

Марија И. Слобода
Београд

ТУМАЧЕЊЕ НЕПОЗНАТИХ РЕЧИ И ПОЈМОВА У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ¹

Апстракт: Са истраживачког аспекта рад сагледава методичку радњу тумачења непознатих језичких садржаја на плану речи и појмова, посебно преиспитујући: 1. наставне ситуације у којима се примењује, 2. видове неразумевања лексике у књижевноуметничком тексту, 3. ликовно представљање непознатих језичких садржаја, 4. ваннаставни значај и употребу лексикографске грађе, 5. условљеност епохом или поднебљем на којем је књижевно дело настало и 6. употребу појмова. На методичкој основи истакнуте су појединости које у настави захтевају посебну опрезност кроз планирано поступање и указано је на лексичке аспекте којима се наставне методе могу прилагођавати.

Кључне речи: језички садржај; тумачење; непознате речи и појмови.

Тумачење књижевноуметничког дела засновано је, пре свега, на пријему и разумевању језичког плана текста. Познавање језика, његових лексичких особености, стилских и семантичких нивоа, услов је за приступ књижевном делу. Будући да је језик књижевног дела преносилац естетских садржаја, свестраним проучавањем језика књижевног дела могу се открити значајна естетичка својства на којима почива уметнички свет дела. Текстови који се користе у настави већином садрже и поједине речи које су ученицима – било појединцима, групи ученика или целом разреду – непознате и неразумљиве. Стога, ова методичка радња настоји да ученицима омогући разумевање језика дела како би се доживљај и значење садржаја остварили у мери неопходној за ваљану интерпретацију. Примењује се континуирано у наставној пракси, доприноси унапређењу литерарних способности ученика и подстиче истраживачки приступ књижевном делу кроз спознавање његових језичких, естетичких и поетичких посебности. Међутим, примећено је да у наставној пракси често приступа јој се „сасвим погрешно и шаблонски, без пажљиве припреме и планирања од стране наставника“ (Стакић 2010: 327).

¹ Део опсежнијег истраживања спроведеног под називом *Тумачење непознатих речи, појмова и израза у настави књижевности*. У опсег овога рада ушла је методичка радња тумачења непознатих језичких садржаја на плану – речи и појмова.

1. СИТУАЦИЈЕ У КОЈИМА СЕ ПРИМЕЊУЈЕ МЕТОДИЧКА РАДЊА ТУМАЧЕЊА НЕПОЗНАТИХ РЕЧИ

Тумачење непознатих речи, појмова и израза може се вршити *пре*, *за време* и *након* читања текста. Највећи број непознаница отклања се током интерпретативног приступа тексту. Поштујући принцип условности, примена ове методичке радње захтева адекватно комбиновање поступака и стваралачки приступ непознатој лексици. Ваља избегавати тумачење већег броја речи у непосредном следу, јер у том случају долази до слабљења емоционалне везе са текстом, те, како наводи Милија Николић, „рад почиње да личи на одбојан лексичко-семантички коментар“ (2009: 305). Стога се значења већине мање познатих речи откривају током анализе текста, у конкретном контексту, кроз слике и обавештења која граде.

1.1. Пре читања текста

Значења појединих речи ваља тумачити *пре читања текста*, нарочито ако се налазе у наслову, као у текстовима: *Слово љубве*, *Нирвана*, *Повареша*, *На Газимештану*, *Notturmo*, *Вече на шкољу*, *Декамерон* и другим, како би приступ тексту био започет са адекватне и методички ваљане основе.

Пре читања и тумачења књижевних дела чији језички садржај одражава посебности стања у развоју језика ученицима се указује на одступања од језичке и правописне норме стандардног облика језичког изражавања. Током припремања ученици бивају упозорени на семантичке и лексичке посебности пищевог књижевног израза, како не би ометале рецепцију књижевног текста и негативно утицале на мотивацију за читање, доживљавање и тумачење. Оваквим начином рада ваља приступити делима дубровачких писаца (нпр. песми *Горчије жалосији јесу ли иди кому* Цора Држића), Боре Станковића, појединим приповеткама Вељка Петровића (*Салашар*), романима *Каг су цветале њикве* и *Пејријин венац* Драгослава Михаиловића. Дакле, приликом читања књижевних дела која су презасићена мање познатим речима, ученицима благовремено и на ваљан начин морају бити омогућени услови да протумаче непознате језичке садржаје (у наведеним случајевима претежно локализме и регионализме).

1.2. Током интерпретације текста

Највећи број мање познатих речи тумачи се и објашњава, дакле, *иоком интерпретације* текста. Свака реч тумачи се у контексту, односно у исказу који омогућује увид у њено значење. Реч мора бити сагледана и објашњена кроз реченицу у којој је употребљена. Значења речи, појмова и израза објашњавају сами ученици. Обично одређеном броју ученика значење речи није познато, док појединима јесте. Наставник подстиче, коригује

и допуњава ученичка објашњења, а по потреби и сам тумачи поједине речи, указујући на нијансе у значењима. Дакле, кад год радне околности дозвољавају, требало би кроз сарадничку радну атмосферу препуштати тумачење непознатих језичких садржаја самим ученицима. Мотивисањем и оспособљавањем ученика да ову методичку радњу обављају увек када их посебности језика у делу на то позову ствара се код ученика трајна навика да тумачење непознатих језичких садржаја обављају самостално, нарочито у старијим разредима.

На табли и у свеске бележе се речи за које се настоји да уђу у активан речник ученика. Велики је број речи за које то није потребно чинити (варваризми и провинцијализми), будући да нема разлога да их ученици памте и употребљавају – нпр. провинцијализме из приповетке *Поварејша* или оне из дела дубровачких писаца.

По потреби, поштујући принцип условности, тумачењем непознатих речи може бити ангажован одређен број ученика, који ће у адекватној наставној ситуацији презентовати резултате свог рада, што се кроз вишеструку корист одражава на колектив. До таквог начина рада најчешће долази када књижевни текст, у наставном контексту, захтева коришћење речника и лексикографске грађе. У том случају, нема разлога да се увек ангажују сви ученици, већ повремено то могу учинити мотивисани појединци.

