буду занимљивије, примамљивије, динамичније и да апстрактни грама-тички садржаји постану приступачнији, разумљивији, ближи.

Добрим примером из постојеће праксе сматрамо, реци-мо, метафорички приказ деривације у уџбенику за пети разред Милије Николића. Коренска реч илустрована је као ротква која је испод земље и представља корен биљке. На тој роткви пише *џуџ*. Из ње избија неколико листова и на њима пише *џуџ-ић*, *џуџ-ељак*, *џуџ-ања*, *џуџ-ар* итд. Тако се метафора садржана у термину *корен* или *коренска реч* оживљава тако што се повезује са цртежом корена, а процес настајања деривата из коренске речи везује се за разлиставање биљке из корена.

У мом уџбенику за пети разред реченицу сам метафорички представила као грану. На њој пише *џредикаџ*, чиме се илуструје да је предикат довољан реченични члан за настајање реченице. Та грана се на следећим илустрацијама разгранава ка осталим реченичним члановима – субјекту, објекту, прилошкој допуни за место – и тиме се ученицима илуструје важност предиката. Из њега произлазе и од њега зависе остали реченични чланови.

У уџбенику за четврти разред послужила сам се другачијом метафором. Реченицу сам представила као грозд у којем се предикат, представљен у виду једног великог зрна, грозда тако што му се придодају објекат, прилошка одредба за место, за време и за начин, а за објекат се, даље, у виду зрневља, везује атрибут. Друго велико зрно – које представља субјекат – развија се тако што се субјекту придодају конгруентни и неконгруентни атрибути као мања зрна. Ова метафора чинила се погодном да

се у први план стави чињеница да је реченица хијерархизована структура.

Метафора гранања врло је корисна у настави граматике. Овакве илустрације најделотворније показују бројне апстрактне и сложене хијерархије које постоје у језичком систему.

Појмовним метафорама не служимо се само кроз илустрације већ се њима можемо користити и кроз језик уџбеника. Тако је, на пример, илустративније и ефектније написати у уџбенику да се нешто грана него да се дели, да се нешто од нечега гради него да нешто од нечега настаје итд. На тај начин пружамо ученицима могућност да језичке садржаје замишљају као грађевинске конструкције или разграната стабла, што им значајно помаже у разумевању граматичких апстракција.

Неки граматички појмови не могу се нацртати и не могу се видети. У том случају много значи илустрација неког од типичних примера. О томе бих могла да кажем неколико речи као бивши ђак. У уџбенику који сам користила као ученик, у лекцији о футуру другом, било је нацртано дрво и дечак који се пење уз њега да би убрао јабуку. На стаблу је писало: *Каг се будем ѿојео*, а испод јабуке: *убраћу јабуку*. И дан-данас, прва, аутоматска помисао на футур други везана ми је за пример *Каг се будем ѿојео, убраћу јабуку* и за слику дечака који се пење на дрво. Могла бих да наведем још много таквих примера. У разумевању и трајном запамћивању првих лекција о плусквамперфекту, предлозима као врсти речи и другим граматичким појмовима помогле су ми прикладне илустрације из уџбеника. Неке од њих (на пример, она о футуру другом) живе и у данашњим уџбеницима. Из личног искуства могу да тврдим да илустрација типичног примера може бити један од најефикаснијих метода за учење нових појмова. Зато би свака добра лекција из граматике морала имати прикладну илустрацију.

3. Начин излагања граматичких садржаја у уџбенику. Уџбенички текст треба да буде читљив, разумљив, а пре свега – занимљив. Пошто није лако учинити граматички текст занимљивим, аутор уџбеника треба да се служи најразличитијим средствима. Поред оних о којима је већ било речи, моћ-

но оружје у борби против сувопарности јесте начин излагања. Према Флешовом индексу читљивости (исп. С. Гашић-Павишић 2001: 160), параметри за одређивање читљивости јесу лакоћа читања и занимљивост. Лакоћа читања се израчунава на основу дужине речи (броја слогова) и дужине реченице. Занимљивост текста мери се на основу релативне заступљености личних речи и личних реченица.³ Овим индексом може се утврдити да ли се на основу једног читања текста може запамтити одређена количина информација, што значи да се може проценити колико је текст разумљив.

Пажњу привлачи чињеница да се занимљивост текста постиже употребом личних заменица и глагола у личном глаголском облику. У вези с тим, могла бих опет да наведем једно лично запажање, овога пута из угла аутора уџбеника. Без много методичког искуства, интуитивно, проценила сам да се динамичност уџбеничког текста постиже дијалогом са учеником и зато сам уџбеник за пети разред конципирала дијалогски. Постављајући питања и дајући одговоре, текст сам обогатила личним глаголским облицима и личним заменицама, посебно глаголима у другом лицу једнине императива и презента и личном заменицом за друго лице једнине. За овај методички поступак добила сам много похвала, али су ме неки и критиковали. Питали су се зашто постављам питање на које ћу, у највећем броју случајева, већ у следећој реченици дати одговор. Постављањем задатака и питања, стално се држи пажња ученика, а чињенице се износе кроз одговоре. Постављање питања има за циљ да се ученик припреми за чињеницу која предстоји, да се присети свих података које је до тада научио о датој појави и да се подстакне да одговори на постављено питање. Очекује се делимичан или нетачан одговор и претпоставља се да ће ученик боље прихватити чињеницу изнесenu у одговору након неуспешног или делимично успешног покушаја да одговори на постављено питање. Питање увек под-

³ Под личним речима (personal words) подразумевају се личне заменице и властита имена, а под личним реченицама (personal sentences) мисли се на цитате, узвике и непотпуне реченице.

стиче и ангажује ученикову пажњу и зато у уџбеницима треба што чешће прибегавати питањима као методичком поступку.

Сталном комуникацијом са учеником у виду постављања питања постиже се један од важних принципа у структури уџбеника, а то је проблематизација градива и стварање когнитивног конфликта. Како каже психолог Јелена Пешић (1998: 148–149), „активно, смислено учење подразумева сталну интеракцију између постојећих и нових знања, као и стварање когнитивног конфликта. Доживљај неравнотеже и противречности делује мотивационо и покреће разноврсну интелектуалну активност: постављање питања, отварање сазнајних дилема, смишљање и проверавање решења итд. Стога је у настави и у уџбенику потребно осмислити проблеме који ће ученицима указивати на несклад између онога што знају и онога што треба да науче и суочавати их с ограниченошћу постојећег знања и начина мишљења.“

Циљ аутора сваког уџбеничког текста, па и оног у вези са граматиком, јесте да одржи тензију начином излагања. Истраживање Милана Марковића показало нам је да се то постиже и изношењем изузетака од правила, као и да пажњу читалаца везује изношење узрока и последице неке појаве. За граматичара то значи да ће задржати пажњу ученика ако, на пример, наведећи типичне наставке којима се у неком падежу завршава нека врста именица и илуструјући то примерима, обавезно изнесе бар неке изузетке од правила. Изузеци, дакле, не морају обавезно оптерећивати текст, већ се њима може управо нагласити оно што је типично. Исто тако, пишући, на пример, о гласовним променама, аутор ће текст учинити пријемчивијим ако опише гласовну промену, објасни је на примеру, а затим покаже и последице до којих она доводи у морфологији и творби речи.

4. Закључак. Из радова који су овде цитирани, али и из сопственог искуства, долазимо до неких, можда, парадоксалних закључака. Обично се најквалитетнијим начином излагања уџбеничког текста сматра језгровито изражавање. Показали смо да не мора увек тако бити. Обично се говори о томе да добри уџбеници иза сваке лекције треба да имају резиме. У овом раду инсистира се на чињеници да ученику треба понудити такав текст

који ће он сам моћи да сажме. Често се подвлачи да у лекцији не треба наводити превише детаља јер они оптерећују меморију ученика. Ми у овом раду наглашавамо да ће ученик лакше разумети појаве и процесе у језику ако се уз правила наводе и изузеци. Број података се тако повећава, али у корист квалитетног и дуготрајног учења. Исто тако, ако у лекцији додамо податак о последици неке појаве о којој је реч, тај податак ће ученику помоћи да боље разуме саму појаву и, према томе, неће оптеретити него обогатити лекцију.

Има, свакако, још много начина на које се учење обично тешких и апстрактних лекција из граматике може олакшати и учинити занимљивим. Ово су биле само неке смернице.

2. Душан Радовић о уџбеницима⁴

Једно од сталних питања наставе и образовања јесте питање квалитетних уџбеника. Вероватно сваки аутор уџбеника за децу има на уму да његово дело мора бити модерно, занимљиво, оригинално, прилагођено дечјем узрасту, потребама и интересовањима. Ипак, и поред труда који аутори, претпоставља се, улажу у писање, уџбеници су најчешће хладни, одбојни, претрпани чињеницама, неприлагођени ученицима. Наставници и ученици ретко имају речи хвале на рачун уџбеника које користе у настави. И тако је, изгледа, одувек било.

Дотиче нас чињеница да је Душан Радовић пре тридесетак година критиковао уџбенике за децу истим речима којима се и ми данас служимо говорећи о најновијим уџбеницима. Исти недостаци, исти проблеми, исти јаз између аутора и корисника, исти дубоки неспоразуми у комуникацији. Методика напредује, као и све науке, а њени резултати се, генерално, слабо запажају у пракси.

Суд бивших ђака (*како оцениши шта треба обрадиши у уџбенику*). Лоши уџбеници настају, пре свега, због претерано обимних планова и програма. Како примећује Д. Радовић

⁴ Овај рад објављен је 2008. године у зборнику радова Душан Радовић и развој модерне српске књижевности, Београд: Учитељски факултет, стр. 223–233. Објављивању зборника претходио је научни скуп о Душану Радовићу, у организацији Учитељског факултета из Београда.

(2006: 376), „стручњаци којима је поверена тзв. реформа школског програма очигледно нису у стању да објективно и у глобалу процењују вредност и неопходност појединих категорија знања. У таквим ситуацијама – биологичари бране биологију, физичари физику, математичари математику итд. – и збир таквих цеховских амбиција и интереса чини садашњи школски програм.“

Нажалост, у састављању и одобравању планова и програма учествују само стручњаци за дату област, а никада се помоћ не тражи од развојних психолога, који би требало да процене да ли је предвиђено градиво усаглашено са когнитивном зрелошћу деце неког узраста. Д. Радовић сматра да би у помоћ требало позвати, на пример, угледне интелектуалце, лаике за неку област, који би без цеховских интереса били објективни арбитри у вези са врстом и количином података која се нуди у плановима. „У том смислу“, сматра Радовић (2006: 376), „био би врло занимљив и меродаван суд бивших ђака, без обзира на то чиме се данас баве. Бивши ђаци данас могу да кажу шта им је остало и шта је још увек активно и функционално од образовања које су стекли у школи, а шта је било узалудно, јалово и непотребно.“

Било би заиста изузетно корисно када би планове и програме (као и уџбенике који се на основу тих планова састављају) оцењивали људи различитих занимања – пре свега психолози, али и бивши ђаци, родитељи садашњих ђака, наставници који предају друге предмете итд.

Шта је најпрече (*први корак ка добром уџбенику – одредиши циљ*). Д. Радовић је у праву кад каже да у букварима, првим читанкама и првим дечјим књигама мора постојати разлог за сваки изабрани текст. Мора се знати с којим циљем се баш он нашао у књизи и на који би начин могао утицати на развој неке дететове духовне способности. Према Д. Радовићу (2006: 348), „основни задатак школе је да дете научи да мисли а тек онда и да га образује и васпитава. Дете које мисли је једино активно дете са којим се може остварити свака и стална конверзација. Дете које учи не мислећи, трагична је жртва незнања и равнодушности, инвалид пред којим је живот пун разноврсних конпликација.“

Према томе, прве књиге и програми по којима се оне састављају требало би да се заснивају на неком унапред утврђеном плану у којем би било експлицирано које се вештине мишљења унапређују избором датих текстова. Врло је инспиративан и поучан један такав план Душана Радовића (2006: 353) за потребе буквара који је почео да пише. Између осталог, у том се плану налазе и следећи задаци: ИМЕНА (како се ко/шта зове); БРОЈЕВИ, КОЛИЧИНЕ, ВРЕДНОСТИ (колико је шта дугачко, тешко, високо); СЛИЧНОСТИ И РАЗЛИКЕ; КАКО ЈЕ ШТА ПОСТАЛО И НАСТАЛО? КАКО НЕШТО РАДИ? (шта је унутра?); УЗРОЦИ И ПОСЛЕДИЦЕ (шта се негде догодило, шта је било пре, шта ће бити после нечега); ПРОБЛЕМИ И РЕШЕЊА (шта изазива нешто друго); ШТА ДА РАДИ НЕКО (у некој ситуацији) итд.

Аутори свих књига намењених деци требало би да задају себи овакве задатке. Они су толико свевремени да су и данас, после тридесетак година, непревазиђени и корисни. Показују један нов угао, другачији од уобичајеног, из којег се прилази избору текстова у првим читанкама – од циљева који се желе постићи до текстова, а не од „лепих и прикладних“ текстова до случајних циљева.

И још нешто је ново – не стављају се у први план моралне дилеме и поуке као најважнији циљ наставе књижевности, већ се читанка презентује као „књига једне технике мишљења и изражавања, књига која би покушала да фиксира, као што је то у математици или солфеђу могуће, неке неминовне етапе у развијању дечјег запажања и мишљења“ (Радовић 2006: 378).

Добра читанка морала би садржати и креативне задатке који би такође подстицали технику мишљења, развијали машту, увећавали лексички фонд код деце и чинили их духовно активним. Као врло корисни задаци, који би се могли наћи у модерним језичким приручницима за децу, посебно се издвајају они из рубрике *Како се измишљају песме* (Радовић 2006: 370–375). Песник започиње песму, а од ученика се очекује да је заврше. Завршавајући је по задатом моделу, деца се играју, али су принуђена и да се активирају и на тај начин истовремено развијају

неколико способности мишљења и изражавања. На пример, песме овако почињу:

ЛОВАЦ У ШУМУ – ЗЕЦ ИЗ ШУМЕ МНОГО ЧОРБЕ – МАЛО МЕСА!

ЛОВАЦ ИЗ ШУМЕ – ЗЕЦ У КУЋУ МНОГО ВРАБАЦА – МАЛО ПЕСМЕ!

ЛОВАЦ У КУЋУ – ЗЕЦ У ЛОНАЦ... МНОГО ПИТАЊА – МАЛО ОДГОВОРА...

И тако даље, измишљајте сами! И тако даље, измишљајте сами!

Уџбеници као духовни савременици (*групи корак ка добром уџбенику – ирисџу*). Први корак ка добром плану и програму, а самим тим и ка добром уџбенику, представља одређивање основног циља уџбеника. Према Д. Радовићу, основни задатак сваког уџбеника јесте научити дете да мисли. Следи нови проблем – како у уџбенику остварити тај циљ? Пре свега, аутор уџбеника је дужан да уважава ученика, његов реални живот, његове стварне потребе, време у којем дете живи. Д. Радовић (2006: 348) истиче: „Прве школске књиге морају припадати овом свету, овој култури, овом духу – оне морају бити духовни савременици свих других дечјих забава и занимања (радија, телевизије, филма, литературе и сл.).“

Апаратура савремене методике, према Д. Радовићу, мора бити врло разноврсна и не сме бити везана само за свет науке. Модерног методичара Д. Радовић види као стручњака за маркетинг. Као што се они „са много духа, маште и лукавости, обраћају потрошачком друштву и стварају свест потрошача“, тако би и методичар морао пронаћи најбољи начин за обраћање ученику. „Теорија и методологија савремене пропаганде“, каже Д. Радовић (351), „далеко су надмашиле школску теорију и праксу – по познавању онога коме се обраћају и по приступу ... Више је знања и вештине (интелигенције, духа, маште и укуса) уложила кока-кола за пропаганду своје обојене и зашећерене воде него школа за славу и величање читања и писања.“

Радовић је задивљен могућношћу да се рекламом нешто каже кратко и ефектно. Он предлаже методичарима да искористе искуства којима се служе аутори реклама, цртаних филмова, карикатура, као и дизајнери амбалаже.

Садашњу школску методiku Радовић оцењује као наивну и архаичну. Уџбеници се споро развијају, конзервативни су и нису на нивоу културе и цивилизације овог времена.

Први уџбеници требало би да буду модерни, урбани, засновани на примерима и сликама из савременог живота. Овакав Радовићев приступ ваља подржати, јер и данас има методичара српског језика (Радовић би их вероватно окарактерисао као наивне и архаичне) који се залажу за уџбенике истовремено прилагођене и сеоској и градској деци. Према њиховом мишљењу, у уџбеницима кроз примере не треба уносити сувише градских садржаја јер они нису прилагођени сеоској деци. Д. Радовић (2006: 349), међутим, сматра да „нема никаквих разлога да се ту праве компромиси и да се сеоско дете задржава на нивоу простора и тренутка у коме данас живи ... Сеоско дете није осуђено на село. Оно или неће живети на селу или ће то бити друкчије, цивилизованије или бар мање изоловано село. Због тога му прве књиге морају помоћи да усваја речник и симболику савремене, урбане цивилизације.“

Уместо закључка, треба нагласити да најбољи приступ у писању уџбеника имају они аутори који у сваком тренутку имају јасну представу о томе коме се обраћају, а не само идеју о плану и програму и о томе како на задатих 100 или 150 страна обрадити све што је предвиђено. Аутор мора имати у виду неко конкретно дете или децу, начин на који та деца проводе слободно време и шта бирају када им нико ништа не намеће. Уџбеник мора у неким дозвољеним сегментима личити на дечју разбигригу.

Огроман терен духа (*шрећи корак ка добром уџбенику – садржај*). „Постоји један огроман терен духа“, каже Д. Радовић (2006: 377–378), „постоји много различитих ситуација у којима људи морају да мисле и о којима морају да се изражавају. Литература је само један део искуства у мишљењу и изражавању ...

Децу не припремамо у школама ни да буду писци нити их припремамо за то да би читали књиге, него их припремамо за то да пре свега умеју да посматрају, да добро запажају, а друго, да оно што виде и осећају умеју прецизно и ефектно да испричају.“ Д. Радовић је вероватно међу првима код нас писао о томе да читанке не треба да садрже само литерарне текстове већ и текстове који припадају другим функционалним стиловима – редове вожње, рецепте, упутства за употребу предмета итд. Читанке, по Д. Радовићу, треба да буду „антологије свег људског искуства израженог и написаног.“ Читанке би требало да буду приручници за комуникацију, а не само за књижевност.

Ова Радовићева размишљања, која тридесетак година касније деле с њим скоро сви млађи аутори уџбеника за српски језик, наводе на помисао да би најбоље решење било када би у школама постојало више обавезних предмета у вези са српским језиком, на пример: књижевност, граматика српског језика, култура изражавања, језик у употреби итд. Деца се заиста морају оспособљавати за овладавање свим слојевима језика.

