

*11111*

**СРПСКА АКАДЕМИЈА НАУКА**  
**ИНСТИТУТ ЗА СРПСКИ ЈЕЗИК**

---

*Nas' jezik*

# НАШ ЈЕЗИК

*Nov. Ser.*

**НОВА СЕРИЈА**

**Књ. IV св. 5-8**

**БЕОГРАД 1953**

## САДРЖАЈ

	Страна
1. А. Белић: Напомене о српскохрватском правопису . . . . .	139
2. М. Стевановић: За јединствен правопис српскохрватског језика . . . . .	149
3. А. Б.: О писању великих писмена . . . . .	171
4. М. Павловић: Значења придева с наставком <i>-аш</i> и његовим варијантама . . . . .	175
5. А. Белић: Употреба предлога <i>са</i> уз глаголе <i>писаши</i> и сл. у одре- ђеним значењима . . . . .	197
6. Б. Милановић: Глагол <i>подлежати</i> — његово значење и вид . . . . .	203
7. И. Грицкаш: О допусном значењу свезице <i>и</i> и речи <i>иједан</i> , <i>имало</i> , <i>ико</i> и сл. . . . .	217
8. Д-р Александар Ђ. Костић: О транскрибовању латинских име- ница у медицинској терминологији . . . . .	229
9. В. М. Мишовић: О речима <i>никл</i> , <i>кабл</i> и њима сличним . . . . .	238
10. Р. Димитријевић: Једна занемарена област наставе језика и књи- жевности у нашој средњој школи . . . . .	243
11. Иван Појовић: Нека размишљања о граматичи и љубитељима нашег језика . . . . .	253
12. М. С. Московљевић: „Језик“, часопис за културу хрватскога књи- жевног језика . . . . .	267
13. Језичке поуке . . . . .	271

---

---

### УРЕЂУЈЕ ОДБОР

Секретар Уређивачког одбора — Бранислав Милановић

---

---

*Научна Књига*

ИЗДАВАЧКО ПРЕДУЗЕЋЕ НАРОДНЕ РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ  
БЕОГРАД 1953

Штампариа и књиговезница Српске академије наука, Космајска бр. 28

## ЈЕДНА ЗАНЕМАРЕНА ОБЛАСТ НАСТАВЕ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ У НАШОЈ СРЕДЊОЈ ШКОЛИ

Овогодишњи пријемни испити на Филозофском факултету, на групи за језик и књижевност, обављени су у релативно повољним околностима. Ове године се за ту групу пријавио велики број кандидата са одличном и врло добром оценом из српског језика у сведочанству са вишег течајног испита (таквих кандидата је било скоро исто толико колико је било и предвиђених места). Јасно је да је међу кандидатима било највише оних који су желели да се упишу на ту групу зато што имају љубави према наукама у њој или што сматрају да имају способности за студије тих наука; на крају, њихово уверење о личним способностим потврђује и оцена из језика и књижевности у сведочанству. Из писмених радова кандидата на испиту могле су се, поред осталог, јасно видети и особине њихова писања — њихове *писмености* у пуном смислу те речи.

О недовољној писмености наших ученика стално се говори у редовима наших средњошколских наставника, а наши надлежни просветни органи предузимају мере да се писменост средњошколаца побољша, да се, у вези са овим проблемом, отклоне недостаци у настави језика и књижевности у средњој школи. Ја ћу се овде задржати само на једном таквом недостатку, који се манифестује као општа појава у писмености наших ученика. Сматрам да је тај недостатак и најкрупнији и најочигледнији. То је питање *јасног, складног, логичког изражавања* наших ученика, питање *стила*, основних стилских особина, оних које су, као што је, и не једном, тачно речено, само услови сваког доброг писања. Овде неће бити речи о неким индивидуалним, вишим особинама стила, већ о оним које треба сваком ученику да пружи добра настава језика и књижевности.

Показаћу на неколико примера из задатака кандидата на пријемном испиту колико је та област језичке наставе у нашој средњој школи занемарена, колико наш ученик нема језичког осећања у вези са значењем и употребом речи. (Примери се дају у изворном правопису и интерпункцији).