1.3. Након читања текста

Након читања текста, чак и након интерпретације, може се догодити да поједине мање познате речи остану непротумачене. Најчешће су то речи чије присуство у тексту не омета интерпретацију, те њихово значење може и накнадно бити објашњено. Приликом наставног тумачења текста ваља омогућити да ученицама у сарадничкој радној атмосфери готово све језичке недоумице буду отклоњене.

У одређеним ситуацијама, приликом тумачења појединих књижевних дела (на пример, из народне књижевности), када за то постоји оправдан методички разлог, уз радни материјал или истраживачке задатке који се уручују ученицима, могу бити објашњене мање познате речи, како та методичка радња (уколико језичким садржајима није потребно придавати већу истраживачку пажњу), не би знатно ометала интерпретацијски ток, нарочито у основној школи.

2. ВИДОВИ НЕРАЗУМЕВАЊА ЛЕКСИКЕ У КЊИЖЕВНОУМЕТНИЧКОМ ТЕКСТУ

У лексички састав српског књижевног језика улазе следеће категорије: *историзми*, *архаизми*, *неолојизми*, *дијалектизми* (*са регионализмима*)² и *штермини* (Према Станојчић 2002: 180–182).

Посебну обзривост у настави захтева присуство **позајмљеница**, које су значајан слој српског књижевног језика. Могу се издвојити следеће групе позајмљеница у српском језику: романизми, германизми, турцизми, гречизми, бохемизми, хунгаризми, русизми и англицизми. Одређени тип позајмљеница уме да буде превладавајући у опусу једнога писца: турцизми у делима Иве Андрића и Борисава Станковића, италијанизми у делима чија је радња смештена у приморску регију. Многе позајмљенице ушле су у народни језик (*хиљада*, *боја*, *чамац*, *ципеле*, *олук*). Ипак, много су чећи случајеви за употребу позајмљеница у случајевима када за одређени предмет или појаву постоји и домаћа реч. Целокупна настава мора бити тако програмирана и организована да примат даје речима домаћег порекла, при чему ученици стичу трајну навику неговања сопственог језика.

Милија Николић запажа да неразумевање примењене лексике, према степену непознатости, претежно се јавља у следећа три вида: „а) реч је непозната и по облику и по значењу; б) позната је реч, али је непознат појам који је њоме означен; в) познати су облик и основно значење, али је непознат њен смисао у контексту (отежано је схватање због вишезначне и фигуративне употребе)“ (Нав. дело: 302).

Стога је корисно да наставник прати и проучава језичке способности ученика. Тиме се избегава тумачење речи чије значење је ученицима познато и прецизније се предвиђа које ће речи на часу бити протумачене. Будући да је језички фонд индивидуална категорија, процењивање могућности ученика да разумеју одређене језичке садржаје бива отежавајуће. Услед тога, према Миодрагу Павловићу, поузданост у процени језичких предзна-

²Дијалектизми су речи ограничене на уже језичко подручје, најчешће на дијалекат који не улази у књижевно-језичку норму, али и речи говора који је у најужој основици стандардног језика, али које нису ушле у ширу употребу. Јављају се у говорном језику и у делима писане књижевности, као резултат свесног одабира зарад посебног ефекта. Примери: *луце* (дугме), *иен-цер* (прозор), *ишпицаљ* (болница). Дијалектизмима су засићена дела Боре Станковића и Драгослава Михаиловића, али се срећу и у делима Вељка Петровића, Иве Андрића и других. Многи дијалектизми заправо су *регионализми*, тј. речи које се употребљавају у ширим регионима, не само на подручју једног дијалекта. Ученицима бива близак текст који је написан на дијалекту њиховог говорног подручја, али им често бива отежавајуће разумевање текста који је написан другим дијалектом. На пример, ученици који школу похађају у северно-бачком округу, и притом у најблискијем окружењу употребљавају икавски говор (буњевачки) имаће потешкоћа у разумевању романа Стевана Сремца, али ће зато приповетку „Салашар“ Вељка Петровића доживети знатно интимније. У таквим ситуацијама наставник мора унапред пажљиво одабирати методичку поставку и ученике благовремено припремити и упутити у дело које ће бити читано, а потом и интерпретирано.

ња ученика остварује се: 1. проучавањем одговарајуће стручне литературе, која доноси информације о посебностима језичког фонда ученика одређеног узраста; 2. узимањем у обзир утицаја животне и радне средине као фактора наставног процеса; 3. проучавањем читалачких навика ученика (2008: 136–137). Уобичајено је да ученици који редовно читају и изван школе имају развијенији речнички фонд и спонтано приступају откривању значења непознатих, односно мање познатих речи.

Ипак, наставник је у обавези да се не ослања потпуно на резултате ових истраживања, већ исцрпно припрема за тумачење непознатих речи, те да му процена о познавању лексике, фразеологије и семантике буде само ослонац за планирање обима и садржаја ове методичке радње, при чему је од значаја поштовање начела довољности, односно праве мере.

Обично се лако *ипрегвићају* (термин Милије Николића) непознате речи које спадају у категорију изузетних и „мање познатих“ речи, било да су стилски обележене или се појављују као огрешења о језичку чистоту. Тако се посебна пажња обраћа на тумачење *архаизама*, *варваризама*, *провинцијализама*, *неологизама* и *штермина*. Све наведене категорије речи, заједно узев, представљају мањи део лексике која је ученицима непозната и тешко разумљива.