Усмено изражавање све се више запоставља у нашим школама, јер се дечја знања проверавају тестовима. Увежбавање и развијање културе изражавања своди се, пре свега, на писмено изражавање, и то на писање састава. Д. Радовић (2006: 393) запажа једну наопаку праксу, која, нажалост, још увек траје, а то је да се од деце у писменим саставима очекује да лажу, да бирају „лепе речи“ и да њима описују своја „лепа осећања“. „И тако се, онда“, каже Д. Радовић, „измишљају и речи и осећања, све постаје лажно и извештачено, писмено изражавање претвара се у патетично измотавање, деца се труде да не буду оно што јесу не би ли се некако примакла лажном идеалу погрешно схваћене и протумачене лепе књижевности.“

Деци треба помоћи да овладају вештином писменог изражавања. То треба схватити као стицање неког заната. Високим оценама не треба оцењивати само оне радове у којима су ученици показали списатељске склоности већ и оне у којима су показали да владају правописом, да су им реченице јасне, добро организоване, да кроз њих умеју да воде мисао, да умеју да искажу

оно што хоће да кажу. Осим тога, децу треба научити да напишу писмо, молбу, захтев, репортажу, да попуне образац и да се добро сналазе у свим видовима писменог изражавања.

Настава је претрпана неким стереотипима о томе како треба предавати одређене предмете, на чему треба инсистирати, а шта се може запоставити. Ти стереотипи се деценијама не мењају. Нажалост, ауторитет Душана Радовића није у томе ништа променио, тако да и за данашњу школу важи свака реч коју је Радовић написао пре тридесет година.

Прошив неких Радовићевих ставова о уџбеницима

О букварима. Док читамо уџбенике које су потписали неки други аутори, спремни смо да их немилосрдно критикујемо, одлично знамо шта није добро у њима и шта није прилагођено будућим корисницима. Међутим, када се нађемо у ситуацији да треба написати сопствени уџбеник, испостави се да није увек лако напустити традиционалну матрицу и направити неки озбиљан искорак. Из визуре аутора уџбеника, неки традиционални приступи изгледају као најсигурнији пут. Онима који су и сами писали уџбенике најмеродавнији критичари су други аутори уџбеника. И зато помало неумесно изгледају Радовићеве беспопштедне рецензије неких читанки и поуке на рачун свих буквара света, кад већ сâм никада није успео да заврши писање сопственог буквара: „Сви буквари света“, каже он, „бар они које сам могао да упознам, блиски су идејни и интелектуални рођаци ... У целом званичном школском свету то су старе и старомодне књиге, нејаке памети, превазиђених досетки и вештина, лаичких и дилетантских ликовних решења. Духовна сирочад међу свим другим књигама. То ме је поразило“ (стр. 389). Овако строг став о свим букварима света има права да изнесе, ипак, само онај који је понудио по свему нови буквар. Из неких разлога Д. Радовић свој буквар никада није завршио. Понудио је нека занимљива решења, али тај одговоран и мукотрпан посао, ипак, није довео до коначног циља.

О скраћеном изражавању. Д. Радовић (2006: 379) с правом каже да је 19. век био романтично време речи, али да је то време прошло. Он сматра да ће људи „све мање писати, све краће писати, да ће све више гледати и све више слушати“ и да децу треба припремати за време у којем ће живети тако што ћемо их учити „скраћеном изразу, јер је то будућност комуникације.“

Не треба ићи низ длаку времену које долази и не треба занемаривати опширну комуникацију. Треба се (бар у школи) борити против тако отуђеног времена. Сажето изражавање, баш као и опширно, има својих предности и недостатака, и деци треба помоћи да усвоје оба вида комуникације. Она треба да науче да врсту комуникације прилагоде ситуацији. Деца данас све мање имају прилике да говоре, да детаљно описују, да сама себе и друге до краја информишу о томе шта мисле и шта осећају. Ако бисмо их и у школи ограничавали, допуштали им да само пасивно гледају и слушају, ограничили бисмо и њихову способност мишљења и негативно бисмо утицали на целокупан њихов когнитивни развој.

О избору речи у уџбеницима. Као један од задатака првих читанки Д. Радовић (386; 349) истиче да се у њима треба врло дисциплиновано кретати у оквиру фонда речи деце тог узраста и да чак и ту треба бирати најчешће и најпознатије. Речи и облици морају бити искључиво они којима се дете већ служи.

Заиста се треба кретати у оквиру фонда речи деце тог узраста, али не треба се кретати тако дисциплиновано како предлаже Д. Радовић. Читанке и други уџбеници треба да буду главно извориште за богаћење дечјег лексичког фонда. Најбоље би било пронаћи неку равнотежу између деци познатих речи и мањег броја нових речи. На тај начин деца би се добро сналазила у тексту, али би читање сваког новог текста представљало прилику да науче нове речи.

О томе како је важније КАКО него ШТА. Неколико пута Д. Радовић је поновио да је у првим уџбеницима изузетно важан приступ деци, да им књиге треба приближити чак и по цену сиромашнијег садржаја, да је мање битно шта је предмет неког

примера или слике, a да је важније како он делује на дете (исп. нпр. Радовић 2006: 349).

Не треба одређивати приоритет у односу између КАКО и ШТА. За добар уџбеник, за добро организован час, за најбољи васпитно-образовни ефекат на дете подједнако је важан склад између садржаја и начина на који се он презентује. Дакле, није важније КАКО од ШТА и није важније ШТА од КАКО, већ је подједнако важно и КАКО и ШТА.

Закључак. Изненађује колико је модерних и визионарских идеја изнео Д. Радовић о уџбеницима, образовању и васпитавању. Још више чуди то што, без обзира на његов ауторитет и бритке критике које никог не остављају равнодушним, његова размишљања нису утицала на стање у нашим школама. Као да је своје ставове о школи, уџбеницима и образовању писао данас, а не пре тридесетак година. И за данашњу школу важи свака реч коју је написао.

Крајње је време да почнемо да слушамо Душана Радовића. Чини се да би први постулат те нове, истински реформисане школе, био да треба помоћи деци да остану деца: „Здрава, ведра, очувана и неозлеђена деца – по сваку цену, па и по цену знања! – то би морао бити племенити задатак васпитања.“

3. Мој први уџбеник⁵

Чим сам прихватила позив уредника Драгана Хамовића да напишем уџбеник за српски језик за четврти разред основне школе, схватила сам да се упуштам у тежак посао. Наиме, уџбеник за четврти разред већ постоји. Написао га је врстан методичар Милија Николић. Ђаци и наставници већ годинама раде по њему. Програм за четврти разред није се променио. Све је остало исто, само је требало на нов, свежији начин обрадити исте оне теме које су већ обрађене.

Одлучила сам да се потрудим да урадим на приступачнији начин оно што, можда, ученицима није било разумљиво или прихватљиво у постојећем уџбенику. Први задатак који сам себи поставила био је да разговарам са наставницима о њиховим искуствима у вези с том књигом. Искористила сам предавања која сам држала на Учитељском факултету учитељима-постдипломцима и учитељима који се специјализују за методiku српског језика и замолила сам присутне да ми кажу шта није добро у уџбенику за четврти разред. Све учитељице су жучно рекле

⁵ Овај текст се односи на уџбеник: *Српски језик и култура изражавања за IV разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике, прво издање 2005. год. Прочитан је 23. децембра 2004. године на *Трибини о концепцији и примени уџбеника за српски језик* у Заводу за уџбенике у Београду. Објављен је у *Просветном прегледу* бр. 2962 (19), год. LXI, 9. VI 2005, стр. 16–17.

да ни тај, а ни остали уџбеници, нису добри. Када сам тражила да ми конкретно наведу проблеме с том књигом или било којом другом, испоставило се да нису имале шта да кажу. Дала сам им своју *e-mail* адресу, замолила их да погледају уџбеник и да се присете проблема на које су наилазиле користећи га. Објаснила сам им да су оне будући методичари и да су најпозваније да ми помогну да напишем добар уџбеник, који ће, уосталом, и саме сутра користити. Никада ми се нико из те групе није јавио. Замолила сам за помоћ и неке друге учитеље. Сви су били сложни у ватреној оцени – уџбеник није добар, „а није ни чудо, кад нико не жели да укључи учитеље у њихову изравду“. Од конкретних замерки чула сам само једну – у уџбенику нема довољно примера. Та примедба је, међутим, нетачна јер књига врви од примера.

То је први озбиљнији проблем с којим сам се суочила. Наши наставници, начелно, имају отпор према уџбеницима и тај отпор одувек постоји. Не сећам се да сам икада чула наставника који је похвалио уџбеник по ком предаје. Нарочито су на лошем гласу нови уџбеници. Они су, обично, унапред оцењени као лоши и, по мишљењу наставника, скоро су редовно лошији од претходних. Наставници их механички користе и не покушавају да одреде да ли им и колико уџбеник помаже при обради неке лекције. Како написати бољи уџбеник ако не знамо шта није добро у старом, односно с каквим успехом он комуницира са ученицима и наставницима? Морамо научити наставнике да вреднују уџбенике, да их објективно оцењују и да аутору јасно ставе до знања које је тематске јединице добро написао, а које није. У том смислу, похваљујем идеју Завода за уџбенике да уз уџбеник напишемо *Упутства за наставнике*. Одлучила сам да на крају тих Упутства сачиним упитник у вези са сваким поглављем у књизи и да замолим учитеље да га попуне и пошаљу ми га. Мислила сам да на тај начин покушам да их подстакнем да оцењујући поглавља стварају критички однос према уџбенику и да и они, заједно са мном, утичу на бољи квалитет наредних издања. И на неке друге начине требало би разбијати тај системски отпор према уџбеницима и мотивисати наставнике да својим сугестијама учествују у њиховом обликовању.

Дакле, почела сам да пишем не знајући шта је ученицима претешко, а шта прелако, а већ су се испречили нови проблеми – проблем са формом, односно концепцијом, и проблем са садржајем уџбеника. У вези са концепцијом питала сам се како, у ком облику износити десетогодишњацима граматичке проблеме на модеран, свеж, другачији, оригиналан начин. Прикупила сам хрпу различитих уџбеника матерњег језика, затим уџбеника страних језика, па и неких других предмета, на српском и на енглеском језику, старих и нових. Старији, традиционални уџбеници, по правилу, препуни су текста, компликованих дефиниција, хладни су, одбојни, стерилни и шутири. Било ми је јасно да мој уџбеник не сме бити такав, јер је ученику потребан наставник или родитељ у улози преводиоца таквих књига. Такав уџбеник је приручник за наставника и нимало не комуницира са учеником. Ученик се не развија у самосталну личност која сама закључује и сама мисли јер му на сваком кораку треба тумач.

Новији уџбеници су топли, обојени јарким бојама, са мноштвом илустрација и текстом који подстиче ученика да ради сам. Међутим, такви уџбеници, ка којима данас тежи сваки издавач, у ствари крију једну озбиљну опасност. Они су исувише окренути ученику и у потпуности занемарују наставника. Када се цела лекција изнесе у виду задатака којима ученик, корак по корак, бива навођен до жељеног циља, онда предавања више не постоје. Предавање изгледа тако што деца отворе књиге и решавају задатке на часу, а наставник је у улози водитеља некаквог квиза или шоу-програма. Његово је да прозива ученике и да, евентуално, помогне ономе ко није схватио задатак. У таквом учењу нема комуникације између ученика и наставника, нема контакта међу ученицима, настава се отуђује. Улога наставника се маргинализује до крајњих граница. И сама сам, као мајка једног осмогодишњака, учесник оваквих разговора: „Сине, шта сте данас учили из српског?“ „Радили смо страну 26 у књизи.“ Или: „Да ли ми можете рећи како учи моје дете?“ Наставница енглеског: „Добар је. Не диже главу цео час!“ Па зар је то пут којим треба да иде школство?! Деца су некад подизала руку, дивила се наставнику и поистовећивала с њим, расправљала о предавањима, а сада, свако за себе, сами, отуђени, попуњавају

некакве линије са безбројним задацима и не дижу главу, а то је, што је најжалосније, највећи комплимент који могу да добију!

Добар уџбеник мора да укристи оба приступа. Он треба да комуницира и са учеником и са наставником и обе стране треба да се пронађу у њему.

Следећа група недоумица односила се на садржај. Из мноштва проблема за ову прилику издвојила бих два која су врло повезана. Први бих назвала *проблемом оптималности*, а други *проблемом првог круга*. Оптималност се односи на прилагођеност дубине залажења у тему са узрастом ученика. Несврхисходно је оптерећивати децу чињеницама за које она нису дозрела. А како проценити ниво способности просечног ученика? У вези с тим има много промашаја у уџбеницима из свих предмета. Некад је проблем у програму, а некад у начину на који је обрађена јединица из програма. Тако се, на пример, од првака очекује да решавају једначине, иако нису способни да разумеју x као непознату категорију или се, на пример, у једном задатку од њих тражи да одговоре на питање да ли је скуп од нула елемената такође скуп. У другом разреду, чим науче појам именице и глагола, док их још увек не раздвајају у потпуности од, рецимо, личних заменица, они прелазе на функционални план и уче о субјекту и предикату.

Чини се да би у ауторски тим требало увести и стручњака за развојну психологију који би читао текстове свих уџбеника и тражио од аутора да измене делове који нису у складу са степеном когнитивног развоја просечног ученика одређеног узраста. То би помогло нарочито оним ауторима који немају довољно искуства.

Скренула бих овом приликом пажњу и на *проблем првог круга*. Градиво из српског језика учи се у неколико концентричних кругова. Идеја је да се исте теме више пута изучавају, али да се у сваком новом кругу оне проширују и допуњавају. Међутим, моје искуство у раду са студентима показује да многи од њих никада не превазиђу ниво првог круга. И због тога је врло важно правилно осмислити први круг, јер је очигледно да нам се приликом усвајања појмова најдубље урезају прве контуре које сазнајемо. Сви остали елементи којима надограђујемо те прве

контуре често се негде „затуре“ и никад не постану део нашег активног знања. Као да се не прилепе довољно добро на раније усвојени фундамент. На пример, ученици се у четвртом разреду основне школе први пут срећу са атрибутом. Из добронамерне жеље да се ученик не оптерећује, атрибут се, на том првом кораку, своди само на типични – придевски, конгруентни атрибут. Дешава се, међутим, да ученик на том узрасту поистовети врсту речи са функцијом речи у реченици. У најгорем случају (а ти случајеви нису ретки), за њега је придев исто што и атрибут. На ту причу се несретно уплете и епитет, па се у главама ученика организује однос: придев = атрибут = епитет. Не раздвајају се ни појмови, а ни термини за њих. После оваквог првог круга у учењу атрибута, пракса (на пример, моје искуство) показује: сви остали концентрични кругови су узалудни! Ученику остаје уврежена идеја о томе да је атрибут придев који стоји уз именицу, ближе је одређује и конгруира с њом. Чак и кад науче да именица или предлошко-падежна конструкција може вршити функцију атрибута, ученици, па и студенти, тешко се сналазе у тексту – у конкретним примерима.⁶

Мислим да је врло битно да се већ при првом сусрету с атрибутом нагласи његова суштина – да није важно да ли је у функцији атрибута придев или именица, реч, синтагма или предлошко-падежна конструкција, већ то да је атрибут језичка јединица која стоји уз именицу и ближе је одређује. Можда није увек најважније изнети типичан пример него типичну функцију. За следеће кругове могу се оставити називи посебних врста атрибута.

Међутим, приступ који предлажем је разуђенији, а самим тим и апстрактнији, тежи. Можда се ученик овако више оптерећује у првом кругу, што може изазвати неке друге лоше последице.

Ово су само нека од питања која сам себи постављала пре него што сам и почела да пишем уџбеник за четврти разред основне школе. У следећем поглављу ове књиге биће изнесено више детаља о томе на какве сам све проблеме наилазила пишући уџбеник.

⁶ О проблему првог круга исп. и део ове књиге *Тийичне грешке ученика сшечене у њрвом крују усвајања ѡрадива у настави српској језика.*

4. Аутор о свом уџбенику: Српски језик за четврти разред основне школе⁷

1. О садржају уџбеника. Четвртим разредом основне школе завршава се први циклус образовања. Због тога је градиво из граматике веома обимно и разнородно. Оно би се могло поделити у пет основних целина: значење речи, врсте речи, служба речи у реченици, правопис, језичка култура. Управо тим редоследом груписане су лекције у садржају уџбеника.

Прегледајући досадашње граматичке уџбенике, приметила сам да се у многима од њих теме из одређених језичких области не концентришу на једном месту, већ се расипају по целом уџбенику. То се нарочито односи на лекције у вези са значењем речи. Прво се, рецимо, обрађује неколико проблема у вези са врстама речи, затим једна лекција у вези са значењем, па три лекције посвећене служби речи у реченици, па опет значење, па опет врсте речи итд. Сматрам да то није добар методички поступак. Ученицима треба презентовати целину, а она се најбоље

⁷ У овом тексту говори се о уџбенику *Српски језик и култура изражавања за четврти разред основне школе*: Завод за уџбенике, Београд, прво издање 2005. год. Текст се састоји из одабраних делова из приручника за наставнике који је објављен као део уџбеничког комплета за српски језик за четврти разред основне школе (Рајна Драгићевић, Зорана Опачић-Николић, Даница Пантовић, *Уџбенички комилети за српски језик – приручник за наставнике*, Београд, 2005: Завод за уџбенике).

предочава кроз саоднос делова. Тако их ученици најбоље памте. Предложила бих наставницима да на сличан начин организују и часове српског језика. Није нарочито сврсисходно предавати на једном часу, на пример, заједничке и властите именице, затим књижевност, па лектуру, па тек онда збирне именице итд. Мислим да је ефикасније одвојити неколико часова и обрадити све значењске врсте именица, затим, на тесту проверити колико су ученици савладали ту целину, а тек онда прећи на неке друге теме.

Пошто на Филолошком факултету у Београду предајем лексикологију студентима српског језика, мислим да имам увид у њихова предзнања у вези са значењем речи. Иако се проблеми у вези са тим провлаче кроз све уџбенике српског језика од другог разреда основне школе до четвртог разреда средње школе, на првом часу лексикологије студенти не знају да наведу више од два-три проблема којима се бави наука о значењу речи. Мислим да се то догађа зато што студенти, у време када су били ученици, нису имали прилику да систематизују знања у вези са значењем речи. Слично је и са другим језичким нивоима.

Правопис је једина тема која може бити расута у уџбенику и у настави. Природно је, рецимо, да се писање имена држава и њихових становника везује за предавање о властитим именицама, да се писање речце *не* уз глаголе обрађује уз лекције о глаголима итд.

Осим новим распоредом лекција у уџбенику, покушала сам да објединим ученичка знања из посебних језичких области и тестовима. То су тестови у *Наставним листовима* после сваке веће целине.

Уџбеник се састоји из 43 лекције. То није мало. Међутим, повољна је чињеница да су ученици са многим темама већ упознати и да се неки раније обрађени проблеми само обнављају и систематизују. Тако се, на пример, у поглављу о значењу речи не појављује ниједна нова лекција. Таква поглавља и такве лекције обично су у уџбенику обележене наднасловом *Хајде да се погосећемо!* Да не бих буквално понављала оно што су ученици о тим појавама већ чули, обично сам уносила и понеку, за њих

нову напомену, за нијансу сложенији пример или неку нову класификацију. У самим лекцијама нисам подсећала ученике на то да су за дату појаву већ чули у другом или у трећем разреду. Писала сам лекције као да се те теме први пут обрађују, желећи да омогућим ученицима који се градива сећају да кроз њега лако пролазе, а онима који га се не сећају – да га науче.

