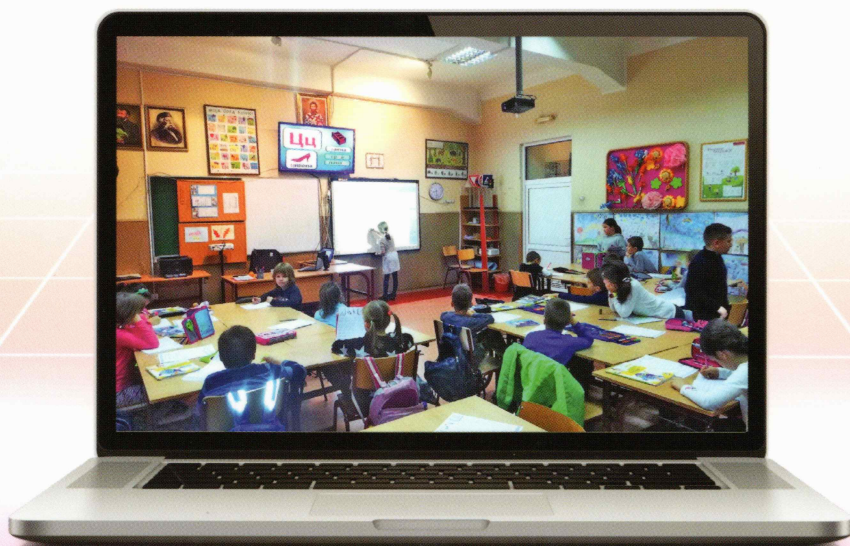




ИНСТИТУТ
ЗА ПЕДАГОШКА
ИСТРАЖИВАЊА

НАСТАВА И УЧЕЊЕ У ПРОЦЕСИМА МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СРБИЈЕ



Емилија ЛАЗАРЕВИЋ • Душица МАЛИНИЋ
Николета ГУТВАЈН • Нада ШЕВА

Уреднице

БЕОГРАД, 2019.

Библиотека
„ПЕДАГОШКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА“

51



НАСТАВА И УЧЕЊЕ
У ПРОЦЕСИМА МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СРБИЈЕ

Издавач

Институт за педагошка истраживања

За издавача

Николета Гутвајн

Уреднице

Емилија Лазаревић, Душица Малинић,
Николета Гутвајн и Нада Шева

Лектор

Јелена Стевановић

Технички уредник

Јелена Станишић

Дизајн корица

Бранко Цветић

Програмски прелом и штампа

Кућа штампе плус
www.stampanje.com

ISBN 978-86-7447-150-0

Тираж

300

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

**НАСТАВА И УЧЕЊЕ
У ПРОЦЕСИМА
МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СРБИЈЕ**

Уреднице

Емилија Лазаревић, Душица Малинић,
Николета Гутвајн и Нада Шева

БЕОГРАД
2019.

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Рецензенти

Проф. др Шефика Алибабић

Проф. др Оливера Гајић

Проф. др Александар Стојановић

Напомена. Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2019).

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371.26/.27(082)

37.015.3:159.953.5(082)

37.014.5(497.11)(082)

316.614(082)

НАСТАВА и учење у процесима модернизације Србије : уреднице Емилија Лазаревић ... [и др.]. - Београд : Институт за педагошка истраживања, 2019 ([Београд] : Кућа штампе плус). - 312 стр. : илустр. ; 24 см. - (Библиотека Педагошка теорија и пракса ; 51)

"Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту "Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије"...--> прелим. стр.
- Тираж 300. - Стр. 9-16: Предговор / Уреднице. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Регистар.

ISBN 978-86-7447-150-0

1. Лазаревић, Емилија, 1966- [уредник] [аутор додатног текста]
а) Настава -- Квалитет -- Зборници б) Ученици -- Успех -- Зборници в)
Социјална интеракција -- Зборници г) Учење учења -- Зборници д)
Србија -- Образовна политика -- Зборници

COBISS.SR-ID 282228748

ЈЕЗИЧКА КУЛТУРА У ОБРАЗОВНОМ КОНТЕКСТУ

Јелена Стевановић¹

Институт за педагошка истраживања, Београд

Комуникативна компетенција поред језичке компетенције – свести изворног говорника о формалном устројству његовог језика – подразумева и функционалну усклађеност, односно свест о ситуационој примерености језика (Kristal, 1999). У настави језика, као и у оквиру проучавања места језика у образовању, потребно је више пажње посветити диференцираној језичкој способности (Најмз, 1974). Стицање језичке компетенције и оспособљавање за даље развијање комуникативне компетенције један је од најбитнијих циљева целокупног образовања, јер је предуслов било каквог учења, као и боље афирмације у свим сферама друштва (Petrovački i Savić 2014).

Развијање базичних вештина код младих, што је могуће раније, представља основу даљег учења, док развијање комплекснијих вештина води креативности и иновативности. Квалитетно образовање, посебно средњошколско, има дугорочан утицај на ниво писмености, али и на друге вештине одраслих грађана, што се одржава на општи социјални и културни развој земље. Потврде за дате констатције налазимо, између осталог, у студији у којој су поређени резултати постигнути на тестовима PISA и PIAAC који су реализовани у 20 земаља (Gustafsson, 2016). Резултати PIAAC² теста показују да око 20% одраслих у Европској унији (узраста 16–65 година) има само основни ниво писмености (OECD, 2016: 2). У савременом друштву адекватан ниво основне језичке писмености, математичке писмености и информатичке писмености представља нужан услов да сваки појединац оствари свој потенцијал, да активно учествује у друштву и преузме своју друштвену одговорност, а виши ниво ових вештина пружа веће могућности на тржишту рада, као и већи успех током целоживотног учења (OECD, 2016: 20–21).