1. Књижевници *се уносе* у реалан живот, приказују га *кроз* своја дела . . . , вели један кандидат говорећи о реалистичком методу наших писаца реалиста. Писац ове реченице даје у основи једно тачно запажање општег карактера о једној битној одлици реалистичког књижевног метода која је и услов за реалистичко приказивање стварности. Али се поставља питање: да ли је глагол *уносиш* *се* као израз тачан и књижеван и да ли изазива у свему одређену претставу, другим речима да ли је тај израз адекватан претстави коју писац има и коју жели да наметне читаоцу? Овде је реч о прецизности израза, о основном и фигуративном значењу речи у вези са њеном општом употребом, а не о неком личном пишчевом изразу, који треба да буде нов и оригиналан. Шта значи реч *уносиш* *се* и да ли се она може употребити у оваквој асоцијацији? Глагол *уносиш* *се* у реалном свом значењу није рефлексиван, ни са објектом глаголске радње у сфери субјекта, већ је то глагол са основним пасивним значењем (*уносе се* ствари у кућу, обрнуто: *износе се* ствари из куће), а у активном фигуративном значењу *унеши се коме у лице*, *у очи* = *unter den Hut angucken* (*Русић-Канрга*, Речник 1139), па чак и *унеши се у књигу*, што значи са необично великим интересовањем читати књигу, чиме се указује на извесну занимљиву страну књиге). По асоцијацији са овим последњим значењем и могућношћу употребе глагола *уносиш* *се* у том смислу, пишчев израз *уносиш* *се* у *реалан живот* значило би са великим интересовањем пратити живот, са великим интересовањем посматрати животне појаве и процесе. Међутим глагол *уносиш* *се* овде изазива и другу претставу: бити лично, сам, у средишту живота, његових појава и процеса, као активан учесник а не као посматрач, а, међутим, примарно је за писца реалисту сакупљање чињеница из друштвене стварности на основу посматрања, запажања; учествовање

пишчево у друштвеној стварности је чињеница сама по себи јасна: самим тим што живи у друштвеној стварности писац реалиста на неки начин и учествује у њој, али не мора да је реалистички запажа и осећа. Писац горње реченице није, дакле, пажљиво поступио употребљавајући израз *уносиш се у реални живот*, није потражио ни нашао тачан израз који даје *само једну* претставу, те отуда ни његова мисао није прецизна ни јасна.

Књижевници... приказују га (живот) *кроз* своја дела. — Све чешћа употреба предлога *кроз* у нашем говорном, у ученичком писаном, па и новинарском језику је занимљива као појава. Тај предлог све више продире и у књижевни језик. Тако се у саставима кандидата налазе овакви и њима слични примери: — 1. Бранкове (Радичевићеве) песме прихватила је омладина, јер *кроз* све његове стихове она је видела себе; — 2. Он (Бранко Радичевић) је *кроз* стихове у колу оставио поруку млађим поколењима да у пркос свему треба да буду сложни, јер су међу собом сви браћа; — 3. Бора (Станковић) је рођен у Врању чију је слику понео *кроз* цео живот; — 4. Књижевност свакога народа тесно је повезана са стварношћу и као таква *кроз* своја дела ту стварност и одржава; — 5. Брана Ћосић говори о свом детињству *кроз* своје доживљаје; — 6. Уопште може се рећи да је Држић *кроз* ово дело (Дундо Мароје) умео свуда да нађе комичких момената и да све то на леп начин приведе крају; ма да има и сувишних места; — 7. *Кроз* то смо сазнали да је он (Вук) отишао у Беч.

Из новинарског језика: Голман Вележа... одлично је играо *кроз* целу утакмицу (*Полишка* од 17 новембра 1952 стр. 8). — Из књижевног језика: *Кроз* шуштање грана и шкрипање песка чуо се глас Туробојева (*Горки, Живот Клима Самгина, Дела, књ. XXIII стр. 308*). Оваких примера има много. Поставља се питање: да ли је употреба предлога *кроз* саставу кандидата и у свим овим и другим сличним случајевима могућа, правилна? Основно значење предлога *кроз* је кретање у простору и времену до крајњих граница извеснога обима или у оквиру тога обима: а) Промиче момче *кроз* село; *Кроз* кости јој трава проницала; б) Доћи