Неке лекције или делови лекција смештени су у рубрику *Ако желиш нешто више да знаш*. Предлажем да се проблеми изнесени у овој рубрици обрађују на часовима додатне наставе или у оним одељењима у којима постоји веће интересовање за граматику.

Наслови лекција обично одговарају темама које се могу обрадити за један час. Има наслова који делују сувише амбициозно, на пример: *Род и број именица* или *Заједничке, властитије и ајстракшине (мисаоне) именице*. Међутим, род и број именица су граматичке категорије које су ученицима познате из ранијих разреда. Слично је и са заједничким и властитим именицама. Наставник, међутим, не би требало да се превише труди да једну лекцију обради за један час. Колико ће се урадити за један час не може прецизно да утврди ни аутор уџбеника, а ни састављач Плана и програма за четврти разред. То, пре свега, зависи од ученика и од могућности наставника да им успешно пренесе градиво.

Да закључимо. У уџбенику се обрађује непримерено много (планом и програмом прописаних) граматичких тема, али, ако се узме у обзир да су многе од њих већ савладане у претходним разредима и да има и оних које нису предвиђене наставним планом и програмом, рекло би се да је количина новог градива савладива за просечног ученика четвртог разреда основне школе. Наставнику се оставља могућност да, у многим случајевима, сам одреди меру података које ће пренети ученицима.

2. Методички поступци у уџбенику. *Улоја Милице и Милоша*. Показало се да би било корисно сваки уџбеник писати у две верзије. Прва верзија била би за ученике, а друга за наставнике. Пишући ову књигу, схватила сам да је врло тешко истовремено мислити на два корисника – ученика и наставника. Савет који

бих дала ученику да би разумео градиво није исти као савет који бих дала наставнику да помогне ученику да савлада садржај. То су две сасвим различите визууре.

Овај уџбеник је, пре свега, намењен ученику. Да бих побољшала комуникацију с ученицима четвртог разреда, увела сам „домаћине“. То су *Милош* и *Милица*. И они имају 10-11 година и живе истим животом као ученици којима је уџбеник намењен. Њихов разговор о неким свакодневним стварима понекад отвара граматички проблем о ком ће у лекцији бити речи. У уџбенику се преплићу свакодневни живот и свет граматике. Идеја је била да се граматика надовезује на животно искуство и да се преплиће с њим.

Тако, на пример, лекција о хомонимима (речима истог облика, а различитог значења) започиње неспоразумом између *Милице* и *Милоша*, који се заснива на хомонимији. Кроз разговор *Милице* и *Милоша*, ученицима се шаље невербална порука да хомонимија може изазвати проблем у комуникацији, да је она део свакодневног искуства и да је треба истражити да би се избегла.

Лекција о слогу и подели речи на слоге започиње *Миличиним* и *Милошевим* присећањем о томе како су у првом разреду читали прво слово по слово, а затим су срицали. Природне изговорне целине које се постижу срицањем обично представљају слоге. *Милошев* и *Миличин* разговор лагано уводи ученике у проблем поделе речи на слоге и не изазива отпор. Напротив, кроз тај разговор ученици се подсећају како су до само пре три године читали прво слово по слово, затим су срицали, да би у четвртог разреда читање за њих ишло лако и природно. На тај начин им се индиректно преноси порука о томе да су они способни да савладавају градиво, што делује подстицајно, и ставља им се до знања да им све оно што им данас изгледа тешко, сутра неће тако изгледати.

Наставницима предлажем да неке од *Миличиних* и *Милошевих* дијалога искористе на почетку предавања. На пример, предавање о слогу могло би започети тако што би наставник дао задатак неком ученику да гласно прочита један пасус неког тек-

ста из читанке, затим би похвалио његово читање, оценио га као течно и изражајно, а потом би питао ученике да ли се сећају првих фаза у учењу читања. Подсећањем на срицање могло би се започети предавање о слогу.

Милица и *Милош* каткад прекидају ауторову причу недоумицом у вези с темом о којој је реч. Функција те недоумице, и шире – *Миличине* и *Милошеве* жеље да се покажу инвентивним, паметним, радозналим – јесте да покрену ученика који чита ту лекцију. Запазила сам, радећи са студентима, да је за успех часа важан студент-иницијатор. Ако један студент подигне руку да нешто пита, да наведе још неки пример, да се зачуди над нечим, да се не сложи, и други студенти крену његовим стопама. Зато *Милица* и *Милош* освежавају текст и, надам се, подстичу ученике да и сами нешто питају или да бар покушају да одговоре на питања која, уместо њих, постављају *Милица* и *Милош*. Понекад директно тражим од ученика да се умешају у *Милошеву* и *Миличину* дискусију, да стану на нечију страну и тиме покушавам да повећам број учесника у комуникацији о неком проблему, како би она постала живља и занимљивија. У неким случајевима неко од њих двоје поставља питање за које мислим да би га и ученик поставио. То је прилика да још једанпут објасним нешто што, можда, није јасно.

Тако, на пример, многе речи немају према себи речи супротног значења. Усред лекције о речима супротног значења укључила сам *Милицу* и *Милоша* који се играју у парку и забављају се тако што *Милош* тражи од *Милице* да наводи антониме неких речи. У том набрајању *Милош* је стигао и до именице *кућа*, која нема антоним. Њихово чуђење над том појавом разрешава аутор објашњењем о томе да немају све речи према себи речи супротног значења.

Или – тражим од ученика да наведу синониме глагола *рећи* и *ићи*. *Милица* и *Милош* се „уплићу“ и покушавају да реше овај задатак. *Милица*, међутим, не наводи истозначнице него блискозначнице и *Милош* на то реагује. Онда се у њихов дијалог укључује аутор, који од ученика тражи да се определе да ли је у праву *Милица* или *Милош*. Аутор, затим, даје коначну реч о

томе да су обоје у праву и да постоје речи истог значења и речи блиског значења. Циљ овог дијалога био је да се ученици подстакну да размишљају о степену сличности двају значења.

У вези са властитим, заједничким и апстрактним (мисаоним) именицама, ученици су добили задатак да подвуку именице у задатом тексту. *Милош* и *Милица* су се укључили у атмосферу на часу, па су и сами решавали задатак. Испоставило се да је *Милица* подвукла све именице без грешке, а да је *Милош*, како он каже, „у брзини“, подвукао и два придева (*Миличин* и *Милошев*). *Милошева* грешка уведена је с намером да се ученици замисле над њом или да осете солидарност с *Милошем* ако и сами направе исту грешку. То је место где се може погрешити. Наставник би могао да искористи овај дијалог и да пита ученике зашто је *Милош* погрешно и зашто је подвукао баш придеве *Миличин* и *Милошев*. Од ученика се очекује одговор да су ти придеви постали од именица и да се зато могу помешати с њима.

Дакле, колико год је то било могуће, трудила сам се да покренем ученике да сами долазе до закључака и да им се дефиниције и примери не износе у оном монотоном низу, у готовом облику, који, као такав, није довољно сврсисходан.

Намерно смештам *Милицу* и *Милоша* у различите просторе – у парк, кухињу, дечју собу, на улицу итд. Они се измештају из школске средине да би, као ликови, били што ближи ученицима. Трудила сам се да оживим *Милицу* и *Милоша*, да их представим као особе које имају карактер, темперамент, такмичарски дух, међусобни однос (пре свега, ривалитет и узајамну симпатију), као особе које поседују навике, породице, куће у којима станују. Од свега је најважније то што они имају оне особине које би требало подстицати код ученика: радозналост, љубопитљивост, самопоуздање, домишљатост, способност да слушају, храброст да иду корак даље, слободу да се не сложе, креативност да развију дискусију, жељу да о ономе што науче мисле и кад изађу из школе. У томе видим једну од васпитних улога овог уџбеника.

Тешка пишања. У уџбенику има и тежих задатака, оних на које ученици, можда, не могу сасвим самостално да одговоре. То су, пре свега, задаци у вези са значењем речи. Такви задаци

нису осмишљени зато што аутор није могао да процени зрелост ученика којима се обраћа, већ зато што би било бесмислено постављати питања о значењима оних речи које су ученицима већ познате. Тако се, на пример, у рубрици *Речи, речи, речи* објашњава да се придеви *ошворен, зашворен, дубок, илишак* итд. употребљавају да одреде својства неких предмета. Међутим, понекад се тим придевима описују људи. Од ученика се тражи да одреде шта значи: *ошворен човек, зашворен човек, дубок човек, илишак човек, крути човек, тврђ човек, љазан човек*. Ово је, свакако, тежак задатак за њих. Зато се у поставци задатка каже да, за примере које не разумеју, потраже помоћ од родитеља или наставника.

У једном задатку је наведено тридесетак изведеница именице *лава*, а од ученика се тражи да одреде значења тих речи.

Не очекује се да ученик мора да зна значења свих тих речи. Очекује се, међутим, да размисли о њиховом значењу, да, кроз разговор с наставником, научи нешто ново или, просто, да чује неке речи или конструкције које до тада није чуо. Дакле, наставник не треба да очекује од ученика да зна да уради самостално баш сваки задатак. Неки задаци, нарочито они који нису директно везани за граматичке проблеме обрађене у уџбенику, задати су с намером да се решавају заједно с наставником. Некад је важно проверавати и усавршавати језичку интуицију ученика. Треба се уверити могу ли ученици на основу творбеног модела да претпоставе шта значи нека изведеница, односно могу ли на основу примарног значења једне речи да претпоставе њено секундарно значење у одређеном контексту.

Рецензенти и неки читаоци уџбеника добронамерно су ми саветовали да избацам неке примере зато што значења тих речи десетогодишњаци још увек не знају. Обично сам мењала такве примере, али не увек. Рецимо, као један од примера за властите именице навела сам именицу *Нијајара* и нисам желела да је променим, иако је било таквих предлога. Ако ученици не знају шта је *Нијајара*, имају одличну прилику да то науче. И уопште није важно што ће значење те речи научити баш на часу српског језика. Уџбеници треба да шире речник и општу културу учени-

ка. И у томе је њихова образовна функција. Није добро строго парцелисати знања на она из једне области и на она из неке друге области. Знања се морају преплитати, а процес образовања би требало да буде јединствен процес.

У компликованије сегменте уџбеника спадају и напомене које су сврстане у рубрику *Ако желиш нешто више да знаш*. У тој рубрици допуњава се обрада неких граматичких проблема напоменама које не спадају у прописани план и програм, а које су, по процени аутора, важне за разумевање појаве о којој је реч. Садржај ове рубрике треба схватити факултативно.

Тако се, на пример, у вези са родом и бројем, у виду једног факултативног задатка, наглашава да се важна разлика између ове две граматичке категорије налази у томе што се именице мењају по броју. Свака именица која има јединину обично има и множину – *клуџа : клуџе, коњ : коњи, село : села*. Именице се, међутим, не мењају по роду. Род је унутрашња категорија именице. *Клуџа* је именица женског рода и нема одговарајуће облике мушког и средњег рода, *коњ* је именица мушког рода и нема одговарајуће облике за женски и средњи род. *Кобила* и *ждребе* јесу посебне именице, а не облици именице *коњ*. Ова дистинкција је важна за даље учење граматичких категорија, а није баш несхватљива за десетогодишњаке. Многи студенти долазе на Филолошки факултет са уверењем да се именице мењају по роду, броју и падежу. Силно се изненаде када сазнају да се именице мењају по броју и падежу, а да род поседују, али се по њему не мењају.

Није добро, међутим, оптеретити уџбеник проблемима који нису прилагођени узрасту ученика. Не треба имати уџбеник који ученик не може самостално да користи. „Тешка питања“, непознату лексику и компликованије граматичке проблеме треба пажљиво дозирати. Надам се да се у овом уџбенику у томе успело.

Комуникација са корисницима уџбеника. Осим дијалога између Милице и Милоша, важну методичку улогу у уџбенику има и комуникација између аутора уџбеника и ученика. Аутор често позива ученика да уради задатак или да размисли о нече-

му речима: *Хајде да заједно... Покушајмо да... Сигурно зајажаш да...* Понекад аутор, одмах после оваквог позива, уместо ученика даје одговор на питање. Ови позиви служе да опусте и подстакну ђаке. Комуникација између аутора и ученика не сме бити хладна и аутор се не сме поставити као узвишени ауторитет. Некад је добро да до објашњења неких појава заједно дођу аутор и корисник. Осим тога, овакви позиви ученицима помажу у раду и наставницима. Они их могу искористити на часу и с ученицима остварити онај контакт који је замислио аутор уџбеника.

Аутор се често обраћа ученицима у првом лицу множине, рецимо: *примећујемо да, зајажамо да* итд. И то је начин успостављања присније комуникације. И наставницима би се могло саветовати да се, кад год је то могуће, користе на предавањима првим лицем множине.

У неким случајевима аутор тражи од ученика да провери да ли су и остали ученици урадили задатак на исти начин. На пример, у вези са речима које означавају нешто умањено или увећано, ученик треба да попуни табелу одговарајућим деминутивима и аугментативима, а онда се од њега тражи да провери да ли су и другови из одељења попунили табелу на исти начин. То је добра прилика за развијање дискусије на часу, на пример, о томе да се велика глава може назвати *џлавургом* и *џлавешином*. Занимљиво би било видети који је од ових аугментатива уобичајенији и, уопште, колико су одговори ученика разноврсни. Позив да се провери како су други урадили задатак јесте позив и ученику и наставнику да се одговори прокоментаришу и да се заједнички донесе неки закључак. У томе је предност задатака из српског у односу на задатке из математике. Често се догађа да више одговора може бити тачно. Добро је што је тако, а код ученика треба развијати свест о могућности и потреби да се иста ствар каже на више начина.

3. Избор текста у уџбенику. У уџбенику се најчешће полазило од обраде примера да би се дошло до дефиниција. Примери су понекад текстови или делови текстова, а понекад само једна реченица. Аутори уџбеника, као један од највећих проблема, наводе проблем избора текстова. Идеалан текст требало би

да буде кратак, прилагођен uzrastу ученика, да има неку васпитну поруку и довољно примера за језичку појаву која се обрађује. Што су ученици старији, лакше је пронаћи текстове јер упоредо с развојем ученичких способности расте и број текстова које они могу разумети. Текст мора бити потпуно јасан јер је несврхисходно задавати текстове које наставник мора скоро читав час да објашњава ученицима, а да га тек онда користи за анализу неког граматичког проблема. Због тога је аутору методички допуштено (нарочито за ниже разреде основне школе) да, кад год нема друго адекватно решење, сам осмисли одговарајући текст. Таквих текстова има и у овом уџбенику. У њима се обично говори о *Милици* и *Милошу* и о њиховом свакодневном животу изван школе. То је, отприлике, исти онај живот који воде и ученици којима је уџбеник намењен, па се и тиме ова књига приближава ученику. Трудила сам се да повежем наставу језика и књижевности тиме што сам неке текстове, одломке из текстова или песме преузимала из читанке за четврти разред. Мислим да је у уџбенику успостављена одговарајућа равнотежа између текстова писаних књижевно-уметничким стилем и оних који су писани разговорним стилем. Разговорни језик, као и језик књижевног дела, има своју вредност. У неким уџбеницима претерује се са књижевним текстовима, чији је језик понекад оптерећен особинама страним језику којим се, у ствари, служимо. То, наравно, није добро. Истовремено, не треба инсистирати ни на разговорном стилу, јер се језик ученика не може богатити једноставним, сажетим конструкцијама и општепознатом лексиком, која карактерише разговорни језик. Још од најранијих школских дана ученика треба упознавати са свим функционалним стиловима. Природно, прво се ученик упознаје са разговорним стилем, затим са књижевно-уметничким, онда са новинарским, а нешто касније и са научним и административним стилем.

Осим стила којим су текстови писани, важан је и њихов садржај. Најбољи су они текстови којима се, ненаметљиво, преноси ученицима и нека васпитна или образовна порука. Тиме се постиже вишеслојност уџбеника. У том смислу, корисне су, рецимо, басне, које имају наравоученије, или путописни текстови, у којима ученик понешто научи о другим земљама и народима.

Неки текстови служе за приближавање ученику. Теме се бирају тако да се ученик у њима пронађе, да у њима препозна себе и своје искуство.

Некад се експлицитно или имплицитно, кроз текст или неки пример, преноси на ученике патриотска идеја. Позиција аутора у избору примера веома је деликатна и аутор је може искористити на позитиван, али и на негативан начин. Навешћу један пример за ову другу могућност. Пишући овај уџбеник, прегледала сам и уџбенике за четврти разред основне школе из неких других крајева некадашње Југославије. У хрватском уџбенику за четврти разред основне школе *Мој хрватски*, чији су аутори Звонимир Диклић и Неда Бендеља, у издању Школске књиге из Загреба, 2000. године, на стр. 43, у вези са писањем имена држава, стоји и овај пример: *Сусједне пријатељске државе Хрватске јесу: Република Словенија, Република Италија, Република Мађарска и Република Босна и Херцеговина*. Тако се цела једна генерација ученика у Хрватској подучава да не постоји Србија. Овај пример показује те дискретне механизме за преношење ванјезичких идеја. Искрено се надам да кроз мој уџбеник за четврти разред провејавају само идеје о човекољубљу, лепоти свакодневног живота, радости дружења, љубави и рада и да у њему не постоји ниједна идеја која би могла некога да повреди и омаловажи.

4. Однос наставника према чињеницама изнесеним у уџбенику. Од уџбеника се очекује да садржи више информација од оних које наставник треба да пренесе ученику. Тако треба схватити и уџбеник о којем говоримо. Не очекује се да наставник треба да пренесе баш сваки ред и баш сваку поделу ученицима, а, још мање, да ученик треба баш све да запамти. Важно је да ученици након предавања схвате суштину појаве о којој је реч. Нека набрајања у књизи служе само да би се нагласила суштину појаве, а не да би се ученици замарали различитим манифестацијама истог проблема.

Тако се, на пример, субјекат овако дефинише: *Субјекатом казује о коме или о чему се у реченици говори. Субјектом се означава вршилац радње, носилац стања, узрочник збивања*. Важна је само прва реченица у овој дефиницији. Друга помаже да се

објасни тврдња изнесена у првој реченици. Затим следе примери: субјекат као вршилац радње (*Милош јева*), субјекат као носилац особине (*Филиј је висок*), субјекат као носилац стања (*Таша је оседео*) и субјекат као узрочник збивања (*Лег је оковао реку*). Ученици четвртог разреда ни случајно не треба да памте све ове улоге субјекта. Када им се ови или слични примери изнесу, требало би да, на крају предавања, схвате да субјекат казује о коме или о чему се говори у реченици. О коме или о чему се говори може да се изнесе на различите начине. Да није примера, дефиниција би била апстрактна и недовољна и то је разлог због којег су они навођени. Осим тога, ученици су још у другом и трећем разреду говорили о субјекту. У четвртом разреду у току је трећи круг учења о субјекту. Не би имало смисла по трећи пут поновити да се субјектом казује КО врши радњу и да се добија на питање КО? У трећем кругу учења ниво приступа субјекту мора се мало подићи, тек толико да ученик на примеру разуме како се у граматички широко схвата вршилац радње. Предложила бих наставнику да наведе све ове или сличне примере, да подвуче субјекте и да пита ученике коју службу у реченици врши подвучена реч. Када ученици одговоре да је то служба субјекта, онда с њима треба разговарати о различитим значењским односима између субјекта и предиката у свакој од наведених реченица. Довољно је да се само разговара о томе. Није неопходно наводити све посебне случајеве као некакве посебне тачке и тражити од ученика да их уче напамет.