¹ E-mail: jstevanovic@ipi.ac.rs

² Истраживање је спроведено током 2011–2012. и током 2014–2015. године. У истраживању које је реализовано 2011/2012. године учествовале су следеће земље: Аустралија, Аустрија, Белгија, Канада, Чешка, Кипар, Данска, Естонија, Финска, Француска, Немачка, Ирска, Италија, Јапан, Кореја, Холандија, Норвешка, Пољска, Русија, Словачка, Шпанија, Шведска, Уједињено Краљевство и Сједињене Америчке Државе. У истраживању које је спроведено 2014/2015. године учествовало је још 9 земаља: Чиле, Грчка, Индонезија, Израел, Литванија, Нови Зеланд, Сингапур, Словенија и Турска.

Један од најважнијих исхода целокупне наставе српског језика представља развијање, неговање и унапређивање језичке културе ученика. Без језичких закона не би постојала ни језичка култура, а и све што се тиче језичких вежби и граматичких и ортографских правила директну примену налази у језичкој култури. С друге стране, књижевно дело, као врхунски пример језичког стваралаштва, обилује језичко-стилским средствима (стилске фигуре; фигуративност језика) којима се изграђује језички укус ученика.

Појам *језичка култура* најчешће се поистовећује са идеалима правилности (потпуно поштовање норми књижевног језика) и чистоте (избегавање дијалектизама, жаргонизама и сличне нестандардне лексике и фразеологије) у употреби матерњег језика (Bugarski, 1986: 76). Постоје мишљења да је језичка култура исто што и писменост у најширем смислу те речи, односно да је то способност читања и писања, владање стандарднојезичком нормом и владање у говору стилским регистром стандардног језика (Šipka, 2008: 93 – 94).³ Особа чији се језик одликује изграђеном језичком културом „мора познавати граматичка правила тог језика.“⁴ Такође, мора познавати лексичку норму, односно правила избора адекватних речи у зависности од њене употребе у одређеном функционалном стилу...” (Stanojčić, Popović i Micić 1989: 393). Језичку културу можемо посматрати и преко скупа одређених језичких јединица и скупа правила за њихову употребу који заједно чине књижевнојезичку норму, те према овом схватању језичка култура представља „неговање језика усаглашавањем сопственог израза” са одредбама норме (Simić, 1983: 77). Док усваја правила језичке културе, појединац би требало да буде оријентисан на целокупну норму књижевног језика, на етичка одређења свога народа и на циљеве и околности комуникације.⁵ Задатак језичке културе јесте да утврди најбоље комбинације језичких знакова с обзиром на ефикасност комуникације и да усавршава језичкоизражајна средства, а њен крајњи циљ представља успостављање квалитетне и сврсисходне комуникације.

³ Језичка култура појединца упућује на степен његовог познавања језика и на способност да та знања примени у остваривању културних потреба.

⁴ Највећи део популације у нашој земљи темељно граматичко знање стиче у основној школи, док се након тога, у средњој школи, недовољно времена посвећује учењу правила српског језика.

⁵ Изузетно значајна особина језичке културе и показатељ њене неодвојивости од опште културе јесте способност понашања према околностима, што се односи и на садржај информације и на сврху информисања.

Развој питања језичке културе можемо посматрати и дијахронијски и синхронијски, јер почевши од Вукове епохе,⁶ преко Стојана Новаковића, Александра Белића, Михаила Стевановића до данас њихова актуелност не јењава. Као што видимо, интересовање за ова питања нису новијег датума, већ се појављују као вишедеценијски проблем углавном у практичном домену, посебно када се у средиште пажње поставе језичке навике младих и њихов однос према књижевнојезичкој норми.

Искуства из школске праксе и резултати досадашњих испитивања указују на незадовољавајући ниво језичке културе ученика. Истраживања показују да постоје значајни пропусти ученика у познавању правила језичке културе о којима се учи у школи (Šipka, 1959; Marković, 1959; Pavlović, 1990; Vasić, Knaflić i Petrović, 1993; Petrovački, 1997; Dragičević, 2006; Janjić, 2008). Штавише, актуелност датог питања не јењава безмало читав век, јер о тешкоћама које и наставници и ученици имају у вези са наставом језичке културе говорио и Миливоје Павловић у Просветном гласнику који је објављен 1921. године указујући да је: „природно сматрати да из средње школе ученици треба да изађу писмени, знајући правилно говорити. У ствари, из гимназија, од редовних ђака, довршава школовање врло много ученика са недовољном писменошћу, са непрецизном и колебљивом употребом речи и без навике да у обичној употреби формирају потпуно мисао у реченици” и додаје да „највећи број ученика... ипак изађе у јавни и културни живот без осећања матерњег језика и без способности да влада њиме” (Pavlović, 1921: 219). Узроке таквог стања у тадашњем образовању Павловић налази у следећем: у недоследности наставе уопште, методским невештинама и у неадекватним наставним плановима и програмима (Pavlović, 1921: 220).

Имајући у виду изнесене чињенице и резултате истраживања која су била усмерена на испитивање и унапређивање језичке културе деце и младих у Србији, циљ овог рад јесте да се укаже, превасходно, на одређене особености нормативног, односно ортографског и стилистичког аспекта језичке културе поменуте популације. У првом делу рада биће разматрани резултати испитивања у чијем су фокусу биле правописне (ортографске) карактеристике језичке културе ове популације, док ће у другом делу рада

⁶ С обзиром на то да је Вуково доба време настанка и развоја савременог српског књижевног језика и да је он сам родоначелник књижевнојезичке норме, његову епоху помињемо као почетак бављења језичком културом, што свакако не значи да и пре овог периода није постојало интересовање за ову лингвистичку грану. Наиме, и пре реформе српског језика коју је започео Вук било је интересовања за језичку културу. Међутим, пошто је норма промењена а тиме и језичка култура, о карактеристикама језичке културе пре Вука нећемо овом приликом говорити.

бити анализирани стилистичке особености текстова ученика који похађају средње стручне школе и гимназије. На крају рада биће дате препоруке које су засноване на резултатима разматраних истраживања.

■ Ортографске карактеристике језичке културе ученика основношколског и средњошколског узраста

Ортографија или правопис може се објаснити као „систем правила којима се уређује начин графичког представљања говора, тј. начин писања” (Simić, 1991: 53). Поштовање правописне норме обавезно је за све који се служе језиком (Dešić, 1998), а „одлучујућу улогу у неговању норме треба да има школа” (Dešić, 2001: 19).