Знатно је већи број „обичних“ књижевних речи које ученици немају ни у свом пасивном речнику, на пример: *коначишиће*, *узенџија*, *наочии*, *йрџина*, *ивер*, *висиреност*, *бачва*, *укојивии*, *вихор*, *бадава*, *киван*, *удивљено*, *бдеиш*, *тај*, *кашран*, *нишков*, *сиреха*, *самар*, *каца*, *луцидно*... Посебан методички проблем је у томе што су ученицима често непознати појмови означени употребљеним речима. У тим случајевима методом запажања и показивања употпуњује се сазнајни процес. Детаљним описивањем означених предмета и појава по облику и функцији, примењивањем погодних илустрација, стварањем услова за физичко упознавање са означеним предметом (доношењем у радни простор, приликом одлазака у природу, музеј и др.). Многе речи из те скупине веома су честе у употреби, те наставници и не помишљају да би ученицима могле бити сметња у разумевању текста, а неретко се испоставља да је управо тим речима остварена сликовитост текста, чиме творе његов највиши смисао. Усвајање „обичне“ лексике и настојање да уђе у активан речник ученика иде у ред примарних циљева наставе матерњег језика и књижевности. Стога се такве речи бележе писмено, на табли и у свеске. Знатан број речи понајпре се може објаснити таутолошким ређањем синонима и сличних исказа, на пример: *йолишон* (улизица, удворица, снисходљивац), *крошак* (благ, питом), *цесша* (друм, пут).

Знатан је број лексичких подручја и семантичких кругова из којих потиче мноштво речи непознатих ученицима, превасходно из разлога што означавају предмете или појаве ван њиховог искуства или су у питању историзми и архаизми. Међу њима, Милија Николић, издваја следеће лексичке корпусе: „некадашње покућство, одећа, оруђа за рад, оружје, коњска

опрема, делови кола и разбоја, ентеријери старих кућа и воденица, врсте шумског дрвећа, трава и цвећа, сорте воћа“, уз које наводи и „пољопривредну и сточарску лексику, верске и митолошке појмове, називе народних и верских празника“ (Нав. дело: 303). Речи из поменутих корпуса веома су честе у делима народне књижевности и текстовима романтичарске и реалистичке епохе. У ваљаној настави тим се речима даје приоритет над варваризмима, архаизмима и провинцијализмима. Обавља се њихово детаљно тумачење у контексту, уз настојање да се чулно актуелизују и да им се значење опредмети.

Кроз ваљан континуиран рад у ком се адекватно користи метода тумачења непознатих језичких садржаја, ученици у своје изражавању показују свест о 1. основним лексичким појавама: једнозначности и вишезначности речи и 2. основним лексичким односима: синонимији, антонимији, хомонимији. Према Стандардима за крај обавезног образовања³ треба настојати да на напредном нивоу знања ученици умеју самостално да одреде „значења непознатих речи и израза на основу њиховог састава, контекста у коме су употребљени, или на основу њиховог порекла“ (стандард СЈ.3.3.7) и да им буду позната и да употребљавају „значења речи и фразеологизама у научнопопуларним текстовима, намењеним младима“ (стандард СЈ.3.3.8).

3. ЛИКОВО ПРЕДСТАВЉАЊЕ НЕПОЗНАТИХ ЈЕЗИЧКИХ САДРЖАЈА

„Природи сазнања значења речи из књижевних текстова понекад више одговара визуелни но језички опис“, с правом закључује Миодраг Павловић (Нав. дело: 142). Стога се тумачење непознатих речи на креативан и истраживачки начин може успешно реализовати наставном методом запажања и показивања. Такав начин рада доприноси значајном резултату: речи упознате посредством илустрација и других врста ликовних приказа дуже остају у памћењу ученика и чешће бивају употребљаване.

Најчешће се из наведених лексичких подручја у књижевном делу не јавља само једна ученицима непозната реч. У текстовима који се наставно интерпретирају такве су речи претежно употребљене у дескриптивним и дијалогским деловима текста. Уколико већи број речи учествује у обликовању/описивању једнога предмета/појаве (на пример, изгледа одеће или ентеријера), ликовно представљање непознатих појмова допринеће економисању наставним временом, а сазнајни ток учинити занимљивијим. Такав начин рада нарочито је погодан са ученицима основне школе.

У методичкој литератури превладава мишљење да илустрација сцене, описа или догађаја не спутава чулну имагинацију ученика, већ је „подстиче да помоћу новосазнатих појединости што уверљивије опредмети по-

³ Преузето 21. маја 2013. са <http://www.ceo.edu.rs/portal/mod/resource/view.php?id=44>.

једине литерарне слике“ (Исто: 141). Разуме се да потпунијем разумевању књижевног дела илустрације доприносе једино ако и саме имају врхунску уметничку вредност, те су погодне за дубљи изазов читалачке маште. Могу се смислено и вишеструко корисно употребити дела сликара.

Илустрације су нарочито погодне за објашњавање непознатих речи које учествују у приказу одеће (на пример, 1. начином на који то чини Милија Николић за објашњавање непознатих речи и појмова у опису Митровог одела у приповеци „Први пут с оцем на јутрење“ Лазе Лазаревића⁴ или 2. Миодраг Павловић за објашњење речи „токе“ у песми *Вече* Ђуре Јакшића⁵), фотографије за чулно приближавање карактеристичног ентеријера (рецимо, оног у делима Боре Станковића), док се уметничке слике користе као приказ једног од могућих виђења и доживљавања одређене појединости у књижевном тексту (на пример, фигурална композиција Паје Јовановића *Сеоба Срба* уз наставну интерпретацију романа *Сеобе* Милоша Црњанског или портрет Краљевића Марка на сликарском платну Ђуре Јакшића). Јасно је да се тиме постиже много више наставних циљева, често дугорочних, но што је то тумачење непознатих речи.

Од велике користи може бити посета спомен-кући Боре Станковића у Врању или, за већину наставника практичније реализовано, коришћење фотографија на којима су појединости тог амбијента (в. Прилог 1). Мноштво је речи у Станковићевом делу које означавају предмете које већина ученика није имала прилику да види и користи. Поред ширења лексичког и културно-историјског знања, тиме би се остварила потпунија рецепција, те и интерпретација књижевних дела Боре Станковића.