На сличан начин треба приступити и атрибуту. У лекцији о атрибуту издвајају се придевски атрибути из текста, а затим се набраја на које све начине придеви из примера одређују именице уз које стоје: по изгледу (*лепа соба*), по припадању (*шашиин уређај*), по намени (*радни сто*), по грађи, материји од које је начињено оно што означава именица (*метална лампа*), по величини, димензијама (*мала лампа*). Ово набрајање је прилично детаљно. Претпоставља се да би ученици, на основу примера, и сами могли да успоставе ове дистинкције. Наставник би то требало и да тражи од њих. Међутим, не би требало да тражи од њих да то набрајање уче напамет.

5. Савремени приступ науци о српском језику у уџбенику. Већина досадашњих уџбеника састављана је на основу традиционалног приступа граматички. То, наравно, не мора увек бити погрешно, али мора да се нагласи због тога што су у овом уџбенику неке језичке појаве обрађене нешто другачије него што су биле обрађиване до сада.

На пример, у већини уџбеника за ниже разреде основне школе узвичним реченицама називају се скоро све оне које се у писању завршавају узвичником. Чак и ако то није експлицитно наглашено, ученици тако схвате, а многим од њих, све до студија, узвичник остане сигнал за узвичну реченицу. Према савременијем приступу (исп. Станојчић и Поповић 2005), узвичником могу да се завршавају: обавештајне експресивне, заповедне, узвичне и жељне реченице. У обавештајне се убраја реченица *Милош је дошао*. Обавештајном експресивном сматра се реченица *Милош је дошао!* Она није узвична јер се њоме, као и обавештајном реченицом, казује неко обавештење, али се, истовремено, износи и неки експресивни став, узбуђење поводом догађаја исказаног реченицом. Реченице којима се исказује само експресивни став (а не и обавештење) називају се узвичним: *Ала ја је ударио! Што ја је ударио!* Заповедним реченицама исказује се молба или заповест: *Догај ми новине! Зашварај прозор!* Жељним реченицама исказује се жеља да дође до остварења нечега: *Живели младенци!*

Можда је прерано оптерећивати ученике четвртог разреда овом поделом, али им се може, као што је у овом уџбенику урађено, нагласити да није свака реченица која има узвичник обавезно узвична реченица. Наставник би требало да зна ову поделу и да бира праве примере за узвичне реченице. Осим тога, ученици који користе овај уџбеник чули су за обавештајне или изјавне реченице још у другом разреду, у трећем су то поновили, а у четвртог се већ трећи пут срећу с овим појмом. Због тога би се, у трећем кругу, прича о обавештајним реченицама могла проширити за ученике сасвим схватљивом напоменом да има и оних обавештајних реченица које се завршавају узвичником и да се њима, осим обавештења, исказује и јако осећање говор-

ника. Термин *експресивно-обавештајне реченице* требало би изоставити, како је урађено и у овом уџбенику.

Ево још једног примера за савремени приступ граматици у овом уџбенику. Опште је познато да су субјекат и предикат главни реченични чланови. Према традиционалним граматичарима, субјекат је „главнији“ реченични члан од предиката зато што му се прилагођавају сви остали реченични чланови. На пример, у реченици: *Леџа девојка је ушла*, атрибут *леџа* налази се у номинативу једнине женског рода зато што се субјекат *девојка* налази у номинативу једнине женског рода, а предикат *је ушла* налази се у трећем лицу једнине женског рода због тога што и он, као и атрибут, конгруира са субјектом. Савремени граматичари предност дају предикату због тога што од њега зависи колико ће обавезних чланова реченица имати. Ако је, на пример, предикат неке реченице глагол *сџавиџи*, та реченица мора имати субјекат, јер га предикат захтева. Дакле, *Јасна је сџавила*. Међутим, ни то није довољно – предикат тражи и објекат: *Јасна је сџавила књићу*. Ни ту, као што видимо, није крај. Предикат захтева и допуњу за место: *Јасна је сџавила књићу на сџо*. Тек сада реченица има смисла. Према томе, предикат *сџавиџи* захтева још три реченична члана. Неки други предикати утичу на обликовање другачијих реченица, оних које имају мање или више реченичних чланова од ове. У овом уџбенику преузет је став савремених граматичара, па се извесна предност даје предикату у односу на субјекат. То се види већ из садржаја књиге. Први реченични члан који се обрађује јесте предикат, а не субјекат, као што је то уобичајено у традиционалним граматицама. У задацима који се односе на анализу реченице увек се тражи од ученика да прво одреде предикат, а не субјекат.

И многа друга питања представљена су делимично или потпуно другачије него у традиционалним уџбеницима. Преостаје ми још да изразим наду да ће те новине наићи на добар пријем код наставника и ученика.

6. Језичка култура. У овом уџбенику је, као што је предвиђено, поклоњена одговарајућа пажња језичкој култури. У неким страним уџбеницима, рецимо у словеначким, већа се

пажња посвећује језичкој култури него граматички. За то постоји оправдање – много је важније да деци обогатимо речник, да их научимо да успешно и уљудно вербално и невербално комуницирају него да их учимо заморним и понекад беспотребним граматичким поделами. Међутим, прегледајући различите уџбенике, приметила сам да се у неким од њих претерује у фаворизовању језичке културе, што, такође, није добро. У добронамерној жељи неких аутора да се развија дечја машта и да се избегну клишеи традиционалног приступа учењу матерњег језика, ученицима се постављају задаци у којима се од њих тражи да замисле себе у животним ситуацијама у којима се реално неће наћи, да посматрају свет из угла некога или нечега што нема никакве везе са стварношћу, чиме се деци, у ствари, одмаже. Овај уџбеник није „креативан“ на тај начин. Задаци из језичке културе често почињу реченицама *замисли да...* или *претпостави да...*, међутим, уложен је поприличан напор да се осмисле такве животне ситуације у којима се деца заиста могу задесити. Мислим да треба озбиљно схватити наизглед симпатичне и духовите задатке који се наводе у уџбенику у вези са говорним вештинама. Већина тих задатака осмишљена је на основу стварних несналажења деце у неким комуникативним ситуацијама. Приметила сам, рецимо, да је десетогодишњацима често врло непријатно да разговарају с одраслима који им нису рођаци. Зато сам их у једној групи задатака доводила у различите замишљене ситуације и тражила од њих да се некако снађу. Ученик ће се тако наћи у пекари, мораће да поздрави продавца, да му се љубазно обрати, да затражи хлеб, плати и захвали се или ће се наћи у канцеларији директора своје школе и мораће за нешто да га замоли. Било би добро да се на часу упореде одговори ученика и да се изаберу најбољи. Кроз поређење различитих одговора ученици ће највише научити. Пошто се ситуације, описане у вежбама, заснивају на дијалогу, наставник их може искористити истовремено за вежбање усменог и писменог изражавања. Ученици би се, на пример, могли поделити у групе и направити скичеве. Вероватно би их мотивисао групни рад, па би се свака група трудила да буде боља од осталих. Затим би ученици у својим свескама могли да запишу

најбољи дијалог, а тако би, поред вежбања писменог изражавања и језичке културе, провежбали и управни говор.

Врло су корисне (и зато их никако не треба пропустити) вежбице у вези са савладавањем јаких осећања и у вези с правилном и учтивом телефонском комуникацијом. Ипак, према мојој оцени, најважније су лекције о описивању, причању и препричавању. Ове језичке вештине од првих школских дана треба развијати код деце јер ће од тога да ли су способни да резимирају, укратко препричају, направе разлику између важног и неважног у тексту, зависити успех њиховог целокупног школовања. Само на часовима српског језика ђаци уче да препричавају, а учећи да препричавају, они уче да савладавају и све остале предмете. Пред ученицима четвртог разреда налази се нови циклус у школовању, нови предмети, нови професори. Добро их припремити за пети разред, пре свега, значи научити их да изражавају своје мисли и осећања и да сумирају туђе мисли. А та вештина се савладава кроз причање и препричавање. И због тога од ученика што чешће треба тражити да усмено или писмено нешто изразе, да препознају целине у задатом тексту и да овладају њиме кроз способност да направе његов план. Било би добро да исти текст препричају једном укратко, а други пут опширно. Кроз стално причање и препричавање ученици ће на најбољи начин развијати своју језичку културу и много других језичких и духовних способности.

7. Пропратни садржаји у уџбенику. Осим основног садржаја у вези са граматиком, правописом и језичком културом, у уџбенику има и тзв. пропратних садржаја. То су шале, рубрика *Речи, речи, речи* и *Приче о речима*. Шале нису навођене само да би насмејале ученике већ и због тога што се многе од њих заснивају на језичким неспоразумима. Да би се неспоразуми избегавали, важно је учити језичке појаве и односе. Према томе, шале имају и едукативни карактер. Тамо где се то могло, шале које се заснивају на неком језичком питању навођене су уз лекцију посвећену том проблему.

Нека истраживања показују да је фонд речи ученика наших основних и средњих школа драматично сиромашан. Осим тога,

они често нису способни да разумеју вишезначност речи и да се користе њоме. Због тога је највећа пажња посвећена рубрици *Речи, речи, речи*. Њена основна улога јесте богаћење речника наших ученика и у том духу је и осмишљена. Смисао задатака и/или коментара који се тамо наводе јесте подстицање ученика да размишљају о значењима речи које знају и оних с којима се први пут срећу. Када нека појава нема назив, а таквих је појава много више од оних које имају називе, проблем решавамо тако што, користећи се извођењем, смислимо нову реч (нпр. *носићи – носач*) или, користећи се полисемијом, пренесемо назив предмета на неки други предмет без назива (нпр. према глави човека, део ексера називамо *глава ексера*). Вишезначност и извођење, су, према томе, важни креативни механизми у језику и треба их развијати и подстицати код деце. Због ограничености простора, ограничен је и број вежбица у рубрици *Речи, речи, речи*. Препоручује се да наставник и самостално, по угледу на задата вежбања, осмисли нека нова.

*IV. Настава српској језика
као страномј*

Линвокултуролошки пристији у настави српској језика као страног¹

1. Међујезик и како га превазићи. Још давне 1972. године Лери Селинкер (према Хардин 2010) изнео је *теорију о међујезику* (*theory of interlanguage*), по којој се странци који уче неки језик у комуникативним ситуацијама не понашају исто као говорници којима је тај језик матерњи. Да би комуницирали, странци формирају своју верзију страног језика, а та верзија се назива *међујезик* (*interlanguage*). Добро познавање граматике неког је-

¹ Овај рад је прочитан 2010. године на *Међународној научној конференцији о учењу српској језика као страног*. Конференцију је организовао Центар за учење српског као страног језика на Филолошком факултету у Београду. У току је објављивање зборника радова са конференције. Овај рад биће објављен у том зборнику. Вежбања наведена у овом тексту с успехом су примењивана у раду са страним студентима: 29. априла 2008. године на предавању одржаном студентима српског језика на Универзитету у Грацу, 22. јуна 2009. године на предавању одржаном студентима славистике на Хумболтовом универзитету у Берлину, у септембру и октобру 2009. године на курсу из Лексикологије и лексикографије српског језика, који је одржан студентима славистике на Масариковом универзитету у Брну (Чешка), 2010. године на *Међународном скупу слависта* на Филолошком факултету у Београду и у мају 2010. и 2011. године, гостујућим украјинским студентима српског језика са Универзитета у Кијеву, на Филолошком факултету у Београду.

зика не гарантује подједнако висок ниво прагматичког знања. К. Хардин (2010) представља бројне радове у којима су се аутори бавили прагматичком компетенцијом оних који уче стране језике и различитим типовима манифестовања међујезика. Њена пажња била је усмерена на преглед радова о испитивању говорних чинова, као што су, на пример, захваљивање, заповест, молба, извињење, а она сама истражила је сличности и разлике у начину на који амерички студенти шпанског језика и студенти којима је шпански матерњи језик извршавају говорни чин убеђивања на шпанском језику. Задата им је одређена ситуација и затражено је од њих да некога убеди у нешто у вези са том ситуацијом. Иако су имали исти циљ, испоставило се да Шпанци употребљавају другачије језичке јединице од Американаца и да се служе различитим стратегијама да би убедили саговорника. Показало се и то да постоји одређена сличност у начину на који амерички студенти убеђују саговорника на шпанском језику, као и бројне заједничке нити које повезују начине на које студенти Шпанци обављају убеђивање. У раду је констатовано и то да неки аутори мисле да странац, ма како добро научио неки страни језик, никада не овлада комуникативном компетенцијом коју поседује изворни говорник.

Рад који смо навели представља прагматичко истраживање, али *међујезик* се манифестује и на осталим језичким нивоима, па и на лексичком. Енглески студент који учи српски језик научиће да српски еквивалент енглеском придеву *good* гласи *гобар*, али то није довољно, јер се употреба и значења лексичких еквивалената у два језика никада у потпуности не поклапају, па енглески придев *good* не заузима исто место у лексичком систему енглеског језика као српски придев *гобар* у лексичком систему српског језика.

Међујезик настаје као последица ослањања странца који учи неки језик на матерњи језик и културу. Култура у којој живимо намеће одређене обрасце различитих облика понашања, па и комуникативног понашања. Тако се, на пример, показало да се Американци разликују од Шпанаца по броју наредби, сугестија, ултиматума, молби и других стратегија у говорном акту убеђи-

вања. И једни и други носе из своје културне средине обрасце понашања у ситуацији убеђивања. Значења неких лексема у свим језицима такође носе одређени културолошки пртљаг. Брагина и др. (2008: 16) констатују да постоје знања која су заједничка за цело човечанство, као и она која су карактеристична само за одређени народ. Понекад је то национално знање пресликано, уткано у језичке јединице, а таква знања називају се *фонским знањима*. Странац је често у прилици да, учећи страни језик, уноси у јединице тог језика фонска знања везана за еквиваленте тих јединица у свом матерњем језику, а да, из незнања, занемарује фонска знања уплетена у језичке јединице језика који учи. Још када се томе придода потреба странца да пресликава граматичка, семантичка, прагматичка и друга правила свог матерњег језика на језик који савладава, јасно је да он гради верзију страног језика која се ослања на његов матерњи језик.² На тај начин и настају различити међујезици, нпр. енглески у српском (ако изворни говорник енглеског учи српски), немачки у шпанском (ако Немац учи шпански) итд. Што се страни језик дуже учи и што се језичка компетенција увећава, умањује се утицај једног језика на други, па се и међујезик све више трансформише у страни језик који се савладава.

Задатак наставника неког језика као страног јесте да помогне ученику да што брже трансформише међујезик у језик који учи. Наставник ће, наравно, реаговати пре свега на упадљиве грешке, а то су оне граматичке и донекле семантичке, али ће ређе реаговати на прагматичке грешке, као и на оне најсуптилније, које се односе на употребу и значење културолошки обојених језичких јединица.

2. Значај културолошких садржаја у настави српског језика. Због свега што је речено требало би у наставу страног језика уводити што више лингвокултуролошких садржаја. У Русији

² Мешање своје и туђе културе у језичком сазнању билингвала руски лингвисти називају *акулиурација*. Они разликују примарну и секундарну језичку личност. *Примарну језичку личност* формира појединац живећи и социјализујући се у својој изворној култури, док се *секундарна језичка личност* формира у процесу учења страног језика и упознавања са страном културом (Брагина и др. 2008: 41).

је та потреба већ увелико препозната, па се тамо објављују не само лингвокултуролошки уџбеници за студенте руског језика (нпр. Маслова 2007; Зиновјева и Јурков 2006) већ и они који су посвећени студентима који изучавају руски као страни језик (Брагина и др. 2008). Испитивање утицаја културе једног народа на његов језик све више привлачи пажњу лингвиста и у другим земљама (нпр. Вјежбицка 2006; Кевечеш 2006), а у Србији се тим темама баве Драгана Мршевић-Радовић, Ксенија Кончаревић, Марија Стефановић и други. Док је крај XX века био у знаку изучавања језичких универзалија, почетак XXI века у лингвистици обележен је изналажењем културолошких специфичности које проналазе одраз у језицима различитих народа. У ствари, језик је устројен на универзалним и специфичним принципима, па би улога наставника српског језика као страног била да: 1) има у виду посебности српског језика условљене неким специфичностима културе говорника српског језика и да на њих скрене пажњу ученицима; 2) да, истовремено, искористи језичке универзалије које повезују матерњи језик странца са српским језиком; те универзалије условљене су универзалним когнитивним, културолошким и другим елементима.

Руски лингвисти сматрају да се утицај културе на језик најизразитије огледа у вербалним асоцијацијама, фразеологизмима, народним пословицама и изрекама, прецедентним текстовима, али и садржајима из савремене културе, као што су рекламе, филмови, популарне песме, па би се увођењем оваквих садржаја у наставу српског језика као страног могле превазићи посебности српског језика изазване неким специфичностима националне културе.

3. Како превазићи језичке последице међукултуралних разлика

3.1. *Вербалне асоцијације.* Већ смо констатовали да се лексичким еквивалентима у два језика често (или обавезно) значења не поклапају у потпуности. Размимоилажења не морају бити велика, али понекад могу имати значајну улогу у комуникацији, тј. у правилном произвођењу или разумевању поруке. Она се обично односе само на компоненте значења лексеме, као

што је, рецимо, конотација или афективни интензитет, сплет асоцијација које лексема буди, а које речници често не могу да забележе. Ти сегменти значења битно утичу на употребу лексема, а странци (чак и они који одлично говоре српски језик) обично су лишени способности да праве такве fine нијансе у употреби лексема. Како помоћи странцу који учи српски језик да из свих углова сагледа значење и употребу лексема у савременом српском језику? Једно од бољих решења јесте активна употреба *Асоцијативног речника српскога језика* у настави српског језика као страног. Већина лингвокултуролога истиче значај упознавања ученика странаца са вербалним асоцијацијама изворних говорника на речи-стимулусе јер је то пут ка изграђивању целокупне слике о значењу и употреби лексема-стимулуса. Брагина и др. (2008: 185) смело констатују: „Ако хоћеш да владаш руским језиком као Руси, проучавај асоцијативне везе руских лексема.“ А кажу и ово (186): „У тим речницима се не бележе значења речи, већ њихова употреба, која показује кориснику речника како савремени говорници руског језика примењују свој језик у свакодневном општењу.“

ВЕЖБАЊЕ БРОЈ 1: На вишем нивоу учења српског језика као страног студентима би се повремено могло задати да упореде и анализирају асоцијативно поље одређене лексеме у *Асоцијативном речнику српскога језика* и асоцијативном речнику матерњег језика. Тако би се, рецимо, руском студенту могло задати да упореди асоцијативно поље српског придева *добар* у *Асоцијативном речнику српскога језика* са асоцијативним пољем руског придева *добрый* у *Руском асоцијативном речнику* (РАР). Иако ова два придева представљају међујезичке парониме, јасно је да имају различиту вредност у језицима којима припадају због тога што семантичко поље српског придева *добар* покривају у руском језику два придева *добрый* и *хороший*. Без задржавања на очекиваним бројним сличностима између асоцијација у асоцијативним пољима придева *добар* и *добрый*, зауставићемо се на чињеници која би могла изненадити Руса, а то је да се придев *добар* у српском језику често асоцијативно повезује са придевима *илуи* и *наиван* (чак 11 пута), док је од 512 руских испитаника само један повезао придеве *добар* и *илуи*. За говорника српског

језика необичан би могао бити податак да су руски студенти везивали придев *добрыи* са лицима из своје непосредне околине, као што су: *груї, шайша, гега, сшарац, домаћин, сусед, браш*. За српске испитанике добар је у типичном случају *груї* или *ћак*, ређе *Бої* и *дечак*. За говорнике српског језика придев *добар* представља ознаку за врхунску врлину, али се, истовремено, сматра да претерана доброта може штетити ономе ко је поседује, јер је околина спремна да је злоупотреби. Због тога нечија претерана доброта изазива сажаљење и подсмех и изједначава се са глупошћу. Овакав поглед на доброту преноси се са генерације на генерацију кроз, свим говорницима српског језика, добро познате народне пословице: *Добар и луг су браћа* или *Предобар недобар*. Овај двоструки однос према доброту рефлектује се и на значење и употребу придева *добар*, а ни у једном речнику српског језика, осим у асоцијативном, овај податак се не бележи. Русу који учи српски та семантичка црта не може бити позната јер, према подацима које пружа руски асоцијативни речник, њу не поседује руски еквивалент српског придева *добар*. У руском језику доброта је врлина коју препознајемо код оних које волимо и који нас воле, а то су деда, отац, брат итд.