Настави правописа припада значајно место у образовном систему у нашој земљи, јер ученици изучавају правописна правила током основношколског и средњошколског образовања. Такође, требало би имати на уму да је поштовање ортографије предуслов функционалне писмености. Да би се правописна знања и умења „слила у навику и прешла у исправно поступање” (Nikolić, 1983: 770), неопходна су вишегодишња, систематска вежбања, превасходно у основној школи. Заправо, највећи део изучавања ортографских правила којима би ученици требало да овладају, према наставним програмима (програмима наставе и учења) за српски језик, завршава се у седмом разреду основне школе.

Имајући у виду базичну повезаност ортографске норме и језичке културе, у истраживању (Stevanović, 2011) у коме су разматране правописне одлике писаног дискурса ученика шестог и седмог разреда основне школе из Београд дат је задатак у коме није експлицитно тражено правилно изражавање, што је подразумевало да ће ученик користити она правописна правила којима је овладао и која користи у свакодневном писању.⁷ Резултати упућују на то да су у спонтаном писању ученици највише грешили у примењивању правила о писању великог слова (37%), о спојеном и одвојеном писању речи (32%), као и приликом примењивања правила о употреби интерпункције (21,3%), док су најчешће поштовали норму која се односи на правописну област *Подела речи на крају реда* (73%).

⁷ Анализиране су правописне одлике дискурса који је спонтано настао као одговор на захтев да ученици опишу цртеж (за који није унапред одређена тема), који су цртали на једном од претходних часова ликовне културе.

У вези са употребом великог слова, ученици оба разреда су, неретко, писали саставе употребљавајући слова исте величине, не водећи рачуна о великом почетном слову на почетку реченице, нити о употреби великих слова у писању властитих имена, географских појмова, апстрактних појмова, назива улица, наслова књига, назива празника, као и када су писали присвојне придеве изведене наставцима *-ски, -чки, -ов* и *-ев*. Навешћемо неколико типских грешака: *Планета баа, чича глиша, Змија, Неслобода, Осећања, Универзум, Војвода Филип, индианац, Улица Цвећа, одмор у природи* (наслов књиге), *Нова Година, Београдски, Египатски*.

Разматрајући правила о спојеном и одвојеном писању речи, на правописно недопустив начин ученици су најчешће писали одричну речцу *не* уз глаголе (*нераде, неуклапа се, нетребамо, неуживам, неумем, неволи, незнаш*), као и облике суперлатива придева (*нај бољи, нај већи, нај ружнији, нај снажнији, нај лепши, нај луђи, нај краћи*). Међутим, префикс *нај-* се појављује као осамостањени формант испред одређених именица (на пример: *друг, другарица, школа, одељење, група, спортиста*) како би био истакнут однос ученика према тој особи или појму који одређује именица. Заправо, да не би написали суперлатив придева *добар* (нпр. *најбољи друг* или *најбоља школа*), у спонтаном изражавању употребљавали су *нај друг* или *нај школа*. Ученици су грешили и у писању заменица и заменичких прилога, изведеница од бројева, спојева несамосталног форманта и именице и спојева предлога и других речи: *самном, и једног, по нешто, по неки, од прилике, мало-пре, успомоћ, на десно, од увек, полу-круг...*

У поштовању ортографских правила која су у вези са правописном облашћу *Интерпункција* ученици старије групе правили су више грешака од ученика VI разреда. Трећина ученика VII разреда и мање од четвртине ученика VI разреда (23%) грешила је у писању запете. Запету најчешће нису употребљавали у зависносложеним реченицама у инверзији, у писању апозиције и у набрајању (на пример: *Када напољу сунце сија он стави цвеће поред прозора, Марко мој најбољи друг... Нацртала сам коцку лопту цвет и дрво*). Четвртина ученика употребљавала је у писању узвичник на правописно недопустив начин, будући да су изражавање емоција појачавали умножавањем знакова узвика. Три тачке неправилно је употребило 10% ученика. Ову врсту грешке најчешће су правили када су користили дати правописни знак да покажу како се нису у потпуности и до краја изразили, да имају још нешто да кажу, али да то не могу исказати речима.

Будући да је интерпункција „најсложенија правописна област, повезана са највише семантичких нијансирања, посебно за разликовање рестриктивних и нерестриктивних односа – што и јесте суштина логичке интерпункције” (Kovačević, 2011: 98), донекле је и очекивано да ученици основношколског узраста у својим саставима поједине знаке интерпункције употребљавају супротно ортографској норми и њеним одредбама. Међутим, резултати истраживања (Stevanović, 2016a) чији је циљ био да се утврди у којој мери се ученици средње школе (гимназије и средње стручне школе) придржавају научених ортографских правила о употреби интерпункције приликом писања школских писмених задатака и која се одступања од прескриптивних правила у области интерпункције најчешће јављају, показују и да ученици не поштују или не знају правила о писању интерпункцијских знакова неопходних за уобличавање реченице: тачка, запета и узвичника – односно правила о којима су учили у млађим разредима основне школе.

Средњошколци су највише грешили приликом употребе интерпункције у зависносложеним реченицама у којима је зависна реченица испред главне реченице (инверзија).⁸ Најчешће су запету изостављали у временским реченицама које су почињале везником *када* и у финалним реченицама које су започињале везником *да*:

*Када је то сазнао Хамлет је убио краља.*⁹

Да би га смирио и обуздао отац га жени женом која није за њега.

Дати налаз можемо разматрати не само из угла ортографије, већ и у контексту (не)знања ученика о синтакси сложене реченице, јер показује да средњошколци нису увек умели да издвоје клаузе у зависносложеним реченицама. Овај податак упућује и на то да је потребно три различита подручја наставе српског језика и књижевности: наставу језика (граматика, ортоепија, правопис), наставу књижевности и наставу језичке културе – повезати и учинити комплементарнијим (Stevanović i Dimitrijević, 2013).