3.1. Илустрације у настави граматике

Узимајући у обзир апстрактност лингвистичког градива и устаљену шаблонираност наставних поступака којима се оно обрађује и увежбава, ликовни прилози су, веома често, нарочито погодни управо у настави граматике. За наставне јединице које су по природи сложене и по садржају изискују посебну мисаону концентрацију, од великог значаја и практичности може бити употреба адекватних цртежа, графикона и слика. Поред тога, илустрације отклањају монотонију часа и једноличност наставе. Подсећањем на примењени цртеж заборављено или потиснуто знање лако се враћа у свест. Приликом коришћења ликовних прилога неопходно је поштовање начела довољности.

Поред илустрованих уџбеника који су у употреби, наставничко настојање треба да буде и опремљеност радног простора таквим прилозима. Они су превасходно функционални када илуструју обимније језичке појаве, тј. градиво које се може класификовати, груписати и сл., те бити у служби

⁴ Нав. дело, стр. 140.

⁵ Нав. дело, стр. 142.

синтезе и систематизације. Такве наставне јединице јесу: врсте речи, падежи, подела сугласника по месту творбе, гласовне промене, акценти, врсте сложених реченица и др., али и појединости од значаја које су у свести ученика често потиснуте, као, на пример, одређена правописна правила (она према једначењу сугласника по звучности, спојено и одвојено писање речи и др.). Поред тога, од користи је и адекватна истакнутост термина страног порекла: *предикаџив* (именски део предиката). Таквим деловањем градиво које се спорије усваја, осим што бива прегледно и јасно представљено, континуирано је у ученичком окружењу, те ће лакше и природније бити усвојено, а потом и примењивано. Такве прилоге могу урадити и поједини ученици, чланови ликовне секције или наставник матерњег језика у сарадњи са наставником ликовне културе. Свакако, већина илустрација бива предпочена на табли, у току часа. Притом, потребно је водити рачуна о два елемента: *ујрошћености* и *прегледности*.

Илустрације су увек само помоћно средство и „не смеју да пошисну и замене језички материјал, шексџове и џоворну џраксу“, оправдано истиче Милија Николић (Нав. дело: 674). Илустрација мора бити таква да подстакне језичке примере, да их јасније представи. Знање стечено на такав начин потпуније је и трајније. Ликовне прилоге увек објашњавају сами ученици – са језичког аспекта.

4. ВАННАСТАВНИ ЗНАЧАЈ И УПОТРЕБА ЛЕКСИКОГРАФСКЕ ГРАЂЕ

Методичка радња проучавања непознатих речи, појмова и израза има и шири, ваннаставни значај. Као и у другим припремним и интерпретацијским активностима у настави књижевности, и приликом тумачења непознатих или мање познатих речи, појмова и израза, важно је подстицати, развијати и усавршавати одговарајуће радне навике и способности ученика. Постоји опасност да ученици приступају пасивно тумачењу речи чије значење им није познато. Такве навике последица су дуговременог ослањања на готове радне прилоге у којима су растумачени сви непознати језички садржаји. Превазилажење радне пасивности у проучавању и тумачењу непознатих језичких садржаја наставник остварује осмишљавањем подстицајних ситуација које ученике стављају у истраживачки положај. Уколико су ученици неодговарајуће методички вођени, значај тумачења непознатих речи и сврховитост ове припремене методичке радње своде се на потребе доживљавања и разумевања књижевног текста који тренутно тумаче, односно за чије се тумачење припремају.

Ширењем вербалног искуства ученици богате и усавршавају језички фонд и сопствени стилски израз. Уз то, овом методичком радњом током припремања за интерпретацију развијају се и друге способности ученика, потребне за проучавање књижевних дела. Упознају се са начинима, обли-

цима и техникама које се користе приликом сазнавања језичког садржаја дела – употребом лексикона, речника књижевног језика, селективних речника, појмовника и других одговарајућих лексикографских извора. Ученици су превасходно усмерени на тумачење непознатих речи, појмова и израза у оквиру методичке апаратуре читанки и на пратеће садржаје примарних извора за тумачење. За читање текстова који су засићени мање познатим речима ученици морају бити упућени на издања која су приређена за наставну употребу, са речником мање познатих речи и одговарајућим стручним коментарима. Такви текстови су: *Ивкова слава*, *Зона Замфирова*, *Повареша*, *Кањош Мацедоновић*, *Господа Глембајеви*, *Дундо Мароје*, *Горски вијенац* и др. Стога је од важности да наставник током припремања сагледа у којој мери су примарни извори функционални за тумачење непознатих речи. Уколико се извори за тумачење непознатих речи налазе ван методичког апарата или примарног извора, ученици се упућују на одговарајућу речничку и лексикографску грађу. Пре него ли приступе проналажењу непознатих речи, ученици за то морају бити адекватно оспособљени и мотивисани, како би по потреби пронашли и одговарајуће синонимске облике, те сагледавали стилске и естетске улоге употребљених речи.

Обучавање за самосталан приступ тумачењу непознатих речи обавља се у адекватним околностима – уз доступност потребних извора сазнавања. Приступ ученика и наставника одговарајућој лексикографској грађи у учионици или кабинету треба да буде непосредан. Тиме се омогућује континуирано обучавање ученика у употреби одговарајуће лексикографске грађе и њено неометано коришћење током самог тумачења, у одговарајућим наставним ситуацијама. Ученици ће тако стећи навик у увидети потребу коришћења одговарајућих лексикографских и других извора знања, навикавати се да их у раду користе и да их током читања, припремања и тумачења примењују на истраживачки начин. Извођење наставе на такав начин у кабинетима и специјализованим учионицама омогућава економисање наставним временом, а садржаји часова се обогаћују важним рецепцијским искуствима, на која се упућују одговарајућим радним налозима и припремним задацима. Стога, за наставу књижевности од великог значаја су следећи спољашњи фактори који утичу на радне услове: опремљеност школе наставним средствима, фонд и структура школске библиотеке, те њена информатичка повезаност са осталим библиотечким институцијама.

При обучавању ученика за коришћење речника посебну пажњу треба усмерити на употребу техничких скраћеница, скраћеница за изворе, већи број значења која реч може имати (и разлику међу њима) и употребљеност у примеру.

