

ЉИЉАНА ПЕТРОВАЧКИ

МЕТОДИЧКА ИСТРАЖИВАЊА У
НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И
КЊИЖЕВНОСТИ

Нови Сад
2008

Филозофски факултет у Новом Саду
Одсек за српски језик и лингвистику

Љиљана Петровачки
МЕТОДИЧКА ИСТРАЖИВАЊА У НАСТАВИ СРПСКОГ
ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

За издавача
проф. др Љиљана Суботић (декан)

Рецензенти
Проф. Др Павле Илић
Проф. Др Љиљана Суботић

Штампа
КриМел, Будисава

Тираж
400

ISBN 978-86-80271-87-3

УВОДНА РЕЧ

Књига пред Вама настала је на основу мојих радова у којима сам истраживала углавном разне језичке, али и књижевне проблеме које сам учила у настави српског језика и књижевности. Већина од тих радова презентована је на различитим научним и стручним лингвистичким и књижевним скуповима, и сви су објављени у зборницима радова са тих скупова или у различитим књижевнојезичким часописима (*Научни састанак слависта у Вукове дане, Књижевност и језик* Душтва за српски језик и књижевност у Београду, *Српски језик, Зборник Матице српске за филологију и лингвистику, Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду, Лингвистичке свеске* Филозофског факултета у Новом Саду, *Школски час* и др). Сакупљени у овој књизи, ови расути радови, сада лакше могу да дођу до својих правих читалаца, наставника српског језика и књижевности који желе и сами да истражују и осмишљавају успешније кораке за заједничко учење матерњег језика и књижевности са својим ученицима. Верујем да ће им неки од ових радова, који су овде прилагођени и у дидактичке сврхе, у томе помоћи.

Књига може да буде и полазиште за нова методичка истраживања наставе српског језика као матерњег језика и књижевности новој и све бројнијој генерацији методичара овог важног предмета за развијање језичке компетенције и књижевне и опште културе наших ученика.

У ово, реформско време нашег образовног система, важно је истаћи да реформу, ипак, треба у највишем обиму да изнесу наставници који стога перманентно треба да унапређују своју професионалну компетенцију и да се тако оспособе да успешно сами решавају бројне проблеме који се у настави српског језика и књижевности често јављају. У томе им треба стручно и добронамерно помоћи.

Ово је мој скромни допринос.

Аутор
Љиљана Петровачки

САДРЖАЈ

I ДЕО НАСТАВА СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО МАТЕРЊЕГ	7
1.1. ПРОБЛЕМИ НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО МАТЕРЊЕГ	9
1.2. НАСТАВА МОРФОЛОГИЈЕ У ОСНОВНОЈ И СРЕДЊОЈ ШКОЛИ	20
1.3. МОРФОСИНТАКСИЧКИ ПРОБЛЕМИ У НАСТАВИ	38
1.4. МОРФОСИНТАКСИЧКЕ РЕЧИ	53
1.5. АКТИВНА НАСТАВА СИНТАКСЕ	64
1.6. МОГУЋНОСТИ ИСКАЗИВАЊА ОБЈЕКТА	80
1.7. РЕКЦИЈСКЕ КОНСТРУКЦИЈЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА	91
1.8. ИЗ СИНТАКСЕ ГЛАГОЛА ЗНАЧЕЊА И УПОТРЕБА ГЛАГОЛСКИХ ОБЛИКА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА (КАО МАТЕРЊЕГ).....	107
1.9. О ТИПОВИМА ПРЕДИКАТА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА	121
1.10. ИЗРАДА ВАЛЕНЦИЈСКОГ РЕЧНИКА ГЛАГОЛА	141
1.11. ИСКАЗИВАЊЕ УСЛОВА: УСЛОВНЕ РЕЧЕНИЦЕ	154
II ДЕО ПОВЕЗИВАЊЕ НАСТАВЕ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ	167
2.1. КОРЕЛАЦИЈСКО-ИНТЕГРАЦИЈСК И МЕТОДИЧКИ ПОСТУПЦИ У ПОВЕЗИВАЊУ НАСТАВЕ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ	169
III ДЕО НАСТАВА КЊИЖЕВНОСТИ.....	185
3. ЧИТАНКА, КАО СПЕЦИФИЧАН УЏБЕНИК	187
3.1. КУЛТУРОЛОШКЕ ДИМЕНЗИЈЕ ЧИТАНКИ	187
3.2. ЧИТАНКА И МОТИВАЦИЈА УЧЕНИКА ЗА ЧИТАЊЕ И ТУМАЧЕЊЕ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА	196
4. БИБЛИЈА У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ.....	209
4.1. СТАРИ ЗАВЕТ: ЛЕГЕНДА О ПОТОПУ	211
4.2. СВЕМОГУЋНОСТ ЛЕПОТЕ И ТРИЈУМФ ЉУБАВИ У „ПЕСМИ НАД ПЕСМАМА“	220
4.3. БЕСЕДА НА ГОРИ	230
5. АНДРИЋЕВА БЕСКРАЈНА ПРИЧА И УЧЕНИК	239

5.1. УВОЂЕЊЕ УЧЕНИКА У АНДРИЋЕВУ ПОЕТИКУ	241
5.2. „ДОК ГОД ИМА МРАКА, БИЋЕ И СВАНУЋА“	256
5.3. ОБРАДА АНДРИЋЕВЕ БЕСЕДЕ „О ПРИЧИ И ПРИЧАЊУ“	263

І ДЕО

НАСТАВА СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО МАТЕРЊЕГ

1.1. ПРОБЛЕМИ НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО МАТЕРЊЕГ

У раду се сагледава значај наставе матерњег језика у школском систему и указује на већ вишедеценијско запостављање учења српског језика и граматике, посебно у средњим школама, у оквиру заједничког школског предмета **Српски језик и књижевност**. Уз кратак историјски осврт на покушаје лингвиста и методичара да се овакво стање поправи и истицање и других проблема ове наставе, предлажу се и кораци које би требало предузети да би се криза ублажила и превазишла.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: настава српског језика и граматике, методика наставе српског језика, проблеми наставе српског језика и граматике, језичка култура ученика

Настава матерњег језика у школском систему је, свакако, најзначајнија. Она треба да развије, обогати и прошири језичке способности ученика у комуникацији како би се он успешно уклопио у своје окружење и остварио своју личност. Ниједан школски предмет нема толику васпитну и образовну вредност. Учењем матерњег језика ученици се припремају за културну језичку комуникацију, да схватају и тумаче језичке појаве и да своја језичка знања примењују приликом говорења, писања и читања, као и за културни дијалог и језичку толеранцију. Настава матерњег језика и граматике развија њихове укупне афективне и интелектуалне способности, а посебно способности апстрактног мишљења, јер су мишљење и говор повезани процеси. Успешно владање својим језиком омогућава и учење осталих предмета, страних језика и афирмацију ученичког субјективитета у школи и у другим ситуацијама. Добро усмено и писмено изражавање омогућава ученику да се потврди као аутономно биће, способно да покаже своја знања и вредности, да искаже своја мишљења, ставове, одлуке...

У настави, српски језик се изучава заједно са књижевношћу и зато је то програмски најсложенији предмет и у основној и у средњој школи. Он је спој два веома различита подручја. Градиво из језика је егзактно и потиче из наука о језику, а садржаји из књижевности припадају књижевној уметности коју прате науке о књижевности. Спој ова два под-

ручја чини треће подручје - културу изражавања, јер се у њему они функционално испољавају и повезују, што је за ученике веома битно. Подручје културе изражавања развија њихову културу говора и писања. Матерњи језик, дакле, није само наставни предмет, он је и средство изражавања и наставни језик. Настава почива на језичкој комуникацији, па успешност учења и осталих предмета зависи од језичке оспособљености ученика. Зато сматрамо да нема ничег пречег у школи, него оспособити ученика да се успешно користи стандардним језиком у свим видовима његове употребе, а то се постиже изучавањем теоријских знања о језику и функционалном применом тих знања у различитој језичкој пракси.

Стога је и улога наставника матерњег језика веома значајна. Велики значај има учитељ који оспособљава ученике за следеће фазе школовања, али је и деловање наставника матерњег језика и књижевности у предметној настави, у вишим разредима основне школе, као и у средњој школи, такође изузетно за ученике. Да би успешно одговорио на захтеве свога предмета и да би својим стручним ауторитетом успео да образује и васпитава младе, наставник матерњег језика и књижевности има потребу и обавезу за перманентним усавршавањем и стицањем нових знања из наука које помажу остваривању циљева и задатака у оквиру наставе језика и књижевности. Он мора да прати развој лингвистичких наука, књижевну продукцију и савремене језичке и књижевне појаве, као и иновације у методологији лингвистичких и књижевних проучавања.

Сагледавањем целокупне наставе српског језика као матерњег у оквиру заједничког предмета Српски језик и књижевност на свим школским нивоима, уочава се да је она још увек недовољно заснована на савременим методичким системима. Изводи се, углавном, на традиционалан начин и више је формалистичка него функционална и подстицајна. Стање у основним школама, с обзиром на наставу матерњег језика, неупоредиво је боље од оног у средњим. У основним школама наставним планом је предвиђено више часова за изучавање и увежбавање језичке грађе. Има и доста часова културе изражавања. Немамо већих примедби ни на фонд часова за језичко подручје, нити на програмске садржаје (мада је у поређењу са земљама у окружењу, укупни фонд за учење матерњег језика доста мањи), али има доста замерки на **начин** како се језички садржај са ученицима изучава. У средњим школама, међутим, настава српског језика, културе изражавања и граматике је дефицитарна и занемарена.

У ово наше време, када се од нас очекују многи одговори на сложена и тешка питања започете реформе образовног система, потребно

је пажљиво сагледати садашње стање да би се оно могло унапредити. Стога сам у свом раду настојала да укажем на најзначајније проблеме наставе српског језика као матерњег, посебно у средњој школи, јер ту их има много више него у основној школи. Проблема нема толико у концепцији те наставе и њеном програмирању, колико у организацији и коначној реализацији. Заправо, настава српског језика, у оквиру јединственог предмета **Српски језик и књижевност** у средњим школама (сем у филолошким гимназијама где је српски језик издвојен у посебан предмет), све се више запоставља. Невероватно, али могуће! Ученици средњих школа не уче свој језик и граматику. Иако је у важећем наставном програму језичко подручје заступљено са најмање око 25%, најчешће се многи предвиђени садржаји из језика уопште не реализују. Часови из језика се прескачу или се преливају у корист наставе књижевности. Тако се знање, које су ученици усвојили током основног школовања, постепено заборавља уместо да се проширује и подиже на виши научни ниво, односно, што је најважније, непосредно примењује. То је уочљиво на пријемним испитима на филолошким или другим факултетима где треба показати знање из српског језика, мада се за њих будући студенти додатно озбиљно припремају, најчешће уз стручне инструкције. Ова појава је отишла толико далеко да је приликом одржавања стручних испита наставника у средњим школама тешко добити и наставне јединице из језика за кандидате. При хоспитовању студената српског језика и књижевности такође настају проблеми, јер ђаци немају предзнања из језика и граматике која су неопходно полазиште за планирање савременијих облика наставног рада.

То стање није тренутно, већ деценијско. Још је Александар Белић, који је помно пратио наставу српског језика, о томе расправљао:

...Настава матерњег језика, његова књижевног израза, владање књижевним језиком и разумевање његових особина мора бити основица сваке истинске народне просвете. Тако се обично говори свугде у свету, па и код нас; али када се види примена тог умесног принципа, тада је јасно да су те речи само далек и недостижан циљ, а не стварност. Према томе, потребно је ту основну мисао разрадити тако да би њено пуно остварење нашло место у средњошколској настави... То не значи, како се обично узима, савлађивање граматике матерњег језика, већ познавање књижевног језика по стварним особинама његовим. Као најважнији делови те обуке били би: савлађивање речника књижевног језика, упознавање његових изражајних могућности и познавање суштине самог језика, нарочито његове синтаксе и стилистике. Наравно, ту улази и „нормативна“ граматика, али она не може бити одвојена од језика као стварности, од језика као средства културе наше, од језика као израза нашег мишљења...

...Ја знам да је ово лакше рећи него показати како би се то остварило у самој школи...

...Ово је цео нов програм који тражи озбиљну студију, и добрих познаваца језика, и добрих познавалаца средње школе ...¹

Запажање Александра Белића још увек је актуелно, као да од ове расправе није прошло више од пола века, и због тога су и цитирани ови дужи одломци. Нажалост, озбиљна студија о настави матерњег језика још увек није сачињена, и уз све реформе средње школе, стање се није поправило.

Након Александра Белића, слична запажања о стању у настави матерњег језика излагали су Илија Мамузић², затим Драгиша Живковић³, Радмило Димитријевић⁴ и Миодраг С. Лалевић⁵.

Да би се поправило стање матерњег језика у средњој школи, било је предлога да се настава језика одвоји од наставе књижевности. Методичари се са таквим предлозима не слажу и истичу дубоко јединство језичке и књижевне материје. Павле Илић⁶ као доминантно начело наставе нашег предмета истиче начело повезивања наставе језика, књижевности и културе изражавања. То је истакнуто и у Наставном плану и програму у Упутству за реализовање програма:

...Веома је важно да се настава језика не схвати као циљ сама себи, него да се повеже са осталим деловима овог наставног предмета. Наиме, ова настава пружа лингвистичка знања која ће бити подлога за тумачење језика и стила у оквиру проучавања књижевних дела с тим што ова дела пружају и одговарајући материјал за уочавање естетске функције језика...

¹ Белић, А. (1950). Српски језик и књижевност у школи. *Наш језик*. II књ. Св. 1-2. 3. 4.

² Мамузић, И. (1959). *Прилози савременој настави матерњег језика*. Београд. стр. 7 и *Нови прилози настави матерњег језика у средњим школама*. Београд. 1966. стр. 142.

³ Живковић, Д. (1963). О настави књижевности у средњим школама. *Књижевност и језик*. 1963. Бр. 2. Уз наставу књижевности, Живковић говори и о настави језика:

...Језик се у нашој настави често посматра потпуно одвојено као наука апстрактна, а застарела граматичка категорија, која живи само у схематичким формама граматичких правила и која нема никакве везе са живим говорним твораштвом у свакодневној и у уметничкој употреби језика...

⁴ Димитријевић, Р. (1972). *Проблеми наставе књижевности и матерњег језика I*. Завод за уџбенике и наставна средства Србије. Београд.

⁵ Лалевић, М. С. (1963). *Настава српскохрватског језика у основној школи и гимназији*. Књижевност и језик. Бр. 1. Београд.

⁶ Илић, П. (1998). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси (Методика наставе)*. Змај. Нови Сад.

(Уз ово упутство, међутим, неопходно је нагласити да би лингвометодички предлошци требало да буду из свих функционалних стилова, не само књижевних, односно да репрезентују све врсте текстова!!!)

И у осталој, најзначајнијој методичкој литератури за наставу српског језика и књижевности, инсистира се на повезивању наставних подручја језика, књижевности и културе изражавања. Поменућемо само најзначајније методике. У Методизи Милије Николића⁷ ово начело се дословно примењује. Росандић⁸ у шестом поглављу своје методике говори о односу наставе језика и наставе књижевности и такође истиче начело јединства програмских подручја.

Вештачко раздвајање наставе језика и књижевности није прихватио ни Белић⁹. У том погледу био је потпуно јасан:

...То двоје (књижевност и језик) чине целину и заједно треба да образују основицу оног образовања које треба да да средња школа...

А што настава језика и настава књижевности ипак не чине целину, то је, по мишљењу Белића, произишало из начина предавања нашег предмета.

*...Чим се предавање језика сведе на учење граматике, која је још у основама својим формалистичка, а не стварна, матерњи језик, поред тога што за њ ученици носе материјал у себи самима, не може им омити ...*¹⁰

За значајну делатност синтезе и повезивања језика и књижевности наставници нису имали ни моделе. Томе их, изгледа, нисмо ни ми на факултетима научили. Ако је и било покушаја да се ове две наставе више повезују, они нису били засновани на јасним методолошким принципима.

У новије време, морам да кажем, нажалост, лингвисти су заокупљени, због политичких дешавања, важнијим питањима око дефинисања и нормирања савременог српског језика и настоје да реше најпре научне

⁷ Николић, М. (1998). *Методика наставе српског језика*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд. Видети четврто поглавље. (Функционални поступци у настави граматике, коришћење уметничког текста у настави граматике и стилистике и коришћење књижевне уметности у настави писмености).

⁸ Росандић, Д. (1986). *Методика књижевног одгоја и образовања*. Школска књига. Загреб.

⁹ Белић, А. Наведени чланак.

¹⁰ Белић, А. Наведени чланак.

проблеме те мање обрађају пажњу на наставу матерњег језика¹¹. Сви они који се баве језиком и језичком политиком или размишљају о планирању језика, сигурно нису необавештени о запостављању наставе српског језика и граматике у средњим школама. Међутим, читава политичка клима око реформе школског система и образовања је таква да се мишљења лингвиста, методичара и других компетентних стручњака не уважавају, па су многи и одустали од узалудног посла. Неповољна ситуација се погоршава и већ оставља озбиљне последице на језичку културу ученика, као и на општу културу њихове комуникације и понашања, јер све је то повезано, те би се овакво стање морало што пре решавати и превазићи. Наш ученик, средњошколац, скоро да нема могућности да говори у школи. Велики је број ученика у разреду, па је све већи број контролних задатака и тестова којима се проверава знање ученика јер нема довољно времена за разговор или „одговарање“. Приликом ретког усменог излагања ученика, више се прати тачност података, запажања и тумачења, а мање се обраћа пажња на начин на који ученик нешто казује. Деси се да се не исправе или не прокоментаришу неке ортоепске, фразеолошке, лексичке и друге погрешке. Нема посебних прозодијских и дикцијских вежби. Често наставници ни сами не обрађају пажњу на своје дикцијско обликовање говора. Недостају часови за стилске вежбе, не води се рачуна о избору речи, њиховом реду у реченици и њеној мелодичности, ритмичности, уверљивости... При том је посебно занемарен рад на богаћењу речника ученика. Рад на богаћењу лексичког фонда ученика, као битан елемент у изграђивању језичке културе, мора постати општешколски задатак у чије ће се остваривање, поред наставника матерњег језика, морати укључити и сви остали наставници. Управо, целокупна настава мора неговати и развијати израз ученика, богатећи њихов речник, не само терминолошком лексиком, карактеристичном за одређену наставну област, већ и лексемама са општеупотребном вредношћу.

Позната је чињеница да се богатство речника стиче читањем. Стога ученике треба упућивати на квалитетно и активно читање и тумачење књижевних дела, али и текстова и других функционалних стилова, како би њихов потенцијал користили за изграђивање сопственог израза. Можда би се тако, шире, могла поставити и концепција програма за српски језик: представити језик као систем, језик као средство комуникације, језик као социolingвистичку појаву (масовне медије и остале дискурсе), али све у практичној функцији постизања боље културе

¹¹ Истакла бих, међутим, настојања и радове Милорада Дешића и Љубомира Поповића који су дали значајан допринос унапређивању наставе српског језика. Такође и лингвисте окупљене у Друштву за српски језик и књижевност, чији су такође најистакнутији чланови Љ. Поповић и М. Дешић.

усменог и писменог изражавања ученика. Дакле, учење језика и граматике требало би програмирати и конкретно и прагматично разрадити тако да буде сврсисходно, са практичном применљивошћу, у циљу постизања што боље функционалне писмености под којом се подразумева учење вербалног општења, ефикасно читање и разумевање текста, интерпретација информација, вештина писменог изражавања и др.¹² Крајњи циљ треба да буде комуникативна компетенција која ће омогућити личну ефикасност ученика у свом окружењу. Ипак, да истакнемо, док говоримо о овој практичној компоненти модернизације програма матерњег језика, треба имати на уму да хуманистичка и национална оријентација у програму не сме да се изгуби, првенствено преношење културног наслеђа сачуваног у језику.

Чување културног наслеђа је задатак који се далеко више остварује у настави књижевности. Настава књижевности се боље реализује у нашим школама и није оптерећена тако крупним проблемима као настава језика. Уочљива је, ипак, криза читања и наставници се довијају на различите начине да ученике мотивишу да прочитају обавезну лектуру. Број књижевних дела је предимензионисан, посебно у завршним разредима средње школе.

У последње време много се говори да школу треба учинити занимљивијом ученицима. Ипак, још је важније начинити школу кориснијом ученицима. Ако, ученик, средњошколац, који и сам може да процени шта му је корисно и потребно, схвати да му је потребна добра језичка компетенција за боље сналажење у животу (за успешније учење, студирање, квалитетније обављање посла, да покаже своја знања...) да му је то неопходно полазиште или алат за укључивање у све животне ситуације, он ће имати мотивацију за учење. Али настава језика у том случају мора бити функционална. Како то постићи? Да би ухватили корак са временом и задовољили потребе савременог ученика, међутим, није довољно променити програм и уџбенике, треба из основа мењати концепцију наставе и начине припремања наставног кадра. Ми, наставници, треба прво да мењамо себе. Културолошко сивило и апатична атмосфера не би смели да обухвате школе у којима одрастају наша деца и не бисмо смели да им гушимо радозналост и радост учења. Ученици су отворени према свему новом. Нарочито треба обратити пажњу на чињеницу да већина средњошколаца, поготову гимназијалаца, потпуно природно користи рачунар и да је то део њихове свакодневице, заједно са

¹² У штампаним се износи подаци да је код нас 45% људи функционално неписмено. (Испитивања су показала да не разумеју и не могу да растумаче одређени прочитани текст и да коректно напишу извештај о назначеном догађају. О правописним и граматичким грешкама боље и не говорити...)

другим видовима савремене комуникације (мобилни телефон, интернет и сл.), а да их наставници често немају и да нису довољно информатички обучени. Ово треба да представља изазов за наставнике који желе да остваре атрактивну и конкурентну наставу, јер употребом нових медија у наставној пракси, могла би се изградити интерактивна и мултимедијална концепција наставе која би успоставила и нови, квалитетнији однос интеракције између свих учесника наставног процеса.

Треба учинити доста и на модернизацији и унапређивању наставничких факултета на којима би се студенти боље стручно и методички обучили. Поготову кад су садржаји из језика и граматике у питању. Ми смо од школске године (2005/2006) на Филозофском факултету у Новом Саду на Одсеку за српски језик и лингвистику кренули са новим наставним планом и програмом. Имаћемо наставничке и ненаставничке студијске групе и усмерења. Наставничка усмерења имаће појачан модул педагошко-психолошких предмета и проширене листе одговарајућих изборних предмета као и повећану праксу.

Надајмо се да ће ове иновације у универзитетској настави допринети да будући наставници добију боље иницијално образовање које ће им обезбедити и солидне професионалне компетенције за изазове будуће школе.

Непрестано се чују оцене наставника да је средњошколска граматика тешка (односи се и на програм и на уџбеник, а то показују и резултати анкете коју смо извршили). Али заваримо и у уџбенике неких других предмета (математика, физика, хемија и др.). Погледајмо колико стручних термина има само на једној страници у уџбенику биологије. Зар ћемо ученике „поштедети“ учења свог језика? Матерњи језик није обичан, већ приоритетни предмет, јер је заправо наставно средство на коме се изводи свеукупна настава или шире, учење свог језика је оспособљавање за споразумевање у животу. Да би се олакшала настава језика у средњој школи, на основу оптималног наставног програма и поменутог уџбеника Ж. Станојчића и Љ. Поповића, урађени су граматички приручници¹³ за први и други разред средње школе, а пожељно би било сачинити и приручнике за трећи и четврти разред. Заправо, са методичког аспекта најефикасније би било да се на основу поменутог уџбеника, језичка грађа раздели и сачине посебни уџбеници за сваки разред посебно.

¹³ Николић, Љ, Станојчић, Ж. и Кликовац, Д. (1996). *Језик и језичка култура 1. Граматика српског језика за први разред гимназија и средњих стручних школа - приручник са вежбањима*. Стручна књига. Београд.

Николић, Љ, Станојчић, Ж. и Кликовац, Д. (1997). *Језик и језичка култура 2. Граматика српског језика за први разред гимназија и средњих стручних школа - приручник са задацима и решењима*. Стручна књига. Београд.

Уз важећи уџбеник за средњу школу, наставници би могли консултовати и раније уџбенике, у којима је језичка грађа презентована разумљиво и систематично. У првом реду, мислимо ту на уџбенике Ј. Јерковића и Ј. Кашића¹⁴ и Стевановићеву *Граматику*, која је доживела своја многобројна издања¹⁵, као и уџбенике Р. Симића.

Елементе опште лингвистике ученицима на модеран, заокружен, а једноставан начин, са целовитим погледом на језик, презентује уџбеник Ранка Бугарског¹⁶. Овај уџбеник се користи селективно, током четворогодишњег школовања, а најчешће у првом и четвртном разреду. Он омогућава упознавање са основним појмовима и терминима науке о језику и приказује улогу језика у животу људи и његову општу структуру. Код младог читаоца жели се подстаћи интересовање за језичке појаве и креативно коришћење уџбеничког материјала за дискусију у разреду, за часове вежбања, за самостално ангажовање у проширивању стеченог знања о матерњем језику или другим језицима које ученици уче.

Неопходно је да ученике перманентно навикавамо и на употребу речника и правописа¹⁷. Због тога треба предвидети и додатне часове за приказивање и решавање правописних проблема, посебно оних које ученици сами уоче. На правила треба ученицима указивати сукцесивно, кроз примену, увежбавајући их на добро одабраним примерима.

Још бих истакла и на потребу и значај употребе и друге стручне и научнопопуларне литературе и часописа у настави српског језика. Средњошколски часопис за српски језик и књижевност *Свет речи* (у издању Друштва за српски језик и књижевност), који на занимљив начин представља и тумачи многе језичке и књижевне појаве, може ученике анимирати на активно и креативно, коришћење и истраживање матерњег језика.

¹⁴ Кашић, Ј. и Јерковић, Ј. (1975). *Српскохрватски, хрватскосрпски језик*. Уџбеник за I разред средње школе. Покрајински завод за издавање уџбеника. Нови Сад.

Јерковић, Ј. и Кашић, Ј. (1975). *Српскохрватски, хрватскосрпски језик*. Уџбеник за II разред средње школе. Покрајински завод за издавање уџбеника. Нови Сад.

¹⁵ Стевановић, М. (1998). *Граматика српскога језика за средње школе*. Према последњем 11. издању Заветно слово. Београд.

¹⁶ Бугарски, Р. (1991). *Увод у општу лингвистику*. Друго издање. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

¹⁷ Пешикан, Митар, Јерковић, Јован и Пижурица, Мато (1993). *Правопис српскога језика*. Матица српска. Нови Сад и *Правопис српскога језика* истих аутора као школско издање. МС. 1995.

Дешић, Милорад (1994). *Правопис српског језика: приручник за школе*. Нијанса. Земун. Унирекс. Никшић.

Симић, Радоје, Станојчић, Живојин и сар. (1993). *Правопис српскога језика са речником*. Београд. Никшић.

И да не завршимо са проблемима и у негативном тону. Док је доскора било мало средњошколских професора којима је српски језик основна струка, много више је било оних који су дипломирали књижевност, сада се однос међу њима поправља. Надајмо се да ће млађи професори српског језика, са солидном професионалном компетенцијом, којих је све више, донекле изменити неповољну ситуацију. И још нешто. На учење језика, средњошколце мотивише и такмичење из српског језика и језичке културе. Ово такмичење у организацији Друштва за српски језик и књижевност од 1990. сваке године окупља све већи број ученика. Док је ранијих година било знатно више ученика из основне школе, последњих година у њега се све више укључују и средњошколци. Пријатно изненађује колико такмичари имају знања из језика и како га примењују. Ипак, то су само одабрани. И, нажалост, своја знања нису стекли на редовним часовима, већ на додатној настави, секцијама или самосталним радом.

Уместо закључка размишљамо:

Шта предузети?

- * као прво, требало би проблему запостављања наставе језика у средњој школи посветити више пажње и у лингвистичкој и школској и целокупној јавности
- * више заинтересовати ученике за учење и неговање матерњег језика, развијати љубав према матерњем језику (константне популарне акције и школа и медија и друштвене заједнице)
- * у надлежним просветним надзорним службама контролисати обавезност језичке наставе (ма колико то било непопуларно)
- * у језичкој и методичкој науци посветити већу пажњу унапређивању наставе језика на свим нивоима образовања
- * затим, треба осмислити концепцију наставе матерњег језика и утврдити минимум знања која завршени ученик основне или средње школе треба да усвоји
- * на основу тога, представити језик као систем и истаћи његове најбитније сегменте, уз селективно и егземпларно стицање фундаменталних знања развијати функционалну писменост ученика
- * ослободити се старог концепта наставе језика (граматизирања и формализма)
- * обратити пажњу више на функцију језика него на форму
- * настава језика треба да буде целисходнија, стављена у службу оспособљавања ученика за самостално и правилно усмено и писмено комуницирање стандардним језиком и за разумевање различитих извора информација

- * у том смислу, примењивати језичко знање, повезивати наставу језика са наставом књижевности и медијском културом да ученици осете моћ и значај језика
- * иако има предлога, не би требало наставу језика раздвојити од наставе књижевности, већ проналазити најбоље путеве за повезивање ова два подручја
- * организовати стручна усавршавања наставника и размену методичких искустава у обликовању наставне грађе из језика
- * у методици српског језика подстицати на примену савременијих методичких система и изналажење различитих и ефектних функционалних поступака за тумачење и увежбавање програмских садржаја.

Као што се може уочити, озбиљни задаци предстоје пред језичком и методичком науком и наставом српског језика као матерњег.

Ljiljana Petrovački

ISSUES WITH TEACHING OF SERBIAN AS A MOTHER TONGUE IN SCHOOLS

Summary

In this paper, we analytically observe the conception of process of teaching of Serbian language as mother tongue in schools. We point out to the problems related to its organization and realization.

ЛИТЕРАТУРА

- Брборић, Вељко (2004). Наставна пракса и правопис српског језика. *Књижевност и језик*. LI бр. 3–4. стр. 385–395.
- Дешић, Милорад (1999). Место дикције у настави српског језика и књижевности. *Књижевност и језик*. XLVI бр. 1–3. XLVI. стр. 49–56.
- Дешић, Милорад (2001). Нормирање савременог српског језика као научни и наставни проблем. *Књижевност и језик*. XLVIII бр. 3–4. стр. 15–21.
- Кликовац, Душка (2002). *Граматика српскога језика за основну школу*. Српска школска књига. Београд.
- Поповић, Љубомир (2002). Реформа образовања и настава српског језика. *Књижевност и језик*. XLII бр. 1–2. стр. 97–102.
- Станојчић, Живојин и Поповић, Љубомир (2002. и 1989). *Граматика српскога језика*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

1.2. НАСТАВА МОРФОЛОГИЈЕ У ОСНОВНОЈ И СРЕДЊОЈ ШКОЛИ

У овом излагању сагледано је колико је грађа из морфологије присутна у нашим школским програмима (основношколским и средњошколским), како је она повезана са осталим језичким нивоима, а уочиће се и неке тешкоће ученика у савладавању знања из морфологије. Овај рад је један вид нашег настојања да се ученицима и наставницима помогне у заједничком наставном раду и савладавању сложене језичке материје. Стога ће бити приказани и неки функционални методички поступци који наставу граматике могу учинити занимљивом и код ученика развити радозналост за рад и стваралачки однос према језику.

Морфологија је базични структурни ниво у целокупном језичком систему. У Енциклопедијском речнику модерне лингвистике Дејвида Кристала¹⁸ (у другом допуњеном издању) који су код нас превели Иван Клајн и Борис Хлебев, одредница морфологија овако је објашњена:

„Морфологија је грана граматике која проучава структуру облика речи, првенствено помоћу поделе на морфеме. Традиционално се разликује од синтаксе која се бави правилима која одређују спајање речи у реченице. Морфологија се обично дели на две области: испитивање флексије („флективна морфологија“) и творбу речи („лексичка или деривациона морфологија“).

Ми нашим ђацима објашњавамо да је морфологија основни део граматике који се бави речима и њиховим облицима и структуром тих облика. То би била морфологија у ужем смислу, док у ширем смислу, морфологија обухвата процес грађења речи (образовање изведених и сложених речи) и састав речи¹⁹. У новије време творба речи и лексикологија издвајају се у самосталне лингвистичке дисциплине.

¹⁸ Кристал, Дејвид. (1988). *Енциклопедијски речник модерне лингвистике*. Нолит. Београд. стр. 155.

¹⁹ Консултовани су и следећи аутори који су се бавили морфологијом:

Белић, А. (1958). *О језичкој природи и језичком развићу*. I књ. Нолит. Београд; Стевановић, М. (1964). *Савремени српскохрватски језик*. I књ. Одељак Морфологија. На-

Термин морфологија означава у лингвистици и део структуре језика којим се бави истоимена лингвистичка дисциплина. То је систем облика једног језика.

Централни појам морфологије је морфема. Морфема је најмања јединица језичке форме (речи) која може да буде носилац значења или граматичке службе, било самостално или у вези са другим таквим јединицама. Морфема се не може делити на мање језичке јединице које би имале значење.

Какав је однос речи и морфеме?

Речи могу бити једноморфемске (нпр. већина предлога, прилога, везника и осталих помоћних, односно функционалних – синсемантичких речи) и вишеморфемске (све променљиве речи). Морфеме се деле на коренске (лексичке) и афиксалне (префикси, инфикси, суфикси и граматичке – релационе морфеме). Рашчлањавање речи на морфеме називамо морфемском анализом. Анализом одређујемо број и значење појединих морфема у речи.

Лек	Ø	
коренска	нулта	
морфема	морфема	
(лексичка)	- наставак за облик номинатива именице мушког рода једине (граматичка)	
Лек -	ар	- у
коренска	наставак за грађење речи,	наставак за облик (датов
морфема	за имаоце занимања	или локатив јед.)

Морфемска анализа причињава ученицима прилично тешкоћа. Пошто је она предвиђена у програму за први разред средње школе, у каснијем излагању показаћемо могућности за њено увежбавање.

Настава морфологије заснива се на морфологији савременог српског језика. Нужно је да се методика наставе ослања на достигнућа савремене лингвистике. Садржај из морфологије појављује се у свим фазама образовања. У основној школи, они се појављују чак и у нижим разредима, када се ученици упознају са неким речима и њиховим облицима. У вишим разредима основне школе, грађа из морфологије најзаступљенија је у петом разреду, где ученици треба да усвоје све врсте

речи и њихове облике, а детаљније обрађују именице, именичке заменице, придеве и основна глаголска времена (презент, перфекат и футур I). У петом разреду, ученици треба да савладају још и промену именица и личних и осталих именичких заменица, а упознају се и са творбом речи. Иако се упознају са појмовима просте, изведене и сложене речи, као и творбеним деловима речи (корен, основа, наставци), ученицима се на овом узрасту не говори о морфемама. При укључивању грађе из морфологије у наставни процес, поштује се принцип одмерености и усклађености наставе са узрастом и способностима ученика²⁰.

У шестом разреду, ученици из морфологије обрађују придевске заменице и већи број глаголских облика: аорист, футур II, глаголске начине (императив, потенцијал) и глаголске прилоге (садашњи и прошли). У седмом разреду, обрађују се глаголски облици који се ређе употребљавају у савременом језику: имперфекат и плусквамперфекат. Морфологија у осмом разреду присутна је у опсежној систематизацији обрађеног градива.

Што се тиче средње школе, садржаји из морфологије изучавају се у првом, другом и трећем разреду. Знање ученика из ове области, стечено у основној школи, у средњој се актуализује и проширује новим, уздигнутим на виши ниво научности.

У првом разреду, ученици се упознају са језиком као системом и свим његовим хијерархијски устројеним нивоима, као и наукама које их проучавају: фонетиком, фонологијом, морфологијом, лексикологијом, синтаксом. Поред детаљнијег изучавања фонетике и фонологије, у првом разреду, ученици се уводе у морфологију тако што се упознају са појмовима морфологија и морфема као и врстама морфема – творбеним и граматичким. Врши се морфемска анализа у речима. Морфологија се повезује са фонетиком у морфофонологији. Све гласовне промене, које су морфолошки условљене, проучавају се са морфолошким појавама (гласовне промене условљене деklinацијом именица, придева, заменица, гласовне промене условљене конјугацијом, творбом речи и др.).

У другом разреду средње школе, морфологија у ужем смислу заузима централно место у програму из граматике. Ученици изучавају све врсте речи (променљиве и непроменљиве) и њихове морфолошке и класификационе категорије. Колико је у другом разреду морфологија заступљена, приказује садржај програма морфологије из Програма образовања и васпитања за други разред гимназије из Службеног гласника РС – Просветног гласника бр. 3, Београд, 31. мај 1991. год.

²⁰ Видети о наставним принципима у књизи Милије Николића (1996). *Наставни принципи и књижевне интерпретације*. ОШ "Милош Црњански". Београд.

МОРФОЛОГИЈА (У УЖЕМ СМISЛУ)

Врсте речи. Променљиве и непроменљиве речи. Морфолошке и класификационе категорије речи.

Именице. Именичке категорије (падеж и број: род). Врсте именица. Основно о деκлинацији именица.

Придеви. Придевске категорије (род, број, падеж, вид, степен поређења). Врста придева. Основне карактеристике деκлинације и компарације придева.

Заменице. Именичке заменице: личне заменице; неличне именичке заменице (заменице ко, што итд.). Придевске заменице. Основно о промени заменица.

Бројеви: главни и редни бројеви. Врсте главних бројева: основни бројеви, збирни бројеви, бројне именице на -ица (двојица, тројица итд.), бројни придеви (једни, -е, -а, двоји, -е, -а, итд.).

Глаголи. Непрелазни, прелазни и повратни глаголи. Подела глагола по виду. Морфолошке глаголске категорије: време и начин; лице и број (и род – код облика који разликују м, ж, и с. род); стање (актив и пасив); потврдност/одричност. Основно о конјугацији (глаголске основе, глаголско врсте, лични и нелични облици, облици пасива).

Прилози. Врсте прилога.

Помоћне речи: предлози, везници и речце. Узвици.

У трећем разреду, обрађује се творба речи и ученици се упознају са основним појмовима о извођењу (деривацији) речи и увежбавају важније моделе за извођење именица, придева и глагола. Ученици такође треба да усвоје и основне појмове о творби сложеница и полусложеница.

Настава морфологије се не може посматрати изоловано, изван наставе језика у целини. Показали смо како се настава морфологије повезује са фонологијом, а још је тешње повезана са синтаксом. Повезивање ове две области нужно је у трећем и четвртном разреду, јер се у њима, углавном, изучава синтакса. Синтакса је, заправо, функционална морфологија. Зато би за сваку реч употребљену у реченици требало користити прецизнији назив морфосинтаксичка реч²¹. Већа повезаност је, свакако, на нижем синтаксичком нивоу, онда када су у питању најниже синтаксичке јединице (речи, облици).

У реченици: **Снег пада.**

снег је именица, одређена двома морфолошким категоријама>: падежом (номинатив) и бројем (једнина). Категорија рода је мање морфо-

²¹ Видети о томе у уџбенику: Станојчића, Ж. и Поповића, Љ. *Нав. дело*. Одељак Синтакса.

лошка категорија за именице, него за придеве, а више класификациона. Именица *снег* овде има и своју синтаксичку функцију (субјекат).

пада је глагол, одређен следећим морфолошким категоријама: временом (презент), лицем (3. л), бројем (једнина), категоријом потврђености/одричности (потврди), стањем (актив). Синтаксичка функција му је предикат.

(О идентификовању граматичког облика морфосинтаксичких речи видети у наведеном уџбенику такође у поглављу Синтакса.)

Настава морфологије се повезује и са наставом ортографије и ортоепије, јер проучавање врста речи укључује и ортографски и ортоепски приступ (нпр. писање великог слова уз именице, писање присвојних придева изведених од властитих именица, писање футура и перфекта у потврдном и одричном облику... за ортоепију важни су акценти речи, неки суфикси и сл.).

Постоји корелација и између морфологије и семантике, а посебно стилистике. У лингвостилистичком приступу књижевном тексту, па и текстовима других функционалних стилова, свака реч може да се посматра као стилистичка категорија. Ако има појачану језичку изражајност, постаје стилема.

Концепција наставе језика, у којој се перманентно врши корелација свих језичких нивоа (дисциплина), омогућује ученицима да сагледају језик као систем и да своја знања из свих језичких области лакше примене у усменом или писменом изражавању. Оваква концепција наставе језика омогућује и повезивање и прожимање наставе језика са наставом књижевности.

Морфологија је веома обимна језичка дисциплина, тако да се у настави мора савладавати поступно кроз основношколско и средњошколско образовање од једноставнијег према сложенијем и апстрактнијем садржају. Ако погледамо начин планирања и распоређивања грађе из морфологије у школским програмима, видимо да се градиво увећава према начелима поступности, систематичности и усклађености наставе са узрастом ученика. Градиво је заправо планирано и усваја се по правилу развојне спирале.

„Планирањем по правилу развојне спирале“, каже Милија Николић, „изразитије се подстиче обједињавање знања стечених у разним временским раздобљима, а и посебно се настоји да се постижу кумулативна знања вишег реда, практична, продуктивна и стваралачка.“ Графички приказ путем развојне спирале, која је окренута у висину, боље наглашава стални ток и пораст знања из морфологије него приказ путем концентричних кругова. Кругови стварају границе између разреда, а оне се морају отворати и градиво из свих разреда повезивати.

Који су циљеви и задаци наставе морфологије?

Циљ наставе морфологије поклапа се са општим циљем наставе српског језика, а то је да се ученици оспособе да се успешно користе српским стандардним језиком у улози казивача, слушаца саговорника и читалаца. Уколико се ученици упознају са морфолошким системом свог језика и овладају њиме, као и законитостима које у њему владају, усвојена знања моћи ће примењивати у својој језичкој комуникацији у свим сферама живота.

Важан функционални задатак наставе граматике, па тако и наставе морфологије, јесте развијање језичког осећаја код ученика (да ученик разуме значење појединих речи, препознаје њихове облике и да их правилно употреби имајући осећај за све морфолошке и творбене законитости). Морфологија, као школска граматика, мора ученицима олакшати и разумевање текста. Уз помоћ наставе морфологије и творбе речи, ученик развија и стваралачки однос према језику.

Настава морфологије развија логичко мишљење код ученика (и индуктивно и дедуктивно). Такво мишљење може се назвати и граматичким. Савремена, функционална настава морфологије не прихвата формализам и учење језичких чињеница, правила и дефиниција напамет. Она од наставника захтева добро познавање лингвистичке теорије, добру обавештеност плурализмом обликованих методичких принципа и непрекидно осмишљавање стваралачких експликацијских и херменеутичких поступака у учењу језичке материје.

Како придобити ученике за граматiku па и морфологију?

У нашим основним школама, настава језика, па и морфологије, углавном је доста заступљена, међутим, у средњим школама, може се приметити, да се настава језика запоставља у корист наставе књижевности, иако је у програму заступљена са око 30%. Код ученика, средњошколаца, али нажалост и код наставника осећа се извесан отпор према граматички. Ми, наставници, морамо да се упитамо: зашто. Да ли смо се довољно потрудили да нам настава граматике не буде досадна и формалистичка? Да ли пратимо савремену лингвистичку и методичку науку? Увек се сећам, у оваквим приликама своје професорке, свима добро знаног лингвисте Милке Ивић²², коју су долазили да слушају не само студенти српског језика и књижевности већ студенти свих група онда

²² Поводом 35. годишњице Универзитета у Новом Саду 1996. године, Милка Ивић добила је плакету Најбољег универзитетског наставника која је поводом тог јубилеја установљена.

јединственог Филозофског факултета у Новом Саду, јер су њена предавања, поред високе научности, била веома занимљива и духовита.

Како да придобијемо ученике за граматiku па и за морфологију? Наравно, нећемо то моћи тзв. граматизирањем (тј. нефункционалним, формалистичким учењем). Час граматике мора имати динамичку артикулацију, која ће обезбедити висок степен индивидуализације наставе. Непрекидно треба осмишљавати и мотивацијске поступке који ће интелектуално и емотивно снажније деловати на ученике и подстицати их на заједнички наставни рад са наставником у реализацији садржаја из морфологије. Ученике треба водити кроз наставу морфологије да на правилно одабраним примерима самостално запажају, откривају и тумаче језичке чињенице. Подстицани хеуристичким разговором²³, они могу чак и да уопштавају (извођење правила, дефиниције или парадигме). Функционална настава морфологије не прихвата учење дефиниција и парадигми напамет, а њих је у морфологији много. Дефиниције, које ученик својим језиком ствара, развијају способност логичког мишљења и закључивања, а ако се инсистира само на запамћивању и репродуковању чињеница и дефиниција, блокира се његово мишљење и закључивање. Ученик је тада пасиван и настава му постаје досадна. Стваралачка настава максимално ангажује ученичке мисаоне активности у откривању новог градива, али и поступцима увежбавања и примене знања. Уколико ученик успева да решава и различите нове проблеме и неке нове језичке ситуације, што му устаљена стваралачка настава омогућује, код њега ће се створити осећај задовољства, самопоуздања и жеља за новим сазнањима, што је основни услов да се развије љубав према сопственом језику, као и свест о потреби трајног неговања и усавршавања сопственог језичког израза.

Функционални поступци у настави морфологије

Један од предуслова да ученицима рад на часу граматике буде занимљив јесте добро одабран лингвометодички предлог на коме ће се језичка појава сагледавати. О лингвометодичким предлошцима Стјепко Тежак²⁴ каже: „Лингвометодички предлошци морају бити целовити, засићени, прилагођени ученицима, кратки и нормални.“ Ево једног из књижевнoуметничког стила. То је одломак из поеме Бранка Радичевића

²³ Хеуристички разговор: тип разговора у дијалошким методама који ученике постепено усмерава до откривања појава или решавања проблема.

²⁴ Тежак, Стјепко (1980). *Грамматика у основној школи*. Школска књига. Загреб. стр. 138.

„Бачки растанак“²⁵ за који смо се одлучили да би на њему вежбали своје знање о врстама речи. Овај одломак одабран је јер је „засићен“ потребним примерима, кратак, а читаво дело је присутно у свести ученика јер се паралелно обрађује на часовима књижевности, па ће се омогућити и стилска анализа. Неке речи из одломка нису више присутне у стандардном језику, али и то ће се искористити да би се приказао језик Бранка Радичевића. Конкретан задатак даје се ученицима у облику наставног листа.

Наставни лист је приказан на следећој страни.

У анализи задатка о препознавању врста речи, ученицима треба омогућити коришћење Речника МС у шест томова, као и Вуковог Рјечника, где они могу да пронађу Вуково објашњење облика личне заменице другог лица **тебека**. Вук га коментарише овако: „У неким мјестима као по Бачкој, по Банату и по Сријему, а може се чути и по цијелој Србији! Народ додаје... још –ка, –кар, –карена (тебека, тебекар, тебекарена).“ Од октобра 2007. године, могу са задовољством да додам, да имамо и Једнотомник, *Речник српскога језика*, који је објавила Матица српска, а на њему је радило једанаест аутора.

Задатак

У наведеном одломку из „Бачког растанка“ одреди све речи по врстама.

За рад користи припремљену табелу тако што ћеш сваку реч уписати у одговарајућу колону.

„Виногради, збогом, умиљати
Збогом, грожђе, нећу те ја брати,
Ао, бербо, тебе жалим клету,
Та шта је лепше од тебе на свету?
Ко тебека никад не видео,
Шта је јоште сиротан видео?“

²⁵ За одломак из поеме Бранка Радичевића определили смо се и због значајног јубилеја од објављивања Бранкових песама (1846-2007).

именице	виногради, грозђе, бербо, свету, сиротан
придеви	умиљати, клету, лепше
заменице	те, ја, тебе, ко, тебека, шта
бројеви	-
глаголи	нећу, брати, жалим, не видео, је видео
прилози	никад (за време), јоште (за количину)
предлози	од, на
узвици	ао (за изражавање радости, дивљења), та (за истицање)
везници	-
речце	збогом (за поздрав на расанку)

Што се тиче могућности ученика да идентификују поједине врсте речи, може се на основу наставне праксе закључити (у току понављања, систематизације и проверавања знања) да од променљивих речи ученици најлакше препознају глаголе и бројеве, а теже неке заменице и придеве. Од именица збуњују их глаголске именице. Међу непроменљивим речима ученици најлакше идентификују узвице, а затим следе везници, па речце, прилози и предлози. Често се дешава да ученици не разликују прилог и предлог, што више може бити термиолошки него функционално. Наравно, уочавају се велике индивидуалне разлике међу ученицима. Док се један број ученика успешно сналази у препознавању свих врста речи и њихових облика, дотле, срећом, мањи број не препознаје ни основне врсте речи. Управо зато мора се уважавати принцип индивидуализације, који ће уважити могућности сваког ученика. За ученике са недовољним и лошим знањем организују се часови допунске наставе.

Исти одломак из *Ђачког расанка* са наставног листића послужиће нам и за примену знања о творби речи.

Задатак бр. 1

Одреди какве су по начину постанка уочене именице?

Одговор:

виногради - сложена

бербо - изведена

грозђе - изведена

(на) свету – проста

Задатак бр. 2

Објасни постанак изведених и сложених речи

а) берба	- изведена реч, постала деривацијом од глагола брати, са наставком –ба који означава процес вршења радње
бра-ти бер-ба	- у корену речи долази до превоја самогласника (Ø : е)
б) грозђе	- изведена реч, настала деривацијом од именице грозд, са наставком -је за збирне именице
грозд + је > грозђе	(под утицајем гласа ј долази до јотовања); ненепчано зубно д се јотује и прелази у предњонепчано ђ)
грозђе > грозђе	(након јотовања, врши се и једначење сугласника по месту изговора: зубно з прелази у предњонепчано ж)
в) виногради	- сложена реч, постала композицијом двеју речи (две именице): вино + град

Ученицима се може дати и додатни задатак да изводе још неке именице са творбеним наставцима –ба и -је да увиде систем. Одломак на листићу користићемо и за повезивање ученичких знања из морфологије са стилистиком.

Задатак бр. 3

Које именице су у датом одломку самосталне (не зависе од осталих делова у реченици)?

Одговор: виногради, грозђе, бербо

Задатак бр. 4

У ком падежном облику су те именице?

Одговор: у вокативу

Задатак бр. 5

Каква је улога учесталог вокатива у овом одломку (и у делу у целини)?

Одговор: Ови вокативи имају емотивни набој, то су стилеме, апострофе, и показују песникову љубав, дивљење и одушевљење. На њима је и тежиште речничког акцента (повезивати са ортоепијом).

Задатак бр. 6

Којих врста речи има највише у овом одломку?

Одговор: заменица, преовладавају личне заменице другог лица јединине (тебе, те, тебека) јер се обраћа берби и грозђу.

Задатак бр. 7

Образложи честу употребу личне заменице другог лица јединине.

Одговор: Понављање личне заменице другог лица јединине има такође стилску функцију појачавања присутних емоција према берби и грожђу, јер заменице тебе, те, тебека упућују на те именице. (Занимљиво је тумачење једног ученика који облик тебека доживљава као хипокористик од заменице тебе).

Задатак бр. 8

Каква је стилска улога узвика?

Одговор: У овом одломку, а и у ширем одломку у *Читанци*²⁶ под насловом *Збогом виногради*, констатован је велики број узвика. Они означавају песникова осећања радости, разиграности, одушевљења и полетности.

Полазни текст за наставу граматике не треба узимати само из књижевноуметничких дела, већ из свих видова језичке комуникације: из новинских чланака, научнопопуларних текстова, пословних и административних списа, из РТВ емисија и др. При том треба такође водити рачуна да текст буде занимљив за ученике. Ево једног занимљивог одломка из популарног и актуелног новинског текста:

Први излазак Сунца у новом миленијуму

Има људи који су били луди за тим да знају где ће нови миленијум започети –односно, на ком месту Земљине кугле ће тачно сванути зора новог миленијума...

Можда је то брдо на Пит Ајленду, једном од новозеландских Кетам острва –још неодлучни размишљају научници.

Овај текст може нам послужити за повезивање наставе морфологије са правописом (писање именица, присвојних придева изведених од властитих именица).

Да би се избегли шаблони и стереотипни модели у наставним поступцима, треба перманентно смишљати нове, који ће мотивисати ученичку активност. Треба стално имати критички однос према својим наставним поступцима и постигнутим резултатима. Једна од могућности је и да ученици самостално састављају примере посматрајући слику. Овакав начин рада користили смо приликом обраде предлога у другом разреду гимназије. Препознавање предлога често представља тешкоће.

²⁶ Николић, Љиљана и Милић, Босиљка (1995). *Читанка за други разред средње школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд. стр. 74.

Стога смо се одлучили за овакав поступак, који ће их вишеструко ангажовати и укључити њихова претходна знања. Ученици већ знају, из основне школе, да предлози као помоћне речи стоје испред одређених падежних облика самосталних речи и да служе за означавање њихових односа према другим речима или за ближе одређивање тог односа. Знају да односи могу бити различити: просторни, временски, односи узорка, поређења, заједнице, циља, намере и др. За увежбавање предлога послужимо се репродукцијом слике Ежена Делакроа „Слобода *предводи народ*“, коју ученици имају као илустрацију романтизма у *Читанци*. Овом приликом опредељујемо се за групни рад ради економичности. Ученици се деле на шест група са сличним интелектуалним могућностима и формулише се задатак.

Стваралачки задатак

На основу слике састави реченице у којима ћеш употребити предлоге, а који ће означити следеће односе:

- | | |
|------------|---------------------|
| 1. група - | време |
| 2. група - | просторни однос |
| 3. група - | узрок |
| 4. група - | заједница, поређење |
| 5. група - | циљ |
| 6. група - | намера |

Након индивидуалног рада сваког ученика, у оквиру ових група, саопштавају се групни примери и одабиру најприкладнији на основу којих се саставља заједнички текст (не треба посебно истицати да овакве вежбе веома користе развијању ученичке културе изражавања и креативности у изразу). Текст би могао да изгледа овако:

Просторни односи: *На слици, у централном месту, изнад барикада је девојка, алегорија слободе са пушком и заставом у руци. Поред ње је дечак са револвером. Преко рамена му је торбица са муницијом. Испод њих су рањени и мртви револуционари. Из левог доњег угла, рањеник се уздиже према девојци.*

Временски односи: *Битка је трајала од јутра до мрака. У зору се све смирило.*

Узрок: *Људи су се побунили због неправде. Падали су од исцрпљености и од умора.*

Односи заједнице и поређења: *Са радницима су се бориле и жене и деца. Нико није био храбрији од њих.*

Односи намере: *Борили су се за слободу, за једнакост, за братство.*

Односи циља: *Борили су се своје деце ради.*

На основу ових примера могу се ученицима постављати проблемска питања која ће им омогућити и нека уопштавања знања, нпр:

Питање:

Какво је место предлога уз речи које стоје? (Сви предлози стоје испред именица/заменица. Иза њих могу да стоје само предлози: ради, на- супрот, у инат, упркос).

Питање:

Имају ли предлози самостално значење? (Већина предлога нема самостално значење, исти предлог може управљати именицама различитог значења, од чега зависи да ли ће одређена предложно-падежна конструкција добити нпр. месно или временско значење: у централном делу слике (место), у зору (време)).

Питање:

Који предлози могу да управљају трима падежима?

у

у зору (акузатив), у централном делу (локатив), јединица у мајке (генитив).

за

торбица за муницију (акузатив), за столом (инструментал), за моје младости (генитив)

Питање:

Који предлози могу да управљају двама падежима? (на, са, према, о, међу, над, под, пред... Ученици ће самостално састављати примере, као и у претходним задацима, нпр. *Јуришали су на барикаде. Стајали су на барикадама. Стајао је пред барикадом. Стао је пред њу...*)

Питање:

Од којих врста речи су настали следећи предлози: близу, изнад, - после, више, ниже, пут, дуж, врх, чело, дно... (од предлога и од именица)

Питање:

Шта условљава покретне вокале **а**, **у**, и **и** код предлога?

(Глас или гласови којим почиње реч уз који предлог стоји. Ученици састављају примере: *кроз зид / кроз пољану, низа страну / низ падину, уза шибље / уз реку, са женом / са мужем, преда мном / пред - тобом, против(у), рад(и)*).

Морфолошка проблематика пружа могућност за стварање и сложенијих проблемских ситуација. У вези са значењем морфема може се формулисати следеће проблемско питање:

Од чега зависи значење морфема?

Ово питање ствара сложену проблемску ситуацију, која тражи успостављање веза међу различитим типовима морфема. За решавање ове проблемске ситуације претпоставља се да су учињене све потребне предрадне – да су ученици упознати са појмом морфеме, да су вршили творбену анализу као и да су спроводили мање или више успешну морфемску анализу речи²⁷. Претпоставља се да су ученици усвојили појмове: коренске и афиксалне морфеме (префикси, суфикси, инфикси, интерфикси²⁸). За увиђање проблема који треба решити, ученицима је припремљен следећи полазни текст (он представља замишљену наставникову реплику ученику, која показује како наставник не би требало да се обраћа свом ученику).

*Ово је свима **познато**, а ти **не знаш**! Лоше је твоје **знање**! Ти си права **незналица**!*

Ученици најпре издвајају речи изведене из корена глагола знати, -познато, не знаш, знање, незналица.

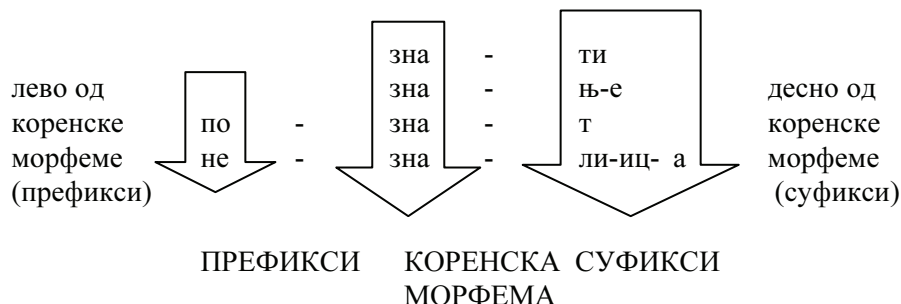
Затим их подстичемо да начине што више речи из истог корена.

<i>именице</i>	<i>глаголи</i>	<i>придеви</i>	<i>прилози</i>
знање	знати	знан	зналачки
зналац	сазнати	познат	
знаност	познати	препознатљив	
познанство	познавати	знанствен	
знанац			
незналица			
незнајша			

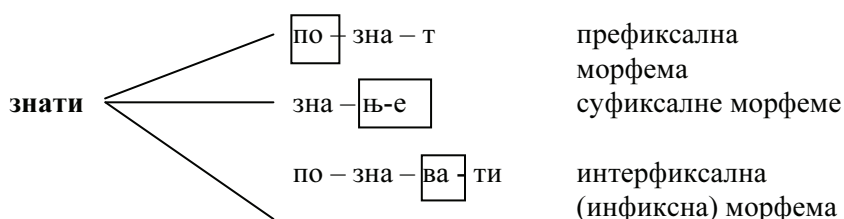
²⁷ Ученицима највеће тешкоће из морфологије причињава морфемска анализа речи која се ради од првог разреда средње школе, а што је основа за каснији рад на творби речи, као и за лексикологију и др.

²⁸ Дејвид Кристал, а и други лингвисти, сматрају да инфикса нема у европским језицима, већ у азијским и афричким, те је због тога прикладнији термин интерфикс (*Енциклопедијски речник модерне лингвистике*, одредница: Инфикс. стр. 99).

Све речи записујемо на таблу. Посебно издвајамо речи из полазног текста и записујемо их вертикално рашчлањене на морфеме.



Ученици већ знају да издвоје коренске морфеме, а сада, уз помоћ прикладних експликација, објашњавамо им врсте афиксалних морфема. Такође, ученици треба да уоче и разлике између творбених (деривационих) и граматичких (релационих, односно наставака за облик – флексију).



И следећа схема показује функционисање творбених морфема.

по	- зна	- ва	- ти
префикс	творбена основа (коренска морфема)	интерфикс (инфикс)	наставак за облик

Граматичке морфеме су према Станојчићу: морфеме граматичке основе, наставци за облик и инфикси. Граматичке или релационе морфеме, наставци за облик, су вишезначне: наставак за облик - Ø (знак - Ø) има следећа значења: падежа, рода и броја, он означава номинатив једине и мушки род код именица мушког рода на сугласник у основном облику.

Граматичке морфеме уочићемо у следећој схеми:

коренска морфема	инфикс	наставка за облик
знак		Ø
знак	-ов	-и
ном. множ. м. род		
зна		-м прво лице јед. презент
зна		-ш друго лице јед. презент
зна		-Ø треће лице јед. презент

Односи творбених и граматичких морфема могу се овако приказати:

граматичка основа			наставка за облик	
на	-	-ук	јед.	множ.
префиксална морфема	-	-ук	-а	-е
			-е	-а
			-и	-ама
			-у	-е
			-о	-е
			-ом	-ама
			-и	-ама
коренска морфема		суфиксална морфема		

У дативу и локативу јединице приказане именице наука, ученици треба да уоче алтернацију финалних сугласника у основи (к: ц) што је последица сибиларизације. Такве варијантне јединице –ук/уц које се само фонолошки разликују, а не и садржајно, називају се аломорфи. Сагледајмо их у следећим примерима:

Знање стичемо учењем, захваљујући наукама. Уживајмо у науци о језику.

Ученици издвајају примере: учење, науке, у науци и њима морфемске варијанте (аломорфе) –уч-, -ук-, -уц-.

Тек сада, после уочених разлика међу типовима морфема, ученици могу решити и проблемско питање постављено на почетку:

Од чега зависи значење морфема?

Оно зависи од тога да ли је морфема носилац основног (лексичког) значења или служи за извођење нове речи (деривациона) или, пак, означава неки од граматичких облика (релациона – граматичка). Заједно са ученицима сада можемо да одређујемо значење морфема у речима:

сазнавати

са - зна - ва – ти

- са- - морфема обавештава о начину вршења радње –
постепено дознавати нешто (префикс)
- зна- - носилац основног значења (коренска или основна морфема)
- ва- - показује да се акција означена основном, коренском морфемом
понавља (инфикс или интерфикс)
- ти- - обавештава нас који је граматички облик у питању
(инфинитив)

Ученицима затим дајемо задатке – аналогне примере да би уочили систем. Предлажемо им да изврше морфемску анализу у речима *дознати, знање, ознака*.

Да би ученици успешно одређивали значење морфема у речима, треба обезбедити довољно времена за увежбавање, што је у нашој наставној пракси тешко изводљиво с обзиром да нема предвиђених часова за понављање градива. Стога морфемском анализом може да овлада мали број ученика, који најчешће похађају и додатну наставу из српског језика, лингвистичку секцију или имају посебан интерес за изучавање сопственог језика.

ЛИТЕРАТУРА

- Белић, Александар (1958). *О језичкој природи и језичком развоју*. I књига. Нолит. Београд.
- Бугарски, Ранко (1991). *Увод у општу лингвистику*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.
- Илић, Павле (1991). *Настава српскохрватског језика и књижевности пред изазовима времена*. Дневник. Нови Сад.
- Кашић, Јован и Јерковић, Јован (1980). *Српскохрватски језик*. Уџбеник за први разред заједничког средњег васпитања и образовања. Завод за издавање уџбеника. Нови Сад.
- Лалевић, Миодраг (1962). *Настава фонетике и морфологије према синтакси, Књижевност и језик*. Бр.1.
- Миновић, Милоје (1978). *Увод у науку о језику*. Свјетлост. Сарајево.
- Мицић, Стеван (1982). *Настава језика и књижевности у основној и средњој школи*. Педагошки завод Војводине. Нови Сад.
- Мразовић, Павица и Вукадиновић, Зора (1990). *Грамматика српскохрватског језика за странце*. Издавачка књижевност Зорана Стојановића. Сремски Карловци. Добра вест. Нови Сад.
- Николић, Милија (1988). *Методика наставе српскохрватског језика и књижевности*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

- Николић, Милија (1996). *Наставни принципи и књижевне интерпретације*. ОШ „Милош Црњански“. Београд.
- Николић, Љиљана и Павловић, Божидар (1993). *Језик и култура изражавања*. Практикум за I, II, III, IV раз. гимназија и средњих школа. Стручна књига. Београд.
- Росандић, Драгутин (1977). *Методе у настави морфологије*. Сувремена методика. Бр. 3.
- Росандић, Драгутин и Силић, Јосип (1979). *Основе морфологије и морфостилистике хрватског књижевног језика*. Приручник за наставнике (средња школа). Школска књига. Загреб.
- Силић, Јосип и Росандић, Драгутин (1982). *Основе морфологије и морфостилистике хрватског књижевног језика*. Уџбеник. Школска књига. Загреб.
- Стевановић, Михаило (1964). *Савремени српскохрватски језик*. Прва књига. Научно дело. Београд.
- Станојчић, Живојин и Поповић, Љубомир (1992). *Граматика српског језика*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.
- Тежак, Стјепко (1980). *Граматика у основној школи*. Школска књига. Загреб.

