

Радивоје ШУКОВИЋ  
Титоград

## ЛИНГВОСТИЛИСТИКА У НАСТАВИ И У УЏБЕНИЦИМА

Развијање стваралачког односа према језику уопште и стандардном српскохрватском језику, као наставном предмету и наставном језику, основни је принцип оне наставе и оног уџбеника уз које се обично ставља атрибут савремености. То је и основна побуда за ову расправу о лингвостилистици као науци дидактички транспонованој у посебно наставно подручје у наставном програму средње школе.

Лингвостилистика се први пут јавља у постојећем наставном програму српскохрватског језика и књижевности донесеном средином седамдесетих година. У наставном подручју, које носи назив *савремени српскохрватски језик*, ово наставно подручје садржи нешто проширено градиво граматике из програма основне школе и шири избор из лингвостилистике као посебне научне дисциплине. Наставна област *Савремени српскохрватски језик* налази се између два друга подручја наставе: *Књижевности* (подручја које у програму има три дијела: *Историја књижевности*, *Теорија књижевности* и *Домаћа лектура*) и *Писменог и усменог изражавања*, а однос између њих, и мјесто у укупном програму, на извјестан начин, изражен је у годишњем фонду часова, раздијељених на те области и са јасно израженим захтјевом да се оствари међуподручна корелација, којој у првом реду служи настава језика, заправо лингвостилистика, градиво које значи и нов квалитет у укупној настави овога предмета. Савременом српскохрватском језику намијењено је 15 часова годишње (у једном разреду), што значи сваки шести или седми час, а заједно са наставом изражавања, са којом чини, у ширем значењу, посебну цјелину, једна трећина укупног фонда наставних сати. С разлогом је у образложењу овог наставног документа истакнута и потреба међуподручног повезивања и

садржајног прожимања у настави, особито између језика, лингвостилистике и културе усменог и писменог изражавања.

Поуздан закључак о резултатима постигнутим у примјени програма лингвостилистике могао би се извести из егзактне анализе наставног процеса у цјелини. Ова запажања, међутим, заснована су на праћењу радова који теоријски уопштавају наставну праксу, саопштењима познатих стручњака о настави лингвистике, праћењу уџбеника матерњег језика и на извјесном, истина површном, увиду у наставу српскохрватског језика у Црној Гори. На тој основи могло би се тврдити да се у процесу преображаја наставе матерњег језика могу потврдити закључци стручњака који су, недавно, анализирајући наставну праксу, дошли до закључка да у језичкој настави постоје, и паралелно егзистирају, два приступа: 1) формално-граматички који се рефлектира у виду а) традиционалног (уобичајеног) формалистичког изучавања језика: граматика ради граматике, б) литерализације граматичког градива: граматика без граматике, и 2) функционално-структуралистички приступ са становишта посматрања и тумачења лингвистичких појава у функцији коју оне врше у систему језика, на основу суодноса и веза у њему. Могло би се, ипак, доказивати да се та два приступа данас не налазе у истој равни, те да све више мјеста осваја стваралачки приступ, онај наставни метод који је професор Александар Белић, прије четири деценије, назвао стварним проучавањем језика, којему мора да уступи мјесто формалистичка граматика, јер она води рачуна само о спољној страни језика, она значи, како је познати научник тада саопштио на једном семинару за наставнике гимназије, „проучавање језика независно од језичке стварности које се језик тиче и којој је намијењен“, те је због тога „узалудно мучење оних који се тако језику поучавају“, уз одлучан захтјев да се у тумачењу језичких појава укључе три компоненте: значење, функција, и облик“, те да те три компоненте чине органску цјелину.<sup>1)</sup>

У процесу преображаја наставе који се кретао у означеном смјеру јављале су се, и могу се пратити у обимној литератури, странпутице, па и неспоразуми, којима су доприносили и методички дилетантизам и бројне импровизације у наставној пракси, најчешће под видом унапређивања наставе граматике и језика. То није водило само такозваној „литерализацији“ језика, већ и разарању језичког система, чему су, понекад, ишли наруку и захтјеви наших уважених методичара, међу које спада и рад Илије Мамузића о циљевима и задацима наставе матерњег језика, гдје је настави граматике дао подређено мјесто, свдећи је на средство за правилно извођење говорних и писмених вјеж-

<sup>1)</sup> Александар Белић, „О стварном посматрању језика“, *Предавања са курса за наставнике српскохрватског језика и књижевности*, Београд, 1950, 32.

