

КЊИЖЕВНОСТ И ЈЕЗИК

Година LIX

Београд 2012.

Број 1-2

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

ПРИКАЗИ

УДК: 371.671:811.163.41(049.32)

НОВИ ПРИСТУПИ ЛЕКСИКОЛОГИЈИ И ГРАМАТИЦИ

Рајна Драгићевић, *Лексикологија и граматика у школи. Методички огледи*. Учитељски факултет, Београд 2012, 241. стр.

Рајна Драгићевић, професор лексикологије на Филолошком факултету у Београду, аутор више књига и бројних радова из области лексикологије и лингвокултурологије, коаутор значајних речника српског језика (*Асоцијативног речника српског језика*, *Обратног асоцијативног речника* и *Речника српског језика* Матице српске), у књизи коју овом приликом приказујемо дотакла се разних тема важних за наставу српског језика. Како сама ауторка истиче у уводу (стр. 9), њена интересовања за методичка питања јавила су се у време када је почела да пише уџбенике за српски језик за четврти и пети разред основне школе. Писање уџбеника за основну школу Р. Драгићевић оцењује као један од тежих и изазовнијих задатака у свом раду.

У уводном делу (*Уводна разматрања*, стр. 7–25) читаоцима се нуди кратак преглед појединих поглавља књиге, после чега следи осврт на нека питања значајна за наставу граматике. То су питање распореда корака у почетној настави граматике (питање да ли је боље ученицима најпре предочити врсте речи, па затим њихове функције, или обратно) и проблеми које поједине одлуке у састављању планова и програма у том смислу могу донети. Следеће питање јесте одређивање мере у обради појмова у почетној настави граматике, будући да је аутору уџбеника често препуштена одлука о томе на који ће начин обрадити неки граматички појам и колико ће дубоко заћи у његовом представљању. У вези са тим јесте и одређивање онога што је основно у вези с неком појавом (често се основним сматра оно што је типично, па се пропусти оно што је мање типично, а такође је важно), што се често испоставља као један од сложенијих, ако не и кључних задатака за писца граматике.

Најзначајнији део уводног текста, по нашем мишљењу, представља онај чији редови носе поднаслов *О квалитету уџбеника*. Ауторка скреће пажњу на то колико проблема, далекосежно гледано, може настати ако се наставник (коме је остављена могућност избора) одлучи за лош уџбеник матерњег језика. Неквалитетних уџбеника, нажалост, има доста на тржишту, а наставници се у избору најчешће не руководе компетенцијом аутора (која, како Р. Драгићевић напомиње, сама по себи није гарант квалитета уџбеника), већ опремом књиге, њеним дизајном и слично. Ауторка у овом делу скреће пажњу на заиста крупне материјалне грешке које се налазе у неким од уџбеника који се тренутно користе, а које показују нестручност аутора (а ми бисмо додали – и недовољну пажњу комисија које уџбенике оцењују).

Друго поглавље књиге – *Настава српског језика* – започиње радом *Култура изражавања у настави српског језика* (29–38), у којем ауторка износи проблеме који настају услед тога што је у уџбеницима заповиједана језичка култура. Ученици не разумеју многе речи страног порекла које су потпуно одомаћене у нашем језику, а с којима су се сретали у својим читанкама. Иако су везане за обрађено градиво, те речи спадају и у домен опште културе, па је јасно да деца не читају довољно. Осим тога, ђаци имају проблема са изражавањем, као и са писањем састава, што је у вези са састављањем реченица и њиховим повезивањем у смислен текст. Уз то, имају проблем и са разумевањем реченица, текстова, препричавањем и резимирањем. Након указивања на сваки од поменутих проблема, ауторка предлаже вежбе и задатке за њихово решавање.

У раду *Разумевање значења реченице* (39–48) Р. Драгићевић говори о реченичним конструкцијама које ученицима задају проблеме и износи интересантна запажања појединих истраживача у вези с тим да синтаксички једноставније конструкције не морају бити лакше за разумевање. Затим говори о томе да су ђацима компликовани неки типови сложених реченица – оне у којима се ниже више односних реченица, условне, како реалне, тако и иреалне, неке временске реченице итд. Ауторка сматра да би савремена методика наставе српског језика морала да буде интердисциплинарна наука и да би многи проблеми које ученици имају у разумевању значења реченица могли да буду отклоњени када би се састављачи планова и програма консултовали са истраживачима из других хуманистичких наука, посебно са развојним психолозима.