1.3. МОРФОСИНТАКСИЧКИ ПРОБЛЕМИ У НАСТАВИ

У нашој наставној пракси морфологија се још увек изучава одвојено од синтаксе и обрнуто, иако можемо рећи да је синтакса примењена морфологија. Обрада било које синтаксичке јединице нужно захтева примену најмање три критеријума - морфолошки (форму), синтаксички (функцију) и семантички (значење). Нема интеграције ни осталих језичких нивоа, мада је у наставном програму истакнуто да језик треба сагледавати као систем са хијерархијски устројеном структуром у којој јединице нижег реда својим комбиновањем образују јединице вишег реда.

Основни недостатак из којег произилазе и остали проблеми у настави језика је изоловано проучавање језичких нивоа морфологије и синтаксе. Ученици, стога, не схватају како припадност одређеној врсти, одређени граматички облици и морфолошке категорије речима омогућавају да самостално или у конструкцији врше синтаксичку функцију. Зато ће се у раду изложити методичке апликације које се заснивају на конкретности синтаксе и омогућавају ученицима да самостално уоче како се на плану реченице спајају јединице и категорије са морфолошког нивоа и како се интегришу у синтаксички систем.

У настави морфологије и синтаксе још увек преовладава формализам. Доста се инсистира на овладавању знања о врстама речи и њиховим облицима, посебно у основној школи, али се не уочавају упоредо њихове функције и удео у обликовању реченице, дакле, не повезују се ученичка морфолошка и синтаксичка знања. Још мање се врши повезивање са речником и уочавање семантичких вредности речи, чије се конкретно значење такође открива у спојевима са другим речима или реченици. Лексикологија је новина у наставном програму и то у средњој школи.

Иако наставни програм захтева интегрални и функционални приступ језичким појавама, у настави се он ретко остварује. У основној школи, ученици успевају да науче врсте речи, да именске речи механички мењају по падежима; многобројним глаголским облицима знају називе, али то је више пуко граматизирање, јер кад треба то знање применити, већина ученика то не успева ни у завршном разреду, мада се

учењу српског језика у осмом разреду поклања изузетна пажња, због пријемног испита за средње школе. Могли бисмо говорити о начину полагања пријемног испита. Он не подстиче ученике на креативан и самосталан рад, нити на примењивање стеченог знања, већ на механичко запамћивање решења. Али то је тема за посебну прилику.

У средњим школама, настава граматике, рекли смо већ, запостављена је у корист наставе књижевности, па ученици постепено заборављају оно што су научили у основној школи. Иначе, програми из морфологије и синтаксе за средњу школу су веома озбиљни. Програм из морфологије обухвата морфемску структуру речи, као и проширивање и уопштавање знања о врстама речи, њиховим својствима, са приличним нагласком на граматичким категоријама. Систем граматичких категорија је сложена и вишедимензионална структура и у средњим школама он се изучава уопштено, обухваћен у прегледу и посебно, по врстама речи. Граматичке категорије повезују језичке нивое (посебно морфологије и синтаксе) и изражавају граматичке односе у језичким процесима, па се стога у новом приступу морфосинтакси у настави веома уважавају. Ученицима треба показати да су морфолошке категорије везане за речи и њихове облике и да нису изоловане од синтаксичких које се тичу употребе речи и њихових конструкција. Ученици на примерима треба да сагледају како се граматичке категорије узајамно условљавају и како једне друге прожимају. Градиво о граматичким категоријама је за ученике доста тешко, јер захтева солидно и свеобухватно претходно знање из морфологије и синтаксе да би се могло повезивати и уопштавати. У савладавању граматичких својстава речи битно је постепено акумулирање знања кроз поједине разреде, које се у вишим разредима подиже на виши научни ниво па наставник мора бити обавештен о ученичком претходном знању и уважавати принципе систематичности и поступности.

Граматичке категорије и синтаксичке функције

Учећи програмски садржај из морфологије и синтаксе формалистички, ученици најчешће не схватају да су поједине речи унутар сваке врсте, обједињене неким општим граматичким значењима, јер се са њима не уочавају њихови формални показатељи. Иако науче дефиницију морфеме или неке врсте речи, већина неће моћи да издвоји њихова граматичка својства. Зато је битно указивање на морфолошке и синтаксичке категорије речи паралелно, у реченици, укључујући и семантички аспект. Ученици треба да схвате да различити облици речи и постоје да би се успоставили различити односи у реченици и остварило прецизни-

је изражавање. На примерима, уз умесно вођење, ученицима треба показати да облици код променљивих речи подешавају и повећавају значење речи и омогућавају различите функције у реченици. То најчешће није тако у пракси. Чак и у новим уџбеницима, објављеним ове године, нема потребне мотивације и стимулације ученика за конкретну акцију. У новом уџбенику за седми разред Милије Николића²⁹, који је у употреби од 1. IX 1998, уз понављање о врстама речи даје се и преглед граматичких категорија, што је новина у односу на претходни, али без довољно подстицајних задатака за вежбање. Тешко је да ће наставници у своме раду са ученицима то надокнадити. Нешто више задатака, посебно за увежбавање категорија рода, броја и лица, има у Радној свесци³⁰, али опет нема довољно повезивања морфолошког градива са синтаксичким, које се већ обрађивало, а управо се на плану синтаксе дешава спајање речи и њихових облика и испољавање њихових својстава. Похвалили бисмо, међутим, истраживачке задатке и вежбања у приручнику *Језик и језичка култура 2* за ученике другог разреда гимназија и средњих школа, аутора Љиљане Николић, Живојина Станојчића и Душке Кликовац, а који је рађен по оптималном наставном плану и програму за српски језик и културу изражавања, а на основу важећег уџбеника *Грамматика српског језика* (за први, други, трећи и четврти разред средње школе Ж. Станојчића и Љ. Поповића). Ови задаци наводе ученике, како кажу аутори, да „стваралачки учествују у стицању знања, да често и сами открију правила, а не само да их памте.“ Задаци за увежбавање граматичких категорија у овом приручнику припремљени су тако да ученици разлуче морфолошке и класификационе категорије, као и да увежбавају вредности морфолошких категорија и стваралачки примењују своја знања.

Одвојено анализирање појава у оствареној језичкој јединици и дељење својстава речи у оквиру појединих језичких нивоа - најчешће између морфологије и синтаксе - отежава процесе уопштавања. Модерна лингвистика се залаже за интегрални приступ језичким појавама и то је у Наставном програму такође прокламовано. Зато је у настави потребно сагледавати све аспекте речи или виших јединица почев од одабира појединих речи, лексема из речника, њихових значења, а затим утврдити њихове облике или начине комбиновања са осталим речима или јединицама, као и службе у оквиру виших јединица до остварене комуникативне функције. Наиме, у најновијим теоријама учења истиче се да се

²⁹ Николић, М. (1998). *Српски језик и култура изражавања за седми разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

³⁰ Николић, М. (1998). *Радна свеска за српски језик за седми разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства.

успешније учи ако се елементи стално међусобно упоређују и противстављају уз систематско истицање веза. Тако се постиже виши ниво знања које ће се лако применити на нове садржаје.

Посебан вид примене знања из морфологије и синтаксе је уз помоћ различитих класификационих схема за поједине садржаје. При систематизацији знања о граматичким категоријама у средњој школи, корисно је са ученицима сачинити преглед категорија главних врста речи у виду табела. Као узор може послужити табела класификационих и морфолошких категорија главних врста речи у раду *Комуникативно-граматичка анализа реченице* Љубомира Поповића, објављеног у средњошколском часопису *Свет речи* (бр. 2–3). Наравно, систем граматичких категорија може се приказати на више начина, у зависности од угла посматрања. (Видети преглед и опозиције граматичких категорија у *Огледу српске морфосинтаксе (у поређењу са македонском)* Предрага Пипера, Сеул 1997, стр. 7 или у *Граматици српскохрватског језика за странце* Павице Мразовић и Зоре Вукадиновић, Сремски Карловци, Нови Сад, 1990, стр. 27).

Таблице и схеме треба састављати за ученике са различитим захтевима (за променљиве или непроменљиве речи, за именске речи, глаголе, или за њихова граматичка својства). Посебно би повољна била стратегија учења путем компјутера, која би омогућила најразноврсније облике задатака уз компјутерску графику и анимацију, разне боје и звучне ефекте. Пратећи упутства и „водиче“, ученик би могао да допуњава исказе, мења и повезује елементе, што би учење учинило занимљивијим. Али увек треба поћи од језичког предлошка и све речи најпре уочити у тексту, а уз очигледно и прегледно уочавање морфолошких својстава паралелно сачињавати и синтаксичке таблице, где ће се откривати везе између морфолошких категорија речи, њихових облика и службе у обликовању реченице, као и узајамне односе међу реченицама.

Најновија упутства за граматичку анализу реченице у средњој школи³¹ која садрже и комуникативни приступ, упућују да реченицу треба тумачити као морфосинтаксичку ниску у којој се свакој морфосинтаксичкој речи (речи која је употребљена у реченици) одређује врста и подврста, класификационе категорије, граматички облик, морфолошке категорије и лексема са реализованим конкретним значењем у тој реченици.

³¹ Мислимо ту првенствено на радове Љубомира Поповића, који је и један од аутора уџбеника граматике за средњу школу (део Синтакса). Видети: *Комуникативно-граматичка анализа реченице*. Свет речи. Београд. Бр. 2-3. 1997. Бр. 4-5. 1998.

Користећи упутства и матрице из наведеног рада, као и литературу³² овог аутора која је послужила као теоријска основа за апликације, приказали смо могуће начине средњошколске анализе реченице, као морфосинтаксичке ниске путем табела које ће уважавати и морфолошке и синтаксичке категорије и повезивати сваку употребљену реч са речником. За ту прилику издвојен је минималан разумљиви контекст са темом блиском ученицима из школског живота:

(1) У свечаној сали посматрали су је сталожено и с уважавањем портрети оснивача Гимназије. (2) Њихова лица беху тамна и почађавела, али Војки су се допадали.

(Милица Мићић-Димовска: *Одмрзавање (Козметичке приче, приповетка Као сестре*, Матица српска, Нови Сад, 1991, стр. 94.)

Ове реченице смо припремили за анализу са ученицима због конгруенцијских недоумица које отварају проблемске ситуације и омогућавају ученицима да их самостално решавају. У првој реченици сагледавање се конгруенција субјекта и предиката и слагање и повезивање конгруентних и неконгруентних атрибута са управном речју. Друга реченица неопходна је да би се објаснила упућивачка реч *је* (*је* = она, Војка, ученица) и за касније сложеније задатке из конгруенције. (Ученицима који нису прочитали приповетку ситуација се може и шире описати: Војка је ученица која се налази у свечаној сали Гимназије и очекује да добије литерарну награду.)

За увежбавање граматичких категорија и морфосинтаксичких веза пожељно је са ученицима вршити трансформације основне реченице. То се најочигледније може извести уз помоћ компјутера. Могуће је постављати динамичке апликације које ће од ученика захтевати да мењају и прилагођавају поједине реченичне чланове. Тако ће моћи да сагледају који су управљачки центри у реченици или синтагми и према којима се усклађују остали чланови. Ако је немогуће обезбедити компјутерску учионицу, могу се користити и друга средства са улогом непосредног ангажовања ученика, нпр. радни листови са полупрограмираним задацима. Задаци треба да садрже стимуланс за ученике, као и повратне ин-

³² Поповић, Љ. (1996). Морфосинтаксичке ниске. *Српски језик* бр. 1-2. Београд. (1996). *Интегрални модел међуодноса синтаксичког система речника и текстова*. МСЦ, Београд. (1996). Интегрални приступ комуникативним реченицама, *Књижевност и језик* XLIV. Бр. 1-2.

формације о решењима и објашњења. Битно је да се ученици подстакну на самосталну акцију.

Конгруенција као морфосинтаксичка веза

Да би се сагледала конгруенција у синтаксичким конструкцијама, важне су граматичке категорије и њихово повезивање. Ученици треба да схвате да је конгруенција морфосинтаксичка веза, јер се тиче морфолошких категорија речи, употребљених у синтаксичким конструкцијама. Показаћемо то на примеру слагања субјекта и предиката. Ученици најпре добијају задатак да уоче главне реченичне делове:

посматрали су-----портрети (оснивача Гимназије)

предикат	субјекат
3. лице	(они)
множина	множина
мушки род	мушки род

а затим одређују у којим граматичким категоријама предикат и субјекат конгруирају (лице, род, број). Конгруентна реч у овој вези је глагол (предикат), а конгруентне категорије су лице, број и род. Нови задаци трансформације омогућиће ученицима боље сагледавање слагања речи. Уколико замене именицу у служби субјекта тако да се смисао реченице не наруши, а да јој се промени род и број, уочиће нове промене због усклађивања граматичких својстава речи. Најбоље је да се одабере именица женског рода у једнини, нпр: фотографија, слика. Ученици ће захваљујући језичком осећању лако успоставити везу:

посматрала је ----- фотографија (слика)

али се захтева да се конгруенција опише и објасни. Субјекат *фотографија* - именица женског рода у једнини, захтева и измену рода и броја предиката (једнина, женски род). У овом примеру треба обратити пажњу и на промену личне заменице трећег лица у енклитичком облику у функцији правог објекта (*је: ју*).

Трансформисана реченица:

(1a) У свечаној сали посматрала ју је сталожено и с уважавањем фотографија оснивача Гимназије.

може послужити као полазиште за мање језичке проблемске ситуације и задатке. Ученицима се могу нпр. поставити следећа питања: Зашто су енклитички облици заменица замењени?

До одговора их треба водити тако да закључе да је замена извршена да би се енклитички облик личне заменице трећег лица једине женског рода у акузативу (*je*) разликовао од помоћног глагола (*je*).

Сваки пример треба искористити у настави што је могуће економичније. Ученицима се може поставити и питање везано за субјекат који је изражен именичком синтагмом у којој ће се такође сагледати конгруенција. За постепено откривање и решавање језичких проблема, ученицима треба дати упутства. На пример:

Обрати пажњу на именичке синтагме у функцији субјекта у полазној и трансформисаној реченици:

1) портрети оснивача Гимназије

1a) фотографија оснивача Гимназије.

Анализирај синтагме! Да ли су падежни атрибути у обе синтагме истоветни?

Очекује се да ученици укључе и своја морфофонолошка знања и сагледају како прозодијски чинилац - дужина - разликује парове речи: *оснивач̃а* : *оснивача*. У трансформисаној реченици *1a*) субјекат је у једнини (*фотографија*), стога је и именица у функцији падежног атрибута у једнини.

За увежбавање конгруентних атрибута послужиће именичка синтагма у функцији прилошке одредбе за место: у *свечаној сали*. Са ученицима сагледавамо на који начин се главна реч „сала“ обележава особиним „свечан“. Приписивање особине формално се постиже конгруенцијом у роду, броју и падежу. Именица „сала“ је управљач у тој вези, а описни придев „свечан“ конгруентна реч. Ученици лако запажају да придев „свечан“ род, број и падеж добија од именице, па су ове придевске категорије конгруентне.

У вези субјекта и предиката конгруентна реч је глагол у функцији предиката, а конгруентне категорије у којима се слаже са главном речју именичке синтагме „портрет“ су лице, број и род, јер је предикат у облику перфекта (перфекат има обележје рода).

Након решавања ових морфосинтаксичких проблема, представићемо ученицима полазну реченицу табелом као низ морфосинтаксичких речи, док ћемо путем дијаграма показати њену комуникативну функцију и синтаксичку структуру.

Графичко представљање реченица или синтаксичких конструкција табелама, дијаграмима или моделима, представља за ученике сложене задатке типа решавања проблема или креативне примене знања и омогућује повезивање наученог градива првенствено из морфологије и синтаксе. Радећи их у почетку уз помоћ наставника или уџбеника³³ где има велики број различитих примера, ученик ће се оспособити за самосталан рад (табела и дијаграм су дати у прилогу Пример бр. 1).

Друга реченица намеће сложеније задатке из конгруенције. Подесна је због тога што ће илустровати конгруенцију субјекта са именским предикатом, проблеме слагања предиката са логичким субјектом, као и пример конгруенције предиката са граматичким субјектом из претходне реченице.

2) Њихова лица беху тамна и почађавела, али Војки су се допадали.

Да би решили проблеме у вези са слагањем реченичних чланова или речи у овој реченици, ученици морају активирати и применити комплекс различитих знања из морфологије и синтаксе. Решавање овог задатка је заправо постепено откривање реченичне конструкције. Зато су припремљене следеће секвенце полупрограмираних питања које треба да усмере ученике на акцију „корак по корак“. Задатке прилажемо на посебним листовима (Пример бр. 2 - Задаци).

Падежни систем као морфосинтаксичка категорија

У одређивању падежних облика ученици су често у недоумици. Због флексивне хомонимије најчешће је немогуће одредити падеже само морфолошким средствима. Тек у спојевима са другим речима или у реченици могуће је решити дилему. Дакле, ученици морају увидети да је много успешнији синтаксички приступ при разграничавању падежа, јер он посматра речи у конкретним узајамним односима и њихову одређену улогу у обликовању реченице са прецизном семантичком вредношћу.

Ученике треба упутити да је код одређивања падежа и у основној, а још више у средњој школи, неопходно користити поступке који укључују и морфолошка и синтаксичка средства. Средњошколцима треба истаћи да су падежи морфосинтаксичка категорија: морфолошка, јер

³³ Станојичић, Ж. и Поповић, Љ. (1992). *Граматика српскога језика*. Уџбеник за први, други, трећи и четврти разред средње школе. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

чине систем облика именских речи, а синтаксичка јер показују могућности употребе тих облика у реченици. Још је А. Белић истицао:

*...Јасно је да употреба падежа иде у синтаксу...*³⁴

Ученици треба да схвате да је падеж врло комплексна категорија која обухвата седам посебних облика (седам падежа), а сви падежни облици се још повезују у систем граматичког броја.

Падежна проблематика у средњошколској настави граматике може послужити за повезивање знања из морфологије и синтаксе (али и семантике), као и за својеврсне систематизације. Из ове проблематике могу се за ученике предвидети различити проблемски задаци, нпр. о подели именица на врсте према њиховим граматичким категоријама, о њиховој морфемској структури, о граматичким морфемама, о информативности наставака за облик (посебно како они означавају односе у које ступају речи у реченици, односно граматичка значења, као и службе које остварују).

Конкретно, ученицима се могу дати задаци да уоче граматичку хомонимију, падеже са истим наставцима (истих облика) код именица по врстама њихове промене. Економичности ради, може се предвидети групни рад: четири групе - за сваку врсту именица оформити по једну групу. За ученике треба припремити инструкције за рад и напоменути им да обрате пажњу на битне обличке особине именица у свакој врсти. При том се морају посебно уважавати и граматичке категорије које важе за именске речи (падеж, број и род).

У изради задатака није довољно сагледати граматичку хомонимију у парадигми, већ обавезно конструисати реченице у којима ће бити уочљиво који је падеж и какви су му значење и употреба.

Рецимо да се одређује флексивна хомонимија код именица мушког рода које у номинативу једнине завршавају на сугласник (I врста). Ученици треба да уоче да се исти наставци појављују у генитиву и акузативу једнине, ако именице означавају биће, а у номинативу и акузативу ако означавају предмете (неживо). Исте падежне облике ученици ће уочити и у дативу и локативу једнине, а у множини исти су номинатив и вокатив као и датив, инструментал и локатив. Сагледавање падежних облика у реченици, потребно је утолико пре јер су падежи семантички и функционално поливалентни. При томе важну улогу има и однос именичких јединица са предлозима који још више умножавају семантичке вредности зависних падежа.

³⁴ Видети: Белић, А. (1950). *Синтаксички, морфолошки и семантички односи у језику и граматици*. Славистичка ревија III. Љубљана. стр. 343.

При тумачењу појединих падежних облика, неопходно је поред морфолошког и синтаксичког знања, укључити и знање из морфофонологије и обратити пажњу на категорију морфофонолошких алтернација у одређеним формама. Са ученицима се то чини од шестог разреда основне школе, да би се и у каснијим разредима наставило вишекритеријално сагледавање падежних облика.

Вишеструко су корисне и вежбе у којима ће се ученицима показати како се са одређеним падежима повезују одређени предлози, а нарочиту пажњу треба обратити на оне предлоге који се слажу са више падежа. Том приликом треба уклањати погрешке које ученици чине у говору или писању (нпр. *Написао је кући задатак. Бићу кући. Идем на викендицу.* и сл.).

И у обради падежа у основној школи, већ у петом разреду, такође су потребна повезивања морфолошких, синтаксичких и семантичких критеријума. Ученици треба да схвате да падежни облици речи и постоје да би се остварила њихова различита служба у реченици и различите нијансе у значењу.

При усвајању нових знања о падежима, ученике треба водити тако да нова знања повежу са оним што им је већ познато о променљивим речима, о синтаксичким категоријама - функцијама: субјекат, објекат, именски предикат, атрибут и значењима (вршилац радње, носилац особине, предмет радње...). У уџбенику³⁵ је управо тако. Ученицима се на почетку уџбеничке јединице за обраду падежа даје задатак да у наведеном тексту, засићеном свим падежним облицима, пронађу именице и одреде службе које оне врше у реченици и какво им је значење, а затим да на основу уочавања функција и објашњавања значења, науче који је падежни облик у питању. Преко категорије функције и значења, које ученици већ знају, усваја се нова категорија облика - падежа.

НАПОМЕНА

Падежна проблематика није разрађена детаљнијим конкретним поступцима и задацима, јер нема значајнијег одступања у односу на ранија тумачења у литератури и у уџбеницима.

³⁵ Николић, Милија и Николић, Мирјана (1997). *Српски језик и култура изражавања за V разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

Пример бр. 1

Реченица као морфосинтаксичка ниска

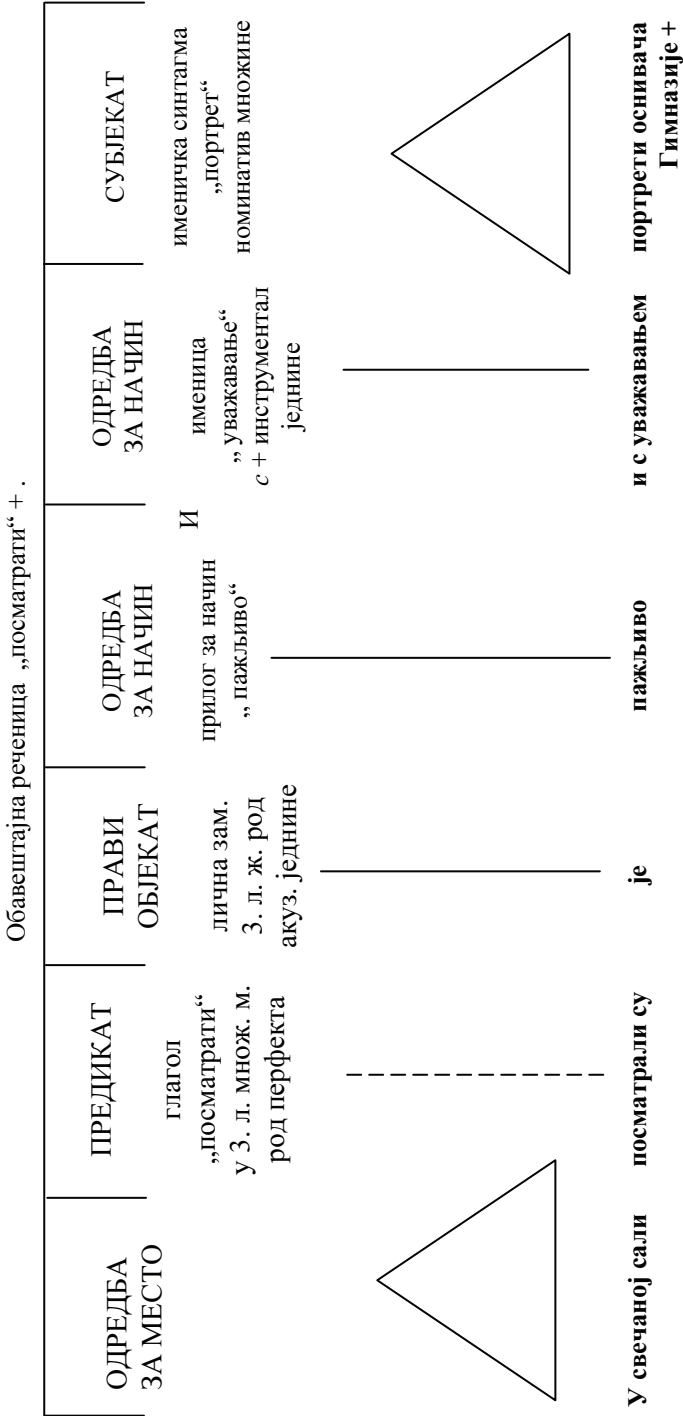
У свечаној сали посматрали су је пажљиво и с уважавањем портрети оснивача Гимназије.

Морфосинтаксичке речи	У	свечаној	сали	посматрали су	је	стало-жено	и	с	уважавањем	портрети	оснивача	Гимназије
Врста (и подврста) речи	предлог (са лок.)	описни придев	заједничка именица	глагол прелазни	лична заменица	прилог за начин	саставни везник	предлог	глаголска именица	заједничка именица	заједничка именица	властита именица
Класификациона категорија			женског рода	не-свршени вид					средњег рода	мушког рода	мушког рода	женског рода
Лексема	„у“	„свечан“	„сала“	„посматрати“	„она“	„стало-жено“	„и“	„с“	„уважавање“	„портрет“	„оснивач“	„гимназија“
Грамактички облик (Морфолошка категорија)		локатив једине ж. род	локатив једине	3. лице множине мушки род потврдни облик перфекат	3. лице једине ж. род акузатив енклитички облик				инструментал једине	номинатив множине	генитив множине	генитив једине

Пример: У свечаној сали посматрали су је пажљиво и с уважавањем портрети оснивача Гимназије

Дијаграм (синтаксичка структура)

Комуникативна функција: ОБАВЕШТЕЊЕ



Пример бр. 2:

Њихова лица беху тамна и почађавела, али Војки су се допадали.

ЗАДАЦИ**I**

Пажљиво сагледај реченицу бр. 2.

Њихова лица беху тамна и почађавела, али Војки су се допадали.

1. Каква је по саставу наведена реченица?
(сложена)

 2. Колико независних реченица има у њој?
(две)

 3. У каквом су односу уочене независне реченице?
(напоредном, супротном)

 4. Испиши предикат из прве реченице!
(*беху тамна и почађавела*)

 5. Какав је то тип предиката?
(именски (копулативни) предикат)

 6. Опиши конгруенцију именског предиката са субјектом из прве реченице.
Да би то успео/ла
а) најпре одреди субјекат и јединицу којом је изражен.
субјекат (*њихова лица* - именичка синтагма „лице“,

номинатив множине, средњи род)

- б) затим назначи копулативни предикат:
(*беху тамна и почађавела*)

в) из предиката издвој копулу и одреди њен облик
(*беху* - имперфекат, 3. лице множине)

г) одреди предикатив:
(напоредна конструкција придева „*таман*“ и „*почађавео*“, номинатив множине средњи род)

Уважавајући претходне одговоре, моћи ћеш да опишеш конгруенцију именског предиката са субјектом из дате реченице. Уради то допуњавањем исказа:

Копула се са субјектом слаже (у лицу (3. лице), у броју (множина))
Предикативи (придеви) конгруирају са субјектом (у роду (средњи род), броју (множина) и падежу (номинатив)) _____

II

1. Уочи предикат у другој реченици: (*али*) *Војки су се допадали* и ипиши га на линији.
(*су се допадали*)

2. Шта је субјекат у тој реченици?
(*Војки*)

3. Одреди падежни облик субјекта!
(датив)

4. Какав је то тип субјекта?
(логички субјекат)

5. Да ли предикат конгруира са логичким субјектом?
(не)

6. У каквом је односу логички субјекат *Војки* према предикату *су се допадали*. Заокружи тачан одговор и образложи га.
- а) независном
 - б) зависном (одговор: зависни рекцијски однос)
-
7. Шта је контролор конгруенције за предикат *су се допадали*?
(контролор је граматички субјекат, именичка синтагма „*портрет*“ из реченице бр. 1)
-
8. Уколико би се конгруенција предиката успоставила са субјектом *њихова лица*, како би гласила друга реченица?
(...али *Војки су се допадала*)
-

1.4. МОРФОСИНТАКСИЧКЕ РЕЧИ

Могућности тумачења у настави српског језика у средњој школи

У раду је указано на потребу за функционалним и интегралним приступима језичким појавама у настави српског језика и граматике. Посебно је истакнута потреба за повезивањем ученичких знања из морфологије и синтаксе. Стога су сагледавани начини повезивања речи у реченици на основу истицања међуодноса њихових првенствено морфолошких и синтаксичких ознака и аспеката (заправо морфосинтаксичке речи), укључујући, наравно, и семантички ниво. У раду су презентоване и методичке апликације које то илуструју.

У програмској концепцији наставе српског језика, истиче се потреба да се језички појмови, процеси и проблеми сагледавају интегрално, са свих граматичких аспеката и да се језик представи као систем хијерархијски устројених језичких нивоа у коме се координирано сагледавају структурни односи и законитости (Начин остваривања програма, уз Програм за српски језик и књижевност за гимназије, *Службени гласник РС - Просветни гласник*, бр. 3. Београд, мај 1991. и др.). Тај програм, са мањим изменама, још увек је важећи.

Речи, које су заједничке јединице више језичких нивоа, треба, дакле, и у школској граматичкој сагледавати са више аспеката и знања о њима обавезно повезивати и интегрисати на вишим нивоима. Ученици треба да схвате да је реч у лексикологији и речничком фонду јединица именовања ствари, радњи, појава - појмова уопште (лексема). У морфологији, речи се сагледавају полазећи од њиховог састава и постанка (са аспекта грађења речи) и према појединачном и општем (граматичком) значењу и облицима, од којих зависи и њихова служба (морфологија у ужем смислу). У тексту се реч остварује као текстуална реч, а у речнику је тек потенцијална текстуална реч. Ученици треба да уоче да приликом употребе у реченици неке речи мењају свој облик, а неке не (променљиве и непроменљиве речи) и да науче да их према одликама разврставају у врсте, као и да сагледавају и описују њихове облике и функције у реченици. А то је већ домен морфосинтаксе. Са речничког аспекта, реч је

најмања језичка јединица, са фонолошког, реч се посматра као посебно издвојени фонемски низ, а синтаксу интересује како реч ступа у однос са другим речима и ствара реченицу (реч некад и сама може да буде реченица). Са семантичког аспекта, реч је најмања значењска јединица у непосредној комуникацији. На нивоу речи, семантика се преплиће са лексикологијом. Међутим, на нивоу реченице, семантику интересује конкретно остварено значење речи у реченици. Неке речи (лексеме) могу имати више различитих значења (и ученици су учили о полисемији речи), а конкретно значење се схвата тек ако реч доведемо у везу са другим речима и изразима употребљеним у реченици, те су зато синтакса и семантика тесно повезане.

Важно је да ученици, уводећи се систематичније у област синтаксе, разграниче језичке нивое и разумеју да се синтакса бави речју у вези са њеном употребом у реченици као и да сагледају како се сви аспекти речи спајају и функционално испољавају у реченици (тексту) и да се тако остварује комуникација. Да би ученици боље уочили комплексну природу речи, можемо им то најбоље приказати очигледно, графичким путем, на различите начине, нпр. представити реч по језичким нивоима, на оси хијерахије и оси линеарности.

Како би се у средњошколској настави остварили функционални и интегрални приступи садржајима из граматике матерњег језика, треба и наставнике за то и стручно и методички боље припремити. Треба мењати концепцију, а можда и редослед курсева у универзитетској настави која припрема наставнике српског језика.

На наставничким факултетима, студенти такође треба да стекну најпре неку општу представу о језику као систему и о његовој целокупној језичкој структури, на основу свог матерњег језика, и да буду свесни где се у тој структури налази сегмент који обрађују, а не да само посебно, изоловано, изучавају поједине језичке дисциплине. Добро би било да на почетној години студирања, студенти имају кратку граматiku српског језика, која ће бити компатибилна са курсом опште лингвистике, јер они долазе са различитим предзнањима, најчешће врло слабир. А затим, да се уведе и курс из морфосинтаксе. Морфосинтакса би, наравно, требало да буде заснована на семантички оријентисаној основи. Можда, чак, да се морфосинтакса по редоследу изучавања смести пре фонологије. Студентима, а и ученицима које ови завршени студенти треба да подучавају, ближи су морфосинтаксички и лексички систем јер је у њима реч основна јединица, а њом они најбоље владају. Предлажем ово за наставничка усмерења, не и лингвистичка. Слично су предложили З. Тополинска и Д. Гортан-Премк (Тополинска, 1999: 59, Гортан-Премк, 1999:165).

Често се истиче како се морфологија и синтакса тешко могу разграничити, како је синтакса заправо функционална морфологија, али то ва-

жи управо за најниже синтаксичке јединице: речи и њихове облике. У генеративној лингвистици на морфологију и синтаксу се не гледа као на два посебна нивоа, синтаксичка правила граматике примењују се на структуру речи једнако као и на синтагме и реченице, а „морфолошки појмови се јављају тек у тренутку кад излазни резултати синтаксичке компоненте треба да добију фонолошку представу“ (Кристал, 1985: 155).

Ученици треба да схвате да се на реченичном нивоу догађа „чудесно спајање“ форме и значења, којим се омогућава комуникација и преношење поруке (Пети, 1979).

Реч је, дакле, за синтаксу елементарна, нерашчлањива јединица. Она има своје гласовно обележје, своје појединачно и граматичко значење и облик који у реченици добија одређену синтаксичку функцију, па синтакса обраћа пажњу и на морфолошке карактеристике речи. Да се речи у синтаксичком систему сагледавају и са морфолошког аспекта, истиче термин „морфосинтаксичка реч“. То је нови појам за ученике, зато га треба детаљније објаснити. Термин морфосинтаксичка реч показује да се ради о речи (лексеми) која је употребљена у реченици у једном свом значењу, да припада одређеној врсти и подврсти речи (са одређеним граматички класификованим лексичким значењем) и у одређеном граматичком облику (ако је променљива). Овај део односи се више на први део сложенице: морфолошки аспект. То што је реч употребљена у реченици чини је синтаксичком. У реченици, у контакту са другим речима, реч исказује одређено значење и остварује одређену синтаксичку функцију. Термин морфосинтаксичка реч означава и то да су класификационе и морфолошке карактеристике речи усклађене са њеном синтаксичком употребом. Ученицима треба објаснити да се термин морфосинтаксичка реч не примењује само на променљиве речи, него на све речи које се као одређена врста, у одређеном граматичком облику употребљавају за формирање неке синтаксичке конструкције.

У новијој литератури, истиче се и потреба уочавања функционалних односа речника и синтаксичког система (Поповић, 1997), на шта смо и ми обратили пажњу у припреми рада са ученицима.

Осмислили смо задатке за идентификовање морфосинтаксичких речи и откривање реченичне структуре коју оне реализују. Такви задаци од ученика траже да истовремено обрате пажњу на више критеријума, да морфолошке, синтаксичке и семантичке категорије и аспекте стално међусобно упоређују и системски повезују и истичу остварене везе, што од њих захтева прилично интелектуално ангажовање. Да би ученици уочили разлику када је реч лексема, а када морфосинтаксичка реч, упућује им се проблемско питање:

Колико има речи у пословици:

Рука руку мије.

Очекује се да ће ученици различито одговорити на ово питање (две или три речи). У дискусији о пословици и броју речи, захтеваће се да ученици образлажу свој одговор. У праву су и једни и други ученици, само ако свој одговор објасне на прави начин.

Ако се речи посматрају са лексиколошког аспекта, онда су у пословици употребљене две речи: „рука“ (означава део тела) и „мити“ (означава радњу). Ако реч „рука“ схватамо као лексему, јединицу речника, она је у реченици употребљена два пута: једном као субјекат, други пут као прави објекат. То су њене синтаксичке функције. Реч „рука“ је именица и то је битно за синтаксу (јер се правила синтаксичког система не односе на лексему, него на одређене врсте речи у одређеном граматичком облику). Конкретно употребљена реч „рука“ у реченици постаје синтаксичка јединица. Реч „мити“ је глагол и има функцију предиката. Дакле, употребљене су две лексеме, од којих је рука употребљена два пута.

Ако у пословици речи посматрамо са морфолошког и синтаксичког аспекта, уочавамо три морфосинтаксичке речи: *рука* (именица „рука“ у номинативу једнине), *мије* (глагол „мити“ у трећем лицу једнине презенте) и *руку* (именица „рука“ у акузативу једнине).

Нови појам и термин *морфосинтаксичка реч* ученици могу и сами да објасне, јер знају да се граматички облик и врста речи тичу морфологије, а употреба дате врсте речи и њеног облика тиче се синтаксе. Ученике треба наводити да самостално састављају примере и идентификују морфосинтаксичке речи у синтаксичким конструкцијама.

Морфосинтаксичке речи из наведене пословице и њихове граматичке карактеристике представљене су у уџбенику табелом (Станојчић, Поповић, 1999:192, табела бр. 1). Ученици објашњавају табелу јер овакав, табеларни приказ, као систематска презентација података, омогућава детаљнију анализу.

Морфосинтаксичке речи	Врста речи	Лексема	Граматички облик
Рука	именица	„рука“	номинатив једнине
руку	именица	„рука“	акузатив једнине
мије	глагол	„мити“	потврдни облик 3. лица једнине презенте, актива

А затим, по истом моделу, ученици и самостално представљају пословицу:

Врана врани очи не вади.

Морфо-синтаксичке речи	Врста речи	Лексема	Граматички облик
Врана	именица	„врана“	номинатив једнине
врани	именица	„врана“	датив једнине
очи	именица	„око“	акузатив множине
не вади	глагол	„вадити“	одрични облик 3. лица једнине презента, актива

Као пример могуће школске морфосинтаксичке анализе, уз уважавање и лексичко-семантичког аспекта, наводимо следећу реченицу, морфосинтаксичку „ниску“ речи са комуникативном функцијом обавештења:

На Титанику се налазио и један Србин.

(видети графички прилог бр. 1).

Најлакше ћемо ученицима објаснити процесе и обрасце формирања реченице ако пођемо од семантичких импликација садржаних у значењу глагола који ту реченицу конституише. Дакле, кренимо од предиката *налазио се, налазити се* који је лексичко језгро реченице. Управо он може ученицима да покаже, најпре, повезаност синтаксичког и лексичко-семантичког нивоа, очигледно. Глагол *налазити се* са конкретним значењем употребљеним у овој реченици, семантички детерминише допуну јер тражи смисаоно завршавање, у овом примеру *налазити се(где?)*

-на Титанику-

Повезаност синтаксичког нивоа са морфолошким такође можемо објаснити лако на основу истог примера. Позиционо значење, ученицима поједностављено и познато као место мировања, *на Титанику*, види се из примера, намеће предлошко-падежну конструкцију у локативу и избор предлога *на* (а то је морфосинтаксичка веза или образац). Падежни систем је управо морфосинтаксичка категорија, а то треба да разумеју и ученици. Морфолошка, јер чине систем облика именских речи са својим морфолошким категоријама, а синтаксичка јер показују могућности употребе тих облика у реченици, односно каква је њихова улога у

обликовању реченице, са прецизном семантичком вредношћу. Ти облици повећавају значења речи, сваки од седам падежа даје именској речи одређену нијансу значења.

Нпр. ученици знају да је *Титаник*, властита именица мушког рода, али им треба указати да је род класификационо обележје за именице, јер је лексички устаљен, док су број и падежи условљени употребом и имају парадигматске варијације (наставке за облик, граматичке морфеме које указују на граматичке категорије, број и падеж). Поред парадигматских морфема и предлози су показатељи падежног облика. Па тако је локатив са позиционим значењем (*Титанику*), обавезно у предлошко-падежној конструкцији (*на Титанику*).

Приликом одређивања субјекта у датој реченици, треба обратити пажњу и на ред речи или распоред синтаксичких јединица у датој реченици, морфосинтаксичкој ниски. На првом месту је предлошко-падежна конструкција са позиционим значењем *на Титанику*. Одступљено је од уобичајеног реда реченичних чланова: субјекат, предикат, допуне, одредбе. Дакле, најпре се идентификује место. Брод. Титаник је тема. Иницијална позиција има синтаксичко-стилску вредност, а то је истицање овог реченичног члана. Субјекат је у финалној позицији и изречен је синтагмом *један Србин*. Али и он је стилски наглашен захваљујући сада другојачијем, лексичком средству, речци за појачавање значења *и један Србин*.

Субјекат је са предикатом такође усклађен, тј. повезан морфосинтаксичком везом, конгруенцијом коју ученицима треба објаснити. Конгруенција је морфосинтаксичка веза, јер се тиче морфолошких категорија речи које треба да буду уређене у синтаксичким конструкцијама. Субјекат (именска реч или израз) у тој вези, намеће речима у функцији предиката, категорије по којима треба да се слажу са њим. Дакле, субјекат је управљач у тој вези, а предикат је конгруентна реч, а конгруентне категорије су: лице, број и род.

	Лице	Број	Род	
<i>Један Србин</i>	треће	једнина	мушки	<i>се налазио</i>

Синтагма *један Србин* такође је уређена по правилима конгруенције, али другачијег типа. Неки лингвисти је називају унутрашњом конгруенцијом за разлику од претходне која је означена као спољашња (Пипер, 2005:75–78). У именском изразу *један Србин*, атрибут, број *један*, именици *Србин* прилагођава се по роду, броју и падежу.

Односи речи са другим речима успостављају се, дакле, по синтаксичким правилима придруживања речи и при том су битне и њихове

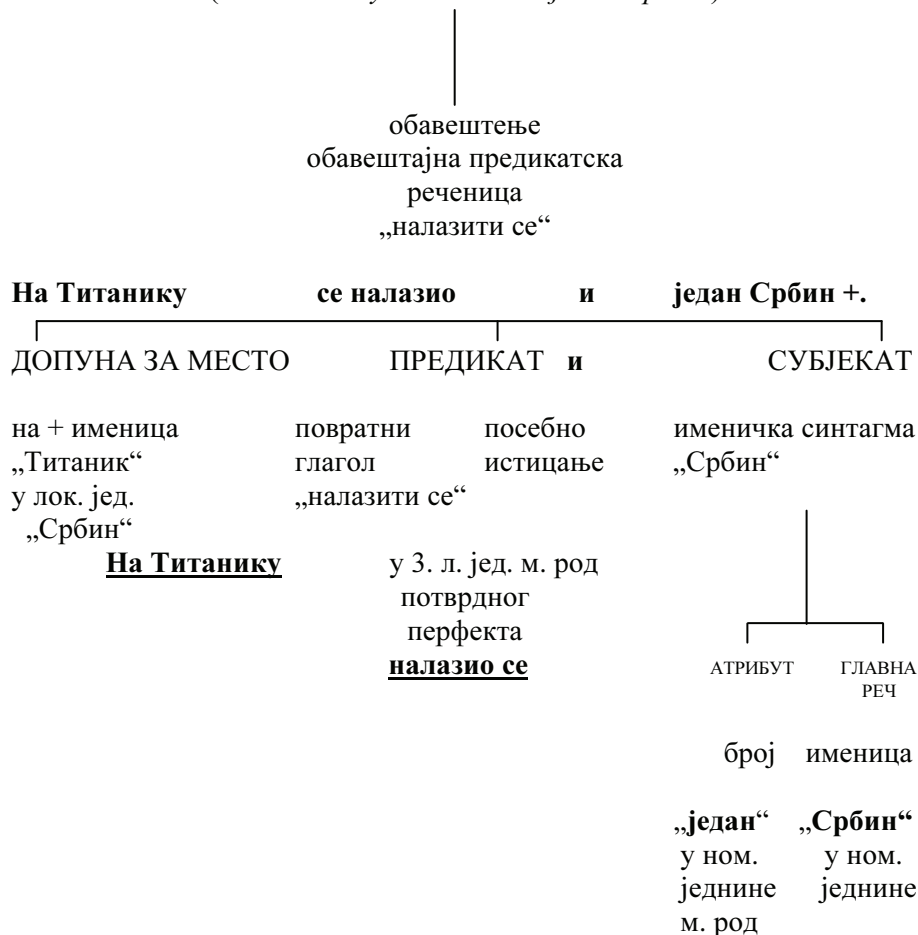
граматичке категорије (граматичке морфеме). Граматичке морфеме се слажу на основу синтаксички релевантних односа и образаца (нпр. рекције, валенције, конгруенције, реда речи...).

Ниску морфосинтаксичких речи: *На Титанику се налазио и један Србин*, ученицима можемо очигледно представити табеларно где се свакој речи одређује врста, подврста, класификационе категорије, граматички облик, као и лексема у свом основном облику, као у речнику. Ученици тако могу да сагледају како се речи на основу свог значења, преузете из речника, повезују, хајде да кажемо, у „ниске“ и какви су обрасци по којима се повезивање речи врши, као и како речи добијају „динамичност“ постајући елемент комуникације (Поповић, 1996).

Синтаксичку структуру је боље представити дијаграмом у коме се прегледније могу указати реченични модели и конструкције одређених реченичних чланова.

морфосин- таксичке речи	<i>На</i>	<i>Титанику</i>	<i>се налазио</i>	<i>и</i>	<i>један</i>	<i>Србин.</i>
Врста и подврста речи	предлог (са лок.)	властита именица	повратни лични глагол	речца (за истицање)	број	властита именица
Класифика- ционе категорије		м. род				м. род
Лексема	„на“	„Титаник“	„налазити се“	„и“	„један“	„Србин“
Граматички облик (мор- фолошке категорије)		у локативу једнине	у 3. лицу једнине м. рода потврдног перфекта		у ном. једнине м. рода	у номина- тиву једнине

Синтаксичка структура комуникативне реченице
(*На Титанику се налазио и један Србин.*)



За ученике је нова и подела речи према функцији у реченици. У уџбенику се према служби у реченици, речи диференцирају на конституентске и помоћне (Станојчић, Поповић, 1992:193). Конституентске речи представљају лексичко језгро реченичних конституената, док помоћне речи не могу бити у функцији реченичних чланова. Оне се употребљавају уз синтаксичке јединице да конкретизују њихове функције и односе и да истакну разна граматичка значења. Сличну поделу речи на основу њихових функционалних својстава уочавамо и у новијим радовима из морфосинтаксе (Пипер, 1997: 8–9).

Да би ученици успешно одређивали морфосинтаксичке речи, конституентске и помоћне, потребно је освежити њихова знања из морфологије о морфолошким категоријама појединих врста речи.

Ученици треба да знају да именице имају две морфолошке категорије: падеж (са конкретним вредностима: номинатив, генитив, датив...) и број (једину и множину; неке именице имају само једину, а неке само множину). За род именица смо истакли да је он класификациона категорија за разлику од придева. Свака именица је одређеног рода. И друге именичке речи, нпр. именичке заменице, имају исте категорије.

Придеви имају више морфолошких категорија: род (мушки, женски и средњи), број (једину и множину), падеж (номинатив, генитив...), вид (неодређени и одређени), степен поређења (позитив, компаратив и суперлатив). Немају сви придеви оба вида нити се сви пореде. Слично је и са осталим придевским речима (придевске заменице, редни бројеви...)

Код глагола су утврђене следеће морфолошке категорије: глаголски облици, који су сврстани у личне, тј. оне који разликују лица (времена и начини) и неличне (инфинитив, глаголски придеви и глаголски прилози), категорија потврђености и одричности (потврдни и одрични облик), лице (прво, друго, треће), број (једнина и множина), род (ако је глаголски облик формиран од глаголског придева) и стање (код прелазних глагола).

За увежбавање конституентских и помоћних речи припремљени су следећи примери:

1. *Наравно, доћи ћу код тебе.*
2. *Наиме, кад дођем у Нови Сад, посетићу и сестру.*

У првој реченици ученици одређују конституентске и помоћне речи и представљају их у табели.

Морфосинтаксичка реч	Врста речи	Лексема	Граматички облик	Реченични конституент
Наравно	речца	„наравно“	-	-
доћи ћу	глагол	„доћи“	потврдни облик, 1. лице једнине, футур	предикат
код	предлог с генитивом	„код“	-	-
тебе	заменица	„ти“	генитив једнине	одредба места

У дискусији, треба одредити граматичка значења и функције помоћних речи:

<i>наравно-</i>	-	лични став, истиче сигурност и потврђује обавезу
<i>код</i>	-	конкретизује значење генитива (да се завршава неко кретање у непосредној близини краја оног ко је означен генитивом)

2. Наиме, кад дођем у Нови Сад, посетићу и сестру.

<i>наиме</i>	-	речца којом се наговештава објашњење онога о чему се претходно говорило
<i>кад</i>	-	везник, изриче време у склопу зависне реченице
<i>у</i>	-	предлог, уз акузатив, означава кретање у место
<i>и</i>	-	у овом случају речца (за појачавање), истиче реч испред које се налази

Могли бисмо ученицима поставити и једно проблемско питање у вези са узвицима као специфичним речима.

Зашто узвици нису помоћне речи?

(Одговор: Њима се исказују лична осећања и расположења, па узвик често представља еквивалент реченице, тј. има комуникативну самосталност.)

У оперативној припреми за наставнике, предвиђа се наставна јединица **Реч као синтаксичка јединица** у III разреду средње школе. Планирано је да она садржи ове структурне јединице (логичко-садржајне целине):

1. Синтаксичке јединице (реч, синтагма, реченица)
2. Реч као заједничка јединица више језичких нивоа
3. Морфосинтаксичка реч
4. Граматички облик променљиве морфосинтаксичке речи (граматичке категорије)
5. Идентификовање морфосинтаксичких речи
6. Конституентске и помоћне речи
7. Уочавање граматичких функција и значења конституентских и помоћних речи
8. Питања и задаци

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Настава српског језика и граматике, морфосинтакса, морфосинтаксичке речи, конституентске и помоћне речи

Ljiljana Petrovački

MORPHOSYNTACTIC WORDS - POSSIBILITIES OF INTERPRETATION IN TEACHING OF
SERBIAN LANGUAGE IN HIGH SCHOOL

Summary

In this paper, we emphasize the need for the functional and integral approach to language specificities in the process of teaching of Serbian language. Words are being analyzed from the morphological and syntax level, i. e. morphosyntactic words, with compulsory inclusion of lexical and semantic aspects. Along with the theoretical analysis, methodical applications that illustrate this analysis have also been presented.

ЛИТЕРАТУРА

- Гортан-Премк (1999). Још о томе „Кад Срби уче српски“. *Актуелни проблеми граматике српског језика*. Суботица-Београд.
- Кристал (1985). *Енциклопедијски речник модерне лингвистике*. Нолит. Београд.
- Пети (1979). *Предикатни проширак*. Свеучилишна наклада Либер. Загреб.
- Пипер (1997). *Оглед српске морфосинтаксе (у поређењу са македонском)*. Сеул.
- Пипер, Антонић и др. (2005). *Синтакса савременог српског језика. Проста реченица*. Институт за српски језик САНУ. Београдска књига. Матица српска.
- Поповић (1996). Морфосинтаксичке ниске. *Српски језик* бр. 1–2. Филолошки факултет. Београд. Филозофски факултет. Никшић.
- Поповић (1996). Интегрални приступ комуникативним реченицама. *Књижевност и језик*. Бр.1–2. Београд.
- Поповић (1997). Интегрални модел међуодноса синтаксичког система, речника и текстова. *Научни састанак слависта у Вукове дане*. 26/2. Београд.
- Станојчић, Поповић (1999). *Грамматика српског језика*. Уџбеник за средње школе. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.
- Тополинска (1999). Кад Срби уче српски. *Актуелни проблеми граматике српског језика*. Суботица-Београд.

1.5. АКТИВНА НАСТАВА СИНТАКСЕ

Настава је специфичан процес стицања знања које је у науци већ познато. Гносеолошки пут сазнавања у настави мора претрпети знатне дидактичке адаптације у зависности од типа наставног процеса, појединог наставног садржаја, карактера и врсте школе, узраста ученика и других дидактичких чинилаца. Експерти који трагају за новим формулама успешнијег школског система и ефикаснијим моделима наставе³⁶ истичу да би савремена настава требало да омогући активно усвајање знања, заправо, акционо истраживање ученика уз помоћ наставника применом разних активних метода. Уместо трансмисије готових знања од наставника ученику, она треба да буду резултат самосталног рада ученика, његовог интелектуалног напора у трагању и откривању одређеног наставног садржаја.

Активна настава захтева изузетну креативност наставника, а знамо да је он у садашњој школи сведен на пуког извршиоца посла, скоро администратора, те није подстакнут нити припремљен за прихватање нових идеја. Тешко је у овим условима рада говорити о увођењу битнијих иновација, јер све то захтева и материјална средства.

Ако желимо школу у којој се активно учи, мора се првенствено изменити улога ученика. Обично се каже: уместо објекта, ученик у наставном процесу треба да постане субјекат. Како разумети ову учесталу фразу? Ученику треба вратити његову индивидуалност. Бојим се да уласком у школску „машину“ дете губи своју личност и осмех, јер постојећи систем гуши индивидуалност, слободу избора и изражавања. То инхибира и ученичку мотивацију, спонтану активност као и вољу за учењем. Ако ученику прилазимо индивидуално, са поштовањем, уз уважавање његових сазнајних потреба и могућности, могу се решити и проблеми социјализације личности, као и повратак мотивације за учење. Уколико ученик

³⁶ Мислим, при том, највише на наше стручњаке окупљене око пројекта *Активно учење*. Овај пројекат осмислили су Институт за психологију и Лабораторија за експерименталну психологију Филозофског факултета у Београду под руководством Ивана Ивића. Пројекат је још у току, а у њему учествује и велики број педагога.

схвати (поготову старијег узраста) да је оно што учи смислено и корисно, акција у већини случајева неће изостати. Управо зато савремена дидактика препоручује индивидуализацију и диференцијацију наставе.

Учење треба, наравно, да буде и пријатно. Неопходно је остварити хуману и културну комуникацију између наставника и ученика. Цео наш школски систем, као и школска средина, морају да буду хуманији. Ученици треба да осете задовољство при раду, што је најснажнија мотивација за даљњу активност.

Савремена методика српског језика се залаже за активну наставу. Под утицајем нових теорија учења и инструкције, у методици српског језика усавршавају се специфични методички системи са облицима учења којима се остварује већа мисаона активизација ученика и њихово самостално откривање језичких појава, процеса и законитости. У настави синтаксе, која је конкретнија од других језичких дисциплина, могуће је осмислити стратегије учења које ученике воде постепено тако да, уз минималну помоћ наставника, или потпуно самостално, откривају синтаксичке појмове, правила, принципе... Захваљујући ученичком осећају за матерњи језик, учење граматике, а посебно синтаксе, може да буде постепено увиђање и објашњавање онога што постоји у њиховој језичкој свести и искуству. Зато ниједан синтаксички појам не би требало да се сагледава ван контекста или реченице у коме се остварује и његова функција и без активирања чулно-конкретног искуства ученика. Најбоље је да ученик сопственом активношћу открије садржај појма по схеми: перцепција-садржај-појам. И појединачни и општи појмови морају се усвајати на конкретним језичким предлошцима који ученицима треба да су разумљиви, блиски и занимљиви (текстови на основу говорних ситуација, одломци из књижевних текстова који се паралелно обрађују на часовима књижевности, фрагменти из штампе, из уџбеника које користе, из њихових писмених састава - из свих видова њихове употребе језика). Најбоље је уочавање синтаксичких појава у животним ситуацијама и доменима у којима су дате конструкције значајно присутне, јер ученици тако схватају и сврху учења синтаксе или граматике уопште.

Треба, међутим, приметити да је процес детерминације општих знања из синтаксе доста отежан, чак и ако се уважава принцип свесне активности ученика. То је због природе синтаксичких појмова, они су комплексни и не могу се занемарити разлике у појединачним испољавањима. Ученици морају да обрате пажњу истовремено на више критеријума које треба увидети и повезати тако да су увек пред решавањем конкретног синтаксичког проблема.

У активној настави синтаксе управо ученицима тако треба аранжирати учење да, на основу разноврсних примера и задатака, уз познавање

општих знања могу да решавају синтаксичке проблеме и да одређују појединачна испољавања. Нажалост, конкретизација општих знања и појмова у школском учењу синтаксе своди се углавном на анализу типичних примера, вештачки конструисаних и идеализираних реченица у којима је све „регуларно“ и у складу са наученим дефиницијама.

Активна настава синтаксе треба да афирмише тзв. унутрашњи принцип реченице, за разлику од традиционалне наставе која је сву пажњу усмерила на облик реченице. Реченицу или синтаксичку конструкцију треба посматрати интегрално као јединство садржаја и форме, сагледати начин на који је садржај обликован језичким средствима (лексичким, граматичким, стилистичким и акустичким). Најважнија сврха анализе је да открије смисао који је реченицом исказан и њену комуникативну функцију, а тек затим средства којима су тај смисао или порука исказани. То значи да при анализи реченице треба упоредо пратити мисаоне и афективне процесе и средства којима се они изражавају и обликују.

Као пример активне наставе синтаксе приказаћу неколико подстицајних педагошких ситуација заснованих на савременим методичким системима и показати како оне ученике анимирају на активно учење. Пошто сам се у својим ранијим радовима бавила проблемском наставом, методичким системима активне наставе заснованим на индуктивно-дедуктивним поступцима и програмираном наставом³⁷, за ову прилику опредељујем се за систем учења путем откривања као и неке друге активне методе.

Учење путем откривања захтева од ученика највеће мисаоно ангажовање. До нових знања ученици долазе постепено самосталним увиђањем и откривањем. Суштина је да се сваки ученик стави у ситуацију да сам нешто сазна, објасни или открије. По Брунеру³⁸ учење је акт открића и ученик треба да учествује у стварању знања, а не да буде „мала жива енциклопедија“. До информација је у данашње време лако доћи,

³⁷ Петровачки, Јб. Синтаксичке јединице: синтагме (методички приступ језичкој грађи из синтаксе у средњој школи). *Књижевност и језик*. Бр. 1-2. Београд. 1996; Настава морфологије у основној и средњој школи. *Књижевност и језик*. Бр. 1-2. Београд. 1997; Специјалне реченице (методичка обрада). *Школски час*. Бр. 1. Београд. 1997; За већу заступљеност проблемске и стваралачке наставе у средњој школи. *Књижевност и језик*. Бр. 2-3. Београд. 1997; Односне реченице у настави. *Књижевност и језик*. Бр. 1. Београд. 1998; Напоредне конструкције у настави српског језика (програмирани методички модел). *Књижевност и језик*. Бр. 2-4. Београд. 1998.

³⁸ Џ. Брунер, амерички психолог, професор психологије на Харварду (САД) и Оксфорду (В. Британија). Вршио је са групом сарадника обимна истраживања о когнитивном развоју. Изложио је динамичну концепцију образовања наглашавајући улогу подстицања сазнајне делатности ученика и значај позитивне мотивације за активност ученика. Види у Брунеровој студији (преведена код нас): Процес образовања. *Психологија у настави (зборник)*. Савез друштава психолога Србије. Београд. 1984. стр. 33-79.

важније је ученике оспособљавати да решавају неке конкретне проблеме, повезују знања и развијају своје сазнајне могућности. Читав наставни рад треба да води открићу, а не да буде преношење готових рецептивних знања.

У нашој педагошко-психолошкој и дидактичкој литератури³⁹ указано је да откривање у наставном процесу изузетно развија интелектуалне способности ученика, њихову мотивацију за учење, оспособљава их за технике откривања у учењу, омогућава бољу ретенцију знања, његову примену и коришћење, овладавање различитим техникама самосталног стицања знања и развијање особина личности као што су независност, самосталност, самопоуздање, компетентност...

У настави синтаксе ученици би могли сами да увиђају и објашњавају поједине синтаксичке појмове, да откривају и описују конструкције и моделе, да на основу генерализација детерминишу и дефинишу синтаксичка правила, законе, принципе... Треба напоменути да је за овакав вид учења неопходно да ученици владају одређеним техникама рада и да имају развијене способности коришћења мисаоних операција (анализе, синтезе, индукције, дедукције, апстракције, аналогije, предвиђања, класификација, генерализација и др.). Посебно значајно у откривајућем учењу је претходно знање и искуство ученика за овај вид учења. Ученици са већим искуством биће свакако успешнији у раду.

Овај систем је погодан при обради новог градива или за уочавање неких нових веза и односа међу појединим синтаксичким појавама, уочавање неких нових синтаксичких модела, за синтаксичке генерализације и сл.

Као пример учења откривањем, аранжираћемо откривање и увиђање синтаксичке генерализације начина повезивања напоредних реченица. Ученици у IV разреду средње школе могу комплексним сагледавањем да увиде сличности и разлике у низању координираних реченица, јер већ имају основна знања о напоредним конструкцијама.

Стратегија за решавање:

У инструкционо-мотивационој фази треба ученике мотивисати за рад и актуализовати њихова знања потребна за даље учење. У ту свр-

³⁹ Кркљуш, С. (1977). *Учење у настави откривањем*. РУ „Радивој Ћирпанов“. Нови Сад; Квашев, Р. (1978). *Моделирање процеса учења*. Просвета. Београд; *Развијање креативног понашања личности*. Свјетлост. Сарајево. 1983; Филиповић, Н. (1980). *Могућности и донети стваралаштва ученика и наставника*. Свјетлост. Завод за издавање уџбеника. Сарајево; Стевановић, М. и Муратбеговић, А. (1990). *Дидактичке иновације у теорији и пракси*. Дневник. Нови Сад и др.

ху ученицима се задаје задатак да користећи уџбеник саставе примере за све врсте напоредних односа међу независним реченицама⁴⁰. Да би ученици сачињавали сличне примере, који ће бити коришћени у даљњем раду, понудиће им се полазни елементи. Као премисе могу послужити наставникова духовита реална запажања из одељења:

Наставник говори, Петар зарезује оловку, Андрија слуша наставниково излагање, бележи нешто, прати примере у уџбенику, Мира одсутно гледа кроз прозор, запиткује другарицу, тражи нешто у торби, нервира се, Марко није на часу, болестан је, није се јавио, није донео задатак и сл.

Из датог низа запажања ученици могу да издвоје ситуације и да их смисаоно различито повезују (као саставне, супротне, раставне, искључне, закључне и градационе). Тако ће конструисати потребне примере за све врсте координираних реченица и актуелизовати своја знања.

У оперативној фази, ученици се упућују да у својим примерима сагледавају начине повезивања напоредних реченица и да у њима уочавају сличности и разлике (сличности саставних и закључних реченица и супротних и искључних). Пошто се ученици постепено воде и упућују у рад инструкцијама наставника, овај вид учења откривањем у дидактичкој литератури назива се „откривајућим вођењем“.

Ученички примери напоредних конструкција садрже, углавном, по две реченице у низу, што се уочава у првој апликативно–верификативној фази. Зато им се поставља додатни задатак да покушају да прошире своје примере са још неком ситуацијом (реченицом). Задатак се даје са намером да ученици запазе самостално који се координирани низ може проширити на три или више реченица, а који је ограничен само на две реченице. Очекује се да ученици на основу својих примера изведу закључке за сваку врсту напоредних односа.

Нпр: Низ копулативних реченица могао би да буде овакав:

Андрија слуша наставниково излагање, бележи нешто и прати примере у уџбенику.

⁴⁰ Ученике треба упућивати да користе уџбенике. Једна од активних метода је и учеников самостални рад са уџбеником (успешније је са старијим ученицима). Применом те методе уз одређене налоге наставника остварује се учење које се темељи на креативном читању, потцртавању, бележењу и другим активностима које су ефикасније него само слушање у трансмисионој настави и фронталном облику рада. Ученик у самосталном раду са уџбеником размишља, просуђује, закључује и, што је најважније, учи како треба учити. Најновији дидактички и педагошки радови истичу да је најважније научити ученика како се учи. Видети: Јукић, С. (1997). *Учење учења у настави*. Савез педагошких друштава Војводине. Нови Сад.

На основу сопствених примера, ученици ће запазити да се може низати више реченица истог смера и са паралелним ситуацијама и са надовезивањем. Према томе:

- низ је отворен

Низање супротних реченица је ограничено на само две реченице, јер се ради о супротстављању једног садржаја другом.

*Наставник говори, а Мира одсутно гледа кроз прозор.
Наставник говори, а Мира запиткује нешто другарицу.*

- низ је затворен

Више међусобно искључујућих ситуација омогућује да се повеже више од две раставне реченице, мада су најчешћи примери са две реченице (две алтернативне могућности).

Мира или одсутно гледа кроз прозор, или запиткује другарицу, или тражи нешто у торби.

- низ може бити отворен

Низ искључних реченица је двочлан, јер се садржај друге реченице искључује из онога што значи прва реченица.

Сви су дошли у школу, само Марко није на часу.

- низ је затворен

Закључне реченице су такође у двочланом низу.

Марко није дошао у школу, сигурно је болестан.

И код градационих координираних реченица низ је затворен, јер се друга реченица истиче наглашавањем (у односу на прву).