Још већи значај асоцијативни речници српског (или било којег) језика имају ако наставник пожели да приближи страном студенту лексеме које у српској култури не спадају тек у ознаке за неке појаве, већ представљају *културолошке концепције*. Концепт националне културе чини слика која одражава фрагмент националне слике света, сачуване у лексеми (Брагина и др. 2008: 86). Нажалост, можемо само интуитивно одређивати културолошке концепте у српском језику јер се тим проблемом српски лингвисти углавном нису бавили, за разлику од страних лингвокултуролога. То би, рецимо, био *хлеб* као симбол хране, *вода* као елементарно пиће, *Србија* као име државе, *дом* као симбол породичног живота, *шуба*, *срећа*, *бес*, *љубав* као базичне емоције итд. Око ових лексема развија се ореол ирационалних представа, које се граде, утврђују и појачавају животом у српској културној заједници, али и утицајем књижевности, обичаја, медија

итд. *Асоцијативни речник* непогрешиво региструје тај сегмент афективних значењских компонената.³

ВЕЖБАЊЕ БРОЈ 2: Осим задатака у којима се од студената који уче српски језик као страни тражи да упореде асоцијативно поље одређених лексема у *Асоцијативном речнику српскога језика* са асоцијативним пољима њихових еквивалената у асоцијативном речнику матерњег језика, студентима се може задати да упореде и анализирају информације о значењу лексема у описном речнику српског језика (као што је, рецимо, *Речник српскога језика* Матице српске) са подацима о употреби лексема у *Асоцијативном речнику српскога језика* или да не пореде два речника, већ да анализирају податке које даје *Асоцијативни речник*. Пример доброг задатка тог типа читамо у руском лингвокултуролошком уџбенику за странце (Брагина и др. 2008: 209). Од студента се тражи да анализира асоцијативно поље придева *млаг* и то тако што ће одговорити на питања: 1) за које се именице придев *млаг* најчешће везује; 2) којим придевима се може заменити придев *млаг*; 3) зашто су се у асоцијативном пољу придева *млаг* нашле именице *војник*, *свадба* итд.

3.2. *Прецедентни текстови*. Овај термин увео је 1986. године руски лингвиста Ј. Н. Караулов. Прецедентни текст мора поседовати следеће одлике (Брагина и др. 2008: 151): 1) он мора бити добро познат представницима одређене језичко-културолошке заједнице; 2) он се често користи у свакодневној неформалној комуникацији (обично у сажетој форми); 3) његов смисао не одговара суми значења делова који га сачињавају; 4) да би се разумео, није га потребно стављати у шири контекст. Иако се под прецедентним текстом може подразумевати чак и синтагма, најбољи примери за ове текстове јесу: народне пословице и изреке, фразеологизми, бајке, песме, општепознати дијалози из филмова, рекламе, новински наслови итд. Поред прецеден-

³ Тако се, на пример, за *хлеб* везују и ове асоцијације: *живош*, *насушни*, *основно*, *главно*, *неојходно*, *ојсјанак*, *јородица*, *свеишиња*, *Бој*, *душа*, *народни*... У асоцијативном пољу именице *вода* најфреквентнија асоцијација је *живош*, а јављају се и следеће: *извор живоша*, *неојходна*, *сиас* итд.

тних текстова, постоје и прецедентна имена, као што су, у српској култури, *Краљевић Марко*, *Хајдук Шћанко*, *Милош Обилић*, *Мајка Јујовића*, али и имена која спадају у светску културну баштину – *Ајолон*, *Херкулес*, али и *Морнар Појај*, *Паја Паџак* итд.

На вишим нивоима учења српског језика као страног странце треба упознавати са прецедентним текстовима јер они представљају добар пример везе између културе и језика. Говорници српског језика обично се упознају са њима још у раном детињству и на основу њих формирају сазнања и прототипе, обрасце о свету у којем живимо. Тако се, на пример, кроз лик Краљевића Марка вековима градио појам храбрости, борбености, одважности,⁴ кроз лик светог Саве формирао се идеал учитеља, скромног, пожртвованог, умног човека итд.

Прототипи који се везују за одређене појмове утичу на значење лексема којима се ти појмови именују. Ако је за говорника српског народа прототип храброг човека Марко Краљевић, онда није необично што придев *храбар* у својој семантици, поред честољубља, носи и компоненте осиноности, дрскости, па и бахатости коју је Марко Краљевић испољавао у српским народним песмама. Лексички еквивалент српског придева *храбар* у другим језицима не мора поседовати ове компоненте и зато странцу треба скретати пажњу на њих.

Обично се о доброту и храбрости размишља као о врхунским врлинама. Представили смо само неке показатеље који указују на двоструку природу ових концепата у српској слици света, па и у употреби језика. Овај проблем анализирао је и Ј. Јовановић (2006 I: 265–292), показавши смисаони раскол неких народних пословица. Тако се, на пример, на брата гледа као на најближег сродника и потпору у животу: *Тешко браћу без браћа*,

⁴ Изабрали смо Краљевића Марка као прототип храброг човека у српском народу због тога што то одговара вишевековном стању ствари у српској националној култури. Међутим, *Асоцијативни речник српскога језика* региструје колико су друштвене промене, пре свега глобализација, утицале на промену такве слике. Тако се, као асоцијација на придев *храбар*, поред Марка Краљевића и Милоша Обилића, појављују још и Херкулес, Мел Гибсон, Хи Мен, Робин Худ, Бетмен, Бошко Буха, Хогар Страшни, Конан, али и Ђинђић, Шешељ итд.

a њевојци без сваша, али и као на највећег непријатеља, божју казну: *Ако злоћвора немаш, мајка ти ја је родила*. Памет се, такође, двоструко вреднује: *Каг Бој хоће која да казни, најјрије му узме њамеш*, али: *Бољи је драм среће нејо сјо ока њамеш*.

Српска фразеологија такође показује слику света говорника српског језика. То је показала Д. Мршевић-Радовић (2008), истражујући кроз фразеологију како говорници српског језика концептуализују простор, време, људске особине, емоције итд. Показало се да се анализом вербалних асоцијација за које *страх* представља реч-стимулус и фразеологизама о страху долази до истих података о концептуализацији страха (Драгићевић 2010).

ВЕЖБАЊЕ БРОЈ 3: Ако се жели странцу приближити на шта мисли изворни говорник српског језика док употребљава лексеме свог матерњег језика, највише ће се постићи ако му се истовремено предочи више језичких складишта српске културе, као што су, рецимо, фразеологизми, пословице и вербалне асоцијације. Зато би занимљив и користан задатак био тражити од странца који учи српски да погледа како је, рецимо, *срећа* представљена у пословицама, фразеологизмима и у *Асоцијативном речнику српскога језика*.

Странац који учи српски језик научио би понешто о савременој српској култури и погледу на свет српског народа, о новијим текстовима који су ушли у групацију прецедентних ако би му наставник објаснио због чега се у *Асоцијативном речнику српскога језика* као честа реакција на, рецимо, стимулус *механизам* појављује *филм* (по називу популарног домаћег филма), на *шело* – *врешено* (према популарној песми), на *као* – *какао* (такође према песми), на *мост* – *Иво Андрић* (према називу романа знаменитог писца), на *Тишо* – *и ја* (према наслову гледаног и популарног филма), на *ошпор* – *јесница* (према симболу покрета *Ошпор*), на *џинк* – *шелевизија* (према називу телевизије), на *новине* – *Полиџика* (према називу новина), на *шолеранција* – *крава* (према телевизијској реклами), на *обећање* – *лугом радовање* (према пословици), на *чај* – *нана* (према врсти чаја који се најчешће пије у Србији) итд.

И афоризми су често засновани на прецедентним текстovima и због тога се морају посебно објашњавати странцу. Тако је, на пример, стих: *Америка и Енџлеска биће земља њролеџерска* из једне општепознате песме, која се певала широм СФРЈ након Другог светског рата, постао прецедентни текст који и дан-данас подстиче машту афористичара. Ево неколико примера: *Америка и Енџлеска биће земља њролеџерска. А знам и грује клеџве* (Слободан Симић); *Америка и Енџлеска биће земља њролеџерска! А џде ћемо се онда задуживаџи?* (Петар Лазић); *Коџа џомажу Америка и Енџлеска – биће земља њролеџерска* (Груџо Леро). Чувена конструкција *браџсџиво и јединсџиво*, која је била обавезни део већине политичких говора у време постојања СФРЈ, такође је инспирисала афористичаре: *Ковали смо срећу, а исковали браџсџиво и јединсџиво* (Милко Стојковић); *Браџсџиво јединсџивено убисмо* (Ратко Павићевић); *На све сџране варничџи. Кује се браџсџиво и јединсџиво* (Милован Вржина); *Градићемо браџсџиво и јединсџиво, до исџребљења* (Вукоман Бошковић).⁵ Афоризми се могу користити на часовима српског језика као страног као драгоцен лингвокултуролошки материјал.

3.3. *Говорни чиновџи*. Сфера у којој се најлакше запажа да се странац служи *међујезиком*, јер још увек није у потпуности овладао страним језиком који учи, јесте сфера говорних чинова, комуникативних актова, као што су: захваљивање, извињавање, ословљавање, молбе, савети, изјаве саучешћа, поздрављање, упознавање, изражававање сагласности и несагласности итд. На овом пољу преплићу се прагматика и лингвокултурологија. Важан задатак наставе српског језика као страног јесте да помогне странцу да на овом пољу овлада комуникативном компетенцијом. Треба постављати студента у што више замишљених ситуација и пратити како ће се сналазити у њима: како млад човек поздравља вршњака, а како одраслог; коме се можемо обратити по имену; коме персирамо; које реченице спадају у репертоар оних којима започињемо разговор са познаником на улици; како се захваљујемо за ситницу, а како за крупну ствар; како се

⁵ Наведене афоризме добили смо од колеге Ђорђа Оташевџића, који их је сакупио, тематски класификовао и припремио за штампу.

захваљујемо другу, а како непознатој особи; како формулишемо комплименте; како изјављујемо саучешће итд. У питању је велики репертоар ситуација и устаљених прикладних форми саопштавања које су веома важан део комуникативне компетенције. Руски лингвиста Стернин подједнако се бави и *вербалним* и *невербалним комуникацијивним понашањем* Руса и других народа. Он констатује, на пример, да се Руси ретко смеју и да то раде само онда када им је нешто стварно смешно. То значи да би се у Русији претерано и беспотребно осмехивање, толико добродошло, рецимо, у Енглеској, схватило као извештачено и неискрено. Ако Енглеза учимо српски, морамо га научити у којим је ситуацијама примерено захвалити се, а у којима није, јер се они знатно чешће захваљују него Срби. Дакле, ни претерана учтивост није увек добродошла.

3.4. *Коришћење универзалним когницијивним способностима*. Настава страних језика може се ослонити и на универзалне когнитивне механизме. Нашу пажњу је у том смислу привукло питање могу ли говорници језика А, који никада нису учили језик Б, да препознају значења фразеологизама из језика Б које никада раније нису чули. Због тога смо направили малу анкету у којој је од педесет четворо студената српског језика, који никада нису учили шпански, тражено да претпоставе шта би значили шпански фразеологизми чији буквалан превод гласи: *имати главу џуну и шица* (= каже се за особу која је склона да машта о остваривости подухвата који, у ствари, нису у досегу њених могућности), *имати дуљачко лице* (имати љут, незадовољан израз лица, изразом лица показивати да нешто није у реду), *бити јори од сирћеца* (= бити врло лош човек). Сви ови фразеологизми засновани су на метафори, а она представља универзалну мотивацију за грађење фразеологизама. Може ли универзална људска склоност ка грађењу и разумевању метафоре помоћи у превазилажењу међујезичких и међукултуралних разлика и претворити их у међукултуралну сличност? Јер, ако смо способни да декодирамо метафоричке шифре у страним језицима, онда бришемо међукултуралне разлике, јер је у фразеологији једног језика осликано искуство народа који говори тим језиком. То искуство може бити универзално и национално. Фразеологизми

мотивисани националним искуством углавном се морају учити, али морају ли се учити и они који су засновани на универзалном искуству? Тако су, рецимо, неки фразеологизми у шпанском језику засновани на националном искуству у вези са коридом (*бациши ојршач, срљаши у црвено њлаино, ухваишии бика за ројове, љедаши/видеши бикове/кориду иза отраге*). Значење оваквих фразеологизама мора се учити. Питање је морају ли се учити и они који су предмет наше мале анкете, а који су засновани на универзалном искуству.

Ево како је педесет четворо студената српског језика одговорило на питање које особине има особа за коју се у Шпанији каже да има љаву њуну њишица: *машишовиш; машишовиш, у облацима; машишовиш; расшресен, неогјоворан; машишовиш; сањар и машишар; креашиван, њун идеја; брижан; расејан; конфузан (не зна шта хоће); креашиван; машишовиш, узбуркан; нешалан, расејан; расшројен; има будице; ѡричљив; машишовиш; идеалистиа, сањар; у облацима, замишљен; заљубљен, срећан; у облацима (заљубљен или у бријама); сањар, несрећен, у облацима; машишовиш, сањар; креашиван, брижљив; брбљив, весео; брзоилеш, врајоласш; машишовиш; расејан, одсушан; леиршав, нешалан; има хаос у љави; слободан, леиршав; машишовиш; машишовиш; безбрижан; безбрижан; неозбиљан, ојушишен; несрећен, деконценшрисан; машишовиш, занесен; расејан; расејан; ѡлешан, врајоласш; луцкаси, немиран; слободоуман; шизофрен; много мисли; расејан, немаран; конфузан; неоршанизован; нешабилан; заборапан; нешабилан; не може да седи на једном месту.*

Очигледно је да је много говорника српског језика препознало значење метафоре на основу које се птице у глави разумеју као лепршаве мисли, планови, идеје, па су особу која има главу пуну птица доживели као маштовиту. Оно што углавном нису успели да протумаче, то је фокус фразеологизма – да ли је та маштовитост корисна или бескорисна, да ли она делује на личност позитивно или негативно и, према томе, да ли је похвала или покуда рећи некоме да има главу пуну птица. Испитаници који су дали одговоре типа: *креашиван, врајоласш, безбрижан, ѡлешан* очигледно позитивно оцењују ту маштовитост, па по-

грешно тумаче значење фразеологизма као могући комплимент који би се некоме могао упутити, док они који су одговорили: *конфузан, несрећен, расејан, неозбиљан, неорјанизован, нестабилан* негативно оцењују ту маштовитост као реметилачки фактор у свакодневном животу. Њихови одговори су значајно ближи стварном значењу овог фразеологизма у шпанском језику. Ова кратка анализа показује да је у учењу неких фразеологизама у страном језику могуће користити универзални когнитивни капацитет. Наравно, наставник има улогу да коригује одговоре испитаника и да им помогне да дођу до коначног одговора на питање како се користи фразеологизам у страном језику.

На питање како се осећа онај ко је направио или ко има дугачко лице, српски испитаници су најчешће одговарали: *изненађено* (14), *зачуђено* (11), *шужно* (7), *збуњено* (6), *уилашено* (4), *избезумљено* (3), *зашечено* (2), *меланхолично, зайрејашћено, заиђањено, разочарано, посамљено, као да је у недоумици, као да се досађује*. Препознали су, дакле, да човек који направи дугачко лице исказује тиме неку негативну емоцију, али се нису усагласили у вези са тим која је то емоција. И то је довољно као први корак у учењу значења ове језичке јединице.

У српском језику се не каже да је неко гори од сирћета. Међутим, слика је толико универзална да чак ни студенти српског језика нису били сигурни у то могу ли искористити овај фразеологизам или не. На питање да ли је у српском језику прихватљиво рећи да је неко гори од сирћета, 29 испитаника је одговорило одрично, а чак 24 испитаника је дало потврдан одговор. Двоје није могло да се одлучи. Ови одговори најбоље показују како универзално искуство преликовано у језик може представљати помоћ у учењу страних језика.

Инспирисани занимљивом анализом српских народних пословица о метафорици образа коју је спровела Јелена Јовановић (2006: 262–263), испитали смо малу групу страних студената, учесника Међународног скупа слависта 2010. године, шта значи српска народна пословица: *Кожа му је на образу као ђон*. Наиме, у српској култури човек без моралних скрупула представља се као неко ко има тврд и дебео образ. О томе сведочи неколико

народних пословица: *Девет̄ чараѣа има на образу, Образ му је као оѣанак, Кожа му је на образу ш̄врда као у вола, Кожа му је на образу као ђон* итд. Изгледа да је ова метафорика непозната Бугарима, Украјинцима, Финцима, Италијанима, јер студенти из ових земаља немају у свом матерњем језику овакав тип пословица. Метафору тврдог, неосетљивог образа, који не може да порумени и да се постиди, страни студенти нису успели да декодирају. Ево њихових објашњења ове пословице: *кожа му је ш̄врда, а ш̄о значи да је јако заш̄етнуша, ш̄ш̄о значи да је озбиљан; особа која има ш̄врдг образ изгледа млађе: ѣогине нису успеле да је годирну; човек са ш̄врдгм образом је неѣријаш̄ан; човек са ш̄врдгм образом не воли, не зна да се смеје – мислим да је ш̄о лош човек; особа са ш̄врдгм образом је имала ш̄ежак живош̄и и ш̄о се види на лицу; особа која има образ као ђон је ш̄врдголава; особа са ш̄врдгм образом није осетљива, може много ш̄рѣш̄и, ш̄о је јака особа; ради се о човеку који је веома с̄тар ѣа има наборано лице или му се кожа ѣроменила након дуѣих ѣогина ѣушења.*

Студенти су правилно протумачили да се овом пословицом квалификује особа према некој особини, али нису схватили о којој особини је реч, јер је повезивање морала са дебелином образа, изгледа, део српске националне културе, а не универзална метафора. Занимљиво је да је само један странац правилно протумачио да се пословица односи на неосетљивог човека, али јој је придао позитиван афективни интензитет, па је, тако, испало да је особа са тврдим образом јака личност.