ћу *кроз* који дан — у значењу за који дан, тј. у оквиру времена од данас па за неколика дана. Границе значења и употребе предлога су широке баш због њихове прилошке службе, па отуда и предлог *кроз* може имати и друга значења: начинско, узрочно, значење средства (ређе). У горњем учениковом примеру и у великом броју других примера које смо навели из других задатака предлог *кроз* није правилно употребљен, јер нема са именицом значење *простирања* нечега у утврђеном обиму просторном или временском. Пример под бројем 3 показује да писац не осећа значење глагола *понећи*, који означава само почетак глаголске радње а не и трајну радњу коју употреба овог предлога са именицом условљава; тачније би било *проносићи*, *пронећи кроз*, само се и у овом случају синтагма *пронећи кроз живош* не може употребити јер се за именицу *живош* не везују јасне и одређене временске асоцијације и границе. Предлог *кроз* у примеру 6-ом треба да има начинско значење. У таквом значењу се предлог *кроз* ретко употребљава: говорити *кроз* плач, смех, сузе; и овде је, мислим, у основи могућност таквог значења настала у вези са основним значењем *простирања*, вршења радње у оквиру извесних граница и преко њих. — Да ли је то случај и са изразом *говорићи кроз доживљаје*? Мислим да нема могућности за употребу таквог израза баш због тога што именица *доживљај* нема значење нечега омеђенога, што има јасно одређене и утврђене границе. Може се синтагма глаголска рећи друкчије: *говорићи о свом детињству описујући своје доживљаје*.

2. Он (Светозар Марковић) је енергично *сшао у коштац са назадно-реакционарним и експлоататорским тежњама владајуће класе*. — а) израз *сшао у коштац* не постоји, већ једино *ухватићи се у коштац*; б) *сшати у коштац* ... с *тежњама* се не може рећи јер глагол *сшати* значи нешто друго но глагол *ухватићи*, и овде има значење стати упоредо с тежњама, док ухватити се у коштац значи отпочети борбу са неким или нечим што пружа отпор, што има способности да се бори; в) *назадно-реакционарне тежње! Најпредно-реакционарно* не постоји; оно што је назадно, то је и реакционарно.

3. Касније сам могла *кришички да се осврнем* на све то (реч је о дечјој књижевности). — Израз *кришички се осврнуши*, и поред тога што се чешће употребљава, неподесан је; осврнути се значи тренутну радњу која има карактер *узгредног, брзог, сагледања*. Међутим израз *кришички се осврнуши* употребљава се (и овде је употребљен) у значењу *кришички посматраши, кришички просуђиваши, оцењиваши* — у сваком случају има значење каквог дужег радног процеса после кога се долази и до извесног суда, закључка. Несумњиво је да наведени израз не даје тачну претставу радње која се предузима и врши с циљем да се донесе какав суд, закључак.

5. Први који је *условио* да наше народне песме буду сакупљене и преведене на друге језике је Вук. — а) Од именице *услов*, која се углавном тачно употребљава, изведен је глагол *условљаваши* и *условиши*. Мисао да је Вук *условио сакупљање и превођење* наших народних песама на друге језике (али не и сакупљање на друге језике — синтагма намеће и то значење по вези која је створена употребом глагола) није јасна: да ли је Вук *створио услове* за сакупљање песама и њихово превођење, или је тиме што је сакупио песме створио услове за њихово превођење? Ако у овој синтагми *створиши услове за какав посао* (овде за превођење) и може да се прихвати као јасна мисао и да тачно казује чињеницу: да без сакупљених и објављених песама није било могуће и преводити их, синтагма *први створио услове за сакупљање песама* није ни јасна ни тачна према ономе што се зна о овом Вуковом раду. Ни глагол *условиши какав посао* није у нашем књижевном језику у употреби.

6. На *формирање* овако великих духова поред природне склоности има велики утицај средина у којој је писац радио, његов *сам начин живота, од чије природе* зависи и *узимање моштва* за књижевно стварање. Реченица је у целини рђава, неспретна и нејасна; она нема нужних елемената који треба да је учине јасном: а) *реч формирање* непрецизна је без одредбене речи (о каквом је формирању овде реч?), б) *од чије природе зависи* (одјеста од чије? од природе живота или од природе начина живота?); в) *сам начин живота* — шта треба

да значи овде придевска заменица *сам*, у каквој је она служби? У овој синтагми придевска заменица *сам* као одредбена реч уз именицу све више, у ђачком стилу и у свакодневном говору, добија карактер излишне речи, речи без икаквог значења, такве која ни у учениковој свести не изазива какву одређену претставу но улази у групу сувишних речи; г) *узимање моштива*: 1) иако су глаголске именице живе јер имају значење радње које носи основни глагол, и према томе чине израз живљим, ипак је увек боље, кад год је то могуће заменити именицу глаголом, чиме цео израз добија у слици, пластици слике, снази, ритму реченице; 2) чини нам се да израз *узимаши моштиве за књижевно стварање* није подесан: боље је *одабираши* (овде *уочиши*) мотив за књижевно дело; д) нејасно је како може узимање мотива за књижевно стварање (дело) зависити од природе живота или од природе начина живота.