Није се ни јавио, а камоли донео задатак.

- закључци: низ саставних и раставних реченица може бити отворен супротне, искључне, закључне и градационе реченице су у везивању ограничене на само две реченице, њихов низ је затворен

У фази аутокореkcије и аутоверификације, ученици морају да добију повратну информацију да би могли да сагледају да ли су добро саставили примере и извели закључке. Решења се ученицима могу дати на различите начине (на графофолији, на посебном листићу, на табли...).

Завршна верификативно-апликативна фаза обухвата проверавање и примену знања о координираним реченицама и може се различито изводити. Најбоље је да ученици примене знања из ове области на припремљеном тексту са већим бројем различитих координираних реченица, где ће одређивати значењске односе међу њима, њихове начине везивања, обележја, као и интерпункцијска правила.

Графичко представљање синтаксичког садржаја као један од видова активног стицања знања

Кад год је то могуће, треба тражити од ученика да садржај из синтаксе који уче и графички представе. Постоје већ устаљени симболи који се користе за представљање појединих реченичних чланова, синтагми и других синтаксичких јединица. Заједно са ученицима могу се уочавати модели реченица, јер они тако јасније увиђају синтаксичке односе и одређене синтаксичке проблеме које треба да реше. Овладавање техникама графичког представљања синтаксичких структура је вид креативног решавања језичких проблема; постепеним откривањем, ученици сагледавају језик у његовом функционисању и интегришу његове нивое (морфолошки, синтаксички, семантички...) пратећи процес стварања одређене синтаксичке конструкције. У уџбенику за средњу школу⁴¹ анализирано је мноштво различитих типова реченица и других синтаксичких јединица путем дијаграма и табела врло прецизно и очигледно. Користећи уџбеник као полазиште, ученици се уз инструктивни рад на часу могу оспособити за самосталне анализе. При том их треба мотивисати да стварају сопствене скице, схеме или моделе.

Графичко представљање омогућава боље разумевање одређеног синтаксичког садржаја. Нпр: приликом обраде зависних реченица, ученици ће боље сагледати њихову конституентску функцију у оквиру више јединице уколико се очигледно илуструју њихови односи. На тај начин ће лакше увидети који су тип допуне или одредбе у тој вишој јединици или за који се њен реченични члан смисаоно и функционално везују.

Ученике треба навести да путем графичког представљања уоче да виша јединица може бити независна реченица, зависна реченица, али и

⁴¹ Станојчић, Ж. и Поповић, Ј. (1997). *Граматика српског језика*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

синтагма или појединачна реч⁴². (Уместо ширег, обухватнијег појма „виша јединица“ у ранијој синтаксичкој терминологији користе се и управна, надређена и главна реченица и реч.) Припремљени примери то и показују.

Примери:

- а) Кад је ушао ¹ |, наставник нам је рекао ² | да данас нећемо имати писмени задатак ³ | пошто ће часови бити скраћени. ⁴ |
- б) Неки ученици | који су због писменог задатка изостали |, биће непријатно изненађени. |

Пример а) омогућиће ученицима да уоче да дистрибуција одређених типова допуна и одредби зависи од лексичког језгра реченице. То је у нашем примеру глагол „рећи“. Валентност тог глагола захтева већи број конституената. Као прелазни глагол, „рећи“ тражи прави објекат („да данас нећемо имати писмени задатак“). Његова семантичка ознака као глагола говорења омогућава да се изрази и неправи објекат („нам“). Захтева се, наравно, и вршилац радње, као лева валенца („наставник“). Све ове конституенте ученици могу самостално да истакну у датом примеру. У графичком представљању упућиваћемо ученике да у реченичној структури назначе и на који начин су одређени чланови исказани: речју, синтагмом или зависном реченицом.

Пример б) треба да илуструје употребу зависне реченице као дела синтагме. Зависна односна реченица „који су због писменог задатка намерно изостали“ је апозитив уз синтагму „неки ученици“.

Графички прикази дати су на следећим дијаграмима који означавају, поред структуре, и комуникативну функцију реченице.

Ученике треба водити тако да уоче да систем зависних реченица има доста сличности са (предлошко-) падежним системом, који омогућава да се именичке јединице, захваљујући својим облицима, употребе у различитим синтаксичким службама. Зависне реченице у вишој реченици, за коју се везују, односно чији су конституенти, употребљавају се са сличном сврхом тј. да остваре различите синтаксичке функције, али на вишем - реченичном рангу. То се ученицима најочигледније може показати трансформацијама реченица, нпр:

⁴² Види: Поповић, Љ. (1982). Из проблематике конституисања и структурирања сложених реченица: Независне и зависне реченице. *Књижевност и језик*. Бр. 1. Београд.

Пример а)

На почетку часа /одмах по уласку/
ушавши, наставник нам је рекао да данас
нећемо имати писмени задатак због с-
краћења часова.

Пример б)

Неки ученици, намерно изостали, биће
непријатно изненађени.

У нашим основношколским граматикама⁴³ зависне реченице се класификују и према њиховој синтаксичкој функцији (субјекатске, објекатске, атрибутске...) и према значењу (изричне, односне, временске, месне, условне...). Боље је зависне реченице називати по њиховој употребној вредности, а затим и назначити синтаксичку функцију, нпр. као у нашим примерима односна реченица са функцијом апозитива, временска реченица са функцијом одредбе за време, изрична реченица са функцијом правог објекта и сл.

У школској пракси често је разликовање зависних реченица према везницима. Такво, формално одређење није довољно, посебно што неки везници могу обележавати више врста зависних реченица. При анализи зависносложених реченица најбоље је укључити сва три критеријума: и формални, и функционални и структурно-семантички⁴⁴.

Пошто се синтакса сложене реченице, нарочито систем зависних реченица, за ученике показао као најтежи део граматике, потребно је обезбедити довољно разноврсних вежби помоћу којих ће активно и самостално да откривају употребну вредност зависних реченица.

У ту сврху припремљен је следећи текст на основу Пролога романа „Беснило“ Б. Пекића⁴⁵.

В и р у с

1. Живео је у космосу¹ који се звао Неурон² и који је био хиљаду пута већи од њега.³
2. Иако је био сам¹, није се осећао усамљеним² јер је имао усађен инстинкт великог броја³ да би брже могао да убија⁴.
3. Био је Чудо природе¹, чије је порекло обавијено мистеријом², као што је то са свим чудима³.
4. Знао је¹ да је све веће од њега², али га та неправда није бринула³ јер је био јачи од свега⁴ што је живело⁵.

⁴³ Видети: Николић, М. (1998). *Српски језик и култура изражавања за VII разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

⁴⁴ Видети: Прањковић, И. (1985). Зависне реченице у хрватском или српском језику - класификацијске недоумице. *Научни састанак у Вукове дане* 15/1. стр. 57-64.

⁴⁵ Пекић, Б. (1985). *Беснило*. БИГЗ. Београд.

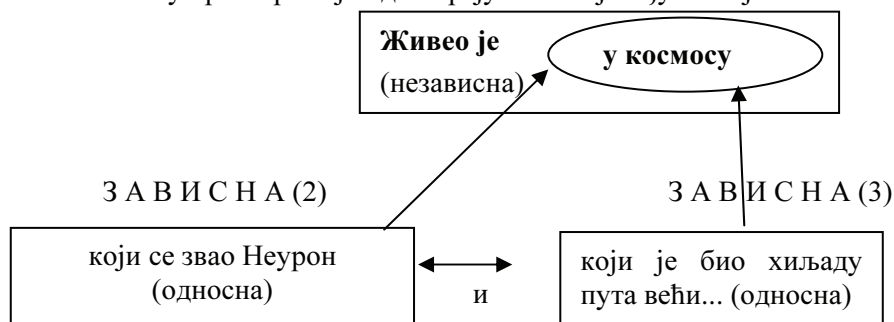
5. Кад вирус продре у живу ћелију¹, дејствује брзо² да би њену садржину заменио својом³ и претворио је у фабрику за производњу нових вируса⁴.

Напомена: При анализи пете реченице, ученицима треба објаснити да у координираној зависној реченици не мора да се понавља везник као што је између реченица 3 и 4. - Графички прикази реченица дати су на крају текста.

Задаци са графичким представљањем

Пример бр. 1: Живео је у космосу који се звао Неурон и који је био хиљаду пута већи од њега.

- У овој сложеној реченици одреди предикатске реченице и постави их у просторе који одговарају њиховој међусобној зависности.

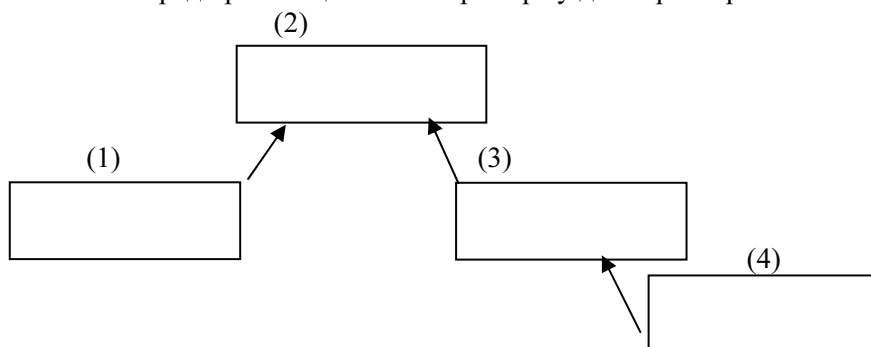


На основу приказа, ученици могу да увиде да су зависне реченице чланови именичке синтагме „космос“ (оне се односе на именицу „космос“ и детерминишу је). Такође је графички истакнуто да су ове зависне реченице у напоредном (саставном) односу. То се може и табеларно приказати.

израз именичка синтагма „космос“	синтаксичка функција	облик – синтаксичка јединица
у космосу који се звао Неурон и који је био хиљаду пута већи од њега	прилошка одредба за место	локатив са предлогом „у“, предлошко–надежна конструкција
	атрибут	зависна реченица
	атрибут	зависна реченица

Пример бр. 2: Иако је био сам, није се осећао усамљеним, јер је имао усађен инстинкт великог броја да би брже могао да убија.

- Распоређи реченице из овог примера у дате просторе на схеми.



- Допуни исказе и одговори на питања:

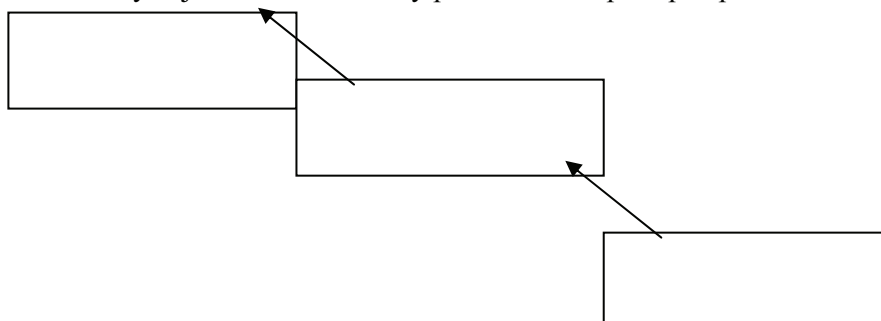
Главна реченица је _____. Назначи зависне реченице и одреди им врсту:

- (1) _____
 (3) _____
 (4) _____

Какав је међусобни однос између зависних реченица (3) и (4)?
 (Ученици треба да уоче да је зависна реченица (3) надређена за реченицу (4).)

Пример бр. 3: Био је Чудо природе, чије је порекло обавијено мистеријом, као што је то са свим чудима.

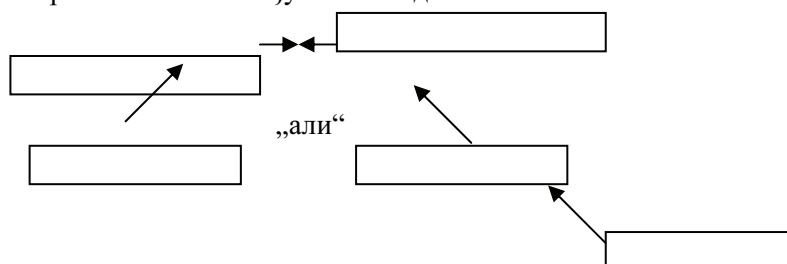
- Покушај да сачиниш схему реченице из примера бр. 3.



- Какав је однос између зависних реченица?
(Ученици треба да уоче зависни однос реченице (3) према реченици (2).)

Пример бр. 4: Знао је да је све веће од њега, али га та неправда није бринула јер је био јачи од свега што је живело.

- Реченице из овог примера постави у предвиђене просторе према њиховим међусобним односима.

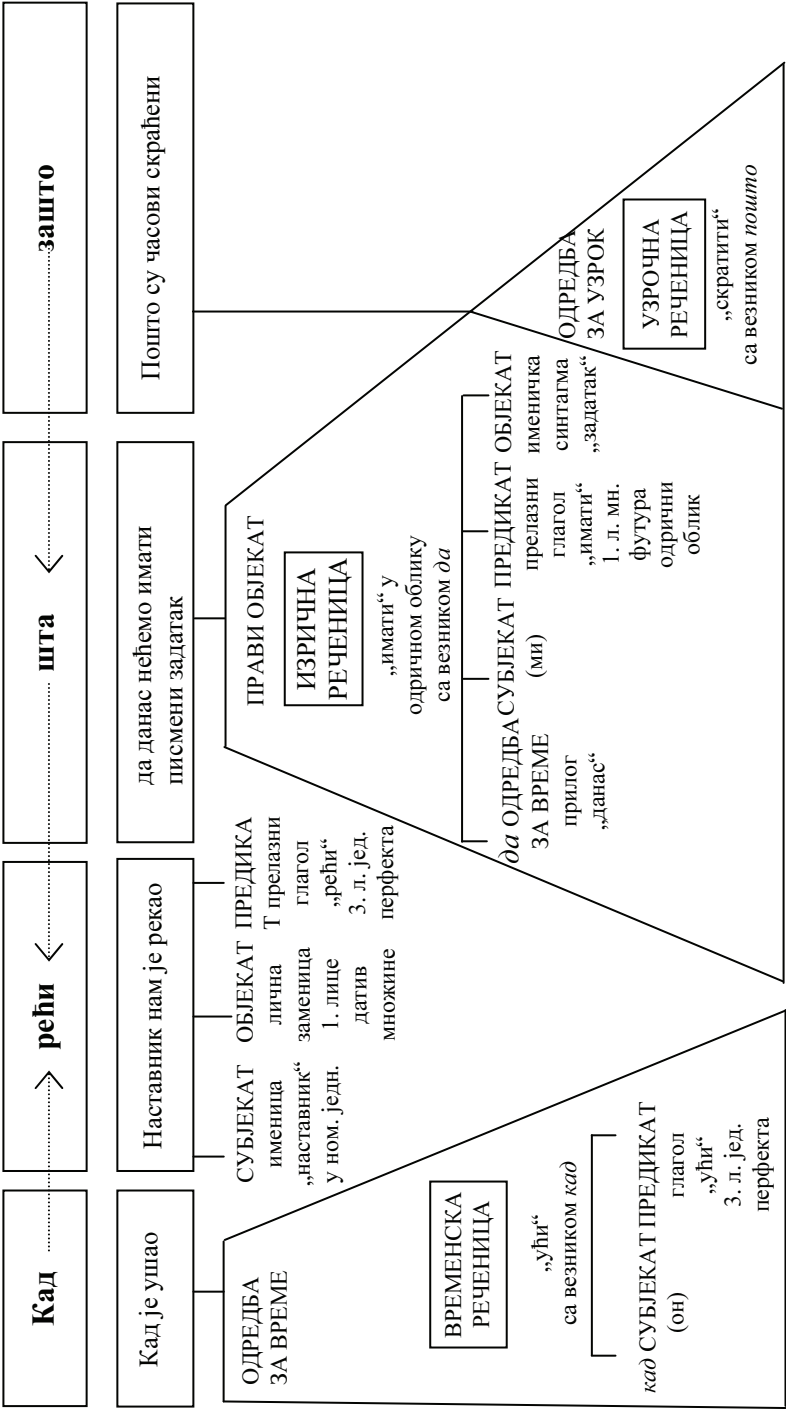


Напомена: У вишеструко сложеним реченицама ученици ће уочити већи број независних и зависних реченица, више главних и управних реченица, па је за сваку реченицу потребно одредити надређену реченицу.

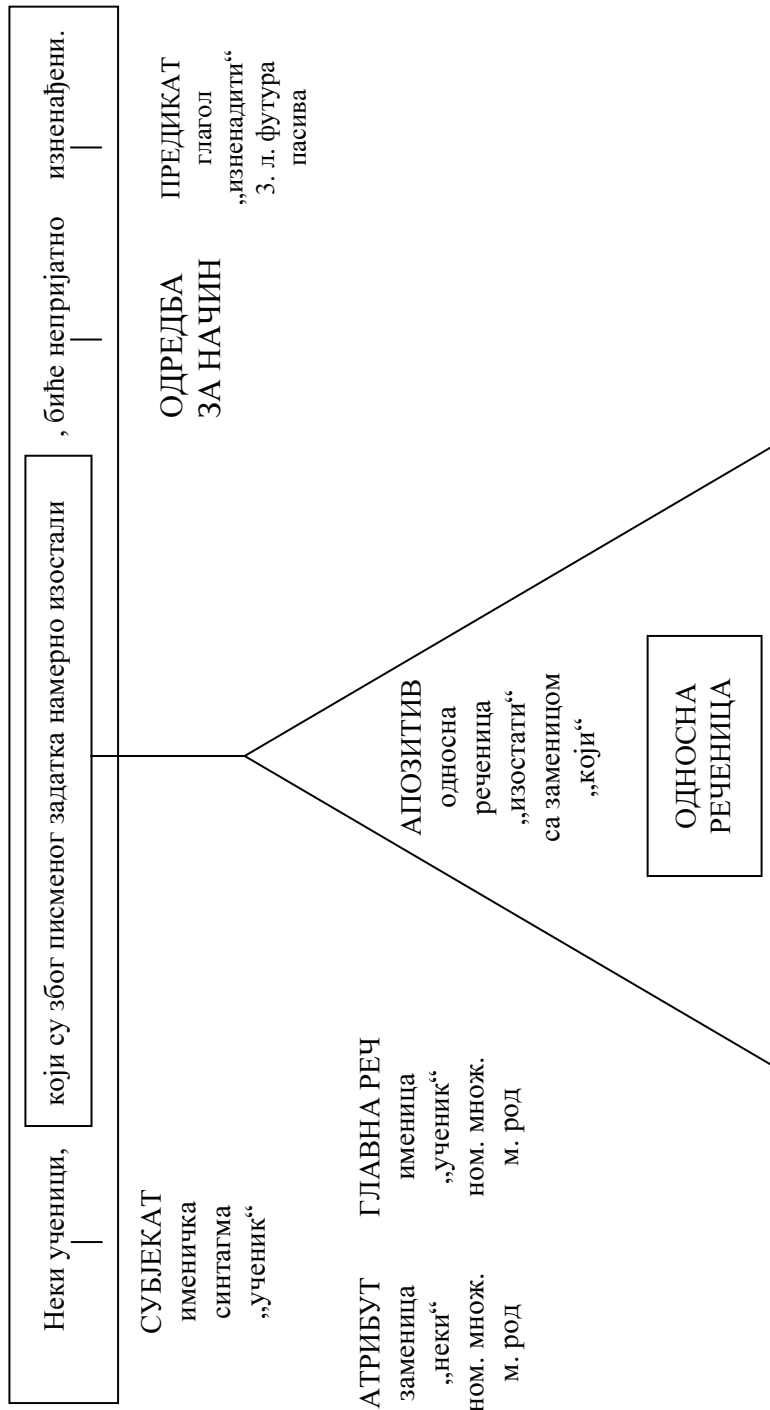
Различити задаци из синтаксе за учење, вежбање или тестирање могли би се креирати и програмирати за рад помоћу компјутера. Настава уз компјутере представља усавршени вид активне наставе и остварује највећи степен индивидуализације.

Предвиђа се да ће ускоро ученици у технички опремљеним школама поседовати „компјутерске свеске“ са којима ће имати приступ неисцрпним мултимедијалним информацијама. Тако ће и постојеће наставне методе бити замењене новом технологијом. До тада, потрудимо се да мисаону активизацију ученика и индивидуализацију њиховог рада остваримо нама приступачним методичким системима и средствима да школско учење граматике буде занимљивије и успешније.

Комуникативна реченица
ОБАВЕШТЕЊЕ
Обавештајна „рећи“ + .



Комуникативна реченица ОБАВЕШТЕЊЕ „изненадити“ + .



Пример бр. 4

		Тип реченице	Независна/зависна	Виша јединица	Конституент од	Напоред-на са... и то...
1.	знао је (вирус)	обавештајна	независна	за 2.	–	напоредна са (3) и то супротна
2.	да је све веће од њега	изрична	зависна	–	објекат	–
3.	али га та неправда није бринула	обавештајна	независна	за 4.	–	напоредна са (1) и то супротна
4.	јер је био јачи од свега	узрочна	зависна	за 5. (од свега)	одредба за узрок	–
5.	што је живело	односна	зависна	–	–	–

ЛИТЕРАТУРА

- Баковљев, М. (1982). *Мисаона активизација ученика у настави*. Просвета. Београд.
- Грандић, Р. и Гајић, О. (1998). *Теорије интелектуалног васпитања*. Савез педагошких друштава. Нови Сад.
- Ђорђевић, Ј. (1990). *Интелектуално васпитање и савремена школа*. Завод за издавање уџбеника. Сарајево. Београд.
- Ђукић, М. (1995). *Дидактички чиниоци индивидуализоване наставе (системна анализа)*. Универзитет у Новом Саду. Филозофски факултет. Одсек за педагогију.
- Илић, П. (1998). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси. Методика наставе*. Змај. Нови Сад.
- Јукић, С. (1999). Активно стицање знања у наставном процесу. *Годишњак Филозофског факултета*. Књ. XXVII. Нови Сад.
- Ковачевић, М. (1998). *Синтакса сложене реченице у српском језику*. Рашка школа. Београд.
- Миновић, М. (1987). *Синтакса српскохрватског-хрватскосрпског књижевног језика за више школе*. Свјетлост. Сарајево.
- Николић, М. (1988). *Методика наставе српскохрватског језика*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.
- Поповић, Јб. (1997). Интегрални приступ комуникативним реченицама. *Књижевност и језик* XLIV 1–2. стр. 1–41. Београд;
- Комуникативно-граматичка анализа реченице, у наставцима. *Свет речи*. Бр. 2–3, 4–5, 6–7–8, Београд.
- Прањковић, И. (1984). *Координација у хрватском књижевном језику*. Свеучилишна наклада Либер. Загреб.
- Симић, Р. (1996). *Српска граматика за средње школе*. II Синтакса. МХ Актуел. Београд.
- Стевановић, М. (1974). *Савремени српскохрватски језик, граматички системи и књижевно-језичка норма*. II Синтакса. Научна књига. Београд.

1.6. МОГУЋНОСТИ ИСКАЗИВАЊА ОБЈЕКТА

Конкуренција или комутабилност синтаксичких јединица и облика у исказивању објекта (у настави српског језика)

Нови концепт структурирања синтаксичке грађе у наставном програму српског језика као матерњег омогућава ученицима да прате процесе генерисања реченичних конструкција уз сагледавање и анализу синтаксичких јединица и њихових облика у исказивању појединих реченичних чланова. Како се образују рекцијске конструкције (конструкције са објектима) и конкуренцију, комутабилност или синонимију синтаксичких јединица као рекцијских допуна глагола, ученици најочигледније могу сагледати на основу трансформација различитих модела, путем вежби и задатака који обезбеђују њихову мисаону активизацију и самостално увиђање и састављање примера. Стога сам, уз разматрање основних типова објекатских допуна, показала и како сачинити питања која ће мотивисати ученике средњих школа на самосталну акцију.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: настава српског језика, објекат као синтаксичко-семантички појам, могућности наставног изучавања, мисаона активизација ученика

Као методичар, морам да нагласим да је у нашој лингвистичкој науци и србистици потребно посветити више пажње темама које могу да допринесу унапређивању наставе српског језика. Посебно би то било драгоцено за извођење овог предмета у средњој школи. Нова лингвистичка истраживања се у методичким радовима могу филтрирати за потребе наставе и тако и учење матерњег језика осавременити и учинити занимљивијим.

Сви знамо колико је дубока криза наставе српског језика као матерњег у средњим школама. То стање није уочљиво само последњих година, као последица свеопште наше ситуације, која је довела и до ерозије педагошке професионалности и нередовног извођења наставе. То стање је вишедеценијско⁴⁶.

⁴⁶ Још је А. Белић, који је помно пратио наставу матерњег језика, захтевао нов програм и ефикасније начине учења матерњег језика у средњим школама, које је основа и за учење страних језика (Белић је мислио на тадашњу средњу школу која је трајала 8 година и почињала од садашњег V разреда.) Наш познати лингвиста се залагао за сачи-

За овај комплексни проблем, наравно, у овој прилици немамо времена, али битно је истаћи да ако не почне његово решавање, онда и методичко ангажовање губи своју сврху. Потребна је широка акција. И лингвисти, и методичари, али и просветне службе морају се више потрудити да се настава матерњег језика врати у средње школе. У тој акцији најкомпетентнији за одлуке треба да буду језички стручњаци.

За учење језика и граматике не треба придобити само ученике, већ још више наставнике. Наставницима треба помоћи. Можда тако што ће се припремити приручници за наставнике са детаљним упутствима за рад и основним теоријским обавештењима о методичким приступима погодним за језичку наставу у целини. Ако је у питању настава синтаксе, треба представити иновације у тој области, посебно ако су оне уврштене и у наставни програм и осветлити их са научне стране, а затим припремити моделе наставних јединица, који ће бити узорци и подстицаји за даљњи стваралачки рад наставника. Можда би био користан и водич кроз уџбеник, а такође и креирање модела подстицајних педагошких ситуација, које би анимирале ученике на активније учење.

На активније учење, ученике може да мотивише најпре осећање целисходности и сврхе тог учења. Такво осећање могла би да обезбеди функционална дидактичка граматика, која би више инсистирала на практичним вежбама језичке употребе, а затим на сазнавању основних језичких чињеница и правила помоћу којих ће се успешније савлађавати стандардни језик.

У средњој школи, ученике би требало подстаћи и на размишљања о језику уз помоћ дидактичке, али и аналитичке граматике и путем предвиђених креативних акција – малих ученичких истраживања, која та размишљања потврђују. У том смислу планирани су истраживачки задаци за ученике средње школе о конкуренцији и комутабилности синтаксичких јединица у исказивању објекта. Конкуренцију схватам као могућност избора једне од више синтаксичких јединица у парадигми.

њавање озбиљне студије која би била полазна основа за планирање и програмирање предмета Српски језик и књижевност, али и гаранција за његову бољу реализацију. Предлагао је да ту студију сачине „добри познаваоци језика и исто тако добри познаваоци средње школе.“ Белићев чланак *Српски језик и књижевност у школи* који је објављен у часопису *Наш језик* још 1950. године и те како је актуелан, као да није протекло пола века. Нажалост, озбиљна студија (мислим, научна) још није сачињена, као што озбиљно и детаљно није ни разрађен курикулум матерњег језика, који би садржао све потребне елементе да би могао успешно да се реализује. Уз све реформе средње школе, стање се стога није поправило.

Уз Белића треба истаћи залагања и других познатих лингвиста у овом правцу: М. Павловића, М. С. Лалевића, П. Ивића (наводимо само најпознатије), а такође и методичара: И. Мамузића, Р. Димитријевића, М. Николића, П. Илића...

Најновије дидактичке теорије инструкције истичу значај идеја структурирања неке научне дисциплине које ће омогућити лакше добијање увида у ту дисциплину и схватање односа у њеној грађи. Мислим ту првенствено на Брунерово учење⁴⁷ о когнитивним структурама и развијању способности поимања принципа, да би се схватила структура одређене наставне области. Нови концепт структурирања синтаксичке грађе у језичком програму и у средњошколском уџбенику⁴⁸ полази од сличних идеја. Настојало се да се ово градиво сачини прегледним, да се у њему уоче системи са њиховим основним принципима и законитостима и да се успоставе односи међу њима. У области синтаксе реченице ученици би могли, ако би их неко добро водио, да постепено уоче основне реченичне конструкције и њихове моделе, као и законитости њиховог образовања. Веома је важно да ученици најпре разумеју базичне типове просте реченице и ранг реченичних чланова. Немогуће је ученицима објашњавати реченично устројство, а не указати на ранг реченичних чланова и односе зависности међу њима. Они морају да уоче да реченица није само линеарно низање речи или реченичних делова (како су углавном раније перципирали), него удруживање делова са предикатом по одређеним синтаксичким правилима. Ученици треба да увиде да сви реченични делови функционишу тако што су непосредно или посредно везани за предикат. То посебно важи за објекат који је допуна значења глаголу и који се уводи по глаголу, а не само према предикату. Важно је да ученици схвате да лексичко значење глагола захтева и одговарајући тип објекта.

У програмској организацији грађе из синтаксе реченице препоручује се да се ученицима кроз разноврсне вежбе трансформисања основне реченице омогући да прате процесе генерисања различитих реченичних конструкција. Већ у VII разреду основне школе могу се организовати синтаксичке вежбе изрицања реченичних чланова различитим синтаксичким јединицама. Ученици треба да схвате да функцију реченичних чланова могу вршити речи, синтагме и подређене (зависне) реченице у одређеној функцији које зависе од управног глагола у независној реченици. Ове јединице се могу релативно лако заменити међу собом у истом контексту, у истој функцији (при том је битно да се сачува граматичност исказа). Три начина (нивоа) исказивања реченичних консти-

⁴⁷ Брунер, Џ. (1972). Ток когнитивног развоја. *Психологија*. 1-2. Београд; Брунер, Џ. (1984). Процес образовања. *Психологија у настави*. Зборник IV. Савез друштава психолога Србије. Београд. стр. 33-79.

⁴⁸ Станојчић, Ж. и Поповић, Ј. (1997). *Граматика српскога језика*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

туената – речју, предлошко-падежном конструкцијом, синтагмом или зависном реченицом, чине својеврсну парадигму са заједничком општом вредношћу одређеног реченичног члана. Међу члановима ове парадигме могуће је сагледавати комутабилне и конкурентне односе. Ученицима су занимљиви задаци у којима исказују субјекат, објекат, прилошке одредбе или атрибут различитим синтаксичким јединицама: речју, синтагмом, зависном реченицом и обрнуто. Они их доживљавају као својеврсну језичку игру. Не треба ни да напомињемо да су ове креативне вежбе одлична припрема ученика за обраду зависних реченица и разумевање њихове конституентске функције. Ако ученици добро разликују функцију речи и синтагме у простој реченици, моћи ће лакше и логичније да разумеју и сагледају зависне реченице.

Зато су вишеструко корисни задаци које наставници треба да сачине зналачки и прецизно да би обухватили што више различитих рекцијских конструкција. Битно је организовати такве педагошке ситуације у којима ће се ученицима омогућити индивидуално решавање различитих проблема од уочавања рекцијске конструкције, њене анализе, до процењивања комуникативних могућности комутабилних конструкција, прецизности у изразу, могућности или немогућности њихове супституције, конкуренцију међу њима, граматичност и логичност исказа након замене појединих конструкција и сл.

Када је у питању исказивање објекта, ученици могу и сами да конструишу примере у којима ће објекат бити изречен на три нивоа: речју, синтагмом или зависном реченицом, нпр:

I



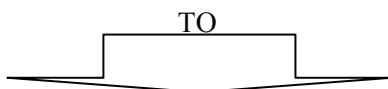
Посматрала сам дечака.

Посматрала сам разиграног дечака.

Посматрала сам како се дечак игра.

или примери дословније супституције:

II



Посматрала сам игру.

Посматрала сам игру малог дечака.

Посматрала сам како се мали дечак игра.

У првој парадигми објекатска допуна би се могла свести на анафору *њега* или *то*, а у другој на анафору *то* (анафора је најмањи апстрактни заједнички елеменат у парадигми). Анафору-објекат *њега* са ученицима треба повезати са обликом неодређене заменице *некога*, а анафору *то* са обликом *нешто*. Ове заменице сигнализирају да је у питању прави објекат, како се он обично одређује са ученицима.

Применом комбинованих метода трансформације, компарације и аналитичко-синтетичких метода, са ученицима се могу разматрати облици акузатива и генитива у функцији правог објекта, могућност њихове супституције, њихова конкуренција и синонимичност. У паралелној анализи примера за тип правог објекта у акузативу и деоном генитиву, неопходно је уочити и разлике у значењу. Објекат који има облик акузатива углавном је обухваћен у целини радњом коју допуњује, док је појам чија ознака стоји у генитиву само делимично обухваћен. Добро би било покушати да то ученици сами открију стварањем и решавањем проблемске ситуације уз помоћ одговарајућих примера:

<i>Појео је поморанџу.</i>	<i>Појео је кришку поморанџе.</i>
<i>Попио је јогурт.</i>	<i>Попио је чашу јогурта.</i>

Уз генитив обично стоји и квантификатор (прилог или именица која означавају количину или меру: *мало, много, парче, килограм, литар*).

Кад је у питању одрични прави објекат, облици генитива и акузатива, знамо, само су формалне варијанте. Ученике треба навести да и то сами закључе на основу анализе одабраних примера и задатака. Како већ познају лексичку и падежну синонимију, треба их навести да закључе да су одрични генитив и акузатив у изрицању објекта синонимни облици.

То се може постићи задацима у којима се захтева трансформација облика правих објеката у генитиву у облике акузатива, нпр. у реченици из приповетке И. Андрића *Мост на Жепи*:

Иза себе није оставио ни дуга, ни готовине, ни тестаментa, ни каквих наследника.

Замењујући облике генитива у функцији правог објекта облицима акузатива, ученици ће уочити да се не мења значење реченице:

Иза себе није оставио ни дуг, ни готовину, ни тестамент, ни какве наследнике.

Сличним поступком ученици ће моћи да супституишу и објекте у стиховима песме Т. Ујевића *Свакидашња јадиковка*:

*И нема сестре / сестру, ни брата
И нема оца, ни мајке / мајку
И нема драге / драгу, ни друга
(облици генитива и акузатива именица мушког рода су истоветни)*

Могу се планирати и примери да ученици запазе да је употреба генитива уз одричне глаголе (словенски генитив) у савременом језику су-жена и да је прави објекат у акузативу уз одричне глаголе сасвим обичан, у неким примерима и чешћи:

Није набавио уља ни шећера / уље ни шећер.

Генитив се најбоље чува уз глагол *немати*. Број именице која је објекатска допуна, такође утиче на избор акузатива и генитива. Обично је акузатив чешћи ако је именица у једнини, а генитив ако је именица у множини.

Она нема сестру / сестара.

У раду са средњошколцима уочава се обавезност и факултативност објекта. Прави објекат се може и изоставити, ако је ограничен број именица које могу бити објекти транзитивног имперфективног глагола и ако је нагласак на значењу глаголске радње (могуће је и квалификативно значење у примерима као: *Он пише, он је писац*). Најчешће се постојање објекта у таквим случајевима подразумева. У уџбенику⁴⁹ су наведени глаголи са факултативном употребом објекта: *писати, читати, певати, јести, пити...* па ученици могу самостално да конструишу примере и да их прокоментаришу.

У рекцијској конструкцији, поред глагола, као управна реч може бити и именица изведена од прелазног глагола. Уз њу се објекат изриче генитивом без предлога (он тада има значење рекцијског падежног атрибута) нпр:

Ко ће бити градитељ моста?

Он је добар познавалац градских прилика и потреба.

Трансформацијом ових примера тако да именицу вршиоца радње из копулативног предиката заменимо у одговарајући глаголски облик, објекат у генитиву алтернира са објектом у акузативу:

⁴⁹ Наведени средњошколски уџбеник.

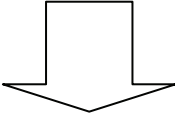
Ко ће градити мост?

Он је познавао градске прилике и потребе.

Овај методички поступак може се увезбавати у више примера са ученицима да би уочили падежну синонимију генитива и акузатива у функцији објекта.

У средњој школи детаљније се обрађују конструкције са неправим објектом. Ученици треба да уоче да и неки непрелазни глаголи траже допуну, али у зависним падежима и да облик неправог објекта такође зависи од граматичко-семантичке природе глагола.

Да би уочили комутабилност језичких средстава којима се конструишу неправи објекти, добро је заједнички са њима сачинити парадигму неправог објекта исказаног различитим синтаксичким јединицама, нпр:

О ЧЕМУ

Говорио је о путовању.
 предлошко-падежна
 конструкција

Говорио је о њеном путовању у Немачку.
 синтагма

Говорио је да ће она путовати у Немачку.
 зависна реченица

При резимирању знања о објекатским допунама, ученици ће на основу ових парадигми моћи да истакну да је објекатска допуна увек именичка јединица: номинална реч, предлошко-падежна конструкција, именичка синтагма и зависна реченица у функцији објекта такође има именичку вредност.

У уџбенику за средњу школу⁵⁰, сачињена је табела у којој су наведени најчешћи облици неправог објекта, а уз сваки облик је дато и по неколико глагола одговарајуће рекције. Поједини глаголи могу добити објекатску допуну у акузативу или у дативу без веће разлике у значењу:

⁵⁰ Наведени уџбеник.

Слагао је своје другове / својим друговима.
Мајка му / га је саветовала.

У примерима као:

Он је помогао оцу. Он је помогао оца.

ипак, постоје и разлике у значењу. У првом примеру уочљиво је потпуно ангажовање субјекта, а у другом делимично ангажовање.

Исти глагол може имати два или више значења који имају и различиту рекцију. За решавање недоумица користан је приручник *Речник глагола са граматичким и лексичким допунама* Владиславе Петровић и Косте Дудића⁵¹.

Наставним програмом је предвиђено да се сагледа једноставна транзитивност, када глагол захтева само једну објекатску допуну или сложена транзитивност – глаголи са двоструком објекатском допуном или бирекцијске конструкције. Наводе се два најчешћа типа глагола која захтевају две рекцијске допуне – глаголи давања и саопштавања.

Дати неком нешто.

Поклонили су му књигу. Послала ми је лек.

Саопштити неком нешто.

Мајка ми је рекла истину. Испричала ми је анегдоту.

Са ученицима треба више обратити пажњу на објекатску клаузу која је конкурентна форма са правим и неправим објектом изреченим номиналном речју или синтагмом. Ова субординирана клауза се за надређену везује помоћу везника *да, како*, и помоћу заменица и прилога у везничкој функцији. Ученици треба да разликују функције и значења зависних реченица. Објекатске клаузе ученици могу по значењу најчешће да одреде као изричне или односне реченице⁵². Битно је да увиде да оне алтернирају са именичком, конституентском вредношћу. За потребе ове наше анализе истиче се само њихова објекатска функција и именичка вредност да би се успоставила парадигма могућих рекцијских конструкција.

Методичким радом се из супстратних наука филтрира оно што је неопходно и могуће за наставно изучавање. У нашем случају, у настави српског језика у средњој школи, сматрамо да је са ученицима могуће сагледа-

⁵¹ Петровић, В. и Дудић, К. (1989). *Речник глагола са граматичким и лексичким допунама*. Завод за издавање уџбеника. Нови Сад.

⁵² Да напоменемо да се систем зависних реченица изучава у IV разреду средње школе, а објекат и рекцијске конструкције у III разреду. Претпостављамо, ипак, да ученици основна знања о зависним реченицама имају још из основне школе.

вати различите рекцијске допуне тако што ће се са њима решавати конкретни задаци и уочавати синтаксичке јединице којима су те допуне исказане. Приликом анализе типова објекатских допуна, ученици могу и сами да закључе да се објекти исказују зависном реченицом ако се жели истаћи догађај, радња или процес, а ако се у први план поставља предметни појам, објекат ће се изрицати речју, предлошко-падежном конструкцијом или синтагмом. У комуникативном потенцијалу, наравно, сиромашније су оне рекцијске конструкције које су изречене речју од реченице са којом се ова јединица супституише и успоставља комутабилни однос.

Кроз конкретне задатке треба истаћи да не могу све именичке јединице у функцији објекта да се развију у зависне објекатске реченице. Најједноставније је сачинити парадигму рекцијских конструкција с обзиром на ниво синтаксичких јединица са именицама које изражавају неки процес, радњу или збивање и које су изведене од глагола. Тада се могу конструисати дословни супститути.

Поједини глаголи опет нпр. глаголи говорења углавном траже допуну у виду зависне реченице:

Саопштила је како је изненађена.

Рекао је да ће доћи.

(објекатска клауза у другом примеру је вид индиректног говора)

Поред глагола комуникативних радњи и глаголи који означавају интелектуалне радње такође захтевају најчешће допуну у виду зависне реченице која може да алтернира са падежним облицима.

Размишљао је како да реши проблем / о решењу, проблему.

Мислим шта да му одговорим / о одговору.

Закључио је да је то важно.

Објекти уз неке глаголе перцепције најчешће се могу изразити на сва три синтаксичка нивоа, што, наравно, зависи од одређеног значења глагола, али и објекатске допуне, нпр:

Наставник је чуо галаму / необичну галаму у ходнику / како неко галами у ходнику.

Посматрао је лет / лет авиона / како авион лети.

Методички поступци посматрања и тумачења типова рекцијских конструкција у настави могу бити различити. Да би се остварио индивидуални рад ученика и њихова што потпунија мисаона актуализација, најбоље је припремити различите конкретне задатке. Приликом саста-

вљања задатака, опредељивање за одређену методологију зависи од проблема који се желе више осветлити као и од аспекта који се постављају као примарни. Према захтеву истакнуте теме, највише сам обрађала пажњу на синтаксичку реализацију глаголске рекције, с обзиром на ранг синтаксичких јединица којима је остварена, уз сагледавање могућности њихове супституције, ређе доминације. Стога се кроз задатке захтева анализа, конструкција модела, трансформисање, компарирање, аналогија, синтеза и генерализација као и друге радње и поступци да би се остварило свеобухватније сагледавање рекцијских конструкција.

Из базе задатака о рекцијским конструкцијама за индивидуални рад ученика приказаћу једну секвенцу.

Из познате песме Д. Радовића о страшном лаву⁵³ издвојени су стихови (у програмираној верзији задатка за рад уз помоћ компјутера стихови се виде у прозору на екрану):

Тај је јео шта је хтео

-трамвај цео

и облака један део

(анафора *тај* упућује на лава)

Задаци за ученике могу да буду захтеви да уоче и подвуку објекте у наведеним стиховима, затим да одговоре којим синтаксичким јединицама су објекти реализовани. Могу се поставити питања у вези са глаголом *јести* – управним чланом рекцијских конструкција (какав је он по глаголском роду, да ли обавезно тражи објекатску допуну и сл.). Да би ученици одредили тип објекта, треба да одреде падежне облике синтагми, што условљава синтагматске анализе (да уоче управне речи синтагми, као и распоред атрибута у њима, могуће је одредити и стилски ефекат датог распореда и сл.). Као задатке самосталне конструкције, ученицима се може дати налог да основну реченицу прошире објектима, нпр:

Дечак је обрисао цртеж / цртеж лава / што је нацртао.

При изради задатака треба имати у виду да неки задаци нису примерени могућностима свих ученика. За редовну наставу зато би рад требало диференцирати и индивидуализирати. Тежи задаци могу се предвидети за ученике са посебним интересовањем за наставу језика, за часове додатне наставе, а комплекснији проблеми могу се тимски истраживати у оквиру рада лингвистичких секција.

⁵³ Радовић, Д. (1982). *Позив на путовање*. Избор из поезије и прозе за децу. Завод за издавање уџбеника. Нови Сад. Песма *Лав*. стр. 17.

Резиме

Методички поступци коришћени у раду омогућавају да се програмска грађа о рекцијским конструкцијама сагледа у средњошколској настави свеобухватније. Уочавање парадигме конкурентних форми у функцији објекатске допуне одређеног глагола, код ученика може да развије бољи осећај и за остале реченичне чланове, па, према томе, и за структурирање реченице.

Abstract

Methodical procedures that are used in this paper enable the school programme about the rectional constructions to be perceived more generally in the high school teaching practice. It is possible to develop pupils' finer sensibility even for the other parts of the sentence by pointing out the paradigm of the competitive forms that are used as the supplements of an object of the specific verb. It also leads pupils to the easier structuring of the sentence.

ЛИТЕРАТУРА

- Гортан-Премк, Д. (1971). *Акузативне синтагме без предлога у српско-хрватском језику*. Институт за српскохрватски језик, библиотека Јужнословенског филолога. Београд.
- Ивић, М. (1972). *О објекатској допуни глагола комуникативних и интелектуалних радњи*. Зборник за језик и књижевност. Књ. I. Титоград.
- Ивић, М. (1983). *Исказивање директног објекта у (стандардном) српскохрватском*. Лингвистички огледи. Просвета. Београд.
- Илић, П. (1998). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Методика наставе. Змај. Нови Сад.
- Кашић, Ј. (1973). *Један случај утицаја синтаксичко-семантичких фактора на избор форме објекта*. Зборник за филологију и лингвистику. Нови Сад.
- Мразовић, П. и Вукадиновић, З. (1990). *Грамматика српскохрватског језика за странце*. Издавачка књижевница З. Стојановића. Сремски Карловци. Добра вест. Нови Сад.
- Николић, М. (1988). *Методика наставе српскохрватског језика*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.
- Петровић, В. и Дудић, К. (1989). *Речник глагола са граматичким и лексичким допунама*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд. Завод за издавање уџбеника. Нови Сад.
- Петровић, В. (1994). О двофункционалним реченицама уз објекат глагола перцепције. *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*. Књ. XXIII
- Станојчић, Ж. и Поповић, Љ. (1997). *Грамматика српског језика*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.
- Стевановић, М. (1974). Савремени српскохрватски језик: граматички системи и њихова језичка норма. II Синтакса. *Научна књига*. Београд.

1.7. РЕКЦИЈСКЕ КОНСТРУКЦИЈЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

(Могућности учења уз помоћ компјутера)

Сложени синтаксички појмови, као што је објекат, у настави се изучавају постепено, на свим нивоима школовања. Са развојем ученичких менталних могућности, основна знања се проширују и подижу на виши научни ниво. Обим и дубина знања о објекатским допунама постепено се шире и продубљују по принципу развојне спирале⁵⁴.

Са појмом објекта ученици се први пут упознају у V разреду основне школе⁵⁵, наравно, онолико колико се на том узрасту може, поједностављено. При том треба истаћи да симплификације нипошто не смеју да се огреше о принцип научности. Наставник је увек у недоумици како да ученицима први пут представи неки комплексни појам из синтаксе, у овом случају објекат. У синтакси су скоро сви појмови сложени, јер укључују најмање три критеријума (значење, облик и функцију). Пут од учачања оваквог појама, до његовог усвајања (разумевања и стваралачког примењивања) веома је дуг. Треба стрпљивости и труда да се превале све деонице тог пута. Наставникове дилеме су оправдане, јер се у V разреду ученици упознају са објектом пре обраде падежног система и пре сагледавања поделе глагола и глаголског рода. Конкретност синтаксе омогућава да се објекат као појам разуме и без тих знања, али се не може говорити о правом и неправом објекту док ученици не науче падеже. Синтаксичка знања о функцији и значењу именских речи олакшавају и разумевање падежа, зато је добар пут да се од савладаних синтаксичких знања креће у освајање падежних облика. И глаголски род ученици лакше разумеју ако прво науче шта је објекат, али због овог редоследа остаје недовољно истакнуто да се објекат уводи у реченицу у зависности од својства глагола, да глагол одређује и облик

⁵⁴ Видети: Илић, П. (1998). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Змај. Нови Сад. стр. 133-134.

⁵⁵ Видети уџбеник: Николић, М. (1998). *Српски језик и култура изражавања за V разред основне школе*. Завод за уџбенике и настава средства. Београд.

објекта, јер је објекат саставни део радње и са њом образује значењску целину.

Кад ученици савладају падежни систем, а касније и глаголски род, онда се може проширити знање о објекту. Ученици најпре треба да уоче да је објекат најчешће у акузативу, да стоји уз прелазне глаголе и да је то прави објекат. Планирано је да науче и варијанту правог објекта у генитиву (партитивни и одрични прави објекат). Пошто добро увежбају падежне облике, могуће је знање о објекту проширити и неправим објектима.

У основној школи су предвиђене и вежбе изрицања објекта различитим синтаксичким јединицама: речју, синтагмом и зависном реченицом⁵⁶.

Знања из синтаксе, па и о објекту, требало би да се проширују и увежбавају у средњој школи, а свеобухватнија поновна обрада предвиђена је у III разреду⁵⁷.

У наставно изучавање уводе се следећи лингвистички термини *рекција* и *валенца* и сагледавају се сложенији примери рекцијских конструкција. У вези са појмом рекције, ученици треба да разумеју какав је то рекцијски глагол, да уоче рекцијску допуну и њен рекцијски облик. Треба и да схвате да избор синтаксичке јединице или конструкције за објекатску допуну имплицира лексичко значење глагола и да је допуна увек именичка јединица (номинална реч, предлошко-падежна конструкција, именичка синтагма; зависна реченица у функцији објекта такође има именичку вредност – то су најчешће изричне или односне реченице).

Наставним програмом предвиђено је да се са средњошколцима уочава обавезност и факултативност објекта и да се детаљније обрађују конструкције са неправим објектом. Ученици треба да схвате да и неки непрелазни глаголи траже допуну, али у зависним падежима, и да облик неправог објекта такође зависи од граматичко-семантичке природе глагола. У уџбенику за средњу школу⁵⁸, сачињена је табела у којој су наведени најчешћи облици неправог објекта, а уз сваки облик је дато и по неколико глагола одговарајуће рекције. Исти глагол може имати два или више значења који имају и различиту рекцију.

⁵⁶ Реченични чланови, па и објекат више се обрађују у VII разреду. Видети уџбеник и радну свеску за овај разред: Николић, М. (1998). *Српски језик и култура изражавања за VII разред основне школе*. Завод за издавање уџбеника и наставна средства. Београд; Николић, М. (1998). *Радна свеска за српски језик за VII разред основне школе*. Завод за издавање уџбеника и наставна средства. Београд.

⁵⁷ Видети уџбеник: Станојчић, Ж. и Поповић, Љ. (1997). *Граматика српскога језика за I, II, III и IV разред средње школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

⁵⁸ Наведени уџбеник.

За решавање недоумица користан је приручник *Речник глагола са граматичким и лексичким допунама* Владиславе Петровић и Косте Дудића⁵⁹.

Наставним програмом је предвиђено да се сагледа једноставна транзитивност, када глагол захтева само једну објекатску допуну или сложена транзитивност – глаголи са двоструком објекатском допуном или бирекцијске конструкције. Наводе се два најчешћа типа глагола која захтевају две рекцијске допуне – глаголи давања и саопштавања. Са ученицима се сагледава да у функцији објекта може бити и зависна реченица која се за надређену везује помоћу везника *да, како*, и помоћу заменица и прилога у везничкој функцији. Ове реченице ће се детаљније обрађивати у IV разреду, а у III се истиче само њихова објекатска функција, да би се успоставила парадигма могућих рекцијских конструкција.

За проширивање знања о објекту у III разреду средње школе, сачинила сам базу задатака за индивидуални рад ученика уз помоћ компјутера, који обухватају основне елементе и категорије сложеног синтаксичког појма *рекцијске конструкције*, а које су напред наведене на основу важећих програмских одредница и уџбеника.

Настава из граматике, па и синтаксе може се понекад организовати и уз помоћ компјутера. Ученици у средњим школама имају као посебни, обавезни предмет информатику, па већина школа поседује компјутерске учионице. У оквиру часова информатике, ученици се оспособљавају за коришћење компјутера, те је могуће планирати неки од часова из синтаксе уз помоћ компјутера. Овај тип наставе има низ предности над другим видовима, пошто оспособљава ученике за самосталан рад и развија њихово логичко мишљење, али има и негативних ефеката, поготово на плану социјализације личности. Компјутере, управо, треба схватити као помоћна средства, јер проблем у настави није у њима. Они представљају физичку технологију која је у нашим школским условима још увек тешко остварива; битнија је педагошко-психолошка и стручна компонента. Мисаона активизација ученика и индивидуализација њиховог рада у наставном процесу, може се остварити и другим методичким системима и средствима. Најбоље је, у зависности од дидактичких чинилаца, комбиновати овај вид наставе са другим системима, што доприноси разноврсности и занимљивости у школском учењу.

Као приказ могућности извођења наставе синтаксе (рекцијских конструкција) уз помоћ компјутера у прилогу који следи дајем про-

⁵⁹ Петровић, В. и Дудић, К. (1989). *Речник глагола са граматичким и лексичким допунама*. Завод за издавање уџбеника. Нови Сад.

грамски систем који служи за учење и проверавање градива о објекатским допунама. Пошто је градиво усвајано на други начин (не програмираним поступцима), а програм га трансформише у нови систем, израда програмираних задатака уз помоћ компјутера једна је од варијаната продуктивног понављања градива. Од ученика се тражи способност преобликовања усвојених чињеница, разумевање градива и примена у новим (оригиналним) ситуацијама⁶⁰.

Коришћени програмски систем за рачунарски подржано учење или тестирање садржи базу питања одабраних елемената о рекцијским конструкцијама из наставе српског језика у средњој школи. Постоји неколико типова задатака/примера.

Код првог типа питање/пример описује се текстом након којег следи низ понуђених одговора. Први тип допушта постојање само једног тачног одговора, док је код другог типа допуштено више тачних одговора. Трећи тип питања састоји се од текста који треба допунити. Постоји и комбинација сва три питања у једном. Свако питање може да садржи слику/текст која га додатно описује.

ПРИМЕР

У наставку приказујем део базе питања из области рекцијских конструкција и неколико одабраних екрана који су у склопу ширег програма за наставу синтаксе.

```
%=====
ОБЛАСТ: Рекцијске конструкције!
%=====
```

ПИТАЊЕ 1. Види слику а2!

Који су конститутивни чланови који граде реченицу, у примеру бр. 1?
<субјекат>, <предикат>

ПИТАЊЕ 2. Види слику а2!

Овом реченицом се субјекту приписује <радња>.

ПИТАЊЕ 3. Види слику а2!

Каква је ситуација означена у примеру бр. 2?
<Субјекат се квалификује>

⁶⁰ За састављање програма изабран је језик JAVA због низа предности, а у сарадњи са проф. др Зором Коњовић и дипл. инг. Ђорђем Обрадовићем са Катедре за рачунарску технику и информатику Факултета техничких наука у Новом Саду.

ПИТАЊЕ 4. Види слику а2!

Какав је тип предиката у примеру бр. 2?

<именски предикат>

ПИТАЊЕ 5. Види слику а2!

Који конститутивни чланови чине реченицу у примеру бр. 3?

<субјекат>, <прилошки предикат>

ПИТАЊЕ 6. Види слику а2!

Каква ситуација се приписује субјекту прилошким предикатом?

<означава место>

ПИТАЊЕ 7. Види слику а2!

Који су конститутивни чланови у примеру бр. 4?

<субјекат>, <предикат>

ПИТАЊЕ 8. Види слику а2!

Да ли су субјекат и предикат довољни да потпуно изразе информацију у реченици бр. 4?

/

о ДА

НЕ

/

ПИТАЊЕ 9. Види слику а2!

Глагол у функцији предиката из реченице бр. 4 захтева <допуну>.

ПИТАЊЕ 10. Види слику а2!

Наведите неке примере којима можемо допунити значење глагола куповати, на основу реченице бр. 4.

<ауто>, <формулу>, <кацигу>

ПИТАЊЕ 11. Види слику а2!

У ком падежном облику су именичке јединице као допуне?

<у акузативу>

ПИТАЊЕ 12.

Таква допуна глагола зове се <објекат>.

ПИТАЊЕ 13.

Како се назива објекат у акузативу без предлога?

<прави објекат>

ПИТАЊЕ 14. Види слику а2!

У примеру бр. 5 глагол /Б управљати /Н такође тражи допуну нпр.

Шумахер управља аутомобилом. У ком падежном облику је допуна?

<у инструменталу>

ПИТАЊЕ 15.

Какву функцију има допуна глагола у инструменталу из претходног задатка?

<неправог објекта>

ПИТАЊЕ 16.

Како се назива појава да нека реч тражи као допуну именичку јединицу у одређеном облику?

<рекција>

ПИТАЊЕ 17. Види слику а2!

У којим примерима имамо рекцију?

#

о Пример 1.

о Пример 2.

о Пример 3.

/ Пример 4.

/ Пример 5.

#

ПИТАЊЕ 18. Види слику а2!

Како означавамо такве конструкције?

Пример бр. 4

#

/ Конструкција са правим објектом

о Конструкција са неправим објектом

#

Пример бр. 5

#

о Конструкција са правим објектом

/ Конструкција са неправим објектом

#

ПИТАЊЕ 19. Види слику а2!

Те конструкције чини глагол који захтева допуну свог значења и сама допуна. Означи типове допуне:
<прави или неправи објекат>

ПИТАЊЕ 20. Види слику а2!

Глаголи који се допуњавају објектима називају се <рекцијски глаголи>.

ПИТАЊЕ 21. Види слику а2!

Како бисмо могли назвати спој рекцијског глагола и објекта?

<рекцијске конструкције>

ПИТАЊЕ 22. Види слику а2!

Именичка јединица у функцији објекта има <рекцијски> облик.

ПИТАЊЕ 23. Види слику а2!

Најважнији и најопштији облик рекцијских глагола су <прелазни глаголи>.

ПИТАЊЕ 24. Види слику а2!

Прелазни глаголи се допуњавају именичком јединицом у <акузативу>.

ПИТАЊЕ 25. Види слику а2!

Таква допуна се назива <прави објекат>.

ПИТАЊЕ 26.

У наведеној реченици: /Б *Купили су хлеба и млека*. /Н одреди објекте.

#

о Купили

о су

/ хлеба

о и

/ млека

#

<хлеба и млека>

ПИТАЊЕ 27.

У ком падежном облику су објекти у претходном примеру?

<партитивном генитиву>

ПИТАЊЕ 28.

Прави објекат, сем у акузативу, може бити и у <партитивном генитиву>.

ПИТАЊЕ 29.

Како се називају глаголи уз које не стоје прави објекти?
<непрелазни>

ПИТАЊЕ 30. Види слику а2!

Пример бр. 5. допуни објектом.
<аутомобилом>

ПИТАЊЕ 31. Види слику а2!

У ком падежном облику је објекат /Б аутомобилом /Н?
<у инструменталу једнине>

ПИТАЊЕ 32. Види слику а2!

Како се назива тај објекат?
<неправи објекат>

ПИТАЊЕ 33. Види слику а2!

Неправи објекат се јавља у <свим зависним падежима>.

ПИТАЊЕ 34. Види слику а2!

Неправи објекат у акузативу стоји са <предлозима>.

ПИТАЊЕ 35.

Колико објеката уочаваш у наведеном примеру:
/Б Шумахер је сину купио аутомобил? /Н

#

о један објекат

/ два објекта

о три објекта

о четири објекта

#

ПИТАЊЕ 36. Види слику а4!

Глагол *купити* у претходном примеру има <две рекцијске допуне>.

ПИТАЊЕ 37. Види слику а2!

Како се називају глаголи који имају две рекцијске допуне?

<дворекцијски глаголи>

ПИТАЊЕ 38. Види слику а2!

Који типови глагола су дворекцијски?

<глаголи давања>

<глаголи саопштавања>

ПИТАЊЕ 39.

У примеру: /Б Шумахер новинарима описује трку. /Н означи објекте.

#

о Шумахер

/ новинарима

о описује

/ трку

#

ПИТАЊЕ 40. Види слику а2!

Означи типове објеката из претходног примера.

а) новинарима

#

о прави

/ неправи

#

б) трку

#

о прави

/ неправи

#

ПИТАЊЕ 41. Види слику а7!

У одломку из *Проклете авлије* И. Андрића, уочи објекте у реченицама, затим их разврстај у праве и неправе

ПРАВИ ОБЈЕКАТ		НЕПРАВИ ОБЈЕКАТ	
---------------	--	-----------------	--

<	>	<	>
<	>	<	>
<	>		
<	>		

ПИТАЊЕ 42. Види слику а7!

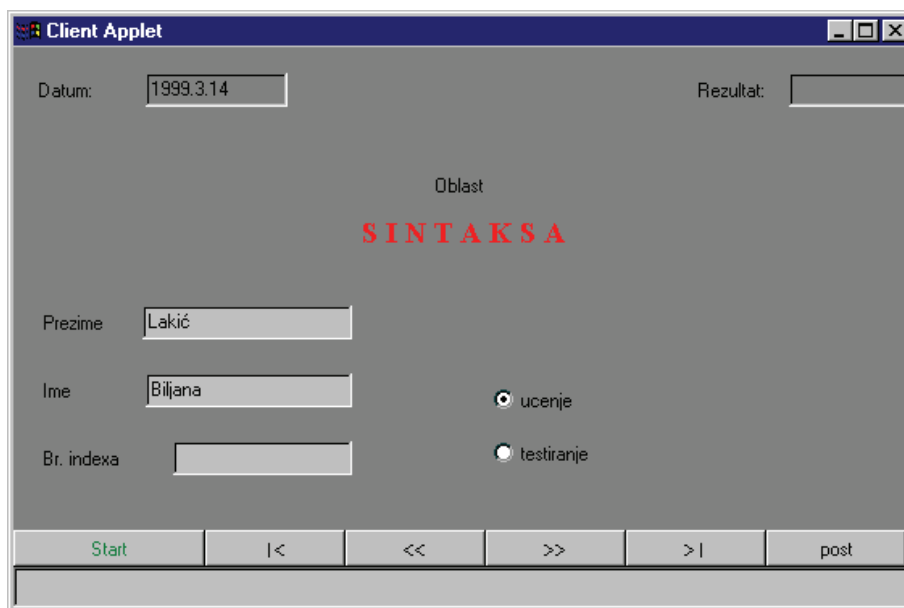
Којим синтаксичким јединицама су изречени прави објекти из текста?

Назначи их поред истакнутих примера

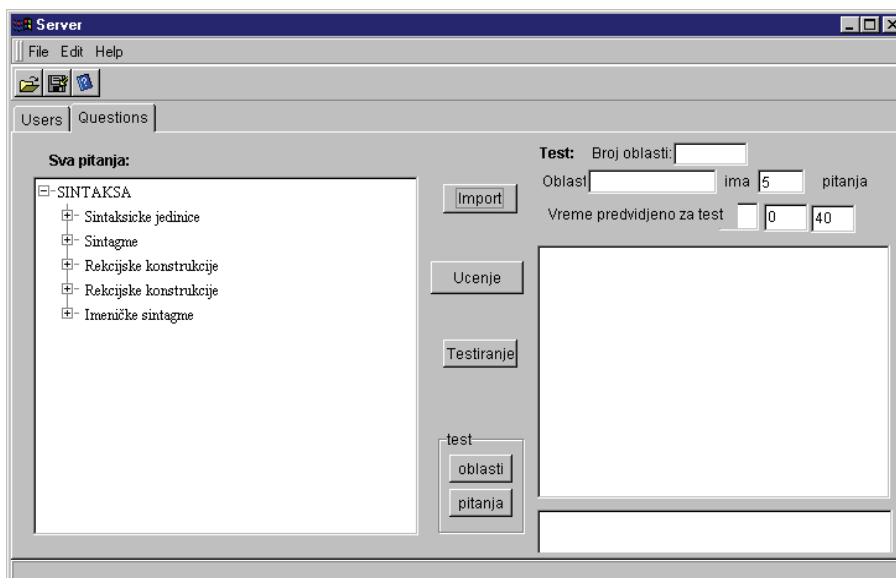
Ћамилову кућу	<	>	
преметачину	<	>	
све књиге и рукописе	<		>
њега	<	>	

Примери коришћења

У наставку су дати примери коришћења програмског система. Приказане су типичне екранске форме за клијентски и серверски део апликације (слике 1 и 2). На сликама 3–12 приказани су типични екрани за различите типове питања и одговора у режимима учења и тестирања.

