

НАУЧНО ДРУШТВО ЗА НЕГОВАЊЕ  
И ПРОУЧАВАЊЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА  
БЕОГРАД

СТУДИЈЕ СРПСКЕ И СЛОВЕНСКЕ  
Серија I, год. XI

КАТЕДРЕ ЗА СРПСКИ ЈЕЗИК

ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ  
БЕОГРАД

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
НИКШИЋ

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
БАЊА ЛУКА

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
СРПСКО САРАЈЕВО

# СРПСКИ ЈЕЗИК

## XI/1–2

Београд, 2006.

371.3: 003-028.31

ЈОВАНКА РАДИЋ (Београд)

НАСТАВА ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА  
И ЛОКАЛНИ ГОВОР \*

У процесу описмењавања ученици се први пут сусрећу са употребом језика ван његове природне, комуникативне функције. Суочавају се први пут са захтевом да целовите исказе, у којима је језик служио као средство да пренесу запажања везана за објективну или субјективну стварност, да искажу осећања, изнесу своје жеље и потребе, да се у њему играју и забаве, - разлажу на свакојаке речи и на гласове, јединице које неопажено протичу у говору. Да би овај процес прошао што безболније и завршио се што успешније, свакако је неопходно улагати максималне напоре да се не губи из вида примарна, комуникативна функција језика, и да се почетно говорно искуство, изграђено на ма коме дијасистему, у овој фази рада битно не поколеба.<sup>1</sup>

## I

1.1. Познато је и у лингвистици и у психологији да језички развитак, напоредо са процесом формирања појмова, траје све до адолесцентног периода

\* Изводи из овог прилога су прочитани на скупу *Савремене тенденције у настави језика и књижевности* (Филолошки факултет, Београд, 7-8. април 2006). Прилог је рађен у оквиру научноистраживачког пројекта *Дијалектолошка истраживања српског језичког простора*, који финансира Министарство науке и заштите животне средине Р.Србије.

<sup>1</sup> Фрагментарне увиде у токове наставе почетног читања и писања стицала сам у ОШ „Бошко Буричић” у Јагодини, на часовима којима сам у својству члана комисије за полагање стручног испита на Учитељском факултету у Јагодини присуствовала у периоду од 2001. до 2005. године. Тада уочени проблеми у настави подстакли су ме на бављење овом проблематиком.

(в. Виготски 1983: 176, исп. Савић 1976: 40), али и да семантички развитак траје „током целог живота одрасле особе” (Кристал 1995: 244-245). Истраживања су показала и да је говор детета само привидно једнак говору одраслих особа, а да се у суштини, на плану значења, од њега битно разликује (в. Лурија 2000: 55-73). О томе колико дијалекат и социјално окружење на седмогодишњем узрасном добу утичу на формирање значења речи, посебно именица, уверљиво сведоче и резултати тестирања по Бине-Симоновој скали (сачињена 1911. године), која се примењује у циљу процене интелектуалних и вербалних способности детета при упису у школу. За мерење језичког развитка детета користи се у свим школама у Србији исти, Скалом прописан Речник, ревидиран и стандардизован 70-их година прошлог века. Испитивања су тада показивала да одабране речи припадају општејезичком лексичком фонду, те да су имуне на територијално и социјално раслојавање. Међутим, данас се показује да су на том списку, поред речи са општејезичким значењима која нису подложна битним, социјално узрокованим променама (нпр. *глава*, *чарапа*, *писмо*, *гомила*), и речи које су у директној зависности од природног и социјалног окружења у коме дете одраста. Примера ради, школске психологе изненађује то што је значење именице *пашњак* непознато већини деце у Србији, чак и у сеоским срединама средњопоморавског краја, - а реч је о разумљивој чињеници да овај сточарски термин не егзистира у претежно пољопривредном крају, у коме нема пашњака. (Простор на коме се напасала стока у средњопоморавском крају одувек је називан друкчије: *утрина*, *пољана* или *пољанка*, што говори о потреби да се у стандардизацију оваквих речника укључују и дијалектологи.) Непоуздане резултате у погледу процене вербалних способности детета даће и дефинисање значења именице *поток*, појма који се спонтано може спознати само ако у непосредном природном окружењу у коме дете одраста постоји мања текућа вода. За већину деце у Јагодини, на пример, *поток* је „тамо где се шета”, „где шетам са татом и мамом” и сл. (: *Арачлијски поток/Поток*, шеталиште у близини града, увала са извором и поточићем који је у великом делу године сув).<sup>2</sup> Свако ко познаје географску терминологију зна да је сличним факторима, невезаним за когнитивне способности детета, подложно и дефинисање значења именица *шума* или *бујица*. Природна и друштвена средина, као и структура породице у којој дете одраста, увелико ће утицати на способност дефинисања и већине осталих именица са тог списка, као *унук*, *копље*, *сврака*, *степените*, *цвећара*, *немаштина*.

За разумевање лексичке семантике у језику уопште, а посебно за праћење развитка значења речи у говору деце, врло је занимљив податак да деца најмање греше у одгонетању значења несамосталних речи, глагола и придева. Сваком је

<sup>2</sup> Будући да је у подножју Ђурђевог брда, у Потоку, недавно отворен зоолошки врт, јагодинска деца ће вероватно већ у наредном тестирању овај податак укључивати у дефинисање значења ове именице.