Следећих неколико радова посвећено је темама везаним за лексикологију, и то са методичког аспекта. У раду *Утицај полисемије на творбу речи (методички аспект)* (49–57) ауторка говори о различитим начинима утицаја мотивне речи на значења деривата, чиме жели да скрене пажњу на то да „творба речи није само формални ... већ и врло сложен семантички процес“ (55). Начин на који се творба представља у уџбеницима сувише је сувопаран и деци незанимљив. Уз то, иако представљање лексичких односа у првом кругу учења мора бити поједностављено, лексема се не би смела представљати као једнозначна јединица. „Можда се ученицима не мора сваки семантички однос до детаља

прецизно објаснити, али сваки пример мора бити тачан и зато је важно да наставник или аутор уџбеника у потпуности буде свестан теоријске сложености и вишедимензионалности појаве о којој говори ученицима, а да део тих проблема (у складу с узрастом и могућностима ученика) представи и њима“ (50).

Рад *Лексички односи и полисемија (методички аспект)* (58–66) посвећен је типовима синонимских и антонимских односа. Ауторка скреће пажњу на то да лексеме у ове односе ступају и својим примарним, као и секундарним значењима и сматра да би на то ђацима требало скренути пажњу када уче о лексичким односима, уместо да им се та тема претерано поједностављује. Само тако ће ученици схватити шта је заиста језичка реалност – да речи углавном имају више значења која се реализују у контексту и да као такве ступају у разне лексичке односе.

Радом *Лексикологија у настави: лексичко богаћење* (67–74) ауторка представља проблеме у учењу на које ученици могу наићи због неразумевања појединих речи, конструкција, као и због недовољно развијене језичке културе. Стране и непознате речи обично се тумаче у вези с текстовима из читанки, а многе речи из разговорног језика деци остану непознате. У вези с тим, у раду су предложена разноврсна вежбања и задаци за богаћење дечјег вокабулара.

Једнојезички речници у настави српског језика (75–87) наслов је рада у којем ауторка даје преглед најважнијих речника српског језика, говори о типовима информација које се у њима могу пронаћи, као и о могућностима њихове примене у настави језика. У раду се даје и библиографија важнијих једнојезичких речника српског језика.

У раду *Творба речи у настави српског језика* (88–97) говори се о творби као важном механизму за лексичко богаћење. Врло је занимљиво запажање Ђ. Оташевића које се помиње у овом раду – он је уочио да највећи проценат неологизама не чине англицизми, како би се то могло претпоставити, већ деривати. Ауторка посматра начин на који се о творби речи учи у школи и закључује да због тога ни творбу ни граматику ученици не доживљавају као живе, већ као завршене процесе. Ученицима би требало објаснити значај творбе за настајање нових речи, могућност да помоћу анализе деривата неке лексеме страног порекла утврде да ли је она мање или више адаптирана у нашем језику, као и то да у лексичком систему постоји хијерархија – да најбогатију полисемију и деривацију имају прости речи, које су основа лексичког система, док су у том смислу деривати знатно сиромашнији.

Ученици (као и они који уче неки страни језик) често наилазе на проблеме у вези с паронимијом. О тим проблемима говори се у раду *Паронимија у настави српског језика* (98–103). Иако обрађивање паронимије није предвиђено плановима и програмима, ауторка сматра да би било веома важно ту праксу изменити. Неки од разлога у прилог томе су, осим богаћења језичке културе, изоштравање аналитичких способности ученика путем упоређивања сличних садржаја, упознавање разних могућности творбених морфема, као и лакше савладавање међујезичке паронимије.

Следе три врло корисна рада. У првом од њих – *Провера знања из лексикологије: где греше ученици, а где наставници* (104–119) – ауторка представља своју анализу седам тестова из лексикологије које је решавало двестотинак гимназијалаца. Анализа је спроведена са циљем да се сагледа које су области ученицима тешке, а које лакше и довела је до занимљивог закључка да је међу погрешно решеним задацима било и доста оних који су били погрешно постављени. У њима су се криле ненамерне двосмислености и непрецизности, па се у раду предлаже начин постављања задатака тог типа како би се такви пропусти избегли. Ученицима су били проблематични и задаци у којима се пред њих постављају наизглед једноставни захтеви – да одреде синониме и антониме неких речи. Проблем на који се скреће пажња јесте чињеница да се у таквим задацима често очекују синоними и антоними секундарних значења неких лексема које се дају без контекста, што задатке чини готово немогућим за решавање, или, с друге стране, постоје многи различити одговори. Ауторкин савет је да се при састављању задатака наставник ослони на примарна значења лексема, а ако се речи задају у секундарним значењима, то мора бити у сасвим разумљивом и јасном контексту.