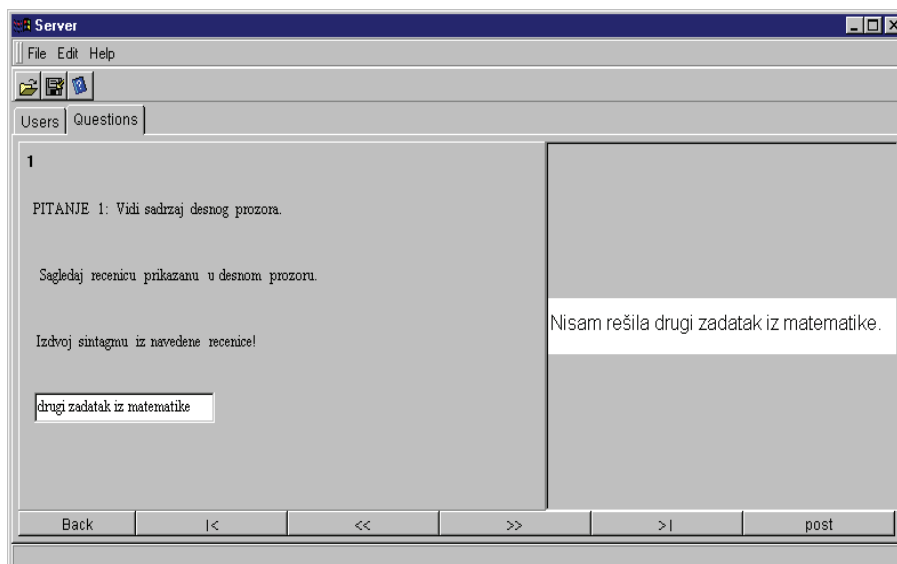


Слика 1. Почетни екран клијентског програма

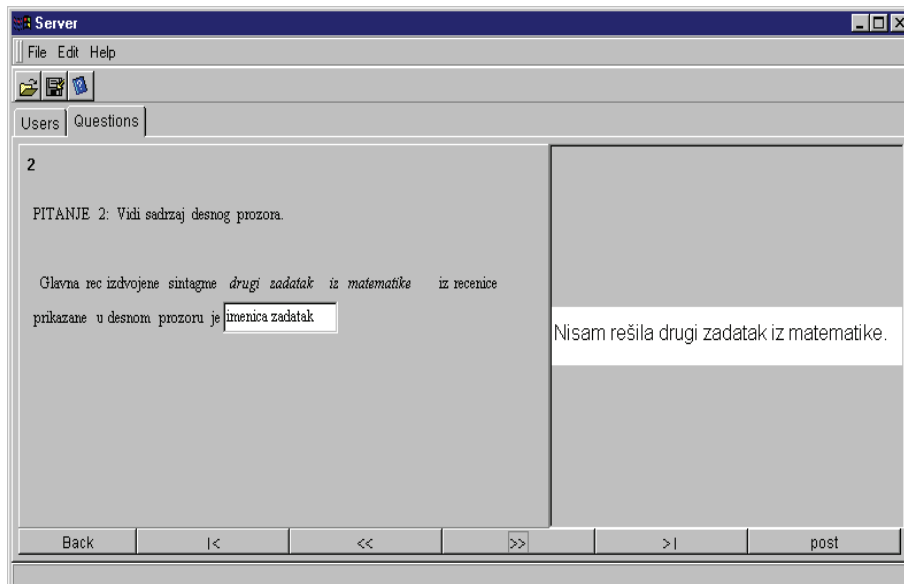


Слика 2. Почетни екран серверског програма

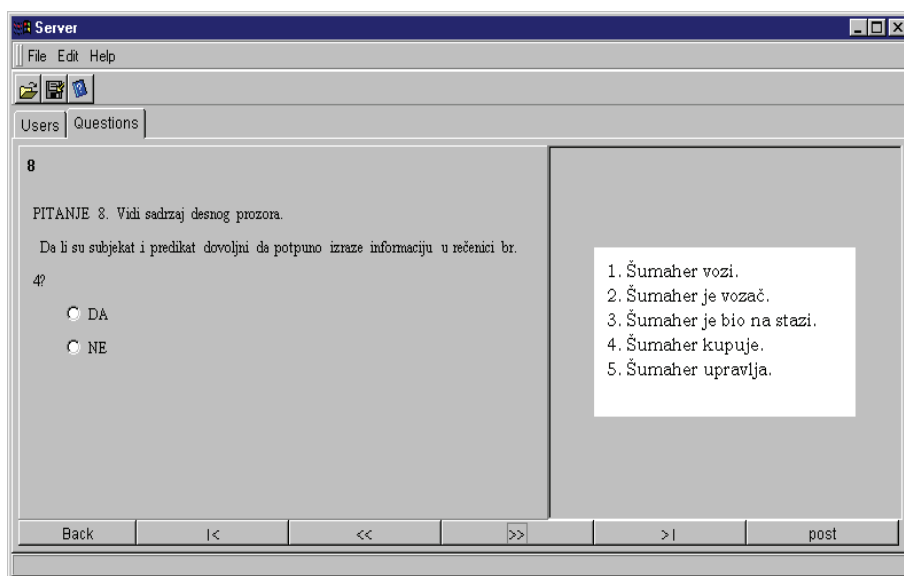
Примери типичних екрана



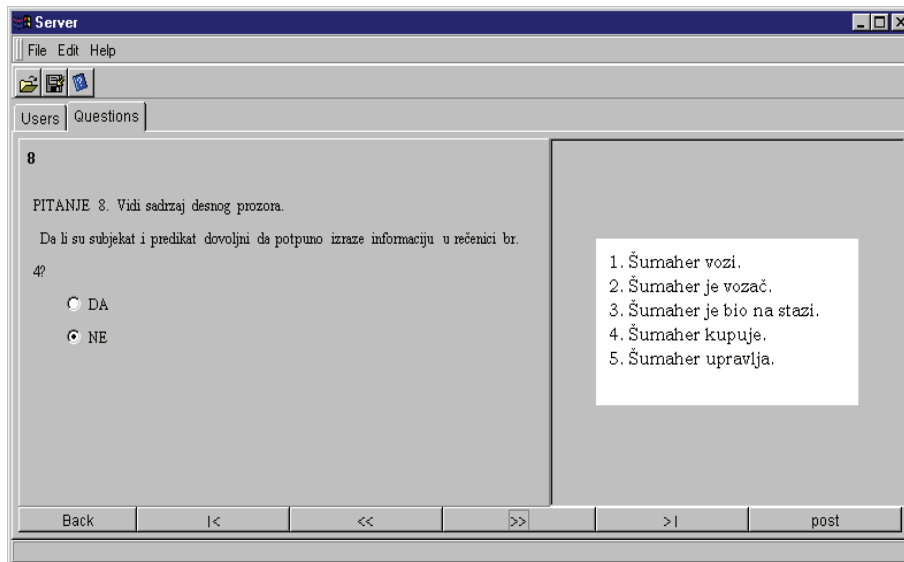
Слика 3. Текстуални одговор



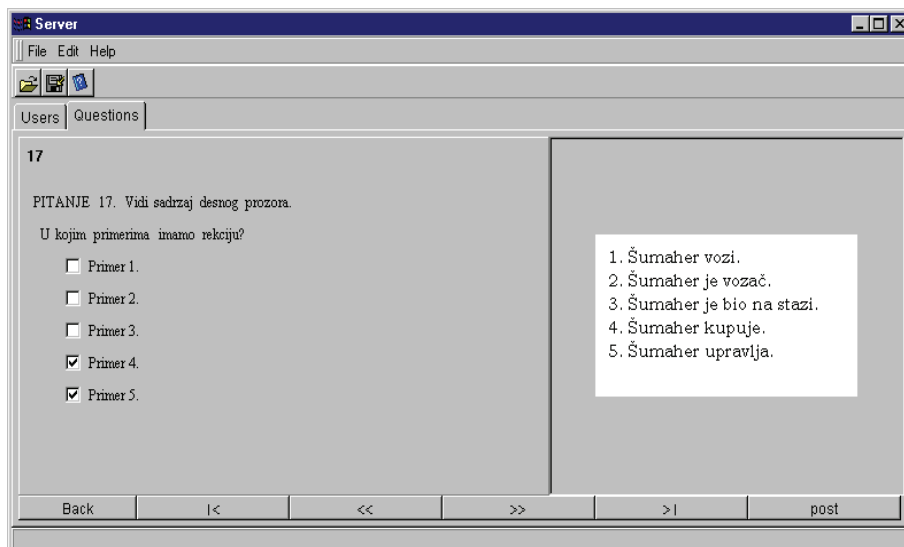
Слика 4. Допуна текста



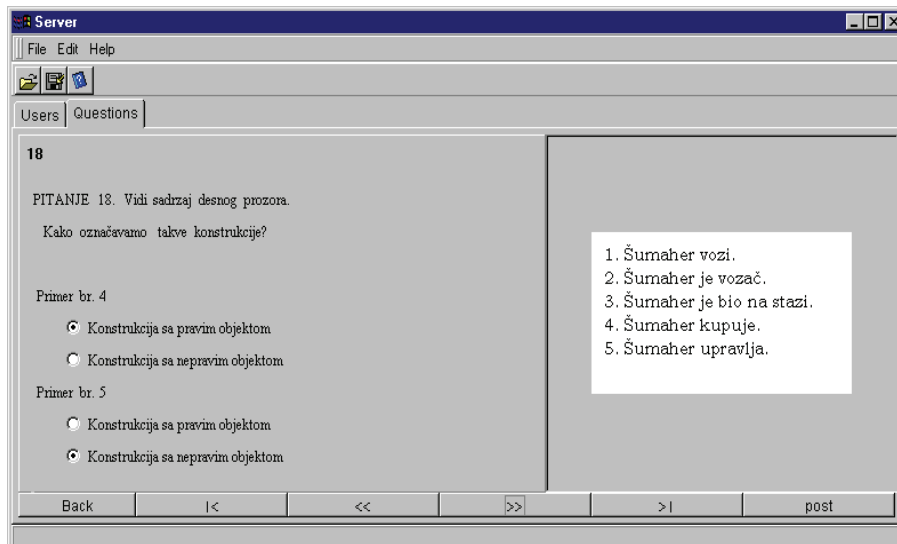
Слика 5. Једноструки избор – тестирање



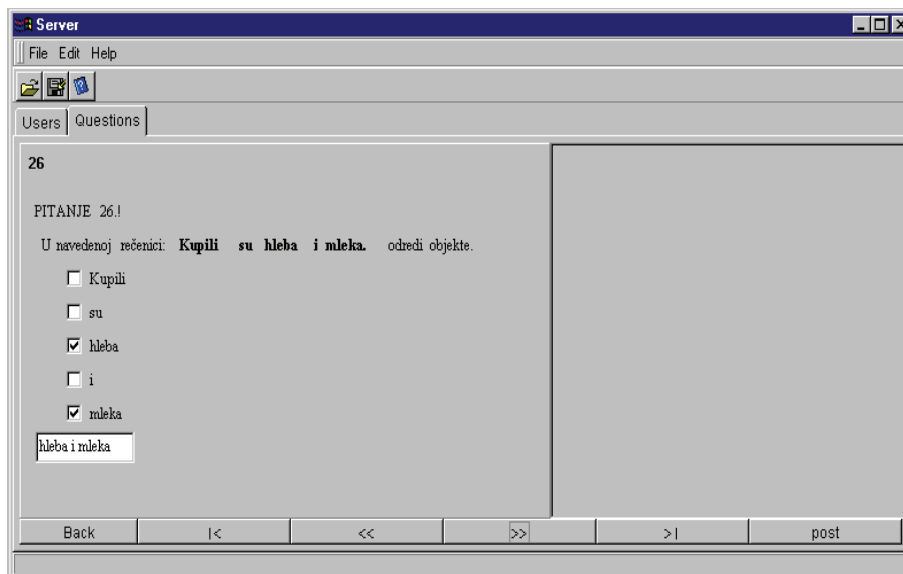
Слика 6. Једноструки избор – учење



Слика 7. Вишеструки избор – учење



Слика 8. Вишеструки избор – учење



Слика 9. Вишеструки избор – учење

Server

File Edit Help

Users Questions

35

PITANJE 35. !

Koliko objekata uočavaš u navedenom primeru:

Šumahr je sinu kupio automobil?

☐ jedan objekat
☒ dva objekata
☐ tri objekta
☐ četiri objekta

Back |< << >> >| post

Слика 10. Вишеструки избор – учење

Server

File Edit Help

Users Questions

39

PITANJE 39. !

U primeru: **Šumahr novinarima opisuje trku.** označi objekte.

☐ Šumahr
☒ novinarima
☐ opisuje
☒ trku

Back |< << >> >| post

Слика 11. Вишеструки избор – учење

41

PITANJE 41: Vidi sadržaj desnog prozora.

U odlomku iz Proklete avlije I. Andrića, uoči objekte u rečenicama, zatim ih razvrstaj u prave i nepravne

PRAVI OBJEKAT	NEPRAVI OBJEKAT

Jedne noći zaptije su opkolile Čamilovu kuću, izvršile premetačinu. Odneli su mu sve knjige i rukopise, a njega zatočile u njegovoj rođenoj kući.

Back < << >> > post

Слика 12. Вишеструки избор - тестирање

Резиме

У раду је приказан континуитет у развоју знања о објектима и рекцијским конструкцијама у настави српског језика као матерњег и дате су неке методичке напомене у вези са активизацијом ученика у наставном процесу.

Као пример активног учења и увежбавања знања о рекцијским конструкцијама у средњој школи аплицирана је могућност школског рада уз помоћ компјутера.

1.8. ИЗ СИНТАКСЕ ГЛАГОЛА ЗНАЧЕЊА И УПОТРЕБА ГЛАГОЛСКИХ ОБЛИКА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА (КАО МАТЕРЊЕГ)

У раду се приказује како је сложена грађа из синтаксе о значењу и употреби глаголских облика заступљена у настави српског језика и сагледавају се могућности за функционалније изучавање ове проблематике. За овакав приступ, приликом откривања текстуалних значења глаголских облика, истиче се неопходност веће корелације граматичких и лексико-семантичких категорија.

1. У настави српског језика неизбежно се преплићу граматичке и лексичко-семантичке категорије. Заправо, тешко их је раздвојити. Посебно је велика улога лексике у синтакси. Нови интегрални приступи синтакси указују на повезаност синтаксичког система и речника, односно граматичког система и речника (Поповић, 1997:468). Синтаксичко градиво у средњошколској граматици представљено је у складу са овим новим приступима и има доста примера корелације између граматике и лексике (Станојчић, Поповић, 1997⁶). У конкретним синтаксичким анализама сагледавају се лексичка језгра синтаксичких јединица: реченица или синтагми и истичу те лексеме у свом основном облику и тумачи њихова семантика. Глаголи у личном облику, који у реченици имају најзначајнију улогу: функцију предиката и њоме оформљују реченицу, што знају и наши ученици, чине и лексичко језгро реченица. Глагол је, дакле, она јединица која више од осталих, утиче на избор и опсег осталих конституената реченице. Ученици треба да осете ту комплексну и интегративну структуру глагола и да увиде да он окупља око себе и повезује друге реченичне чланове и на тај начин организује реченицу. Стога је важно да ученици разумеју да је реализација глагола у функцији предиката условљена њиховом семантиком. Најпре, да сагледају да је синтаксичка реализација глагола условљена њиховом семантичком оформљеношћу. (У зависности да ли су пунозначни или непотпуни по значењу, неки од њих не могу да буду предикати или траже различите

допуне). Затим, да схвате да лексички садржај глагола условљава и појаву допуна и одредби.

Да закључимо: Важно је да ученици имају на уму да су семантичка класа глагола или његов семантичко-значењски тип и друга значењска обележја релевантна за граматичко понашање глагола и његову употребу ⁶¹.

2. Било би добро са ученицима погледати како се глаголске лексеме уносе у речнике, како изгледају њихове одреднице.

Ако погледамо глаголске јединице у нашим речницима, видимо да оне поред семантичких садрже и друге битне податке (граматичке, лексичке, стилистичке, прагматске). Могу се одабрати неке од одредница глаголских лексема из Речника САНУ или Речника МС да би се ученицима показало да објашњење обично садржи глагол у основном облику, инфинитиву, облике презента са прозодијским обележјима, ако је у питању дублет, дају се оба акцента равноправно, ознаке за вид, род, а остале ознаке по потреби када је потребно указати на безличност глагола, његову социјативну природу (нпр. узајамно-повратни), облике имперфекта, аориста, радног придева, трпног придева и да ли означава живо или неживо... Често и сама семантичка дефиниција у речнику садржи и податак о рекцији (обликом заменичке или прилошке речи упућује се на рекцију у одређеном семантичком лику глагола).

3. Важно питање за наставнике у вези са овом темом је: Да ли глаголски облици своја значења исказују на морфолошком или на синтаксичком нивоу? Много више разлога има да се употреба и значења глаголских облика разматра у оквиру синтаксе (Танасић, 2005:16). Мало је глагола који сами већ својом врстом граматикализованости показују своја значења. Релативна временска детерминација може се остварити само на синтаксичком нивоу, још је већа улога синтаксичког окружења приликом одређивања модалних значења глагола. Приликом временског транспоновања глаголских облика мора се укључити шири контекст ⁶².

⁶¹ И специфична категоријална обележја глагола: вид и глаголски род везани су за саму семантичку основу глагола. Вид, који је класификационо обележје глагола с обзиром на трајање радње, стања или збивања, условљен је лексичко-семантичком компонентом, прелазност (глаголски род) такође је лексичко-семантичко обележје глагола.

У вези са њом је и валенца глагола (способност да веже друге реченичне чланове) која је наравно и логички и прагматски условљена. Такође, нужно је и повезивање рекције са значењем глаголске лексеме.

⁶² Временска трансформација глаголског облика значи његову употребу у одређеним контекстуалним условима и исказивање времена које није карактеристично за дати глаголски облик (Танасић, 2005:11)

4. Ако погледамо наставни програм из српског језика, у оквиру синтаксичке програмске грађе, комплексна тема из синтаксе глаголских облика о њиховом значењу и употреби заступљена је у основној школи у осмом разреду. (То је и методички оправдано, јер је за разумевање значења глаголских облика неопходно познавање система глаголских облика са којим су се ученици упознавали постепено, из разреда у разред, као и потребно искуство за разумевање и тумачење текста.) У средњој школи, ова наставна тема је у четвртом разреду средње школе. Програмске одреднице су веома уопштене. У подручју *Језик* у оквиру *Синтаксе*, у Програму за гимназије се наводи шта из синтаксе глагола ученици треба да обраде:

Глаголски вид. Главна видска значења и начин њиховог обележавања.

*Глаголска времена и глаголски начини – основни појмови. Временска и модална значења личних глаголских облика: презента, перфекта, крњег перфекта, аориста, имперфекта, плусквамперфекта, футура, футура II, потенцијала и императива.*⁶³

Неких упутстава или објашњења у вези са овим садржајем нема.

Питање је како методички разградити ове програмске захтеве, колико захватити у ширину, која све значења појединих глаголских облика обрадити и како. Наставник, свакако, најпре консултује уџбеник. За 8. разред од ове школске године у употреби је нови уџбеник за српски језик (Кликовац, 2006). Наставна тема о значењу употребе глаголских облика у овом уџбенику је веома јасно представљена и разрађена. Посебно бих истакла добар избор језичких предлога и текстова који ће сигурно бити занимљиви ученицима, а који обилују репрезентативним примерима глагола да би ученици лакше уочили нијансе њиховог значења. Значајки и промишљено су нпр. одабрани текстови са управним говором да би ученицима било очигледније одмеравање према садашњем тренутку, приликом сагледавања апсолутних значења глаголских времена. Као методичар, похвалила бих ауторкин покушај да са ученицима успостави интеракцију многобројним подстицајима, упутствима за откривање одређених значења глагола, или конкретним задацима који су понекад програмирани тако да ученици самостално уочавају, издвајају и одређују глаголске облике и њихова текстуална значења. Уџ-

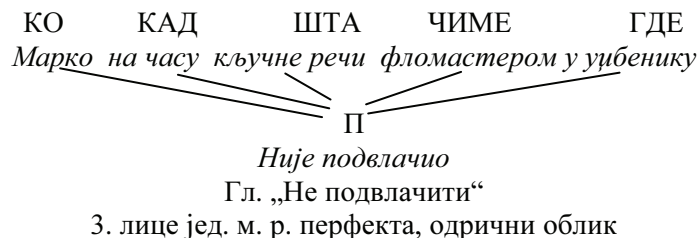
⁶³ Програм за четврти разред гимназије, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, 31. мај 1991. год. У изменама и допунама овог основног документа, које су накнадно вршене, одреднице из синтаксе глагола нису мењане.

беник прати и радна свеска у којој има 15 задатака за увежбавање знања о значењу глагола.

У поменутом средњошколском уџбенику, јединственом за сва четири разреда, (Станојчић, Поповић, 1997) такође су прегледно представљена битна значења свих личних и неличних глаголских облика и показане могућности њихове употребе. Овакав, прилично детаљан преглед, са добро одабраним примерима, потребан је у оквиру основне јединствене средњошколске граматике, али сматрамо да је уз ту граматiku, која би требало да буде полазиште, неопходно израдити посебне радне уџбенике за сваки разред посебно, у којима би било више задатака за учење и увежбавање и то постепено, по фазама, корак по корак, са довољно упутстава и сарадничких императива за ученике.

Уџбеничка целина, која би се односила на синтаксу глаголских облика, требало би најпре да садржи задатке којима би се поновила морфолошка знања о глаголима, њиховим категоријама, граматичким значењима и облицима. Затим се треба задржати на разумевању основног обележја личних глаголских облика - обележја предикативности. Ученици би требало да знају да сагледавају скуп граматичких значења глаголских облика у функцији предиката и да схвате да је глагол, као предикат лексичко језгро реченице, како је већ истакнуто, и да од његовог значења и читава реченица добија своју синтаксичко-семантичку структуру. Дакле, да сагледавају шта све реферише глагол у синтаксичкој вези и да обрате пажњу и на важност лексичке семантике глагола у образовању синтаксичке конструкције.

Ученицима може бити занимљив и очигледан приказ скупа граматичких значења глагола по принципу левка (Тошовић, 2002:21–22). Снопови значења се обједињују у једном личном глаголском облику, у функцији предиката. Ако нпр. глагол означава радњу, ту се отварају снопови представа о лицу, као вршиоцу радње (говорник, саговорник или неко ван комуникације), о броју (један или више вршилаца), о могућим објектима радње, средствима, времену, начину, квантитету радње... да се радња пориче или реализује. Те представе које глагол ствара, омогућавају појављивање конституената који ће их експлицитно исказати, нпр: *...Марко на часу није подвлачио кључне речи фломастером у уџбенику.*



Ученицима треба да је јасно колико је глагол комплексно и интегративно структуриран јер онда могу и разумети да од глагола у служби предиката, од његове синтаксичке и семантичке класе, зависи и одабир и распоређивање осталих чланова у реченици, да је глагол стожер (нпр. од валенце глагола зависи које ће конституенте реченица имати). Глаголом у личном облику се, дакле, организује реченица. И без њега не може бити реченице у њеном уобичајеном облику.

То је најбитније што ученици треба да схвате.

У ту сврху добро би било аранжирати вежбања у оквиру којих ће ученици одређивати граматичка значења глаголских облика у функцији предиката: глаголско лице, број, род, вид, време, начин...

5. Што се тиче временских значења глагола (индикативног, апсолутног и релативних), она би се у средњој школи могла сагледавати свеобухватно, не разматрајући свако глаголско време понаособ, већ кроз конкретне проблемске задатке које би ученици самостално решавали, или уз помоћ наставника или уџбеника. Наравно, треба са ученицима поновити шта знају о основној и релативној временској перспективи и актуализовати та знања на прикладним примерима. Слично би се могло поступити са глаголским начинима и модалним значењима глагола.

Уколико бисмо желели да одредимо исходе или постигнућа ученика у вези са синтаксом глаголских облика, наметнуло би нам се неминовно питање одређивања појма знања: који су то појмови, потпојмови, категорије, правила и принципи... које ученици треба да науче. Добро би било да се одреди минимум знања, у ономе што би требало да буде ученичко постигнуће. У вези са тим, треба назначити који су нови појмови за ученике, које термине треба да усвоје, шта да им се понуди само информативно, да би боље разумели нека значења. Кад се разматра синтакса глаголских облика, битни и општи појмови за ученике су њихова временска (права и релативна временска одређења), временске трансформације глаголских облика и њихова модална употреба. Термини *индикатив* и *релатив*, затим *модус* су нови за ученике. Не би требало инсистирати да ученици термин индикатив и употребљавају. У но-

вом уџбенику за 8. разред (Кликовац, 2006:133–139), ауторка користи термин апсолутно значење. Тај термин је, можда, прихватљивији ученицима. У сваком случају термине би требало усагласити у основној и средњој школи. А ми мислимо да је довољно да ученици умеју да одреде да ли се ради о правом или основном временском значењу. Термин релатив, уобичајено ученици лако усвајају, мада се то не би могло рећи и за одређивање релативних значења. Временске трансформације могу да буду занимљиви задаци за ученике који најбоље могу да илуструју могућности исказивања временских односа. Посебно је презент склон временској трансформацији.

Модална употреба глагола је ученицима најкомпликованија. Термини модус (начин), модалан (начински) и модалност нису непознати и тешки ученицима. Они познају глаголске облике за исказивање начина: императив и потенцијал, али модално значење се може исказати и другим временским облицима, одређеним типом клауза, или модалним речима, али да би одредили такву, модалну употребу клауза, а посебно њихових глагола, морају сагледати скуп синтаксичких и семантичких функција и значења што модус заправо и представља. Са семантичке стране широк је опсег значења, посебно говорникових ставова према чињеничном стању његовог исказа као што су неизвесност, одређеност, неодређеност, могућност, нужност, извесност, услов, претпоставка, намера... што од ученика захтева добро разумевање текста и истанчано логичко поимање модалних категорија.

С друге стране, знамо да и глаголски начини могу понекад имати временско значење, као глаголска времена модално. То им треба показати, али задржавати се на примерима који су из савременог језика и које ученици могу активно користити.

Императив:

Вратимо тротоаре пешацима!

...Принцезо, јави се... Још имам џеп у ком се хладни прсти згреју...

Пошаљи поруку... Да видим једном то писамце на дисплеју...

Семантичка анализа модуса у лингвистичкој науци у новије време привлачи посебну пажњу лингвиста и логичара. Многе ствари око модуса треба најпре у науци да се рашчисте.

Да би уочили значења и употребу глаголских облика, ученици морају добро да разумеју текст и реченицу и обрате пажњу на показатеље времена и начина у њима. Велики је број њихових значења у различитим типовима говора и писаних текстова и питање је да ли то све ученици треба да знају. То ће, наравно, зависити и од типа школе, али смо мишљења да уместо граматизирања и набрајања појединих типова зна-

чења, ученике треба водити у откривање и логичко промишљање текстуалних значења одређених глаголских облика.

Ученицима треба стога припремити примере из различитих текстова, из разних функционалних стилова, где ће они сами уочавати и откривати значења глаголских облика. Посебно је сврсисходно и економично свеобухватно посматрање употребе и значења глаголских облика у једном ширем интеграцијско-корелацијском поступку повезивања наставе језика и књижевности. Поготову, ако глаголски облици доприносе специфичној организацији литерарне структуре и својим значењима остварују естетски ефекат. Таква, лингвостилистичка сагледавања показују ученицима како да проникну у слојеве књижевног текста.

6. У раду је аплицирано неколико примера, који отварају низ проблемских ситуација у вези са временским спрегама и перспективама причања, модалним категоријама, а које су остварене оригиналном употребом глаголских облика. Такође су осмишљене и вежбе за временске трансформације глаголских облика у различитим контекстуалним условима. Одабрала сам одломке из Кишове приче *Енциклопедија мртвих*. (Да напоменем: збирку прича *Енциклопедија мртвих* из које је и истомена приповетка, ученици обрађују из лектире такође у IV разреду средње школе, према томе, текст им је у целини познат.) Одабрани прелошци послужиће нам као полазиште за повезивање књижевних, језичких и комуникацијских садржаја и ученичких знања у оквиру широко планираног корелацијско-интеграцијског методичког система. Сматрамо да је посебно сврсисходно и економично свеобухватно посматрање употребе и значења глаголских облика у једном ширем интеграцијско-корелацијском поступку повезивања наставе језика и књижевности. Поготову ако глаголски облици доприносе специфичној организацији литерарне структуре и својим значењима остварују естетски ефекат. Таква, лингвостилистичка сагледавања су веома корисна. Повезујући садржаје из књижевности и језика, ученици ће моћи јасније и тачније да запазе како делује структура састављена од речи и открију које речи, или њихови спојеви, највише доприносе естетској вредности текста (или су евентуални његови недостаци).

Наиме, у приповеци *Енциклопедија мртвих* уочавају се необичне временске перспективе. У сећањима или сну нараторке, догађаји и слике се необично нижу и одупиру законима реалног времена, баш као у сновима. Објашњавајући технику причања детаљне биографије њеног оца у необичној књизи, свезнадару, тј. *Енциклопедији мртвих*, она (писац) каже:

...свако је раздобље дато у некој врсти песничке квинтесенције и метафоре, не увек хронолошки, него у некој чудној симбиози времена, прошлог, садашњег и будућег. Како иначе објаснити у том тексту, у сликовници, његових првих пет година проведених код деде у Комоговини, жалосни коментар који гласи, ако сам га добро запамтила: То ће бити најлепше године његова живота?

Коментар: - То **ће бити** најлепше године његова живота - је могућ само за записиваче енциклопедије мртвих (или писца) који својим свевидећим оком, из свог времена причања, када је цео живот оца познат, могу да процене квалитет неког периода његовог живота. - А заправо: То **су биле** најлепше године његовог живота. Перфекат је замењен футуrom који има модално значење и истиче увереност приповедача да су очеве прве године детињства проведене код деде његов најлепши период.

Чудна симбиоза времена лако је уочљива и у следећем примеру, који је управо стога и одабран и са малим скраћењем прилагођен за ученички самостални рад, анализу текстуалних значења глаголских облика. Наводим текст:

...Ето шта је остало у мом сећању из те лектире:

...Летње је време, сунце упекло, а наши геометри свраћају, у подне, у једну кућу, куцају на врата, траже воде. Из куће излази нека девојка, додаје им врч ледене воде, као у каквој народној песми. То ће бити, та девојка – мислим да слутите - она која ће постати моја мајка.

Нећу вам препричавати, сад, по сећању, како је све то тамо забележено, описано – дан и ток просидбе, старинска свадба где се троши немилице, читав живописни фолклор који чињаше део тог живота – јер ми се све то чини недовољним и фрагментарним у односу на оригинал...

За одређивање текстуалних значења глаголских облика у овом одломку, ученицима треба дати инструкције.

Помоћ за ученике припремљена је у виду следећих питања и задатака који ће им омогућити постепено самостално откривање:

1. Пронађи личне глаголске облике у датом тексту. Утврди њихов глаголски облик, вид и функцију; њихова предикативна значења.
2. Размисли о природи њиховог временског односа, начина и лица.
3. Обрати пажњу на време пишевог, односно нараторовог причања.
4. Одреди време своје актуализације текста (као читаоца).

5. Сагледај време догађаја о коме писац / наратор прича у датом одломку.
6. Уочи начин интеракције писца са читаоцем.

Ученици ће на основу претходних знања издвојити облике перфекта, крњег перфекта, презента, футура и имперфекта као и назначити ознаке њихове предикативности. Да би се одредила природа њиховог временског односа, треба најпре одредити време пишевог, односно нараторкиног говора. Временом говорења, према коме се одмеравају прошлост и будућност, може се сматрати време настанка овог текста или причање писца. Писац причање препушта лику, интелектуалки, театрологу која говори (период говорења) о свом прошлогодишњем боравку у Шведској и необичној књизи до које је тамо дошла (прошлост). О *Енциклопедији мртвих*. У њој је записана детаљна биографија њеног оца, сви, баш сви догађаји из његовог живота (још даља прошлост).

Ученици треба да схвате да је време нашег читања својеврсна актуализација текста и захваљујући њој стиче се илузија да смо у истој временској перспективи са причањем писца / нараторке. То је уочљивије јер, писац-нараторка са нама, читаоцима успоставља дијалог (наводим те интервенције: *...мислим да слутите...*, *...нећу вам препричавати, сад... видите...*). Жели да нас што више заинтересује за причу или провери колико смо је разумели, колико смо се у њу уживели, једноставно осећа се како писац читаоца уважава, стога му се и обраћа.

Све то и нас увлачи у причу и ми замишљамо слику и догађаје летњег дана, заправо, они нам се као филмски кадрови нижу пред очима. Велики део те магије остварен је захваљујући оригиналној употреби глагола, тј. првенствено наративног презента.

Стилску улогу глаголских облика ученици ће најбоље осетити уколико њихову релативну употребу замене основним или правим обликом за обележавање прошлости, перфектом. Стога им дајемо задатак да преобликују полазни текст.

Задатак за ученике:

Трансформиши текст тако што ћеш приповедачке презенте, крњи перфекат и футур у првом одељку заменити перфектом.

Т...Било је летње време, сунце је упекло, а наши геометри су свраћали у подне у једну кућу, кућали на врата, тражили воде. Из куће је изашла нека девојка, додала им врч ледене воде, као у каквој народној песми. То је била, та девојка - мислим да слутите - она која је постала моја мајка...

У поређењу полазног и трансформисаног одломка, ученици ће најлакше уочити значај временске трансформације, тј. релативна значења замењених облика као и њихову стилску вредност, посебно најзаступљенијег презента у причању прошлих догађаја, у емоционалној нарацији, какав је овај текст у коме писац из трезора сећања, снагом имагинације ниже слике важног догађаја који жели да сачува.

То је први сусрет родитеља. Прича га нараторка из сећања, заправо преноси из фантастичне књиге, *Енциклопедије мртвих*, у којој су забележени сви подаци о њеном недавно преминулом оцу и детаљно описан његов живот. А у ствари из свог сна. (Идеја о постојању Енциклопедије мртвих за обичне, мале људе, који ни у једној другој енциклопедији нису записани, исправља неправду према њима јер сви људи имају иста права у вечности, по мишљењу писца.) Као доживљено време, презент овде ствара илузију као да се нижу слике из њеног сна, а све као да се мешавином стварности и фикције дешава пред нашим очима, сада. Жеља да те слике трају, остварена је у Енциклопедији мртвих, материјализованом виду сећања. Томе утиску доприноси, сигурно, и имперфективни вид свих глагола. (Ученици то могу и сами да закључе, уколико им будемо дали конкретне задатке да уоче глаголски вид издвојених глагола и уоче у ком смислу је видско значење стилски допринело утиску оживљене и сачуване слике.)

Релативно значење футура - *ће бити*, *ће постати* *моја мајка* - има такође стилску вредност, не квари илузију трајања важног сусрета који као да посматрамо. У односу, на тај догађај, девојка ће у будућности постати нараторкина мајка, иако, ако се рационално одмерава, све се то десило у прилично давној прошлости.

Силема је свакако и имперфекат *—чињаше—* који се савршено уклапа за обележавање детаља старинског и живописног фолклора старинске свадбе, као такође доживљено време.

Затим ту су модална значења презента, посебно у уметнутој реченици, интеракцији са читаоцима, где се исказује претпоставка писца да су читаоци способни да наслуте решење енигме сусрета — *мислим да слућите* -. Наравно у првом и дугом лицу, која су обележје директне комуникације.

Оваквим језичкостилским анализама ученици најбоље могу да уоче приповедачко мајсторство Данила Киша.

Занимљиво проблемско питање за ученике, у вези са овом проблематиком, може бити нпр. каква је стилогена функција презента у лирској поезији. Учестала употреба овог глаголског облика (најчешће у првом лицу једнине) у лирици, оправдана је с обзиром да она тежи све-

времености и актуелности. Снажна осећања, непосредне исповести и мисли, песник исписује истовремено када их доживљава или замишља. „Време саопштавања таквих доживљаја, њихово прво стављање на хартију у ствари је време говорења“ (Стевановић, 1979:587). Исповест након временске дистанце, нема више пун емоционални набој. Стога презент има посебну стилску улогу у емоционалном исказу. Њиме се остварује максимални ефекат стварности непосредног доживљаја. Тај ефекат читаоцу омогућује да се идентификује са лирским субјектом песме и да је доживи као своју.

Специфичност презента да је временски необележен, како је закључила Милка Ивић (Ивић, М, 1981), даје му могућност веома широке употребе у временској перспективи. Временско одмеравање подразумева равнање према времену говорења. Говорно време ученици треба да схвате као период, а не само тачку на линији времена. Ако је прошлост пре периода говора, а будућност после, садашњост није одмеравање према нечему, већ, заправо, реализација радње, динамичност у свом току, непосредна процесуалност. Презент је, дакле, непосредна реализација радње. Да ли је акција у току, или је обављена, зависи од вида глагола. Ученици треба да закључе да се обележавање праве садашњости, радње која је у току, постиже само имперфективним или несвршеним глаголима. До свих ових сазнања ученици треба да дођу на очигледан начин, уз помоћ добро аранжираних методичких ситуација у којима ће решавати конкретне задатке и тумачити текстуална значења глаголских облика.

За сагледавање значења презента и његових стилских вредности са ученицима, могуће је нпр. користити стихове Бранка Радичевића, које је он забележио Мини Карацић у споменар.

*Певам дању, певам ноћу,
Певам, селе, што год хоћу,
И што хоћу, то и могу,
Само једно још не могу:
Да запевам гласовито,
Гласовито, силовито,
Да те дигнем са земљице,
Да те метнем међ звездице...*

(Споменар Мине Карацић, приредио поговор и белешке написао Голуб Добрашиновић, Дечје новине, Горњи Милановац, 1988.)

Ови стихови послужили су као језички предлог за наставни лист са полупрограмираним типовима задатака, које ће ученици постепено самостално решавати и тако откривати значења употребљених

глаголских облика и пуни смисао песме. (Уочавање различитих значења презента: временских модалних уз решавање задатака, било би пријатно за радну атмосферу, а мислимо и као добар подстицај за ученике, да наставник користи популарну музичку интерпретацију Здравка Чолића.)

НАСТАВНИ ЛИСТ

1. Секвенца

1. У песми Бранка Радичевића подвуци облике презента.
2. У ком лицу и броју су подвучени облици презента?-----
3. Размисли каква је стилогена улога првог лица једине.-----
4. Издвој прилошке одредбе за време које одређују глагол *певати*.-----
5. Којим прилозима за време би могао/ла да замениш одредбе за време уочене у претходном задатку? -----
6. Каква је радња означена презентом *певам* с обзиром на временску перспективу?-----
7. Радња глагола *певам* квалификује Бранка Радичевића као песника, Здравка Чолића као певача. Према томе, како се зове овакво значење презента *певам*?-----

2. Секвенца

1. Какви су по семантичкој вредности глаголи *моћи* и *хтети*?-----
2. Наведи конструкције у којима песник саопштава шта не може.
не могу-----,-----,-----
3. Како се зове тип предиката из претходног задатка?-----
4. Објасни модел овог предиката.-----+-----+-----
5. Како су употребљени презенти пунозначних глагола из претходног примера?-----
6. Какав лични став песника је исказан стиховима:
...Само једно још не могу:
Да запевам гласовито,

*Гласовито, силовито,
Да те дигнем са земљице,
Да те метнем међ звездице...*-----
7. Каква је, према томе, употреба презента у овим стиховима?-----

8. У виду ширег образложења, одговори на проблемско питање:
Да ли је песникова намера, у чију реализацију сумња, заиста остала
неостварена?-----

Наравно, не треба само књижевни текстови да буду заступљени у језичким анализама, интересантно је сагледавати употребу глаголских облика у разговорном стилу, научном стилу, језику уџбеника и сл. Ми смо се, међутим, у овој прилици определили за корелацијско-интеграцијске методичке поступке у повезивању наставе језика и наставе књижевности које је тешко, и мислимо неоправдано, у реалним школским условима раздвојити.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Методика српског језика. Синтакса. Значења глаголских облика. Методичке апликације.

SIGNIFICATIONS AND USAGES OF THE VERBAL FORMS IN TEACHING OF SERBIAN AS A FIRST LANGUAGE

Summary

In this paper, we present the ways how the syntax of verbal forms is included in the teaching of Serbian language. Also, we show the methodical models which are used for more functional study of the significations and usages of verbal forms.

ЛИТЕРАТУРА

- Ивић, Милка (1958). Систем личних глаголских облика за обележавање времена у српскохрватском језику. *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*. Књ. III. стр.139–49.
- Ивић, Милка (1970). О употреби глаголских времена у зависној реченици: Презент у реченици са везником да. *Зборник за филологију и лингвистику*. XIII/1. МС. Нови Сад. 43–54.

- Ивић, Милка (1981). Српскохрватски глаголски облици за исказивање појава које постоје у садашњости. *Јужнословенски филолог*. 37. Београд. 13–25.
- Илић, Павле (1998). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси. Методика наставе*. Змај. Нови Сад.
- Кликовац, Душанка (2006). *Српски језик за 8. разред*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.
- Милошевић, Ксенија (1978). О проучавању временских глаголских облика у сербокроатици. *Зборник за филологију и лингвистику* XXI/ 2. МС. Нови Сад.
- Николић, Милија (2000). *Методика српског језика и књижевности*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.
- Петровачки, Љиљана (2000). *Синтакса у настави српског језика и књижевности*. Змај. Нови Сад.
- Петровић, Владислава и Дудић, Коста (1989). *Речник глагола са граматичким и лексичким допунама*. Завод за уџбенике. Београд.
- Поповић, Љубомир (1996). Интегрални приступ комуникативним реченицама. *Књижевност и језик*. XLIV/1–2. Београд. 1–41.
- Поповић, Љубомир (1997). Интегрални модел међуодноса синтаксичког система, речника и текстова. *Научни састанак слависта у Вукове дане*. Бр. 26/2. МСЦ. Београд. 469–482.
- Станојчић, Живојин и Поповић, Љубомир (1997). *Граматика српског језика*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.
- Стевановић, Михаило (1967). *Функције и значења глаголских времена*. САНУ. Београд.
- Стевановић, Михаило (1979). *Савремени српскохрватски језик*. II. Синтакса. Научна књига. Београд.
- Танасић, Срето (2005). *Синтаксичке теме*. Приступ синтакси глагола. Београдска књига. Београд. 7–18.
- Тошовић, Бранко (2002). Глаголски дирестат. *Дескриптивна лексикографија стандардног језика и њене теоријске основе*. Зборник радова са Међународног скупа о лексикографији и лексикологији. Београд-Нови Сад. 197–218.

1.9. О ТИПОВИМА ПРЕДИКАТА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

У раду се сагледава како се ученици постепено упознају са комплексним појмом предиката и којим све типовима предиката треба да овладају током основношколског и средњошколског учења српског језика и граматике. Уочавају се и коментаришу проблеми у вези са неусклађеним појмовно-терминолошким одређењима типова предиката у вертикалном континуитету изучавања овог појма као и различити приступи у уџбеницима. Као методички прилози аплицирани су подсетници и упутства за наставнике као и погодни примери и задаци.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: методика српског језика, синтакса, реченични конституенти, предикат, типови предиката

1. Увод

Усвајање граматичких појмова у настави српског језика као матерњег је сложен и дуготрајан процес. Већ смо показали да су синтаксички појмови међу њима најкомплекснији јер захтевају повезивање и интегрисање знања из више лингвистичких дисциплина. Они се морају разумети и сагледати у читавој структури, у реченици. Зато је важно да ученик располаже знањима о морфолошким, синтаксичким и семантичким својствима речи упоредо, како би их могао повезивати у шире структуре. Да би одредио тип предиката, нпр. ученик мора разумети значење самог глагола или друге речи која чини лексичко језгро предиката, имати солидно знање о глаголским облицима, мора познавати предикатске категорије, конгруенцијске везе са субјектом, типологију предиката и критеријуме за њу и др... Знање тих специфичних појединости, чињеница и терминологије у синтакси и уопште у учењу језика, основа је за добру комуникацију у настави, али и за формирање језичког (синтаксичког) мишљења. Стога захтеве за знањем појединости треба прецизно одредити и сачинити такав избор чињеница који ће омогућити успешну синтаксичку комуникацију, а неће и сувише оптеретити ученика. А у том погледу у настави синтаксе има и највише тешкоћа. Овом приликом желим да укажем на оне најуочљивије који спадају више у домен генерализација: као прво, постоје различите концеп-

ције и одређења ове дисциплине у лингвистичкој науци и србистици, а са тим у вези су и проблеми употребе различите терминологије за исте појмове, различити научни приступи појединим синтаксичким темама, јединицама и структурама, а као друго, истакла бих и неусаглашеност око школских концепата програма наставе синтаксе у основној и средњој школи. И поред настојања синтаксичара и методичара да се успостави вертикални континуитет у изучавању синтаксичког градива, као и да се дефинише неопходна структура знања из синтаксе, нико не може бити задовољан стањем у наставној пракси⁶⁴.

2. Приликом сагледавања синтаксичких појмова ученици морају обратити пажњу на најмање три елемента: значење, облик и функцију. Стога се многи од њих усвајају током више школских година, по етапама сложености у континуираним низовима, и знања о њима се непрестано проширују, најчешће по систему концентричних кругова или развојне спирале, поступно и селективно у складу са узрастом ученика. Комплексни појам *предикат* је један од најсложенијих и најзначајнијих синтаксичких појмова и различити типови предиката усвајају се током читавог школовања. Сложена грађа о предикату, централном реченичном конституенту, открива се постепено и проширује се из године у годину, онако како се сагледавају и све сложеније реченичне конструкције које се на основу предиката и моделују. Са првим покушајима да појам *предикат* ученици запазе у простим субјекатско-предикатским моделама реченица почиње се већ у другом разреду основне школе. То су једноставни примери глаголског и именског предиката које ученици треба само да уоче и препознају у реченици (нпр: *Марко чита. Вера црта. Вера је ученица. Лопта је нова.*), али не треба да им одређују типове и структуру.

Усвајање појма и термина глаголског предиката програмирано је за наставу српског језика као матерњег у четвртом разреду основне

⁶⁴ Концепција интегралне синтаксе која је уграђена и у Наставни програм из 1990/91. а која је остала и у новим, делимично измењеним школским програмима још није довољно заживела и прихваћена у пракси. Средњошколски уџбеник Станојчића и Поповића и поред многобројних залагања аутора, посебно Љ. Поповића, који је својим бројним радовима и учествовањем у стручном усавршавању наставника настојао да објасни предности интегралног приступа синтакси, тешко улази у школе јер је и граматика уопште прилично запостављена у средњим школама, а у основним школама постоји више концепата за учење синтаксе, па самим тим и више уџбеника, и наставници се слободно за њих опредељују па тако и за различите приступе језичком градиву. Уз више традиционални приступ синтакси у старијим уџбеницима, има и оних уџбеника који покушавају да спајају различите приступе и концепције.

школе⁶⁵, пошто се ученици најпре боље упознају са глаголима као врстом речи. Поступност и селективност се морају обезбедити (3. разред - разликовање лица код глагола, 4. разред - лични глаголски облици, па затим глаголски предикат). У неким уџбеницима за 4. разред поред глаголског предиката, представља се и именски предикат, али више информативно и да би се у поређењима и конфронтирању боље разумела оба типа. Именски предикат је предвиђен за обраду у петом разреду. Међутим, једноставне реченичне конструкције са копулативним предикатом су честе у дечијем говору за исказивање особина предмета и бића, или за њихову идентификацију (нпр: *Јабука је црвена. Јабука је укусно воће. То је моја учитељица. Она је лепа. Петар је мој добар друг.* и сл.). Ученици су их свакако наводили у својим задацима и примерима реченица и у нижим разредима основне школе, па и уочавали их као предикате, али без термилошког означавања и објашњавања њихових модела⁶⁶.

У петом разреду према важећем Наставном програму, у садржају за подручје *Језик и граматика*, један од оперативних задатака је овладавање простом реченицом и њеним деловима, посебно главним реченичним члановима: предикатом као централним чланом и субјектом као независним чланом, са указивањем на њихово слагање по роду и броју. У Новом наставном програму за 5. разред који је у примени од 2007/8. школске године, наилазимо на одредницу:

*Обнављање главних реченичних чланова (конституената): предиката као централног члана реченице, и субјекта као независног члана, који се слажу у роду и броју. Именски предикат.*⁶⁷

У реализацији програмског садржаја о предикату уводе се сада као обавезни појмови: глаголски и именски предикат. Ученици се упознају

⁶⁵ Правилник о Наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања:

Српски језик. Министарство просвете и спорта Републике Србије. Просветни преглед. Специјални број. 10. фебруар 2006.

⁶⁶ У уџбенику за четврти разред основне школе (Драгићевић, Рајна (2005). *Српски језик за четврти разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд) у оквиру уџбеничке јединице о предикату уз глаголски предикат, што је по наставном програму, објашњава се и именски предикат, који треба да се изучава у петом разреду, стр. 80-83.

⁶⁷ Правилник о Наставном програму за пети и шести разред основног образовања и васпитања:

Српски језик. Пети разред. Министарство просвете и спорта Републике Србије. Просветни преглед. Специјални број. 2007. или Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања у Наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања. Службени гласник. Просветни гласник. Министарство просвете и спорта Републике Србије. Бр. 6, 25. јун 2007.

са именским предикатом на следећим моделима: *Мара је вредна. Мара је ученица. Мара је моја сестра.* У уџбеницима за српски језик за пети разред основне школе⁶⁸, да би се поштовао наставни програм, постоје уџбеничке јединице о предикату са насловима *Глаголски и именски предикат*, или у виду вежбања (Николић, Милија и Николић, Мирјана, 1997) или као обрада новог градива с методичким вођењем у заједничко откривање различитих модела глаголских и именских предиката (Драгићевић, 2007). Уџбенике прате радне свеске и у њима има задатака за увежбавање предиката⁶⁹. (У ранијим уџбеницима граматике за 5. разред ове наставне јединице о глаголским и именским предикатима нису биле заступљене.)

Погледајмо примере реченица са именским предикатом у старијем уџбенику Милије и Мирјане Николић који је употреби у већини школа. *Соба је велика.*

Улице су биле суморне и сиве.

Моји другови су били сељачки синови.

Газдарица је била велика и дебела, подбула лица... А тога јутра била ми је још страшнија, огромна као планина, мрачна и туђа.

Десетица је танка, излизана, сребрна. (на основу приче И. Цанкара *Десетица*)

Последње реченице су прилично разуђене напоредним конструкцијама (напоредним придевским и именичким синтагмама као предикативима) и свакако су доста компликоване за ученике петих разреда.

Аутори уџбеника именски предикат ученицима објашњавају овако:

Именски предикат уз свој глаголски део има још и неку именску реч (придев, именицу, заменицу или број).

Уз објашњење следи и графички приказ који на очигледан начин представља овај тип предиката.

⁶⁸ Уџбеници за пети разред:

1. Николић, Милија и Николић, Мирјана (1997). *Српски језик и култура изражавања за V разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд. стр. 16-17.

2. Драгићевић, Рајна (2007). *Српски језик и језичка култура за 5. разред основне школе*. Завод за уџбенике. Београд. 99-103.

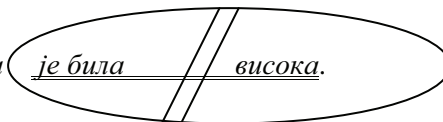
⁶⁹ Радне свеске за пети разред:

1. Драгутиновић, В, Рапајић, М. и Максимовић, В. (1997). *Радна свеска за српски језик за V разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд. стр. 15.

2. Бајић, ЈБ, Мркаљ, З. и Драгићевић Р. (2007). *Радна свеска за српски језик у петом разреду основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд. стр. 120-123

предикат

Школска зграда



глаголски део именски део

предиката

предиката

У анализи сложенијих примера именског предиката, пошто ученици још немају знања о синтагмама и напоредним конструкцијама, од њих не треба захтевати детаљније описивање модела предиката, већ се треба задовољити само уочавањем именских речи и израза у предикатском изразу.

У Радној свесци⁷⁰ заступљене су граматичке вежбе које могу да послуже за обнављање и примену знања о предикату (Пета вежба, *Служба речи у реченици*, други део). У задацима 3 и 5, који су zgodни за увежбавање разлике између глаголског и именског предиката, потребно је да се подвуку и одреде предикати.

3. задатак

У свитање, кад се пробудио, она је већ била будна.

5. задатак

Кроз врата је косо сјао зрак поподневног сунца право мајци у очи; биле су крупније и бистрије, сва небесна светлост сјала је из њих.

У описивању предиката свих примера и реченица, ученике обавезно треба упутити да уоче везу са субјектом и слагање са њим. Такође треба нагласити да глагол *јесам/бити* у именском предикату представља спону између именице у служби субјекта и речи којом се исказује особина. На разлици између помоћног глагола и копуле (споне) овом приликом не треба инсистирати.

Програмска одредница о предикату у новом уџбенику Р. Драгићевић за пети разред са методичког гледишта добро је осмишљена и разрађена (Драгићевић, 2007:102–103). Можда је, ипак, избор лингвометодичког предлошка у коме ученици треба да уочавају типове предиката могао бити једноставнији и очигледнији. Загонетка у стиховима М. Радуновића о камилици сигурно је ученицима занимљива и забавно им је да је одгонетају, али ред речи у реченицама, који је због потребе стиха

⁷⁰ Драгутиновић, В, Рапајић, М и Максимовић, В. (1997). *Радна свеска за српски језик за V разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд. стр. 15

и риме неуобичајен, сматрам да отежава њихово уочавање структурних модела предиката, посебно именског предиката:

*Весело јој је златно лице.
Беле су јој трепавице.
Лети тражи пољанице.
Зими воли чајјинице.
Медицинска сестра ова
Избавља те од болова.*

Као посебно успелу целину истакла бих део у коме ауторка поставља ученицима проблемско питање: *Зашто је предикат централни реченични члан?* и покушава да их прикладним примерима и сарадничким императивима наведе да разумеју да сви остали чланови постоје захваљујући предикату и како од својстава предиката (валентности) зависи које ће све чланове реченица имати. Илустративним приказима у низу (дрво, грана, листови), на једноставан начин, очигледно је представљено моделовање реченице у зависности од лексичко-семантичких и граматичких особина глагола у функцији предиката - *Како се разлистала реченица* (Драгићевић, 2007:102–103).

У петом разреду се обрађују и падежи, па се уз обраду номинатива и његових значења и служби у реченици, истиче функција номинатива као именског дела предиката (нпр. *Фрушка гора је планина. Тесла је познати научник.*)

Знања о предикату се у наредним разредима примењују у анализирању реченица, а у седмом разреду основне школе, у оквиру програмске грађе о реченичним члановима и о образовању реченице, она се систематски обнављају и проширују. Глаголски предикати се сагледавају по критеријуму сложености и уводи се појам сложеног предиката⁷¹. Ученици треба да знају да се сложени глаголски предикат састоји од две глаголске лексеме од којих једна има непотпуно значење. У уџбеницима се обично наводе и примери непотпуних глагола, нпр. *моћи, морати, хтети, смети, желети, почети, завршити, стати, престати* и показује се како се допуњује њихово значење другим глаголима у два облика: у инфинитиву и у презенту испред којег је везник *да*. Наводим и примере из уџбеника за седми разред основне школе⁷²:

Ти можеш да се обрачунаш бар са два. (Данило Киш)

⁷¹ То је сагледано на основу праћења реалног наставног рада у школама и оперативних наставних програма наставника, као и на основу нових уџбеника. У наставним програмима за више разреде основне школе, који су имали само мање измене, а још нису реформисани, сложени предикат се не помиње као посебна програмска одредница.

⁷² Милановић, Александар (2005). *Српски језик за седми разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд. 33-35.

Нису својим рукама ни хлеба до уста донети могли. (Прота Матеја Ненадовић)

Почињем писати писмо другарици. (Разговорно)

Од свих реченичних чланова, предикату, као централном члану, посвећена је највећа пажња, јер је он основно обележје реченице. Зато треба инсистирати на континуитету у знањима о предикату, као и на сталним вежбањима, којима се она продубљују (нпр. у осмом разреду).

За седми разред сагледала сам такође више уџбеника. У претходном уџбенику за седми разред, а који је код неких наставника још у употреби⁷³, истиче се да функцију предиката најчешће врши глагол у личном облику (у једном од глаголских времена или начина). Видели смо да ученици знају да је такав предикат глаголски и да се њим субјекту приписује нека радња, стање или збивање. За разлику од глаголског предиката, именским предикатом се субјекат идентификује (*Вера је балерина.*) или му се приписује нека особина (*Вера је лепа, грациозна, витка.*). Да би се боље разлучили глаголски и именски предикат, у уџбенику су успешно представљена два скупа реченица са примерима из породичног живота, блиским ученицима:

Скуп А

Кућне послове смо правилно поделили.
Мајка брине о уређењу стана.
Сви заједно обрађујемо врт.

реченице са глаголским предикатом

Скуп Б

Сви смо сложни.
Глава куће је наш отац.
У послу је бака била прва.

реченице са именским предикатом

Ученици већ знају одраније, а сада у анализама сложенијих конструкција са именским предикатима уочавају: глаголски део - глагол **је-сам/бити** у личном облику: **сам, си, је... био сам...** и именски део: неку именску јединицу - реч (именица, придев, заменица, број или синтагма). Наводе се и да уоче да се из именског дела сазнаје шта се приписује субјекту (особина, идентитет...).

Овај уџбеник за седми разред садржи и задатке за увежбавање знања о предикату. У њима се захтева од ученика да самостално саставе

⁷³ Овај уџбеник се узима у разматрање јер су помоћу њега учили садашњи средњошколци. Он је више у складу са концепцијом синтаксе у средњошколском уџбенику. Видети: Летић, Д. и Шилић, М. (1997). *Српски језик и култура изражавања за VII разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд. стр. 15-17.

реченице са глаголским и именским предикатом о својој породици. Предвиђени су и задаци - реченице у којима ученици треба да уоче предикате и објасне све њихове карактеристике (код именског дела предиката треба да нагласе да ли је исказан речју, синтагмом или читавом конструкцијом). Уз уџбеник, ученици имају и Радну свеску⁷⁴, али у њој нема посебних задатака за увежбавање реченичних модела са именским предикатом.

Уџбеник М. Николића за седми разред⁷⁵ глаголски и именски предикат не представља као ново градиво, већ само у виду Вежбања (стр. 73–74).

У њему су припремљена два „истраживачка“ задатка и дати јасни налози ученицима како да их ураде. У првом задатку ученици у одломку из приповетке *Прва бразда* од М. Глишића треба да уоче предикате и закључе да само лични глаголски облици могу обављати функцију предиката. У другом задатку су примери реченица са именским предикатима састављени на основу исте приповетке:

Миона је вредна и разборита.

Она је удовица и брижна мајка.

Деца су јој марљива и радна.

Огњан је доскора био ђак.

Иако је још дечак, он је вредан орач и добар домаћин.

Ученицима су дата конкретна упутства како да истраживачки посматрају именске предикате и како да запазе у њима именске речи као и споне.

Прецизна питања, коментари и вођење, омогућавају ученицима да самостално ураде ове задатке.

Пошто ученици већ имају основна знања о именском предикату, у Вежбању су им издвојена упозорења (*Подсети се!*) у којима су изложене најбитније одлике глаголских и именских предиката. Састав именског предиката овако је објашњен:

*Именски предикат има свој **именски и глаголски део**. Именски део испољава **суштину** обавештења, јер он означава особине, стања и својства субјекта. Глаголски део је помоћна реч која служи само као веза (спона, копула) са субјектом. У улози те споне су облици помоћног глагола **јесам** и **бити**.*

⁷⁴ Летић, Д. и Шилић, М. (1997). *Радна свеска за српски језик за VII разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

⁷⁵ Николић, М. (1998). *Српски језик и култура изражавања за VII разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд. стр. 73-74. Наставници се опредељују више за овај уџбеник него за уџбеник А. Милановића.

Сматрам да је у овом објашњењу спорно копулу означити као помоћну реч.

Уз коментарисање глаголског предиката у уџбенику се уочава да је овај тип предиката већином присутан у реченицама приповедних (наративних) текстова, а уз именски предикат се истиче да се он најчешће јавља у реченицама описних (дескриптивних) текстова, што сматрам да је за ученике корисно. Именски предикат је у овом уџбенику овако графички представљен:



Оцењујемо да је уџбеничка јединица о глаголском и именском предикату добро методички осмишљена и да успешно води ученике да самостално откривају и примењују знања о предикату. Са становишта индивидуализовања наставе, овакав „разговор ученика са уџбеником“ се у дидактичкој литератури високо оцењује, јер омогућава њихово самостално учење и високу активност. У Радној свесци⁷⁶ има, такође, неколико задатака за примену знања.

Дакле, типови предиката које ученик треба да зна по завршетку основне школе су следећи:

1. Глаголски (*Марко учи.*)
2. Именски (*Марко је ученик.*)
1. Глаголски предикати могу бити прости и сложени
 - а) Прост глаголски предикат (*Милица је отпутовала.*)
 - б) Сложен глаголски предикат (*Милица је морала да отпутује/отпутовати.*)

Сматрам да би требало ученике упознати и са примерима реченица у којима предикат није изречен или са реченицама без глаголског дела предиката, што представља изузетак од пропозиција за структуру просте реченице и правила о глаголу у личном облику као централном конституенту реченице, али се често сусреће у текстовима разних врста. Примера има разних, од елиптичних реченица, сведених на именски израз, или прилог, узвик и уопште неглаголске речи у специјалним кому-

⁷⁶ Николић, М. (1998). *Радна свеска за српски језик за VII разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

никативним ситуцијама (*Пожар! Овамо! Ух!*), до реченица са презентативима (*Ево професора! Ето невоље!*), са ономатопејским узвичним предикатима (*Она пљус у воду, а дечак хоп за њом.*), са крњим копулативним предикатима (испуштен помоћни глагол: *Задатак одличан. Ноле најбољи тенисер.*) и др⁷⁷. Ученицима је важно указати и на такве примере и објаснити им да је изостављање предиката у њима могуће захваљујући ослоњу на контекст или говорну ситуацију. За боље сналажење у синтаксичким анализама различитих реченичних модела, када је предикат неизречен, када се подразумева, или са крњим предикатом, та знања су им потребна.

3. У средњој школи, према наставним програмима (а тако је и у уџбенику), ученици типове предиката уочавају у оквиру теме о основним конструкцијама предикатске реченице (субјекатско-предикатске) и истичући главне реченичне конституенте, субјекат и предикат, посебно сагледавају глаголски и копулативни предикат. Као ново градиво обрађују типове копулативних предиката такође приликом сагледавања именских и прилошких копулативних конструкција. Прилошка копулативна конструкција је нови појам и термин за ученике. У гимназијским програмима, који су и консултовани, предвиђено је да се ученици упознају и са конструкцијама са семикопулативним глаголима и допунским предикативима као и са реченицама са сложеним предикатом (модалном и фазном конструкцијом). На овај начин они проширују знања о посебним типовима сложених предиката.

Ако сагледамо конкретне одреднице о предикату у Наставним програмима, видећемо колико је то непрецизно наведено. У основној школи као посебни типови назначени су глаголски предикат у четвртном разреду основне школе и именски предикат у петом разреду. Као методичар, сматрам да је требало дати више података о типовима предиката и њиховим моделима који су погодни за обраду са ученицима на одређеном узрасту као и упутстава за обраду.

⁷⁷ Видети: Предраг Пипер: "Предикат", у књизи Пипер П, Антонић И, Ружић В, Танасић С, Поповић Љ. и Тошовић Б. (2005). *Синтакса савременог српског језика (Проста реченица)*. Институт за српски језик САНУ. Београдска књига. Матица српска. Београд. стр. 305-311.

Поред наведених могућности дају се и други примери реченица без глагола у предикату: Реченице типа *То-да*, затим реченице типа *Откуд ти?* или *Овде Лондон* и др. као и примери за потпуно изостављање пунозначног глагола ако се из контекста разуме о којем је глаголу реч *Ми тада-опет у град*.

Одреднице о предикату у Наставним плановима и програмима и оперативним програмима наставника

Основна школа

2. разред

Уочавање главних чланова (делова) реченице: предикат и субјекат.

3. разред

Појам и препознавање главних чланова (делова) реченица (од једне или више речи): предикат (глагол); субјекат (именица).

4. разред

Реченица-појам глаголског предиката (лични глаголски облик).

5. разред

Обнављање главних реченичних чланова (конституената: Предиката као централног члана реченице, и субјекта као независног члана, који се слажу у роду и броју.) Именски предикат.

6. разред

Вежбе у исказивању и уочавању реченичних чланова.

7. и 8. разред

Обнављање и утврђивање садржаја о предикату (глаголски и именски) који се проширују и продубљују.

Средња школа

3. разред

У оквиру теме о основним конструкцијама предикатске реченице (субјекатско-предикатске) истаћи главне реченичне конституенте субјекат и предикат (глаголски и копулативни). О типовима копулативних предиката приликом сагледавања именских и прилошких копулативних конструкција. Конструкције са семикопулативним глаголима (допунским предикативима).

Напомена: Иако у оквиру програмских одредница за *Језик*, за остале разреде средње школе нема у Програму назнака за обнављање, проширивање или примену знања о реченичним члановима, па и предикату, неизбежно је да се са ученицима, приликом различитих других језичких вежби актуализује и примењује знање о предикату јер је оно неопходно за све врсте морфосинтаксичких и синтаксичко-семантичких анализа реченица, поготову у 4. разреду.

На крају средње школе ученици би о предикату требало да знају следеће:

Предикат је, уз субјекат, главни реченични конституент. За формализацију предиката неопходан је глагол у личном глаголском облику. Предикатом се носиоцу говорне ситуације (субјекту) приписује нека радња, стање, особина или обележје и поставља се у одређени временско-модални оквир који укључује категорије времена, начина, лица и броја. Без предиката нема реченице у њеном основном смислу и његово значење условљава појаву осталих зависних реченичних чланова. Облик предиката зависи од његове везе са субјектом (лице, број, род су њихове конгруентне категорије).