Глаголски прилози (садашњи и прошли), који стоје испред предиката, независно од њихове позиције у реченици, одвајају се од предиката запетом. Међутим, налази испитивња упућују на то да ово правило средњошколци нису често примењивали:

⁸ Ово ортографско правило ученици би требало да науче у седмом разреду основне школе (Pravilnik o nastavnom programu za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2009).

⁹ Одсупања од норме односила су се на неправилне облике који су у једном тексту садржани више пута, или су се континуирано појављивали у текстовима средњошколаца, што је указивало на то да није у питању омашка, већ резултат недовољног познавања правописних правила. Примери су наведени у оригиналу, како су их ученици написали.

Неосврћући се за прошлим догађајима настављамо борбу.

Стојећи у полу тамној соби он гледа своју сенку.

Налаз се такође може сматрати показатељем недовољног познавања правила не само из правописа, већ и из граматике. Заправо, ученици немају адекватно функционално знање из српског језика у целини, на шта указују и резултати других истраживања (Dragičević, 2012; Janjić i Ćutura, 2012).

Ученицима је представљала проблем и употреба тачке:

Човек по својој нарави увек тежи ка нечему, тиме он прижељкује да то буде идеално и савршено.

Мерсо је по мени био нејасна личност, он као да никада никога није волео чак ни своју мајку.

Иако примери реченица оваквог типа у школским саставима показују да су у питању завршене поруке, комуникативне целине које би у говору биле изречене спуштањем гласа на крају сваке клаузе, а у писању би биле обележене тачком, употребљена је запета. Супротно и синтаксичким и ортографским правилима запета је заменила тачку. Супституција два најзначајнија и најфреквентнија знака интерпункције заправо упућују на то да ученици нису сигурни каква је функција нити једног нити другог знака. Поред тога, потврђује се да је знање ученика о синтакси сложене реченице нестабилно, на шта указују и налази других испитивања (Dragičević, 2008).

Да се повишеном интонацијом могу изговорити а у писању узвичником обележити и друге врсте реченица а не само екскламативне, потврђују следећи примери забележени у школским саставима средњошколаца:

Исто тако на крају није било битно Раскољникову каква ће му бити казна, да ли ће умрети или бити прогнан, потпуно му је било свеједно!!!

Човек треба да тежи дожанском, али не и да умишља да то јесте!!

Он заправо зрачи оптимизмом!!

Норма допушта да се реченице и искази који на крају имају узвичник реализују у различитим формама. Премда бисмо за такве примере могли рећи да су написани у сагласју са прескриптивним правилима, умножавање узвичника у школским саставима ученика ипак нас наводи на другачији закључак. Узвичним реченицама истиче се емоционални став и то су средњошколци научили. Међутим, да би исказали поједине емоције или свој однос према нечему, средњошколци су неретко умножавали узвичник јер им омеђени лексички апарат не допушта да јасно, презизно и стилски ефектно вербално обликују своју мисао, став или емоцију. Интерпункција

која је у оваквим случајевима написана неколико пута преузима функцију лексема које ученику недостају.

Не занемарујући чињеницу да је за овладавање интерпункцијом српског језика потребно да осим лингвистичког знања и умења буду посебно активирани и одређени когнитивни и мотивациони механизми, није прихватљиво да средњошколци у школским задацима често греше у писању запете, тачке и узвичника и то у њиховим најфреквентнијим функцијама. Ученици највише користе ове знаке интерпункције, али и најчешће занемарују правила о њиховој употреби и руководе се током писања пре тренутном инспирацијом него правописним одредбама, иако ортографска правила о поменутим знацима интерпункције изучавају већ у млађим разредима основне школе (Stevanović, 2016a).

■ Стилистичке особености језичке културе средњошколаца

Уобичајени школски писмени задаци који су базирани на обради појединих тема омогућавају ученицима да репродукују и примењују своје стилско умење, али мало доприносе да се та способност стиче и развија (Ilić, 1998). С друге стране, стилска усмереност школских састава један је од најбитнијих сегмената приликом вредновања и анализирања школских писмених задатака ученика. Поред тога, готово је незамисливо да у школи ученици обрађују књижевноуметничко дело, а да се у средишту анализе не нађе фигуративно значење речи којима поетски језик у нашој свести изазива снажан естетски ефекат.

Стилска изражајна средства (стилске фигуре)¹⁰ представљају предмет анализе у школи, посебно на средњошколском нивоу образовања, али би ова језичка средства ученици требало да употребљавају и у својим школским саставима. Дакле, у оквиру наставе српског језика и књижевности методички

¹⁰ Израз *стилске фигуре* дефинише се као термин којим су обједињене фигуре и тропи. Фигура се може „узети као општи појам за сваку неуобичајену комбинацију речи или фразу, која одступа од устаљене форме и чија је употреба условљена потребом за изражајношћу и упечатљивошћу, односно ефицијентношћу израза” (Jovanović, 2010: 148). О стилским фигурама и други аутори говоре на сличан начин. Посматрано са стилистичког аспекта, „фигура је спрега еквипотентних јединица чија је функција формативна: помоћу њих се јединице организују у веће склопове дискурзије... стилске фигуре су заправо замена или појачање уобичајених облика организације текста, односно дискурза у језику...” (Simić, 2001: 257). Стилска фигура представља начин потенцирања, појачавања и актуелизовања (Тошковић, 2002: 215). Нешто другачији поглед на проблем у вези са стилским фигурама запажамо код Ковачевића који стилске фигуре дефинише „као поетски ефектна одступања у чијој основи је својеврстан регуларитет што га омогућава сам језички систем” (Kovačević, 2000: 321). Према типу језичке јединице која се наведеним језичким поступцима онеобичава, Ковачевић стилске фигуре дели на: фонетске, мофолошке и синтаксичке фигуре, и тропе.

приступ изучавању стилских фигура најпре је функционалан. Ученици се о њима углавном „не информишу као о посебним темама, изоловано, већ се такви садржаји инкорпорирају у целовите анализе и интерпретације одређеног уметничког дела” (Petrovački i Štasni, 2010: 41).