детету познат бар неки аспект примене речи из тих класа, бар неко функционално значење (в. Виготски 1983: 173): *пуцати* - из пиштоља, *смањити* - телевизор, *прикрати се* - кад се лопов ушуња, *средњи* - средња кафа, *усамљен* - кад је неко поспан.<sup>3</sup>

1.2. Високе индивидуалне и регионалне разлике су у овом узрасном добу увећане и деловањем других социјалних чинилаца (занимање родитеља, бројност и генерацијска разноликост породице, односи у породици и сл.). Све ово додатно доприноси да језик првака садржи врло мало интегришућих фактора на нивоу шире друштвене заједнице. Ако се овоме додају и разлике у граматичкој структури српских дијалеката, евидентна је потреба да настава у првом разреду основне школе мора у првом реду почивати на начелима индивидуализације и завичајности. Начело завичајности је заиста једно од полазних начела у конципирању наставних програма за већину предмета у млађим разредима основне школе, али се оно у настави језика, па и у настави почетног читања и писања, и поред препорука у методичким приручницима (в. Тежак 1996: 87), потпуно пренебрегава. Пренебрегава се упркос томе, или баш због тога што начело завичајности у почетној настави само по себи претпоставља и употребу завичајног идиома. Мимо и пре свих формулисаних начела, ту је потребу осећао и Стево Чутурило, писац буквара с краја XIX века (в. Чутурило 1906: 5).

## II

У настави почетног читања и писања у нашим се школама примењују две методе:

- Прва, традиционална и још увек најзаступљенија, јесте *аналитичко-синтетичка гласовна* метода, са комбинацијом тзв. монографског поступка и поступка групне обраде слова, и са *букваром* као основним наставним средством.

- Друга је метода у основи *глобална*, позната као *комплексна метода* или *комплексни поступак*. Она је заснована на уверењу да читање треба учити целовито, не слово по слово, тако да се у овом начину рада и не говори о „обradi слова”. Иако на овој начин деца много брже и лакше науче да читају и пишу, ова се метода на изванредан начин оспорава, и у школама се знатно ређе примењује. Основно наставно средство у раду по овој методи је пакетуцбеник са општим називом *почетница*.

<sup>3</sup> За ове сам податке захвална госпођи Валерији Живковић, психологу у ОШ „Рада Миљковић” у Јагодини.

## БУКВАР

Буквар је књига која се одувек и у свим школама користила у дужем временском периоду. Од прихватања фонолошког принципа у правопису и *Буквара за основне српске школе* Ђорђа Натошевића (1870), у српским је школама коришћен релативно мали број различитих књига ове врсте: иста се књига, уз повремене мање измене у тексту или илустрацијама, користила у настави чак и по пет деценија. У последњих петнаестак година сви прваци у Србији којима је матерњи језик српски користили су *Буквар* Вука Милатовића и Анастасије Ивковић (*Буквар ЗЗУ*).<sup>4</sup> Чињеница да је иста књига намењена ученицима у различитим социокултурним срединама унапред је искључивала оба поменута начела на којима почива настава у млађим разредима основне школе: начело индивидуализације и завичајности. Због тога ће у данашњим условима свака књига ове врсте заиста бити тек „покушај да се направи уџбеник који ће задовољити потребе различитих образовних средина и ученичких психофизичких и интелектуалних профила” (Милатовић/Ивковић 2003: 49). Са тог се аспекта ништа битно није променило ни са доношењем нових законских одредби у образовању и друкчије конципираним програмима (в. Основе програма): они су омогућили конкурентност и појаву више различитих књига ове врсте, чиме је учитељу (или школи) дата могућност да се определи за један од више буквара. Сви они се, међутим, са аспеката које пратимо битно не разликују.<sup>5</sup>

Задржаћемо се на анализи четири буквара који се данас (2006/2007) користе у нашим школама. Највише пажње ћемо посвећивати најдуже коришћеном буквару (*Буквар ЗЗУ*), а тек се спорадично осврнути и на остале (*Буквар КЦ*, *Буквар НК* и *Нови буквар*).

1.0. Сам по себи, монографски поступак, или обрада слово по слово, у мањој или већој мери комбинован са групном обрадом слова,<sup>6</sup> намеће про-

<sup>4</sup> Буквар је на плану илустрација као битног сегмента букварског текста доживео неколике измене. Негативне и бурне су биле реакције просветне јавности на илустрације у Буквару из 2003. године, које су у наредном издању промењене.

<sup>5</sup> У појединим европским земљама са развијенијом иницијативом школе као образовне јединице, каква је ситуација у Финској, дидактички материјал за почетно читање и писање припрема се у самој школи. Регионалном аспекту у припреми Буквара код нас се вероватно супротставља и издавачка политика, као и заинтересованост самих аутора за што већи тираж.

<sup>6</sup> Актуелни буквари се међусобно разликују пре свега по томе коме поступку дају предност: у Буквару ЗЗУ почиње се слово по слово, да би се потом групна обрада слова (највише два нова слова) смењивала са монографским поступком; Буквар КЦ се отпочетка карактерише групном обрадом слова (по 2-3 слова за исти час), док је у Буквару НК доследно, а у Новом буквару претежно примењен монографски поступак. Буквари се разликују и по редоследу обраде слова, али и времену обраде писаних и штампаних слова: планира се истовремена (нпр. у Буквару ЗЗУ), или одвојена обрада слова (прво сва штампана, потом писана слова, Нови буквар).

блеме везане за проналажење речи и конструисање реченица са комбинацијом ограниченог броја фонема у различитим позицијама (нпр. *м,а; м,а,и; м,а,и,т*; итд.). То за последицу има неинвентивне и немотивишуће текстове, стереотипност која се додатно појачава тиме што учитељи који раде по овом методу искључиво користе буквар.<sup>7</sup> Примера ради, уз три слова (*и, о, н* - треће, пето и шесто по реду у Буквару), бележе се низови стереотипних реченица типа *Мама има..., Тата има..., Тома има..., Мита има...* (Буквар ЗЗУ: 28, 36, 38, 39), са цртежима као ознакама објекта. Ту су и реченичне варијације са не-стандардном, великом броју деце у Србији непознатом формом прилога *о-вамо* (*Амо, амо, Томо; Амо, амо, Мито*, Исто: 37). Низови истих реченица са глаголом *имати* у предикату се у *Новом буквару* понављају двапут, најпре уз штампана (36-32), а потом и уз писана слова (112-118). Ако часовима обраде слова додамо часове увежбавања писања и читања, прваци ће најмање две недеље на сваком часу понављати исте реченице.