Као темељни граматички појам, предикат има и велики број различитих дефиниција због различитих приступа разматрања, почевши од филозофских до структуралистичких.

У уџбенику граматике за средњу школу⁷⁸ предикат се дефинише као „један од два главна реченична конституента; то је глагол у конгруентном потврдном или одричном облику којим се именује, конкретизује и приписује субјекту ситуација означена реченицом.“ Ово је, заправо, дефиниција глаголског предиката. Карактеристично обележје предикатског израза јесте глагол, али у нашем језику и именски изрази могу бити у предикату. У том случају, због именских израза, овакав тип предиката најчешће се назива именски предикат. „Именски предикат је предикат састављен од копуле (споне) и именског предикатива, којим се субјекту приписује нека квалификација или се он идентификује“ (Станојчић, Поповић, 1997:225). Управо ова два типа предиката (глаголски и именски) су и два основна типа која треба да знају и ученици. У типологију предиката, које упознају ученици основне школе видели смо, укључује се и сложени предикат мада се као одредница у наведеним наставним програмима овај тип предиката не појављује, али обрађује се у школским уџбеницима и граматикама и у реалној наставној пракси, мада не увек довољно прецизно и тачно. У типологији се, као што се види, мешају критеријуми: сложеност и лексичко језгро предиката. Треба за школске потребе нагласити да глаголски предикати могу бити прости и сложени, али уобичајено схватање је да су именски или копулативни предикати увек сложени⁷⁹. Међутим, у типологији предиката,

⁷⁸ Станојчић, Живојин и Поповић, Љубомир (1997). *Граматика српскога језика*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд. 221-222. Ова граматика се користи за сва четири разреда средње школе, као и за трогодишње школовање, па се стога као обавезни и прописани уџбеник разматра и цитира.

⁷⁹ У новијој литератури, према структурном типу, П. Пипер издваја три врсте предиката: 1. синтетичке (1.1. морфолошки прост *Он спава*, и 1.2. морфолошки сложен *Он је спавао*) 2. аналитичке (2.1. копулативни, 2.2. семикопулативни, 2.3. модални и 2.4. фазни, који такође могу бити морфолошки прости и сложени) и 3. сложене. Изузетно детаљно представљање и рашчлањавање типова, врста и подврста предиката, међутим,

ката у средњошколској граматичкој и копулативни предикат се приказује као прост и сложен (Станојчић, Поповић, 1997:258). У својој врло прегледној типологији, Љ. Поповић предикат класификује према оба разматрана критеријума. Први критеријум је састав лексичког језгра предиката и по том критеријуму предикате дели на глаголске и копулативне, а копулативни могу бити именски и прилошки. Други критеријум је сложеност, по коме аутор предикате дели на просте и сложене и истиче да „*постоји... прости и сложени глаголски предикат и прости и сложени копулативни предикат, а у оквиру њега – прости и сложени именски и прости и сложени прилошки предикат.*”

ТИПОЛОГИЈА ПРЕДИКАТА (Станојчић, Поповић, 1997:257)

(Састав лексичког језгра)	(Сложеност)
1. Глаголски предикат	1. Прост предикат
2. Копулативни предикат:	2. Сложени предикат
а) именски	
б) прилошки	

Врло очигледно ова типологија је представљена у уџбенику и табелом. Примери који се наводе, оправдавају овакву поделу предиката и за ученике. Сматрам да је она логична и прихватљива. За прости именски и прилошки копулативни предикат наводе се примери: а) *Био сам болестан*. б) *Био сам тамо*, а за сложени: а) *Морам да будем одличан/бити одличан*. б) *Морам да будем/бити тамо*. Ипак у сложеним предикатским изразима *морам да будем одличан/бити одличан* и *морам да будем/бити тамо* копулативне конструкције су сада у функцији допуне значења модалног глагола *морати*.

У средњошколском уџбенику (Станојчић и Поповић, 1997:235–237) обрађују се и конструкције са допунским предикативом. Овакве конструкције се називају и именским предикатима у ширем смислу. То су именичке јединице које допуњавају непрелазне или прелазне неправне копулативне (или семикопулативне) глаголе. У уџбенику су представљени примери и модели конструкција са различитим типовима и облицима допунских предикатива који наравно зависе од глагола чије се значење допуњује. (*Дани су постали дужи. Одељење је изабрало Тању за председника одељењске заједнице.*)

није погодно за примену у настави. Видети: Предраг Пипер: "Предикат" у књизи Пипер П, Антонић И, Ружић В, Танасић С, Поповић Љ, и Тошовић Б. (2005). *Синтакса савременог српског језика (Проста реченица)*. Институт за српски језик САНУ. Београдска књига. Матица српска. Београд. стр. 307-308

Декомпоновани предикат, као још један доста чест тип сложеног предиката у савременом језику, према наставном програму није предвиђен за обраду са ученицима средњошколцима, па се у граматички Станојчића и Поповића декомпоновани предикат и перифрастичне предикатске конструкције као посебни типови предиката и не помињу. Ипак, пошто су значајно присутне у језичком стандарду са тенденцијом израите продуктивности и посебно заступљени у одређеним специјалним функционалним стиливима (правном, новинарском, научном, административном и политичком)⁸⁰, требало би их укључити обавезно у додатну наставу, приликом припреме ученика за језичка такмичења или приликом прављења оперативних програма за индивидуални рад са ученицима који имају посебна интересовања за језик и културу изражавања.

4. Закључак:

Ако сагледамо савремену лингвистичку литературу, запажа се да у погледу типологије предиката у србистици постоји прилична шаролитост приликом појмовно-терминолошких одређења и решења. Ставови нису усаглашени ни у граматикама, па ни у уџбеницима и приручницима за српски језик. Иако аутори користе различите називе, могуће је, ипак, као заједничко извести основну типологију предиката према критеријуму састава у дидактичке сврхе:

Прости (синтетички) предикат грађен је из једног личног глаголског облика. Неважно је да ли је тај глаголски облик морфолошки прост или сложен јер и сложени глаголски облици у домену синтаксе функционишу као један предикатски израз.

Сложени предикат чине најмање две лексеме, од којих је једна обавезно глаголска у личном глаголском облику (копулативни и семикопулативни глагол), а друга може бити именски или прилошки израз или нека друга врста допуне (предикатив). Већ у зависности од врсте глагола који улази у састав предиката, сложени предикати се могу разврстати у копулативне и семикопулативне. Пошто је у копулативним предикатима предикатив најчешће именска реч, овај тип предиката се назива именски предикат. С обзиром да се у предикативу може појавити и прилошка реч или израз, као посебан тип копулативног предиката, издваја се и прилошки копулативни предикат (Станојчић, Поповић, 1997:227). Дакле, у типологију предиката, погодну у наставне сврхе,

⁸⁰ Радовановић, Милорад (2007). "Кад се глагол декомпонује?" *Стари и нови списи. Огледи о језику и уму*. Издавачка књижарница Зорана Стојановића. Сремски Карловци. Нови Сад. стр. 63. Овај оглед је првобитно објављен под насловом "Декомпоновање предиката (на примерима из српскохрватског језика)". *Лужнословенски филолог* 33. Београд. 1977. 53-80.

треба уврстити и критеријум лексичког језгра предиката. На основу овог критеријума, у дидактичкој граматичкој, најцелисходније је издвојити посебно глаголске предикате, а посебно типове копулативних предиката.

МЕТОДИЧКИ ПРИЛОЗИ

1. Подсетник за наставнике

Као прегледни подсетник за наставнике о основним типовима предиката могла би да послужи следећа апликација:

I Глаголски предикат

1) Прост (само један глагол у личном облику, морфолошки простом или сложенем)

Петар чита новине. Наставник је дошао. Нисмо се тако договорили.

2) Сложен (два глагола, непотпуни и пунозначни глагол)

Непотпуни глаголи:

а) Модални нпр. моћи, морати, смети, хтети, умети, знати (-умети), волети (-имати склоност), желети, намеравати, настојати...

Желео је да отпутује. Желео је отпутовати.

б) Фазни нпр. почети, наставити, продужити, престати и сл.

Почео је да учи. Почео је учити.

в) Посебан је тип сложеног предиката са семикопулативним глаголима и допунским предикативом, који је на граници између глаголских и копулативних предиката, нпр. постати, прозвати се, прогласити се, звати се, поставити...

Прво је постао директор. Сам се именовао и председником стамбене комисије. Касније је изабран за министра.

Све је постало сиво и неодређено.

II Копулативни предикат

а) именски (копула и именска јединица у предикативу)

б) прилошки (копула и прилошка јединица у предикативу)

в) реченични (копула и реченични предикатив, који такође има или именичку, придевску или прилошку вредност). Овај тип није у програмским одредницама, међутим често се дешава да се такви примери нађу у задацима за различита такмичења или просто у текстовима за синтаксичко-семантичке анализе.

Живот је чудо. Вера је балерина. Она је веома лепа и витка.

Ја сам добро. Пушење је штетно. Школа је врло близу. Концерт ће бити сутра.

Њен сан је да отпутује у Америку. То је да пукнеш од смеха. Све је било како не треба.

2. Најчешће грешке ученика

Добро би било истаћи и које су могуће грешке ученика у одређивању предиката. Навешћемо оне најчешће. Као предикате ученици означавају често све глаголе, па и оне који нису у личном облику (обично глаголске прилоге). Кад су у питању морфолошки сложени предикати, уместо једног предикатског израза истакну се два предиката, тј. сложени предикат се не разликује од морфолошки сложеног глаголског облика; код копулативних предиката се заборавља да и предикативи улазе у њихов састав. Слично се дешава и са инфинитивом у сложеним предикатима...

3. Примери за вежбу:

1.

-Ко је одсутан?

-Милош данас није овде. Он је болестан. У болници је!

(разговорни језик)

2.

...Нисте могли убедити оца да попусти Вашој жељи?

О, све ми је то било досадно. Чак нисам ни покушао да убеђујем. Чим сам дошао, мајка ми је нашла девојку, и одмах су рекли свима да сам верен. Они су се уплашили да неће имати ко да настави овај занат. Као да је то занат!

Девојка Вам се није свиђала?!

Не, она није била ружна, али ја је нисам ни гледао, а кад сам је најзад погледао, имали смо већ двоје деце и била је стара. (Растко Петровић: Људи говоре)

3.

Руска ракета лансирала је сателит, и „Роскосмос“ извештава да је до одвајања дошло у предвиђеном тренутку... Сви европски центри су обавили консултације на време...

(Новински чланак о сателиту европског навигацијског система „Галилеј“, *Дневник*, 4. јануар 2006.)

4. Задаци:

1. У реченици *Госпа Нола је била веома вредна.*

а) подвуци предикат и одреди му тип с обзиром на састав лексичког језгра.

б) назначи тип синтаксичке јединице у предикативу.

2. Колико има предикатских реченица у овом исказу госпа Ноле:
Јака сам, вредна сам, хтела бих да се борим.

3. Подвуци предикате у следећим реченицама и одреди им тип.
Госпа Нола је на њиви. Њива је далеко од вароши.

4. У реченици *Госпон Тоша је богат човек из равнице.* подвуци предикат и одреди му тип, а затим анализирај именичку јединицу у предикативу.

5. Подвуци предикат у реченици *Пас на ланцу поче тужно да завија.*

Овај предикат је по саставу -----

6. У реченици *И Марко **ће бити** од следеће године студент* одреди функцију истакнутог реченичног члана.

7. Подвуци предикате у следећим реченицама и одреди им тип.
Морам говорити са њеном мајком. Не могу то да допустим.

8. Каква је следећа реченица по саставу?
Јулица није смела да отвори врата од страха.

9. У реченици *Суд је пресудио да је Марко крив.* одреди врсте предиката према саставу лексичког језгра.
је пресудио-----

је крив-----

10. Подвучи предикат у реченици *Нола је постала стуб куће*.

11. У реченици *Господин Тоша је гледао у Нолу као у икону*, предикат конгруира са субјектом у следећим конгруентним категоријама:

ИЗВОРИ

Драгићевић, Рајна (2005). *Српски језик за четврти разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

Николић, Милија и Николић, Мирјана (1997). *Српски језик и култура изражавања за V разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

Драгићевић, Рајна (2007). *Српски језик и језичка култура за 5. разред основне школе*. Завод за уџбенике. Београд.

Драгутиновић, В, Рапајић, М. и Максимовић, В. (1997). *Радна свеска за српски језик за V разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

Бајић, Љиљана, Мркаљ, Зона и Драгићевић Рајна (2007). *Радна свеска за српски језик у петом разреду основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

Летић, Добрила и Шилић, Милан (1997). *Српски језик и култура изражавања за VII разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

Летић, Добрила и Шилић, Милан (1997). *Радна свеска за српски језик за VII разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

Милановић, Александар (2005). *Српски језик за седми разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

Милановић, Александар (2005). *Радна свеска за српски језик и књижевност за седми разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

Николић, Милија (1998). *Српски језик и култура изражавања за VII разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

Станојчић, Живојин и Поповић, Љубомир (1997). *Граматика српскога језика*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

ЛИТЕРАТУРА

- Илић, Павле (1998). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси. Методика наставе*. Змај. Нови Сад.
- Клајн, Иван (2005). *Граматика српског језика*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.
- Кликовац, Душка (2002). *Граматика српског језика за основну школу*. Српска школска књига. Београд.
- Мразовић, Павица и Вукадиновић, Зора (1990). *Граматика српскохрватског језика за странце*. Изд. књижарнице З. Стојановића. Сремски Карловци. Нови Сад.
- Николић, Милија (2000). *Методика српског језика и књижевности*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.
- Peti, Mirko (1979). *Predikatni proširak*. Sveučilišna naklada Liber. Zagreb.
- Петровачки, Љиљана (2000). *Синтакса у настави српског језика и књижевности*. Змај. Нови Сад.
- Петровић, Владислава (1990). Глаголска фраза као лексикографски и граматички проблем. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику XXXIII*. Нови Сад.
- Пипер, П, Антонић, И, Ружић, В, Танасић, С, Поповић, Љ. и Тошовић, Б. (2005). *Синтакса савременог српског језика (Проста реченица)*. Институт за српски језик САНУ. Београдска књига. Матица српска. Београд.
- Поповић, Љубомир (1996). Интегрални приступ комуникативним реченицама. *Књижевност и језик*. XLIV/1–2. Београд. 1–41.
- Поповић, Љубомир (1997). Интегрални модел међуодноса синтаксичког система, речника и текстова. *Научни састанак слависта у Вукове дане*. Бр. 26/2 МСЦ. Београд. 469–482.
- Pranjeković, Ivo (1995). *Sintaksa hrvatskog jezika*. Udžbenik za 3. razred gimnazije. Školska knjiga. Zagreb.
- Радовановић, Милорад (2007). *Стари и нови списи. Огледи о језику и уму*. Издавачка књижарница Зорана Стојановића. Сремски Карловци. Нови Сад.
- Silić, Josip i Pranjeković, Ivo (2005). *Gramatika hrvatskoga jezika za gimnazije i visoka učilišta*. Školska knjiga. Zagreb.
- Станојчић, Живојин и Поповић, Љубомир (1997). *Граматика српског језика*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.
- Стевановић, Михаило (1979). *Савремени српскохрватски језик*. II. Синтакса. Научна књига. Београд.
- Танасић, Срето (2005). *Синтаксичке теме*. Београдска књига. Београд.
- Тошовић, Бранко (2002). Глаголски дирестат. *Дескриптивна лексикографија стандардног језика и њене теоријске основе*. Зборник ра-

дова са Међународног скупа о лексикографији и лексикологији.
Београд-Нови Сад.197–212.

Ljiljana Petrovački

ON TYPES OF PREDICATES IN TEACHING OF SERBIAN LANGUAGE

Summary

In this paper, we examine how students are introduced to the complex notion of the predicate and which types of predicate they learn in their classes in elementary and middle school, as well as in high school. We observe and comment the problems in conjunction with the unmodulated terminological specification of the predicate types in the vertical continuity of its learning, as well as the different approaches in textbooks. As the methodical supplements, we apply the bookmarks and manuals for teachers, as well as appropriate examples and tasks.

1.10. ИЗРАДА ВАЛЕНЦИЈСКОГ РЕЧНИКА ГЛАГОЛА

Валенцијски речник глагола у настави српског језика⁸¹

У раду се сагледава валентност глагола као њихова конструктивна могућност да за себе вежу одређени број реченичних чланова и у методичким апликацијама се показује како од синтаксичке и семантичке класе глагола зависи одабир и распоређивање тих конституената. Колико је глагол комплексно и интегративно структуриран, може очигледно да покаже израда валенцијског речника глагола са ученицима средњошколцима и студентима. Рад на овом типу речника значајно доприноси њиховом бољем разумевању интегралних значења глагола као и њихове улоге (као предикатског израза) у моделовању реченичних структура.

1. У нашим дескриптивним речницима нема довољно граматичких информација. Када су у питању глаголске лексеме, нема података о валентности глагола. Такође ни о рецимо различитој рекцији неких глагола. У постојећим речницима се илуструју примерима могућа значења употребе поједине лексеме, али нема довољно доследно и систематски презентованих граматичких информација или граматичких коментара тих примера, поготову не података о валенцијским вредностима глагола и о граматичким правилима удруживања глагола с падежним облицима именских речи. Ми немамо ни специјалних једнојезичних или двојезичних речника валентности глагола или валентности речи. Ипак, треба поменути речник глагола са граматичким и лексичким допунама (Петровић, Дудић, 1989) који може да послужи као полазна основа за израду таквих типова речника као и за даљња истраживања валентности и рекције глагола у србистици. Има у литератури појединачних радова у којима се исказује потреба за детаљнијим бављењем овом про-

⁸¹ Овај рад је део истраживања извршеног у оквиру научног пројекта *Стандардни српски језик: Синтаксичка, семантичка и прагматска истраживања* који подржава Министарство науке РС.

блематиком⁸² и неколико студија које дају теоријска полазишта и нека практична решења за представљање глаголске рекције⁸³.

2. Међу лингвистима постоје различита тумачења појма валенце. Термин је увео, знамо, француски лингвиста Лисјен Тенијер који је имао велики утицај на развој различитих модела депеденцијалне граматике у Европи и Совјетском Савезу. Овај термин је преузет из хемије и означава број и врсту веза које синтаксички елементи могу успостављати између себе. Као и у хемији, дати елемент може имати различите валенце у различитим контекстима. Граматика валенце приказује модел реченице који садржи један основни елемент (обично глагол) и изванредан број зависних елемената (различито названих у зависности од аспекта посматрања: аргументи, изрази, допуне или валенти, чији број зависи од валенце коју приписујемо глаголу). Способност везивања за други елемент није својствена само глаголима, него и другим језичким елементима. Урлих Енгел ову особину назива рекцијом. Валентност за њега представља посебну врсту рекције која важи за једну подгрупу одређене врсте речи; по њему, она је „супкласноспецифична рекција“⁸⁴. У лингвистици је, међутим, шире прихваћено обрнуто становиште по којем је рекција ужи појам од валенције, тј. валенција представља општу способност спајања речи, а рекција конкретну реализацију те способности, која се разликује између група елемената унутар једне класе речи (Петровић В, 1992:117–118). У својим методичким апликацијама применила сам овакво становиште.

Теорија валентности поставља глагол као базу реченице и указује како он око себе окупља остале реченичне чланове (аргументе, актанте), односно отвара им место у реченици, а аргументи или актанти су учесници у радњи означеној предикатом, они је врше, носе, трпе или потпомажу.

На основу валентности глаголи се могу поделити на:

Глаголе нулте валенце (то су глаголи уз које није потребан субјекат, типа: *грми, сева...*)

Једновалентни глаголи (глаголи уз које стоји субјекат)

Двовалентни глаголи (глаголи који траже и субјекат и објекат)

⁸² Видети радове: Енгел, Микић (1982), Ђукановић (1991), Иричанин (1997), Топољинска (2002).

⁸³ Гортан-Премк (1977), Петровић (1986).

⁸⁴ Енгел, Урлих (1980). Способност везивања језичких елемената и поређење језика (семантички проширен појам валентности и његова применљивост у контрастивној лингвистици). *Зборник радова Института за стране језике и књижевности*. Св. 2. Нови Сад, стр. 38.

Тривалентни глаголи (глаголи који траже субјекат, директни објекат, индиректни објекат)

Четворовалентни глаголи (глаголи који се удружују са четири аргумента).

Обично се разликује лева и десна валенца. Лева валенца је резервисана за носиоца неке радње, или неког стања, тј. за улогу агенса, субјекта. Десна валентност је углавном остварена разним типовима објекта. У том смислу валентност се може сагледавати и као бинарна синтаксичка категорија укључена у синтаксичко изражавање агентивности и/или пацијативности (Ружић, 2005: 610)⁸⁵.

Студентима треба предочити да је прелазност (или транзитивност) глагола услов да он има могућност десне валенце и то пре свега прве десне валенце (тј. друге укупне валенце). То место друге валенце (или прве десне) је резервисано за директни објекат. Затим следе и остале десне валентности, углавном индиректни објекти. Ученици и студенти треба да схвате да и неки непрелазни глаголи траже допуну, али у зависним падежима и да облик неправог објекта такође зависи од граматичко-семантичке природе глагола.

Нпр. прелазни глагол *куповати* је четворовалентан јер је за реализацију радње *куповати* потребан вршилац и аргументи који су њом обухваћени, првенствено директни објекат, па индиректни објекти, а ако се вршилац радње или први актер повезује са партнером, отвара се место још једном аргументу, дакле глагол *куповати* отвара могућност појаве субјекта, директног објекта, али и факултативно индиректних објеката.

1. *Вера купује мобилни телефон.*
2. *Вера купује сестри мобилни телефон.*
3. *Вера заједно са братом купује сестри за рођендан мобилни телефон.*

За ученике или студенте се за идентификовање појединих аргумента могу навести и питања:

За први, у овом случају, персонални аргумент питамо: *Ко? (Вера)*

Ако се у радњи први актер (аргумент) повезује са партнером или саучесником, може се питати: *С ким? Од кога? (С ким? - са братом)*

За други аргумент питање гласи: *Кога? Шта? (Шта? - мобилни телефон)*

Трећи аргумент се може добити на питање: *Коме? За кога? За шта? (Коме? - сестри, За шта? - за рођендан).*

⁸⁵ Ружић, Владислава. Проста реченица као синтаксичка целина, у монографији Пипер, П, Антонић, И, Ружић, В, Танасић, С, Поповић, Јб. и Тошовић, Б. (2005). *Синтакса савременог српског језика (Проста реченица)*. Институт за српски језик САНУ. Београдска књига. Матица српска. Београд. 476-569.

Учешће четвртог аргумента одређујемо питањем: *Чиме?*

Ако посматрамо валенцу предиката као конструктивну могућност глагола да за себе веже одређени број реченичних чланова, можемо закључити да на основу валентности глагола у великој мери зависи каква ће бити формална структура просте реченице⁸⁶.

3. Проблеми моделовања просте реченице, дакле, могу се решавати сагледавањем могућности удруживања глагола са осталим конституентима, односно одређивањем глаголске валентности, како је то приказано у савременој синтаксичкој литератури (Ружић, 2005: 518–533)

Сматрам да се тако прегледно издвојени модели у поменутом раду В. Ружић могу користити и у наставне сврхе и добро би било и методички их разрадити да би ученицима и студентима било јасније структурирање просте реченице. Табеларни приказ се због своје економичности и прегледности показао као веома успешан начин очигледног и систематског методичког представљања различитих синтаксичких модела и конструкција, па је тако и у нашем случају, у једноставној методичкој апликацији моделовања просте реченице са глаголским предикатом.

Моделовање просте реченице са глаголским предикатом

Пример просте реченице	Валентност предиката	Модел	Број чланова
<i>Смркава се.</i>	<i>Смрковати се</i> Предикат нулте валентности	П	Једночлана
<i>Дођите!</i>	<i>Доћи</i> Једновалентни предикат	С(0)+П	Двочлана
<i>Дечак посматра дрво.</i>	<i>Посматрати</i> Двовалентни предикат	С+ П+О	Трочлана
<i>Одабрао је дрво за себе.</i>	<i>Одабрати</i> Тривалентни предикат	С(0)+П+О+О1	Четворочлана

⁸⁶ Не треба закључивати да је већа валенца глагола директно пропорционална дужини реченице, односно дужа реченица не мора да почива само на већој валентности глагола у функцији предиката јер се у њој могу проширивати одређене синтаксичке функције као што су субјекатски и објекатски скупови.

<i>Нацртао је своје дрво другу новом оловком.</i>	<i>нацртати</i> Четворовалентни предикат	C(0)+П+О+О1+О2	Петочлана
Напомена:			
	Због боље прегледности из дидактичких разлога, у примере нису уврштани и необавезни чланови, нпр. предикатске одредбе, којима би глаголска радња била боље одређена. У формалну структуру реченице улазе само обавезни чланови. (Аргументи улазе у семантичку структуру реченице, а њихови синтаксички изрази чине њену формалну структуру.)		

За успостављање граматички исправних реченица и за правилно организовање реченичних структура, важно је да ученици и студенти уоче разлике између различитих типова синтаксичких придруживања предикату, првенствено допуњавања и детерминисања, тј. допуна и одредби. Ослањајући се на валентност глагола, може се јасније објаснити разлика између главних реченичних конституената субјекта, предиката и допуна, и необавезних одредби којима се проширује реченични модел. Посебно желим да истакнем да је примећено да се у наставној пракси, па и у неким уџбеницима још увек не сагледава суштинска разлика између допуна и одредби (и додатака). Управо у том случају је битно обратити пажњу на валентност предиката. И наставницима и ученицима и студентима најједноставније је ову разлику објаснити моделима валенце. Треба нагласити и примерима показати да је употреба допуна регулисана моделима валенце, а да одредбе нису обавезне, него представљају додатну информацију и проширују синтаксички модел реченице. Имајући у виду валентност глагола, ученици лакше могу разумети зависне и мање зависне везе између глагола као управне, надређене речи и именске речи или израза или других речи.

Приликом вежби, најбоље путем трансформација основних реченичних модела, треба показати да речи, групе речи и зависне реченице којима управља глагол као предикат у независној реченици могу као зависни реченични чланови да се супституишу и неким другим елементом (синтаксичком јединицом) у истој функцији. Овакве вежбе помажу и ученицима и студентима да боље разумеју, да се ти зависни реченични чланови могу реализовати као допуне уколико су неопходне да глаголској лексеми допуне значење, или као одредбе, којима се пружа додатна, али необавезна информација. На основу тога, биће им разумљиво је да су допуне обавезне, а одредбе необавезни чланови. Уколико се

одредбе изоставе, граматичност реченице се неће нарушити, а ако се изоставе допуне, реченица губи своје значење. Према томе, допуне су зависни елементи, условљени валентношћу управног глагола, који се јављају у одређеном облику (уз одређену подгрупу глагола) најчешће облигаторно, јер би се у супротном нарушила граматичност реченице, или факултативно, што значи да се њиховим испуштањем не губи смисао и граматичност реченице иако они морају да постоје у дубинској структури реченице јер су семантички условљени. (Но, не морају сва потенцијално исказива места, која отвара глагол својом семантиком, односно сви могући аргументи да буду остварени и изречени у одређеном тексту).

Прилошке одредбе су необавезни детерминатори глаголског предиката и употребљавају се да би глаголску радњу потпуније контекстуално одредили, детерминисали је у простору, времену, назначили јој узрок, квалификовали је или у неком другом погледу. Оне проширују синтаксички модел реченице, а њихову појаву диктирају првенствено комуникативни разлози, значи, наметнути су контекстом, типом информације или слично. Може се рећи да одредбе не зависе од семантике глагола, али су њоме инициране и у складу.

Да се вратимо сада нашем примеру и мобилном телефону купљеном за поклон и тренутку даривања:

Вера полако, али значајно левом руком извади телефон из џепа и стави га на сто.

Ако погледамо централне чланове реченица: *Вера извади... и стави...* без допуна (објеката и прилошких допуна), закључујемо да су они без пуног смисла и значења. Глаголи *извадити* и *ставити* захтевају два типа допуне и објекатске и прилошке. Неопходно је експлицирати објекте, али и допуне за место јер то захтевају лексичка семантика глагола и њихова категоријална обележја. Значењски потенцијал самог глагола значи није довољан и потребно га је допунити (и објектом, и одредбом за место).

Извадити, -им,

нешто, из нечега (одакле)

свршени, прелазни,

са комплексном реакцијом

A1 (С им. ном.) + **П** + **A3** (обј. инстр.) + **A2** (обј. акуз) + **A4** (из + ген. допуна за место)⁸⁷

Ставити, -им

⁸⁷ уобичајени симболи: **П** (предикат), **С** (субјекат), на синтаксичком плану; **A1**, **A2**, **A3** (аргументи, валенти), на семантичком плану

некога, нешто, некамо
свршени, прелазни,
са комплексном рекцијом

A1 (C неизречен - им. ном.) + **П** + **A2** (обј. акуз. зам.) + **A3** (на + акуз. допуна за место)

4. У изради валенцијског речника глагола, студентима се препоручује да користе референтне речнике *Речник српскохрватског књижевног језика*, I-VI (РМС), *Речник српскохрватског књижевног и народног језик*, I-XVII (РСАНУ) и специјални речник *Речник глагола са допунама* (Петровић, Дудић, 1989). У сагледавању валентних способности конкретних глагола и њихових могућности комбиновања са одређеним аргументима, потребно је најпре идентификовати глаголску лексему у одређеном значењу, употребљеном у реченици, јер је валенца зависна од семантичког значења глагола и логички и прагматски је условљена. У тој фази употреба дескриптивних речника је неминовна. Пошто је глаголска лексема у функцији предиката и лексичко језгро или центар реченице, њена семантичка и граматичка својства су најбитнија за креирање и организацију реченице. Стога је важно да студенти осете ту комплексну и интегративну структуру глагола и да увиде како он окупља око себе и повезује друге реченичне чланове. Треба да уоче како се синтаксичко-семантичке карактеристике глагола пројектују на реченицу и у складу са комуникативним разлозима ситуације захтевају исказивање нпр. субјекта, обавезних допуна или одредби и др...

Следећа фаза је да се на основу лексичко-семантичних својстава глагола истакну граматичке, заправо морфосинтаксичке особености глагола (глаголске категорије, могућности спајања) које „отварају“ места валентима. Ове податке неће у потпуности наћи у дескриптивним речницима. Граматичких, посебно синтаксичких информација у овим речницима има мало и несистематично су дате. Стога би било добро користити *Речник Петровић, Дудић 1989*. Такође, неопходне полазне информације могу пронаћи у свом средњошколском уџбенику (Станојчић, Поповић 1997)⁸⁸. Типове глаголских допуна најзгодније је очигледно назначити одговарајућим облицима неодређених заменица и прилога.

⁸⁸ У средњошколском програму из српског језика и граматике предвиђено је да се ученици (трећи разред) упознају са појмовима и терминима *валенца*, *рекција*, и да сагледавају сложеније примере *рекцијских конструкција*. У вези са појмом рекције, ученици треба да разумеју какав је рекцијски глагол и да уоче рекцијску допуну и њен облик (номинална реч, предлошко-падежна конструкција, именичка синтагма, или зависна клауза у објекатској функцији која има именичку вредност). Наставним програмом предвиђено је да се са средњошколцима уочава обавезност и факултативност објекатске допуне и да се детаљније обрађују конструкције са неправим објектом. Ученици

На крају се саставља и валенцијска формула која одсликава модел реченице с обзиром на њену валенцијску структуру. Овако, одређујући самостално (или заједно са наставником) валенцу појединих глагола, реализованих у реченицама у конкретном тексту, студенти постепено састављају свој валенцијски речник глагола, а у тој изradi ће практично повезивати своја знања из морфосинтаксе, синтаксе и семантике са речником и сагледавати глаголске лексеме као сублексеме интегрално у интерфејсу граматичких и лексикографских описа (Поповић, 2003: 201–220).

Ево нпр. једног задатка за студенте:

Ево вам домаћег задатка:

Одаберите једно дрво и свакодневно пратите шта се са њим и на њему догађа.

Биће новости, цветаће и цвектати сваког дана.

Дружите се са дрветом. Дрво је верно, чекаће вас.

Ако не стигнете данас, дођите сутра, оно ће бити ту.

Ако му поверите неку тајну, за то нико неће знати сем вас двоје.

(Душан Радовић, *Београде, добро јутро, Прва књига, 25. фебруар*. Сабрани списи *Баи свашта*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2006. стр. 892)⁸⁹

Из наведеног текста Душана Радовића издвојите глаголске предикате! Анализирајући валентност сваке глаголске лексеме у функцији предиката, сачините њихов валенцијски речник!

Овај речник је нека врста морфосинтаксичког речника у коме се на основу семантичке основе глагола изводе његове граматичке особености и способности за комбиновање са осталим реченичним члановима.

Конкретна упутства:

1. Сваки глагол представити у свом основном облику: инфинитиву и у првом лицу презента, са знаком о његовом виду и роду. (Потражити помоћ у речницима!)

2. Одредити валенцијске и рекцијске вредности глагола на основу конкретне употребе у реченици (тексту), али и оне факултативне које

треба да схвате да и неки непрелазни глаголи траже допуну, али у зависним падежима и да облик неправог објекта такође зависи од граматичко-семантичке природе глагола. У уџбенику је сачињена табела која прегледно представља најчешће облике неправог објекта, а уз сваки облик је дато неколико најфреквентнијих глагола одговарајуће рекције. Такође, ученици могу да сагледају очигледно и моделе рекцијских конструкција.

⁸⁹ Лингвометодички предложак, који је одабран, садржи различите глаголе по роду да би се илустровали и различити типови повезивања и рекције.

су логички и прагматски могуће! Представити их конкретно неодређеним именичким заменицама (или неодређеним прилозима, ако је у питању прилошка допуна)!

3. Сачинити валенцијске формуле!

Пратећи упутства, ево како би студенти могли да сачине одреднице у свом речнику да би што прегледније представили феномен глаголске валенце. Пошто треба да представи валенцијске и рекцијске вредности глагола, валенцијска формула у одредници, која осликава валенцијску структуру, има онолико елемената колико има и аргумената. Уз обавезне и експлициране, треба назначити и факултативне допуне, које су логички и прагматски могуће уз конкретно значење глагола. Навешћу само неколико одредница:

Из реченице...*Одаберите једно дрво...* издвојен је предикат *одаберите*. Комуникативна намера реченице је савет или порука писца да одаберемо једно дрво за себе. Глагол :

Одабрати, -берем,

свршен и прелазан.

У РМС његово значење је овако објашњено: „*Издвојити бирајући између више јединки, случајева; одредити се за једну или неколике од више могућности, изабрати.*” Дакле, од мноштва дрвећа одабрати једно (за себе).

Неко **одабере** (*одабрати*) ~ некога ~ нешто (нешто ~ некоме, нешто ~ за некога, нешто ~ за нешто)

A1 (Снеизречен - лич. зам. 2. л. множ, ном. живо) **П** (императив, 2. л. множ) + **A2** (обј. акуз.)

У конкретној употреби двовалентан.

Глагол *одабрати* из наведеног примера везује два аргумента (**A1** и **A2**). Поред вршиоца радње, семантика овог глагола захтева и изрицање директног објекта (живо-неживо). Он отвара место за појављивање још једног аргумента, који је у дубинској структури присутан, објекта намене (за себе) или посесора (себи) који је истоветан у овом примеру са субјектом, што показује повратна заменица, себи, за себе, али овако неексплицирано, наравно, објекат намене није наглашен.

У следећој реченици, још једној поруци писца:

... *свакодневно пратите (шта се са њим и на њему догађа)...* издвојен је глагол:

Пратити, пратим,

некога ~ нешто

У значењском потенцијалу лексеме *пратити* може се идентификовати више значења. Од примарних значења глагола кретања, овде конкретно, она је употребљена у значењу глагола перцепције „посматрати“. (Види под 5. в. у Речнику МС, објашњење значења: „*посматрати, гледати што у покрету, померајући поглед за тим или обраћајући пажњу на то*“.)

несвршен, прелазан

...свакодневно *пратите* (нпр. промене), прави обј. акузатив, множ.

...свакодневно *пратите* (*шта се са њим и на њему догађа*) обј. (објекатска реченица)

A1 (Снеизречен - лич. зам. 2. л. множ, ном. живо) **П** (императив, 2. л. множ.) + **A2** (обј. изречен зависном објекатском реченицом).

Глагол *пратити* је двовалентан и отвара место субјекту и објекту. Необавезна је прилошка одредба *свакодневно*.

(Двовалентан)

...цветаће...

Цветати, цвета, (РМС 1. *развијати, пуштати, терати цветове (о биљци)*)

несвршен, непрелазан (трансформативан)

A1 (Снеизречен – лич. зам. 3. л. јед. ном. дрво) **П** (футур, 3. л. јед.)

(једновалентан)

...и цвркутати...

Цвркутати, цвркућем (РМС 1.а *пуштати, испуштати цвркут*)

(нешто ~ некоме ~ за некога,)

несвршен, прелазан

A1 (Снеизречен – лич. зам. 3. л. јед. дрво) **П** (футур, 3. л. јед.) + **A2** (обј. неизречен, факултативан)

Објекат (елодију, песму и сл.) не мора да буде експлициран, али је он инкорпориран у садржај глагола. Може се рећи да је у овом случају предикат факултативно двовалентни.

...дружите се са дрветом...

Дружити се, дружим се (РМС *бити коме или с ким другар(ица), друговати*)

дружити се ~ са неким,

несвршен, узајамно-повратан

A1 (Снеизречен - лич. зам. 2. л. множ. ном. живо) **П** (императив, 2. л. множ.) + **A2** (са + инструм. (живо)

(двовалентни)

...чекаће вас...

Чекати, -чекам, (РМС 1. *проводити време, остајати на неком месту док не дође онај који се очекује, ишчекивати, очекивати*)

~ некога, ~ нешто, (на некога, на нешто)

несвршен, прелазан

A1 (Снеизречен - лич. зам. 3. л. јед. ном.) **П** (футур, 3. л. јед.) + **A2** (обј. акуз.)

(двовалентни)

...ако не стигнете данас...

Не стићи, не стигнем

свршен, непрелазни, динамични (глагол кретања)

A1 (Снеизречен – лич. зам. 2. л. множ. ном.) **П** (презент, 2. л. множ.)

(једновалентни)

...дођите сутра...

Доћи, дођем

свршен, непрелазни, динамични (глагол кретања)

A1 (С неизречен – лич. зам. 2. л. множ. ном) **П** (императив, 2. л. множ)

(једновалентни)

...Ако му поверите неку тајну...

Поверити, поверим (РМС значење под б.,,рећи, саопштити коме што у поверењу“)

~ некога ~ нешто, ~ некоме,

свршен, прелазани

A1 (Снеизречен - 2. л. множ. (живо) **П** (презент, 2. л. множ.) + **A3** (обј. дат.(живо) + **A2** (обј. акуз.)

(...поверите дрвету тајну...)

(тровалентни)

...за то нико неће знати...

Не знати, не знам

~некога ~ нешто, ~ за некога ~ за нешто, ~ о некоме ~ о нечему

несвршен, прелазни

A1 (С-одрична зам. ном. *нико*) + **П** (футур, 3. л. јед.) + **A2** (обј. за + акуз. *за то*)

(...нико неће знати за то...)

(двовалентни)

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Методика српског језика, синтакса, семантика, валентност, глаголи, валенцијски речник глагола

Ljiljana Petrovački

VALENCY GLOSSARY OF VERBS IN TEACHING OF SERBIAN LANGUAGE

Summary

In this paper, we observe the valency of the verbs as their constructive ability to attach certain number of terms in a sentence to themselves. In methodics applications, we show how syntactical and semantical classes of verbs determine the choice and order of these connected terms. By making a valency glossary of a verb, students can determine the level of complexity and integrity of the verb's structure. This effort on creating the glossary significantly contributes to students' better understanding of integral meaning of verbs as well as their role as the predicative expression in modeling of a sentence.

ЛИТЕРАТУРА

- Гортан-Премк, Д. (1997). О неким питањима двојаке глаголске рекције. *Јужнословенски филолог*. XXXIII. Београд.
- Ђукановић, Ј. (1991). Примена модела валентности у српскохрватској лексикографији. *Научни састанак слависта у Вукове дане*. Год. XX. Београд. 191–199.
- Енгел, У. (1980). Способност везивања језичких елемената и поређење језика (семантички проширен појам валентности и његова применљивост у контрастивној лингвистици). *Зборник радова Института за стране језике и књижевности*. Св. 1. Нови Сад. 35–63.
- Енгел, У. и Микић, П. (1982). Валентност глагола у речницима. *Зборник радова института за стране језике и књижевности*. Св. 4. Нови Сад. 287–291.
- Иричанин, Г. (1997). Валентност и речник-контрастивно поређење (немачки-српски) према депеденцијалном граматичком моделу манхајмске школе на примерима глагола са препозиционалном допуном. *Научни састанак слависта у Вукове дане*. 26. Бр. 2. Београд. 441–448.
- Мразовић, П. и Вукадиновић, З. (1990). *Грамматика српскохрватског језика за странце*. Изд. књижарнице З. Стојановића. Сремски Карловци. Нови Сад.

- Петровачки Љ. (2000). *Синтакса у настави српског језика и књижевности*. Змај. Нови Сад.
- Петровић, В. (1986). Принципи за израду речника глаголских допуна у српскохрватском језику. *Књижевност и језик*. 3–4. Београд. 10–179.
- Петровић В. и Дудић К. (1989). *Речник глагола са граматичким и лексичким допунама*. Завод за уџбенике. Београд
- Пипер П, Антонић И, Ружић В, Танасић С, Поповић Љ. и Тошовић Б. (2005). *Синтакса савременог српског језика (Проста реченица)*. Институт за српски језик САНУ. Београдска књига. Матица српска. Београд.
- Поповић, Љ. (1996). Интегрални приступ комуникативним реченицама. *Књижевност и језик*. XLIV/1–2. Београд. 1–41.
- Поповић, Љ. (1997). Интегрални модел међуодноса синтаксичког система, речника и текстова, *Научни састанак слависта у Вукове дане*. Бр. 26/2. Београд. 469–482.
- Поповић, Љ. (2003). Интегрални реченични модели и њихов значај за лингвистички опис и анализу корпуса. *Научни састанак слависта у Вукове дане*. Бр. 31/1. Београд. 201–220.
- Поповић, Људмила (2007). Аргументска структура глагола емотивног стања у словенским језицима. *Зборник Матице српске за славистику*. Нови Сад. 71–72: 481–498.
- Речник српскохрватског књижевног и народног језика (1959–2001)*. Српска академија наука и уметности (књ.1–17). Београд.
- Речник српскохрватског књижевног језика (1967–1976)*. Нови Сад: Матица српска. Загреб: Матица хрватска.
- Станојчић, Ж. и Поповић, Љ. (1997). *Грамматика српског језика*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.
- Топољинска, З. (2002). Шта тражим у речнику? *Дескриптивна лексикографија стандардног језика и њене теоријске основе*. Српска академија наука и уметности. Институт за српски језик САНУ. Београд. Матица српска. Нови Сад. 33–37

1.11. ИСКАЗИВАЊЕ УСЛОВА: УСЛОВНЕ РЕЧЕНИЦЕ

...Све је условљено, ограничено, тесно и оскудно...
(Иво Андрић: „Књига“)

Заиста, све је некако условљено...Условне под којим се може добити виза за путовање, знамо. *Ако желимо шенгенску визу, треба да прикупимо мноштво потврда и разних докумената.* Услов за путовање је наравно и новац, али и здравље. *Уколико желим да путујем у Париз, морам уштедети довољно новца. Ако будем оздравила, кренућу на пут.* За добре спортске резултате, један од услова је вредно тренирање. *Уколико будеш свакодневно тренирао, постићи ћеш добре резултате.* За одличну оцену, услов су учење и знање: *Ако будемо учили довољно, положићемо тест.*

Услов као логичка и граматичка категорија у језику се везује уз глагол као хипотеза, или претпоставка под којом би било могуће реализовање неке ситуације која се глаголом (предикатом) представља или ствара. Граматички то је одредба услова вршења радње, стања или збивања. Значи, има у реченици функцију прилошке одредбе за услов. Услов се може граматички исказати на више начина, тј. на више језичких нивоа: ређе предлошко-падежним конструкцијама и синтагмама, а чешће зависним реченицама. Зависна условна реченица се при том сматра конституентом више реченице чији предикат, тј. ситуацију условљава (Поповић, 1996:26). Према томе, условне зависне реченице имају прилошку вредност.

Знамо: све зависне реченице, најопштије речено, могу имати три главне конституентске вредности у вишим реченицама: 1. именичку (изричне, у ширем смислу и односне (именичке), 2. придевску (придевске односне) и 3. прилошку (највећи број реченица: месне, временске, узрочне, условне, намерне, последичне, допусне, поредбене) (Станојчић, Поповић, 2000:301). То је оно што је битно и што треба имати на уму да би се могло правилно приступити анализи зависносложених ре-

ченица. Веома је добро што се у настави, пре сагледавања зависних реченица, настоји показати да се сви реченични чланови могу проширивати и развијати и да на тај начин и настају реченични комплекси. Кад су у питању прилошке одредбе, ученицима је најлакше и најпрозирније да уоче „синтаксичке степене“ у начину исказивања тих реченичних чланова. Пошто су већ овладали системом и схемама разних типова реченичних трансформација, сагледавајући претходно могућности изражавања одредби времена, начина, места, узрока... различитим синтаксичким јединицама, треба се ослањати на њихово предзнање и аналогичност, које се лако праве и приликом тумачења проблематике о исказивању услова.

Дакле, аналогично, на основу добрих примера у парадигми, ученици могу самостално да закључе да се и прилошке одредбе за услов (као и остале прилошке одредбе) могу исказати у реченици на више нивоа, као:

1. Предлошко-падежне конструкције

без + генитив (Без тренирања, нећеш имати добре резултате. Без муке, нема науке. Без алата, нема заната.)

2. Синтагме

именичке синтагме

уз + генитив (Уз много рада и труда, успећу. Уз твоју помоћ, завршићу тај посао.)

глаголске синтагме (са глаголом у облику глаголског прилога садашњег)

Вредно тренирајући, постићи ћеш добре резултате.

3. Условне реченице

Одредба узрока се најчешће исказује условним реченицама.

Ако вредно тренираш, постићи ћеш добре резултате.

Условне (кондиционалне) реченице су веома специфичне у систему зависних реченица, те сам се управо стога за њих овога пута и определила да би заједно са наставницима сагледала те њене специфичности. Можда бисмо условне реченице могли сместити између допусних (концесивних) и узрочних (каузалних) реченица, као што се може срести код класичних филолога (нпр. Мусић, 1898:1–76). Разлика између ових реченица је, наравно, у вези у којој се налази радња зависне реченице са радњом главне реченице.

Ако допућујеш за празнике, срећћемо се.

Иако је допутовао за празнике, нисмо се срели.

Срећћемо се, пошто је допутовао за празнике.

(Нисмо се срели јер није допутовао за празнике.)

У условним реченицама веза је више узрочна, а у допусним супротна. Друга разлика између условних и допусних реченица је у томе што је у допусним реченицама увек познато врши ли се радња зависне реченице, а у условним то није познато. Због узрочне везе у којој се налазе радња главне и зависне реченице, условне реченице су блиске узрочним реченицама. Разлика између њих је у томе што се вршење узрочне радње у узрочним реченицама тврди, а у условним су оне хипотетичке.

Треба истаћи да су радње, стања или збивања којима се поставља или одређује услов хипотетички, па и ситуације у условним реченицама нису реалне, већ хипотетичке. Према томе, важна карактеристика условних зависних реченица, као и целе зависносложене реченице са условном клаузом, јесте да су модалне. Зависна условна реченица у сложеној реченици се обично назива протаза или уводница, а њој управна реченица аподоза или закључница. У условним реченицама је важан и облик глагола који је у њима употребљен као и комбинација са глаголским обликом у аподози (да ли је временског карактера или модални). У зависности од глаголског облика, али и од других формално-морфолошких и синтаксичко-семантичких средстава, зависи значење условне реченице, па и читава зависносложене реченице са условном клаузом. Зависна условна реченица мора се, дакле, посматрати заједно са главном јер од типа услова и подврсте условне реченице зависи не само избор везника, него и облик глагола и у једној и у другој реченици.

Обележја условних реченица, знамо, су везници: *ако*, *уколико*, *кад*, *да*, и ...глагол + речца *ли*.

Да би везник *кад* могао сигнализирати условно (погодбено) значење, неопходно је да оба предиката, и протазни и аподозни, имају облик потенцијала: *уколико* га немају, *кад* је временски везник. (Ивић, М, 1983: 46)

Ако падне довољно снега, ићи ћемо на скијање.

Ако буде пало довољно снега, ићи ћемо на скијање.

Уколико падне довољно снега, ићи ћемо на скијање.

Падне ли довољно снега, ићи ћемо на скијање.

Кад би пало довољно снега, ишли бисмо на скијање.

Да је пало довољно снега, ишли бисмо на скијање.

Што се тиче распореда условних реченица, уочава се да су оне најчешће у препозицији, јер се у говору жели упозорити на услов који ће омогућити остварење садржаја главне реченице. Због тога се препозиција и сматра нормалном позицијом условне реченице. Ако је зависна

условна реченица у постпозицији, тада се, обично, истиче значење основне реченице: *Ићи ћемо на скијање ако буде пало довољно снега.*

Понекад се условне реченице могу наћи и у интерпозицији: *И ја ћу, ако снег падне, ићи на скијање.*

Све што важи за употребу запете у вези са писањем зависних реченица, важи и за условне реченице, без обзира што смо истакли да се препозиција сматра нормалном позицијом условне реченице. Но, то је више на стилском плану. На граматичком плану, препозиција се сматра инверзијом, као и код свих других зависних реченица, и обележава се запетом.

Условне реченице можемо најчешће срести у обавештајним реченицама, али условљавати се могу и радње и у заповедним, узвичним или упитним реченицама:

Ако грми, немој стати под дрво!

Шта да урадим, ако не дођеш?

Требало би се осврнути и на термине *условна* и *погодбена реченица* и њихову употребу у настави српског језика. У ранијим граматикама чешћи је био у употреби термин *погодбена реченица*. По мом мишљењу под *погодбеном реченицом* не може се подразумевати само зависна условна реченица, већ заједно и протаза и аподоза заправо означавају погодбу и чине *погодбену реченицу*. Такаво мишљење има своју потврду и у релевантној литератури (Ивић, М, 1983:145). Стога је, свакако, прецизније у систему зависних реченица, у коме је по јединственом критеријуму издвојен скуп прилошких зависних реченица, употребљавати термин *условне реченице*.

У новијим уџбеницима, који су у употреби у основној и у средњој школи, користи се термин *условне реченице*. Негде се напоредо, или у загради, даје и назив *погодбена реченица*, или латински, општи лингвистички термин *кондиционална реченица*, али се нигде разлика између ова два термина не објашњава. У уџбенику за средњу школу, поред сва три термина, у загради, констатује се да је „реч *погодба* некад значила и услов“ (Станојчић, Поповић, 2000:319), са чиме се не бисмо могли у потпуности сложити.

Актуелни уџбеници у којима је сагледано како су обрађене условне реченице представљени су у Изворима на крају рада.

Обрада условних реченица у настави српског језика предвиђена је у седмом разреду основне школе и у завршном разреду средње школе у оквиру шире теме о систему зависних реченица.

Наставни програм за основну школу не прецизира у ком обиму тумачити поједину врсту зависних реченица. Када је у питању подсистем

прилошких реченица, само се именују прилошке реченице које треба обрадити и у посебним одредницама истиче се за све њих: *Вежбе у исказивању прилошких одредби речју, прилошком синтагмом и зависном реченицом. Указивање на (конституентску) функцију зависних реченица. Уочавање напоредних односа међу зависним реченицама*. Значи, наставник нема прецизно означено, када је у питању обрада условних реченица да ли са ученицима обрадити и различите типове услова и да ли им и класификовати типове условних реченица.

У сагледаним основношколским уџбеницима различито је решава-но ово питање. У старијим уџбеницима Милије Николића, ученицима се не представљају различити типови условних реченица (Николић, 1998:138–140). Ни у уџбенику Д. Летић и М. Шилића се не издвајају посебни типови услова, али се констатује, на основу примера, „да се услов или погодба могу исказати различитим типовима условних реченица“ (Летић, Шилић, 1988:84–85). Милановић у свом уџбенику ученицима саопштава да се условне реченице деле на: „могуће условне реченице и неостварљиве условне реченице“. (Милановић, 2005:100). Као методичар, мислим да ученике основне школе, с обзиром на обимно градиво из граматике, не би требало оптерећивати и појединошћима о врстама условних реченица, већ би и све врсте прилошких реченица требало сагледавати свеобухватно у прегледу читавог подсистема да би ученици са разумевањем уочили њихову прилошку функцију и конкретно тумачили значења одређених врста текстова на основу решавања конкретних примера, а не граматизирањем које је само себи сврха.

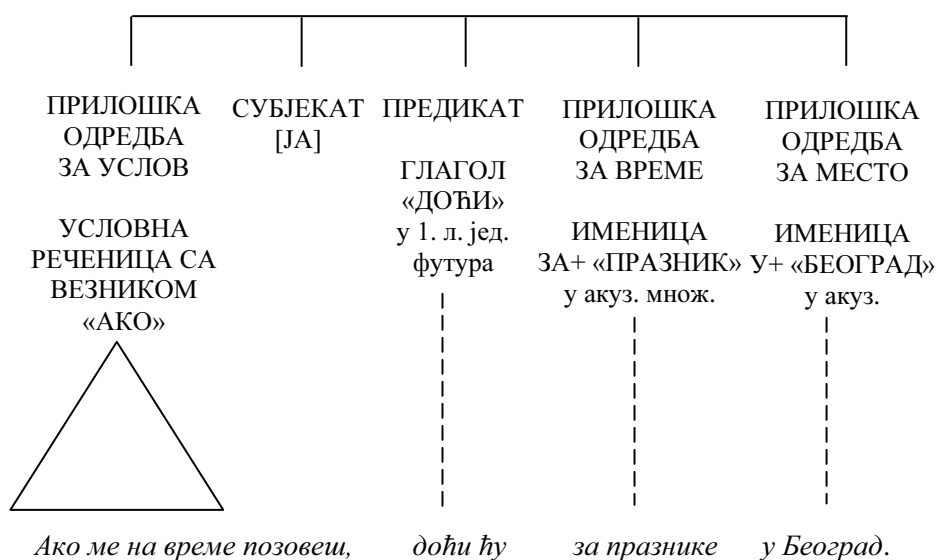
У средњој школи могу се, наравно у зависности од типа школе и могућности ученика, сагледавати и врсте услова, па према томе и различити типови условних реченица, али такође, важно је нагласити њихову конституентску вредност. Очигледно то им се најбоље може графички представити. На пример, следећи дијаграм, који приказује синтаксичку структуру реченице *"доћи"*, показује и конституентску функцију условне реченице *ако ме на време позовеш*. Она је прилошка одредба за услов реченице *"доћи"*.

ПРИМЕР

Ако ме на време позовеш, доћи ћу за празнике у Београд.

Дијаграм (синтаксичка структура)

КОМУНИКАТИВНА ФУНКЦИЈА: ОБАВЕШТЕЊЕ
ОБАВЕШТАЈНА РЕЧЕНИЦА: «доћи» + .



Да би сагледали специфичности условних реченица и њихову тесну повезаност са главном реченицом чију радњу условљавају, добро би било да ученици ураде припремне задатке:

На основу реченице *Ако то урадиш, наљутићу се.* сачините нове, варирајући везнике и типове услова. (То је могуће јер се ослањамо на предзнање ученика, које се на овај начин може и активирати.) Приликом коментарисања њихових примера ученике водити да уоче који су услови реални, који потенцијални, а који, пак, иреални. На основу тих критеријума добро би било када би ученици самостално и груписали примере:

Ако то урадиш, наљутићу се.

Урадиш ли то, наљутићу се! **Реални услов, могућ, остварљив**

Уколико то урадиш, наљутићу се!

.....

Ако то будеш урадио, наљутићу се.

Ако би то урадио, наљутила бих се. **Потенцијални, могућ услов**

Кад би то урадио, наљутила бих се.

.....

Да си то урадио, наљутила бих се. **Иреални услов, непостојање услова**

Ученике треба водити да закључе најпре да постоје различити типови условних реченица, а затим да истакну и критеријуме од којих зависи значење конкретне условне реченице. Треба истаћи, при том, обавезно два критеријума:

1. остварљивост услова, и
2. време важења услова

Према критеријуму остварљивости услова има више подела условних реченица и наши познати синтаксичари различито их класификују у зависности да ли се опредељују више за тројну латинску поделу или сматрају да је више у духу нашег језика да издвоје четири типа услова, као у класичним грчким граматикама. Михаило Стевановић (Стевановић, 1974:902–909), чије су граматике биле најдуже у употреби у универзитетској настави српског језика, а на основу којих су прављени и школски уџбеници, услове, па и погодбене реченице дели на реалне, потенцијалне и иреалне, с обзиром да ли се у њима износи реалан услов, могући или иреални. Оваква класификација је и у актуелном уџбенику из граматике за средњу школу (Станојчић, Поповић, 2000: 319–323).

Према времену важења, услови могу бити 1. будући, 2. садашњи, 3. прошли и 4. свевременски услов.

Ученицима треба на примерима показати да се у реалним условним реченицама може јавити будући услов (презент или футур 2) *Ако ме позовеш на време, доћи ћу за празнике у Београд. Уколико ме будеш позвала на време, доћи ћу за празнике у Београд;* садашњи услов (може исказати презентом и перфектом резултативног значења): *Ако је у Београду, видећемо се. Уколико је дошао у Београд, видећемо се;* и свевременски услов (квалификативни презент): *Ако се цвеће не залива, оно се суши.*

У потенцијалним реченицама јавља се будући услов: *Кад би ме позвала на време, дошао бих за празнике... Да ме позовеш на време...,* а у иреалним реченицама среће се садашњи иреални услов (означен презентом) и прошли иреални услов (означен перфектом): *Да сам на твојем месту, урадио бих то друкчије. (Али нисам!) Да ме је позвала на време, дошао бих. (Али није!)* Иреалне условне реченице са везником *да* често означавају не-

достатак услова који је потребан да би се извршило оно што се казује вишом реченицом, односно да услов није постојао, тј. да је иреалан.

Следећа табела, која је сачињена по моделу у *Граматици српског језика за средњу школу* (Станојчић, Поповић, 2000: 321), то прегледно илуструје:

Табела

	Будући услов	Садашњи услов	Прошли услов	Свевременски услов
Реални услов	<i>ако / уколико + презент / футур II</i>	<i>ако / уколико + презент</i>		<i>ако / уколико + квалификативни презент</i>
Потенцијални услов	<i>кад + потенцијал да + презент (гл. свр. вида)</i>			
Иреални услов		<i>кад + потенцијал да + презент (гл. несвр. вида)</i>	<i>да + перфект</i>	

Милка Ивић (Ивић, М, 1983:143–151) и Павица Мразовић (Мразовић 1990:528–534) издвајају као посебан тип и мотивационе реченице. Ове реченице имају више мотивационо значење, а мање условно. Ове реченице не могу се уводити везником *уколико*. Услов је у овим реченицама реалан, познат говорнику и на основу тога се у главној реченици јавља нека врста подстицања, мотивисања говорника.

Ако већ знаш, зашто не поправиш оцену? Ако си оздравила, можеш ићи са мном у позориште. Ако ћеш већ ићи код ње, залијте обавезно цвеће. Ако већ имаш књигу, прочитај је!

Док условне реченице исказују будућу радњу футуром II, мотивационе је изражавају футуром I. У оваквим реченицама се често јавља реч *већ*, у функцији реченичног прилога експресивног карактера којим се наглашава чињенично стање (Ивић, М, 1983: 152).

Задаци:

Сагледајте следећу реченицу!

Ако сте прехлађени, највероватније ћете заразити своје најближе, посебно ако не перете руке после кашљања и кијања или ако кијате и кашљете около без стављања руке на уста.

1. Колико има простих реченица у овој зависноској реченици?

.....

2. Уочите међу њима независне реченице!

.....

3. Издвојите зависне реченице, нумеришите их и одредите којој врсти припадају.

.....

.....

4. Назначите однос и међу зависним реченицама.

.....

5. Каква је следећа реченица по саставу?

Без стављања руке на уста при кашљању и кијању, шире се заразе.

.....

6. Трансформиши претходну реченицу (из 5. задатка) тако да глаголске именице замениш личним глаголским облицима у активу и пасиву.

.....

.....

7. Зависносложену реченицу *Ако се опет спусти магла, авион неће полетети.* трансформиши у друге типове условних конструкција променом формалних морфолошких и синтаксичко-семантичких средстава (првенствено везника и глаголских облика) и коментариши разлике у значењу. (Погледај табелу на крају 2. стране!)

.....

.....

.....

Текстови за вежбу:

1. ...Мислио је каква би то срећа била, и како би одмах с њега пао тај болни терет, кад се не би морао одлучивати и кад би могао да мирно и слободно прегледа сва три ормана и да разгледа све књиге и листа по њима. Шта је једна књига, па и најлепша, кад човек зна да постоје толике стотине и хиљаде других књига? Бар три-четири кад би могао да добије па да не стрепи, док чита једну од њих, да ће за који сат доћи до краја и да неће имати шта да чита...

(И. Андрић: *Књига*)

2. Ако би му навратио ради преноћишта какав путник висока раста, он би га сместио у кратку постељу и одсекао од њега толико да може стати у постељу; ако би намерник био малог раста, одвео би га у дугачку постељу и истезао док не би испустио душу. (Старогрчки мит о Прокрусту и његовој постељи. Прокрустовом постељом се назива нека

присилна мера којој се нешто мора прилагодити, извртање чињеница да би одговарале схемама, мучна ситуација са тешким ограничењима.)

3. Као из педагошког приручника:

Уколико ученици активно учествују у процесу учења и ако им је оно изазовно, они испољавају радозналост, задовољство и појачану способност размишљања и разумевања.

Ако се организује смислени дијалог, лакше се остварује спонтаност у процесу учења.

Придајемо ли највећу пажњу дословним информацијама, више-струко грешимо.

Учење чињеница напамет може тек мало да користи ако знање треба применити и ако треба решавати одређене проблеме.

3. Народне пословице:

Да нема ветра, пауци би небо премрежили.

Ако ко други скочи у воду, хоћеш ли и ти скочити?

Ако не можемо како хоћемо, а ми ћемо како можемо.

Без здравља нема богатства.

Без збора нема договора.

4. Разликуј допусне и условне реченице!

Ако сте непарни, још увек није касно. Од двоје непарних, може се саставити сјајан пар. (Д. Радовић, Београде, добро јутро, четвртак, 25. 12. 75.)

Ако је рак, није лав! (И. Секулић, Госпа Нола)

Истраживачки задаци за ученике у лингвистичкој секцији или за студенте

1. Пронаћи условне реченице у првој глави романа *Проклета авлија* од Иве Андрића.

Нпр.

1. *А ако га овако оставимо, загазиће и сам у преступ. (Односи се на младог Карађоза)*
2. *Је ли прешао праг ове авлије, није он невин.*
3. *Да си рекао да си крив, још сам могао да те пустим, јер кривих овде има много.*
4. *Кад би сви криви доспели овамо, ова би Авлија морала бити од мора до мора.*

2. Сагледати стилску улогу условних реченица у песми *Ако* једног од најпознатијих енглеских писаца Р. Киплинга (код нас познатијег као аутора *Књиге о џунгли*).

Многи ову песму сврставају међу најлепше песме свих времена:

АКО

Ако можеш да видиш
 Уништено дело свога живота
 И без иједне речи да га поново градиш,
 Или да без уздаха или протеста,
 Поднесеш губитак онога што си дуго текао;
 Ако можеш да будеш заљубљен, али не и луд од љубави,
 Ако можеш да будеш јак, а да ипак останеш нежан,
 Да не мрзиш оне који тебе мрзе
 А да се ипак бориш и браниш;
 Ако можеш да слушаш како твоје речи
 Изврћу неваљалци, да раздраже глупаке,
 И да чујеш како луда уста о теби лажу,
 А да не кажеш ниједну лаж;
 Ако можеш да сачуваш достојанство и славу,
 Ако можеш да будеш скроман
 Иако си саветодавац краљева;
 Ако можеш да волиш своје пријатеље као браћу
 А да ти ниједан не буде све и свја;
 Ако знаш да размишљаш, да посматраш и упознајеш
 А да никад не постанеш скептик или рушилац;
 Ако знаш да сањариш, а да ти сан не буде господар,
 Да машташ, а да не будеш само маштар,
 Ако можеш да будеш чврст, али никад диваљ;
 Ако можеш да будеш добар,
 Ако можеш да будеш паметан,
 А да ниси чистунац и ситничар,
 Ако можеш да задобијеш победу после пораза,
 А да те две варке подједнако примиш,
 Ако можеш да сачуваш храброст и главу,
 Кад је сви остали изгубе,
 Тада ће срећа и победа
 Бити заувек твоји послушни робови,
 И оно што више вреди него слава:
 Бићеш Човек Сине Мој!