бања, зато што она, наводно, „*мора имати пре свега практичан или још боље да кажемо посреднички карактер*“.<sup>2)</sup> И под утицајем таквих погледа дуго су се у настави одржавали принципи такозване иманентне грамитике, чији је циљ био да поучава, настава која није сводила језичке чињенице у било какав поредак, занемарујући и законитости стандардног књижевног језика.

И поред свега тога, процес трансформација наставе језика текао је у жељеном правцу. Примиијењена је аналитичко-синтетичка метода, што је омогућило да се у контекстуалној језичкој комуникацији врши посматрање језичких појава и законитости, уочавање њихових битних својстава, њихово уопштавање и провјеравање у различитом језичком контексту.

Ако би у свему томе требало пронаћи и најслабију тачку, вјерујемо да би то била лингостилистика: и као принцип указивања на експресивност језичких категорија, у основној школи, и као програмски систематизована наставна материја, у средњој школи. Тумачећи ту појаву, у једном излагању о настави синтаксе на савременим принципима науке о језику и методике наставе, професор Јован Вуковић, наш познати лингвиста, истакао је претпоставку према којој ће бити „оскудна настава лингвистичког стручњака без солиднијег стручног образовања — без тога се не може замислити лингвистичка стилистика, а без лингвистичке стилистике не може се у данашње вријеме замислити продубљена синтаксичка анализа; с друге стране посматрано: оскудна ће бити свака теоријсколитерарна анализа текста ако стручњаку ове врсте недостаје солидно, што солидније лингвистичко знање“.<sup>3)</sup> Истицани су и други објективни разлози: непотпуна дидактичко-методска спрема наставника, мали број наставних часова, а и још неки. Иако се сви ти разлози морају уважавати, чини нам се да постоји још један, за перспективу ове наставе, па и наставе језика, пресуднији. Он се налази у једностраном схватању укупних задатака наставе овог предмета, у дјелимичном апстраховању њених васпитних, а особито функционалних задатака, без којих и не може бити ријечи о стваралачком односу ученика према језичкој настави. Није, заправо, у раду стручњака за овај предмет довољно развијена свијест о обавези наставе матерњег језика да развија менталне особине ученика, да се укључи у процес изграђивања апстрактног мишљења и других способности, те да формира свијест о значају комуникативне улоге језика, о важности његовања језичких норми у развоју друштва, па и у животу сваког појединца. Ако се из укупних задатака ове наставе елиминишу, или потисну, ови задаци, сасвим је логична посљедица да ће се и наставна

<sup>2)</sup> Др Илија Мамузић, „Циљеви и задаци наставе матерњег језика“, *Прилози савременој настави матерњег језика дјелотворно*, Београд, 1950, 25.

<sup>3)</sup> Др Јован Вуковић, „Обрада синтаксичке грађе у средњој школи“, *Настава језика у средњој школи*, Сарајево, 1976, 177.

пракса усредсређивати на образовне задатке, а уџбеници ће наспрам информативне своје функције истицати и наглашавати и формативну. Ако би, пак, сви задаци наставе матерњег језика, у свакој прилици, били посматрани у органском јединству, и стваралачка активност ученика била би подстицана у настави језика уопште, а лингвостилистичко градиво у томе представљало би особиту драгоценост. То би било од огромне важности не само за обогаћивање рјечника ученика, већ и од значаја за цјеловито поимање језичког система, који, у оквиру својих постојаних норми и правила, показује довољно гипкости и за изграђивање индивидуалног стила у оквиру стандардног језика.