За ученике у чијим школским саставима наставници уочавају појачано дочаравање означених предмета и појава, могли бисмо рећи да имају изграђену језичку културу на вишем нивоу. Такође, школски састави у којима ученици не употребљавају искључиво основно значење, облике и функције језичких јединица, већ посежу и за онеобичавањем језичког израза, могу бити показатељ ваљано развијене језичке културе ученика.¹¹

Међутим, анализе показују да у школским писменим задацима ученика средњошколског узраста не можемо говорити о употреби стилских фигура, већ о елементима фигуративности и тропизације (Stevanović, 2013; Stevanović, 2016b). Наиме, како лингвостилистичке анализе показују, већина операција стилске транспозиције у школским саставима средњошколаца није естетски учинковита, односно њихов лингвистички аспект је доминантнији.

Анализа која је била усмерена на употребу фигура хармоничног противуречја¹² у школским писменим задацима¹³ средњошколаца потврђује дате констатације (Stevanović, 2013). Резултати овог истраживања упућују на то да средњошколци употребљавају готово све фигуре хармоничног противуречја, али су њихови примери неједнако заступљени и нису бројни. Заправо, најчешће се у школским саставима налази на антониме (антонимске парове), као и на примере фигура које су засноване на антонимији. С обзиром на то да на писмено¹⁴ изражавање ученика значајан утицај има разговорни

¹¹ Има мишљења да се о језичкој култури не може успешно водити брига само у школи. Међутим, „језичка култура се чврсто везује за остваривање програма српског језика...”, па „низак ниво језичке културе младих баца сјенку на резултате наставе српског језика у целини” (Tanasić, 1998: 299).

¹² Под групом фигура којима се додаје епитет *хармоничног противуречја* у литератури се подразумевају стилске фигуре у којима је принцип „одступања готово самоочигледан”, а то су: *антитеза*, *оксиморон*, *антиметабола* и *парадокс* (Kovačević, 2000: 92). Ово је гурпа фигура супротности, односно фигура које „као семантичку, структурну или структурно-семантичку карактеристику подразумевају компоненту адверзивности” (Исто: 92). Наиме, у конструкцијама које творе ове фигуре поред слагања у значењу делова који су неопходни за успешно споразумевање јављају се и елементи неслагања, односно супротстављања који имају појачану, антиципативну функцију, па доприносе „ефицијентности израза” (Jovanović, 2010: 169).

¹³ Корпус су чинили школски писмени задаци на слободну тему или са тематиком из области књижевности (1061 школски писмени задатак) средњошколаца (587 ученика) који похађају III и IV разред гимназија и средњих стручних школа у Београду, Новом Саду, Јагодини и Крушевцу.

¹⁴ Одреднице *писани* и *писмени* у наставној пракси често се замењују. С обзиром на то да грађу представљају школски писмени задаци ученика – који подразумевају писани облик изражавања, одредбом *писмени* истиче се потреба за означеним квалитетом. Поред тога, школски писмени задаци јесу облици изражавања који се најчешће примењују у настави писмености.

стил,¹⁵ односно језичко-изражајна средства која се свакодневно користе, не изненађује употреба сваковрсних антонима: Чинио је све да задовољи и *пријатеље и непријатеље*; Песма је време између *сна и јаве*; Све *добро и лоше* сналазило је људе а и мост; Док се сви *смеју*, ми смо ти који *плачемо*; Иако је *неморално* говорио *морално* је размишљао.¹⁶

Премда су у писменим задацима антоними знатно заступљенији, уочено је и неколико примера сложенијих конструкција са антитетичким спојем лексема: Народ није веровао у градњу моста на почетку, тако да *оно што се направи дању, ноћу се рушило*; Колико њих је на мосту *доживело најлепше тренутке* свога живота, или *пак најтеже тренутке, тренутке несреће и бола...* Основу антитезе чини, дакле, спој антонима у оквиру заједничке конструкције. Примери антитетичких јединица упућују, између осталог, на то да ученици из књижевноуметничких дела преузимају одређене језичко-стилске поступке.

Анализиране форме оксиморона представљају примере који се неретко, такође, могу чути и у свакодневном говору: Њихова *прича у песми* је универзална; Тешко је свој највећи сан *сањати на јави*; Мислим да је *мало превише* жртвовати се тако за породицу. Међутим, управо због своје појавности на нивоу случаја (имајући у виду број анализираних школских састава) оксиморонске конструкције показују да поједини средњошколци имају истанчан језички израз и да им је значајно какву ће поруку упутити док пишу школски писмени задатак.

Разматрање фигура хармоничног противуречја у датом корпусу показује да средњошколци најчешће граде конструкције у којима постављају два антонима којима се појачава контраст, док експресивне форме синтагми којима се исказује оксиморон и парадоксалне реченице ређе употребљавају,

¹⁵ У вези са одређивањем појма *разговорни*, односно *колоквијални* стил постоје различита термилошка решења. Симић сматра да је колоквијални стил саставни део књижевног језика, тј. да је један од његових функционалних стилова. С друге стране, под разговорним језиком подразумева комплексну структуру састављену од елемената књижевног језика, дијалекатских речи и других облика који припадају сленгу и жаргону (Simić, 1995: 5–6). Катнић-Бакаршић каже да је за разговорни стил карактеристична употреба емоционално-експресивне лексике и да су присутне речи субјективне оцене, док се у колоквијалној употреби запајају и вулгаризми и жаргонизми (Katnić-Bakaršić, 2001: 97). Анализирајући ове појмове, Кликовац закључује „да се термини колоквијалан и разговоран могу изједначити” (Klikovac, 2008: 177). Према Хајмзовом мишљењу, у вези са диференцирањем форми говора, разговорни језик се издваја као језички/говорни варијете, и то по критеријуму распрострањености (масовности) употребе (Haјmz, 1980, према Ristić, 2006: 54). Значајно је истаћи да „данашњу узајамност књижевног језика, разговорног језика и жаргона карактерише интензивност и експанзија нове градске културе, омладинске контракултуре и супкултуре” (Ristić, 2006: 55).