Изгледа да овакве појаве не карактеришу само наше букваре. И на другим се странама запажа да је „садржај књига по традиционалној читалачкој схеми изразито неинспиративан: деца често такво читање сматрају досадним задатком декодирања” (Кристал 1995: 250), те, или престају читати, или „одабирају сасвим друкчије врсте књига кад читају за сопствено задовољство” (Исто). У сваком случају, то за последицу има школски неуспех. Тиме се вероватно да објаснити и податак да 23% деце у нашим школама која су знала читати при упису у школу касније заостаје у читању (в. Милатовић/Ивковић 2003: 73).

2.0. Букварска настава не омогућава ни уважавање општепознате истине да природно окружење и социоетнографске карактеристике средине у којој се школа налази диктирају познавање различитих предмета, а тиме и различитих назива. Свесни да су знања и интересовања, па и језик првака међусобно битно различити, састављачи букварских текстова, намењених свој деци у Србији, покушавали су да те проблеме превазиђу на различите начине.

2.1. Средњим решењем би се могла назвати комбинација претпостављеног искуства различитих социокултурних средина. Поред бројних тема са ситуацијама које претежно упућују на градски начин живота (*Мама* (чита, 26), *Мама тати* (веже кравату), *Тата мами* (даје цвет), 33 и сл.), или реалија типа *сајам, трамвај, тротинет*, - у букварским се текстовима уз поједина слова препознају и ситуације са реалијама из сеоског живота (*Риста носи* (грабуље), *Момир носи* (виле), *Ено и Омера са* (косом), 45; *Овца је у тору*, 54), које су

<sup>7</sup> У жељи да учитељу „олакшају” посао, приређивачи и издавачи уџбеника додатно централизују целокупан процес: уз буквар се последњих година доносе наставни листови и на тај начин сузбија свака иницијатива учитеља која се не би заснивала на претпостављеним искуствима и способностима ученика (исп. Милатовић/Ивковић 2003: 62-68), већ на стварним индивидуалним искуствима, али и на конкретном језичком варијетету.

увелико зашле у сферу историзама, и вероватно су делом непознате чак и сеоској деци у Србији.

Овакви поступци свакако нису помогли да се направи књига „универзална по својој вредности и функцији, по својој употребљивости, [...] која концепцијски може да задовољи потребе градских, приградских и сеоских школа” (Милатовић/Ивковић 2003: 49). Ти поступци су допринели тек толико да се штета расподели: свако дете, оно из великог или малог града и оно из сеоске средине, наилази на мањи или већи број њему непознатих реалија и страних ситуација. Полазећи од тога да је у настави почетног читања и писања пажња усмерена на друге аспекте, а не на план садржаја језичких јединица, учитељ ће тешко обратити пажњу на то да ли су, и како су ученици разумели одређени исказ. Спорно би, међутим, било и само питање потребе наметања тих додатних оптерећења везаних за усвајање нових, нефункционалних појмова типа *тротинет*, *тор*, *грабуље* и сл.

Из истог угла гледано, у букварским текстовима су непотребни и историзми типа *аван* или *фес*, затим лексички и граматички архаизми, дијалектизми или регионализми као *пура*, *шор*, *плот* (70), *целарика* (87), *ивџан* (86), *амо* и сл. Истине ради, мора се приметити да оваквих лексема у букварским текстовима има сразмерно мало. Ипак, полазећи од података које смо на почетку изнели (в. I, 1.1) и непознанице везане за разумевање осталих, наизглед „обичних” речи уграђених у букварске текстове, - овакве лексеме у предбукварском и букварском делу текста свакако треба заобилазити (исп. Николић 1992: 516).

2.2. Захваљујући способности личних имена да лако диференцирају стереотипне низове исказа,<sup>8</sup> а истовремено и умање утицаје индивидуалних, социјалних и регионалних разлика, она се појачано уграђују у скоро све, нарочито букварске текстове. Текстови (реченице) дати уз поједина слова често садрже више личних имена него општих назива, што доприноси да буквар увелико личи на именослов са личним хипокористцима и именима различитог порекла: *Мита*, *Мата* (32), *Сима*, *Тома*, *Таса* (40, 41), *Ема*, *Емир*, *Риста*, *Мира*, *Момир*, *Мерима*, *Сретен*, *Тамара*, *Марина*, *Нена*, *Емина*, *Роса*, *Омер*, *Ратомир* (44), *Јасна*, *Јана*, *Тијана*, *Мира*, *Маја*, *Нена*, *Мија* (46), *Стојан*, *Мита*, *Јасмина*, *Мира* (48), *Емил*, *Љиљана*, *Смиљана*, *Оља*, *Реља*, *Јелена*, *Љиља* (50), *Маша*, *Миша* (52), *Горан*, *Гаша*, *Глиша*, *Гина*, *Гога*, *Паја*, *Петар* (56) итд. (Буквар ЗЗУ; в. слично у Новом буквару и Буквару КЦ). Ако се властитим личним именима придода учестало присуство општих личних имена (*мама*, *тата*, *деда* и сл.), свакако ће се показати да су то најфреквентније речи у букварским текстовима. Овакви поступци нису у складу са истакнутом потребом да се на

<sup>8</sup> На једном се месту, уз цртеже различитих објеката, употребом два властита имена диференцира чак осам реченица (*Мита има ... : Тома има...*, Буквар ЗЗУ: 36); или низови *Тата има...*, *Тома има ...* (Буквар КЦ: 20). На ниво реченице се уздижу чак и напоредне синтагме са личним именима, општим и властитим (*Ана и Тома*, *Тома и Ана*, *Мама и Мома*, *Мома и мама*; Буквар КЦ: 22).