Закључујемо да је у учењу страног језика могуће ослонити се на универзалну способност тумачења метафора које нису строго национално обојене, али то ослањање може бити само делимично. Наставник страног језика има важну улогу у уобличавању коначне интерпретације језичких јединица и лексичких механизма. Ипак, у настави се као први корак може искористити и мисаона активност и креативност оних који уче страни језик.

ВЕЖБАЊЕ БРОЈ 4: Пажњу привлаче задаци у лингвокултуролошком уџбенику за руски као страни Брагине и др. (2008: 98–99). У руском (па и у српском) језику постоји важан култу-

ролошки концепт *хлеб – со*. Има много изрека и пословица у којима се јавља ова конструкција. Да би се странац упознао са значењем тих фразеологизама и да би разумео овај важан национални концепт, аутори уџбеника наводе шест фразеологизама у којима се појављују *хлеб* и *со* (пише се као полусложеница *хлеб-со*) и за сваки од њих дају три могућа значења. Странац треба да изабере тачан одговор. У следећем задатку наводи се неколико примера у којима се конструкција *хлеб-со* појављује у служби моралне оцене поступака људи. Од странца се тражи да препозна о каквим се то моралним оценама говори у примерима. На тај начин, странац истовремено учи страни језик и упознаје се са националном културом народа чији језик учи. За српски језик такав тип задатака могао би се дати у вези са образом, хлебом, водом и другим концептима значајним за националну културу.

4. Закључак. У учењу страних језика све се више инсистира на лингвокултуролошком приступу, на неприметном али осмишљеном провлачењу оваквих садржаја кроз наставу. Време је да се њима посвети више пажње и у учењу српског језика као страног. Први корак био би издавајање национално специфичних лингвокултуролошких сегмената српског језика, а други – осмишљено уношење тих сегмената у наставу српског језика као страног.

V. Универзитетска настава

Улога професора на савременом универзитету¹

Инспирацију за овај рад и подстрек да изнесем своје мишљење о улози професора на савременом универзитету пронашла сам у чињеници да се налазим на половини радног века и да једну групу мојих колега са Катедре за српски језик Филолошког факултета у Београду чине моји професори, чијих се предавања још увек живо сећам, а другу групу представљају моји бивши студенти, сада асистенти, чија радознала питања на часовима и одговоре на испитима такође добро памтим. Таква позиција омогућава ми, чини се, да донекле објективно осмотрим универзитетску наставу с обе стране катедре – из угла студента и из угла професора.

Припрема за писање рада састојала се у томе што сам прикупила и ишчитала две групе књига и радова. У једној групи били су недавно објављени зборници посвећени Болоњској декларацији, реформи универзитета, задацима савременог универзитета, а другу групу чинили су радови знаменитих српских научника и универзитетских професора с почетка XX века. Изненадила сам се када се испоставило да су на мене значајно дубљи

¹ Рад је изложен 11. новембра 2011. године на међународној научној конференцији *Наука и савремени универзитети*. Овај научни скуп одржан је на Филозофском факултету у Нишу, а организован је поводом 40 година од оснивања тог факултета. Рад се овом приликом први пут објављује.

траг оставили радови из друге групе. Постоје неке константе које подразумева квалитетна универзитетска настава, а које нису у вези са одређеним временом и средином. Оне подједнако важе за српски универзитет у време његовог оснивања, као и за данашњи универзитет, обележен болоњском реформом. Овај рад је посвећен тим константама које ниједна реформа не може променити. Све особине савременог универзитетског професора о којима се говори у овом раду подједнако су важне. Редослед којим се оне овде износе случајан је.

Универзитетски професор према својим професорима.

Један од важних задатака универзитетског професора јесте да укаже студентима на континуитет научне мисли у датој области. То, пре свега, значи да на предавањима треба указивати на чињеницу да је свака генерација научника на свој начин оставила траг у обликовању сазнања о неким појавама. Другим речима, не треба заборавити на своје учитеље. Овакав приступ није само ствар етичког односа према претходницима већ представља објективан прилаз процесу настајања научних чињеница.² У научном животу постоји неписано правило одуживања својим учитељима. Колико је то важно види се и из суптилно написаног некролога који је проф. С. Реметић (2011) посветио академику Александру Младеновићу. Наводећи и детаљно описујући научну заоставштину овог уваженог историчара српског језика, С. Реметић је с посебном пажњом указао на чињеницу да Младеновићево дело представља „образац господствене коректности истинског научника према претходницима, учитељима и узорима у истом послу“ (2011: 265). С. Реметић, затим, наводи да се Младеновић „достојно одужио двојници великих претходника новијег датума: приредио је два тома *Целокућних дела Павла Ивића* и пет томова *Изабраних дела Александра Белића*.“ У некрологу се, затим, наводи мисао Јована Цвијића, коју је као гесло

² Чини се да не треба посебно наглашавати потребу за исказивањем поштовања према својим директним и индиректним учитељима. Међутим, пракса показује да има професора који већи део свог педагошког и научног ангажмана проводе сујетно доказујући студентима (на часовима) и колегама (на научним скуповима) да су превазишли своје учитеље.

написао проф. Младеновић на почетку своје *Историје српског језика*: „Сваки научни радник полази од метода и резултата које су други стварали. Сви се ми пењемо једни на раменима других. И људи великих резултата мали су фактори у огромном научном развоју. Научне хипотезе, које чине важне беоцуге [карике у ланцу] у развоју науке, теку као река: једних нестаје, да их друге смене.“ С. Реметић закључује: „Није велики научник остао дужан онима на чијим се „раменима пењао“, доказујући на најбољи начин да без континуитета нема озбиљних остварења.“

Мноштво добрих примера одуживања свом учитељу проналазимо и у радovima академика Милке Ивић. Она је одлично познавала и стално имала у виду огроман научни опус свог знаменитог професора Александра Белића. Читајући радове водећих светских лингвиста друге половине 20. века, у идејама написаним просторно и/или временски далеко од Белића, препознавала је већ одавно прочитане мисли свог уваженог професора. Тако је М. Ивић (2002: 167–172), на самом почетку 21. века, ишчитавала радове генеративног семантичара Џејмса Пустејовског, ученика Ноама Чомског, и уочавала бројне сличности између његовог и Белићевог погледа на језик, иако је генеративизам почео да се развија тек на самом крају Белићевог живота. У другом свом раду (2000: 175–187), М. Ивић пише о блиским лингвистичким схватањима А. Белића и холандског лингвисте Антона Рејхлинга, који је био Белићев савременик и који је у далекој Холандији размишљао о језику слично као Белић, а независно од њега. М. Ивић се није задовољавала само тиме да запажа свевременост научне мисли свог професора, већ је и писала о томе. Рад о везама између идеја Белића и Пустејовског М. Ивић (2002: 172) овако завршава: „Године пролазе, људи заувек одлазе. Многа суштинска запажања најумнијих нађу се одједном потпуно скрајнута с главног пута научних интересовања ... Скрајнута, али само привремено; ако су одиста суштинске природе, вратиће их на главни пут, у одговарајућем тренутку, даљи развојни ход науке. Размишљај, дивећи се: колико је већ таквих „повратника“ међу Белићевим увидима у ствари! А при том сваки од њих сведочи собом о истом: да је Белић био ретко успешан трагач за суштинама.“ Оно што М. Ивић није рекла јесте да та

скрајнута суштинска запажања не могу сама од себе да се врате на главни пут, већ само сталним подсећањем ученика на рад својих учитеља.

Универзитетски професор према својим студентима. Наведене речи Милке Ивић, као и њен увек укључен мисаони канал којим је у току целог радног века, у свему што је читала и писала, била повезана са стваралаштвом Александра Белића, сведоче о истинском, најдубљем континуитету научне мисли, са генерације на генерацију. Не може се рећи да је само сплетом срећних околности Милка Ивић постала директан настављач Александра Белића. Поред среће, морало је бити и много обостраног труда у томе да се тај континуитет произведе и опстане. Другим речима, Александар Белић се побринуо да обезбеди непрекидност својих идеја и идеја својих учитеља тако што је изградио Милку Ивић, Павла Ивића, Александра Младеновића и друге. Важан задатак сваког универзитетског професора јесте да изгради своје настављаче. Том послу проналажења настављача треба приступити са много добре воље, енергије и труда, јер сусрет са настављачем није само ствар среће већ озбиљног рада са студентима. Да је Белић свесно гајио своје следбенике, доказује следеће његово размишљање о професорима претходницима који у томе нису успели: „Наука је интернационална и појединци се на њеним лествицама могу високо испети, па ма ком народу или ма којој земљи припадали. Али се за њихов народ, ако се они не ослањају на своју школу или научне раднике у својој земљи, њихова наука завршује њиховом смрћу. Велико дело Даничићево нико није могао прихватити у потпуности, и поред тога што је он био и наставник. Јаз између њега и његових ученика био је непремостив. Јагић се успео високо у словенској и европској науци, али је великим делом био изгубљен за стварање научне атмосфере у нашој земљи“ (Белић 2000а: 533).³

³ Изгледа да нешто слично важи и за Милутина Миланковића. Пишући о Миланковићу као наставнику и научнику, Миодраг Томић (1997: 444) овако је започео своје излагање: „О Миланковићу се понекад говори као научнику који није оставио наследнике, који није ни покушао да упути и друге у своје проблеме.“ У наставку текста М. Томић покушава да одбрани Миланковића, али само започињање

Када се све ово има у виду, јасно је да универзитетски професор има дужност (а не тек могућност) да ишколује наследника, јер то дугује деценијским напорима претходних генерација да обезбеде континуитет. На том важном задатку има много препрека. Сваки универзитетски наставник може навести мноштво примера из своје средине који показују колико је погрешних одлука донето у изборима асистената и научних сарадника. Понекад се чини да у тим пословима има више промашаја него успешних одабира. Разлози за то могу бити објективни и субјективни. Од објективних разлога издвојили бисмо следеће: на неким факултетима наставнички колектив бира катедарске асистенте за већи број предмета истовремено. За њихово школовање није задужен нико конкретно. Они се третирају као катедарски асистенти, а не као асистенти одређених професора на одређеним предметима. Чини се да избор асистента не може бити колективни чин. Били бисмо одговорнији и, вероватно, успешнији када би сваки професор бирао свог асистента.

Следећи проблем јесте у томе што се из финансијских разлога на већини факултета асистенти бирају онда када се упразни неко место. Због тога понекад гледамо како талентовани млади људи завршавају факултет и заувек га напуштају, а асистентска места понекад заузимају они мање талентовани, који су имали среће да заврше студије баш онда када је било упражњено неко место.

Субјективни разлози за погрешан избор сарадника на факултетима разнородни су. Навешћемо само неке од њих. Има изванредних студената који уче са разумевањем и који без тешкоћа усвајају градиво, али који немају интересовања да сами истражују. Висока просечна оцена на студијама не гарантује успех у науци.⁴

текста оваквом критиком јасно показује коликим се неуспехом у научном свету сматра не оставити наследника за собом.

⁴ Не мора то увек бити недостатак интересовања. Постоји цео склоп духовних особина које појединца одређују као способног и погодног за научни рад. Ј. Цвијић (1991б: 41) из тог мноштва издвајао је интуицију и имагинацију. О имагинацији он каже следеће: „Имагинација ствара

Друга потешкоћа јесте у томе што се неки сарадници мењају током живота и временом губе интересовање за науку.

Посебно велики проблем представља сујета професора који понекад намерно пропуштају најбоље и задржавају осредње. На том плану много тога можемо научити од Љубомира Стојановића, учитеља Александра Белића. Белић се (1998: 487) са дивљењем присећа речи свога професора на прослави двадесетпетогодишњице свога рада: „Драги учениче и учитељу! ... Ја лично нарочито сам пун радости, што те у име њихово и своје поздрављам, јер као год што сваки отац жели и радостан је кад му је син бољи од њега, тако сам и ја радостан што сам дочекао да мој ученик буде бољи од учитеља.“ Белић коментарише ове речи: „Сасвим је свеједно коме је ово речено, свеједно је и то, да ли је оцена Стојановићева тачна, али није свеједно да ли у једном народу има људи који ће нешто овако рећи или нема. Јер само овакви људи могу дизати културу једног народа.“

Универзитет је институција од које се очекује да пажњу усмери ка најбољим студентима, али је подједнако важно неговати и остале студенте. Поставља се питање шта је то што универзитетско образовање треба да пружи студентима, што ће представљати трајни допринос у њиховом духовном обликовању. Према нашој оцени, најважнији задатак универзитетског образовања и универзитетских професора јесте оспособљавање студената за апстрактно мишљење. Ако се студенти у току студирања не науче да оперишу апстракцијама, никада касније у томе неће успети и њихов духовни свет неће се много разликовати од духовности необразованих људи. На свој начин о томе је писао и А. Белић (2000: 533–534), који је сматрао да студенте треба научити научном мишљењу: „Морамо тежити ... да пролаз кроз најви-

слику процеса, акције, закона. Без ње нема стваралачког научног рада. Она је за научника исто тако важна као и за правог уметника.“ Цвијић је ценио и издржљивост: „За све веће послове потребна је јака воља, која није само моментална, импулсивна, немирна, нестрпљива, која виче и одмах тражи све или ништа, већ је способна да годинама иде за својим задацима и проблемима. То је она велика издржљивост, која се често сретa код културних народа. Изгледа да ми немамо особиту predisпозицију за јаку вољу.“

шу научну школу нашу остави увек знатнога трага у мишљењу и у раду сваког појединца. И једнога дана када ти појединци буду и далеко од својих некадашњих научних радионица, негде у каквом руднику, на раду око колонизације каквог краја, у каквој редакцији или у Народној скупштини, њихова ће мисао ићи путевима утрвеним у младости напорним и дуготрајним радом и несумњиво ће их сачувати од многих заблуда и грешака. Ја знам да то није лако извршити. Али сам уверен да то ипак није идеал који се никад остварити не може. Он тражи од нас само једно: да стално и искрено на њ мислимо.“

Нажалост, има универзитетских професора који су примену Болоњске декларације на универзитету схватили као измену приступа универзитетском образовању у негативном смислу. Неки од њих мисле да студенти треба да приме само конкретна знања која ће сутра, у буквалном смислу, користити у пракси. За будуће професоре српског језика, који, наравно, неће радити у привреди, већ у учионици, то би значило да треба да уче само оно што ће предавати својим будућим ученицима. Оваква вулгаризација приступа универзитетском образовању опасна је и штетна. Чак и ако се планови и програми скраћују, они не смеју бити лишени теоријских поставки проблема, научних недоумица, апстрактних приступа, подела и поређења, јер ће се у противном изгубити наука на универзитету. Губљењем науке на универзитету изгубили бисмо и сам универзитет.

Универзитетски професор као научник. До сада је било речи о односу професора према својим учитељима и ученицима, и то кроз призму наставе, тачније, избора научних садржаја који се износе на часу. Следеће важно питање јесте однос универзитетског професора према сопственом научном доприносу. Има професора који организују своје курсеве искључиво на основу својих радова и не сматрају својом дужношћу да изнесу студентима било шта изван онога чиме се сами нису бавили. Неки од њих чак сматрају да им је испод части да, поред свега што су сами истраживали и написали, препричавају туђе идеје. Такви професори остављају на студенте утисак нескромних и самољубивих личности, а њихови курсеви су по правилу незаокружени

и лоше конципирани. Дешава се да студенти таквих професора неке појаве познају до детаља, а да о другима никада ништа нису чули или да се упознају са детаљима неке појаве, али не и са њеном целином. Нема професора који су се бавили апсолутно свим темама значајним за представљање неке науке студентима, па је у конципирању курса важно поћи од обавезних тема, а не од тема које професору привлаче пажњу. Ј. Цвијић (1991а: 44) написао је да је прецењивање себе самог честа особина Срба, да је то особина научних скоројевића и да „ништа тако деструктивно не утиче на научни рад и научну личност као култ себе самога. Везано махом за научне раднике без дара, ретко за даровите, прецењивање себе је увек знак погрешне или непотпуне научне школе, разноврсних прилика васпитања, кашто и научне моде. Код оних даровитијих изгуби се кад дође веће искуство, већа научна увиђавност.“

Постоји и друга крајност у односу професора према свом раду. Она се може илустровати једним примером. Пре двадесетак година, у неформалном разговору, група студената српског језика оцењивала је квалитет предавања једне професорке. Међу студентима је била и ауторка овог текста. Сви студенти су хвалили предавачке способности професорке о којој је било речи, њену припремљеност за час, добро организован курс, јасна излагања. Један даровити студент сложио се са свим изнесеним квалитетима, али је незадовољно приметио да у току трајања курса она студентима није представила свој научни рад, своје стручне преокупације, библиографију својих најважнијих радова. Тај студент је с правом замерио професорки што се није представила, јер се од универзитетског професора очекује да буде и научник, да у своја предавања унесе и резултате сопствених истраживања, као и аргумендовану, добронамерну критику истраживачких резултата значајних научника, чије је мишљење дужан да изнесе на часу. Универзитетски професор мора обележити своја предавања својом научном личношћу. Слажемо се са Ј. Цвијићем (1991а: 45), који каже да „ученици треба да виде на професору борбу и напоре око решавања проблема и тражења истине.“

Веома је тешко пронаћи меру између ове две крајности: претераног стваљања личних резултата у први план, с једне стране, и потпуног занемаривања сопствених резултата, с друге стране, али треба се преиспитивати и тежити ка проналажењу те мере. Треба организовати курс тако да он буде заокружен, компактан, целовит, да се не претерује ни са једном темом, већ да свака буде заступљена у складу са својим значајем, да се прикажу многи значајнији истраживачи из дате области, а да предавач студентима представи и себе, свој рад и да свој курс организује уникатно, оригинално, онако како га нико осим њега не би могао осмислити.

Један од начина да се успе у тој замисли јесте писање универзитетског уџбеника за свој предмет. Професори који пишу универзитетске уџбенике (обично, наравно, не обавезно) имају успешно заокружена предавања, јер на часовима пресликавају структуру уџбеничког текста. Писање уџбеника подсећа на попуњавање табеле, јер садржај књиге јасно указује на сегменте који недостају, па се аутор труди да их попуни и тако добије целину. Има професора који се оштро противе идеји о универзитетском уџбенику јер сматрају да је студент дужан да се приликом припремања испита користи широм литературом, а не само уџбеником. Будући да смо имали лоша искуства са списком литературе који смо препоручивали студентима, разговарали смо са студентима оних професора са Филолошког факултета у Београду који су најжешћи противници универзитетских уџбеника. Циљ тих разговора био је да се испита како неким професорима полази за руком да наведу студенте да ишчитају књиге са списка обавезне литературе, да запамте све што су прочитали и да та знања с успехом представе на испиту и, касније, у струци. Испоставило се да студенти тих професора, по правилу, не припремају испите ишчитавајући радове са списка литературе, већ уче само из бележака које хватају на часу. У условима у којима реално функционише универзитет, у обиљу нових предмета и бесмислено кратких курсева које нам је донела реформа универзитета, готово је немогуће очекивати да ће студенти ишчитавати спискове литературе из неколико десетина предмета које полагају у току једне школске године. Чак и када би имали време-

на да ишчитавају задату литературу, требало би им омогућити уџбеник као водич кроз њу. Предност уџбеника јесте и у томе што захваљујући њему рад професора са студентима постаје јаван, као и садржај курса и испитних обавеза које студенти имају за тај предмет. Свако може да се увери како се на одређеном факултету предаје одређени предмет. Тако се избегавају нагађања и сасвим нејасне представе које већина професора има о раду својих колега. Добро би било знати како се предају бар сродни предмети, шта се тражи од студената, са каквим предзнањем долазе на наш курс. Уџбеник, без сваке сумње, из много разлога представља важан сегмент успешно организованог универзитетског курса, па универзитетски професор не би требало да има дилему у вези са тим да ли треба да га напише.