¹⁶ Примери показују да су средњошколци чешће користили антонимске парове, него што су лексеме постављали у однос контраста.

иако је постизање експресивности један од битних показатеља квалитета школских писмених задатака. Такође, може се закључити да ученици нису у довољној мери овладали језичком културом да би се у њиховим школским саставима могли јасно уочити обриси књижевне естетике и стваралачке уверљивости, као и сликовитост, чему разнородне фигуре хармоничног противуречја доприносе.

С обзиром на то да језичко-изражајна средства која се свакодневно користе имају приличан утицај на писмено изражавање ученика, не изненађује употреба оних фигура које припадају и разговорном функционалном стилу а не само књижевноуметничком. У прилог овоме говори и чињеница да разговорни стил одликује ширина и слојевитост лексичког система, па је разумљиво да у овој врсти грађе уочимо различите стилски маркиране речи, синтагме и реченице. С тим у вези, износимо запажање да се више фигура направи на пијаци током једног дана, него читавог месеца у Академији (Ženet, 1985: 74).

Преимућство разговорног функционалног стила у односу на књижевноуметнички стил потврђују и резултати истраживања које се односило на то које типове двеју стилских фигура – плеоназам¹⁷ и таутологија¹⁸ – средњошколци користе када пишу школске саставе и да ли чешће посежу за овим језичким механизмима свесно или је њихова употреба у писаном изражавању ученика спорна с нормативног аспекта, што, имплицитно, може указивати и на ниво развијености њихове језичке културе (Stevanović, 2016b). Корпус су чинили школски писмени задаци на слободну тему или са тематиком из области књижевности (1061 школски писмени задатак) средњошколаца (587 ученика) који похађају гимназије и средње стручне школе у неколико градова у Србији.

Анализа школских састава средњошколаца упућује на то да они најчешће употребљавају деминутивне плеонастичке конструкције које су „врло чест, ако не и најчешћи, тип” (Kovačević, 2001: 161) ове језичке појаве (на пример: Није било никогa, али је само *мали гечачић* остао; Љутио се зато што је увек добијао *ситне послитиће*; У животу су битне *мале стварчице* и ништа више; Крупне истине нису изговарали, док су остале *мале тајнице*). Такође,

¹⁷ Плеоназам је стилска фигура која је честа у разговорном стилу. Гомилање речи и израза сличног или истог значења – плеоназам по правилу се не темељи на синонимији.

¹⁸ Као и плеоназам и таутологија је фигура семантичког обиља, јер се „већ исказано значење или дио значења редулицира у новонаведеној језичкој јединици” (Kovačević, 2001: 163). Таутологија као шири појам од паралелизма „може означавати понављање исте речи без обзира на место где она наступа” (Tartalja, 2008: 117).

творио су плеонастичке конструкције у којима се одражава хиперонимско-хипонимски семантички однос (Саградио је величанствени мост преко *реке Дрине*; Путовали смо на *планину Копоник* где смо стигли поподне; Ја сам летње дете, јер је мој рођендан у *месецу Јулу*). Примери показују да су средњошколци чешће плеонастичке конструкције употребљавали као стилску погрешку, него као емоционално врло значајно средство код кога се редупликацијом семантичке компоненте истиче, посебно наглашава и оживљава израз.

Готово на идентичан начин користили су и таутолошке конструкције, премда је таутологија знатно мање заступљена него плеоназам у датом корпусу. Најчешћа форма координиране синтагме у којој су ученици реализовали таутологију јесте координирана синтагма с везником *и* (на пример: Или би само ћугали или би испричали нешто *небитно и безначајно*; То ми је једна од особина да све стижем и да сам *свуда и на сваком месту*; Све је смислио само није знао *како и на који начин* то да постигне). Примери таутолошких конструкција са везником *и* могу имати управо функцију потцртавања, али могу представљати и део устаљених језичких образаца који из других регистара (стилова) улазе у писано изражавање средњошколаца. Ученици су таутологију реализовали и у форми експликативних везничких конструкција (на пример: Свиђа ми се његов начин *описивања, односно приказивања* човекове психе; Немамо времена да ишчекујемо *тај тренутак, односно тај моменат* чекамо с великим нестрпљењем). Овакве таутолошке конструкције, као и претходне копулативне везничке конструкције, садрже координирани члан који је потпуно редундантан јер се координирана конструкција може „свести” само на један њен члан, а да притом значење реченице не буде промењено.

Лингвостилистичка анализа школских писмених задатака показала је да већина примера плеонастичких и таутолошких конструкција није естетски делотворна, односно њихов лингвистички аспект је доминантнији од стилског нивоа. Мада су емоционални говор и изношење личног става неизоставни елементи изражавања ученика када пишу школске саставе, у вези са употребом плеонастичких и таутолошких конструкција, не можемо рећи да постоји уочљива тежња средњошколаца да постигну посебан утисак код читаоца, да привуку његову пажњу и да маркирањем одређених лексема достигну говорнички ефекат. Такође, нису ретки ни шаблонизирани плеонастички и таутолошки изрази који су део уобичајене језичке праксе, што би имплицитно могло упућивати на доминантан утицај разговорног

стила на изражавање средњошколаца независно од контекста и захтева комуникативне ситуације (Stevanović, 2016b).

■ Закључци и педагошке импликације

Језичка писменост представља базичну вештину за целокупно образовање, а усмено и писано изражавање јесу претпоставке за успешно овладавање готово свим школским садржајима. На језичку културу утичу различити фактори и постоји више чинилаца задужених за ширење добре говорне и писане речи (Stevanović, Maksić i Tenjović, 2009). Први и најзначајнији чиниоци су наставници и професори у основној и средњој школи, али битан утицај имају и општа култура, затим наставни програм (програм наставе и учења), уџбеници и приручници који се користе у наставном процесу, породица и окружење у којем се ученик креће (Šefer, Lazarević i Stevanović, 2008). Стога је разумљиво да би кроз целокупно школовање требало са много више одлучности неговати кохерентно, логично и економично изражавање (Bugarski, 1986). Језичка култура је незаобилазни део опште културе, па би њеним унапређењем био подигнут општи културни ниво како појединца, тако и целе друштвене заједнице.