Под којим условима можеш постати човек? Замисли причу или ситуацију у позадини песме.

4. Сачини синтаксичко-семантичку анализу песме Васка Попе *Очију твојих да није* и покажи како је ритам песме остварен углавном синтаксичким средствима. Обрати пажњу на понављање истих синтаксичких јединица, посебно условних реченица и исти распоред реченичних чланова у одређеним стиховима, терцина, и како се језичке јединице у паралелном односу и семантички зближавају.

*Очију твојих да није
Не би било неба
У нашем малом стану*

*Смеха твога да нема
Зидови не би никад
Из очију нестајали*

*Славуја твојих да није
Врбе не би никад
Нежне преко прага прешле*

*Руку твојих да није
Сунце не би никад
У сну нашем преноћило*

ИЗВОРИ

- Летић, Добрила и Шилић, Милан (1997). *Српски језик и култура изражавања за VII разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.
- Летић, Добрила и Шилић, Милан (1997). *Радна свеска за српски језик за VII разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.
- Милановић, Александар (2005). *Српски језик за седми разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.
- Милановић, Александар (2005). *Радна свеска за српски језик и књижевност за седми разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.
- Николић, Милија (1998). *Српски језик и култура изражавања за VII разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

Станојчић, Живојин и Поповић, Љубомир (2000). *Граматика српског језика за средње школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

ЛИТЕРАТУРА

- Ивић, Милка (1983). О српскохрватским погодбеним реченицама. *Лингвистички огледи*. Просвета. Београд. 143–151.
- Илић, Павле (2006). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Змај. Нови Сад.
- Катичић, Радослав (1984–1985). Врсте погодбених реченица у стандардном језику српском или хрватском. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*. Нови Сад. 27–28. 339–342.
- Клајн, Иван (2005). Условне (погодбене, кондиционалне) реченице. *Граматика српског језика*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд. 251–253.
- Кравар, Мирослав (1985). Модална типологија хипотетичкога периода у хрватско-српском језику. *Научни састанак слависта у Вукове дане*. Београд. 14. стр. 11–19.
- Миновић, Миливоје (1987). Погодбене реченице. *Синтакса српскохрватског-хрватског српског језика за више школе*. Свјетлост. Сарајево. 104–105.
- Мразовић, Павица и Вукадиновић, Зора (1990). Погодбене (кондиционалне) реченице. *Граматика српскохрватског језика за странце*. Добра вест. Нови Сад. 528–534.
- Мусић, Аугуст (1898). Реченице са конјукцијом „ако, нека, ли“ у хрватском језику. *Рад Југословенске академије знаности и уметности*. Загреб. 1–77.
- Николић, Милија (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.
- Петровачки, Љиљана (2000). *Синтакса у настави српског језика и књижевности*. Змај. Нови Сад.
- Поповић, Љубомир (1996). Интегрални приступ комуникативним реченицама. *Књижевност и језик*. 1–2. Београд. 1–41.
- Станојчић, Живојин и Поповић, Љубомир (2000). Условне реченице. *Граматика српског језика за средње школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд. 319–323.
- Стевановић, Михаило (1979). Погодбене (кондиционалне) реченице. *Савремени српскохрватски језик. I Синтакса*. Научна књига. Београд. 902–909.

II ДЕО

**ПОВЕЗИВАЊЕ НАСТАВЕ ЈЕЗИКА И
КЊИЖЕВНОСТИ**

2.1. КОРЕЛАЦИЈСКО-ИНТЕГРАЦИЈСКИ МЕТОДИЧКИ ПОСТУПЦИ У ПОВЕЗИВАЊУ НАСТАВЕ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

Уместо сарадничког односа и хуманог положаја наших ученика „лицем у лице“ и пријатне комуникације у процесу учења, у нашим школама влада прилична отуђеност, поготову кад су старији разреди у питању. Отуђеност између ученика и ученика, ученика и наставника, па и самих наставника у оквиру актива истог предмета. Мада се много говори и пише о новој образовној технологији, опреми, чак и о распореду клупа у учионицама, што је добро, ипак, све је то уопштено, на нивоу неке опште методике, а мало је детаљно разрађених примера из конкретних предмета, који се тичу суштине струке. Посебно нема примера тимског рада и повезивања различитих сличних области којима би се могла створити добра радна и сарадничка атмосфера у одељењима, а и у школи. Зато сам одлучила да заједнички сагледамо какве нам могућности за нове, креативније облике учења и ученичког и наставничког истраживања нуди корелацијско-интеграцијски методички систем у настави српског језика и књижевности. Такође да видимо како би се применом овог система могао организовати и тимски рад наставника или ученика. Корелацијско-интеграцијски методички поступци у повезивању наставе језика и књижевности биће наша главна тема, али пре тога неопходно је да се подсетимо методичке теорије.

Корелацијско-интеграцијски методички систем је такав организациони модел наставе у коме се повезују сродна наставна подручја истог предмета или блиске теме из различитих школских предмета.

На пример, у оквиру нашег сложеног предмета, засада, имамо подручја: језик, књижевност и културу изражавања, а према предлозима за нове курикулуме, планирају се и нове области: комуникација, медијска писменост, сценска и филмска култура, а могуће је да школе у свој програм рада укључе и неке друге области или интегративне теме које могу бити у вези са нашим предметом, а које су значајне за локалну заједницу или регион. (Морамо да нагласимо да се настава у првом разреду

основног образовања од школске 2003/4. изводи по новом реформисаном програму.)

У успешној наставној пракси, има пуно примера за повезивање наставе језика и књижевности, јер је средство уметничког изражавања језик, и ви, наставници, сигурно сте са вашим ученицима реализовали низ успешних модела, а да нисте, можда ни знали да су то поступци који се у методици смештају у корелацијско-интеграцијски систем. У току овог нашег заједничког рада, ми ћемо се на овој врсти повезивања и конкретно ангажовати. Али још само мало методичке теорије.

Корелацијско-интеграцијски приступи и поступци могу бити ужи (унутар градива истог предмета) и шири, ако се повезују знања или наставне теме различитих предмета или васпитно-образовних области. Тиме се тема захвата комплексно и свестрано и ученици је боље могу разумети. На пример, када се теме из нашег предмета корелирају са ликовном, музичком, сценском или филмском уметношћу или са сродним друштвеним предметима.

У *Читанци*⁹⁰ за други разред средње школе, у одељку о романтизму и његовој поетици, налази се црно-бела репродукција слике Теодора Жерика *Сплав „Медузе“*⁹¹. Ова слика може да буде и полазиште за увођење ученика у поетику романтизма. Само треба пронаћи квалитетнију репродукцију ове импозантне слике-приче, огромних димензија, већу и, наравно, у боји. То је могуће у сарадњи са наставницима ликовне културе који имају слајдове најзначајнијих слика сликара романтичара. Пошто је рецепција визуелног призора слике и развијање емотивних и имагинативних процеса ученика до уметничког ликовног доживљаја много краћа, него што је рецепција Бајроновог *Чајлд Харолда*, који се прво обрађује у оквиру ове теме, згодно је и економично основне одлике романтизма као уметничког правца приказати тумачењем слике, а затим те одлике и њихов начин испољавања потражити у књижевним делима која су превиђена за школску анализу. Као прве одлике, треба истаћи наглашену осећајност и машту. Ученици ће у призору на слици Сплав „Медузе“ уочити снажну драматику и осећања страха, очаја, безнадежности, али истовремено и вере и наде у спас. Емоције су наглашене услед присуства смрти. Ова слика, монументална представа човекове борбе против „елемената“, има пирамидални облик. Од испружених тела мртвих и самртника у првом плану, композиција расте и достиже врхунац у групи која придржава једног црнца који бесомучно маше и то тако да то њихово стремљење одговара покрету самог сплава.

⁹⁰ Николић, Љиљана и Милић, Босиљка (2000). *Читанка са књижевнотеоријским појмовима за II разреда средње школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

⁹¹ Жерико, Теодор. Сплав "Медузе". 1818-19. Лувр. Париз (4,90 см : 7, 16 см)

Њихова вера, нада, активност и борба победиће усковитлано море и небо. Узбуркано море једна је од најчешћих метафора за живот коју користе романтичари, који чезну и за далеким егзотичним крајевима и путују до њих у потрази за апсолутном слободом и срећом. Многа сликарска романтичарска дела су илустрација књижевних дела и имају снажна књижевна обележја. Многи пејзажи Виљема Тернера, енглеског сликара романтизма, везани су за књижевне теме, па се ученицима може, уз анализу Бајроновог Чајлд Харолда, указати на Тенерова платна *Ходочашће Чајлд Харолда: Италија*. Ученицима је сигурно позната и слика Ежена Делакроа *Слобода на барикадама*, а могу им се приказати и његове слике инспирисане борбом грчког народа против Турака *Покољ на Хиосу и Грчка издише на рушевинама Мизолунгија*.

Добро би било подсетити ученике да је и Бајрон умро у Мизолунгију и то овој слици може дати посебан патос.

Такође, међу наставним слајдовима у оквиру ликовне уметности, налази се и Делакроов портрет Фредерика Шопена, његовог пријатеља и сапатника, жртве „романтичарске патње“ и „светског бола“ који је трагао за лепотом звука. У сукобу са ништавилом околине, снажне уметничке индивидуе беже од стварности, меланхолични су, пркосе јој или је презиру. Могуће је та осећања потражити и у Шопеновој музици. Духовну климу романтизма ученици ће боље осетити ако повезују знања и из књижевне, ликовне и музичке уметности, а то треба корелирати и програмским садржајима.

У нацрту школског програма, који се припрема, управо стога, да би се остварило смислено повезивање и прожимање наставних предмета успостављене су образовне области. Наш предмет је у оквиру образовне области ЈЕЗИК; КЊИЖЕВНОСТ И КОМУНИКАЦИЈА. Увођењем образовних области системски се успоставља хоризонтална и вертикална повезаност унутар школског програма, а тиме се избегава и непотребно понављање и преклапање наставних садржаја и омогућава да се сродни садржаји из више различитих предмета обрађују заједнички, временски синхронизовано.

Из документа Министарства просвете и спорта Републике Србије *Опште основе школског програма*, који су сачиниле Комисија за развој школског програма и Комисија за образовне области, навешћемо најбитнија објашњења оправданости увођења образовних области.

- „...Увођењем образовних области:
- успостављају се суштинске, садржинске и друге везе међу предметима из исте образовне области (што не искључује могућност успостављања веза између садржаја из различитих образовних области);

- омогућава се и подржава тематско и проблемско конципирање наставних садржаја;
- омогућава да ученик постепено развија и гради системе појмова;
- омогућава да ученици знања и умења, развијена унутар једних предмета, примењују у контекстима других, да разумеју њихову међусобну повезаност и сагледавају многостраност и међусобну повезаност облика и врста знања..."

"...Образовне области допуштају могућност да се наставни садржаји, осим у виду предмета, организују и у веће целине-теме...

...Школи се препушта избор да наставне садржаје организује кроз предмете или интегративне теме. Према својим потребама, школа може да их комбинује.

Листа интегративних тема за све циклусе обавезног и средњег образовања налазиће се у периоду стабилизације у комплетираној, интегралној верзији Општих основа школског програма..."

Једна интегративна тема и основној, али и у средњој школи, могла би да буде о светом Сави и његовом месту у културној историји. У израду ове теме могли би да се укључе тимски наставници српског језика и књижевности, али и историје, филозофије, веронауке, музичке културе, ликовне културе и других предмета. За реализацију овакве теме потребна је другачија флексибилнија организација облика рада од разредно-предметно-часовног система, какав је сад у нашим школама, па и планирање и других места за извођење наставе осим учионице (амбијенталне радионице, библиотеке, музеји, манастири...).

Навела бих вам и као пример шире, интегративне теме пројекат *Лична карта српског језика*, који су урадили 2002/3. школске године ученици 8. разреда Основне школе Бранко Радичевић из Новог Сада са студентима српског језика и књижевности Филозофског факултета у Новом Саду. Студенти су у оквиру своје методичке праксе са ученицима осмих разреда организовали додатну наставу од 30 часова, на којој су заједно са ученицима покушали да прикажу историјски развој српског књижевног језика и опишу савремени стандардни језик, што је предвиђено и у наставном програму за осми разред у основним одредницама. Да би разрадили овај широки пројекат, ученици и студенти су обрађивали теме из историје српског језика, историје, књижевности, етнологије, ликовне уметности, музичке уметности и екологије. За методичку разраду овог пројекта примењени су, дакле, корелацијско-интеграцијски поступци.

Примена корелацијско-интеграцијског система наставе захтева велику инвентивност и вишеструку стручност наставника. Стога би тре-

бало да наставници матерњег језика и књижевности на наставничким факултетима добију широко образовање и да се уз своју ужу струку упознају са социологијом, историјом културе, етнологијом, уметностима, филозофијом, екологијом, медијском писменошћу и др. Бар као изборним предметима, у зависности од својих склоности и способности. Такође, у оквиру стручних актива требало би тимски припремати одређене наставне теме у којима би се наставници заједнички ангажовали у изради методичких модела и сачињавању различитог радног материјала за ученике који ће се чувати у медијатекама и по потреби допуњавати и усавршавати за нове генерације.

Пређимо сада на нашу главну тему, на примере уже корелације наставе језика и наставе књижевности.

У наставном програму у средњој школи из лексикологије, обавезна одредница коју треба обрадити са ученицима је: *стилска вредност лексема: лексика и функционални стилови*. Ученици, свакако, разумеју да су најкарактеристичнији примери рекреирања међулексемске валентности они елементи песничког језика који се називају тропи или стилске фигуре⁹². Посебно место међу њима има метафора. Метафором се не баве само теоретичари књижевности, већ исто тако и лингвисти, сагледавајући

лексичко-семантичко функционисање речи. Занимљива су истраживања о метафори у когнитивној лингвистици и како се то једна семантичка јединица замењује другом. Приликом анализа и осталих стилских фигура и фигуративног изражавања, неопходно је повезивати књижевнотеоријска и лингвистичка знања. У вези са „овим градивом“ и ученици морају успоставити потребне трансфере и применити их приликом постепеног сагледавања особености појединих функционалних стилова, посебно књижевноуметничког, током свих образовних нивоа.

Ученици знају да функционалну страну употребе језичких јединица, па и лексике проучава стилистика. Може им се прецизирати да употребу и функционална ограничења лексема проучавају две гране стилистике: лексикостилистика и семантостилистика, али не инсистирати на томе да они памте и користе те термине. Стилистика је, заправо, гранична дисциплина између теорије књижевности и лингвистике и у нашем предмету повезује функционално наставу језика и књижевности. У школским интерпретацијама књижевних дела, наравно, обраћа се велика пажња на језик и стил писца, на стилска средства којима су остварени одређени естетски ефекти, за шта је потребно солидно лингвистичко знање.

⁹² О међулексемској валентности види код: Шипка, Данко (1998). *Основи лексикологије и сродних дисциплина*. Матица српска. Нови Сад.

Пошто је једна од тема овог зимског семинара *Књижевни лик*, покушаћемо да покажемо како језик и његова диференцираност или раслојеност имају значајну улогу у карактеризацији ликова. Како је језик моћно средство индивидуализације карактера.

Речник, избор речи, лексички спојеви, синтакса реченице, њена природа, порекло лексике, субјективна обојеност лексике и синтаксе – поуздане су одреднице испољавања књижевног јунака. Може се рећи, чак, да су сви елементи лика, сви елементи његове структуре, исказани управо кроз језик. Отуда и потреба да се лику приђе прво са језичког аспекта, а одатле да се даље улази у његову природу (ставове, погледе, идеје), јер је и она, природа лика, исказана језиком као основним средством.

Трансфер је могућ јер су ученици још у завршним разредима основне школе учили да према општим, заједничким одликама постоји пет основних типова функционалног избора изражавања и да се они називају функционалним стиловима (који, опет, имају своје подстилове...). Сагледавали су и основне одлике појединих стилова и вежбали се у писању различитих текстова. При том се посебно водило рачуна о употреби одговарајуће лексике.

Заправо, ученицима треба показати да су разлике на подручју лексике и лексичке семантике између појединих стилова значајне и лако ће их уочити. Али да не поједноставимо сувише и не погрешимо: лексеме не припадају стилу. Оне, ипак, припадају одређеним сферама употребе и емотивним и интелектуалним вредностима говорника.

На одабраним примерима, ученици могу да увиде да су неке лексеме у неком контексту обичне, честе, у другом ретке, у трећем се не појављују. За књижевноуметнички стил, нпр. карактеристична је креативна употреба језика и успостављање необичних међулексемских веза на лексичком плану. У овом стилу честа је употреба лексема са нестандардним вредностима.

Програм наставе језика у завршном разреду средње школе проширен је и социолингвистичким приступом. То је добар покушај да ученици разумеју неке социолингвистичке појмове (нпр. социолект, идиолект, жаргон и др.) и да се подстакну на размишљање о разноликости језичке употребе. Ученици треба да се практично упознају, овако, на други начин са вертикалном раслојеношћу језика и различитим социолектима, и да се оспособе да у говору појединца могу да уоче оне језичке одлике које су показатељи социјалне или регионалне припадности. Ученици треба да схвате да се језиком служимо у складу са говорном

ситуацијом која подразумева и маркираност лексема према датој сфери употребе.

Као одличан језички предлогач за илустровање разних говора / текстова и у њима функционалне лексике, може послужити роман Слободана Селенића *Убиство с предумишљајем*⁹³. Ученици гимназија га радо укључују, по сопственом избору, у домаћу лектуру.

Радом на тексту, показаћемо да је књижевноуметнички стил најо-творенији за све лексичке слојеве. У функцији карактеризације ликова, у опису неке средине или времена употребљавају се жаргонизми, колоквијализми, вулгаризми, локализми, дијалектизми, застареле речи, историзми, архаизми, туђице и сл. Чести су и стилски поступци засновани на значењима лексема, па и игре речима и њиховим значењима, необични спојеви речи, посебно спајање баналног и озбиљног и др.

Сагледаћемо да су лексеме обележене по особи (лику) који их употребљава, што ликове чини стварнијим, уверљивијим.

Ученичко истраживање најбоље је организовати као тимски рад, са групама које испитују језик појединих ликова, а у њему првенствено лексику.

Једна група ученика анализираће језик и лексику наратора.

Ко је приповедач романа?

Приповедач је Јелена, студенткиња драматургије, Београђанка. Она говори београдским студентским жаргоном, али њен језик се не може означити само као студентски жаргон, јер га Јелена непрестано обогаћује својим речима и кованицама. Ма колико жели да се стопи са својом групом, не може због своје снажне индивидуалности. Стога је њен језик необичан идиолект јер га она непрестано креативно употребљава у чему јој помаже опште и књижевно образовање, уметничка на-стројеност, емотивност, радозналост, обавештеност о свему, активан став у животу.

Кроз свој говор она, међутим, показује да се иронично односи према животу и користи вулгаризме као одбрамбени механизам за животне недаће, али и прикривање своје осећајности. (*Поган језик, али златно срце* – овако је окарактерисао Богдан.)

Од страних речи користи англицизме. Нпр. прва реч у роману је *acknowledgment-* (*екнолицмент*)⁹⁴ и означава изјаву захвалности или признање (Селенић, 1993:7). До свих ових закључака, ученици би мо-

⁹³ Селенић, Слободан (1993). *Убиство с предумишљајем*. Просвета. Београд.

⁹⁴ Васић, Вера, Прћић, Твртко, Нејгебауер, Гордана (2001). *Речник новијих англициза-ма . Ду ју спеек англосрпски?* Змај. Нови Сад.

гли и сами да дођу, уколико их правилно уводимо у откривање и припремимо и конкретне задатке и литературу.

Наводим пример Јелениног језика:

У Плавом јахачу.

Старац Којовић и ја. Округли сточић. Окер чаршав. Слонова кост столице. Ко на Сан Мишу. Старац у крупњаку. Около хаос. Преплавили прекидачи рада из Бермудског троугла... Матори има можда и свих осам банки. По дотераним брчићима и хер-кату видиш да није диго руке од себе. Лептир машина. Камашне - кеве ми гаду-ре! ...Стари фијакер! (стр. 10).

Ученици лако уочавају да је лексика обележена Јеленином индивидуалношћу и да је у функцији испољавања самог лика.

Јеленин опис кафеа Плави јахач личи на објашњења или дидаскалије у драмском тексту или филмском сценарију (Није чудно: Јелена студира драматургију, а бави се и фотографијом).

Могу се издвојити следеће речи или изрази за анализу:

<i>Крупњак</i>	---- жаргонизам, крупни план, из филмског језика, одређени план снимања
<i>Сан Миш</i>	---- булевар у Паризу у оквиру студентске четврти; скраћивање назива означава блискост и повезаност са локалитетом (као факс уместо факултет)
<i>Хаос</i>	---- грчки, неред, збрка
<i>Прекидачи рада</i>	---- метафора (за штрајкаче)
<i>Бермудски троугао</i>	---- метафора, асоцијација на простор у којем се нестаје
<i>Кева</i>	---- жаргон, мајка
<i>Гадура</i>	---- пејоратив, гадна, рђава жена
<i>Фијакер</i>	---- прозирна метафора (старац)

Овакву лексику не бисмо никако могли претпоставити у говору старца Којовића или фијакера како га Јелена назива. Уз ову именицу (*фијакер*) није потребан атрибут (*стари*), већ сама именица показује да је он човек прошлог времена и грађанске културе. Његов језик је, такође пример одређеног идиолекта. Као доктор филозофије, поседује велико знање, а као стар и мудар човек велико животно искуство. Прецизан је и јасан у изражавању са веома богатом лексиком. Његова култура говора и опхођења је уочљива, поготову, ако се пореди са сабеседницима. Понекад су негован говор и отмени манири у савременим ситуацијама неприкладни па тако и смешни. Богдана ословљава са *господин студент*, али и сам уочава неприкладну везу лексема поредећи је са познатијом сличном *барон циганин*.

О његовом језику и реченицама Јелена каже:

...Ништа њему гужва у кафићу. Он си прича своје. Полако. Нема подразумевања - свака реченица с подметом, прироком и свим цицама и бицама. Нема 'као'. У Сремским Карловцима пре Христа... (испуштени вулгаризми) реторика била обавезан предмет. Полако човек говорништво... (стр. 11).

Којовић користи и латинске речи и изреке (нпр. *Juventus ventus*. *Младост је као ветар* у буквалном преводу или у духу наше пословице *Младост лудост*).

Издвајамо примере Којовићевог говора које би могла анализирати друга група ученика:

...Немојте се, молим вас, устручавати. Слободно прекините старца када се сувише расприча. Досадним људима изгледа важно све што су доживели, макар и пре пола века. Ето, безмало је – толико је прошло од ислеђења. А свега се сећам... (стр. 13).

...Причам вам све како је одиста било, а опет не говорим вам што би требало рећи. Речи се, чим спадну с мојих усана, расипају, криве. Не старе само људи, знате. Старе и речи. Рађају се изнова, обликом неизмењене, али, смућкане с новим подначењима, другачије тежине и промењеног молекулског састава. Ма шта данас значила реч партизан, рецимо, она је четрдесет и пете значила нешто сасвим друго. Колико се самообожаванја, мржње, лажи, прича, успомена, филмова, мемоара слило у ту реч за педесет година! Не ви не можете знати шта је та реч значила пре амалгамисања... (стр. 18)

Трећа група ученика испитиваће језик и лексику Богдановог говора. Богдан Билогорац, или кретен, како га зове Јелена, Србин је из Хрватске, из Грубишног Поља. Завршио је класичну гимназију и студирао у Осијеку географију. Рањен је у ногу на ратишту у Мославини. Његов говор, ученици треба да уоче, пример је за територијално раслојавање језика.

...Нисам из Мославине, нег из Грубишног Поља, и не студирам геодезију нег географију, а дипломска ми је радња геодезијска, одређивање положаја точка на Земљи астрономском опсервацијом. Не слушајте ви, госпон-докторе Јелу озбиљно, Јела се воли шалит...

...Поган језик, али златно срце...

...Не волим чут да мајку зове-гадура. (стр. 105, 106)

За израду ових задатака ученицима је потребно обезбедити све потребне речнике. Нажалост, већина школа их нема. Остаје нам да се надамо да ће започети реформски процеси у образовању омогућити и бољу опремљеност наших школа јер без тога је тешко, или чак и немогуће, у наставу уводити савремене методичке системе рада.

Ево могућег полупрограмираног материјала за самосталан рад ученика на радном листу.

Крупњак

Сан Мии

Хаос

Прекидачи рада

Бермудски троугао

Кева

Гадура

Фијакер

6. Које лексичке слојеве уочаваш у Јеленином језику имајући у виду овај одломак, али и роман у целини?-----

7. Наведи неколико стилских обележја Јелениног језика које си сам запазио/ла!

8. Које типове карактеризације језиком уочаваш у обликовању Јелениног лика? Одговори су ти понуђени, а ти пронађи места у роману која их илуструју : а) директна, самокарактеризација, без посредства писца, б) причање о себи у првом лицу, в) самоиронизација, г) метафоричка карактеризација, д) унутрашњи монолог, ђ) дијалог, е) унутрашњи дијалог... (Овај задатак разради у својој свесци јер захтева више простора. Овде наведи само странице из романа које илуструју одређени поступак.)

9. Карактеризација лика може се исказати и посредно исказима једног јунака о другом. Ево сегмента са Јелениним запажањима о Којовићевом језику, који га карактерише као мудрог, елоквентног господина из несталога, предратног грађанског друштва.

...Ништа њему гужва у кафићу. Он си прича своје. Полако. Нема подразумевања - свака реченица с подметом, прироком и свим цицама и бицама. Нема 'као'. У Сремским Карловцима пре Христа... (испуштени вулгаризми) реторика била обавезан предмет. Полако човек говорништво... (стр. 11).

Којовић користи и латинске речи и изреке, нпр. *Juventus ventus*. Младост је као ветар у буквалном преводу. Која наша народна пословица има слично значење са латинском изреком? Наведи пословицу и растумачи јој значење. (*Младост лудост, нпр.*)-----

10. Наведи примере Јеленине метафоричке карактеризације старца Којевића и Богдана!

II

Издвојени примери Којовићевог говора, које би могла анализирати друга група ученика:

1) *...Немојте се, молим вас, устручавати. Слободно прекините старца када се сувише расприча. Досадним људима изгледа важно све што су доживели, макар и пре пола века. Ето, безмало је – толико је прошло од ислеђења. А свега се сећам... (стр. 13).*

2) *...Причам вам све како је одиста било, а опет не говорим вам што би требало рећи. Речи се, чим спадну с мојих усана, расипају, криве. Не старе само људи, знате. Старе и речи. Рађају се изнова, обликом неизмењене, али, смућкане с новим подзначањима, другачије тежине и промењеног молекулског састава. Ма шта данас значила реч партизан, ре-*

цимо, она је четрдесет и пете значила нешто сасвим друго. Колико се самообожшавања, мржње, лажи, прича, успомена, филмова, мемоара слило у ту реч за педесет година! Не ви не можете знати шта је та реч значила пре амалгамисања...
(стр. 18)

Могућа питања за ученике:

1. У првом одломку подвуци речи и изразе из којих се види да Којовић поштује саговорника!-----

2. Како те речи, а и цео његов говор карактеришу Којовића?-----

3. Опиши Којовићев однос према употреби језика!-----

4. Потражи како је у Речнику МС дефинисана лексема „партизан“!-----

5. Шта данас значи реч „партизан“ ?-----

6. У неком од речника страних речи (нпр. Клајна и Шипке или Вујаклијином) пронађи значење речи „амалгамисање“, а затим објасни њено фигуративно значење у другом одломку! -----

III

Трећа група ученика могла би да анализира Богданов језик. Богдан не говори много, о њему прича Јелена, а посредно преноси и њихове дијалоге.

Богданов говор:

...Нисам из Мославине, нег из Грубишног Поља, и не студирам геодезију нег географију, а дипломска ми је радња геодезијска, одређивање положаја тачака на Земљи астрономском опсервацијом. Не слушајте ви, госпон-докторе Јелу озбиљно, Јела се воли шалит...

...Поган језик, али златно срце...

...Не волим чут да мајку зове-гадура. (стр. 105, 106)

Обратити пажњу на изражајност и асоцијативност језика ових ликова, на метафоричка, социјална, психолошка, професионална и регионална обележја у језику којим говоре.

Богданов говор истаћи као пример територијалног раслојавања, дијалектизам.

ЛИТЕРАТУРА

- Бугарски, Ранко (1995). *Увод у општу лингвистику*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.
- Гортан-Премк, Даринка (1999). *Полисемија и организација лексичког система у српском језику*. Институт за српски језик САНУ. Београд.
- Радовановић, Милорад (1986). *Социолингвистика*. Књижевна заједница Новог Сада и Дневник. Нови Сад.
- Савић, Свенка и Половина, Весна (1989). *Разговорни српскохрватски језик*. Филозофски факултет. Нови Сад.
- Станојчић, Живојин и Поповић, Љубомир (1999). *Граматика српскога језика*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.
- Тошовић, Бранко (1988). *Функционални стилови*. Свјетлост. Сарајево.
- Шипка, Данко (1998). *Основи лексикологије и сродних дисциплина*. Матица српска. Нови Сад.

III ДЕО

НАСТАВА КЊИЖЕВНОСТИ

3. ЧИТАНКА, КАО СПЕЦИФИЧАН УЏБЕНИК

3.1. КУЛТУРОЛОШКЕ ДИМЕНЗИЈЕ ЧИТАНКИ

Читанка, мозаик *стаза*, *лица*, *предела*...⁹⁵

У раду се сагледава читанка као специфичан тип уџбеника. Поред књижевноуметничких и дидактичких вредности, она треба да има и велики културолошки значај јер добар избор књижевних текстова ученицима омогућава да се сусретну са најразличитијим културама из савременог света и прошлости и прихвате њихове позитивне вредности.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Читанка, књижевна рецепција као облик учења, учење по моделу (ца идентификацијом и емпатијом), учење путем открића, културно обликовање, културни капитал

Уџбеници представљају културно-потпорни систем важан за развој младе личности (Плут, 2003). Међу уџбеницима за културно обликовање ученика, свакако, најзначајнија је читанка. Читанка је основни уџбеник за књижевноуметничко образовање и васпитање. Кад је читанка у питању, знамо, да је она специфичан тип уџбеника. Веома се разликује од других стручних или научних уџбеника. Она треба ученике да уведе у свет књижевне уметности. Читанка садржи различите књижевне текстове, најчешће одломке, али она није само антологија, већ основно методичко средство за наставу књижевности и то са улогом непосредног ангажовања ученика (Илић, 2003).

⁹⁵ Низ у синтагми преузет из наслова збирке приповедака И. Андрића *Стазе, лица, предели*,

Андрић, И. (1967). *Стазе, лица, предели*. Сабрана дела. Књига десета. Удружени издавачи. Београд.

Добар избор текстова у читанци и њихова правилна обрада у основној и средњој школи, важни су чиниоци социјализације ученика и добри подстицаји за њихово културно обликовање: културну комуникацију, поштовање различитости, толеранцију, разумевање других и њихових потреба, навика и начина живота. За стицање културног капитала (Хавелка, 1984).

Књижевни текстови су примарни у читанци, а као секундарне текстове она садржи и књижевнонаучне, књижевноисторијске, методичке и друге стручне текстове. Ови секундарни, или мета-текстови, треба да омогуће боље разумевање и тумачење књижевних текстова. Међу секундарним текстовима веома су битни дидактичко-методички који читанку и уобличавају у уџбеник.

Читанка је специфичан уџбеник и по томе што у њу улази само мањи део градива. Велики део градива, ако се тако може назвати лектира, ученици читају из различитих књига, посебно, самостално. Зато читанка, и кад је најбоље конципирана и урађена, не може да замени читање изворних целовитих књижевних дела.

Број таквих дела све је већи из разреда у разред. У средњој школи најчешће се обрађују целовита дела, па читанке само репрезентују та дела одломцима који ученике треба да подстакну на читање дела у целини. Средњошколске читанке садрже и књижевноисторијске текстове (о одређеним књижевним периодима, писцима, њихове биографије и библиографије и др.), затим одломке из књижевне критике, објашњења књижевнотеоријских појмова и сл. Досадашње средњошколске читанке носе и наслов који то делимично показује: Читанка са књижевнотеоријским појмовима. На тај начин као да се корице читанке фантастично шире и она добија много веће димензије и значај од оних реалних.

А шта све ученик сазнаје из читанки, како оне доприносе обликовању ученика као културне личности?

Веома много. И то учење је лако, неприметно. Спонтано. Уз задовољство читања, ученик уз помоћ сопствене маште надограђује и дорађује приказани предметни свет књижевног дела. На основу аспеката назначених у тексту, замишља пејзаже, ентеријер, екстеријер, ликове, масовне сцене... и тако аранжира и актуализује на свој начин своје слике и осмишљава причу.

Психологија учења још није потпуно разјаснила како се учи кроз књижевност, читајући и тумачећи књижевна дела. Шта се све дешава у сусрету читаоца, у нашем случају ученика, са књижевноуметничким делом. Психолози би рекли при читању се стичу сложена когнитивно-

емоционално-социјална искуства. Андрић је рекао⁹⁶: *Читајући добре писце, дешавају се пред нама чуда... Осећамо да смо повезани са другим људима многоструким и тајним везама које не слутимо, а које нам наш писац открива... То је спасоносно...* У читанци, као у Андрићевој чудесној **Панорами**⁹⁷, промичу слике света у неисцрпној разноликости и бескрајним низовима, а ученици могу да их запазе, разумеју, осмисле и надограде својом маштом, знањем и искуством. Процес читања и доживљавања буди и мобилише цео интелект и осећања, свесне и подсвесне капацитете ученика, младог читаоца, и развија асоцијације у складу са његовим искуствима. Уз то своја искуства вишеструко обогаћује. Читање је стваралачки чин. *Панорама* живота и култура одвија се пред њим.

Попуњавајући „места неодређености“ (Ингарден, 1971), ученици у својој свести, у процесу читања, конкретизују на свој начин предметни свет дела и у њега се дубоко уживљавају, понети својим емоцијама. Рецепција књижевног дела је креативни чин јер читалац, у овом случају наш ученик, постаје саучесник писца и својом маштом употпуњава оно што је изостављено и прави своје комбинације и надградње. Рецепција и ефекти доживљавања су увек индивидуални и као облик учења или сазнавања веома ангажују и развијају ученичке емотивне и интелектуалне снаге. Тумачење дела у настави углавном је колективно, али тек пошто се саслушају појединачна гледишта и судови ученика.

Књижевно дело, као естетички подешена комуникација, отворено је према ономе ко га чита, ученик и дело су у активном односу. Дело делује на ученика, уз различита сазнања и осећања при читању долази до моралног и естетског мењања личности; али и ученик делује на дело, у складу са својим духовним снагама, он му помаже да оствари своје потенцијалне функције. „Празна места“ (Изер, 1978), која ученик испуњава комуницирајући са текстом и актуализујући га на свој начин, дају књижевном делу нови живот.

У нижим разредима основне школе, у почетној фази ученикових приступа књижевним текстовима у читанци или у другој лектури, преовлађује емоционална компонента, а касније се почетни емоционални доживљај обогаћује мисаоним и критичким елементима.

Своју укупну мисаоно-емоционалну активност при читању ученик пројектује у нову наслућену стварност, оживљава свет књижевног дела. Е, сада тај свет делује на њега. Идентификује се са ликовима, уживљава

⁹⁶ Андрић, Иво (1976). *Знакови поред пута*. Сабрана дела. Књига четрнаеста. Удружени издавачи. Београд. стр. 242.

⁹⁷ Андрић, Иво (1967). *Деца*. Приповетка Панорама. Сабрана дела. Књига девета. Удружени издавачи. Београд. стр.115.

се у њихове ситуације, неке њихове поступке одобрава, неке осуђује, усваја одређене обрасце живота, опредељује се за оно што је добро... Несвесно прима различите поруке и преиспитује себе. У сусрету са новим и новим текстом, и преиспитивања су увек другачија и разноврснија. Емпатија доприноси успостављању многобројних линија идентификације и остварује се **учење путем модела**. Читајући књижевно дело, осетљивији ученици примају и имплицитне поруке и оно што је казано и оно што није казано. Сliku света доживљавају и у позитиву и негативно. Како их поимају? Ону у позитиву, вероватно, свесно, ону у негативу више несвесно.

Имплицитне поруке, и оно што је казано и што није казано, све ће се то наћи у укупном збиру утисака који чине индивидуално становиште сваког ученика јер колико има читалаца толико има и рецепција. Индивидуални доживљаји и гледишта основа су за савремена наставна изучавања и у фази аналитичког разматрања при колективном тумачењу, такође их треба уважавати.

Из егоцентричне фазе, полако, умногоме захваљујући и читању књижевних текстова, дете, наш ученик, постаје осетљивији за друге око себе, за њихове проблеме и углове гледања.

И открива много нових сазнања: како се некада живело, шта су били императиви одређених времена, како су људи комуницирали, какви су били морални кодекси, шта су осећали, шта чинили, како се борили за своје идеале, каква је била духовна клима неког периода... Многобројне културне везе се успостављају.

Од ведре, оптимистичне песме *Ала је леп овај свет* Јована Јовановића Змаја на почетку **Буквара** или у читанкама за први разред, која детињим очима проналази лепоту у природи: у цвету, травки, потоку, њиви, сунцу, славујевој песми, али још више у блискости са драгом особом, ученици кроз мозаик *стаза, лица и предела* читанки симболично, у четвртог разреду средње школе, стижу до *Проклете авлије* Иве Андрића и *Енциклопедије мртвих* Данила Киша које им показују да је свет често тежак и неправедан. Али ученик може, ипак, на крају закључити... да:

Док год има мрака, биће и сванућа,

или да је *свако људско створење светиња*, ...да је *сваки човек звезда за себе*, и да се никад ништа не понавља у историји људских бића, све што се на први поглед чини да је исто, једва да је слично... све се догађа увек и никад, све се понавља бескрајно и непоновљиво... и да треба исправити неправду према малом човеку и његовом неправедном нестајању и овековечити га у величанственом споменику различитости, необичној *Енциклопедији* да не кажемо *мртвих*, већ у *Бескрајној причи*,

у књижевности. Данило Киш, Иво Андрић, књижевност уопште, обезбеђују малом човеку трајно место у енциклопедији људског постојања и показују да сваки човек заслужује да уђе у причу (Петровачки, 1999).

Од Буквара па до *Проклете авлије*, ученици су прешли велики пут и уз помоћ књижевности умногоме упознали свет око себе, осветлили многе периоде из прошлости; покушали су да превазиђу „заваду“ са светом одраслих, да разумеју себе, али и друге, трагали за сопственим идентитетом, ослободили се многих страхова, предрасуда, решили многе дилеме...

Читајући одломак из *Мемоара* проте Матије Ненадовића у Читанци за осми разред основне школе, странице из историје одједном оживљавају, а историјски ликови из познатог догађаја названог Сеча кнезова добијају људске димензије у ученичким задацима. Ако истовремено обрађују и народну песму *Почетак буне против дахија*, догађаји који су претходили Првом српском устанку и њихове личности, биће осветљени опет из другог угла, на други начин, увидеће то и ученици. Народни песник Филип Вишњић уметнички обликује догађаје уносећи своја снажна осећања као савременик - разумеју то ученици са временске дистанце од два века.

Док покушавају да чују песму ћука, на основу ритма и звука истоимене песме Десанке Максимовић, док је доживљавају, ученици и сами осећају стрепњу и страх, слутњу и наговештај нечег лошег. Можда постају осетљивији за звуке из природе и осећања других. Читање и доживљавање лирске поезије, ученицима је драгоцено јер им помаже да рационализују своја осећања, али и да боље разумеју друге.

Из путописа *Писма из Италије* Љубомира Ненадовића, који је спајао литерарни таленат са познавањем историје, људи и земаља, ученике ће сигурно заинтересовати сусрет путописца са Његошем у Напуљу и Риму давне 1851. године (напоменимо да је исте године Његош умро). Поготову што се управо након тога упознају са *Горским вијенцем*, заправо у осмом разреду, само са одломком под насловом *Везирово писмо и отпоздрав на њега*. Овако повезивање градива омогућава ученицима да боље развијају свест о духовним и културним вредностима Његошеве личности и његовог дела, као и о значају породице Ненадовић у културној и политичкој историји српског народа.

Никога неће оставити равнодушним прича Петра Кочића *Кроз међаву*. Борба човека са снежном стихијом и немилосрдном планином која се трагично завршила, све растужи и гане.

Ево само неколико лица, стаза и предела, прича... из непрегледног мозаика читанке.

(Сви поменути текстови су из читанке за 8. разред основне школе.⁹⁸)

Ученици, добри читаоци из обиља текстова и њиховог утицаја сти-чу, могли бисмо рећи, велики културни капитал.

Нажалост, у читанкама је мали број савремених текстова који би могли боље да објасне нашим ученицима бар нешто од онога са чим се суочавају у свом свакодневном животу. Мада се и у прошлости и у садашњости суочавало са сличним појавама и проблемима, понеки савремени текст из наше или страних књижевности, омогућио би им боље разумевање њих самих у савременом културном, а још више некултурном окружењу.

Такође, мало је веселих и хумористичних текстова у читанкама, што сматрамо да је погрешно. У сагледаваној Читанци за 8. разред нема ниједног текста који може развеселити или насмејати ученике, да не рачунамо две кратке шаљиве народне приче које су својим ситуацијама прилично далеке од данашњих петнаестогодишњака. Доминира ратна тематика, погибије, смрти, несреће у ратним вихорима, потребе жртвовања за опште добро, тешки социјални услови, политичке неправде, породичне трагедије, немилосрдна природа... Заиста, потребно је унети ведрије расположење и смех у наше учионице!!!

Веома је и мало преведених текстова из страних књижевности. Мислимо да би требало у читанке уврстити више текстова из светске омладинске књижевности (и класичне и савремене) и тако успоставити више културних веза.

Од преведених текстова неоправдано је мало дела народа са којима живимо у окружењу, бар кад је Војводина као мултикултурна заједница у питању. У ранијим читанкама било их је знатно више.

Сваки текст, могли бисмо рећи, узорак је једне културе (Ивић, 1976), културни модел, културни захтев. Књижевни текст понајвише. Комуницирајући са текстом, кроз процес рецепције, ученик усваја културне моделе које му нуди текст, у њему (ученику) се несвесно врши моделовање понашања, емоција и веровања, сложено „утискивање“ на културне склопове које већ има и на већ подразумеване културне императиве. Рецепција књижевног текста јесте специфичан облик учења у настави књижевности у коме су ученици изложени мноштву утицаја и прихватања нових вредности. При том су ангазоване њихове и интелектуалне, а још више емотивне и имагинативне снаге. Добра рецепција

⁹⁸ Алексић, Вук. *Читанка за 8. разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

је полазиште за детаљно тумачење књижевног дела или постепено откривање света дела. Дакле, друга фаза може се окарактерисати као **врста учења откривањем** која укључује углавном рационално реаговање ученика.

У одломку из Андрићеве *Беседе* приликом примања Нобелове награде, који се налази у Читанци за први разред средње школе, ученици могу да прочитају шта су циљеви причања и приче, односно књижевности (прича је својеврсна синеглоха која обухвата читаву књижевност или још шире - читаву уметност): Дакле, књижевност треба... *да нам осветли, бар мало, тамне путеве на које нас често живот баца, и да нам о том животу, који живимо, али који не видимо и не разумемо увек, каже нешто више него што ми, у својој слабости, можемо да сазнамо и схватимо; тако да често тек из речи доброг приповедача сазнајемо шта смо учинили, а шта пропустили, шта би требало чинити, а шта не...* Ова Андрићева *Беседа* може нам послужити вишеструко и показати ученицима како прича *треба да помогне човеку да се нађе и снађе... да га ослободи страхова...* Да га оплемени и научи шта значи: *Бити човек*. Зар није то највећи капитал?

Одломци у читанци у основној школи најчешће се обрађују као целовита дела након њихове шире и уже локализације. Школска интерпретација полази од ученичких доживљаја који се кроз заједничко рационално сагледавање синтетизују и процењују, и нема за циљ да укључује биографске и библиографске податке о писцу, књижевнокритичке судове и осврте.

Већ је речено да читанка у средњој школи има другачију функцију од оне у основној школи. Пошто се у средњој школи књижевна дела обрађују у целини, одломци из њих у читанци, имају само репрезентативну улогу. Ученик треба да дође у контакт са књижевним делима у њиховом изворном облику, да их непосредно упознаје и да његова рецепција буде без посредника који би га усмеравао да оформи своје представе и изгради своје разумевање и судове. Што је узраст и образовни ниво ученика виши, број изворних дела за читање и тумачење ван читанке и других прописаних уџбеника за наш предмет је већи. У завршним разредима средње школе, наставне активности се структурирају тако да се ученици упућују у самостални рад и истраживање значења књижевних дела уз помоћ различитих изворних материјала и мета-текстова. Читанка је у том случају само полазиште, путоказ или водич кроз авантуре читања и решавања различитих литерарних проблема.

Овом приликом нећу говорити о дизајнирању читанки, о значају илустрација, распореду примарних и секундарних текстова, квалитету хартије, типу читанке као уџбеника... иако све то и те како утиче на мотивацију ученика за читање и рецепцију текстова.

Указала бих како читанка треба да буде отворен тип уџбеника, да буде отворена за нове текстове, да прати и савремену књижевну продукцију и освежава свој садржај најбоље према интересовању ученика. У савременој настави могли бисмо бити заговорници мултимедијалне читанке, заправо мултимедијалног пакета који ће поред књижевног текста садржати видео записе о писцима, њихове видео биографије, севквенце из филмова снимљених по познатим књижевним делима која су у ученичкој лектури, снимке драмских представа, звучне записе, или звучне читанке, електронске презентације и сл. Зашто читанка не би била кумулативни уџбеник (Хавелка, 2001) у којој би намерно празне странице за нова издања попуњавали ученици са својим наставницима?

Не треба, надам се, наглашавати колико читање књижевних дела обогаћује речник ученика, како доприноси усавршавању способности и усменог и писменог изражавања. Читајући, усвајају се модели и конструкције добрих писаца, врхунских мајстора језика, што потпомаже и креативном овладавању употребе различитих стилских изражајних средстава. Читањем се постепено осваја језичка компетенција која је неопходна за успешну личност у професионалном окружењу и свакодневном животу.

Исидора Секулић је размишљала о култури, о књижевној култури још више:

Шта је култура? Све што има атрибут живота, од ума и маште па до физичког здравља, све је елемент и медијум културе, али она сама је нешто друго. Оплемењивање човека - то има хиљаде степена, облика, сврха.

Књижевна култура то је читање, то је књига у цепу, стално.

Као што јој то име каже, читанка би требало да створи код ученика почетну културну потребу и навику за читањем, за књигом, за културним капиталом.

Summary Student Reader, Mosaic „Paths, Faces, Landscapes“

In this paper, we analyze the student reader as a special type of a textbook. Apart from the artistic, literary, and didactical values, readers should also have a substantial cultural importance. This is true since the proper choice of literary works will enable the students to introduce themselves to different cultures from both the modern world and the past and accept

ЛИТЕРАТУРА

- Ивић, И. (1976/1984). Скица за једну психологију основношколских уџбеника. Облици учења и уџбеник. У зборнику (Ковач-Церовић, ур.) *Психологија у настави II* СДПС. Београд.
- Изер (1978). Апелативна структура текстова у књизи *Теорија рецепције у науци о књижевности*. Нолит. Београд.
- Илић (2003). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси (методика наставе)*. Змај. Нови Сад.
- Ингарден (1971). *О сазнавању књижевног уметничког дела*. СКЗ. Београд.
- Плут (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Завод за уџбенике и наставна средства. Институт за психологију. Филозофски факултет. Београд.
- Хавелка (1984). Прилог психологији уџбеника-избор и обрада књижевних дела у основној школи као чиниоци социјализације личности ученика. У зборнику (Ковач-Церовић, ур.) *Психологија у настави II*. СДПС. Београд.
- Хавелка (2001). Уџбеник и различите концепције образовања и наставе у књизи *Савремени основношколски уџбеник (теоријско-методолошке основе)*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.
- Петровачки (1999). Рецепцијски пут кроз Андрићеву бескрајну причу. *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*. књ. XXVII.

3.2. ЧИТАНКА И МОТИВАЦИЈА УЧЕНИКА ЗА ЧИТАЊЕ И ТУМАЧЕЊЕ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА

УВОДНО ИЗЛАГАЊЕ И ПРИПРЕМА ЗА АНКЕТУ И РАЗГОВОР СА НАСТАВНИЦИМА У РАДИОНИЦИ ИЗ МЕТОДИКЕ НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

После низа година безбојних, сивих уџбеника, штампаних на обичној новинској хартији са које се текст сам брисао, ученици су добили технички и ликовно много боље опремљене и примамљивије уџбенике, чиме се на још један начин показало да се у овој реформи образовања ученик више уважава и да се жели омогућити да учење буде пријатан и занимљив процес, а не тежак и непријатан. (Овом приликом не осврћем се на квалитет уџбеника, јер још нису сачињени сви нови програмски садржаји, који ће условити израду потпуно нових уџбеника, већ само на изглед и опремљеност делимично прерађених или само друкчије технички опремљених.)

За ученике уџбеник треба да буде не само добар и користан, већ и леп и привлачан, мада би естетска компонента требало да обухвата све те одреднице. Леп уџбеник као да се смеши ученику и као да му шаље сигнале: Узми ме! Отвори ме! Читај ме!

То је први корак. Нарочито је битан кад је у питању млађи ученик. Стварање позитивног осећања наклоности према уџбенику већ је први значајан подстицај за учење.

Основни уџбеник за књижевноуметничко образовање и васпитање је читанка. Кад је читанка у питању, знамо, да је она специфичан тип уџбеника. Веома се разликује од других стручних или научних уџбеника. Читанка треба да ученике уведе у свет књижевне уметности. Читанка, знамо, садржи различите књижевне текстове, али она није само антологија, већ основно методичко средство за наставу књижевности и то са улогом непосредног ангажовања ученика.

Књижевни текстови су примарни у читанци, а као секундарне текстове она садржи и књижевнонаучне и друге стручне текстове. Ови секундарни, или мета-текстови, треба да омогуће боље разумевање и тумачење књижевних текстова.

Међу секундарним текстовима веома су битни дидактичко-методички који читанку и уобличавају у уџбеник.

Читанка је специфичан уџбеник и по томе што у њу улази само део градива. Велики део градива, ако се тако може назвати лектира, ученици читају из различитих књига, посебно, самостално. Зато читанка, и кад је најбоље конципирана и урађена, не може да замени читање целих књижевних дела.

Број таквих дела све је већи из разреда у разред у основној школи.

У средњој школи најчешће се обрађују целовита дела, па читанке само репрезентују та дела одломцима који ученике треба да подстакну на читање дела у целини. Средњошколске читанке садрже и књижевно-историјске текстове (о одређеним књижевним периодима, писцима, њихове биографије и библиографије и др.), затим одломке из књижевне критике, објашњења књижевнотеоријских појмова и сл. Досадашње средњошколске читанке носе и наслов који то делимично показује: Читанка са књижевнотеоријским појмовима.

Сви поменути стручни и научни текстови у читанкама имају функцију да омогуће боље разумевање примарних књижевних текстова.

У овом кратком излагању, да бисмо заједнички разрадили нашу тему, фокусираћемо се на то како уџбеник типа читанке може ученике да мотивише на читање књижевних дела, и како сачинити добру методичку апаратуру која ће ученику помоћи у тумачењу текста.

Која су то све методичка средства и поступци којима можемо ученике мотивисати за читање и доживљавање књижевних дела, изузетно је добро разрађено у *Методици* Милије Николића⁹⁹. Већину мотивационих поступака, међутим, остварује наставник у свом непосредном раду са ученицима. Унутар комуникацијског троугла: књижевно дело – ученик као читалац – писац, уметнички текст садржи највећу унутрашњу снагу и зато се најснажнија мотивација постиже читањем експре-

⁹⁹ Николић, Милија (2000). *Методика српског језика и књижевности*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд. стр. 171-182.

У методичкој литератури значајне прилоге о мотивацији ученика за читање и разумевање књижевних дела налазимо у радовима и књигама Д. Росандића и П. Илића, нпр. Илић, Павле (1980). *Лирска поезија у савременој настави*. Нови Сад. стр. 142-145. Росандић, Драгутин (1975). *Проблемска, стваралачка и изборна настава књижевности*. Сарајево. стр. 71-74.

сивних или доминантних места дела са пропратним коментарима. У читанци се може предвидети као мотивација, нпр: занимљива најава текста, кратки подаци о томе како је дело настало, неки одломак из књижевне критике који ће ученике подстаћи на читање; књижевне награде, успела илустрација... У звучној читанци или видео записима, који би били саставни делови мултимедијалне читанке, добро би било осмислити ликовне, музичке, сценске и друге парафразе или трансформације дела за то погодних.

Уз мотивациона средства, која служе као психолошка припрема ученика за читање, још су битнија средства и поступци који помажу рецепцију књижевноуметничког садржаја. Наравно, читава скала поступака мора бити условљена психолошко-сазнајним чиниоцима и васпитним и образовним задацима који се постављају за конкретни узраст и одређени текст.

Навешћемо само неке, које би читанка требало да садржи:

објашњења непознатих речи, појмова и имена,
локализација текста (шира и ужа)
везни текстови код одломака,
објашњења неких структурних елемената текста...

Уз ове вербалне, могуће је користити и ликовне или музичке прилоге за стварање доживљајно-сазнајног контекста који би ученицима омогућио бољу рецепцију дела.

Наведимо пример методичких поступака који омогућавају рецепцију текста из **Читанке за 5. разред основне школе**¹⁰⁰ уз одломак народне песме *Женидба Душанова*. Ученицима се најпре даје објашњење ко је цар Стефан Душан и истиче се да женидба из песме није историјски догађај, затим је укратко дата шира локализација текста (песма је из циклуса старијих времена са темом јуначке женидбе), ужа локализација (испричан кратак садржај песме до места у Читанци) и објашњења непознатих речи на маргини обојеном плавом бојом. Већи формат књиге омогућава овакав начин обележавања непознатих речи, да стоје упоредо са текстом у коме се налазе и тиме доприносе бољем разумевању текста него да се налазе на крају одломка. Илустрација уз текст такође доприноси стварању пунијег доживљаја. То је детаљ фреске из цркве Светих Арханђела у Леснову са ликом цара Душана у боји, квалитетно репродукован.

Недостаје везни текст између одломака, али пошто су резони учињени тако да је путовање сватова у повратку потпуно изостављено, рецеп-

¹⁰⁰ Бајић, Љиљана и Мркаљ, Зона (2002). *По јутру се дан познаје*. Читанка за 5. разред основне школе. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд. 2002.

ција се остварује несметано. Једино што онда текст песме није у вези са одломком из стрипа Ђорђа Лобачева *Женидба Душанова* који је такође дат у Читанци (стр.189–193). Ипак, верујемо да ће ученици радом на овим одломцима бити мотивисани да народну песму о женидби цара Душана прочитају у целини, на што се и у самој Читанци подстичу.

Разумевање и тумачење књижевног текста као следећа фаза почива на бројним сложеним активностима. Ученик треба до уочи основне елементе текста, да их анализира, упоређује, разврстава, повезује... На те активности ученици се у читанци углавном подстичу различитим типовима питања и задатака (питања перцепцијског типа, аналитичко-синтетичког, класификацијског...). Међу задацима посебно треба истаћи истраживачке задатке. Истраживачки задаци треба да садрже упутства и различите видове помоћи у виду објашњења или коментара који се односе и на текст или на вантекстовне елементе да би заправо за ученике постали радни пројекат самосталног откривања света књижевног дела. Објашњења и коментари могу бити теоријски, историјски, лингвистички, стилистички, социолошки, психолошки, филозофски, културолошки и сл. У читанци се могу предвидети и разни допунски текстови који ће поспешити разумевање и тумачење примарног текста.

На пример, сагледајмо објашњења и питања за тумачење песама Васка Попе *Каленић* и *Манасија* у *Читанци за четврти разред средње школе*¹⁰¹ који ученике упућују у самостално откривање слојева значења и загонетне предметности песама (стр. 23–27). У објашњењима су укратко приказани манастири Каленић и Манасија, указано је чије су задужбине, а дата су и тумачења непознатих појмова и речи. Питања за проучавање песама ученике воде кроз слојеве звучања и значења, помажу у разматрању мотива и доприносе дубљем разумевању песама. Корелацијско-интеграцијски приступ у тумачењу песама омогућава ученицима да сагледају како уметничка дела из прошлости

(манастири, фреске...) инспиришу песника да створи своје ново уметничко дело.

Нажалост, ликовни прилози, црно-беле слике анђела са познатих фресака, због лоше техничке опреме, слабо се виде и не могу да допринесу бољем разумевању песама.

У читанкама би требало предвидети задатке или вежбе за самосталан и стваралачки рад ученика који се инспиришу и садржајно повезују са књижевним текстом и његовом школском интерпретацијом. Можда

¹⁰¹ Николић, Љиљана и Милић, Босиљка (2000). *Читанка са књижевноисторијским појмовима за 4. разред средње школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

се у читанке могу укључити и ученички текстови који би показали њихове стваралачке или критичке домете.

Најновије културолошке концепције читанки препоручују интеграцију и корелацију књижевних текстова са другим уметностима, културном историјом; различитом медијском културом уопште, са програмом сродних предмета.

Читанка би требало да буде уџбеник отвореног типа и да је могуће у њој вршити измене, допуне, актуализације и друге методичке интервенције увек кад се за то укаже потреба на основу непрестане евалуације наставног процеса и процењивања колико читанка доприноси стваралачкој комуникацији ученика са изворним књижевним делом. Она својом концепцијом треба да допринесе целокупном осмишљавању наставног процеса.

Анкета за наставнике

О концепцији уџбеника типа читанке

1. Уобичајени основни садржај читанке чине:

примарни текстови - књижевноуметнички

секундарни текстови - књижевнонаучни и стручни (дидактичко-методички)

Треба ли, по вашем мишљењу, међу примарне, укључити и текстове из других функционалних стилова, нпр, новинске, административне и др?

а) Да

б) Не

Додатна образложења и предлози:

2. У вези са књижевноуметничким текстовима, наведите оптималне проценте заступљености:

а) националне књижевности ()

б) опште књижевности ()

в) регионалне књижевности ()

3. Наведите најбитнија методичка средства и поступке који у читанци најуспешније мотивишу ученике на читање и омогућавају им рецепцију дела!

—
—
—
—

4. Како, по вашем мишљењу, у читанци успоставити доживљајно-сознајни контекст за бољу рецепцију дела? Наведите методичке поступке.

—
—
—
—
—
—
—

5. У којој мери ликовни прилози у читанци доприносе разумевању књижевног текста?

- а) врло мало
- б) доста
- в) нимало

Молимо образложите одговор.

6. Да ли користите музичке прилоге за боље доживљавање и тумачење књижевног дела?

- а) Да
- б) Не

Ако користите, молимо наведите бар један пример!

Пример:

7. Какав је ваш став према уџбеничком комплекту (читанка, радна свеска, звучна читанка, видео записи, филмови...)?

Молимо напишите своје мишљење!

8. За обраду драмских текстова неопходни су различити ликовни, музички и филмски прилози (афише, плакати, фотографије сцене, фотографије глумаца, инсерти снимака драмских представа ...). Како практично осмислити дидактички материјал уз читанку? Молимо наведите ваше предлоге.

9. Колико у настави, приликом тумачења књижевног текста, користите дидактичко-методичку апаратуру у читанкама?

- а) редовно
- б) понекад
- в) ретко
- г) никада

10. Да ли објашњења, упутства, задаци и други радни налози у читанкама, омогућавају ученицима да самостално тумаче и разумеју књижевна дела?

- а) Да
- б) Не
- в) Недовољно

11. У каквој наставној функцији употребљавате одломак у читанци када ученици треба да прочитају дело у целини? Молимо наведите функционалне поступке из ваше праксе.

-
-
-

12. Да ли средњошколске читанке мотивишу ученике да прочитају обимнија књижевна дела у целини?

- а) Да
- б) Не

13. Какве методичке инструменте треба да садржи читанка за средње школе да би ученицима помогла у тумачењу значења дела у целини? Молимо да напишете неке ваше предлоге.

14. Колико читанке омогућавају индивидуализацију наставног рада при тумачењу књижевног текста?

- а) мало
- б) доста
- в) нимало

15. Има ли у методичком инструментарију у читанкама подстицајних методичких средстава која конкретно подстичу и развијају различите облике самосталног и стваралачког језичког и литерарног рада ученика?

- а) Да
- б) Не

Хвала на сарадњи!

Уколико имате неке предлоге, мишљења или искуства који би свима нама користили за наставно тумачење књижевних дела, првенствено за самосталну активизацију ученика, а што није обухваћено анкетом, молимо да нам изложите овде:

АНАЛИЗА АНКЕТЕ

ОСНОВНА ШКОЛА (25 наставника)	СРЕДЊА ШКОЛА (22 наставника)
ПРВО ПИТАЊЕ 25 одговора Да 16 Не 9 Додатна образложења: Да. Уврстити новинске текстове због великог присуства јавних гласила у свакодневици. Ученици треба да се упознају са свим видовима писаних текстова. Ученицима би било занимљивије због разноврснијих текстова. Да. У вишим разредима основне школе. Не. Читанка треба да буде пример уметности речи. Не. Добили бисмо дебелу и тешку читанку.	22 одговора Да 17 Не 5 Додатна образложења : Да. Занимљиви извештаји, прикази, репортаже... Потребно остваривање интеграције с осталим областима, посебно повезивање књижевности са мас-медијима и осталим уметностима. Више текстова духовног садржаја... Не. Наведене текстове укључити у уџбенике из језика.
ДРУГО ПИТАЊЕ 25 одговора Највећи број наставника определио се за следећи распоред: 9 наставника за 70–20–10; 6 за 60–30–10; 5 за 50–40–10	21 одговор Највећи број наставника определио се за овај распоред: 6 за 60–30–10; 5 за 50–40–10
ТРЕЋЕ ПИТАЊЕ 17 одговора Наслов текста, дужина текста, визуелна организација текста, добре илустрације... Наводи се као добар пример нова читанка за V разред.	15 одговора Духовита најава текста, подаци како је дело настало, занимљивости везане за текст, анегдоте везане за писца, књижевне награде, добра локализација текста, везе биографских података о писцу и дела... Смештање текста и аутора у контекст, изводи из књижевне критике, повезивање са другим уметностима, илустрације...
ЧЕТВРТО ПИТАЊЕ 13 одговора Тумачење непознатих речи и личности, спољашња и унутрашња локализација текста, корелација са другим наставним предметима, занимљива презентација текста, рукописи, фототипска издања, више проблемских питања, упутства и објашњења. Као пример добро осмишљених поступака наводе се нове читанке за V и VI разред.	16 одговора Илустрације у складу са литерарним предлошком, временско-просторна контекстуализација, речник непознатих речи, објашњења на маргини, повезивање са другим уметностима, истраживачки задаци... Тонски записи, питања која би подстакла креативност ученика...

ПЕТО ПИТАЊЕ 25 одговора а) 7 б) 15 в) 3 Образложења: Илустрације упућују пажњу на текст, доприносе мотивацији за читање, али не и разумевању текста. Дobar ликовни прилог није гаранција за разумевање текста. Ликовни прилози су ефектни јер додатно покрећу машту. Често прилог нема везе са текстом. Слика привлачи децу тексту, боје сугеришу расположење. Кад се баци поглед на страницу, слика прво привуче пажњу. Превише шаренила може онемогућити праћење текста, као у новој читанци за VII разред.	21 одговор а) 10 б) 6 в) 5 Образложења: Ликовни прилози у читанкама лоше штампани, лош квалитет црно-белих слика, илустрације недовољно у складу са темом текстова...
ШЕСТО ПИТАЊЕ 19 одговора а) 12 б) 7 Примери: Духовна музика уз текстове о св. Сави, уз посленичке песме Јечам жела... или Наджњева се момак и девојка, уз Дучићеву песму Подне тиха инструментална музика која дочарава морску атмосферу, уз обраду Дисове песме у туђини, Бетовенову сонату Месечина... Велики број наставника истакао је да нема техничке могућности за слушање музике.	20 одговора а) 11 б) 9 Примери: Здравко Чолић, Песмо моја уз обраду поезије Бранка Радичевића, Пако де Лусија за обраду Лорке, ренесансна поезија уз песме Ансамбла Ренесанс, циганска музика за обраду Пушкинових Цигана, музика из филма Зона Замфирова уз обраду истоименог дела, песме компоноване на стихове Ј. Јовановића Змаја, Жал за младос уз Коштану, Поподне једног фауна од Дебисија уз стихове Малармеа, арије из опера Еро с онога свијета...
СЕДМО ПИТАЊЕ 24 одговора 23 позитивних мишљења 1 наставник негативан став Коментари: корисно, сјајно, било би јако лепо радити уз помоћ оваквих комплета, ако се добро осмисли, помогло би већем доживљавању и разумевању књиж. дела, нажалост немамо потребну опрему, нисам за комплете, волим појединачно да бирам уџбенике...	20 одговора 20 позитивних мишљења Коментари: неопходно, добро би дошао, одушевљена сам тиме, кад ће доћи та срећна времена! Шта ћемо са лошом опремљеношћу школа?