7. Све његове (Шантићеве) песме *одишу Шеретом окупације и Шешког сћања његовог* (Шантићевог) народа. — Ученик очевидно нема језичког осећања и нема јасну претставу о слици коју ова његова фигура треба да изазове; -а) *одисаши* у овој стилској комбинацији није могуће употребити; *одисати* значи *одавати од себе дах, мирис, одавати неку еманацију, зрачити из себе нешто*; према томе не може се никако рећи, јер се не може ни претставити, да песме зраче из себе, еманирају, испуштају из себе терет; реч је исувише слободно узета да би била тачна. Свесно се желело, изгледа, да се постигне поетски ефекат, али се дошло до нејасности и нелогичности, нарочито у вези *одишу Шеретом* (окупације и *Шешког сћања!*; б) *Шерет окупације* — зар није терет због окупације?

8. Тамница му је (Кочићу) *однела главу*. — Мисао је проста, и хтела се изразити без икакве жеље да се замењивањем једног глагола, који чини саставни део израза *доћи некоме главе*, другим постигне какав стилски ефекат, али је тај потребни израз *доћи неком главе* ученику непознат или далек, као што је и језичко осећање учениково рђаво.

9. Цанкар не бежи у *свеш снова и маште, у свеш нералних и немогућих фантазија*. — а) У ђачком стилу је овакво



понављање чест шаблон, што је утицај рђаве лектире и што је постало типично као пример колико се не осећа предмет о коме се пише, ни стил који том предмету треба прилагодити. Оваква и слична понављања дају стилу извесну реторичност, патетичност, којима у једном мирном, срећеном, научном излагању нема места; б) *свешт снова и маште* — да нема у овом случају извесног синонимног значења код ових двеју речи? Мени се чини да је таква ученикова асоцијација и била, јер је очевидно да је реч *машта* овде у свом значењу адекватна са речи *маштање*, и у последњој конвенцији, зар *сањати* (фиг.) и *маштати* не изазивају исту претставу и не доводе до истих резултата?; в) до таквог закључка довела би нас и даља, невешто формулисана ученикова асоцијација у наставку реченице: *у свешт нереалних и немогућих фантасија*, у коме се налази још један доказ о томе како ученик не осећа реч у пуном обиму њених значења, због чега и његов стил постаје не само развучен (*prolix*) но и конфузан. Шта значи *нереалан* и нова асоцијација *немогућ* и још усто *фантасија*, која овде у уобичајеном ђачком речнику добија подвучену, јачу нијансу речи  *снови, машта (маштање)*? Зар може оно што је *нереално* и *фантасија* да буде *могуће*?

10. Тако исто његови (реч је о песмама Војислава Илића) *искрени* и *Пуни осећања* (стихови) *урезали су ми се у мисао*, не сада већ много раније. — Мисао је у целини исказана неспретно: а) први услов за сваку уметничку лирску песму јесте да осећања у њој исказана буду *искрена*. Да ли је потребно уз реч стихови, песма, ставити обе ове, у овом случају плеонастичне, одредбене речи *искрени* и *Пуни осећања*, кад се у значењу једне од њих налази, у смислу књижевне терминологије, друго? Ако су стихови *Пуни* (истинског) *осећања*, зар нису онда и *искрени*? Код ученика треба развијати и осећање за значење речи у области књижевно-естетичке терминологије.; б) *урезали су ми се у мисао* — ученик не разликује по значењу реч *мисао* од речи *сећање*, *памћење*, и отуда ова неспретност, која је настала асоцијативним метонимским путем *урезати се у памћење*, али која, у сваком случају, не претставља леп, биран, укусан, књижеван израз.

Да је ученик васпитаван и навикнут да тражи подесну реч и, усто, да је код њега од природе развијено језичко осећање, он би нашао бољи, прави израз за претставу коју је хтео да изнесе.

Ово неколико типичних примера непрецизности, неадекватности у изражавању код наших ученика показују колико је настава језика и стила занемарена у нашој средњој школи. Наш ученик не стиче потребна знања из те научне области у средњој школи: он нити осећа нити поштује реч, нема јасну претставу о томе колико је ту реч, као симбол појмова и ствари најважније али и најосетљивије и најварљивије средство у изражавању; да се њоме може постићи изванредна прецизност, али да она може и да обмане, да заведе, својом спољашњом лепотом, првим утиском, својом мелодичношћу, местом у реченици, акцентом, обликом најзад, и да, према томе, њом треба веома опрезно и разумно руковати. Наш ученик често нема осећања за свој израз, а нема га, чини се, стога што није научен да га уочи, свестрано схвати и осети, прво у туђем, па после и у свом тексту. Отуда је стил наших ученика у том погледу *стил омнибус*, како је једном речено, у коме има свачега, али тачности и јасности мало. Такав је стил бољих и најбољих ученика, који имају љубави према свом предмету, који су и начитани и који се очигледно труде да пишу што најбоље умеју, и баш због тога пишу понекад неприродно, усиљено, према томе и нетачно и нејасно.