овом узрасту највише ради на „тзв. *нумеричком богаћењу* речника код ученика [подвукла Ј.Р.]” (Милатовић/Ивковић 2003: 57), јер лична имена не доприносе богаћењу речника, ни активног ни пасивног, нити доприносе развијању појмовног мишљења и језичке културе. Лична имена у фази почетног описмењавања могу да заузму тек толико простора колико је довољно да се увежба писање великог слова и скрене пажња на његову употребу. Судећи по *Методичким упутствима*, то и није био мотив за њихову овако фреквентну употребу.

2.3. Превидело се и да је познавање властитих имена, која истина нису социјално маркирана, условљено животним искуством сваког појединачног детета: ђак првак ће познавати имена особа у свом непосредном окружењу, а оно је у раном школском добу обично врло ограничено.<sup>9</sup> Непознато властито име за већину првака у Србији је и скоро сваки географски назив. Он значење има само за оне прваке у чијем је ужем завичају дати географски објекат (исп. *Туса* 40, *Тутин*, *Рума* 46). За бројне ученике у централној Србији реч са гласовним низом *т-и-с-а* у својој структури биће прихватљива само као м. хипокористик *Туса/Туса* (: Светислав), а никако као хидроним *Туса*, као што ће за већину деце, која тек треба да упознају свој најужи завичај, *Тутин*, *Рума* или *Голија* остати празни словни низови. Пажња самог учитеља је при том углавном усмерена на савладавање технике писања, на свесно усвајање графичке представе одређеног гласа у поређењу са сличним или различитим елементима других графема, на шчитавање забележених јединица, речи и реченица, - док се употребљени језик и разумевање прочитаног нужно занемарују. То чини да се чак и на овом нивоу образовања занемарују смисленост и функционалност, те је и овде испољен својеврстан вид нефункционалног и механизованог приступа језику.

3.0. Удео системских обележја одређеног дијалекта присутан је у мањој или већој мери у говору готово свих друштвених заједница на подручју које дати дијалекат покрива, па и у говору школске деце (в. Ивић 1971: 90-106). Дијалекатске језичке црте су, у зависности од разлика на релацији дијалекат - стандард, у мањој или већој мери присутне на свим језичком нивоима: фонетском, лексичко-семантичком и граматичком. Неспорно је да ће те разлике увелико одлучити на који ће начин ученици прихватати и разумевати језик школских уџбеника, посебно језик буквара. Ретки лингвисти које је занимала настава српског језика у млађим разредима основне школе упозоравали су да би у наставним програмима за прва четири разреда „требало предвидети и диференцијални поступак за наставу српскохрватског језика у крајевима где се говори дијалектима удаљеним од књижевног језика” (Павловић 1962: 29). Осетљивост за ту врсту проблема са којима се могу сустрести ученици првог разреда показао је и Стево Чутурило, писац буквара с краја XIX века: „У разним

<sup>9</sup> Разлике су посебно велике у познавању мање фреквентних личних имена у различитим генерацијама и професионалним заједницама.



крајевима различито се говори, те ће се настава и наставник због те разлике почетнику приказати туђи и тим странији, чим се говор детета више удаљује од говора наставника. Да би се учитељ таком почетнику приказао што ближи, он ће за који дан бити принуђен да се и он сам почетниковим говором служи” (Чутурило 1906: 5).

Данас, међутим, у актуелним уџбеницима и приручницима за учитеље посвећеним настави почетног читања и писања изостају било каква упутства о томе како ваља организовати наставу на дијалекатском подручју, да ли је потребно да се наставник упознаје, и како да се упозна са говорним карактеристикама дате средине (исп. Милатовић/Ивковић 2003: 74). Свест о потреби уважавања завичајног идиома не назире се ни у наставним програмима за *Методику наставе српског језика и књижевности* на учитељским факултетима у Србији.<sup>10</sup> Стиче се утисак да влада уверење да завичајни идиом ни у којој мери не треба да утиче на планирање и извођење наставе почетног описмењавања.

3.1. Најуочљивије и најлакше разумљиве разлике између дијалеката једног језика јесу разлике у њиховој фонолошкој структури. Још од времена српскохрватске наставне праксе, у нашим се школама посебна пажња посвећује гласовима који су се, као последица различите дијалекатске подлоге и других социјалних фактора, међусобно замењивали и мешали, или се на нестандардан начин изговарали. То је пре свега карактерисало парове африката, гласове са диференцираним, нестандардним изговором у појединим зонама, који је прилично поуздано могао упутити на националну (српску, хрватску или муслиманску) припадност корисника заједничког стандарда. Широке елаборације о поступцима у настави везаним за сузбијање нестандардних појава у изговору африката *ч - њ*, *џ - њ* бележе се и на источној и на западној страни српскохрватског језичког подручја (в. Тежак 1996: 254, 264-265; Павловић 1962: 46-52).

У настави српског језика и данас се планира, и разрађује у методичким приручницима за наставу језика у свим школама увежбавање изговора африката, - и то упркос томе што највећи део српских говора карактерише прилично стабилан систем африката (в. Ивић 1991: 171; Белић 1999: 93-96).” На писање

<sup>10</sup> Наш увид у студијске програме за *Методику наставе српског језика и књижевности* на већини учитељских факултета у Србији датира из 2001. године. До других, свежих података било је тешко доћи. Интернет-сајтови тих факултета не доносе програмске садржаје.

<sup>11</sup> Неразликовање и нестандардан изговор африката карактерише на дијалекатском плану део призренско-тимочких говора (в. Ивић 1985). М. Павловић (1962: 47) наводи да се неразликовање африката *ч - њ*, сем у овом, призренско-јужноморавском поддијалекту, среће и „у самом Београду, Панчеву, Новом Саду, Пећи, и по неким другим варошима.” Чињеница је, међутим, да већина данашње школске популације у овим градским срединама има стандардан изговор африката, те се и решавање проблема са неразликовањем африката овде мора планирати по индивидуалном, а не по завичајном принципу (фронтално).