ОСМО ПИТАЊЕ 8 одговора Предлози: стварање услова за мултимедијалну наставу у целини, ЦД и фотоси са премијера, фотографије са репрезентативном костимографијом, снимци позоришних представа погодних за наставу, оспособити медијатеке, користити видео снимке, препустити ученицима сценско извођење, можда посебан приручник за обраду драмских текстова.	5 одговора Предлози: није неопходан, довољна је мотивација да се глуми, консултовати Драмски факултет и ЦЕДЕУМ (Центар за драму у едукацији).
ДЕВЕТО ПИТАЊЕ 23 одговора а) 8 б) 12 в) 3 г) 0	21 одговор а) 5 б) 9 в) 5 г) 2
ДЕСЕТО ПИТАЊЕ 23 одговора а) 2 б) 3 в) 18 Коментар уз одговор да. Можда у старијим разредима, у VII и VIII.	21 одговор а) 1 б) 2 в) 18
ЈЕДАНАЕСТО ПИТАЊЕ 17 одговора Као подстицај за читање дела у целини, као мотивацију (најчешћи одговори) за проблематизацију теме, за расправу о тексту; одломак не користим ако ученици прочитају дело, а ако не прочитају, тада се, нажалост, задовољавамо одломком...	19 одговора За изражајно читање, за наговештавање проблема у делу, за почетно упознавање са делом, као мотивацију за читање дела у целини, као полазиште за дефинисање задатака и проблема, као упечатљив одјек дела, за стилску анализу, језик писца...
ДВАНАЕСТО ПИТАЊЕ 9 одговора а) 3 б) 6	17 одговора а) 3 б) 14 Коментар: Треба питати ученике.

ТРИНАЕСТО ПИТАЊЕ Само један одговор Треба одабрати боље одломке.	11 одговора Биографија писца, карактеристике епохе са илустрацијама, подстицајна питања за ученике, проблемска питања и усмеравање на њихово решавање различитим истраживачким задацима, одговарајући пројекат за истраживачко читање, више теоријских објашњења, понудити и неке одговоре...
ЧЕТРНАЕСТО ПИТАЊЕ 17 одговора а) 12 б) 5 в) 0	19 одговора а) 12 б) 4 в) 3
ПЕТНАЕСТО ПИТАЊЕ 19 одговора а) 12 б) 7	16 одговора а) 11 б) 5

Од свих учесника у анкети само четворо је имало предлоге или коментаре на крају анкете: Истакнут је проблем са уџбеницима у настави српског језика као нематерњег, за ученике којима је мађарски матерњи језик (наведено је да су уџбеници претешки)	Два наставника написала су предлог и коментар: Предлог: предлог за контакт телефоне или имејл адресе да би се могла понудити конструктивнија решења.
Читанка, граматика и радна свеска или задаци за вежбање и учење требало би да буду у једном уџбенику.	Коментар: Читанке за средњу школу су превазиђене, како естетски, тако и садржајно.
Наводи се предлог да се за многа питања анкетирају ученици и да се више уважавају њихова мишљења.	
Један наставник је изјавио да је разочаран.	

Осврт на рад у вежбаоници

Након уводног излагања о читанци као специфичном уџбенику за књижевноуметничко образовање и васпитање ученика у коме се посебно сагледавало како се у читанци на успешан начин ученици могу мотивисати за читање и тумачење књижевних дела, спроведена је анкета међу наставницима о томе каква је њихова визија концепције читанки. Анкета је послужила као полазиште за разговор са наставницима о битним методичким средствима и поступцима који у читанци најуспешније мотивишу ученике на читање и омогућавају им рецепцију, па самим тим и боље тумачење књижевног дела. Разговор са наставницима је водила мр Бранка Јакшић-Провчи.

Због великог броја присутних наставника, планирани облик заједничког рада као радионице-вежбаонице није могао у потпуности да се оствари. Вид интеракције, ипак, постигнут је разговором на основу питања у анкети. Сваки наставник, који је желео, могао је да каже своје мишљење, предлог, коментар... Мишљења и предлози, изнесени и забележени у анкети, сачувани су и обрађени, и могу се видети у Анализи анкете, што је драгоцено јер се дугогодишња искуства наставника морају уважавати у дизајнирању нових уџбеника.

Укупно је прегледано 47 анкетних листова. Велики број наставника није предао свој урађени анкетни материјал. Укупно је подељено 80 анкетних листова, али нису сви наставници били спремни за сарадњу.

4. БИБЛИЈА У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ

4.1. СТАРИ ЗАВЕТ: ЛЕГЕНДА О ПОТОПУ

Библија је најчитанија и најпревођенија књига на свету. Њене приче, ликови, мотиви и мудре поруке уграђене су у темељ наше цивилизације. Зато би ученици у школи требало да науче шта је *Библија*, у чему је разлика између *Старог* и *Новог завета*, које су најзначајније библијске личности. Нажалост, у нашој школи *Библија* се веома мало изучава и то првенствено са религијског аспекта у оквиру Веронауке, али недовољно са филозофског или са етичког аспекта. Врло мало се ученици упознају са *Библијом* и као књижевним делом на часовима српског језика у оквиру старе светске књижевности у средњој школи. Мишљења смо да би одабрани краћи одломци из *Библије* морали да буду увршћени и у основношколске читанке, као школска или домаћа лектира, или као допунска литература уз друга штива у којим се осећа библијски одјек. У средњој школи, *Библији* би требало прићи кроз један добро промишљен корелацијско-интерграцијски методички систем, уз повезивање наставних садржаја из више наставних предмета: српског језика и књижевности, историје, социологије, филозофије, ликовне и музичке културе, јер је *Библија* била и остала духовни стуб и непрекидна инспирација хуманистичких наука и свих уметности.

Библија се не може упознати лако и брзо. То је читава библиотека, као што јој име каже. Она је састављена из 66 књига. Неке од њих су краће, неке дуже. Оне садрже законе, пророчанства, историју, поезију, савете, поуке и много тога. Наравно, не би се могло захтевати од ученика да их све читају и проучавају. Требало би сачинити економичан програм, који би ученицима представио репрезентативне одломке из *Старог* и *Новог завета* и који би, уз додатна објашњења, осветлио најзначајније библијске легенде, ликове, параболе, симболе, поуке...

Живимо у свету са много насиља, зла, нерешивих проблема. Лоша морална клима донела је ратове, глад, болести, загађивање и уништавање природне средине. Изгубљена је вера у људе, правду, законе; не поштује се реч, пријатељ, дете... Наши ученици изгубили су своје идеале, не знају више шта су праве вредности, који пут одабрати. *Библија* садр-

жи многе етичке кодексе и поуке, како повратити веру у човечност, како живети у пријатељству са другим људима, у складу са природом, како пронаћи прави пут, како оплеменити живот хуманошћу и духовношћу. Без сумње, свима нама, а посебно нашој школи, она је потребна.

Библију у настави књижевности ученици упознају на основу старозаветних текстова. Према наставном програму, најпре се предвиђа обрада *Легенде о потопу*.

За обраду *Легенде о потопу* предвиђена су два школска часа.

1 час

Упознавање ученика са изгледом, настанком, саставом и значајем Библије у првим главама из Старог завета (Постање 1–5)

Ученике укратко упознајемо са изгледом, настанком, саставом и значајем *Библије* и објашњавамо им и синонимни назив *Свето писмо*. Истичу се и различити погледи на *Библију*, као и то какав је значај *Библије* на вернике (Јевреје и хришћане), а да се у настави српског језика и књижевности сагледава као књижевноуметничко дело.

Треба настојати да сви ученици имају *Библију* у рукама у њеном интегралном делу¹⁰².

У најкраћим назнакама ученицима треба представити *Стари* и *Нови завет*. У *Старом завету* (који усвајају Јевреји и хришћани) доминира мисао о Израелцима као народу са којима је бог Јехова склопио посебан савез, избравши га за извршиоце своје воље на Земљи. Према библијској легенди Јехова је на Синајској гори дао Мојсију божије заповести – верске, политичке, социјалне и хигијенске прописе и тако успоставио савез са јеврејским народом. Име Бога није се смело узалуд изговарати, већ се замењивало са Господин, Свемогући, Свевишњи или Небески. Стари Јевреји су *Стари завет* поделили у три дела: *Закон*, *Пророци* и *Остали списи*, а католички проучаваоци *Библије* у тринаестом веку су *Стари завет* поделили на *историјске*, *поучне* и *пророчке књиге*.

У вези са *Новим заветом* ученицима треба указати да се од почетка догађаја описаних у њему броје године нове ере – а то је рођење Исуса Христа. *Нови завет* је света књига хришћана, а везан је за стару

¹⁰² Коришћена издања *Библије*:

а) Издање Библијског друштва Београд (1976). Преводи: *Стари завет* – Ђура Данчић, *Нови завет* – Вук Караџић.

б) *Библија (Стари и Нови завет са објашњењима)* (1990). Превео др Лујо Бакотић. Добра вест. Нови Сад.

идеју о Месији, старим Јеврејима обећаном владару, спаситељу, којег налазе у Исусу Христу. *Нови завет* је противан старозаветном ригоризму и значи и увод у нова етичкосоцијална схватања и једну нову космополитску религију. Он садржи *четири света јеванђеља*, чији су аутори: Матеј, Марко, Лука и Јован, затим *Дела апостолска*, *Посланице* и *Откровење светог Јована Богослова*.

Ученици су благовремено упућени да прочитају прве главе из *Постања* код куће да би се могли укључити у разговор. Након дужег уводног излагања наставника, са демонстрирањем на тексту *Библије*, дијалошким методом се покушава одгонетнути ученичка рецепција првих глава из *Старог завета* (*Постање* 1–5). Већина ученика се тек сада први пут среће са *Библијом*. Иако имају неке представе о стварању света и првом човеку на основу библијских легенди, ипак, већина њих први пут се упознаје са оригиналним библијским текстом. Запажено је да су ученици веома заинтересовани за изучавање *Библије*.

Нажалост, наставни програм је преопширан да бисмо се могли дуже задржавати на њеном тумачењу, него што је то оперативним програмом предвиђено, али зато се ученицима дају инструкције за самостални и додатни рад код куће према њиховим интересовањима.

Од свих старозаветних одломака, најснажније на ученике делују величанствене слике стварања света и прича о Адаму и Еви и земаљском рају. Овом приликом, библијске представе о стварању света нећемо поредити са научним – о пореклу и еволуцији човека, већ их тумачимо као легенде.

Ученици се подстичу на истраживачки рад на првим главама *Постања* (1–5). Издвајају симболичке слике стварања света, затим о првом човеку – Адаму и Еви и еденском врту, о првобитном греху и паду човека, о Авељу и Каину, братоубиству и ширењу греха.

Кроз разговор са ученицима тумачи се симболика ових легенди, њихових ликова и слика. Сви заједно означавају основу људске историје у прошлости и будућности. Адам је Човек. Еденски врт је човеков складан живот са природом и пријатељство са њом (богом); првобитни грех означава започињање и присутност греха у људској историји. Уочавамо да легенда неколико пута прича о паду човека: узимање забрањеног воћа, братоубиство и поквареност Адамових наследника, Нојевих савременика. То су све симболи великих људских грехова. *Забрањено је најслађе* – каже пословица. Каина можемо наћи на страницама наших новина, али и у властитом срцу. „Неваљалство људско на Земљи“ и свеприсутност греха као да одржава и данашње време. У извесном смислу, *Свето писмо* је историја греха. Ученицима објашњавамо

и значење уобичајене синтагме: искомски или првобитни грех. Искомски грех није грех у обичном смислу речи већ он поприма конкретни облик у нашим гресима. Нико није осуђен због искомског греха, већ сопствених поступака, а њима као да оверава искомски грех. По *Библији*, грех света је достигао врхунац у разапињању Христа. Грех захтева казну, испаштање, али и праштање. У првим главама *Постања* има и милости и праштања. Када су Адам и Ева истерани из земаљског раја, Бог им даје одећу и обећава да ће „пород жене сатрти змији (злу) главу“. Каину даје знак који ће га чувати да не буде убијен. Он чува људски род и спасава праведника Ноја дајући му детаљна упутства како да се спасе од потопа. Спасење Ноја је велика обнова. Сва величина и беда људског живота сажете су у ових неколико легенди и оне истичу основна начела нашег живота, а то су: стварање, одабирање, складан живот, грех, испаштање, казна, праштање, милосрђе, обнова.

Ученике треба у дијалогу тако водити да запазе, ипак, оптимистичку поруку овог одломка; иако грех и смрт све више владају човечанством, милост, праштање и обнова одржавају вечни живот који се стално мења. Треба истаћи да је добро јаче од зла и да Библија показује да бујицу зла савладава милост и да човек суочен са бедом и тескобом спасење потражи у приближавању оном што је у Библији Бог – или у нашем преводу свеопшта љубав, доброта, правда, исходиште свеукупне позитивне енергије.

II час

Легенда о потопу. Прва књига Мојсијева: Постање (6, 7. и 8. глава)

На претходном часу, ученици су уведени у легенду о Ноју локализовањем овог одломка у *Првој књизи Мојсијевој (Постање)*, а ради економичности дати су им истраживачки задаци и упутства за рад. Припремљени и мотивисани ученици се на часу боље укључују у наставни процес и спремни су да потпуније тумаче текст. Пошто је овај одломак у *Читанци*¹⁰³, сви ученици имају текст пред собом, те је основна метода истраживачи рад на тексту.

Након сагледавања ученичке рецепције ове библијске легенде, опредељујемо се, најпре, за тематско-идејни угао посматрања. Ученици најпре уочавају елементе фабуле и како се они нижу у узрочно-послед-

¹⁰³ Николић, Љиљана и Милић, Босиљка (1993). *Читанка са књижевнотеоријским појмовима за први разред средње школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

дичном следу (ширење греха, предсказање потопа, божија одлука да уништи водом свет који је створио, милост за Ноја, грађење лађе, потоп – уништење света, Нојев спас у лађи, излазак на Арарату, настанак новог света, божије одрицање – дуга). Захтева се да ученици поједине целине објашњавају, излажу своје ставове о њима и поткрепљују их наводима из текста.

Затим се ствара проблемска ситуација и поставља проблемско питање:

Зашто је Бог људе казнио потопом, а чиме је Ноје заслужио божију милост?

У коментарисању ученичких одговора треба истаћи да су Нојева праведност и дугогодишњи живот по божијим законима (Ноје је живео преко 600 година!) заслужили божију наклоност. То је заправо и основна поука приче о Ноју и његовој лађи. Она показује какав треба да је човек.

Даље се са ученицима разматрају све појединости којима је насликана апокалиптична визија потопа. Ученике наводимо да опише и слике потврђују наводима из текста.

С каквом намером је Бог желео да спасе поједине животињске парове? Наравно, да би се цео живот након потоп поново обновио, али да праотац свима постане праведни Ноје.

Занимљива су питања ученика у вези са животињама (које су животиње чисте, а које нечисте). То им *Библија* одговара. Одговор је у *Трећој књизи Мојсијевој* (11. глава). Пошто је то прилично дуг цитат и подробно објашњење, овде га нећемо наводити. Занимљива су и ученичка питања о димензијама Нојеве лађе, коју је Ноје саградио према божијем пројекту. Проучаваоци *Библије* сматрају да је лађа била око 150 метара дуга, око 25 метара широка и 15 метара висока. То је заиста огромна конструкција за оно време и с правом се ученици питају да ли је било могуће саградити је тада. Одговор је увек исти – све је то легенда.

У приказу потоп, ученике је фасцинирало и како приповедач веома пажљиво означава време и количину воде. Четрдесет дана је падала киша и надирала вода са свих страна и стајала је поврх земље 150 дана. Изнад брда је вода била петнаест лаката (око седам метара). Овом приликом ученицима се могу саопштити и неке археолошке претпоставке. Археолози који су пронашли старе сумерско-вавилонске градове (Ур) према количини муља закључују да се на тим просторима свакако догодила велика поплава.

Са ученицима ћемо се задржати на приказу како Ноје проверава да ли се вода повукла и да ли негде има копна (наводе се делови из текста). Ноје најпре пушта кроз прозор гаврана, па затим голубицу, али се они враћају назад, што је знак да нема копна у домету њиховог лета. Након седам дана поново пушта голубицу и она се враћа са маслиновом гранчицом у кљуноу. Сличне мотиве ученици су запазили и у *Епу о Гилгамешу*, у целини о Утнапиштиму и великом потопу (11. плоча). Са ученицима објашњавамо симбол голубицу са маслиновом гранчицом, која у овом случају означава спасење, мир и обнову живота.

Група заинтересованих ученика добија задатак да сачини копаративну анализу потопа из *Библије* и *Епа о Гилгамешу*. Резултате свога истраживања представљају осталим ученицима.

Резиме анализе:

Основна разлика је у томе што је у *Епу о Гилгамешу* изражена вера у мноштво богова и што су они приказани и са манама, недовољно достојанствени, док је Бог у *Библији* један и високо уздигнут изнад човека са снажном моћи и достојанством.

Еп о Гилгамешу

- мноштво богова
- Утнапиштим
- спасилац Еа, бог дубина
- савет да сагради лађу
- укрцава у лађу благо, семе, најближу родбину, стоку, мале животиње, занатлије свих вештина

Легенда о потопу (Библија)

- један бог – Јехова
- Ноје
- Јехова
- даје пројекат ковчега, лађе
- укрцава у лађу породицу, жену, три сина и њихове жене и животиње свих врста

Сличност постоји и у сликама потопа

- кад је јутро освануло
- Подиже се црно облачје,
- Као гаврани
- беснели су зли дуси
- светлост се претворила у
- Таму
- јужни ветар је тутњао
- воде су бучећи хујале
- И већ су достигле планине
- Сручиле се на све људе

- И навали вода, и уста јако по земљи...
- И наваљиваше вода све већма
- по земљи и покри сва највиша
- брда што су под цијелим небом

И сами богови уплашише се
Потопа, побегоше и попеше
Се на Ануов брег богова.
Шћућурени као пси гураxu се
Међу собом.

Шест дана и шест ноћи
Потоцима је падала киша
Седмог дана попусти потоп

И удари дажд на земљу за
четрдесет дана и четрдесет
ноћи. (...)
И стајаше вода поврх земље
Сто и педесет дана.

Ученици сматрају да су поетске слике снажније и лепше у *Епу о Гилгамешу*.

– лађа се зауставила на брду
Нисир (Кавказ)
– Утнапиштим пушта: голуба,
ластавицу, гаврана
– Утнапиштимова жртва боговима
(јагње, жртвено зрнелје, спаљивање
кедровог дрвета и мирте)
– богови удишу мирис
– Еа Утнапиштиму даје
бесмртност

- лађа се зауставила на Арарату
- Ноје пушта: гаврана, голубицу,
голубицу
- Ноје чини жртвеник Господу
од свих чистих животиња (жртве
паљенице)
- и Господ омириса мирис угодом
- благослов Ноју за обнову света

Пошто је *Еп о Гилгамешу* старији, закључујемо да библијска легенда о великом потопу није оригинална, већ да је преузета из старије сумерско-вавилонске књижевности. И у *Махабхарати*, индијском епу, налази се прича о потопу.

Ученике можемо упознати и са неким занимљивим истраживањима везаним за Ноја и велики потоп. Хиљадама година људе интересује шта је било са чувеном Нојевом барком и да ли се она заиста зауставила на Арарату (највишем врху Кавказа, преко 5.000 м). Према *Библији*, Нојева лађа је ношена око 700 миља или 1.000 км. Многи археолози тврде да се она налази заробљена у леднику на Арарату. Верници одлазу у експедиције на Арарат и кад пронађу неко старо дрво, сматрају да је то остатак Нојеве барке и односе га као реликвију.

Прича из *Књиге постанка* говори о томе да је након потопа поново започео живот у покрајини око Арарата и занимљиво је да су модерна археолошка истраживања показала да су то подручје непрестано насе-

љавали преци данашњег човека током барем пола милиона година и да су многе животињске и биљне врсте, које данас налазимо у Европи, пореклом из Јерменије и Закавказја.

Значајна је појединост у *Књизи постанка* и Нојев пионирски подухват сађења винограда на нижим падинама планине. Модерно виноградарство је доказало да је Јерменија заиста земља у којој је први пут успешно сађена дивља лоза и да мит о Ноју, као оцу виноградару, јесте и нешто више од легенде.

Ученицима можемо описати и злоупотребе приче о Ноју. Од гро-жђа је Ноје правио и вино и напио се, те се у сну открио, па га је син Хам видео обнаженог. И ту нам се праведник Ноје не допада, јер куне свог сина због тога што је погледао нагог оца. Та клетва Хама и његових потомака, која их осуђује да буду слуге браћи Саму и Јафету, била је једна од упоришних тачака јужноафричких свештеника и политичара који су преиначили легенду у расни мит с обзиром на то да је Хам описан као предак црне расе. Одатле се изводио закључак да су црнци одлуком божијом осуђени да заувек служе белцима, што је необичан пример расне злоупотребе мита на лицемеран начин.

Ученицима можемо указати да је ова легенда у супротности са завршном књигом *Новог завета*. Иако је у њој речено да Бог људе више неће уништавати, а као доказ том божијем наговештају настала је дуга, ипак се у *Новом завету* поново јавља застрашујућа идеја о смаку света и стварању новог под називом *Апокалипса*. (*Апокалипса* се у јеврејској и хришћанској литератури приказује као учење да ће због греха људи бити поново уништени (Страшни суд) и уместо садашњег света ће настати нови у коме више неће бити зла.¹⁰⁴

На крају закључујемо са ученицима да су *Легенда о потопу* као и *Апокалипса* снажне и поучне приче о греху и казни, али и о праштању милосрђу и обнови.

ЛИТЕРАТУРА

Библија (1976). Издање Библијског друштва Београда. Преводи: *Стари завет* – Ђура Даничић, *Нови завет* – Вук Карацић.
Библија (*Стари и Нови завет са објашњењима*) (1990). Превео др Лујо Бакотић. Добра вест. Нови Сад.

¹⁰⁴ *Откровење светог Јована Богослова* настало у пећини на светом острву Патмос, у првом веку наше ере, *Нови завет*.

- Вербер, Еуген (1968). *Из повјести свјетске књижевности*. Књ. 1. Стара хебрејска књижевност. Напријед. Загреб.
- Гилгамеш* (1993). Превод с руског (уз консултацију оригинала), студија и коментари др Марко Вишић. Библиотека Корени цивилизације. Књижевна заједница Новог Сада.
- Косидовски, Закон (1989). *Библијске легенде*. СКЗ. Београд.
- Линг, Тревор (1993). *Историја религије Истока и Запада*. СКЗ. Београд.
- Милин, Драган (1994). *Старозаветна историја*. Матица српска. Нови Сад.
- Николић, Никола и Николић, Сергије (1990). *Гилгамеш, стварање света и друге библијске легенде*. Отворено свеучилиште. Загреб.
- Рандељ, Ђорђе (1996). *Откриће Библије* (1. књига *Стари завет*, 2. књига *Нови завет*). Три-М. Н. Сад. Штампарија Алимпић. Ваљево.
- Џемс, Е. О. (1990). *Упоредна религија*. Матица српска. Н. Сад.

4.2. СВЕМОГУЋНОСТ ЛЕПОТЕ И ТРИЈУМФ ЛЈУБАВИ¹⁰⁵ У „ПЕСМИ НАД ПЕСМАМА“

Нашим школама потребно је више лепоте, љубави, бриге... Треба им вратити углед, уважавање и духовно зрачење. У *Новом завету*, у чувеној Исусовој беседи на Гори истакнуто је: „*Не меће се светиљка под суд, већ на свећњак да светли свима...*“¹⁰⁶ Школа, која је једно од „видела“ народу, већ дуго је прекривена разним тамним засторима од идеолошких забрана, разних волонтиража, вулгаризажа, друштвене небриге, немаштине... Помозимо јој да засветли новим сјајем! Више светлости у наше школе унели би управо добро одабрани текстови из Библије због свог изузетног васпитног значаја.

Колико Библија може да оплемени ученике узвишеним осећањима, показује се кроз наставно тумачење одломака из *Песме над песмама*.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Васпитни значај одабраних библијских текстова, мотивација за доживљавање Песме, неоптерећивање ученичке рецепције претходним текстолошким коментарима, хеуристички разговор, проблемска питања.

„Песма над песмама“ пред учеником

Из Старог завета у првом разреду средње школе обрађују се одломци из Прве књиге Мојсијеве – Постање (Легенда о потопу) и Песма над песмама. Песма над песмама је у Читанци¹⁰⁷ репрезентована само Другом песмом, али ученицима препоручујемо да је прочитају у целини да би могли да осете у чему је њена вечна и непролазна лепота.

¹⁰⁵ Напоредна синтагма у наслову преузета је из текста Иве Андрића о Песми над песмама (Андрић, Иво (1924). *Пјесма над пјесмама*. Вијенац. Друга књига III/6, или у Сабраним делима. Књига Историја и легенда. Есеји I. Просвета. Београд. 1977.

¹⁰⁶ *Нови завет* (1990). Јеванђеље по Матеју (5/15). Превод и објашњења др Лујо Бако-тић. Добра вест. Нови Сад.

¹⁰⁷ Николић, Љиљана и Милић, Босилка (1995). *Читанка са књижевнотеоријским појмовима за први разред средње школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

У припремању концепције часа, желећи да омогући ученицима што бољи доживљај Песме, наставник застаје упитан: да ли ученике најпре обавестити о расправама о ауторству, различитим тумачењима и другим текстолошким коментарима Песме над песмама, или их без припреме „суочити“ са њом да њихова рецепција не буде оптерећена или усмерена у назначеном правцу. Опредељујемо се за овај други поступак, јер желимо спонтану ученичку комуникацију са текстом и њихов аутентичан доживљај. Ученике, ипак, треба припремити за пријем текста тако што ћемо их мотивисати за боље доживљавање Песме. Може се то, можда, учинити подстицањем ученика да наведу цветове који по њима најснажније означавају љубав (ружа, љиљан, зумбул, ђурђе-вак...) или да замисле најлепши амбијент за двоје младих, заљубљених (врх, ливада, пропланак, хладовина дрвета...).

Следи наставниково интерпретативно читање Друге песме, чему треба посветити изузетну пажњу, јер је то кључна етапа наставниковог рада на Песми; може се рећи прва њена интерпретација. Добрим читањем наставник наглашава поетске вредности текста и омогућава да он снажно делује на емотивно-имагинативне моћи ученика. Припремајући се за читање, наставник предвиђа вредносне чиниоце и доминантне делове текста, који ће при тумачењу добити највећи значај¹⁰⁸. Пошто је песма у дијалошкој форми, женски и мушки глас читати другачије (боја тона, јачина тона). Мушки глас читати динамичније и брже јер је у кретању, а женски нежније и лаганије (јер она чека драгог).

ПЈЕСМА НАД ПЈЕСМАМА (пјесма друга)

Ја сам ружа Саронска
љиљан у долу.
Што је љиљан међу трњем,
то је драга моја
међу дјевојкама.
Што је јабука међу дрветима
шумским,
то је драги мој међу момцима;
жељех хлада њезина и сједох,
и род је њезин слатак грлу мојему...
Глас драгога мојега; ево га,

¹⁰⁸ Илић, Павле (1997). Типови читања у настави, у књизи *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси (Методика наставе)*. Прометеј. Нови Сад.

иде скакућући преко гора,
прескакујући преко хумова.
Драги је мој као срна или
као јеленче;
Ево га, стоји иза нашег зида,
гледа кроз прозор,
вири кроз решетку.
Проговори драги мој и рече ми:
устани, драга моја, љепотице моја,
и ходи.
Јер, гле, зима прође,
минише дажди,
отидоше.

Цвијеће се види по земљи,
дође вријеме пјевању,
и глас грличин чује се
у нашој земљи.
Смоква је пустила заметке своје,
и лоза винова уцвала мирише.
Устани, драга моја, љепотице моја,
и ходи.

Голубице моја у расјелинама
каменијем, у закону врлетном!
Дај да видим лице твоје,
дај да чујем глас твој;
јер је глас твој сладан
и лице твоје красно.
Похватајте нам лисице,
мале лисице,
што кваре винограде,
јер наши виногради цвату.

Мој је драги мој,
и ја сам његова,
буди као срна, драги мој,
или као јеленче
по горама раздјељенијем.

превод Ђуре Даничића ¹⁰⁹

¹⁰⁹ Коришћено издање *Библије* Библијског друштва Београда (1976). Преводи: *Стари завет* Ђура Даничић, *Нови завет* Вук Караџић

Након читања, ученицима се омогућује предах, емоционална пауза у којој се сабирају утисци. И прва питања треба да буду таква да ученици искажу своје доживљаје Песме. Тек касније ће се приступити рационалном сагледавању доживљеног¹¹⁰. За проверавање ученичких доживљаја могу се поставити следећа питања: *Како замишљаш девојку? Где је њен драги?* Занимљиво је како ученици у позадини песме замишљају љубавну причу:

Драга је затворена у каменом дворцу као голубица у кавезу (голлубице моја, у расјелинама каменијем, у заклону врлетном). Између ње и драгог су зидови и решетке

(ево га, стоји иза нашег зида, гледа кроз прозор, вири кроз решетку). Драги је у планини, слободан, а његова љубав прескаче горе и хумове да би стигла до вољене. Не постоје зидови за љубав! Иако је драги далеко, девојка га замишља као срну или као јеленче који прескачу хумове да би стигли у њену близину. Она чује глас љубави, који је зове и пошто је природа на њиховој страни (тако закључују ученици), сви верују да ће љубав победити и да ће љубавна чежња бити задовољена.

Уочљиво је да Песму над песмама ученици доживљавају као узвишену поему о лепоти и снази љубави. Тек када смо уверени у добар пријем текста, започиње се са његовом анализом, која треба да искаже и осмисли ученичке доживљаје. При том текст Песме мора стално да је пред ученицима, да се из њега наводе и поткрепљују поједина запажања, мисли и ставови. Ученици добијају конкретне задатке.

Кроз усмерено, истраживачко поновно читање у себи, треба да уоче и издвоје најснажније песничке слике, те водеће елементе при анализи. Након обављених индивидуалних радњи сваког ученика, сагледавају се слике – појединачна опредељења ученика, а затим се заједнички закључује да све оне задивљују лепотом и мирисом цвећа, заштитничким хладом дрвећа, слашћу и мирисом јабуке, љупким скоковима срне и јеленчета, грличином песмом, нежношћу голубице, зеленим високим горама, хумовима, долинама... Кроз хеуристички разговор¹¹¹, ученици се наводе да примете да једне слике означавају девојку, а друге младића.

¹¹⁰ Илић, Павле (1980). *Лирска поезија у савременој настави*. Раднички универзитет „Радивој Ћирпанов“. Нови Сад.

¹¹¹ Хеуристички разговор – вид дијалогске методе којом се уз помоћ стручно вођеног разговора долази до решавања литерарног проблема. Видети у литератури: Група аутора: *Педагогија 2* (1969). Матица српска. Загреб; Росандић, Драгутин (1986). *Методика књижевног одгоја и образовања*. Школска књига. Загреб; Илић, Павле (1997). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси (методика наставе)*, Прометеј. Нови Сад.

девојка	младић
ружа	срна
љиљан	јеленче
голубица	дрво јабуке у шуми
девојчин амбијент	младићев простор
-дворац-	гора
У расјелинама каменијем,	долине, хумови
У заклону врлетном	виноград, воћњак
	стада

У даљњем разговору о овим сликама (знаковима и симболима) и њиховим тумачењем, ученици треба да осете да избор знакова и лепеза њихових значења (симболика биљног и животињског света, амбијента) стварају светлу, јасну, чисту поетску слику изузетне лепоте. У њој доминира осећање љубави. Ученике наводимо да прецизирају љубавно осећање. То је, заправо, љубавна чежња двоје младих који су растављени. Стога се не слажемо са насловом који је у Читанци дат Другој песми – *Чежња драге за драгим* – јер је у питању узајамна чежња. (Поред превода Ђуре Даничића, консултован је и превод Марка Вишића¹¹².)

Очекује се да ученици са лакоћом закључе и којим стилским средствима су остварене слике у песми. Читава песма почива на поређењу и егзотичним метафорама. Драги своју драгу пореди са цвећем. Девојка сама себе назива ружом и љиљаном. Љиљан и ружа схватају се као семиотички знаци. Лако их је протумачити. Оба цвета означавају девојчину лепоту. Љиљан више њену чистоту и невиност, а ружа савршенство, опојност и жељу за давањем чисте љубави. Поред дивног изгледа, ови цветови имају и опојан, омамљујући мирис. Љубав омамљујуће мирише у Песми над песмама. Она је чиста, бела као љиљан, раскошна као ружа.

Девојка свог драгог пореди са дрветом јабуке међу „дрветима шумским“. Какву симболику има ова необична поетска слика? Дрво јабуке не пружа само заштитнички хлад, сигурност и уточиште, већ и плод који је слadak и мирисан. Сладак као љубав. Загристи јабуку и осетити њену сласт, означава доживети пољубац... (чулну љубав). Може се рећи да је у овој слици доживљај љубави остварен неком врстом синестезије – мешањем визуелних, тактилних, олфакторних, густилних и акустичних осећаја.

Мноштво осећаја, који се доживљавају свим чулима, управо и чини снажним укупни доживљај љубави.

¹¹² Вишић, Марко (1996). *Пјесма над пјесмама са студијом Духовни живот древних Хебреја*. Пешић и синови. Београд.

Који мириси се шире у Песми? Поред заносних мириса љиљана и руже, Песмом се шире и мириси смокава, процвале винове лозе и они означавају издашност, обиље и плодност природе, која још више подстиче на љубав. Осећамо свеж мирис шума, гора, слатки и медоносни мирис пољског цвећа и травнате долине, зелених хумова...

Које је време у песми? Једино могуће. Пролеће. Зато су боје у њој: зелена (долине, шуме, горе, хумови, дрвеће, виногради), бела (љиљан, голубица), румена (ружа, јабука, смоква) и смеђа (јеленче, срна, грлица, лисице). Све је обасјано светлошћу и титра у свеопштој љубави природе, тој позитивној енергији која зрачи из Песме.

Доминантан укус је слат, а звук заносна мелодија пролећа и љубави:

„... дође вријеме певању
И глас грличин чује се
У нашој земљи...”

Уз раскошну флору, у песми је и мноштво љупких животиња и птица: јеленче, срна газела, лисице, голубица, грлица... Девојка свог драгог пореди са јеленчетом, који је витак, млад, леп, грациозан, брз, и симболише смелост, брзину и стабло живота. Следеће поређење је слично – драги је мој као срна – па су и асоцијације сличне (може се као ознака додати још и нежност). Младић девојку назива голубицом која је симбол љубави, нежности, чистоте, продуктивности. Грлица и њена песма означавају исто (у хришћанству, грлица симболише и брачну вредност).

Након тумачења песничких слика, ученицима се може прочитати шта је Иво Андрић рекао у свом приказу Песме над песмама:

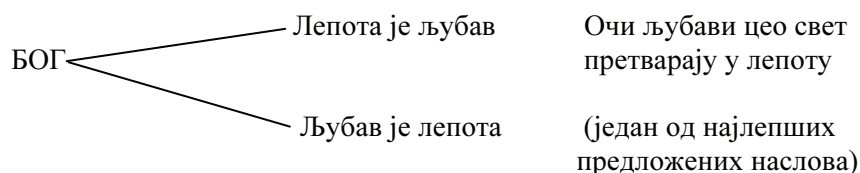
„Када би наш задатак био да овој песми дадемо који други наслов, ми не бисмо знали изумети zgodнијега него **Свемогућност лепоте и тријумф љубави.**“

Овај цитат послужиће нам као полазиште за стварање проблемске ситуације. Ученицима постављамо проблемска питања¹¹³: да ли се слажете са Андрићевим закључком? Уједно размислите какав бисте ви наслов дали Песми над песмама? У индивидуалном решавању ових пита-

¹¹³ О проблемској настави видети у следећој литератури: Росандић, Драгутин (1975). *Проблемска, стваралачка и изборна настава књижевности*. Свјетлост. Сарајево; Росандић, Драгутин. Наведена *Методика*; Илић, Павле. *Проблемско-стваралачки систем у наведеној Методизи*; Николић, Милија (1988). *Типови стваралачког решавања проблема у књизи Методика наставе српскохрватског језика и књижевности*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

ња, јавља се више различитих одговора и судова. У корекцији тих одговора и предлога, долазимо до заједничког закључка да су два основна мотива Песме над песмама **ЛЕПОТА** и **ЉУБАВ** и да се они чак могу и изједначити. Са ученицима са лингвостилистичког аспекта објашњавамо ефектну и многозначну синтагму **СВЕМОГУЋНОСТ ЛЕПОТЕ**, која стоји у напоредном односу са синтагмом **ТРИЈУМФ ЉУБАВИ**, и са којом је истог типа.

Свемогућност је сложеница која означава бескрајно велику моћ, свемоћ. Та именица је изведена из придева – свемогући. Ученици осећају да се тај придев најчешће везује за неко божанство. Чак се и име Бога замењује поимениченим придевом Свемогући. Невидљивим асоцијацијама у датој синтагми, ми и лепоту доживљавамо као божанство. И лепота има снагу Бога. Све може. А љубав, такође. Стога их ученици и изједначавају.



Уз лепоту и љубав узвисујемо се до божанских еона. Можда су лепота и љубав друга имена за Бога – претпостављају поједини ученици.

У складу са осећањима уочава се и узвишен и свечан тон песме. Она се доживљава као химна правој љубави.

Ученицима се може поставити и следеће питање: чиме се у Песми постиже да подједнако снажно осећамо и девојчину и младићеву љубав. Ученици уочавају да се то постиже замишљеним дијалогом младића и девојке (јер су они растављени). Када лирски субјекат сам говори о својим осећањима, то, свакако, снажније делује на читаоце (непосредније и уверљивије). Стога се подједнако интензивно осећа и девојчина и младићева љубав и чежња.

Неким ученицима је несхватљиво откуда се ова љубавна песма нашла у Светом писму. У вези са тим треба им дати објашњење о ауторству песме и њеним различитим тумачењима. У Библији се каже да је Песму над песмама написао цар Соломон. Тако је и насловљена: Соломонова песма над песмама. Пошто је Соломон¹¹⁴ био велики ауторитет за Јевреје, његови су текстови и у Библији сачувани као светиња. Друго

¹¹⁴ Поред кратког наставничког објашњења ко су били цар Давид и син Соломон, ученици се упућују на њима приступачну литературу: Косидовски, Зенон (1989). *Библијске легенде*. СКЗ. Београд.

објашњење залази у другачије теолошко тумачење Песме над песмама. Због очигледне љубавне тематике, Песма је у цркви схватана као алегорична: за Јевреје – као сликовито откривање Божије љубави према свом одабраном народу; за хришћане – као Христова љубав према небеској невести, Цркви. И на основу ових тумачења са ученицима се може развити жива расправа. Већина ученика се не слаже са теолошким објашњењима. Неки с правом постављају питање: зашто љубавна песма не би могла да буде у Светом писму, кад свет почива на љубави? Можда „Бог“ у својој мудрости, у канон Светог писма укључује једну целу књигу о љубави јер се она у свакој генерацији злоупотребљава и скрнави. Њен циљ је, треба истаћи ученицима, да укаже на исправност и вредност искрене и праве љубави мушкарца и жене у свим њеним аспектима. Не може се до краја теолошко тумачење ни спровести. Не постоје индикације да је Песма тако замишљена. Понекад су неки делови контрадикторни. „Песма мора, ипак, дословно да се узме као песма о људској љубави, писана у форми низа драматичних песама са једном уједињавајућом темом“, како каже Иво Андрић¹¹⁵. Чињеница је да Песма своје постојање у канону вероватно може да захвали алегоријском тумачењу цркве, али то, ипак, не мора да се прихвати као норма. Сваки читалац ће је прихватити на свој начин, па и ученици.

После истицања „пастирске хипотезе“ о Песми над песмама, већина ученика се њој приклања. То је приказ по коме су двоје заљубљених један пастир и Суламка. Између њих постоји искрена, чврста љубав. Међутим, девојка је доведена у царски харем (неки сматрају остарелом Давиду). Цар Соломон, син Давидов, хоће да освоји девојку и покушава да добије њену наклоност истичући своје царско богатство и раскош палате. Безуспешан је. Девојка је верна свом младићу – пастиру и чезне за њим. Тако песма охрабрује неугасиву љубав која се не може купити.

Ученике укратко упућујемо и у новија тумачења Песме, која оспоравају ауторство Соломону и кажу да она представља скуп свадбених јеврејских народних песама, а које су сличне старијим месопотамским у славу богова плодности и природе.

На крају часа, у виду мисаоне синтезе онога што се уочило анализом појединих слојева дела и решавањем проблемских питања, истичу се мисаоне-емотивне поруке и сагледава се уметничка вредност дела. Поруке ученици формулишу сами и најуспешније се записују на табли:

- живимо једноставно попут природе
- поштујемо природу око себе
- волимо искрено и дубоко

¹¹⁵ Андрић, Иво. *Наведено дело*.

-научимо да видимо лепоту око себе, да све гледамо позитивним очима

-не мислимо на прошлост и будућност, живимо у лепоти садашњег тренутка

-права љубав се не може купити

-не постоје зидови за љубав; љубав побеђује све препреке

-ако искрено и дубоко волите, и звезде (и богови) ће вам помоћи да ту своју љубав остварите¹¹⁶.

Да бисмо заокружили слој идеја у Песми над песмама, ученицима читамо и цитат из предговора Николе Милићевића¹¹⁷:

„Нигде се не помиње Бог, ни рај, ни пакао; није изражена чежња за вјечним блаженством ни страх од пролазности и смрти. Све што се траћи то је садашњи, једноставни тренутак живота, једно посве скромно, али чисто мјесто под сунцем, али дословно под сунцем, у природи, у сиромаштву, само под увјетом да то сиромаштво значи слободу и мир.“ – али ми додајемо и оно што је заборављено и што свему даје прави чар и сјај живљења – искрену, чисту, узајамну љубав.

Песма над песмама (у буквалном преводу: Ненадмашна песма) најлепша је и најоригиналнија љубавна песма у светској књижевности. Њена поетска снага вековима је била инспирација уметницима: песницима, сликарима, музичарима... Својим сјајем она озарује сваког читаоца, а посебно младе, наше ученике, јер су они у добу првих љубави. Песма над песмама их учи каква треба да буде права љубав.

SUPREME BEAUTY AND TRIUMPH OF LOVE IN „THE SONG OF SONGS“

Summary

The paper advocates a greater representation and better selection of Biblical texts in Yugoslav schools due to their exceptional educational significance for pupils. An illustration of how a Biblical text can infuse the pupil with exalted feelings is given by detailed teaching interpretation of a passage from „The Song of Songs“.

ЛИТЕРАТУРА

Букеј, Морис (1978). *Библија, Куран и наука*. Свјетлост. Сарајево.

Вербер, Еуген (1968). *Из повијести свјетске књижевности*. Књ.1. Стара хебрејска књижевност. Напријед. Загреб.

¹¹⁶ Сличну идеју ученици су учили и у роману *Алхемичар*; Коељо, Паоло (1996). *Алхемичар*. Паидеиа.

¹¹⁷ Милићевић, Никола (1971). *Пјесма над пјесмама краља Соломона*. Загреб.

- Линг, Тревор (1993). *Историја религије Истока и Запада*. СКЗ. Београд.
- Марић, Драгомир (1939/40). *Библијска поезија*. Гласник југословенског професорског друштва. Књ.20.
- Милин, Драган (1994). *Старозаветна историја*. Матица српска. Нови Сад.
- Николин, Драгутин (1984). *Библија јуче, данас, сутра*. Београд.
- Песма над песмама*. Хришћански преглед. Београд. Добра вест. Нови Сад.
- Петровачки, Љиљана. Свето писмо у настави српског језика и књижевности у средњој школи (реферат саопштен на 26. међународном научном састанку слависта у Вукове дане (9–14. септембар 1996.); штампан у *Зборнику реферата и саопштења МСЦ*, број 26.
- Петровачки, Љиљана (1997). Вуков превод Новог завета у настави српског језика и књижевности у средњој школи: Беседа на Гори (Јеванђеље по Матеју). *Школски час српског језика и књижевности*. Београд. Број 1.
- Петровачки, Љиљана (1997). Стари завет: Легенда о потопу. *Школски час српског језика и књижевности*. Бр. 2. Београд.
- Рандељ, Ђорђе (1996). *Откриће Библије, прва књига Стари завет*. Три-М. Нови Сад. Штампарија Алимпић. Ваљево.
- Џемс, Е. О. (1990). *Упоредна религија*. Матица српска Нови Сад.

4.3. БЕСЕДА НА ГОРИ

Методички приступ одломку из Матејевог јеванђеља

У раду је методички разрађен одломак из Матејевог јеванђеља (пета, шеста и седма глава).

Да би се омогућила добра ученичка рецепција текста, примењен је корелацијско-интеграцијски методички систем. За непосредни рад на одломку, предложене су и употребљене методе експликације текста, хеуристичког дијалога и проблемских питања.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: мотивација ученика, корелацијско-интеграцијски методички систем, експликација текста, хеуристички дијалог, проблемска питања

Библија се у целокупној настави српског језика и књижевности (и у основној и у средњој школи) обрађује само у првом разреду средње школе. У оквиру кратког прегледа књижевности старог века, Библија репрезентује стару хебрејску књижевност и са ученицима се изучава као књижевно, а не као религијско дело.

У Читанци за први разред средње школе¹¹⁸, из Старог завета су према захтевима Наставног програма¹¹⁹ заступљена два одломка: Легенда о потопу и Друга песма из Песме над песмама. Текстови су узети из Даничићевог превода. Из Новог завета Програм налаже обраду Беседе на Гори и Страдање и васкрсење Христово и то из Матејевог јеванђеља, што су састављачи Читанке испоштовали. Треба нагласити, да су назначени одломци из Новог завета у Читанци из Вуковог превода. Иако има новијих превода Новог завета, који су можда и бољи, првенствено са теолошког становишта, мислим да је за проучавање Новог завета као књижевног дела боље користити Вуков превод чији језик има потребну патину за књигу старог века, али и садржајну тачност „без ко-

¹¹⁸ Николић, Љиљана и Милић, Босиљка (1993). *Читанка са књижевноисторијским појмовима за први разред средње школе*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

¹¹⁹ Консултован је садржај програма за први разред гимназија: Службени гласник СР Србије. Просветни гласник. 16. 08. 1990. Бр. 5. стр.7.

је се и не може преводити Свето писмо“, како је казао Ђура Даничић¹²⁰. (На тај начин ученици ће сагледати и изузетно значајан Вуков рад на превођењу ове свете књиге.)

Пре обраде Беседе на Гори, ученике је потребно мотивисати за пријем текста и дати им неопходна објашњења. Методе експликације текста у овом случају су нам неопходне. Из обиља разнородне литературе наставник мора, поштујући принцип економичности, да припреми најбитније историјске, социолошке, теолошке, филозофске и друге коментаре. Корелацијско-интеграцијски методички систем¹²¹ биће, стога најпогоднији за реализацију ове наставне јединице.

Са ученицима, најпре, треба сагледати везу између Новог и Старог завета с обзиром да су претходних часова читали и тумачили одломке из Старог завета. Затим треба извршити ширу и ужу локализацију одабраног одломка у Новом завету.

Потребно је истаћи да је Нови завет повезан са Старим тако што су пророци у Старом завету (Исаија, Јеремија и др.) наговорили долазак Месије, спаситеља света, који ће бити Исус, као и утврђивање новог савеза Бога са израелским народом. Исус је по Библији, потомак из Давидове лозе и син божији.

ШТА О ИСУСУ КАЖЕ ИСТОРИЈА?

Према ономе што ученици могу да сазнају из уџбеника историје, свакако су у дилеми. Историја није ни оповргла, ни потврдила постојање Христа. Забележено је да је постојао Исус, пророк мале јеврејске секте ебонита (сиромашних). У јеврејским књигама постоји податак да су римске власти обесиле Исуса Назарета, што је „терао чаробњаштво и поделио Јевреје“. У службеној архиви, Исусов случај унесен је као случај сваког другог Јеврејина побуњеника. Једина готово савремена референца о Исусовој смрти једног римског историчара једноставно гласи, да је „осуђен на смртну казну за владе Тиберија, пресудом прокуратора Понтија Пилата“.

У канонским и апокрифним јеванђељима, лик Исуса као једног од јеврејских пророка, претворио се у Месију за све, што је било даљња претпоставка за претварање хришћанства у светску религију.

¹²⁰ Даничић, Ђура (1862). *Приказ Вуковог Новог завјета*. Видовдан. Бр 63.

¹²¹ Корелацијско-интеграцијски методички систем захтева повезивање сродних наставних садржаја, на пример из различитих предмета, наука и уметности да би се градило сагледало комплексно и свестрано и да би према томе ученицима било јасније.

УЧЕНИЦИМА ТРЕБА ОБЈАСНИТИ ШТА СУ ЈЕВАНЂЕЉА.

Библија даје четири извештаја о Исусовом животу. Четири човека (по Библији надахнута Јеховиним духом): Матеј, Марко, Лука и Јован (Исусови следбеници, апостоли) написали су независне животописе, пружајући на тај начин четвороструко сведочанство да је Исус био Месија. Они су дали појединости из његовог живота, службе, страдања, смрти и ускрснућа. Ти извештаји названи су јеванђеља, а реч „јеванђеље“ значи добра вест или блага вест. Иако су та четири извештаја паралелна и често покривају исте догађаје, они никако нису обичне копије један другог. Прва три јеванђеља често се називају синоптична што значи сличног погледа, јер имају сличан приступ у извештавању о Исусовом животу на Земљи, док се четврто, Јованово јеванђеље доста разликује.

Сматра се да је „добру вест“ први записао Матеј. Његово име је вероватно скраћени облик хебрејског имена Матитија што значи „дар Јеховин“. Он је један од дванаест апостола које је изабрао Исус. Док је Исус путовао по Палестини, проповедајући и проучавајући о божијем краљевству, Матеј је био царски порезник, што је био посао кога су се Јевреји гнушали, пошто их је стално подсећао да нису слободни, већ да су под управом Рима. Матеј је био познат и као Леви, и био је син Алфеја. Он је спремно одговорио на Исусов позив да га следи. Иако јеванђеље, које је приписано Матеју, не наводи по имену њега као писца, велики број историчара ране цркве истиче га као аутора. Постоје докази који указују да је Матеј првобитно написао своје јеванђеље на народном хебрејском језику тог времена, а потом га превео на грчки. Тачна година писања није позната, али каснији манускрипти указују на то да је то било 41. године н. ере и да је написан у Палестини. Неки проучаваоци Новог завета (нпр. Зенон Косидовски) сматрају да Матеј није написао то јеванђеље¹²². Ми се не можемо упуштати овом приликом у овакве расправе, већ ћемо ученике укратко упознати са садржајем Матејевог јеванђеља да бисмо стигли до одабраног одломка.

ЗАШТО ЈЕ ОДАБРАНО БАШ МАТЕЈЕВО ЈЕВАНЂЕЉЕ?

Свакако због тога што има најбољу стилизацију садржаја и што од свих јеванђеља има највишу литерарну вредност (у томе се слажу сви његови проучаваоци).

¹²² Косидовски, Зенон (1995). *Приче јеванђелиста*, поглавље: Зашто цариник Леви није написао мемоаре. ИП Бок. Марсо. стр 63.

Након шире локализације, приступамо Матејевом јеванђељу. Ученицима треба показати Нови завет, и у њему Матејево јеванђеље, објаснити обележавање глава, нумерацију ставака и дати им и друге неопходне текстолошке коментаре. Затим следи ужа локализација.

Матеј своје јеванђеље логично започиње Исусовим родословом, доказујући да је потомак Аврама и Давида. На тај начин успостављена је веза са најзначајнијим старозаветним вођама јеврејског народа. Након тога следе извештаји о Исусовом чудесном зачећу, његовом рођењу у Витлејему, посети астролога, Херодовом гневном убијању свих децака испод две године у Витлејему, бегу Јосифа и Марије са малим Исусом у Египат и њиховом каснијем повратку да би се настанили у Назарету. Матеј се труди да усмери пажњу на испуњења пророчанства из Старог завета, да би потврдио Исуса као прореченог Месију. Матејев извештај затим прескаче скоро тридесет година да би приказао Јована Крститеља, који проповеда у пустињи Јудеје и такође наговештава Месију. Јован крштава покајничке Јевреје у реци Јордан. Из Галилеје долази Исус и Јован га такође крсти и препознаје, а на Исуса се спушта божији дух (у виду голубице) и глас са небеса каже да је то син божији. Исус путује по Галилеји проповедајући ново учење и лечи болесне и помаже немоћнима. Мноштво људи почиње да га следи. И сада долазимо до најупечатљивије сцене у јеванђељу, до Исусове беседе на Гори, која ће бити предмет нашег детаљнијег тумачења са ученицима.

Пошто су ученици одломак прочитали код куће, замолићемо их да за почетак опишу сцену дешавања што ће уједно бити и добра мотивација за даљњи рад на тексту.

СЦЕНА:

Исус седи на једном обронку на узвишењу и обраћа се својим ученицима и окупљеном народу. Приликом описивања сцене са ученицима обратити пажњу на симболичну ознаку узвишења. Узвишење је, знамо, у близини Галилејског мора, поред Копернаума¹²³. Након што је провео целу ноћ у молитви, Исус поучава мноштво народа који је стигао из Јерусалима, Јудеје, приморских градова Тира и Сидона.

Ученицима можемо саопштити да је о проповеди на Гори писао и Лука у свом јеванђељу, али је Матејев извештај о њој четири пута дужи од Лукиног.

Као мотивација за даљњи рад може нам послужити и инсерт из америчког филма о Исусу „Краљ краљева“ режисера Николаса Реја ко-

¹²³ На том месту, “брду блаженства”, подигнута је црква са прелепим вртом у коме су мермерне плоче са девет блаженстава.

ји се односи на ову проповед (око десет минута). Филмска верзија рађена је потпуно по Матејевом јеванђељу.

Слично може послужити и Дирерова илустрација Беседе на Гори.

За читање текста Беседе наставник се мора посебно припремити. Беседа или проповед има своје реторичке захтеве који се и у читању морају осетити. Етос говорника који је снагом своје личности и снагом својих речи придобио слушаоце, мора бити истакнут.

После читања, након емоционалне паузе у којој се сабирају ученички доживљаји, започиње се разговор.

КАКО ИСУС ЗАПОЧИЊЕ СВОЈ УЗБУДЉИВИ ГОВОР?

Исус своју проповед почиње описујући ко је заиста срећан (блажен). То је познато место о девет „срећа“ или блаженстава. Срећни су они који су свесни своје духовне потребе, они који тугују, који су благе нарави, они који гладују и жеђају за праведношћу, милосрдни, чисти у срцу, мирољубиви, они који су прогоњени ради праведности и они које куде и против којих се лажно говори.

Девет ставака (5:3–11) је заправо девет жељних реченица истих конструкција. Анафоре у њима се различито преводе. У Вуковом преводу то је узвик *благо* (којим се изражава задовољство, радост, срећа-блаженство). У преводу Луја Бакотића и Емилијана Чарнића уместо узвика *благо* понавља се придев *блажени*. Упореди: „*Благо гладнима и жеднима правде, јер ће се наситити!*“ (Вук) и „*Блажени гладни и жедни правде, јер ће се наситити!*“ (Бакотић, Чарнић и др.).

КАКО СА УЧЕНИЦИМА ТУМАЧИТИ ИЗРАZE БЛАЖЕНИ И СРЕЋНИ?

Истинска срећа је увиђање духовних потреба које доносе осећај задовољства и животне испуњености. Она није само у краљевству небеском како проповеда Исус, него у нама самима.

У даљњој анализи задржавамо се на тринаестом ставу пете главе. Исус се обраћа својим ученицима и каже им: „*Ви сте со земљи!*“ Објашњавамо ову метафору. Со чува од кварења. Ученици Исусови су „со земљи“ у том смислу што имају такав утицај на људе који чува од духовног кварења. Они својим примером треба да уче људе исправном животу, што ће спречити свако морално и духовно кварење народа. Данас под синтагмом „со земље“ подразумевамо најбоље, најплеменитије синове неке земље

(у тумачењу значења ове метафоре, може се ученицима саопштити податак да је у Јеховином храму лежала гомила соли поред олтара и тамо су њом свештеници солили жртве паљенице да се не би уквариле).

Задржавамо се на следећим Исусовим речима упозорења апостолима:

„Ви сте видјело свијету.“ (5:14)

Свијећа се не меће под суд него на свијећњак, те свијетли свима“. (5:15)

И ову алегорију ученици тумаче слично: најистакнутији учитељи народа морају увек бити пред народом да њихово учење светли пред њим, а својим понашањем треба да буду примери владања које мора бити у складу са њиховим проповеданим начелима. Само такви биће заиста „светлост света“. Исус захтева висока мерила за своје следбенике: *„Будите ви, дакле, савршени као што је савршен отац ваш небески.“* (5:48)

Ученици ће уочити да се Исус у својој беседи осврће на старе законе и пророке (из Старог завета). Они добијају задатак да пронађу та места и да их прокоментаришу (то су ставови од 5:17 па надаље). Ученици сагледавају да Исус прихвата старе заповести, али треба да истакну и разлику. Уместо старозаветног ригоризма, Исус проповеда праштање, чак и непријатељу, трпљење, милосрђе и љубав међу људима. Овај одломак о Исусу на Гори кореспондира у Старом завету са петом књигом Мојсијевом (пета глава), у којој је десет божијих заповести, а које је Јехова посредством Мојсија дао људима.

Ученицима је несхватљиво и неприхватљиво оно што Исус говори о томе како поступати са људима који наносе увреде (5:39). Млади људи желе да се боре против неправде.

„А ја вам кажем да се не браните од зла, него ако те ко удари по десноме образу, обрни му и други.“

Зато ћемо ученицима објаснити да те речи не треба схватити дословно, већ да је погрешно враћати „мило за драго“. На мржњу не треба одговорити мржњом. Непријатеља треба поразити оним што је њему далеко - љубављу, толеранцијом.

Након указивања на божију заповест „љуби ближњег свога“ (из Старог завета) Исус додаје: *„А ја вам кажем, љубите непријатеље своје, благосиљајте оне који вас куну, чините добро онима који на вас мрзе, и молите се Богу за оне који вас гоне“.* (5:44)

Ученици проналазе став који образлаже ову препоруку: *„Да будете синови оца својега, који је на небесима: јер он заповиједа своме Сунцу, те обасјава и зле и добре, и даје дажд праведнима и неправедним.“* (5:46)

Даље уочавамо да Исус осуђује лицемерје и показује како се треба молити. Та је узорна молитва за коју су сви ученици, свакако чули, а неки је и знају.

9. *„Овако дакле, молит се ви:*

Оче наш, који си на небесима, да се свети име твоје;

10. *Да дође царство твоје; да буде воља твоја и на земљи и на небу;*

11. *Хљеб наш потребни дај нам данас;*

12. *И опрости нам дугове наше као и ми што опраштамо дужницима својим;*

13. *И не уведи нас у напаст; но избави нас од зла. Јер је твоје царство, и сила и слава ва вијек. Амин.* (шеста глава)

Са ученицима ћемо уочити да ова молитва садржи седам молби. Прве три одају признање божијој суверености и његовим намерама. То су захтеви да се свети божије име, да дође његово краљевство и да се врши његова воља. Преостале четири молбе су лични захтеви – за свакодневну храну, за опраштање греха, да не будемо искушани изнад својих снага и да будемо избављени од зла.

У наставку беседе, ученици ће сагледати да Исус говори о замци придавања прекомерне важности материјалним добрима и поседима. Таква добра пропадају, стога треба стварати духовна богатства. Упућујући на замку материјализма, Исус даје поређење: *„Свијећа је тијело око. Ако дакле, буде око твоје здраво, све ће тијело твоје свијетло бити.“* (6:22)

„Ако ли око твоје кварно буде, све ће тијело твоје тамно бити...“ (6:23)

КАКО УЧЕНИЦИ ОБЈАШЊАВАЈУ ОВЕ КОНТРАСТНЕ СЛИКЕ?

Око гледа оно за чим срце жуди – каже пословица („За чим срце, за тим око.“) Дакле, наш поглед и наши интереси показују и каква су наша схватања, какве циљеве имамо пред собом, какви смо. Друга изрека каже: Око је огледало душе. По „светлом“ или тамном“ погледу може се видети какав је ко човек.

Занимљива је још једна слика. Исус указује на љиљане у пољу и примећује да се ни Соломон у својој слави није тако раскошно обукао као један од њих (љиљан). Ту видимо Исусов став према лепоти – истицање природне лепоте над материјалном раскоши злата, драгог камења, украсних тканина и другог. (6:28,29)

Даље Исус показује какав треба да буде пут у живот. Многа слична упутства казујемо и ми својим ученицима, или су их налазили у прочита-

ној лектири. Животни пут није лак. Постоје две могућности: прави пут је узан и тежак и мало их је који га налазе. Широк и простран пут означава лакши живот, али често и неисправан. Ипак, већи број иде њиме јер нису спремни на одрицања и жртве. (7:13,14) Опасност да човек буде заведен је велика, па Исус упозорава: „*Чувајте се од лажнијих пророка, који долазе к вама у одијелу овчијему, а унутар су вуци грабљиви.*“ (7:14)

И ово упозорење, схватају ученици, важи за сва времена.

Не треба бити превише критичан према другима и преувеличавати њихове погрешке. Одатле проистиче мржња. Треба бити прво самокритичан.

Ученици проналазе и наводе места која то казују:

3. „*А зашто видиш трун у оку брата својега, а брвна у оку својему не осјећаш?*“

4. *Или, како можеш рећи брату својему: стани да ти извадим трун из ока твојега; а ето брвно у оку твојему.*

5. *Лицемерје! Извади најпре брвно из ока својега, па ћеш ондја видјети извадити трун из ока брата својега.*“ (7. глава)

То ипак, не значи да не треба правити разлику међу људима, јер Исус каже:

6. „*Не дајте светиње псима; нити међите бисера својега пред свиње, да га не погазе ногама својима...*“ (7:6)

Са ученицима дискутујемо о овим местима и они их прихватају. Посебно инсистирамо да ученици запамте Исусов савет које се назива и златним правилом понашања сваког човека: „*Све, дакле, што хоћете да чине вама људи, чините и ви њима*“ (7:12). Ученици сами могу да закључе да живљење по овом правилу омогућује позитивно деловање у узајамном односу међу људима, и када би се сви држали овог упутства, не би било мржње, превара, непријатељства, крађе, убистава, ратова – никаквог негативног и злог деловања.

Разговор о овој чувеној беседи ту ћемо и завршити и омогућити на крају снажније деловање последњих порука. Стога на крају читамо одломак: „*Не судите да вам се не суди; јер каковијем судом судите, онаковијем ће вам се судити; и каковом мјером мјерите, онаком ће вам се мјерирти*“... (7:2) „*Иштите и даће вам се; тражите и наћи ћете; куцајте и отвориће вам се*“. (7:7)

И прочитаћемо поново: „*Све, дакле, што хоћете да чине вама људи, чините и ви њима*“ – очекујући ехо ових речи у свести ученика за дуже време.

Уочили смо да Беседа на Гори има необично добар пријем код ученика. Потпуно разумевање текста мало отежава архаични превод Вука Караџића, али уз објашњење архаичних и непознатих речи као и израза

који имају специфично библијско значење (колико је то у могућности наставника) текст се чини ученицима приступачнијим. Сматрамо да је детаљно тумачење Исусове беседе са ученицима кроз слободан дијалог веома корисно и да ће многе моралне поруке из ње ученици имати на уму на свом животном путу.

За домаћи задатак ученици добијају упутство како да сагледају форму, језик и стил беседе и да при том уоче примере инверзије као стилског средства, метафоре, анафоре, апострофе, иако смо већину уочили у току заједничког рада на тексту у школи. Ученици на тај начин треба да уоче да је Беседа на Гори својеврсна песма у прози, а то ће бити уочљивије ако овај одломак упореде са последњим главама Матејевог јеванђеља, у Читанци насловљеним као Страдање и васкрсење Христово. Компарацијом, ученици ће моћи да закључе да је Страдање и васкрсење Христово (26. и 27. глава) пример наративног стила са пуно драматичности, док Беседа више личи на узвишену песму и чини једно снажно лирско место у *Новом завету*.