Ако је поуздана претпоставка да је настава језика достигла, у процесу преображаја, степен који значи основу за увођење нове компоненте — експресивности језичких категорија, од гласа до реченице, и за увођење нове наставне области, у фази завршног општег образовања младе генерације, брже ће се утврдити и поуздан методски поступак за адекватну примјену лингвостилистичког градива у настави и у уџбеницима. У том смислу, на првом мјесту, налази се питање: које су то остварене језичке ситуације писане ријечи што ће служити као полазни обрасци за објашњавање и увјежбавање лингвостилистичких својстава свих језичких категорија. Конкретније казано: да ли ту наставу изводити на укупној писаној језичкој комуникацији или, пак, претежно, на обрасцима књижевног стила, на текстовима из књижевних дјела који би били основни обрасци за објашњавање језичких карактеристика и за примјену стеченог знања. Садашња дидактичко-методска усмјеравања, па и саопштења из наставне праксе, објављена у нашим стручним часописима, свједоче да се лингвостилистика ослања на литерарни текст знатно више него на текстове који припадају комуникативном (информативно-пословном и административном стилу). У нашој стручној литератури веома зналачки и убједљиво је приказивана стилогеност појединих језичких категорија, у фрагментима из умјетничке прозе и у лирским пјесмама, па и у дјелима из народне књижевности. У том језичком контексту приказивана је стилска обојеност именског предиката у књижевној дескрипцији, продуктивна поетска функција вокатива, инверзија као граматичка и као стилистичка категорија, експресивност упитних реченица, писано је још о много чему што се налази на тој линији. То је и сасвим разумљиво ако се зна да многе језичке категорије своју разноврсну стилску вриједност испољавају у умјетничким дјелима. Не оспоравајући такву усмјереност у настави, а и у уџбеницима, ипак се може рећи да градиво лингвостилистике није добило одговарајућу спону са осталим средствима језичке комуникације, особито са стваралаштвом ученика, у првом реду са њиховим писменим саставима. Заборавља се при том чињеница да ученици, како је речено

на једном мјесту, „истину о неисцрпним могућностима језика најлакше сазнају из личног искуства“.<sup>4)</sup> Ако је тако, онда нема разлога да се поједине језичке категорије не доводе у непосреднију везу са ученичким писменим радовима, са разним, стилским вјежбањима, па и са невезаним-слободним писменим радњама, укључујући ту и школске писмене саставе. Ред ријечи у реченици, инверзија реченице, избор ријечи којима се постижу основне одлике стила: чистота и јасноћа; развијање синтагме у реченицу, скраћивање текста или сажимање реченица — то су категорије које би требало да се што непосредније вежу за саставе из омладинског живота, прилоге из штампе, ђачких листава, за ученичке писмене саставе. Уосталом, на такав смјер непосреднијег повезивања наставе језика и наставе изражавања упућују и садржаји наставног градива из једног и другог подручја. Програм наставе изражавања може се сматрати саставним дијелом програма из лингвостилистике. У другом разреду, рецимо, налазе се напоредо наставни садржаји из језика и наставе изражавања: синтаксичка синонимија именских и глаголских облика, стилско-умјетничка вриједност глаголских облика, на једној страни, а на другој; облици писмених вјежбања (приповједање, извјештавање, објашњавање, израда плана, уочавање плана у туђем тексту, састављање теза).

Добри примјери таквог прожимања два подручја наставе, усмјеравања лингвостилистичке материје према стваралаштву ученика, постоји и у нашим уџбеницима. Нека за то овога пута послужи уџбеник граматике за осми разред основне школе у Црној Гори (аутори Мираш Медојевић, Асим Пецо, Милија Николић). Наставна тема *Релативна употреба глаголских времена*, обрађена у контексту умјетничких и информативних текстова, завршена је граматичко-стилским вјежбањем и ученици су упућени да у једном краћем тексту одреде значење релативних глаголских облика, да објасне зашто их је писац употребљавао и шта је тиме постигао. Тамо гдје је обрађено значење и употреба појединих врста ријечи ученици су добили задатак да напишу извјештај о раду једне секције слободних активности, а на крају синтаксичке обраде падежа, за увјежбавање, служи један одломак из путописне прозе. А таквих примјера из уџбеника могло би се навести и много више. Уџбеник *Савремени српскохрватски језик за I и II разред усмјереног средњег образовања*<sup>5)</sup> (аутори Радоје Симић, Бранислав Остојић, Бригита Симић) садржи добро одабране литерарне текстове за лингвостилистичке вјежбе, а уџбеник *Савремени српскохрватски језик*<sup>6)</sup> из Новог

<sup>4)</sup> Др Милија Николић, *Настава писмености*, Београд, 1983, 132.