(и изговор) африката се скреће посебна пажња и у свим актуелним буквари-ма. Изгледа да се посвећивање пажње африкатама по инерцији пренело из хрватске наставне теорије и праксе (в. Тежак 1996: 164), где неразликовање или непознавање појединих африката карактерише читаве тамошње дијалекте (Исто; в. Ивић 1991: 169-171). Као да се при том превидело и само инсистирање на томе да треба увежбавати само оно што представља проблем у конкретной језичкој (одељењској) заједници.

Нови наставни планови, који прописују исходе, а не и поступке који до тих исхода доводе (в. Основе програма), омогућавају уважавање дијалекатске подлоге у планирању наставе српског језика.<sup>12</sup> Међутим, према *Методичком приручнику уз Буквар и Наставне листове* (Буквар ЗЗУ) појам диференцирана настава подразумева само „подједнаку бригу за просечне, осредње и обдарене ученике” (Милатовић/Ивковић 2003: 79), док се дијалекатске разлике или особености завичајног идиома тамо не помињу.<sup>13</sup> Небрига, или недовољна брига о дијалекатској подлози у планирању и реализацији наставе условљава да се ученици често исцрпљују непотребним, „одозго” наметнутим вежбањима, а стварне разлике, и стварни проблеми корисника конкретног идиома у савладавању стандарда остају неопажени. Тако се са ученицима у Јагодини, Крагујевцу или Крушевцу и данас увежбавују африкату, иако те средине познају врло стабилан систем африката, а истовремено се занемарују бројни дијалектизми који опстају и у говору средњошколаца, па и у говору високообразованих појединаца пореклом из тих средина. Вођење рачуна о завичајном идиому подразумевало би, дакле, посебно испитивање и планирање поступка у наставни језика, али би тражило и наставнике оспособљене за препознавање и разликовање аутохтоних дијалекатских особина од других нестандардних, индивидуалних појава у говору ученика.

3.2. Разлике у граматичкој структури између појединих српских дијалека-та можда нису обавезно веће од разлика у њиховој гласовној структури, али су свакако знатно комплексније, такве да се по њима поједини дијалекти истог, српског језика, чак и типолошки разликују од српског стандарда и од других

<sup>12</sup> Новим наставним плановима предвиђен је и одређен фонд часова за обавезне изборне предмете, који би се такође, напореда са садржајима везаним за друге регионалне посебности, могли посветити језику. У јагодинским школама првацима су ове (2006/2007) школске године понуђени предмети *Руке у тесту*, *Од играчке до компјутера*, *Чувари природе*, *Народна традиција* и *Лепо писање*. Судећи по називима, понуђени предмети већином не могу бити повезани са одликама средине у којој се школа налази, односно, показују да се није ваљано разумео смисао регионализације у образовању.

<sup>13</sup> Насупрот овом приручнику, у уџбенику за будуће учитеље (Милатовић 1990: 66) се, поред препорука да се у тзв. претходним испитивањима испитује и „дијалекат и друге особине говора”, препоручују и „вежбе у отклањању дијалекатских, локалних и жаргонских карактеристика говора” већ за предбукварски период (Исто: 82), што је свакако преурађено.

дијалеката. Те разлике у граматичкој структури су уједно скривеније, могло би се рећи и духовном бићу прирођеније, због чега њихово немарно рушење (од стране „рушиоца” најчешће неопажено) у раном узрасном периоду може имати негативан утицај на развој личности. Упркос томе, тим разликама се у образовању и у процесу савладавања стандарда не посвећује скоро никаква пажња.<sup>14</sup>

Више него у другим циклусима наставе, у настави почетног читања и писања пажњу би требало обраћати на разлике у системима граматичких облика, будући да бројне стандарднојезичке граматичке облике, чак и читаве системе облика и конструкција, не познају сви српски дијалекти. При састављању и одабиру букварских текстова, писци буквара би ово морали имати на уму. Ако би познавали стање у српским дијалектима и српском стандарду, знали би да у српском језику има довољно системских резерви које омогућавају да се у букварском делу текста, сачињеном од реченица врло једноставне структуре, избегне употреба облика и конструкција који нису познати свим српским народним говорима, - а да се при том не посегне за дијалектизмима.

Примера ради, инфинитив је непознат призренско-тимочком дијалекту, и тек је спорадично присутан у појединим косовско-ресавским говорима. Иако је уобичајено да се глагол наводи у инфинитиву, било би корисно да се, зарад ове деце, у букварским текстовима инфинитив замени презентом, обликом који подједнако добро познају сви српски народни говори. На тај би се начин, бар на нивоу граматичких облика и конструкција, могло доћи до текста који би био подједнако прихватљив за сву децу којој је буквар намењен. Тако би се избегле ситуације попут оне када дете из Јагодине на табли записани словни низ *љ-у-љ-а-т-и* чита *љуљати*, показујући тиме да му је тај гласовни низ, односно реч тог облика непозната.<sup>15</sup> Проблем је усложњен и тиме што се овај облик не појављује у реченици, у контекстуалном оквиру који би омогућио какво-такво његово разумевање, већ као издвојена јединица.<sup>16</sup>

Иначе, у Буквару ЗЗУ се као издвојене јединице (тзв. „лексички ниво”) већ од четвртог слова (*т*, 32) наводе речи и облици који се појављују само као јединице граматички организованог низа, односно у говору: глаголи у инфинитиву (нпр. *имати*, *носити*, *љуљати*), глаголи (не реченице) у скоро свим

<sup>14</sup> Познавање иманентне ученичке граматике показује се као неопходност како на пољу развита језичке културе и језичких способности, тако и у настави граматике. Препоруке да свака школа треба да има „методички конципирану школску разликовну граматiku и школски разликовни рјечник” базирају се на ученој потреби да наставник почетник што брже уђе у све проблеме интерференције дијалекатских говорних навика и стандардног језика у образовању (Тежак 1996: 98).