PREACH ON THE HILL
(METHODOLOGICAL APPROACH TO THE PASSAGE FROM
THE MATTHEW S GOSPEL)

Summary

In this paper the passage from the Matthew s gospel was analysed. In the main part of the paper, we applied different methodological procedures, including the ones with the correlational and integrational properties. They were used in the general and particular text localization. We revealed a dialogue using the applications from the passage and some others that contributed to this type of the teaching of literature.

KEY WORDS: motivation of students, correlation and integration methodological system, explanation of a text, heuristic dialogue, problem questions.

ЛИТЕРАТУРА

- Библија, Стари и Нови завет са објашњењима* (1990). Превео др Љубо Бакотић. Добра вест. Нови Сад.
- Нови завет* (1974). Превод Вука Карацића, критичко издање сабраних дела Вука Карацића. Књига X. Просвета. (приредили Владимир Мошин, Димитрије Богдановић).
- Линг, Тревор (1993). *Историја религије Истока и Запада*. СКЗ. Београд.
- Папини, Ћовани (1994). *Историја о Христу*. Народно дело. Београд.
- Рандељ, Ђорђе (1990). *Откриће Библије* (прва књига *Стари завет*, друга књига *Нови завет*). Три-М. Нови Сад. Штампарија Алимпић. Нови Сад.
- Џемс, Е. О. (1990). *Упоредна религија*. Матица српска. Нови Сад.

5. АНДРИЋЕВА БЕСКРАЈНА ПРИЧА И УЧЕНИК

5.1. УВОЂЕЊЕ УЧЕНИКА У АНДРИЋЕВУ ПОЕТИКУ

***Мост на Жени* као матична ћелија и исходиште Андрићевих великих тема**

Приповетка *Мост на Жени* је као матична ћелија из које се развијају и исходе Андрићеве велике теме и симболи, па је стога неопходна њена свеобухватна школска интерпретација да би се средњошколци постепено увели у пишчеву поезију. Велике теме о мостовима као симболима спајања људи и светова, о тамници као устројству света, о етици стварања истинског уметничког дела, судбини врхунског остварења, о томе како настаје прича, да ли ћутати или говорити, о симболици руком клесаног камена и др, зачете су у овој приповеци. Због тога ће, сматрамо, њена минуциозна обрада припремити ученике за рецепцију Андрићевих романа.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Школска интерпретација приповетке, плурализам метода, групни рад ученика, проблемска питања, диференцијација наставног рада

Причом *Мост на Жени*¹²⁴ Андрић је већ 1925. године постигао савршенство. Она је његова поетска антрополошка визија света и уметности и у њој је, као у језгру, скривена целокупна уметничка филозофија живота. Естетички, етички и филозофски проблеми у њој се разматрају у белетристичкој форми. Овом причом, њеном темом и уметничким поступком Андрић се уздигао до мајстора прозног писма и савреног приповедача. Може се рећи да је ова прича духовно исходиште за два најзначајнија Андрићева дела – романе *На Дрини ћуприја* и *Проклета авлија* и матична ћелија¹²⁵ из које се развија највећи број његових великих тема и симбола. Зато овој приповеци у наставном процесу треба поклонити изузетну пажњу и потрудити се да се ученицима открију сви

¹²⁴ Приповетка објављена у *Српском књижевном гласнику*, н. с, књ. XVI, 1925. године (стр. 161-167), затим у другој књизи приповедака: *Приповетке* (1931). Српска књижевна задруга. Београд.

¹²⁵ Термин – синтагма „матична ћелија“ преузет од Албера Тибодea из *Историје француске књижевности* где он каже: *У целокупном делу сваког великог писца има једно дело које се понаша као матична ћелија...* (види: Тибодe, А. (1961). *Историја француске књижевности*. Сарајево. стр. 305)

њени слојеви¹²⁶. Она треба да постане део духовног хабитуса у свести ученика како би касније боље разумели Андрићеве романе.

Због сложености структуре приче и богатства њених значења, у заједничкој школској интерпретацији са ученицима¹²⁷, треба користити плурализам метода. Поред историјске, биографске, социолошке и психолошке методе (у спољашњем приступу приповеци) за продирање у њене унутрашње слојеве драгоцени су поступци семиотске, структуралистичке и феноменолошке методе. Семиотска метода помаже у откривању предметног света приче и у уочавању знакова тог света. Структуралистичка метода је најпогоднија за сагледавање динамичке структуре приповетке, као и за проналажење односа међу свим слојевима приче. Слој идеја, то духовно језгро приче, чини нам се, најуспешније ће се открити уз помоћ феноменолошке херменеутике. Разумљиво је да ће се разговор и рад са ученицима водити и организовати тако да се прате њихове рецепцијске могућности, као и њихова способност за тумачење дела. Одабрана методологија у припреми наставника за тумачење приче, треба само да помогне наставнику да се боље истакну све вредности дела, али ученике не треба оптерећивати мноштвом методолошких термина који су им неразумљиви и који би чинили методолошко насиље над њиховим доживљајима. Милија Николић, говорећи о принципу методске адекватности, каже:

Ваљана методологија је она која уме пред уметничким текстом да се повуче у дубоку позадину и да ућутка себе пред гласом песме, приче¹²⁸...

За успешан рад на часу, потребно је са ученицима извршити низ предрадњи и припрема. Да би истраживање код куће било усмерено, ученици ће добити различита конкретна задужења, истраживачке и проблемске задатке, које ће радити групно. Ради економичности предвиђа се групни рад, да би се детаљније могло обрадити више слојева и проблема. Ученици могу да се организују у шест група. Приликом састављања група води се рачуна да појединци добију задатке који одго-

¹²⁶ Приповетка *Мост на Жети* се обрађује у II разреду средње школе.

¹²⁷ Школска интерпретација књижевног дела развила се на основу научне интерпретације и преузела њене темељне ставове и методе, али, поред стручно-методолошких захтева, она мора да уважава доживљајне и сазнајне могућности ученика, његово животнo и литерарно искуство. При школској интерпретацији, наставник је организатор истраживачког и стваралачког процеса и треба да настоји да ученик што више самостално открива. Школска интерпретација треба да омогући активну и стваралачку наставу књижевности која код ученика подстиче самосталност у тумачењу уметничког дела.

¹²⁸ Николић, М. (1988). *Методика наставе српскохрватског језика и књижевности*. Београд, стр.122.

варају њиховим психофизичким могућностима, што је вид хумане диференцијације наставног рада. У свакој групи треба да буде ученика и са бољом и са лошијом рецепцијском спремношћу. У договору око израде задатака, користиће се метод консултација и настојати да ученик буде што равноправнији партнер и сабеседник професору. Тако се развија индивидуалност ученика и упућује се у самостално истраживање. У исто време, у раду са групом, ученици се уче тимској подели задужења, заједничком сређивању запажања и резултата. На тај начин се постиже динамична и жива настава са интеракцијом ученик – професор и ученик – ученик, а индивидуални рад улива се у групни.

Истраживачки задаци

I група

Мотив моста код Андрића
(прочитати Андрићев лирски запис *Мостови*, забележити најважније Андрићеве мисли о мостовима, истаћи симболику мостова...)

II група

Лик Јусуфа везира и знаковни свет који га окружује
Визија и идеја о мосту

III група

Лик неимара и етика стварања
Судбина уметника

IV група

Писац – додир из којег настаје прича

V група

Слој идеја у причи

VI група

Мост на Жепи – као апсолут лепоте
Прича о градњи, описи моста, значење камена, судбина уметничког дела

I група: Мотив МОСТА код Андрића

Лирски запис *Мостови* написан је 1933. године¹²⁹. Ученици су га у одломцима читали и обрађивали још у V разреду основне школе. Тада многе пишчеве значајне мисли нису могли у потпуности разумети, али сада се у њиховој свести актуелизују и раније представе, и уз поновно

¹²⁹ Андрић, И. (1933). Мостови. *Политика*. Год. XXX. Бр. 8858, 6, 7, 8, 9. I 1933. Београд.

читање текста у целини, конституише се сазнање о мостовима као Андрићевој крупној теми. Ученике можемо информисати да је Андрић био обузет идејом мостова и пре овог записа. То показује и његова прва приповедачка збирка (1924)¹³⁰. Идеја о мосту, пре него у причи *Мост на Жети* садржана је у приповеци *Љубав у касаб*. Главни јунак ове приче пише свом пријатељу:

*...У овој дивљој и штурој средини имају двије ствари које ме теше и веселе... Прво је велики римски мост на једанаест моћних, пре-
красно сведених лукова. У овом дивљем крају, међу мршавом сто-
ком и тупим људима, он је као залутао, осамљен изасланик неког
далеког, свјетлијег свијета. Много предвече... ја одмарам очи на
тим огромним луковима и дивним срезаним саставима...*

У III разреду средње школе ученици ће обрадом романа *На Дрини ћуприја* тему о мостовима још више развити са свих аспеката: историјског, митског, етичког, естетског, филозофског, социолошког... Вишеградски мост и све што се од његовог постанка десило, биће повод за заједничко истраживање и решавање са ученицима мноштва проблемских питања у оквиру школске интерпретације овог Андрићевог романа. Крупну тему о мостовима, дакле, ученици обрађују постепено у току школовања. Без обзира на временски размак између обраде појединих дела са овом тематиком, она се могу наставно повезати у једну обимну тематску целину. Истицањем најзначајнијих мисли из записа *Мостови*, ученици се најбоље мотивишу да је прихвате.

Одгонетајући симболику мостова, на основу тих мисли, долази се до оваквих асоцијација и релација:

МОСТ

- човекова победа над природом
- спајање два раздвојена света и народа
- повезивање двеју супротности
- рука пружена пријатељу
- реч
- мисао
- осмех упућен некоме
- поглед
- љубав

¹³⁰ Андрић, И. (1924). *Приповетке*. Српска књижевна задруга. Београд.

- превазилажење мржње
- превазилажење усамљености

II група: Јусуф везир, визија и идеја о мосту

Подстицајни задаци и питања која ће усмерити другу групу ученика за истраживачко читање о везиру Јусуфу могла би да буду следећа:

- Ко је Јусуф везир? (порекло и положај у турској царевини)
- о падању и уздицању на лествици моћи (између моћи и беспомоћи)
- Везир и Жепа (везирова драма: успон, немилост, повратак и симболика ситуације у селу Жепа у Босни)
- Везирова душевно стање (мисли, сан, расположење)
- Везир је *осетљивији за ствари око себе*
- неповерење, страх, патња, усамљеност
- расположење из којег је настала идеја о градњи моста
- Како везир реагује на хронограм који је саставио млади песник и који је требало уклесати на мост?
- везирова дилема и одлуке
- пишчеви поступци у обликовању лика Јусуфа везира и сл.

Након ваљане припреме код куће, на часу ће се ефикасније радити и постићи ће се знатна уштеда времена. Ученици ће уочити да се већ из уводног пасуса могу сазнати следећи подаци: Јусуф је велики везир, пао је у немилост после неке интриге и после дуге борбе изашао је из затвора као победник; тамновање је утицало на везира тако што је у њему остало *нешто стишано и замишљено*. Ученици ће без тешкоћа запазити пишчев поступак у обликовању лика у овом фрагменту – то је непосредан пишчев исказ.

У наредном пасусу проналазе се нови подаци о лику везира и његовом животу:

*...Живећи заточен, у осами и немилости, везир се сетио живље свога порекла и своје земље. Јер, разочарење и бол одводе мисли у прошлост. Сетио се оца и мајке... Сетио се Босне и села Жепе, из ког су га одвели кад му је било девет година. Било је пријатно, **тако у несрећи**, мислити на далеку земљу и раширкано село Жепу, где у свакој кући има прича о његовој слави и успеху у Цариграду, а где нико не познаје и не слуги **наличије славе** ни цену по коју се успех стиче...*

На основу овог одломка ученици су сазнали порекло Јусуфа везира и да је пут до високог положаја дуг и трновит. Свакако да ће ученици лако открити да је поступак којим се лик овде испољава сећање везира Јусуфа, дакле, као да се лик открива сам. Да би се открило знаковно исходиште из којег проистиче духовно стање лика, ученицима се може поставити проблемско питање: која синтагма из наведеног одломка открива тематску основу лика (очекује се одговор: **НАЛИЧЈЕ СЛАВЕ**). Биће, вероватно, више покушаја док се не стигне до очекиваног одговора, сваки се може образложити и укратко продискутовати. Било би занимљиво поступак откривања лика везира Јусуфа још детаљније истражити и то би могао бити један од додатних задатака за креативније ученике као вид диференцијације наставе.

Задатак: Сагледати испољавање лика везира Јусуфа у првим деоницама приче! У инструкцијама за рад ученицима треба назначити и полазне смернице да запазе развијање лика од објективног, мирног исказа приповедача у трећем лицу, преко сећања које снажније открива лик, до необичне безличне конструкције која укључује и прво и треће лице – и везира и приповедача са својим *ја*, које упорно жели да потисне.

Од ученика се очекује да уоче градационо повећавање лирског интензитета. По варирању лирског, могло би се чак установити где се и којим поводом, и егзистенцијалним животним изазовом јавља сам писац и трпи заједничку патњу са својим ликом. *Било је пријатно, тако у несрећи, мислити на далеку земљу и раштркано село Жењу, где у свакој кући има прича о његовој слави и успеху...* Ко? И везир и писац.

У овим одељцима, као нови задатак, могла би се обратити пажња и на парцелацију реченице и парцелате који су издвојени експресивном паузом (*у осами и немилости; тако у несрећи*). Ученици треба да увиде да парцелати имају посебну функционалну и стилску вредност, да су изразито средство реченичне експресије. У првом примеру уочава се парцелисање и напоредни однос речи у функцији одредбе за начин у *осами и немилости* – те две речи су, дакле, једнако важне у ознаци стања лика. У примеру *тако у несрећи* имамо сличан модел – опет две одредбе за начин у граничним значењима. Зашто су баш оне издвојене? Можда је у њима одговор на питање: како настају идејни „пројекти“ за велика дела? Из бола, усамљености, из патње.

У даљњем разговору о Јусуфовом лику, усредсредићемо се на поступке лика. Замолићемо ученике да их издвоје (разговори са људима из Босне, распитивање шта им је најпотребније од грађевина, одлука да

им, поред осталог, подигне мост на Жепи). У вези са овим поступцима јавља се још једно проблемско питање: зашто везир то чини?

Ученици ће, вероватно, различито мотивисати ове везиране поступке, али најближе логици приче је везирано сазнање стечено у тамници да *између живота и смрти нема размака ни колико је оштрица ножа* и да човек може продужити своју егзистенцију и после смрти тако што ће иза себе оставити дела непролазне вредности и лепоте.

У испитивању односа везира и Жепе, добро би било претходно одгонетнути симболику ситуације у самом селу, али и шире, у Босни. Знаковно тумачење ће ту бити најподесније, јер је писац ситуацију показао помоћу три иконична знака: џамија, чесма, непремошћена река.

... Читао крај је осиромашено, каже писац. Џамија оронула и огорела, чесма пресахла, а најгоре је што немају мост на Жепи...

Семиотско тумачење ових знакова је једноставно и за ученике: оронула џамија ћутке говори да су везиранци земљаци попустили у вери, пресахла чесма као да опомиње да им се гаси извор живота, а без моста прети им изолација и усамљеност слична оној коју је везир доживео у тамници. И тако ће из бола и усамљености, из кошмара и снова, настати идеја о мосту *као могућа катарза и као идеја апсолутне вредности*¹³¹.

О душевном стању везира треба развити шири дијалог са ученицима. Као полазна основа може послужити наставни листић.

Наставни листић

Које Јусуфово сазнање сматраш најбитнијим за разумевање његових поступака? Определи се за један одговор.

1. *...То зло је ровало и кидало у њему, а није могао ни помислити да га коме исповеди и повери...*
2. *...Свако људско дело и свака људска реч могу да донесу зло...*
3. *...У мислима му се отворио свет, пун свакојаким потреба, неправди, и страха под разним облицима...*

Образложи одговор за који си се определио/ла!

Опредељење за један од трију одговора неће битније утицати на потпуније одређење везираног душевног стања – сваки открива једну

¹³¹ Видети: Вучковић, Р. (1974). *Велика синтеза (О Иви Андрићу)*. Свјетлост. Сарајево.

битну ознаку лика. Ко се определи за први одговор, више ће истаћи погубност људске усамљености. Човек не може и не сме живети сам; чежња за пријатељем условљена је потребом да се исповеди и повери, да своју невољу ублажи. У томе је лековитост људског разговора. Али везирова девиза је: *У ћутању је сигурност*. Он се плаши речи, говора и разговора са људима, јер свака реч може донети зло. То сазнање паралише. Ако може реч, још више зла може нанети дело. Страх од чињења и говорења учинили су га *осетљивијим за ствари око себе*. Све више и чешће мисли на тамницу. Ако је потисне из мисли, тамница му се јавља у сновима. Нестао је душевни мир из његовог живота, а обузео га је страх. Страх у разним облицима. Ученици се упућују да пронађу оно место у причи где Андрић психолошки уверљиво показује како везир одстрањује од себе све што га подсећа на заточеништво.

Али страх је за везира, уочићемо са ученицима, и покретач дво-струког деловања: одбране и напада. Ако под одбраном схватимо уклањање из околине свега што га плаши, напад на страх је жеља и потреба да подигне задужбину – мост. Ученике ћемо упутити да пронађу место у коме се види погубно деловање страха у усамљености. *Тако је и не слутећи улазио у оно стање, које је прва фаза умирања, кад човек почне да с више интереса посматра сенку коју ствари бацају, него ствари саме...*¹³²

Какво је то душевно стање кад човек почне да с више интереса посматра сенку коју ствари бацају него ствари саме? Символика знакова, сенке и ствари је једноставна и ученици лако одгонетају да је свет ствари реалан, материјални свет – живот, а да свет сенки представља свет смрти. Видети само сенке, значи не видети више реални свет који нас окружује, већ само тамне пределе своје душе¹³³.

Још једна сцена је битна за сагледавање везировог лика до краја. То је везирова дилема око натписа на мосту. Неодлучност око тога да ли иза себе оставити неки знак или не, снажно је место где се везир испољава, можда најснажније. Да ли уклесати у мост испевани хвалоспев, своје иницијале и грб или своју девизу *У ћутању је сигурност*? Ученици ће запажати све фазе везирове дилеме и спољне манифестације (покрете, изразе лица) које је прате до коначне одлуке (дуго седење над

¹³² Упутно би било подсетити ученике на Андрићев рани период у I светском рату и прву песничку збирку са сличним осећањима и расположењима *Ex Ponto*; Андрић, И. (1918). *Ex Ponto*. Књижевни југ. Загреб.

¹³³ Опис везировог душевног стања занимљиво објашњава у свом раду о алтернативном дискурсу Андрићеве прозе А. Јерков; види: Јерков, А. (1994). Од приповедачког додира до романескног слуха. Научни састанак слависта у Вукове дане. Зборник *Иво Андрић у своме времену*. МСЦ, Београд.

молбом, дилему, размишљање, притискање дланом натписа, полако подизање руке, прецртавање појединих делова са оклевањем, снажан потез при брисању и девизе). У коначној одлуци деловање је снажно и одлучно. На везиловом лицу се види да је уморан и неиспаван, али миран и сабран, очни капци тешки, *а лице му је слеђено у свежини јутра*.

Могло би се разговарати и о томе зашто везир баш ујутру доноси одлуку и како сунце и светлост утичу на њега у виду просветљења. То би могао да буде још један од истраживачких задатака за заинтересоване ученике који би се радио код куће можда са насловом: Сунце као потески знак у Андрићевом делу.

Сунце и светлост су спојни мотив овог дела приче са наредним: *...Мост је тамо у Босни блештао на Сунцу и сјао на месечини...* Мост, који је остао без имена и знака, јер му је непотребан. Битна је његова лепота и корист. То је везир у светлости јутра схватио. Све људско је пролазно, а поготову мисао о човековој тобожној величини. Појединачни људски живот је безначајан и трагичан, али ту трагику, ипак, поништавају људске велике грађевине, као мост на Жепи, који траје, користи људима и задивљује их својом лепотом.

Зато су ћутање и тишина око моста, која остаје након везиrove одлуке, такође знак, врста нултог знака, а тај ненаписани знак има снажнију експресивну вредност од свих речи.

III група: Неимар – реализатор идеје о мосту

Лик неимара из приче *Мост на Жепи* је постао универзалан знак – симбол ствараоца – уметника, и кроз њега је Андрић изложио свој поглед о уметнику и његовом односу према уметничком делу. На основу овог индексног знака, Андрић је развио низ есеја о познатим уметницима. Зато ћемо са ученицима лику неимара, као јединственом узорку, посветити довољно пажње у школској интерпретацији.

Група ученика која ће детаљније проучавати ознаке неимара имаће да обради следећа питања и задатке:

- Када се неимар јавља у причи?
- Како изгледа у очима Вишеграђана и Жепљана?
- Портрет неимара
- Лично жртвовање за подизање вечите грађевине
- Какав је неимаров однос према завршеном делу?
- Како се односио према новцу?
- Зашто је неимар безимен?

За одгонетање знаковности лика неимара потражићемо са ученицима појединости о необичном странцу, и то: не станује у Вишеграду,

већ у својој брвнари, на узвишењу изнад ушћа Жепе у Дрину, сам. Живи као аскета и особењак и сувише скромно за тако познатог градитеља. Група ученика која је детаљније истраживала лик неимара и његове поступке, свакако је издвојила следеће ознаке:

- усамљена брвнара, на узвисини
- не једе месо, сам себи кува
- не осећа хладноћу и глад
- не захтева никакав комфор
- ...*нит' говори нит' ромори...*
- ни зими не напушта радњу
- ...*једнако струже оно камење, па пише нешто, па струже, па пише...*
- ...*ама да се једном обазрије... на ћуприју...*
- умире непознат у грозници
- није примио плату за градњу моста
- ... *није он човјек к'о што су други људи...*

Ове ознаке неимара могуће је схватити као иконичке знаке и симболе. Уочљива је негација у скоро свим квалификацијама. Једина афирмативна је она која се односи на његов пожртвовани рад. Те негације истичу одрицање од обичног свакодневног профаног живота и ствараљачку аскезу. Ученици могу закључити да је на основу лика неимара, Андрић приказао сукоб два животна принципа: профаног и аскетског.

Све истакнуте иконичке знаке (слике, метафоре, метафоричке асоцијације и симболе) ученици ће лако протумачити.

Усамљена брвнара на узвисини:

- усамљеност
- одвојеност од обичног света

...Не једе месо, сам кува; не осећа студ, ни глад... (не обраћа пажњу на ситна људска уживања нити било шта материјално):

- несвесно жртвовање за велико дело
- аскетски живот посвећен само стварању

... Нит' говори нит' ромори... (ћутање):

- обузетост својим мислима и плановима

Није примио плату:

- прави уметник никад не ради „за плату“ и материјална добра
- уметник никад није довољно награђен

...ама да се једном обазрије... на ћуприју...:

- уметник ствара, а не оцењује своје дело; не треба да га тумачи (познат Андрићев став)

Умире непознат у грозници:

- судбина великог уметника је најчешће трагична, он је човек без идентитета, јер све своје лично уграђује у своје дело

...Није он човек к'о што су други људи...:

- уметник је увек „сумњив“ (повезати са есејом *Разговор са Гојом*)

Сагледавајући све ове асоцијације, ученици ће уједно истаћи најзначајније особине неимара – креативност и стручност – а затим и упорност, истрајност, самопоуздање и мирноћу, заинтересованост за све фазе рада и задовољство у грађењу.

У закључном сумирању података, ученике треба водити да открију како су неимар и везир комплементарна лица исте судбине, тј. иста судбина осветљена је помоћу ова два лика на комплементаран начин. Овакво тумачење неимара и везира Јусуфа налазимо у новијим читањима Андрића¹³⁴.

IV група: Писац – додир из којег настаје прича

...Онај који ово прича... једне вечери, кад се враћао из планине, и, уморан, сео поред камените оgrade на мосту... одлучио је да му

¹³⁴ Милосављевић, П. (1983). *Реч и корелатив*, приповетка *Мост на Жепи* Иве Андрића. Нолит. Београд.

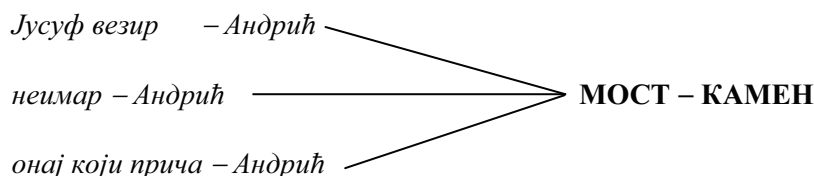
О филозофији комплементарности пише Владан Панковић у свом необичном компаративном делу, са насловом: *Иво Андрић и Нилс Бор – квантна теорија и историја уметности* 1995. Светови. Нови Сад. Владан Панковић проналази заједничке епистемолошке ставове у Андрићевом приповедању и квантној теорији, тј. принцип комплементарности у својој генералној форми. Сам аутор каже да *порекло овог заједништва, сем у еквивалентној суптилности интелекта Андрића и квантних физичара, треба, чини се, тражити и у знатном утицају филозофије Кјеркегора на обе стране.*

напише историју. Кад се наслонио леђима на камен, осети да је још топал од дневне жеге. Човек је био знојан, а са Дрине је долазио хладан ветар; пријатан и **чудан** је био додир топлог клесаног камен. Одмах се споразумеше...

Завршни пасус приче заслужује да се скоро у целини прочита на часу. Ученици ће уочити да он повезује прошлост (време кад је мост грађен) и приповедача, а са њим и читаоца. Доживљај читања код ученика је такав као да је у питању песма. Ученици осећају лирски интензитет који овде надјачава мирну објективност причања. Мада је и овде присутна реалистичка илузија о сагласности са стварношћу, као и реалистичка мотивација (како је писац дошао на идеју да напише историју моста), ипак, тактилни дискурс открива субјективан и присан однос човека и моста. А тај који прича је писац – знамо колико је Андрић волео мостове! Па, ипак, није рекао – **ја** – а знамо и како је – **ја** – за Андрића тешка реч! Андрић приповедање удаљава од себе (...*онај који ово прича*...) да би створио илузију да причу прича невидљиви, а свевидећи приповедач, можда ...*епски дух приче*..., како би га назвао Томас Ман.

Вратимо се на додир из кога је настала прича. Затражићемо од ученика да објасне фантастику тог додира. Додир са мостом – не само виђење – а посебно топлина камена, снажнији је осет и доживљај од само визуелног. Топлина камена може се тумачити као разумевање и заштита далеког пријатеља, пријатеља који је осећао исто. Тај додир омогућио је писцу да чује и разуме, на чудесан начин, везирово ћутање. Та топлина, која је прострујала кроз његово тело, омогућила му је да реконструише визуелне и звучне слике величанствене градње моста са неимаром у првом плану и да схвати судбину правог уметника, па чак и да се поистовети са њим. Зрачењем камена, уклесаног у мост, писац је разумео мисли и емоције које су у њега уграђене. ...*Одмах се споразумеше...*

Било је то магновење. Необичне релације успоставиле су се на основу тог додира између писца и његових ликова, стваралаца моста: приближавање, заједничка патња, идентификација... као нека сложена игра. Могуће је начинити овакав семиотички дијаграм релација:



Ученици ће осетити да је временска дистанца нестала и да се иза хладне, неутралне маске неузбуђеног приповедача, може препознати узбуђени писац, коме је топли камен дошапнуо тајну о вечности, и, коју је он чуо неким посебним чулом.

Како? У питању је алтернативни дискурс који ће сваки ученик другачије доживети и разумети.

У одгонетању те тајне, ученици треба да осете и објасне симболику сунца и камена. Један ученик је овако једноставно објашњава: *Сунце обасјава камен, камен прима сунчеву енергију и предаје је нама: камен је вечан као што је и Сунце вечно*. Треба одгонетати можда невидљиве записе у камену, па се спајамо са вечношћу¹³⁵.

Прелазак са визуелних на тактилне и слуховне мотиве као и на оне фантастичне, који би се могли открити неким посебним чулом, само писцу доступном, продубљује спознајну перспективу, стижемо опет до оног Другог и алтернативног дискурса који треба тумачити уз помоћ савремене херменеутике.

V група: Слој идеја у причи

У причи *Мост на Жени* слој идеја и мисли је изузетно богат и тако распоређен да прожима читаву структуру приче, од почетка до краја, као нека духовна арматура. Многе животне истине згуснуле су се и збиле у овој краткој причи. На почетку рада већ је речено да је ова прича илустрација многих филозофских и етичких проблема у белетристичкој форми. Иако су многе мисли и идеје приче већ и тумачене кроз објашњавање појединих доминантних знакова у семиотичком смислу, одређује се група ученика да пронађе све изреке, афоризме, коментаре, сва зрна мудрости из приче, да би се у једном синтетичком резимеу затворио круг.

Ученици ће уочити мисли о смрти, о пролазности, о тежини живота, о хировитости судбине према смртницима, о власти, о човековом падању и уздизању на лествици моћи, о истини... Неке су толико сликовите и снажне да их треба забележити да би остале као трајна опомена.

(Због ограничености простора у раду, истраживање V и VI групе је сажето.)

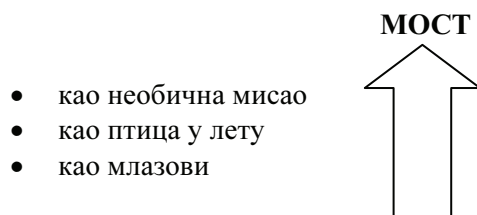
¹³⁵ О значењу камена за Андрића, Д. Живковић каже: *Тај људском руком клесани камен, постао је за Андрића не само симбол највеће могуће вечитости људске уметничке мисли обликоване у материји него и узор за израду његове 'грађевине речи'... И зато су густина смисла и мера значења његове речи и израза морале да се приближавају чврстости камена и глаткоћи и оштрини његових обрађених површина и ивица; види Живковић, Д. (1994). Епски и лирски стил прозе И. Андрића. У књизи *Европски оквири српске књижевности*. Књ. V. Просвета. Београд.*

VI група: Мост као апсолут лепоте, као спој свих слојева и знакова у причи

Мост, та чудесна грађевина, је спојни лук који повезује све остале слојеве и знакове у причи. Он је централно тежиште које држи на окупу све елементе приче. Езотерични приказ моста са сликама које га узносе у висину, ванвременост, надвременост – у вечност – можда је најлепши дескриптивни фрагмент у нашој књижевности. Ученици треба да издвоје поетску дескрипцију моста и уоче пишчеве поступке у опису којима се мења агрегатно стање моста. Како камен постаје пена.

Фантастично поређење моста са млазевима воде који се сударају и састављају за један тренутак лебдећи над понором, ослобађају мост тежине и то је слика пуна неке фантастичне етеризације – динамике која непрестано стреми у висину, а затим, у магновењу, остварује се лебдење. Символику те слике, као и онога невидљивог Другог, могуће је тумачити, као и раније, као алтернативни дискурс.

Неколицини креативних ученика може се дати додатни задатак да испитају процес етеризације материјалне слике моста и да растумаче његову стилску улогу. У раду се очекује да ученици уоче речи и синтагме које доприносе етеризацији као *запењени млаз, лебдећи над понором, лук смишљених и танких линија, изгледа као да је у лету и да ће ишчезнути...* У тумачењу ових слика истаћи ће се елемент нестварног, а у уопштавању резултата, сагледаће се нови смисао. У овом алтернативном дискурсу мост је променио сферу и смер свог постојања и из материјалне егзистенције прешао у духовну сферу трајања и тако остварио нову врсту лепоте, естетску функцију и знак. То ће потврдити и следећа поређења која ученици проналазе:



На основу ових релација, очигледна је тежња ка висини и духовном.

Мост, који је знак истинске лепоте, симбол врхунског уметничког дела, не може да се уклопи у сурови предео Босне. Можда зато још више делује нестварно и зато је издвојен и сам. Обичан, мали човек, у материјалној и духовној пустоши и ропству упућен је на мржњу, сведен је на пуко преживљавање и зато не уважава и не разуме уметност. Па

ипак, то не треба схватити трагично, јер мост је ту да повеже пустош и дивљину са светлијим пределима. Он је први знак да има наде и спаса за човека, да лепота може да стигне и у дивљину. Зато се треба борити као и Андрић и поново саградити срушене мостове.

Ljiljana Petrovački, Ph. D.

THE STUDENT'S INTRODUCING INTO THE ANDRIĆ'S POETICS
THE BRIDGE OVER ŽEPA AS A BASIC CELL AND A SOURCE OF THE ANDRIĆ'S
BIGGEST THEMES

Abstract

In this paper how the high school students are introduced into the Andrić's poetics by the school interpretation of the story *The Bridge Over Žepa* is shown. This Andrić's story is considered to be the basic cell of the whole writer's work.

In order to form an active, creative and cooperative work of the students, the teamwork is suggested. The different approaches are utilized for the finding of the complex structure of the story and the richness of its meaning.

KEY WORDS: School interpretation of the novel, method's pluralism, students team work, problem questions, differentiation of the educational work

ЛИТЕРАТУРА

- Андрић у светлу естетике (1994). Зборник радова са скупа у САНУ. Светови. Задужбина Иве Андрића. Институт за књижевност и уметност. Сремски Карловци. Београд.
- Илић, П. (1992). *У свету Андрићеве уметности*. Завод за уџбенике. Нови Сад.
- Илић, П. (1998). *Српски језик и књижевност у теорији и пракси. Методика наставе*. Змај. Нови Сад.
- Милосављевић, П. (1985). *Методологија проучавања књижевности*. Књижевна заједница Новог Сада.
- Петковић, Н. (1984). *Од формализма ка семиотици*. БИГЗ и други. Београд.
- Тартаља, И. (1979). *Приповедачева естетика*. Нолит. Београд.
- Тартаља, И. (1991). *Пут поред знакова*. Матица српска. Нови Сад.
- Џацић, П. (1957). *Иво Андрић*. Нолит. Београд.
- Џацић, П. (1993). *Иво Андрић – човек, дело*. Просвета. Ниш.

5.2. „ДОК ГОД ИМА МРАКА, БИЋЕ И СВАНУЋА“¹³⁶

Рецепцијски пут ученика кроз Андрићеву бескрајну причу

Дела Иве Андрића заступљена су у настави књижевности у свим вишим разредима основне школе и сваком од разреда средње школе. Пошто се Андрићево стваралаштво налази у обавезној лектури на свим нивоима књижевног образовања, у раду сам сагледала ученичку рецепцију Андрићевих програмских текстова и упоредо дала кратак осврт на њихове образовно-васпитне вредности.

Рецепцијски пут ученика кроз Андрићеву бескрајну причу је симболичан: почиње лирским записом *Мостови*, а завршава се *Проклетом авлијом*. Као у пишчевој *Панорами*, протичу пред ученицима „слике света у неисцрпној разноликости и бескрајним низовима“. Наставникова улога је, да у складу са захтевима књижевно-научне интерпретације, разради одговарајућу методичку апаратуру да би помогао ученицима да текст доживе, замисле и осмисле рационалним опсервацијама.

По Андрићу, прича нам помаже „да се снађемо и нађемо у животу“. Наставников је задатак да ученику, на почетку животног пута, уз помоћ Андрићеве бескрајне приче, у томе помогне.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Ученичка рецепција, емоционални, имагинативни и интелектуални план у комуникацији ученика са Андрићевим текстом; развијање литерарних способности ученика да уоче пишчеву позицију, његове ставове, поруке и схвате његову поетику.

Пред Андрићевим делом ученик је као пред бескрајном причом, која се пред њим као бешумна *панорама* света одвија и испреда. На уласку у свет Андрићеве бескрајне приче, пред учеником симболично стоји - **МОСТ**. Мост ученика својим разноликим луковима уводи у бесмртне пределе приче; он се упознаје са необично обичним јунацима који се умножавају пред њим. Ако је наше рођење први мост који успостављамо са светом, онда је и овај сазнајни пут до Андрића симболичан: ученици га почињу *Мостовима*, а завршавају *Проклетом авлијом*. Поред тог пута Андрић им је оставио многе *Знакове* да се боље снађу у животу.

¹³⁶ Андрић, Иво (1967). *Проклета авлија*. Сабрана дела. Књига IV. Удружени издавачи. Просвета. Београд. стр. 124.

Прелазећи *Мостове*, ученици најпре стижу у бајколики свет овчице Аске и посматрају њену игру за живот пред злим и крволочним вуком. Желе да јој помогну, а можда не схватају довољно значење те игре. Јер значење те игре је *борба за живот*, одрастање, пут до сазнања, до самосталног уметничког стварања - до лепоте која може да оплемени и зло и да заустави и саму смрт. Ученик ће се дивити лепоти Аскине игре, њеној храбрости и схватити да „ми и не знамо колике снаге и какве све могућности крије у себи свако живо створење. И не слутимо шта све унемо. Будемо и прођемо, а не сазнамо шта смо све могли бити и учинити. То се открива само у великим и изузетним тренуцима, као што су ови у којима Аска игра игру за свој већ изгубљени живот.“ (*Аска и вул*, стр. 187)¹³⁷

Ту Аскину игру ученик доживљава као чудо које је настало од храбрости, упорности, маштовитости и снажне воље. На овом месту ученицима треба уметно истаћи да су то духовне снаге које стварају лепоту, а лепота даје нову енергију за стварање.

„Њено тело се више није замарало, а њена игра је сама из себе стварала нове снаге за нову игру. И Аска је играла. Изводила је све нове и нове фигуре, какве не познаје школа ниједног учитеља балета.“ (стр. 187)

Мала и нежна овчица имала је снаге да погледа у очи крволочног вука и да му се супротстави оним што једино зна - својом игром. Уз игру је заборавила на страх, игра јој је давала моћ. Снажно се емоционално ангажујући, ученик ће кроз свој доживљај, осетити моћ игре и лепоте. Та моћ као да је неограничена ако је удружена са снажном вољом. Тада она побеђује свако зло, па и саму смрт.

Ученик ће дуго памтити ову причу блиску бајкама, а неприметно и трајно делујуће, у њему ће остати њен васпитни утицај и поуке да у животу треба бити храбар, свој, маштовит и да мора да сакупи и ангажује све снаге које у себи има да се супротстави злу.

Иако, можда, неће у потпуности продрети у све њене слојеве и значења о смислу уметности и судбини уметника, ова прича ће на најбољи начин започети литерарну комуникацију са Андрићевим делом и увести га у свет његове уметности.

Са Стрмих ливада ученик стиже у шљивик који се плави на септембарском сунцу. Ту кмет Симан свом аги први пут говори **НЕ** у име свих предака који су триста година аргатовали за аге. Дуго из приче звучи та кратка оштра реч „**НЕ!**“, јер је она експресивни микроеквива-

¹³⁷ Андрић, Иво (1967). *Деца* (приповетке). Сабрана дела. Књига IX. Удружени издавачи. Просвета. Београд.

ленат приче¹³⁸. Посебно њен вокал *e* пуца и жеже као пламени *бич*, као божији бич правде. Сцена из шљивика остаће ученицима у сећању као снажна илустрација класне супротности. (Често се овај одломак наводи, у тој сврси, и у историјским читанкама). Из ње снажно избија историјски и социјални оптимизам и убеђење да својим активизмом и залагањем човек треба да се бори за остварење правог живота. (У вези са овим треба напоменути да ученици у *Читанци* за VII разред основне школе имају само одломак *Приче о кмету Симану* у коме се не види Симанов трагични крај.)

Запажа се да ове две приче започињу и трасирају за ученике две светле линије у Андрићевом стваралаштву. Прва светла линија је лепота истинских уметничких дела. Таква дела зраче надом и трајањем, означавају човекову победу над смрћу и антиципирају хармонију коју би човек желео да оствари и у животу. Другу светлу линију Андрић је нашао у снази и истрајности нашег човека и народа као колектива. Зато је тражио интегралну истину о њему проучавајући поред објективних истина и чињеница (историјских, социолошких, етнолошких, психолошких и етичких) и народне легенде, усмена предања, бајке... Расветљавајући у свом делу ове и критичке и некритичке представе, код Андрића се јавила велика вера у народ, а најочљивија је у његовим монументалним романима *На Дрини ћуприја* и *Травничка хроника*.

У завршним разредима основне школе ученик се упознаје са Андрићевим причама за децу. Зближава се са ликовима дечака који у босанској касаби очекују да се нешто догоди, што би разбило једноличност и што би изненада „заблеснуло очи, обрадовало ведрином и лепотом“. Разумеће дечака који чезне за далеким световима и који, уз помоћ маште, ствара неке своје светове (*Панорама*), као и стремљење ка другој сунчаној обали (*На обали*). Пред учеником се нижу осетљива дечија бића и њихове трауме и ране, страхови и колебања. Страх од живота као загонетке, можда је најстрашнији у тим детињим страховима. Старији им у томе не могу помоћи, јер деца као да су „у завади“ са светом одраслих (*У завади са светом*).

Ученици ће осетити да су ове Андрићеве приче о деци другачије од прича које су до сада читали, са једним сасвим другачијим виђењем детета (као „малог човека“). Оне руше мит о срећном и невином детињству из грађанске идеализације. Детињство је Андрић приказао, као и сва остала раздобља људског живота, са пуно бола, патњи, страха, загонетки, чежњи. Деца у Андрићевим причама одрастају без љубави, запоставље-

¹³⁸ Николић, Милија (1975). *Књижевно дело у наставној пракси*. Обрада књижевног дела помоћу доминантних уметничких чинилаца (Прича о кмету Симану). Београд.

на, сиромашна, не разумеју живот и не сналазе се у немилосрдном свету одраслих. Одрастање је тешко, оставља трагове и ожиљке. Детињство је Андрићу, као и Ф. М. Достојевском, доба које одређује путеве и судбине људи. А када одрастемо, „целог живота се лечимо од детињства“.

Због своје сложене структуре, психолошког понирања у ликове деце и дубине филозофских и етичких разматрања у белетристичкој форми, неки критичари, који су се бавили проучавањем дечије књижевности и Андрићевих прича о деци (нпр. Идризовић, Мурис (1976). *Књижевност за децу у БиХ*. Свјетлост. Сарајево) тврде да Андрићеве приче нису за децу. Драгољуб Јекнић у свом раду „Младе речи“ (*Улазница*, Зрењанин, 1974) трудио се да покаже како су приче из збирке *Деца* и приче за децу, да ће их она прихватити и доста разумети, и да је време да им почнемо нудити праву литературу, јер само тако можемо развијати њихову естетску свест. Са овим мишљењем се и ми слажемо. Ни одрасли читаоци нису, понекад, у могућности да до краја проникну у суштину Андрићевог дела, али ће га сигурно боље разумети они који су га у детињству читали.

Читајући ове приче, ученик сазнаје да је „све условљено, ограничено, тесно, оскудно“ (*Књига*). Па ипак, треба жудети за радошћу и лепотом, макар нам се чинило да су они увек на другој обали. Нада и воља су оно што даје снагу „за пливање и испливавање“ (*На обали*).

Ученик ће, сигурно, из ових прича чути пишчев апел за хуманост и оплемењивањем односа између света одраслих и деце, а они би се могли пренети „као модели“ и у дечији свет.

Механизам Андрићеве приче све бележи. Бележи и прича о минулим временима и човеку који иде кроз време трагајући за одговорима о томе шта је смисао живота. Стваралачку мисао из прошлости упућује ка будућности градећи визије једног лепшег света, ослобођеног мржње, заблуда и свих подељености.

Старији ученици, средњошколци, пратиће та Андрићева трагања у босанским касабама, њеним уским улицама, сиромашним и богатим кућама, појатама, хамовима, манастирским ћелијама, тамницама, школама, хотелима, раскошним дворовима... где ће упознати ликове несрећних, усамљених сањара, везира, сеиза, трговаца, мегданџија, бегова, ага, тврдица, неимара, хајдука, кметова, пијаница, лепотица, скитница и дангуба, редовника, фратара, странаца, путника, конзула, авантуриста, ђака, деце... Све њих муче исконски проблеми, који заокупљују човека сваког времена: свеопшта пролазност, болести, ратови, усамљеност, тиранија зла, неоствареност, осећај странца пред самим собом и пред другима, погрешан живот на погрешном месту, погрешни кораци, разни страхови... Сви они прерастају оквире свога завичаја и времена и повезујући се са

ранијим причама (легендама и митовима) добијају видове и мере општих људских судбина. Тако је постала бескрајна и универзална Андрићева прича. Универзалност њених хуманистичких ставова разумљива је читаоцима свих географских и етничких простора. Али Андрић не ослобађа причу само времена и простора, већ и себе, аутора. Из ње он покушава да нестане и створи илузију како се прича сама прича. Прича постаје самостална, свевидећа и свезнајућа и обухвата „све што бива и све што може бити“. Писац (који нестане) својом причом као да жели да се утопи у јединствену бескрајну причу свеколиког човечанства, која се „већ вековима испреда у милион варијаната и у коју се слило све што је међу људима исприповедано“ (како је изложио у својој *Беседи* на свечаности у Стокхолму 1961. године приликом добијања Нобелове награде). Није важан писац, важна је прича, јер у причи је нашао нову веру у тренутку када је у све посумњао. У часовима најтежих искушења, прича му се открила као моћни савезник. Она повезује са стваралаштвом дедова, дозива у помоћ „снаге мртвих нараштаја“ и кроз њу нам преци помажу. Њена нит повезује легенду са стварношћу, искуство са маштом, и показује да нема једноставног и лаког пута и живота; да је човек увек на муци и да се све поново живи у новим облицима. Зато свет у свим својим противречјима и мукама треба мирно прихватити и схватити. Сваком злу и невољи треба бити *наредан* - како би рекао Његош. Треба веровати и мудрог фра Петру који каже: „*Док год буде мрака, биће и сванућа.*“ На овој његовој оптимистичкој изреци треба се са ученицима задржати. И поред много зала и неправди, приче поручују да треба видети и лепоту око себе.

Причама се олакшава душа. Патња постаје мања ако се неком исприча. Човеку - патнику лакше је кад прича о својим и туђим патњама. Можда се бола човек једино може ослободити причом?! Зато је она исцелитељска и спасоносна. Прича као да је рука на раме ономе ко говори и ономе ко слуша.

Фра Петар, мајстор приповедања, лечи својом причом. Оним слушаоцима (читаоцима), који умеју да слушају, прича може бити „*слатки тренутак живота*“, као што је за фра Петра, јер је она мост који духовно повезује људе, чак и оне из далеких времена и простора.

И историја постаје прича код Андрића. Прича даје коначни облик историјској свести и стално се обнавља, допуњава и увек тече даље. Прича је тако „*тријумф поезије над историјом.*“

Андрићева прича, уз помоћ историје, може да покаже ученицима да је живот тежак, али могућ ако си активан, ако радиш оно што најбоље знаш. Понекад живот може да буде и леп, али најчешће то од нас зависи. Андрићева прича може ученицима да буде путоказ како се хода до сигурности.

Прича нас учи: како бити Човек.

Бити човек, рођен без свога знања и без своје воље, бачен у океан постојања. Морати пливати. Постојати. Носити идентитет. Издржати атмосферски притисак свега око себе, све сударе, непредвидљиве и непредвиђене поступке, своје и туђе, који понајчешће нису по мери наших снага. А поврх свега још издржати и своју мисао о свему томе. Укратко: бити човек.

(Беседа поводом доделе Нобелове награде¹³⁹)

Приче трају у времену, оне остају и за будуће нараштаје да им помогну да се снађу и тако побеђују пролазност. Оне носе поруке ка будућности, ка звездама. На тамном хоризонту живота за Андрића је прича једина светла тачка, а најсјајнија од свих његових прича је *Проклета авлија*, којом ученици четвртог разреда средње школе заокружују своје школско проучавање Андрићеве уметности. Она нам поручује да би без приче живот био обичан попис инвентара. *Проклета авлија* је велика одбрана приче и причања.

Веома је симболичан рецепцијски пут ученика од *Мостова* до *Проклете авлије*. Читањем и тумачењем одабраних програмских дела ученици упознају писца, одгонетају његову поетику и припремају се за живот.

„AS LONG THERE IS DARKNESS, THERE WOULD BE LIGHT“
THE STUDENT’S WAY OF RECEPTION THROUGH
ANDRIĆ’S NEVERENDING STORY

Summary

In the paper there was presented the student’s reception of the Andrić’s literary works which are involved in the student’s school readings, and there was given the short overview to educational values of those works

¹³⁹ Беседу ученици обрађују у I разреду средње школе, као својеврсну синтезу о смислу, природи и функцијама књижевности, јер овај прегнантан текст на малом простору, крије мноштво суштина о књижевном стварању (видети *Читанку за I разред средњих школа*) Андрић, Иво (1977). *Историја и легенда*. Есеји I. Просвета. Београд. стр. 67.

ЛИТЕРАТУРА

- Вучковић, Р. (1974). *Велика синтеза (О Иви Андрићу)*. Свјетлост. Сарајево.
- Живковић, Д. (1994). Радови о Андрићу у књизи *Европски оквири српске књижевности*. Књ. V. Просвета. Београд.
- Јеремић, Д. (1965). *Прсти неверног Томе*. Нолит. Београд.
- Илић, П. (1992). *У свету Андрићеве уметности*. Завод за уџбенике. Нови Сад.
- Илић, П. (1998). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Змај. Нови Сад.
- Илић, П. (1983). *Ученик, књижевно дело, настава*. Школска књига. Загреб.
- Палавестра, П. (1992). *Књига о Андрићу*. БИГЗ. СКЗ. Београд.
- Петровачки, Љ. (1997). За већу заступљеност проблемске и стваралачке наставе у средњој школи. *Књижевност и језик* 2–3. Београд.
- Тартаља, И. (1991). *Пут поред знакова*. Матица српска. Нови Сад.
- Тартаља, И. (1992). Андрићева Беседа о причи и причању. *Књижевност и језик*. Београд. 2–4.
- Џаџић, П. (1957). *Иво Андрић*. Нолит. Београд.
- Џаџић, П. (1983). *Храстова греда у каменој капији*. Народна књига. Београд.
- Џаџић, П. (1992). *О Проклетој авлији* (друго допуњено издање). СКЗ. Београд.
- Џаџић, П. (1993). *Иво Андрић - човек, дело*. Просвета. Ниш.

5.3. ОБРАДА АНДРИЋЕВЕ БЕСЕДЕ „О ПРИЧИ И ПРИЧАЊУ“

„На хиљаду разних језика, у најразноличнијим условима живота, из века у век... испреда се прича о судбини човековој, коју без краја и прекида причају људи људима“

Андрићева беседа „О причи и причању“, коју је изговорио у свечаном тренутку добијања Нобелове награде, са разлогом је ушла у ученичке читанке. Ученици је читају и тумаче на крају основног курса о проучавању књижевности у I разреду гимназије, као својеврсну синтезу о смислу, природи и функцијама књижевности. Заиста, није се могао направити бољи избор, јер овај прегнантиан текст, на малом простору, крије мноштво суштина о књижевном стварању. Требало би похвалити састављаче Читанке због ове значајне новине у новијим издањима.

Пре тумачења *Беседе* упутно би било ученике информисати да је Андрић често размишљао (и у есејистичким и књижевним делима) каква је позиција уметности и уметника. Треба их упутити да о томе могу наћи доста записа у „*Знаковима*“ и „*Свескама*“, а посебно у есејима о Гоји (нарочито у „*Разговору са Гојом*“) и у огледу о сликару Јовану Бијелићу „*Уметник и његово дело*“. Могу се подсетити и приче „*Аска и вук*“ коју ће сада, проучавајући природу и улогу књижевности и уметности, боље разумети. Тако посматрана, *Беседа* затвара поетолошки круг у Андрићевом стваралаштву и чини есенцију свих оних вредности које прожимају читаво Андрићево дело.

За час обраде текста „О причи и причању“ треба ученике на време припремити. Ученици треба текст пажљиво да прочитају код куће и то усмерено и истраживачки, према следећим задацима и упутствима:

О којим питањима Андрић говори у својој беседи? Формулишите их у облику теза о којима ће се расправљати на часу!

И следећа питања треба да буду вид продуктивног вођења ученика:

–Откуд човеку потреба за причом и причањем? –О коме се прича испреда и коме је намењена? –Какав је Андрићев однос према припове-

дању које за предмет има прошлост? –Шта по Андрићу значи: бити човек? –Каква је сазнајна и васпитна улога књижевности? –Чиме мора бити мотивисана прича коју данашњи приповедач приповеда људима свог времена? –Какав смисао има уметничко дело?

– Коме приповедач и његово дело служи? –Како објашњавамо да се и данас, у доба компјутера и телевизије, књижевност и даље ствара и да прича и књига и даље опстају?

У уводном делу часа можда је најбоље, као мотивацију, ученицима упутити нека необавезна питања о њиховим читалачким навикама: када и зашто читају, шта тренутно читају и шта им се допада од прочитане лектире. Кроз слободан разговор поновићемо о ученичка сазнања о доживљавању уметничких вредности у књижевном делу, о утисцима, о значају и улози књижевности, о томе да је књижевност не само уметност речи (знакова) већ и естетика рецепције, и да читалац чини важан део књижевне тријаде (писац – књижевно дело – читалац) и литерарне комуникације. Овај разговор треба економично и рационално водити и ограничити га само на уводни део часа, који ће нас довести до Андрићеве *Беседе*.

Пошто у Читанци није читав текст (без три уводна одељка), ученицима би их требало прочитати да би уочили композицију *Беседе*, као и њен репрезентативни и свечан тон. Ученици ће на основу ових одломака пратити како скромни и мудри Андрић говори о својој домовини преко њене литературе и како истиче свој познати став да о свом делу стваралац не би требало да говори. Као оправдање цитирао је Гетеово правило: „Уметничко је да ствара, а не да говори!“ – и тако, као и увек, истакао своју имплицитну поетику. Уместо о свом делу говорио је о уметности и уметнику, о причи и причању уопштено.

Шта за Андрића значи прича?

Ученици ће одгонетнути да је за Андрића прича нека врста метафоре или ознаке читаве књижевности, па чак и шире. Могуће је читаву уметност свести на причање, свођење рачуна над светом и животом. Андрић једном широком синтезом, пре М. Ендеа, замишља једну бескрајну причу у коју се слило све што је међу људима током векова исприповедано. Ова необична синегдоха повезује приче из древних времена са модерним приповедачима, чија дела се сада штампају у великим издавачким кућама, јер сви причају исто – о судбини човековој.

„Начин и облици тога причања мењају се са временом и приликама, али потреба за причом и причањем остаје, а прича тече даље и причању краја нема. Тако нам понекад изгледа да човечанство од првог блеска свести, кроз векове прича само себи, у милион варијаната, упоредо са дахом својих плућа и ритмом свога била, стално исту причу.“

У наведеном одломку, ученици ће наћи одговор на питање коме је прича упућена. Човечанство прича само себи.

– *Зашто, каква је сврха приче и причања?* – наставиће се истраживачки разговор.

Ученици ће уочити да Андрић није децидирано одговорио на то питање, већ је навео више могућности као одговор.

Прва претпоставка је да прича „*као да жели*“ да завара и одагна човеков страх од непостојања и да одржава илузију о трајању и само трајање. Она „*као да жели*“ да победи смрт. Исту идеју Андрић је, као што ученици знају, сликовито и историјски развио у форми бајке „Аска и вук“. Па и у „Проклетој авлији“ тријумфује прича и својом моћи она побеђује тамничку скученост, али и размиче границе обичног људског времена. Ученици ће се подсетити и на *Приче из 1001. ноћи* легендарне Шехерезаде, која је и буквално својим причама себи, и многим девојкама, спасла живот. Прича је чудотворна. У причама је могуће покорити и савладати непредвидљиву ђуд судбине и надокнадити све оно што у стварном животу недостаје. Прича је као светлија судбина.

Друга претпоставка је, истаћи ће ученици, да прича и приповедач „*треба да помогну човеку да се нађе и снађе*“. Из ове назнаке, ученици сагледавају васпитну и сазнајну улогу књижевности, јер она прича о човеку пре нас и из његове животне приче могуће је извући многе животне поуке и поштедети себе непријатних личних искустава. Сличне животне ситуације и слични проблеми и искушења се понављају у свим временима. „*Оно што се догодило открива нам смисао оног што јесте и оног што ће бити.*“ Одговори на питања које поставља живот, могу се наћи у прошлости. Књижевност тако помаже човеку да не залута. У том смислу Андрић је поставио и своје *Знакове поред пута*, чији симболичан наслов указује да је књижевност путоказ у животу. У њима наилазимо на овај запис: „*Има једна, сама по себи страшна мисао, у којој би се можда могло наћи утехе за све и решења свега. А то је: можда се оно од чега стрепимо и исто са страхом, стиснутог грла, очекујемо као најтежи ударац и свој коначни пораз – већ давно десило. Ми то и не знамо и сад без основа патимо.*“

Сазнајна улога књижевности сагледава се и из Андрићеве мисли „*да тек из речи доброг приповедача сазнајемо шта смо учили, а шта пропустили, шта би требало чинити, а шта не.*“ Уметник, приповедач, као изузетно сензибилан, свевидећим погледом, уочава све видове живота и снагом свог талента повезује их у смислене односе, у којима се ми читаоци препознајемо и преиспитујемо, на основу којих учимо о животу.

„Можда је приповедачев позив да говори у име свих оних који нису умели или, оборени пре времена од живота крвника, нису стигли да се изразе?“

На основу ове претпоставке, ученици треба да уоче свету дужност и моћ приповедача да говори, прича и тумачи људима шта раде и доживљавају, јер он је мајстор и маг речи. Уз помоћ речи он може да овековечи оне које је живот брзо помео, па нису стигли сами да оставе траг о себи. Тако у збирци прича *„Кућа на осами“* (постхумно објављена, 1976.) Андрић прича о ликовима прошлости, који га походе и моле за разговор и причу да би исправили животну неправду и оставили неки знак о себи.

Причом приповедач лечи своје страхове... Или то приповедач, можда *„прича сам себи своју причу, као дете које пева у мраку да би заварало страх...“* Причајући о свом страху, онај који прича, полако га се ослобађа.

На крају, Андрић претпоставља да је у причама садржана права историја човечанства и то без обзира да ли обрађују прошлост или садашњост. Сличан исказ можемо прочитати ученицима из познатог есеја *„Разговор са Гојом“* на чију смо им конотативност са *Беседом* већ скренули пажњу на почетку часа. Гоја каже: *„У бајкама је права историја човечанства и из њих се да наслутити, ако не и потпуно открити, њен смисао.“* Та мисао је разрађена и у *„Причи о везировом слону“* (*„У измишљеним причама из босанских касаба и вароши крије се стварна историја онога краја, тамошњих људи и давно несталих нараштаја“*).

У другој целини Андрић излаже своје ставове према приповедању које има за предмет прошлост. Посебан је његов однос према прошлости, према којој је он, ученици знају, највећим делом окренут. Он сматра да постоји блиска веза између садашњости и прошлости; прошлост у коју се понире, служи да се слободније, потпуније и верније изрази живот уопште. Андрић је то језгровито и сликовито изразио једним латинским цитатом који би могао да буде мото свих историјских романа: *„Cogitavi dies antiquos et annos aeternos in mente habui“* (*Размишљао сам о давним данима и сећао се година вечности*). Како ученици објашњавају овај исказ? У разговору са њима, водити их тако да закључе да аутор историјских романа и прича мора духом да се пренесе у давне дане, а то је могуће само ако добро познаје тај историјски период. Такође, он човекову судбину и са једне и са друге стране црте времена *„мора уочити и што боље разумети, поистоветити се са њом и својим дахом и својом крвљу је грејати док не постане живо ткање приче.“* Ови постулати за стварање историјских дела могу се и на табли записати:

- уочити,
- боље разумети,
- поистоветити се,
- „грејати својим дахом и својом крвљу“, тј. оживети.

Ученике можемо, када је реч о окренутости Иве Андрића прошлости, упутити и на то да је и сам писац указао на узроке тога: „*Прво (пише он) већина људи нема довољно снаге ни истрајности да испита и сагледа будућност, друго, садашњост је сва у покрету, противуречно-стима и променама. Једино је прошлост, бар привидно, утврђена и непомична, и допушта нам да на њеним полумрачним пределима сместимо већи део својих жеља, погледа, страсти и кајања. И ми се, по нужди, тиме обилато користимо.*“

Да би прошлост исказао што потпуније и да би она поучавала, Андрић се није задовољавао, као неки други писци „слободним и неограниченим размахом маште“ („*као онај плодни француски писац, који је говорио како је за њега историја само клин за који већа своје романе*“)... „*него је то чинио дугим и пажљивим проучавањем историјских података и друштвених појава, понирањем у суштину и смисао минулих епоха.*“ Стога је он био страствен и пажљив читалац дневника, личних записа и успомена из разних времена и народа. Исто тако, он је био страствен читалац старих хроника и биографија и нарочито архивских докумената, за које је једном казао: „*да су то драгоцени сведоци, без којих би нам остала непотпуно разумљива многа појава у садашњости, без којих не бисмо могли назрети ништа од будућности.*“

По Андрићу, књижевност нас учи: како бити Човек. На одломку, који о томе говори, треба се са ученицима задржати и лексичко-семантичком анализом, истаћи све његове васпитне вредности, а посебно истаћи особину издржљивости као изузетну човекову моралну снагу.

„*Бити човек, рођен без свога знања и без своје воље, бачен у океан постојања. Морати пливати. Постојати. Носити идентитет. Издржавати атмосферски притисак свега око себе, све сударе, непредвидљиве и непредвиђене поступке, своје и туђе, који понајчешће нису по мери наших снага. А поврх свега још издржавати и своју мисао о свему томе. Укратко: бити човек.*“

Ученицима постављамо питања: *-Шта за Андрића значи: бити човек? –Како Андрић приказује живот човека? –Зашто као океан постојања? –Објасни ту метафору! –Које особине треба имати да би постојали и опстали?*

По Андрићу, најтеже је у животу издржати своју мисао и свест о самоме себи, јер захтеви живота превазилазе „*мере наших снага*“. Да је Андрић сличним мислима био непрестано обузет - како у свим околностима бити Човек – казују многа његова дела. Дословно исти одломак налазимо у причи „*Живети*“ („Кућа на осами“) у којој њен јунак, пошто нема довољно животне храбрости, уместо правог живота бира други, његову замену, и склања се под други вид постојања.

И дечак Марко у причи „*На обали*“ такође зна, да би стигао до друге, сунчане стране обале, мора стално изналазити нове снаге и издржати. „*Само пливати! Пливати и испливати!*“

Дуго би се о овом одломку могло разговарати, али временска ограниченост наставних часова то не дозвољава. Међутим, његове поруке можемо искористити као теме за писмени задатак и тако продужити деловање свих асоцијација, мисли и ставова изазваних код ученика поводом њега и тако још више појачати његову васпитну улогу. Теме могу да гласе овако:

- *Шта значи: бити Човек?*
- *У животу је важно бити храбар и издржљив.*
- *Запливајмо и заронимо у живот!*
- *Само пливати! Пливати и испливати!*
- „*Живот нам вреди онолико, колико нас је напора стајао*“ (Ф. Моријак).

Продуктивно и истраживачко вођење кроз текст, ученика ће довести пред ново питање: *-Какво треба да је причање?*

Очекује се да, на основу текста, ученици истакну следеће атрибуте:

- лепо,
- једноставно,
- убедљиво;
- слободно, неспутано;
- покретано љубављу, а не мржњом;
- у служби човеку и човечности.

Једноставни стил је за Андрића увек најубедљивији, закључују ученици на основу пишчеве имплицитне поетике. Слично као што је говорио Гогољ, да до једноставности треба дораси. Треба много радити на причи да би она деловала „једноставно“. Једноставно причање (лако, спонтано, разумљиво, прецизно и свеобухватно – то је привидан и магичан Андрићев реализам) – је лепо. Лепота је у лакоћи, спонтаности и разумљивости причања.

У тумачењу слободе причања, ученици треба да истакну да причање мора да буде неспутано и у психолошком и у друштвеном смислу, и да писац сноси и велику моралну одговорност за оно што прича. Ученици ће се упутити да у тексту пронађу како Андрић напореда поставља ова два исказа: „*свак сноси моралну одговорност за оно што прича*“ и „*сваког треба пустити да слободно прича*“. Саставни, а не супротни однос између њих типичан је за одговорног хуманисту, мудраца Андрића. Ова два става не треба да буду опречна, већ да се један на други смисаоно надовезују.

Посебно за ово наше тешко време, које је било и још је, нажалост, затровано говором мржње, потребно је са ученицима нагласити, да приповедање не сме да буде „*затровано мржњом ни заглушено грмљавином убилачког оружја, него што је могуће више покретано љубављу и вођено ширином и ведрином људског духа.*“ Не треба дозвољавати да се књижевност злоупотребљава због дневно-политичких потреба. Треба се одупрети томе „*јер приповедач и његово дело не служе ничему ако на један или на други начин не служе човеку и човечности.*“ Приповедач и његова прича морају да оплемењују и негују човечност. Само таква прича постаће тада и харизматична одбрана од смрти.

То је оно битно што нам је о причи саопштио Андрић у својој прегнантној *Беседи*, а то ће, верујемо, ученике свакако и мотивисати на читање његових прича.