Има, нажалост, професора којима је зарада од уџбеника важан извор прихода, па се дешава да чак и приморавају студенте да их купују. Универзитет би морао стати на пут тако похлепним професорима, без етике и бриге о младим људима. Познато је да студенти спадају у социјално најугроженију категорију становништва и због тога им треба допустити да уџбенике фотокопирају, позајмљују из библиотеке или од старијих колега. Још је Ј. Цвијић (1991: 52) писао о сиромаштву ученика и студената и о томе како наше друштво „још није показало ону меру љубави, коју треба показати према ђачкој невољи.“ И још: „Један народ нема драгоценијег капитала од одличне универзитетске омладине. И кад није потпуно на своме месту, треба је строго, али с пажњом и љубављу предусретати. То треба да увек имају на уму не само професори и интелигенција, већ и остали свет, који са ученицима долази у додир, јер је врло често начин третирања од великог утицаја на њихов даљи живот.“

Универзитетски професор требало би да буде један од највећих стручњака за дату област у својој земљи и стално би морао бити свестан те чињенице. Због тога би морао да се труди да оправда место које заузима и да својим сталним усавршавањем покаже да заслужује своју позицију. Треба стално имати на уму да је место универзитетског професора награда за успешно и стално бављење својим послом и да се оно не подразу-

мева. Научници који су запослени у другим институцијама могу да бирају да ли ће се усавршавати или неће, али универзитетски професор има дужност да својим студентима пренесе најновија достигнућа у датој науци. С новим научним токовима професор се може слагати или их не прихватати, али их мора познавати и представљати их и студентима. Нико нема привилегију да ускраћује студентима право на њихову потребу и обавезу да се добро упознају са облашћу коју студирају. Ко није спреман да се усавршава до последњег радног дана не би требало да ради на универзитету.

Када је коначно донео одлуку да своју инжењерску каријеру замени научном, М. Миланковић (2009: 437) прибојавао се овога: „Знао сам из властита искуства, а још више из искуства других, да је пут којим сам одлучио да пођем дуг и трновит и да води само онда до значајне висине ако се њиме корача целог живота, не скрећући ни десно ни лево.“

Литература

- Антић и др. 2011:** Александра Антић, Александра Кузмић, Александра Станић, Надежда Кировски, Милица Томовић, Светлана Лакићевић, Славка Јовановић, Татјана Шофранац, *Збирка задатака из српског језика за завршни испит у основном образовању и васпитању за школску 2010/2011. годину*, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Бајић и др. 2006:** Љиљана Бајић, Зона Мркаљ и Рајна Драгићевић, *Наставни листови за српски језик и књижевност за пети разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Белић 1998:** Александар Белић: „Љубомир Стојановић човек и научник“, *О великим ствараоцима*, Изабрана дела Александра Белића, 6. том, приредио Александар Младеновић, Београд: Завод за уџбенике, 483–488.
- Белић 2000:** Александар Белић: „О стварном посматрању језика“, *Изабрана дела Александра Белића*, 13. књига: *О различитим језицима савременог језика*, приређивач 13. тома Даринка Гортан-Премк, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 182–192.
- Белић 2000а:** Александар Белић: „Између научника и студената не сме постојати празан простор“, *О различитим језицима савременог језика*, Изабрана дела Александра Белића, 13. том, приредила Даринка Гортан-Премк, Београд: Завод за уџбенике, 533–534.

- Богавац и др. 1972:** Томислав Богавец, Фридрих Трој, Миливој Иванчевић, Данка Ђорђевић, Светозар Наход, *Тести у школској пракси*, Београд: Научна књига.
- Брагина и др. 2008:** М. А. Брагина, В. В. Дронов, Н. А. Красс, В. П. Синячкин, Е. Ф. Тарасов, *Лингвокултуроведческие аспекты формирования языкового сознания иностранных студентов в процессе изучения русского языка*, Москва, 2008: Российский университет дружбы народов.
- Брборић 2004:** Велько Брборић, *Правоиис српској језика у наставајој пракси*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Брборић 2011:** Велько Брборић, *Правоиис и школа*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Васић 1976:** Smiljka Vasić, *Razvojne govorne norme u naše dece*, Beograd: Prosveta.
- Вельковић-Станковић 2011:** Драгана Вельковић-Станковић, *Речи субјективне оцене у настави српској језика и књижевности*, Београд: Филолошки факултет.
- Вишњакова 1987:** О. В. Вишњакова, *Паронимы современного русского языка*, издание второе, переработанное и дополненное, Москва: Русский язык.
- Вјежбицка 2006:** Anna Wierzbicka, *English Meaning and Culture*, Oxford, New York: Oxford University Press.
- Вујовић 2003:** Душанка Вујовић, *Граматиологија*. Прегледна граматика српскога језика, Нови Сад – Крушевац: Либер, Театар За.
- Вујовић и др. 2004:** М. Вујовић, Д. Марјановић и Ј. Бисић, *Наставни листови за српски језик за четврти разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
- Вук 1818:** Вук Стефановић Караџић, *Српски рјечник истолкован њемачкијем и латинскијем ријечима*, Беч: Штампарија јерменског манастира, друга издања: Београд, Просвета, 1966 (у *Сабраним делима Вука Караџића*); Београд: Просвета – Нолит, 1987.

- Гашић-Павишић 2001:** Слободанка Гашић-Павишић: „Језик уџбеника“, у: *Савремени основношколски уџбеник*, теоријско-методолошке основе, приређивачи Биљана Требјешанин, Душанка Лазаревић, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 157–171.
- Герзић и Герзић 2002:** Боривој Герзић и Наташа Герзић, *Речник савременој београдској жаргона*, Београд: Истар.
- Гортан-Премк 2004:** Даринка Гортан-Премк, *Полисемија и орџанизација лексичкој сисџема у срџском језику*, друго издање, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Грин 1975:** Цудит Грин, *Мишљење и језик*, Београд: Нолит.
- Дејић 2007:** Мирко Дејић: „Слике и предмети за давање смисла математичким појмовима у почетној настави математике“, *Иновације у настави*, 1, 2007, 103–117.
- Дешић 1984:** Милорад Дешић: „Лингвометодички текстови“, *Грамаџика у настави маџерњеј и срџраних језика*, Београд: Друштво за примењену лингвистику, 99–103.
- Дешић 1990:** Милорад Дешић, *Из срџскохрвајске лексике*, Никшић: Универзитетска ријеч.
- Драгићевић 1996:** Рајна Драгићевић: „О правим именичким и придевским антонимима“, *Јужнословенски филолој* LII, 25–39.
- Драгићевић 2000:** Рајна Драгићевић: „Традиционално и модерно у српској лингвистици (творба речи)“, *Линџвистичке акџуелности* I/3, 101–108.
- Драгићевић 2001:** Рајна Драгићевић, *Придеви са значењем људских особина у савременом срџском језику*, творбена и семантичка анализа, Библиотека *Јужнословенској филолоја*, нова серија, књ. 18, Београд: Институт за српски језик САНУ.
- Драгићевић 2004:** Рајна Драгићевић: „Учење И. А. Стернина о комуникативном понашању“, *Зборник Маџице срџске за славистичку* 65-66, Нови Сад, 31–45.

- Драгићевић 2005:** Рајна Драгићевић, *Српски језик за четврти разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Драгићевић 2006:** Рајна Драгићевић, *Српски језик и култура изражавања за пети разред основне школе*, Београд, 2006: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Драгићевић и др. 2005:** Рајна Драгићевић, Зорана Опачић-Николић и Даница Пантовић, *Уџбенички комплет за српски језик – приручник за наставнике*, Београд, 2005: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Драгићевић и др. 2006:** Рајна Драгићевић, Зорана Опачић-Николић, Даница Пантовић, *Пушокази, Наставни листови за српски језик у четвртој разреду основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Драгићевић 2007:** Рајна Драгићевић, *Лексикологија српског језика*, Београд: Завод за уџбенике.
- Драгићевић 2011:** Рајна Драгићевић, *Вербалне асоцијације кроз српски језик и културу*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Ђорђевић 1979:** Radmila Đorđević, *Tumačenje sintaksičke dvosmislenosti u engleskom jeziku*, Beograd: Filološki fakultet.
- Зиновјева и Јурков 2006:** Е. И. Зиновьева и Е. Е. Юрков, *Лингвокултурологија*, Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет.
- Ивић 2000:** Милка Ивић: „О Александру Белићу поводом Antona Reichlinga“, у: *Лингвистички огледи, три*, Београд: XX век, 175–187.
- Ивић 2002:** Милка Ивић: „О Белићу – поводом најновијих догађања у лингвистици“, у: *Ред речи. Лингвистички огледи, четири*, Београд: XX век, 167–172.
- Илић 1998:** Павле Илић, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси: методика наставе*, друго издање, Нови Сад: Змај.

- Илић и Петровић 1994:** П. Илић и М. Петровић, *Чишанка за иџи разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
- Јањић 2008:** Марина Јањић, *Савремена настава џоворне кулџуре у основној школи*, Нови Сад: Змај.
- Једнотомник:** *Речник срџскога језика*, Нови Сад: Матица српска, 2007.
- Јовановић 2004:** Славица Јовановић, *Наставни листови за срџски језик* за други разред основне школе, Београд: Завод за уџбенике.
- Јовановић 2004б:** Славица Јовановић, *Срџски језик и кулџура изражавања* за други разред основне школе, Београд: Завод за уџбенике.
- Јовановић 2006:** Јелена Јовановић, *Књига срџских народних џословица I–II*, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика.
- Кевечеш 2006:** Zoltán Kövecses, *Language, Mind, and Culture*, Oxford, New York: Oxford University Press.
- Кликовац 2002:** Душка Кликовац, *Грамаџика срџскога језика за основну школу*, Београд: Српска школска књига.
- Кликовац 2004:** Душка Кликовац, *Меџафоре у мишљењу и језику*, Београд: XX век.
- Кликовац и Брборић 2011:** Душка Кликовац и Вељко Брборић (уредници), *Тестови са џријемних испџија из срџскога језика за Филолошки факултет од 2000. го 2011. џодине*, Београд: Филолошки факултет.
- Кромер 1985:** Ričard Kromer: „Razvoj jezika i saznanja – kognitivističка тежа“, у зборнику: *Razvoj govora kod deteta*, приредила Nada Ignjatović-Savić, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 73–126.
- Круз 1991:** D. A. Cruse, *Lexical Semantics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ленеберг 1985:** Erik Leneberg: „Биолошка перспектива језика“, у зборнику: *Razvoj govora kod deteta*, приредила Nada Ignjatović-

-Savić, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 12–28.

Летић 2005: Добрила Летић, *Српски језик и култура изражавања за 8. разред основне школе*, осамнаесто издање, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Малрије 1985: Filip Malrije „Психолошки аспекти формирања реџенице код детета“, у зборнику: *Razvoj govora kod deteta*, priredila Nada Ignjatović-Savić, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 127–219.

Марковић 1983: Милан Марковић, *Мерење способности учења: једна методолошка иновација*, магистарски рад одбрањен на Филозофском факултету у Београду.

Марковић 1988: Милан Марковић: „Резиме као стратегија учења и особина смисаоног градива“, у: *Зборник 21 Института за педагошка истраживања*, Београд: Просвета, 158–171.

Марковић 1994: Рајна Марковић: „О неправим антонимима на материјалу Вукових Пословица“, *Јужнословенски филолог* 1, 209–218.

Марковић 2007: Бранислава Марковић (приређивач), *Уџбеник и савремена настава*, зборник поводом 50 година рада Завода за уџбенике, Београд: Завод за уџбенике.

Маслова 2007: В. А. Маслова, *Лингвокултурологија*, 3-е издање, Москва: Академија.

Матешић 1982: Josip Matešić, *Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*, Zagreb: Školska knjiga.

Матијашевић 1982: Јелка Матијашевић: „О синонимимији и синонимима“, *Лексикологија и лексикографија*, зборник реферата, Београд – Нови Сад, 115–131.

Миланковић 2009: Милутин Миланковић: „Научнички позив“, *Изабрана дела*, књига седма: *Успомене, доживљаји и сазнања*, Београд: Завод за уџбенике, 437–442.

- Милатовић 2005:** Вук Милатовић, *Наставни листови за српски језик* за трећи разред основне школе, Београд: Завод за уџбенике.
- Милатовић и Јовановић 2005:** Вук Милатовић и Славица Јовановић, *Српски језик* за трећи разред основне школе, Београд: Завод за уџбенике.
- Милић 2009:** Босиљка Милић (приређивач), *Прилози језичком и књижевном образовању*, зборник радова број 1, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Милић и Брборић 2010:** Босиљка Милић и Вељко Брборић (приређивачи), *Прилози језичком и књижевном образовању*, зборник радова број 2, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Милић и Брборић 2010б:** Босиљка Милић и Вељко Брборић (приређивачи), *Прилози језичком и књижевном образовању*, зборник радова број 3, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Миљановић 2003:** Наташа Миљановић, *Именице сираној по-рекла у Читанци за петти разред основне школе*, необјављени специјалистички рад одбрањен на Филозофском факултету у Новом Саду.
- Московљевић и Крстић 2007:** Јасмина Московљевић и Ксенија Крстић: „Језички уџбеници и приручници за прва три разреда основне школе – анализа структуре и садржаја“, у: *Квалитивни уџбеника за млађи школски узраст*, Београд: Институт за психологију Филозофског факултета у Београду, 95–129.
- Мршевић 1977:** Драгана Мршевић: „Глаголи супротног значења“, *Књижевност и језик* 2-3, 226–237.
- Мршевић-Радовић 2008:** Драгана Мршевић-Радовић, *Фразеологија и национална култура*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Николић 2000:** Мирослав Николић, *Обраћни речник српскога језика*, Београд: Матица српска – Институт за српски језик САНУ – Палчић (извршни издавач).

- Николић и Николић 1996:** Милија Николић и Мирјана Николић, *Српски језик и култура изражавања за 6. разред основне школе*, Београд.
- Николић и Николић 2002:** Милија Николић и Мирјана Николић, *Српски језик и култура изражавања за четврти разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
- Николић 2005:** Милија Николић и Мирјана Николић, *Српски језик и култура изражавања за 5. разред основне школе*, двадесето издање, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Николић 2006:** Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, четврто издање, Београд: Завод за уџбенике.
- Паровић 2008:** Валентина Паровић, *Лексичко-семантичке вежбе у настави српског језика и књижевности*, необјављени магистарски рад одбрањен 2008. године на Филолошком факултету у Београду.
- Петровачки 2007:** Љиљана Петровачки (приређивач), *Унапређивање наставе српског језика и књижевности*, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Петровачки 2008:** Љиљана Петровачки, *Методичка истраживања у настави српског језика и књижевности*, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Петровачки и Штасни 2008:** Љиљана Петровачки и Гордана Штасни, *Методичке апликације. Планирање, програмирање и припремање наставе српског језика и књижевности*, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Пешикан и др. 2005:** Митар Пешикан, Јован Јерковић, Мато Пижурица, *Правонапис српског језика*, школско издање, Нови Сад – Београд: Матица српска – Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пешић 1998:** Јелена М. Пешић, *Нови приступи структури уџбеника*, теоријски принципи и конструкција решења, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Пијаже–Чомски 1990:** *Теорије језика. Теорије учења*, дебата између Жана Пијажеа и Ноама Чомског, превела Весна Половина, Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Пипер и Стернин 2004:** Предраг Пипер и Ј. А. Стернин, „Сербское и русское коммуникативное поведение (обзор вопросов)“, *Русское и сербское коммуникативное поведение*, Вып. 19, Воронеж: Истоки.
- Прћић 2005:** Твртко Прћић, *Енглески у српском*, Нови Сад: Змај.
- Радовић 2006:** Душан Радовић, *Баш сваиша*, сабрани списи, приредио Мирослав Максимовић, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Раичевић 2007:** Вучина Раичевић, *Оишша методика наставае словенских језика у инословенској средини*, Београд: Завод за уџбенике.
- РАР:** Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова, *Ассоциативный тезаурус современного русского языка*, Т. I, Русский ассоциативный словарь, кн. 1: *Прямой словарь: от стимула к реакции*, Москва, 1994; кн. 2: *Обратный словарь: от реакции к стимулу*, Москва, 1994; Т. II, кн. 3, Москва, 1996; кн. 4, Москва, 1996; Российская академия наук.
- Реметић 2011:** Слободан Реметић: „Академик Александар Младеновић“, *Јужнословенски филолоџ LXVII*, 255–266.
- Речник МС:** *Речник српскохрватскога књижевног језика*, Нови Сад: Матица српска, 1967–1976.
- Речник САНУ:** *Речник српскохрватског књижевног и народног језика*, 1–18, Београд: Српска академија наука и уметности, 1959–.
- САР:** Предраг Пипер, Рајна Драгићевић и Марија Стефановић, *Асоцијативни речник српског језика*, Београд, 2005: Београдска књига – Службени лист – Филолошки факултет.

- СДР:** *Семантичко-деривациони речник*, свеска 1: Човек – делови тела, редакторке: Д. Гортан-Премк, В. Васић, Љ. Недељков, Нови Сад, 2003: Филозофски факултет.
- Станојчић и Поповић 2005:** Живојин Станојчић и Љубомир Поповић, *Граматика српскога језика, уџбеник за I, II, III и IV разред средње школе*, десето издање, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стефановић 2009:** Марија Стефановић: „Руски и српски језик о деци и породици“, *Славистика*, књ. XIII, 2009, 95–103.
- Тафра 2005:** Branka Tafra, *Od riječi do rječnika*, Zagreb, 2005: Školska knjiga.
- Томић 1997:** Миодраг Томић: „Милутин Миланковић – наставник и научник“, у: Милутин Миланковић: *Изабрана дела*, књига шеста: *Чланци, јовори, прејиска*, редактор: проф. др Драгољуб Стефановић, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 444–454.
- Хардин:** Karol J. Hardin: "Trying to persuade: Speech Acts in the Persuasive Discourse of Intermediate Spanish Learners", in Kenneth A. McElhanon and Ger Reesink, *A Mosaic of Languages and Cultures: Studies Celebrating the Career of Karl J. Franklin*, 155–179, SIL e-Books 19, [Dalas]: SIL International. <http://www.sil.org/silepubs/abstract.asp?id=52526>.
- Цаха-Крстић 1984:** Бурђица Цаха-Крстић: „Развој дужине реченице детета на предшколском узрасту“, у: *Усџех у учењу са станојчићима исихолинџисџике*, Београд: Институт за експерименталну психологију и патологију говора, 222–228.
- Цветановић и др. 1995:** Владимир Цветановић, Вук Милатовић и Александар Јовановић, *Методика наставе српскога језика*, избор текстова, Београд: Учитељски факултет.
- Цвијетић 2005:** Ратомир М. Цвијетић, *Речници у настави српскога језика и књижевности. Приручник за наставнике*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Цвијић 1991:** Јован Цвијић: „Научни и стручни резултати нашега Универзитета“, ректорски говор држан на Светога Саву 1907. године, *Говори и чланци*, Сабрана дела Јована Цвијића,

трећи том, Београд: Српска академија наука и уметности – Завод за уџбенике и наставна средства – Новинско-издавачка радна организација „Књижевне новине“, 51–54.