Рад *Настава граматике у четвртој разреду основне школе* (120–132) написан је, према речима Р. Драгићевић, на основу истраживања које је имало више циљева – да наставницима укаже на области које су ученицима теже, како би на њих обратили више пажње, затим да састављачима планова и програма помогне да садржаје предвиђене за четврти разред ускладе с когнитивним способностима десетогодишњака, као и да би на основу њега ауторка у новим издањима свог уџбеника могла да измени делове које ученици нису добро савладали. На основу теста састављеног од 13 питања из граматике и правописа који су решавали ученици пет одељења петог разреда једне основне школе, ауторка је сумирала резултате. Закључила је да је ученицима најлакше било да савладају род и број именица, да препознају личне заменице, као и описне придеве. Ауторка је изнела типичне грешке ученика у вези с наведеним типовима задатака и дала препоруке за њихово састављање. Што се најлошије урађених задатака тиче, ученицима су били тешки захтеви у вези са правописом, препознавањем глагола у будућем времену, као и са препознавањем атрибута у реченици.

У раду *Типичне грешке ученика стечене у првом кругу усвајања градива у настави српског језика* (133–144) износе се типичне грешке из области синтаксе реченице које је ауторка уочила у одговорима студената на предавањима и испитима. Она сматра да те грешке одражавају неке проблеме који су настали као последица неусклађености „у образовном ланцу који сачињавају: план и програм за наставу српског језика – уџбеник – наставна пракса“ (135). Те грешке тичу се одређивања логичког субјекта, сложеног глаголског предиката (и неразликовања сложеног глаголског предиката од сложеног глаголског облика), неконгруентног (падежног) атрибута, апозиције и објекта. Тешкоће у вези са тим Р. Драгићевић објашњава последицом „неких неразрешених поставки стечених у првој фази

учења о неким језичким питањима“ (142). Концепција учења у виду концентричних кругова, о којој се говори у више радова у овој књизи, по ауторки је донекле оправдана, али има и лоших страна. Одлуке о томе када ће се почети са увођењем неких тема не доносе се увек у складу с когнитивним развојем деце, а ни сам први круг учења о неким појавама често није добро осмишљен. Будући да оно што се о некој појави први пут научи остане најдубље урезано, ауторка сматра да је „проблем осмишљавања и извођења првог круга у систему стицања знања у виду концентричних кругова једно ... од круцијалних питања наставе српског језика“ (144).

Треће поглавље носи наслов *Уџбеници за наставу српског језика* и у њему се налазе четири рада. *Ка бољим уџбеницима за српски језик* (147–157) први је од њих. У њему се износи интересантно истраживање психолога Милана Марковића посвећено мерењу способности учења смисаоног вербалног градива. Марковић је, наиме, закључио да су за учење најтежи текстови у којима се само набрајају подаци, будући да се такви текстови не могу резимирати. У том смислу Р. Драгићевић скреће пажњу писцима уџбеника за српски језик, првенствено граматика, да граматичке лекције не смеју бити дате у виду низа података, већ да ти подаци морају имати и неку везу са употребом језика у реалном животу, помоћу које би се голим подацима дао смисао. Она затим наглашава важност коришћења појмовних метафора за приближавање апстрактних граматичких садржаја ученицима. Уз то, сматра да је врло корисно да форма изношења граматичких садржаја буде у виду дијалога аутора са учеником, будући да се ученик на тај начин мотивише да се присети онога што је о некој појави већ учио, као и да покуша да одговори на постављено питање. У тексту *Душан Радовић о уџбеницима* (158–166) износе се критике нашег великог писца на рачун буквара и уџбеника. Р. Драгићевић истиче да „школску методiku Радовић оцењује као наивну и архаичну. Уџбеници се споро развијају, конзервативни су и нису на нивоу културе и цивилизације овог времена“ (162). У радовима *Мој први уџбеник* (167–171) и *Аутор о свом уџбенику: Српски језик за четврти разред основне школе* (172–188) ауторка говори о проблемима на које је наишла током писања уџбеника за четврти разред основне школе, као и о начинима на које их је решавала.