У одређеним ситуацијама овом методичком радњом могу се задужити ученици са вишим степеном интересовања. Посебним ангажовањем проширују своја лексичка знања, али и духовни видик. Резултат њиховог

рада доноси корист и колективу, јер ће пред њим бити саопштен и употребљен у интерпретацији књижевног дела. Таква задужења могу се односити на коришћење секундарних извора за тумачење. До тога долази у специфичним наставним околностима и условима рада, претежно онда када је примењивање секундарних извора у наставним тумачењима кључан извор за сазнавање и интерпретацију важних структурних и естетских елемената дела. Таква задужења Милија Николић назива *специјалним задацима* (*Истио*: 128). Повремено таква ангажовања добијају сви ученици, како би се оспособили да лексикографску грађу и друге изворе на истраживачки начин користе интерпретирајући књижевне текстове.

У наставној пракси тежи се што већем осамостаљивању ученика у обављању посебних методичких радњи. На вишим образовним и узрасним нивоима треба да је све већи број радних налога, припремних, истраживачких и проблемских задатака који ученике упућују и подстичу на самостално трагање за изворима информација који ће допринети целовитој наставној интерпретацији текста. Тежња за осамостаљивањем ученика приликом тумачења непознатих речи, појмова и израза треба да буде наставничко трајно настојање. Као и за друге припремне радње и активности, и за ову важи да ће је ученици самостално најбоље обављати када за њу буду на адекватан начин припремљени, односно пошто стекну довољно умешности и способности, али и када их интерпретацијске околности својим посебношћима на то позову.

5. УСЛОВЉЕНОСТ ЕПОХОМ ИЛИ ПОДНЕБЉЕМ НА КОЈЕМ ЈЕ ДЕЛО НАСТАЛО

Ова методичка радња има велики значај и приликом припремања за усвајање, доживљавање и разумевање на језичком плану књижевних дела која се по одређеном критеријуму могу груписати у целину (по епохи којој припадају, поднебљу на којем су настала и др.). Знања о лексици, речима, појмовима и изразима, усвојеним приликом читања једног дела, ученицима користе и приликом сусрета са истим или сличним језичким појавама у другим књижевним текстовима. На ову посебност ученицима се скреће пажња приликом припремања за интерпретирање датих књижевних дела.

Мноштво је речи које су веома често употребљене у текстовима одређеног периода или епохе, као и у текстовима насталим на истом поднебљу. У том погледу, по обиму текстова који се наставно обрађују, могу се издвојити три корпуса чија дела завређују посебну лексичку позорност: 1. народна књижевност; 2. средњовековна књижевност и 3. ренесансна и барокна књижевност настала на дубровачком тлу.

5.1. Текстови народне књижевности

Читајући дела народне књижевности ученици ће бити у прилици да се веома често сусрећу са њима непознатим речима, које претежно именују предмете материјалне културе (делове одеће, врсте оружја и оруђа, елементе коњске опреме, појединости ентеријера и др.), али неретко и појаве из сфере духовог живота (празнике, обичаје и др.), као и митолошка бића.

Речи као што су *калѿак*, *челенка*, *наѿак*, *моѿовило*, *узенѿија*, *ѿеѿкеѿ*, *биѿиѿи*, *јолдаѿи*, *синѿиѿ*, *ђувеѿија*, *кулаѿи*, *бедевија*, *ѿибук*, *софра*, *ѿауѿи*, *мучњаѿ* и друге веома честе у народним песмама биће привремено у активном речнику ученика, најчешће онолико колико и траје наставна обрада текстова народне књижевности (чему и треба настојати). Након тога, знатан број речи прећи ће у њихов пасиван речник, док ће поједине (најчешће оне које су ретко биле употребљиване, попут речи *јасак*, *ѿеѿѿиѿ*, *ханѿар* и др.) бити потиснуте ретроактивном инхибиѿијом, будући да се не употребљавају у усменом, а често ни писменом изражавању ученика.

За речи из те скупине није потребно настојати да остану у активном речнику ученика, већ је довољно да у адекватим наставним ситуацијама буду тумачене и, што је могуће чешће, тим поводом илустроване или објашњене импровизованим цртежом на табли. Разуме се, ваљало би омогућити услове у којима ће ученици бити у прилици да остваре чулну рецепѿију означених појмова (одласцима у музеј, посетама изложбама и споменкућама, доношењем предмета материјалне културе у радни простор). При томе, наставник је у обавези да процени које речи завређују такав начин објашњења. Предност имају речи карактеристичне за одређену епоху, оне које су често заступљене у текстовима и које доприносе његовој сликовитости. За такав начин тумачења могу се издвојити речи које означају делове одеће (материјали *ѿиба* и *каѿиѿа*, затим *калѿак*, *долама*, *ѿаѿиѿиѿе*, *челенка*, *ѿоѿе*, *каук*, *ђечерма*, често и у синтагмама: *ѿекрли-челенка*, *самуркалѿак*, *коласѿа азѿија*, *буѿар-кабаниѿа* и др.) и некадашњег покућства (честе и у делима реалистичке епохе).

5.2. Текстови средњовековне књижевности

Приступи текстовима старије српске књижевности морају бити пропраћени одговарајућим упутствима за читање и тумачење, будући да је њихово доживљавање и тумачење често отежано не само због језичких специфичности, већ и своје сложености.

Поред осталих лексичко-синтаксичких специфичности, у текстовима средњовековне књижевности који се наставно обрађују фреквентна је употреба апозитивних одредби (апозитива и апозиѿије) са изразито стилском улогом, што лингво-стилистичким приступом омогућује функционално повезивање наставе књижевности са наставом језика. Тако се кроз топос

скромности и унижења посебна пажња може посветити апозитивним одредбама у „Запису Глигорија дијака“ на „Мирослављевом јеванђељу“ (шест апозиција и два апозитива) или кроз каталожко низање врлина апозитивима у првој строфи „Слова љубве“ деспота Стефана Лазаревића, о чему је опширније било речи у ранијем истраживању (Слобода 2013: 121–129). Таквим начином рада дата језичка појава бива свестраније сагледана, а текст у коме је употребљена интерпретиран у духу епохе којој припада.