<sup>15</sup> Инфинитив је у говору Јагодине углавном књишка творевина (в. Радић П. 2004).

<sup>16</sup> У букварским текстовима (Буквар ЗЗУ: 24-73) инфинитив није ниједном употребљен.

лицима презента (*има, имам, имамо, отима, мете*), заменице (*ти, та, он, ко*), придеви (*татин, мамин, тамно, љут*), прилози (*онамо, данас*), чак и поједине граматичке речи (*са, да*). У Новом буквару се као издвојене јединице сусрећу чак и енклитике (исп. *су, је, 40*). Одавно је, међутим, познато да се само именица појављује самостално, ван говора и граматички организованог низа (в. Белић 1958: 12). Та је чињеница уважавана још крајем XIX века, у Буквару Стеве Чутурила, у његовом методу „нормалних речи” (в. Чутурило 1895; Чутурило 1906: 7, 62-64).<sup>17</sup>

3.3. Јасно је да ова фаза рада на језику, а почетно читање и писање је неодвојиво од језика, тражи од учитеља добро познавање особености говорног развитка детета, као и познавање стандардног језика и говора средине у којој ради.<sup>18</sup> Само ће му та знања омогућити да истовремено остварује два циља: да негује стандардни језик и развија језичку културу, а да при том не сузбија развој појмовног мишљења и комуникативних способности детета, да не развија код ученика језичке комплексе.<sup>19</sup> У овом би се циклусу, више него у свим другим образовним циклусима, морало руководити захтевом да се дете не сме силити „да употребљава језик који још не познаје и који га парализира” (Charles Bally, према Тежак 1996: 41). Изгледа, међутим, да се уврежен негативан однос према неким српским дијалектизмима, посебно оним косовско-ресавског и призренско-тимочког типа, преноси из општег културног миљеа (оличен у проценама типа *Најгоре се говори у...*, или *Тамо се лепо говори и сл.*) у образовање.<sup>20</sup> Само се тиме може објаснити прилично драматична ситуација на часу у јагодинској основној школи, када на несмотрену, експлицитну учитељичину исправку („не добијају, него добијају”), ученик 3. разреда уз-

<sup>17</sup> Резултати когнитивно усмерених психолошких истраживања говоре да се способност апстраховања речи из говорног низа развија током читавог предшколског периода, да се протеже на млађи школски узраст, - те да у целини тог процеса нарочито место има именица, и то именица у надговорном облику, номинативу (в. Лурија 2000: 98-101).

<sup>18</sup> Методику наставе српског језика у млађим разредима основне школе, чији је саставни део и настава почетног читања и писања, на свим учитељским факултетима у Србији предају наставници чија су научна усмерења везана претежно или искључиво за област књижевности (в. Радић Ј. 2004).

<sup>19</sup> О томе од коликог је утицаја на усвајање различитих знања и умења стање у локалном говору, речито говоре резултати испитивања читања на основношколском узрасту у различитим социјалним и дијалекатским срединама (Васић 1977: 61-63).

<sup>20</sup> Занимљиво је чуђење са којим су просветни радници у Србији прихватили недавно једну помало патетичну новинску причу о дечаку са Цетиња чији је писмени задатак, иначе литерарно успео, оцењен јединицом јер је писан тамошњим дијалектом. На другој страни, овдашње искуство нам говори да би Јагодинци, Крушевљани, или Нишлије, имали пуно разумевање за наставника који би негативно оценио писмени састав истих литерарних квалитета писан њиховим, косовско-ресавским или призренско-тимочким дијалектом. (На страну то што је поменута новинска прича вероватно имала и политичку позадину, повезану са промовисањем идеје о издвајању тзв. црногорског језика.)

враћа ироничним коментаром: „Па, ми смо сељаци!”<sup>21</sup> Ово асоцира на Домановићеву анегдоту о заплашеном и ћутљивом дечаку чије понашање учитељ није разумевао, али га је добро разумео и објаснио други, отреситији ученик: „Боји се ће га тераш да говори по граматику па ћути” (в. Тежак 1996: 41).

Чињеница да образовање детета често не прати убрзан језички развитак углавном је повезивана са мањкавостима у настави граматике (помишљало се чак и на штетност те наставе по нормалан језички развитак, в. Тежак 1996: 49-50), - а мање се размишљало о томе у којој су мери вербалне способности деце старијег школског узраста, и образованих особа уопште, повезане са разликама између њиховог родног дијалекта и стандардног језика, са вербалним блокадама задобијеним у школској клупи.

4.0. У контекст ових проблема може се довести и у школама уобичајено инсистирање на томе да одговор на постављено питање мора имати форму целовите реченице, са понављањем ситуационо познатих, у питању садржаних језичких елемената (нпр. на питање *Зашто си закаснио* једини пожељан одговор је *Закаснио сам зато што...*). Оваквим се поступањем занемарује, или негира, улога ситуационог контекста у интерперсоналној комуникацији, а управо је контекстуалност оно што омогућава да разговор тече лако, да се говорна лица међусобно помажу, да не вербализују оно што је познато, чулима доступно, или већ речено. Инсистирањем на формално целовитој граматичкој структури реченице у интерперсоналној комуникацији, у свакој ситуацији, па и оној у одељењу, - имплицитно се инсистира на празноречју и релативизује значај информативне функције језика. Данас честа појава празноречја, чак и у јавним наступима, може бити одраз оваквих поступака у основношколској настави.