Резултати приказаних истраживања у чијем су фокусу били одређени ортографски и стилистички аспекти језичке културе ученика основношколског и средњошколског узраста упућују на то да су ученици показали недовољно развијено знање и неадекватну умешност да примене прескриптивна правила, као и да стилски језички поступци у школским саставима ученика своје упориште налазе у свакодневном говорном узусу, тј. део су језичког материјала који најчешће припада разговорном стилу, а њихов лингвистички слој је доминантнији од њихове естетске учинковитости. Будући да би школски писмени задаци требало да представљају нуклеусе књижевноуметничког и научног стила, очигледан утицај колоквијалног језика није пожељан и требало би ученицима чешће скретати пажњу на употребну и стилску вредност стилских фигура. Поред тога, налази датих истраживања показују да није потпуно реализован један од базичних циљева наставе правописа, а тиме и језичке културе: оспособити ученике да поштују књижевнојезичка правила у писању и развијати код ученика свест о важности поштовања ортографске норме. Стога је доведена у питање сврсисходна и стваралачка употреба језика, јер ако се српски књижевни језик у свакодневној комуникацији „не примењује, и то увијек на начин

примјерен датој ситуацији, онда се не може рећи да су млади из школе понијели језичку културу, без обзира на оцјену коју имају из српског језика” (Tanasić, 1998: 300).

Имајући у виду изнесене констатације, требало би, најпре, у наставним програми (програми наставе и учења), превасходно програмима у средњој школи, знатно више пажње посветити језичкој култури. Садржајима који воде до прописаних/жењених исхода требало би да буде иманентан функционални приступ у настави језичке културе, тј. неопходно је истаћи корелацију између теоријских упутстава и различитих ортографских, лексичко-семантичких и стилских вежбања. Дакле, требало би insistирати на примени стечених знања и умења у језичкој пракси, што би водило ка ефикаснијем имплементирању постулата целокупне наставе српског језика и књижевности и успешнијем развијању језичког сензибилитета ученика. Такође, потребно је на часовима језичке културе са ученицима разматрати улогу и вредност различитих језичко-изражајних средстава и упутити ученике у то да одређена језичка конструкција не мора увек представљати огрешење о језичку и стилску норму само уколико се не намеће као једини начин изражавања. Даље, наставу правописа би требало учинити креативнијом, а правописна правила проучавати у односу на језик који представља уређени систем. Кроз успостављање каузалних односа између језичких појава, ортографска правила би требало изучавати у контексту језичке стварности и свакодневних језичких ситуација.

Начин на који је настава језичке културе, али и настава српског језика и књижевности у целини, конципирана у наставном програму (програму наставе и учења) и у уџбеницима, одабир адекватних наставних метода, дидактичких принципа и методичких поступака представља основни услов за ваљано развијање и унапређивање језичке културе ученика која почива на постулатима књижевнојезичке и стилске норме. Будући да чине најпрогресивнију групу говорника српског језика (Stevanović, 2014), веома је битно ученицима предочити и кроз практичну наставу српског језика указати на стилску издиференцираност језика, на комуникацијску полифункционалност и на чињеницу да је неопходно говорити и писати онако како то захтева одређена комуникативна ситуација. Заправо, уколико се српски књижевни језик не користи у свакодневној комуникацији, настава језичке културе постаје сама себи циљ, а знања која су ученици стекли похађајући је могу бити искључиво у функцији добијања одређене (али неретко и неодговарајуће) оцене.

■ Литература

- ☞ Bugarski, R. (1986). *Jezik u društvu*. Beograd: Prosveta.
- ☞ Dešić, M. (1998). O pravopisnoj normi u srpskom jeziku U R. Gačević (prir.), *K novoj pismenosti* (148–150). Beograd: Naučna knjiga.
- ☞ Dešić, M. (2001). Normiranje savremenog srpskog jezika kao naučni i nastavni problem. *Književnost i jezik*, 3/4–5, 15–20.
- ☞ Dragičević, R. (2006). Kultura izražavanja u nastavi srpskog jezika. *Inovacije u nastavi*, 19(1), 29–35.
- ☞ Dragičević, R. (2008). Tipične greške učenika u prvom krugu usvajanja gradiva u nastavi srpskog jezika. *Književnost i jezik*, 1–2, 117–125.
- ☞ Dragičević, R. (2012). *Leksikologija i gramatika u školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- ☞ Gustafsson, J. E. (2016). Lasting effects of quality of schooling: Evidence from PISA and PIAAC. *Intelligence*, 57(4), 66–72.
- ☞ Hajmz, D. (1974). O komunikativnoj kompetenciji. *Kultura: časopis za teoriju i sociologiju kulture i kulturnu politiku*, 25, 129–137.
- ☞ Ilić, P. (1998). *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi*. Novi Sad: Zmaj.
- ☞ Janjić, M. (2008). *Savremena nastava govorne kulture u osnovnoj školi*. Novi Sad: Zmaj.
- ☞ Janjić, M. i Čutura, I. (2012). *Prostor, vreme, društvo – susreti u jeziku*. Jagodina: Pedagoški fakultet.
- ☞ Jovanović, J. (2010). *Lingvistika i stilistika novinskog umeća: jezičke i stilske osobine novinarstva*. Beograd: Jasen.
- ☞ Katnić–Bakaršić, M. (2001). *Stilistika*. Sarajevo: Naučna i univerzitetska knjiga, Ljiljan.
- ☞ Klikovac, D. (2008). *Jezik i moć*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- ☞ Kovačević, M. (2000). *Gramatika i stilistika stilskih figura*. Beograd: DINEX.
- ☞ Kovačević, M. (2001). Tautologija i pleonazam. *Srpski jezik*, 6(1–2), 145–166.
- ☞ Kovačević, M. (2011). O novom Matičinom Parvopisu i povodom njega. *Nova zora*, 30, 92–100.
- ☞ Kristal, D. (1999). *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*. Beograd: Nolit.
- ☞ Marković, M. (1959). Korišćenje pismenih sastava za razvijanje jezičko-stilskog izraza učenika. *Nastava i vaspitanje*, 4(1), 90–93.
- ☞ Nikolić, M. (1983). *Nastava pismenosti*. Beograd: Naučna knjiga.
- ☞ OECD (2016). *Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on establishing a Skills Guarantee*, Brussels: European Commission, <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/1-2016-382-EN-F1-1.PDF>
- ☞ Pavlović, D. (1990). Osnovna jezička pismenost. U N. Havelka, L. Vučić, S. Hrnjica, Lj. Lazarević, B. Kuzmanović, P. Kovačević, K. Radoš, S. Đurić, D. Popadić, D. Pavlović, G. Litvinović, A. Pešikan, D. Plut, D. Košutić, D. Radosavljević (ur.), *Obrazovna i razvojna postignuća učenika na kraju osnovnog školovanja* (101–113). Beograd: Institut za psihologiju.
- ☞ Pavlović, M. (1921). Nastava srpskog jezika u našim srednjim školama. *Prosvetni glasnik Ministarstva prosvete*. Beograd: Državna štamparija Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca.
- ☞ Petrovački, Lj. (1997). Neka zapažanja o kulturi izražava učenika u srednjoj školi. *Jezik danas*, 3, 7–10.
- ☞ Petrovački, Lj. i Savić, M. (2014). Podsticajni metodički postupci za razvijanje jezičke kulture učenika. U I. Živančević Sekeruš i N. Majstorović (ur.), *Zbornik radova sa sedmog*