У текстовима старе српске књижевности који се наставно тумаче више пажње потребно је посветити изразима, библијским реминисценцијама и специфичностима реченичне конструкције, него ли тумачењима појединачних речи. Синтаксичка обликованост средњовековног текста може се сагледати у Јефимијиној „Похвали кнезу“ Лазару, а библијске алузије и реминисценције у „Слову љубве“ и житијима која се наставно обрађују.

5.3. Текстови настали на дубровачком тлу

Читање, доживљавање и тумачење текстова дубровачке књижевности, услед лексичких, морфолошких и стилских специфичности, може бити отежано. Пре њиховог читања ученици морају бити упознати са одступањима од стандардног облика језичког изражавања, карактеристичним за шири корпус дела насталих на дубровачком тлу. Током средњошколског образовања ученици се упознају са делима дубровачких петраркиста (Шишка Менчетића и Џора Држића), Марина Држића (драмама *Дунго Мароје* и *Новела од Станца*) и Ивана Гундулића (спевом *Осман*).

Већина непознатих речи, појмова и израза заступљених у делима поменутих аутора објашњена је у методичкој апаратури или уз примарни извор. Међутим, знатан је број речи које не подлежу тој врсти тумачења, те ученицима бивају потпуно непознате. Превасходно, на примеру песме *Први њоїлед* Шишка Менчетића, могу се издвојити: 1. заступљеност енклитичких заменичких облика: *ке* (којој) и *неї* (него) и 2. икавски варијетети: *їозриїи* (озарити), *їрибила* (најбеља), *виїтар* (ветар), *лиї* (леп) и др. Тек након разумевања језичког плана текста може се аналитичко-синтетички приступити интерпретацији.

Говор са икавском заменом јата ученици ће имати прилику да упознају и кроз дело Вељка Петровића, приповетку „Салашар“, која се наставно обрађује у трећем разреду средње школе. Тада се, подсећањем на израз у делима ренесансне и барокне књижевности, може начинити приказ заступљености икавске замене јата у говорима панонске и приморске регије.

Разумљиво је да речи са овог поднебља неће ући у активан речник ученика. Томе и не треба настојати. Њихово тумачење обавља се у циљу потпуне интерпретације текста, те свестраног сагледавања језичких, естетичких и поетичких посебности.

6. УПОТРЕБА ПОЈМОВА

У настави српског језика и књижевности ученици бивају у прилици да прихвате, свестрано сагледају и у свом изражавању користе три врсте појмова: 1. књижевно-научне, 2. лингвистичке и 3. функционалне. Усвајање, разумевање и употреба тих појмова један је од главних образовних циљева. Уводе се у наставу постепено, али планирано и – континуирано. Од природе појма зависи фреквентност његове употребе.

Знатан број појава присутан је од самог почетка образовања, али термилошки бива именован касније (*лирски субјект*, *рејтардација*, *хомодигејетички ириводегач*, *иноклишка*, *којула* и др.), претежно у старијим разредима основне школе и, чешће, у средњошколској настави. Познавање и употреба појмова из области науке о језику и науке о књижевности доприноси развијању научног приступа одређеној појави и омогућава реализовање сложенијих мисаоних операција. Трајно настојање наставника мора бити да одређени појмови, како би се спречило њихово губљење из употребе, адекватно буду коришћени у усменом и писменом изражавању ученика.

6.1. Књижевно-научни појмови

Познавање и адекватна употреба појмова из области науке о књижевности неопходан је предуслов за поуздан научни приступ књижевном тексту. Ученици се већ на првим часовима матерњег језика упознају са одређеним појмовима, најпре онима који означавају жанрове – *џесма*, *џрича*, *басна*, *роман*, *збирка* – а потом теоријски приступ бива дубљи, те се упознају са појмовима као што су *сџих*, *сџирофа*, *рима*, *џрииводегач* и други. Са основим књижевно-теоријским појмовима ученици се, дакле, упознају већ у нижим разредима основне школе.

Касније се теоријски приступ појединим појмовима шири, претежно у ситуацијама када посебности књижевног дела то захтевају. То се може показати на примерима као што су *џесма*, *сџих*, *сџирофа* и *рима*. Рецимо, појам *џесма* бива свестраније упознат најпре по пореклу (народна и уметничка књижевност), потом кроз дистинкцију: *лирска* – *џйска* – *лирско-џйска џесма*, да би се континуирано лирска песма уметничке књижевности проучавала кроз разгранатост врста: *љубавна*, *родољубива*, *социјална џесма*, *џлеија*, *џиџирамб*, *химна* и друге. На сродан начин континуирано се разгранавалу појмови *сџих* (*слободан* и *везан*, према броју слогова и др.) и *рима* (*џезура*; *мушка* и *џенска*, *џрава* и *неџрава*, *џисџа* и *неџисџа*, *боџаџа* и др.)

Тако се и термини за облике казивања постепено шире и усложњавају. То илуструју следеће табеле:

Табела 1

облици казивања				
приповедање (нарација)	описивање (дескрипција)	дијалог	монолог	унутрашњи монолог

↓
Табела 2

врсте приповедања					
граматички облик лица у коме се остварује приповедање		однос приповедача према садржајима		однос приповедача према времену	
приповедање у првом лицу (Ich-forma)	приповедање у трећем лицу (Er-forma)	свезнајући приповедач	ограничени приповедач	хронолошко приповедање	ретроспективно приповедање

Табела 3

екстрадијагетичка позиција наратора	интрадијагетичка позиција наратора	хетеродијагетичка позиција наратора	хомодијагетичка позиција наратора
наратор је изван садржаја приче	наратор се оглашава из саме приче	наратор не учествује у догађајима о којима прича	наратор активно учествује у догађајима о којима прича

Нови појмови уводе се када специфичности књижевног дела на то позивају или непосредно пре обраде већег броја наставних јединица за које је потребно сродно знање (на пример, приликом примењивања одређених подела, циклизација, груписања). Знатан број књижевно-научних термина објашњен је у методичкој апаратури читанке, претежно након страница са књижевним и осталим текстовима. Други извор за сазнавање информација о њима јесте речник књижевних термина⁶. При увођењу нових термина важно је примењивати јединство теорије и праксе, односно сваки нови појам поткрепљивати одговарајућим примерима и кроз текст који се обрађује, као и текстове који су од раније ученицима познати.