У последње време се све више говори о мерама које треба предузети да се побољша писменост наших ученика у средњој школи: граматика је унета у програм и за више разреде, одржавана су саветовања новодом проблема писмености, постоји чак и нека врста званичних упутстава о начину како да се утиче на ученике у том правцу. Изгледа да ту у основи има нешто погрешно, што проистиче из саме наставне праксе. Добро је што се граматика по новом програму учи и у вишим разредима средњих школа; настава граматике у вишим разредима вероватно ће допринети побољшању писмености баш због тога што су ученици зрелији, искуснији, са ширим духовним животом, што имају за собом већи број прочитаних дела. Али да би то учинили, морају се

и схватања наставе језика, у наставној пракси, изменити и правилно поставити. Мени се чини да се у борби за писменост није пошло правим путем: писменост се у пракси почела схватати веома уско, примитивно, почела се код доброг броја наставника сводити само на, рекао бих, техничку страну њену, на оно што чини спољашњу страну проблема, на правопис. Однос наставника према настави језика, речи као уметничком изразу, и изразу уопште, остао је и даље непромењен. То се видело и на овогодишњим пријемним испитима. Ученици нису много грешили у писмености тако уско схваћеној; основних, грубих правописних грешака није овога пута било као раније. Само, да ли је тиме решено питање у целокупности?

Језик као средство изражавања, као стилска категорија, не негује се у нашим школама. Та област у настави језика и књижевности ни наставним програмом није утврђена већ је само у облику извесних неодређених формула, у нижим разредима, дата пуна слобода наставницима, који, чини ми се, верујући да раде што треба, раде често оно што не треба. Учење језика је ограничено на област граматике, формалистичке и у схватању и у методу, сведено на неку врсту граматичког традиционализма, и у нижим и у вишим разредима. Анализе говорног или писаног језика свде се у нашој средњошколској настави највише, а можда и искључиво, на формалну граматичку анализу. Наставници при тим анализама највећу и једино пажњу обраћају на утврђивање извесних граматичких знања, свде граматику и у настави на нижем, и у оној на вишем ступњу, на анализу реченице, њених делова, на морфологију највише, на нешто етимологије и фонетике — дакле на реч као граматичку категорију, и не обраћају нимало пажњу на реч као стилску категорију, као средство изражавања, као нијансирани симбол веома сложених асоцијација у људској свести. Анализе текстова уметничких дела не врше се у смислу објашњавања значења речи у пуном њеном обиму, у свим њеним односима у реченици, у развијању мисли, у њеним нијансама, асоцијацијама у вези са њеним местом, мелодиком, реченичним, односно мисаоним или емотивним ритмом. Реченица, односно мисао, па, према томе, и

реч остаје у учениковој импресији, осећању, идеји и сазнању укочена, хладна, мртва без живота, само извесна статичка чињеница, граматичка конструкција, граматички факт који, тако перцепиран, остаје и мало *конкрешан* и *несхватљив* као језичка, мисаона стварност. Отуда ученик наставу граматике, сем врло ретких примера, не воли; он граматику због такве наставе, схвата и осећа само као класификацију извесних граматичких појмова. Настава стила, откривање стилских принципа, откривање изражајних могућности које пружа реч, систематска, методски правилна и зналачки вођена вежбања у стилу, на свом или туђем тексту, — тај део у нашој настави језика и књижевности очевидно је занемарен, и у наставном програму чак. За успешно савлађивање те области у настави језика и књижевности недостају основни елементи: један добар уџбеник о писмености, о вештини писања, тачније речено, и за наставнике и за ученике, једна методика писмености, затим добре, методски *Правилно Постављене* и рађене читанке за основне и средње школе. Развијати писменост наших ученика без таквих елемената, без обједињене наставе *језика и књижевности* јалов је посао. Покушаји који се чине за побољшање писмености наших ученика остаће стога, ако се из основа не измене, увек у границама формализма и без стварних резултата. То показују и примери који су горе наведени.

Р. Димитријевић