## ПОЧЕТНИЦА

1.0. Већине наведених и њима сличних проблема могу бити поштеђена деца која почетно читање и писање савладавају по тзв. комплексном методу, који је, после научне провере, званично прихваћен 60-их година XX века. У основним поставкама комплексног метода истакнуто је, поред осталог, да се он заснива на садржајима „из стварног дечијег живота и околине у којој се школа налази” (Миоч 1996: 11-12). На основи свога богатог методичког искуства и савремених тенденција у овој области наставе, учитељица Јелена Миоч је промовисањем овог поступка понудила нов, „друкчији пут у настави почет-

<sup>21</sup> Једини прихватљив начин реаговања на дијалектизам или б'љо коју другу не-стандардну појаву у говору деце млађег школског узраста може бити кориговање одговора у форми његовог језички коригованог понављања, а само у писаном говору и непосредно исправљање.

ног читања и писања” (Жежељ-Ралић 2003: 9). Овим се методом, по речима његовог промотера, „тежиште поставља на развијање целокупне личности детета, његових интелектуалних и моторичких способности, а слова и читање деца савлађују узгред, и то врло ефикасно” (Миоч 1996: 3). И поред општепризнате чињенице да је процес савладавања читања и писања по овом методу знатно убрзан, до данас су присутна својеврсна оспоравања, па и спречавања да овај начин описмењавања буде присутнији у нашим школама. У том се смислу може разумети и тврдња да „нема битније разлике између буквара и почетнице” (Милаговић/Ивковић 2003: 49), будући да она, изречена од стране утицајног методичара, минимализују разлике између две концепције у настави почетног описмењавања, свдећи их на терминолошку раван (*буквар* или *почетница*). Сами практичари сматрају да су разлике између ова два метода, односно између рада по буквару и почетници, ипак суштинске.

1.1. Док буквар почива на *обради слова*, појединачној или групној, и на задатом тексту, - комплексни поступак и почетница су засновани на уверењу да се читање учи целовито, не слово по слово, тако да у раду по почетници *нема обраде слова*. „Штампана слова се уопште не обрађују, ни појединачно ни групно. У непосредном контакту са свим словима деца их индивидуално усвајају, свако сопственим темпом и редоследом” (Миоч 1996: 8). Почетница у свом почетном делу (Сликовница и Илустрована словарица) не садржи ни реченице, ни текстове: садржи илустрације, слике предмета и ситуација које траже причу и омогућавају индивидуалну, регионалну и сваку другу диференцијацију наставе почетног читања и писања. У прилог том поступку, који нуди само оквир, збирку слика (и „нормалних речи”) чију језичку подлогу свако дете налази у себи и свом језичком искуству, говоре и новија психолошка објашњења процеса читања и писања (в. Кристал 1995: 208-212, 250-255).

1.2. Промотер овог поступка и они који су учествовали у његовом профилисању и подвргавали га научној провери и оцени, везивали су његове предности углавном за психолошке аспекте и убрзан темпо описмењавања (в. Муррадбеговић 1986), а нису уочавали позитивне пратиоце овог поступка у самом језику, везане за језичко знање, али и за говорно искуство деце са одређених дијалекатских простора.

Његова предност на плану језика садржана је пре свега у могућности да се дијалекат у почетној настави неопажено користи, и да исто тако неопажено и спонтано уступа место стандарду. Овај поступак онемогућава да се детету наметне употреба језика „који још не познаје и који га парализира” (в. 3.3), умањује се могућност употребе деци непознатих речи и облика пре него науче да читају и пишу. Тиме се отвара простор и за максимално индивидуализовану наставу, за уважавање свих разлика са којима деца долазе у школу. Изгледа да се на овај начин лакше могу превазилазити и проблеми са којима се

сусрећу ученици који похађају наставу на српском као нематерњем језику.<sup>22</sup> Као поступак који се не гради на претпостављеном, већ на стварном искуству и знању сваког првака, који нуди само слику као општи оквир, чији садржај свако дете извлачи из свог личног искуства и преноси колективу, - овај поступак омогућава и нивелацију разлика и доприноси богаћењу индивидуалних знања знањима и искуствима друге деце. Он можда неће допринети „тзв. нумеричком богаћењу речника”, али ће допринети да се у међусобној интеракцији већ познате речи напуне значењем, да се брже повежу и хијерархијски устроје, да из фазе псеудопојмова или комплекса лакше прерасту у појмове (в. Виготски 1983: 172-181). Доприносиће семантичком развиту (в. Марјановић 1984: 69-75), коме се мора дати предност у односу на нумеричко богаћење речника. Одавно се указује на то да је „мноо важније радити на тачном усвајању значења појединих речи које се користе у свакодневном животу, него на насилном увећавању листе артикулисаних речи, које за ученике често не значе ништа” (Васић 1977: 57).

1.3. После двадесет дана од првог уласка у учионицу (21. септембар, школска 2004/2005. година), петоро деце из ОШ „Јован Курсула” у Варварину<sup>23</sup> пишу о грозђу: *У грозђу има витамина (x2), Грозђе је пуно витамина, Од грозђа се прави сок, Грозђе се може једе;* - или о јабуци: *Јабука је црвена, Јабука може да буде зелена, Јабука је здрава, Од јабуке се прави компот, Од јабуке правимо питу.* Ови ученички записи говоре да настава почетног читања и писања по комплексном методу уједно може бити и најбољи вид систематизације знања и богаћења језика: не „одозго”, наметнут од одраслих и заснован на претпостављеним искуствима и знањима ученика, већ изнутра, из самог дечијег искуства.

\*

Као суштинска потреба везана за бригу о језичком развиту детета, остаје потреба да се сваки учитељ, па и онај који ради по комплексном поступку, или пре свега он, оспособи да на језичком материјалу који му сама деца нуде упозна основне карактеристике локалног говора, да разликује дијалектизме од индивидуалних погрешака, да дијалекатску подлогу зна ваљано искористити у поступном усвајању стандарда, те да сам у довољној мери, и практично и теоријски, познаје стандардни језик. Учителима би у овом делу посла могли, или морали, помагати наставници српског језика у сарадњи са дијалектолози-

<sup>22</sup> Ј. Миоч бележи своја позитивна искуства и искуства других учитељица које по овом методу раде у мешовитим одељењима, са већим бројем ромске деце (в. Миоч 1996: 56). Почетница би као дидактички материјал вероватно била прихватљивија и за децу Срба као аутохтоне мањине у суседним земљама.