Поред књижевно-теоријских појмова у ваљаној настави од значаја је и правилна и адекватна употреба књижевно-историјских термина. Поред наведеног извора, у ту сврху се користе и историје књижевности⁷. За поуздан и свестран приступ тексту често од великог значаја јесте управо његово контекстуализовање у епоху/правац/ формацију.

Наставни програм захтева служење стручном терминологијом. Она омогућава прецизан и поуздан приступ књижевном тексту. У ваљаној настави ученици је примењују адекватно, како у усменом изражавању, тако и у писаним радовима.

⁶ У наставној употреби је претежно *Речник књижевних термина*, Београд, Нолит, 1986. (и друга издања)

⁷ У наставној употреби је претежно: Деретић, Јован: *Историја српске књижевности*, Београд, Просвета, 2004. (и друга издања)

6.2. Лингвистички појмови

Савлађивање градива из области науке о језику подразумева познавање и употребу лингвистичких термина. Они су једнозначни називи за битније језичке појмове и поступке. Најпре се упознаје језичка појава, па тек онда бива термилошки именована. Термини се споро усвајају, тешко улазе у активан речник и лако бивају потиснути ретроактивном инхибицијом. Многи термини ометају перцепцију, иако именују једноставну појаву. На пример, *именски койулаџивни ѿредикаџив*, који се, као „садржај који се приписује субјекту“, може објаснити простим примерима:

1. Марко је вредан. —————> придев
2. Никола је ученик.
Никола је онај ученик у плавом џемперу. } именичке јединице
(у номинативу)
3. Његов текст је од великог значаја. —————> именичке јединице
(у неком падежу, обично с предлогом)

Стога је одређене појаве нужно таутолошки објашњавати, често паралелном употребом два термина, домаћег и страног, када представљају синонимски пар.

Термини страног порекла често су економични, јер скраћују исказе: *ѿредикаџив* (именски део предиката), *конируенција* (слагање реченичних чланова), *ѿолисемија* (вишезначност речи), *деривација* (творба речи извођењем), али се често користе и уз домаће речи: предњонепчани / *ѿалални*, задњонепчани/*веларни*, уснени/*лабијални*, зубни/*генѿални* сугласници. Због економичности, али превасходно прецизног приступа језичким појавама, важна је правилна употреба лингвистичких термина, односно коришћење стручног метајезика. Он се примењује у филолошким наукама, па тако и у настави, граматикама и језичким уџбеницима. Употреба интернационалних термина (којима је често порекло из класичних језика) омогућава несметано праћење литературе на страном језику.

Бројне језичке појаве могу се објаснити искључиво дугим низом речи⁸: *ѿроклиџика* (речи које немају свој акценат, већ чине акценатску целину са речју иза себе), *койула/сиона* (део копулативне конструкције/предиката који повезује предикатив и субјекат и конкретизује то приписивање на временско-модалном плану и на плану потврдности / одричности), *ѿѿозиџив* (придев или придевска синтаagma конгруентна у роду, броју и падежу са именичким конституентом коме се додаје) – уз адекватне примере.

Казивање презасићено стручном терминологијом је сажетије и економичније, али и – уопштеније и апстрактније. Описно казивање је обимније, али конкретније и у њега се може укључити сва лексика српског језика. Стога, важно је умерено и оправдано уводити нове термине. У настави

⁸ Објашњења преузета из: Станојчић, Живојин и Поповић, Љубомир: *Грамаџика српско-ѿа језика (уџбеник за I, II, III и IV)*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2002.

матерњег језика доминира описно казивање прожето терминима који су претходно објашњени.

У пракси је доказано да лакше се савлађује градиво у коме су појаве именоване домаћим речима. Тако се лакше усваја знање из морфологије него из фонетике. Стручни термини страног порекла претежно су у употреби за означавање следећих језичких појава: падежа, глаголских облика, чланова реченице.

Навикавање ученика на употребу стручних термина, поготово страних, захтева посебну методичку обазривост. Већина термина остаје у пасивном речнику ученика. У околностима које подстичу њихову употребу временом прелазе у разговорну лексику.

6.3. Функционални појмови

Свака ваљана настава подразумева интензивно и организовано богаћење ученичког речника. Функционални појмови не обрађују се посебно, већ их ученици спонтано усвајају у процесу рада, у текућим информацијама на часовима. Они не траже теоријску дефиницију и лексикографско објашњење. Потребно је да их ученици разумеју и примењују у свом изражавању. Усвајање функционалних појмова представља непрекидан процес у току вапитања и образовања.

Богачење и развијање ученичког речника и говорног искуства на подручју апстрактних и релационих појмова постављено је наставним програмом као обавезни радни задатак у наставни матерњег језика основних школа. Од трећег до осмог разреда систематски је програмирано усвајање функционалних појмова. Обухвата појмовна подручја на којима ученички речник није развијен и знатније заостаје за њиховим умним способностима и интелектуалним потребама. У том погледу, Милија Николић посебно издваја лексичка подручја која траже појачано проширивање: 1. осећања и душевна стања, 2. карактерне особине, 3. мисаоне операције, 4. релације и односе, 5. књижевне појмове и уметничке квалитативе, наводећи примере за свако подручје (Нав. дело, 702–703).

Ученички речник нарочито оскудева ознакама за апстрактне појмове, превасходно људске особине и осећања. У таквој ситуацији не може се поуздано и умешно говорити о сопственим осећањима и расположењима, те ни испољити истанчаност у тумачењу књижевних текстова, нарочито лирских. Ученицима, претежно у основној школи, на пример, нису сасвим јасне следеће именице које именују осећања и карактерне особине: *усхићеност*, *ипредострожност*, *пошћивеност*, *заједљивост*, *висиреност*, *злурадост*, *узрујаност*, *ипрониљивост*, *осионост*. Настојање да речи тога типа пређу у активан речник ученика омогућава и свестранији приступ књижевним ликовима, јер постоји основа за залажење у интимни свет јунака.