Четврто поглавље посвећено је настави српског језика као страног и у њему се налази рад *Лингвокултуролошки приступ у настави српског језика као страног* (191–205). Рад је посвећен проблему међујезика – верзије неког страног језика коју формира особа која тај језик учи. Међујезик се манифестује на разним језичким плановима – граматичком, семантичком, прагматичком. „Што се страни језик дуже учи и што се језичка компетенција увећава, умањује се утицај једног језика на други, па се и међујезик све више трансформише у страни језик који се савладава. Задатак наставника неког језика јесте да помогне ученику да што брже трансформише међујезик у језик који учи“ (193). У раду се затим говори о значају лингвокултуролошких садржаја у настави страног језика, као

и о начинима за превазилажење језичких последица међукултуралних разлика. У том смислу, странцу од помоћи могу бити асоцијативни речници, у којима ће пронаћи информације које други речници обично не бележе – о сегментима значења који су важни за употребу неке лексеме. Ауторка затим предлаже различита вежбања – упоређивање асоцијативних поља неке лексеме у асоцијативном речнику матерњег језика и језика који се учи, затим поређење информације о значењу неке лексема у неком описном речнику са подацима о њеној употреби у асоцијативном речнику и слично. Затим се указује на говорне чинове као на сферу у којој се „најлакше запажа да се странац служи међујезиком ... на овом пољу преплићу се прагматика и лингвокултурологија. Важан задатак наставе српског језика као страног јесте да помогне странцу да на овом пољу овлада комуникативном компетенцијом“ (200).

У последњем, петом поглављу књиге – *Универзитетска настава* – налази се рад *Улога професора на савременом универзитету* (209–219). Ауторка истиче да ју је на његово писање подстакла чињеница да се налази на средини свог радног века и да половину њених колега чине њени професори, а другу половину – њени студенти, садашњи асистенти. „Таква позиција омогућава ми, чини се, да донекле објективно осмотрим универзитетску наставу с обе стране катедре – из угла студента и из угла професора“ (209). Рад чини неколико целина. У првој од њих реч је о односу универзитетског професора према својим професорима, о обавези професора да се на неки начин одужи онима на чији се рад надовезао и од којих је учио. Што се тиче другог дела рада, у којем се говори о односу професора према студентима, кључна мисао јесте та да „важан задатак сваког универзитетског професора јесте да изгради своје настављаче“ (212). Велики научник мање је велики ако пропусти да изабере квалитетног наследника у ког ће улагати знање и време. Велики научник још је већи ако се радује томе што га је ученик надмашио (у раду се помиње однос Љубомира Стојановића према свом ученику Александру Белићу). Следећи део рада – професор као научник – наглашава важност тога да професор мора бити свестан чињенице да би требало да буде највећи стручњак за област којом се бави и да стално мора бити у току са свим оним што се из те области објављује, као и да мора стално оправдавати положај који заузима.

Књига, као што смо поменули, садржи пет поглавља, списак литературе (221–231), индекс имена (233–236), библиографске белешке (237–241), резиме на српском (243) и на енглеском језику (244).

Књига је сачињена од радова насталих на основу предавања одржаних учитељима и наставницима на разним семинарима, као и од излагања на научним конференцијама. Неки од тих радова већ су били објављивани, а неки се први пут објављују. Радови су повезани у тематске целине, што ову књигу чини

корисним приручником за сваког наставника који жели да усаврши своју праксу. Концепција књиге је таква да не намеће искључиво читање од корица до корица, па је могуће и читање само појединих делова.

Оно што је, по нашем мишљењу, врло важно истаћи јесте систематичност у изношењу појединих типичних грешака ученика и наставника. Та систематичност ову књигу чини врло корисном бар из два разлога – помоћи ће наставницима да из шире перспективе сагледају проблеме својих ученика и да, самим тим, евентуално нешто промене у конципирању својих предавања, а помоћи ће им и у даљем стручном усавршавању.

Књигу препоручујемо свима који се баве наставом језика – како онима који предају српски језик, тако и онима који предају неки страни језик. Биће од користи и наставницима у основној школи, као и средњошколским професорима. Уз то, препоручујемо је и онима који учествују у састављању планова и програма за наставу српског језика.

Александра М. Марковић