Цвијић 1991а: Јован Цвијић: „Формирање научних радника“, ректорски говор држан на Светога Саву 1907. године, *Говори и чланци*, Сабрана дела Јована Цвијића, трећи том, Београд: Српска академија наука и уметности – Завод за уџбенике и наставна средства – Новинско-издавачка радна организација „Књижевне новине“, 43–47.

Цвијић 1991б: Јован Цвијић: „Методe и процеси научног рада“, ректорски говор држан на Светога Саву 1907. године, *Говори и чланци*, Сабрана дела Јована Цвијића, трећи том, Београд: Српска академија наука и уметности – Завод за уџбенике и наставна средства – Новинско-издавачка радна организација „Књижевне новине“, 40–42.

Шипка 1998: Данко Шипка, *Основи лексикологије и сродних дисциплина*, Нови Сад: Матица српска.

Шипка 2002: Милан Шипка: „Енантioseмија у српском језику“, *Дескриптивна лексикографија стандардног језика и њене теоријске основе*, Нови Сад – Београд, 149–163.

Штасни 2008: Гордана Штасни, *Творба речи у настави српског језика*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Индекс имена

- Андрић, Драгослав, 86
Антић, Александра, 38, 221
- Бајић, Љиљана, 221
Белић, Александар, 22–23,
210–212, 214, 221
Бендеља, Неда, 182
Бисић, Ј., 222
Бјелетић, Марта, 87
Богавац, Томислав, 222
Бошковић, Вукоман, 200
Брагина, Марина Александров-
на, 193–197, 204, 222
Брборић, Вељко, 25, 222, 225,
227
- Васић, Вера, 85–86, 87, 230
Васић, Драгољуб, 85
Васић, Смиљка, 44, 80, 84, 85,
222
Велмар-Јанковић, Светлана, 85
Вељковић-Станковић, Драгана,
25, 134, 222
Вишњакова, О. В. (Вишнякова,
О. В.), 102, 222
- Вјежбицка, Ана (Wierzbicka,
Anna), 194, 222
Влајић-Поповић, Јасна, 87
Ворф, Бенцамин Ли (Whorf,
Benjamin Lee) 40
Вржина, Милован, 200
Вујаклија, Милан, 87
Вујовић, Душанка, 222
Вујовић, М., 222
Вучковић, Марија, 87
- Гашић-Павишић, Слободанка,
149–150, 155, 223
Герзић, Боривој, 86, 223
Герзић, Наташа, 86, 223
Гортан-Премк, Даринка, 52–54,
59, 60, 62, 85–86, 97, 230
Грин, Џудит (Greene, Judith), 41,
223
- Даничић, Ђуро, 212
Дејић, Мирко, 152, 223
Дешић, Милорад, 223
Диклић, Звонимир, 182

- Драгићевић, Рајна (в. и Марковић, Рајна), 30, 51, 54, 64, 86, 95, 97, 134, 172, 199, 221, 223–224, 229
- Дронов, В. В., 222
- Ђокић, Маја, 87
- Ђорђевић, Данка, 222
- Ђорђевић, Радмила, 46, 224
- Зиновјева, Е. И. (Зиновьева, Е. И.), 194, 224
- Иванчевић, Миливој, 222
- Ивић, Милка, 211–212, 224
- Ивић, Павле, 210, 212
- Игњатовић-Савић, Нада, 225,
- Илић, Павле, 30, 210, 224–225
- Имами, Петрит, 87
- Јагић, Ватрослав, 212
- Јањић, Марина, 25, 225
- Јерковић, Јован, 228
- Јовановић, Александар, 230
- Јовановић, Јелена, 134, 198, 203, 225
- Јовановић, Славица, 32, 225, 227
- Јовановић, Славка, 38, 221
- Јурков, Е. Е. (Юрков, Е. Е.), 194, 224
- Караулов, Ј. Н. (Караулов, Ю. Н.), 197, 229
- Караџић, Вук Стефановић, 84, 222
- Кевечеш, Золтан (Kövecses, Zoltán), 194, 225
- Кировски, Надежда, 38, 221
- Клајн, Иван, 87
- Кликовац, Душка, 12, 134, 153, 225
- Кнафлич, Владислава, 80, 85
- Кончаревић, Ксенија, 194
- Костић, Ђорђе, 80, 85
- Крас, Н. А. (Красс, Н. А.), 222
- Кромер, Ричард (Cromer, Richard), 40, 225
- Крстић, Ксенија, 42, 227
- Круз, Д. А. (Cruse, D. A.), 102, 225
- Кузмић, Александра, 38, 221
- Лазаревић, Душанка, 223
- Лазић, Петар, 200
- Лакићевић, Светлана, 38, 221
- Лалевић, Миодраг, 85
- Ленеберг, Ерик (Lenneberg, Eric), 40, 225
- Леро, Грујо, 200
- Летић, Добрила, 226
- Лома, Александар, 87
- Ломпар, Весна, 134
- Лукић, Вера, 80, 85
- Малрије, Филип (Malrieu, Philip), 40, 226
- Марјановић, Д., 222
- Марковић, Бранислава, 226
- Марковић, Милан, 14, 147–150, 156, 226

- Марковић, Рајна (в. и Драгићевић, Рајна), 63, 226
- Маслова, В. А., 194, 226
- Матешаић, Јосип, 86, 226
- Матијашевић, Јелка, 59, 61, 226
- Миланковић, Милутин, 212, 219, 226
- Милатовић, Вук, 32, 34, 227, 230
- Милић, Босилка, 25, 227
- Миљановић, Наташа, 30, 227
- Михаљчић, Раде, 67, 69
- Младеновић, Александар, 210–211, 212
- Московљевић, Јасмина, 42, 227
- Мркаљ, Зона, 221
- Мршевић-Радовић, Драгана, 63, 194, 199, 227
- Најгебауер, Гордана, 87
- Нанети, Анђела (Nanetti, Angela), 69
- Наход, Светозар, 222
- Недељков, Љиљана, 85, 230
- Николић, Милија, 15, 59, 121, 153, 167, 228
- Николић, Мирјана, 59, 228
- Николић, Мирослав, 80–81, 85, 89, 227
- Опачић-Николић, Зорана, 172, 224
- Оташевић, Ђорђе, 86, 87, 89, 200
- Павић, Милорад, 84
- Павићевић, Ратко, 200
- Пантовић, Даница, 172, 224
- Паровић, Валентина, 25, 98, 228
- Петровачки, Љиљана, 25, 228
- Петровић, Милутин, 30, 225
- Петровић, Снежана, 87
- Пешикан, Митар, 228
- Пешић, Јелена М., 156, 228
- Пижурица, Мато, 228
- Пијаже, Жан (Piaget, Jean), 40, 229
- Пипер, Предраг, 86, 229
- Половина, Весна, 229
- Поповић, Љубомир, 65, 134, 184, 230
- Прћић, Твртко, 70, 87, 229
- Пустејовски, Џејмс (Pustejovsky, James), 211
- Радовић, Душан, 15, 158–166, 229
- Раичевић, Вучина, 229
- Рејхлинг, Антон (Reichling, Anton), 209
- Реметић, Слободан, 210–211, 229
- Сапир, Едвард (Sapir, Edward), 40
- Селинкер, Лери (Selinker, Larry), 191
- Сињачкин, В. П. (Синячкин, В. П.), 222
- Симић, Слободан, 200
- Ситарница, Рада, 68
- Скок, Петар, 87

- Сорокин, Ј. А. (Сорокин, Ју. А.), 229
- Стакић, Милан, 134
- Станић, Александра, 38, 221
- Станојчић, Живојин, 65, 134, 184, 230
- Стернин, И. А., 229
- Стефановић, Драгољуб, 230
- Стефановић, Марија, 86, 194, 229, 230
- Стојановић, Љубомир, 214
- Стојковић, Милко, 200
- Тадић, Милутин, 68
- Тарасов, Е. Ф., 222, 229
- Тафра, Бранка, 101, 230
- Томић, Миодраг, 212, 230
- Томовић, Милица, 38, 221
- Требјешанин, Биљана, 223
- Трој, Фридрих, 222
- Ђирилов, Јован, 87
- Ђосић, Павле, 85
- Уфимцева, Н. В., 229
- Флеш, Рудолф (Flesch, Rudolph), 155
- Хамовић, Драган, 167
- Хардин, Карол Ј. (Hardin, Karol J.), 191–192, 230
- Царић, Воја, 35
- Цаха-Крстић, Ђурђица, 41, 230
- Цветановић, Владимир, 230
- Цвијетић, Ратомир М., 25, 230
- Цвијић, Јован, 210, 213–214, 216, 218, 230–231
- Черкасова, Г. А., 229
- Чомски, Ноам (Chomsky, Noam), 40, 211, 229
- Шипка, Данко, 86, 93, 231
- Шипка, Милан, 52, 61, 86, 87, 231
- Шкаљић, Абдулах, 87
- Шофранац, Татјана, 38, 221
- Штасни, Гордана, 25, 228, 231

Библиографске белешке

Култура изражавања у настави српског језика

Рад се темељи на предавању које је одржано учитељима и наставницима српског језика у више наврата 2005. године (9. и 23. октобра, 27. новембра, 4. децембра), као и 29. јануара 2006. године, у Центру Сава, у оквиру семинара Министарства просвете и спорта, под називом *Методика настави српског језика и књижевности у разредној настави*. Овај семинар Министарства просвете остаће запамћен као један од најмасовнијих јер су на њему присуствовали готово сви учитељи из Србије. Текст је објављен 2006. године у часопису *Иновације у настави* XIX, 2006/1, стр. 29–35.

Разумевање значења реченице (вежбања)

Рад је написан на основу предавања које је одржано наставницима српског језика 12. маја 2007. године у Нишу и 13. октобра 2007. године у Ваљеву, у оквиру семинара *Ка савременој настави српског језика*. Семинар је организовало Друштво за српски језик и књижевност Србије. Текст предавања објављен је 2009. године у часопису *Књижевност и језик* LVI/3-4, стр. 325–335.

Утицај полисемије на творбу речи (методички аспект)

Текст је заснован на предавању које је одржано 15. јануара 2009. године на *50. Републички зимском семинару за наставнике и професоре српског језика*. Семинар је одржан на Филолошком факултету у Београду, у организацији Друштва за српски језик и књи-

жевност Србије. Текст предавања објављен је 2009. године у часопису *Књижевности и језик* LVI/1-2, стр. 147–155.

Лексички односи и полисемија (методички аспект)

Текст се темељи на предавању које је одржано 12. јануара 2001. године на *Рејубличком зимском семинару за наставнике и професоре српског језика и књижевности*. Семинар је одржан на Филолошком факултету у Београду, у организацији Друштва за српски језик и књижевност Србије. Текст предавања објављен је 2001. године у часопису *Књижевности и језик* XLVIII/1-2, стр. 121–129.

Лексикологија у настави: лексичко богаћење

У донекле измењеном облику, текст представља предавање учитељима и наставницима српског језика одржано 2010. године на семинару у организацији Завода за уџбенике *Уџбеници и наставна српског језика*. Предавање је одржано у Чачку, Београду, Јагодини и Сремској Каменици. Текст се овом приликом први пут објављује.

Једнојезички речници у настави српског језика

Рад је заснован на предавању које је одржано 19. јануара 2006. године на *XLVII Рејубличком зимском семинару за наставнике и професоре српског језика и књижевности* на Филолошком факултету у Београду. За ову прилику додате су основне информације о *Речнику српског језика* Матице српске, а проширена је и библиографија важнијих речника српског језика. Предавање је објављено 2006. године у часопису *Књижевности и језик* LIII/1-2, стр. 125–133.

Творба речи у настави српског језика

Текст је представљен на *16. конгресу савеза славистичких друштва Србије и Црне Горе*, који је одржан 2005. године у Врњачкој Бањи. Реферат је објављен 2005. године у часопису *Књижевности и језик* LII/3-4, стр. 347–354.

Паронимија у настави српског језика

Текст је заснован на предавању које је одржано наставницима српског језика 5. априла 2008. године у Београду и 11. маја 2009.

године у Шапцу, у оквиру семинара *Ка савременој настави српској језика и књижевности*. Семинар је организовало Друштво за српски језик и књижевност Србије. Текст предавања овом приликом први пут се објављује.

Провера знања из лексикологије: где греше ученици, а где наставници

Рад је написан на основу предавања одржаног наставницима и професорима српског језика на *Републичком зимском семинару* на Филолошком факултету у Београду, 15. јануара 2010. године, у организацији Друштва за српски језик и књижевност Србије. Текст предавања објављен је 2010. године у часопису *Књижевности и језик* LVII/1-2, стр. 97–109.

Настава граматике у четвртном разреду основне школе

Резултати овог истраживања изнесени су учитељима широм Србије: 6. децембра 2006. године у Београду, на семинару за учитеље, у организацији Учитељског факултета, а затим на промоцијама уџбеника Завода за уџбенике: 5. децембра 2007. године у Врбасу, 10. децембра 2007. године у Ваљеву и 14. децембра 2007. године у Крушевцу.

Типичне грешке ученика стечене у првом кругу усвајања градива у настави српског језика

Чланак се темељи на предавању одржаном на 49. *Републичком зимском семинару за наставнике српској језика* 16. јануара 2008. године на Филолошком факултету у Београду. Текст предавања објављен је 2008. године у часопису *Књижевности и језик* LV/1-2, стр. 117–126.

Ка бољим уџбеницима за српски језик

Рад је објављен 2007. године у зборнику радова *Уџбеник и савремена настава*, објављеном поводом 50 година рада Завода за уџбенике, Београд: Завод за уџбенике, стр. 27–37.

Душан Радовић о уџбеницима

Рад је публикован 2008. године у зборнику радова *Душан Радовић и развој модерне српске књижевности*, Београд: Учитељски факултет, стр. 223–233. Објављивању зборника претходио је научни скуп о Душану Радовићу, у организацији Учитељског факултета из Београда.

Мој први уџбеник

Текст је прочитан 23. децембра 2004. године на *Трибини о концепцији и примени уџбеника за српски језик*, одржаној у Заводу за уџбенике у Београду. Објављен је у *Просветном прегледу* бр. 2962 (19), год. LXI, 9. VI 2005, стр. 16–17.

Аутор о свом уџбенику: Српски језик за четврти разред основне школе

Текст се састоји из делова одабраних из приручника за наставнике, који је објављен као део уџбеничког комплета за српски језик за четврти разред основне школе (Рајна Драгићевић, Зорана Опачић-Николић, Даница Пантовић, *Уџбенички материјали за српски језик – приручник за наставнике*, Београд, 2005: Завод за уџбенике).

Лингвокултуролошки приступ у настави српског језика као страног

Рад је прочитан 2010. године на међународној научној конференцији о учењу српског језика као страног. Конференцију је организовао Центар за учење српског као страног језика на Филолошком факултету у Београду. У току је објављивање зборника радова са конференције. Овај рад биће објављен у том зборнику. Вежбања наведена у овом тексту с успехом су примењивана у раду са страним студентима: 29. априла 2008. године на предавању одржаном студентима српског језика на Универзитету у Грацу, 22. јуна 2009. године на предавању одржаном студентима славистике на Хумболтовом универзитету у Берлину, у септембру и октобру 2009. године на курсу из Лексикологије и лексикографије српског језика, који је одржан студентима славистике на Масариковом универзи-

тету у Брну (Чешка), 2010. године на *Међународном скупу слависта* на Филолошком факултету у Београду и у мају 2010. и 2011. године, гостујућим украјинским студентима српског језика са Универзитета у Кијеву, на Филолошком факултету у Београду.

Улога професора на савременом универзитету

Рад је изложен 11. новембра 2011. године на међународној научној конференцији *Наука и савремени универзитети*. Овај научни скуп одржан је на Филозофском факултету у Нишу, а организован је поводом 40 година од оснивања тог факултета. Рад се овом приликом први пут објављује.

Резиме

У настави српског као матерњег језика у основној школи преовлађују теме из граматике, а у средњој школи углавном из књижевности. Теме које се обрађују често нису усклађене са когнитивним способностима ученика одређеног узраста. Од ученика основне школе очекује се да овладају апстрактним граматичким системом. Уз много непримерених подела и детаља, ученици се подучавају граматици као науци затвореној у свој сопствени систем граматичких правила и односа, која ни на један начин није у вези са реалним комуникацијским потребама стварних говорника. У таквим условима много проблема имају ученици, наставници, али и аутори уџбеника. У овој књизи износе се неки проблеми са којима се среће аутор уџбеника који покушава да усклади захтеве из планова и програма са способностима једанаестогодишњих и дванаестогодишњих ученика у почетној настави граматике. Предлажу се и различите теме и вежбања из језичке културе које нису заступљене у програмима, а морале би бити.

У последњих неколико година, пошто су наши ученици испојили лоше резултате на међународним тестирањима на којима се мере језичке способности ученика (разумевање прочитаног, препричавање, резимирање, лексичко богатство итд.), нагло се пробудило интересовање институција и појединаца задужених за унапређивање наставе српског језика да се у скорој будућности озбиљно реформишу планови и програми за овај предмет и да један од најважнијих задатака наставе, коначно, постане унапређивање језичких способности ученика. Ова књига представља мали допринос тим настојањима.

Summary

Serbian language primary school curriculum is comprised mostly of the grammar rules and exercises, and high school curriculum mostly deals with literature analyses. Very often it is not adjusted to cognitive abilities of the students. The primary school students are expected to master the abstract grammar system, explained by numerous inadequate examples and classifications, and it is presented as a rigid system of rules which by no means represents the communication reality for the speaker in a real world. In such an environment, students, teachers and handbook authors struggle with various problems. This book presents some of the problems an author runs into writing a handbook and trying at the same time to adjust the curriculum with the abilities of the eleven-year-old and twelve-year-old students at the early stage of grammar learning. New topics and exercises, not explored before, are suggested as a must.

In the past few years and after poor results achieved by our students at the international competitions in language skills (comprehending, retelling, summarizing of the texts, etc), a sudden interest of the proper authorities in this matter was generated and directed towards the possibility to reform the curricula, and by that help students to improve language skills. This book makes a small contribution to that endeavor.

др РАЈНА ДРАГИЋЕВИЋ

ЛЕКСИКОЛОГИЈА И ГРАМАТИКА У ШКОЛИ

Прво издање, 2012. година

Издавач
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ
Београд, Краљице Наталије 43
www.uf.bg.ac.rs

За издавача
проф. др Александар Јовановић, декан

Лектор и коректор
мр Александра Марковић

Ликовна опрема
Аида Спасић

Графички уредник
Стеван Паковић

Тираж
300 примерака

Штампа
„Академија“, Београд

ISBN 978-86-7849-159-7