Повремено наставник користи речи које су за ученике нове и у првом сусрету неразумљиве, са циљем да ученици схвате њихова значења, усвоје их и умесно почну њима да се служе. Пожељно је да реч буде јасна и у самом говорном контексту. Таквим начином рада, кроз ширење лексичког фонда, остварује се и већи степен информативности у настави. У томе плану наставник мора поступати систематично и истрајно.

У циљу богаћења ученичког речника и стварања повољнијих могућности за поузданију употребу речи примењују се разни облици лексичких и семантичких вежби. Захваљујући њима, развија се осећање за нијансе у значењима речи и исказа, истражују њихове семантичке могућности, откривају асоцијативне везе и др. Веома често имају стилску усмереност. Могу бити усмене (ортоепске, акценатске и др.) и писане. Писане вежбе тог типа могу следеће облике: грађење речи префиксацијом и суфиксацијом, проналажење речи посредством синонимије/антонимије/полисемије и др. За успешну вежбу тога типа неопходна је пажљива припрема наставника, која се огледа у одабиру погодне језичке грађе и методичке поставке.

Поред тога, на ширење корпуса функционалних појмова у ученичком речнику утичу и друге појединости – пре свега, читалачке навике.

ЛИТЕРАТУРА

- Вучковић (1993): Мирољуб Вучковић, *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Дешић (1981): Милорад Дешић, *Улога локалног говора у развијању говорне културе ученика*, Београд: Наш језик, 3, стр. 162–166.
- Илић (1980): Павле Илић: *Лирска поезија у савременој настави*, Нови Сад: Радивој Ћирпанов.
- Јакобсон (1966): Роман Јакобсон, *Лингвистика и поезика*, Београд: Нолит.
- Јовић (1975): др Душан Јовић: *Лингвистичке анализе*, Београд: Друштво за српскохрватски језик и књижевност, СРС; (Јовић 1985) *Језички систем и поезика грамаџика*, Београд – Приштина: БИГЗ – Јединство;
- Кајзер (1973): Волфганг Кајзер: *Језичко уметничко дело*, Београд: СКЗ.
- Клајн (2007): Иван Клајн и Милан Шипка, *Велики речник сјраних речи и израза*, Нови Сад: Прометеј.
- Лешић (1971): Зденко Лешић: *Језик и књижевно дело*, Сарајево: Завод за издавање уџбеника.
- Николић (2004): Љиљана Николић и Босиљка Милић, *Читанка за први разред средње школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Николић (2009): Милија Николић: *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мамузић (1967): Илија Мамузић, *Настава усменој и писменој изражавања у основној школи*, Београд: Младо покољење.
- Мркаљ (2008а): Зона Мркаљ, *Наставна теорија и пракса 2*, Српски језик и књижевност у старијим разредима основне школе, Београд: Klett; (2008б): *Наставно проучавање народних приповедака и предања*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Павловић (2008): Миодраг павловић, *Припремање наставника и ученика за тумачење књижевних дела*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Петковић (1975): Новица Петковић, *Језик у књижевном делу*, Београд: Нолит.

Речник књижевних штермина, Београд, Нолит, 1986.

Речник српскохрватској књижевној језика, Матица српска, Нови Сад, 1976.

Росић, Т. (2009). *Оријентализми и моћности њихове сујетности у народним бајкама*, Српски језик број XIV/1–2; Београд: студије српске и словенске, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика: Филолошки факултет; Никшић: Филозофски факултет; Бања Лука: Филолошки факултет; Источно Сарајево: Филолошки факултет; Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет; Београд; стр. 431–443.

Росандић (1975): Драгутин Росандић: *Методички приручници лирској поезији у основној школи у Методички приручници књижевноуметничким текстовима – лирика*, Сарајево: Веселин Маслеша.

Слобода (2013): *Коришћење књижевноуметничкој текстовима у наставној обради аутобиографских одређби (аутобиографија и аутобиографије) у шестом разреду средње школе (гимназије)*, „Школски час српског језика и књижевности“, бр. 3–4, стр. 121–129.

Стакић (2010): Мирјана Стакић, *Тумачење непознатих речи и израза у савременој настави књижевности за децу*, тематски зборник „Савремени тренутак књижевности за децу у настави и науци“, Учитељски факултет у Врању.

Станојчић 2002: Живојин Станојчић и Љубомир Поповић, *Грамањика српској језика (учбеник за I, II, III и IV разред средње школе)*, Београд: Завод за учбенике и наставна средства.

Marija I. Sloboda
Belgrade

INTERPRETATION OF UNKNOWN WORDS AND CONCEPTS IN THE TEACHING OF LITERATURE

Summary: The paper is a part of a more extensive research entitled *Interpretation of Unknown Words, Concepts and Expressions in the Teaching of Literature*. For present purposes, it comprises methodological activity of the interpretation of linguistic content on the level of – words and concepts.

This methodological activity is viewed from research perspective, with particular examination of the following: 1. teaching situations in which it is applied, 2. forms of lexicon incomprehension in a literary text, 3. artistic representation of unknown linguistic content, 4. extracurricular significance and use of lexicographical material, 5. role of time and climate in which a literary work was created and 6. use of concepts.

Methodological activity of unknown linguistic content is continuously being used in teaching practice, contributing to the improvement of pupils' literary abilities and encouraging research approach to a literary work through comprehension of its linguistic, aesthetic and poetic uniqueness. Therefore, its appropriate, careful and planned application is crucial. On methodological basis, the paper emphasizes details that require special attention through planned activities, and highlights lexical aspects to which teaching methods can be adapted.

Key words: linguistic content, interpretation, unknown words and concepts.

Прилог 1. Фотографије настале у спомен-кући Боре Станковића у Врању



диван



разбој



ћилим



софа



зембиљ



бакрач



филћани



тестија