<sup>23</sup> Увид у ученичке свеске имала смо захваљујући госпођи Адели Марковић, професору разредне наставе из Варварина, која већ годинама ради по комплексном методу и са ентузијазмом и радошћу дочекује сваку нову генерацију првака.

ма. Одавно се инсистира на потреби израде разликовних граматика и речника за сваку школску средину (исп. Дешић 1981), што би од велике користи било како наставницима српског језика, тако и учитељима. Поред лингвиста методичара, ту је потребу добро уочавао и образлагао дијалектолог П. Ивић (1971: 106): „Морају [се] темељито простудирати сви они проблеми које регионалне говорне особености стварају при савлађивању књижевног језика. Те проблеме, неминовно друкчије у свакој дијалекатској зони, можемо уочити упоређујући језичке грешке ученика са подацима дијалектологије. На основу оваквих посматрања треба израдити посебна вежбања за сваки предео и посебне инструкције за наставнике. Тако заострени напори школског система, управљени сваки пут на оно што стварно треба савладавати у датом региону, били би бескрајно успешнији од замахаивања тупим, неприлагођеним оруђем једнаким свуда без обзира на потребе” (Ивић 1971: 106). То би допринело и да се суштински измени однос према дијалекту, али и да се на другачији, очигледнији и примеренији начин изучава граматика књижевног језика, те да се систематски и без притисака усваја сам књижевни језик.

#### КОРИШЋЕНИ ИЗВОРИ

- Буквар ЗзУ:** Др Вук Милатовић, Анастасија Ивковић, *БУКВАР за први разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 2003.
- Буквар КЦ:** *БУКВАР за први разред оновне школе*, Креативни центар, Београд 2006 (аутор: Симеон Маринковић).
- Буквар НК:** Десанка Стојић-Јањушевић, Љубиша Будимир, *БУКВАР, слово до слова, Уџбеник за први разред основне школе*, Народна књига, Београд 2005.
- Нови буквар:** Светлана Јоксимовић, *Нови БУКВАР за први разред основне школе*, Едука, Београд 2006.
- Основе програма:** *Посебне основе школског програма - први разред обавезног образовања*, Просветни преглед, Београд 2003.
- Почетница 1:** Јелена Миоч, Нада Миоч-Станојевић, *ЧИТАМО И ПИШЕМО, Почетница за први разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 2003.
- Почетница 2:** Радмила Жежељ-Ралић, *ПОЧЕТНИЦА за први разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 2003.
- Чутурило 1895:** Стево Чутурило, *БУКВАР за основне школе у Краљевини Србији*, Државна штампарија Краљевине Србије, Београд.



## ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

- Белић 1958:** Александар Белић, *О језичкој природи и језичком развоју* I, Нолит, Београд.
- Белић 1999:** Александар Белић, *Историја српског језика, Фонетика*, Изабрана дела Александра Белића, четврти том, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 7-151.
- Васић 1977:** Смиљка Васић, *Говор у разреду*, Просвета, Београд.
- Виготски 1983:** Lav Vigotski, *Мишљење и говор*, Nolit, Beograd.
- Дешић 1981:** Милорад Дешић, *Улога локалног говора у развијању говорне културе ученика*, Наш језик XXV/3, Београд, 162-166.
- Жежељ-Ралић 2003:** Радмила Жежељ-Ралић, *Приручник за учитеље уз уџбенички комплет Почетница за српски језик у првом разреду основног образовања*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Ивић 1971:** Павле Ивић, *Српски народ и његов језик*, СКЗ, Београд.
- Ивић 1985:** Павле Ивић, *Дијалектологија српскохрватског језика, Увод и штокавско наречје*, Матица српска, Нови Сад.
- Ивић 1991:** Павле Ивић, *Фонолошки аспект генетичког односа између штокавског, чакавског и кајкавског дијалекта*, Из историје српскохрватског језика, Изабрани огледи II, Просвета, Ниш.
- Кристал 1995:** Dejvid Kristal, *Kembrička enciklopedija jezika*, Nolit, Beograd.
- Лурџа 2000:** Aleksandar R. Lurija, *Jezik i svest*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Марјановић 1984:** Ана Марјановић, *Развој значења речи*, Просвета, Београд.
- Милатовић 1990:** Вук Милатовић, *Настава почетног читања и писања*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Милатовић/Ивковић 2003:** Вук Милатовић, Анастасија Ивковић, *Методички приручник уз Буквар и Наставне листове*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Миоч 1996:** Јелена Миоч, *Настава почетног читања и писања по комплексном методу*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Мурадбеговић 1986:** Muhamed Muradbegović, *Kompleksni i monografski postupak u početnom čitanju*, Zavod za izdavanje udžbenika SRS, Beograd.
- Николић 1992:** Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

- Павловић 1962:** Миливој Павловић, *Основи методике наставе српскохрватског језика и књижевности*, Научна књига, Београд.
- Радић Ј. 2004:** *Статус српског језика на учитељским факултетима у Србији*, Књижевност и језик LI/1-2, Друштво за српски језик и књижевност, Београд, 223-232.
- Радић П. 2004:** Првослав Радић, *О говору јагодинског краја*, Живот и дело академика Павла Ивића, Зборник радова са трећег међународног научног скупа, Београд - Нови Сад - Суботица, 251-272.
- Савић 1976:** Свенка Савић, *Развојна психолингвистика*, Институт за лингвистику, Нови Сад.
- Тежак 1996:** Стјепко Тежак, *Теорија и пракса наставе хрватскога језика 1*, Школска књига, Загреб.
- Чутурило 1906:** Стево Чутурило, *Упутство за наставни поступак са Букваром*, Државна штампарија Краљевине Србије, Београд.