- međunarodnog interdisciplinarnog simpozijum „Susret kultura“* (307–318). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- ☞ Petrovački, Lj. i Štasni, G. (2010). *Metodički sistemi u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za srpski jezik i lingvistiku.
 - ☞ Pravilnik o nastavnom programu za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2009). *Službeni glasnik RS*, Prosvetni glasnik, br. 6/2009 i 3/2011.
 - ☞ Ristić, S. (2006). *Raslojenost leksike srpskog jezika i leksička norma*. Beograd: Institut za srpski jezik, SANU.
 - ☞ Simić, R. (1983). Književnojezička norma i jezička kultura, U *Aktuelna pitanja naše jezičke kulture, zbornik radova* (77–80). Beograd: Prosvetni pregled.
 - ☞ Simić, R. (1991). *Srpskohrvatski pravopis – normativistička ispitivanja o ortografiji i ortoepiji*. Beograd: Naučna knjiga.
 - ☞ Simić, R. (1995). Lingvistički status razgovornog jezika, odn. kolokvijalnog stila. *Naučni sastanak slavista u Vukove dane*, 23/2. Beograd: Filološki fakultet.
 - ☞ Simić, R. (2001). *Opšta stilistika*, Beograd: Jasen.
 - ☞ Stanojčić, Ž., Popović, Lj. i Micić, S. (1989). *Savremeni srpskohrvatski jezik i kultura izražavanja*. Beograd, Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
 - ☞ Stevanović, J. (2011). Pravopisne odlike jezičke kulture učenika u osnovnoj školi. *Srpski jezik*, 16, 637–652.
 - ☞ Stevanović, J. (2013). Figure harmoničnog protivurečja u izražavanju srednjoškolaca. *Naš jezik*, 44(1–2), 103–119.
 - ☞ Stevanović, J. (2014). Uticaj stranih jezika na izražavanje mladih: pitanje globalizacije ili nedovoljno razvijene jezičke kulture. U M. Kovačević (ur.), *Nauka i globalizacija*, knj. 8, tom 1/2 (425–436). Pale: Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.
 - ☞ Stevanović, J. (2016a). Serbian Orthography in Teaching. In J. Teodorović (Ed.), *Proceedings / International scientific conference Improving quality of education in elementary school*, 14. 10. 2016, Belgrade (369–374). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja; Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
 - ☞ Stevanović, J. (2016b). Pleonazam i tautologija: stilski ukras ili stilska greška u izražavanju mladih. *Srpski jezik*, 21(1), 437–450.
 - ☞ Stevanović, J. i Dimitrijević, M. (2013). Podsticanje inicijative, saradnje i stvaralaštva u nastavi srpskog jezika i književnosti. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(2), 381–403.
 - ☞ Stevanović, J., Maksić, S. i Tenjović, L. (2009). O pismenom izražavanju učenika osnovne škole, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(1), 147–164.
 - ☞ Šefer, J., Lazarević, E. i Stevanović, J. (2008). Jezik udžbenika: podsticaj ili prepreka. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 40(2), 347–368.
 - ☞ Šipka, M. (1959). O nepismenosti naših srednjoškolaca. *Jezik*, 7(4), 118–121.
 - ☞ Šipka, M. (2008). *Kultura govora*. Novi Sad: Prometej.
 - ☞ Tanasić, S. (1998). Nastava gramatike i govorna kultura. U S. Vasić, U. Kisić i M. Danilović (ur.), *Jezik i kultura govora u obrazovanju* (297–303). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
 - ☞ Tartalja, I. (2008). *Teorija književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
 - ☞ Tošović, B. (2002). *Funkcionalni stilovi*. Beograd: Beogradska knjiga.

- ☰ Vasić, S., Knaflić, V. i Petrović, A. (1993). Jezička razvijenost i sadržaji jezičkog izraza učenika izbeglica. U B. Popović, N. Šaranović Božanović, S. Milanović Nahod, S. Vasić, V. Knaflić, A. Petrović, S. Joksimović, S. Krnjajić i K. Piorkowska Petrović (ur.), *Deca, izbeglištvo i škola*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 67–94.
- ☰ Ženet, Ž. (1985). *Figure*. Beograd: Vuk Karadžić.
-