<sup>5)</sup> Радоје Симић, Бранислав Остојић, Бригита Симић, *Савремени српскохрватски језик за I и II разред усмјереног средњег образовања*, Титоград, 1983.

<sup>6)</sup> Др Јован Јерковић, Др Јован Кашић, *Српскохрватски-хрватско-српски језик*, Уџбеник за средње школе, Нови Сад, 1972.

Сада (аутори Кашић и Јерковић) мноштво добро одабраних примјера за синтаксостилистичка вјежбања.

Лингвостилистичко градиво, у најбољим остварењима у настави и у уџбеницима, равномјерно се простире на све облике језичке писане комуникације, обухвата одговарајуће обрасце из књижевних и информативно-пословних публицистичких и научних радова.

Све те примјере везивања наставе стилистике са наставом изражавања требало је истаћи и зато што је у нашој стручној јавности имала знатног одзива теорија о потпуном јединству наставе књижевности и језика, о „погубном дуализму и спасоносном унитаризму“, како је ту појаву назвао Илија Мамузић у једном огледу о повезивању наставе књижевности и наставе језика, залажући се за изучавање језика само у контексту обраде књижевног дјела, што је, очигледно, било супротно постављеном циљу и задацима наставе овога предмета.<sup>7)</sup>

Методски поступак усредсређен на обраду језичког градива у контексту свих стилских система, а и различитих облика књижевног испољавања (опис, приповједање, нарација, расправа), још увијек не значи да је избјегнута опасност формализма и вербализма у обради градива о којему је овдје ријеч. На то упозорава и обрада књижевних дјела оним својим дијелом који значи стилско-језичку анализу. Само код најбољих наставника стилске карактеристике доживљавају се и објашњавају као недјељив, органски дио дјела, његове садржине. Иначе, често се из текста издвајају стилске фигуре и вјештачки истргнуте групицу, објашњавају тако као да у том дјелу нијесу ни биле, те се и цијела анализа претвара у техницистички, беживотан поступак. Пошто се и лингвостилистичка анализа врши на исти начин, постоји опасност да се и ту поједине језичке категорије вјештачки издвајају из контекста гдје је и испољена њихова стилска логеност.

Ако се концепција уџбеника језика, заправо уџбеника лингвостилистике, заснива на укупним задацима наставе, чији је циљ подстицање ученика на стваралачку активност, и нека дуже расправљана питања неће бити спорна. Уџбеник ће, поред информативне, имати јако испољену формативну функцију, што значи да ће његово градиво бити тако обрађено да подстиче ученике на активност. Тада ће бити сасвим јасно да су, уз уџбеник, особито основне школе, неопходни и дидактички материјали који се сада јављају у виду наставних листића, контролних задатака и радних свезака, упоредо са дидактичком обрадом која у себи садржи вјежбе и задатке, или пак подстиче иницијативу за самосталан рад ученика. Пошто је овдје ријеч о настави је-

<sup>7)</sup> Др Илија Мамузић, „О јединству језика и књижевности у настави; Нови прилози настави матерњег језика у средњим школама, Београд, 1956, 140.

зика у средњој школи, с обзиром на обимност градива, на укупан број часова предвиђен за ову наставну област, вјерујемо да се основни задаци уџбеника, као незамјењивог наставног средства, могу остварити и у једној, обавезној, школској књизи, која би обухватила и лингвостилистичко наставно подручје и наставу писменог и усменог изражавања. Ако би, условно речено, у структури уџбеника постојала два дијела, први за посматрање, анализирање и уопштавање језичких појава, други за стваралачку активност ученика у примјени стечених знања, градиво писмених и усмених вјежбања било би обрађено у његовом другом дијелу.

Лингвостилистичка анализа непосредно везана за наставу изражавања пружа могућности да се, у настави и у уџбеницима, остваре неопходне споне и са наставом књижевности, особито са оним њеним дијелом који се односи на језичко-стилску анализу књижевних дјела и развијање књижевнотеоријских појмова. Систематизовано градиво језика, на одређеним мјестима, особито у уџбеницима језика и у читанкама, може се довести у складан однос.

*Radivoje Šuković*  
Titograd

#### LINGUOSTYLISTICS IN TEACHING PROCESS AND TEXT—BOOKS

##### Summary

Linguod stylistics as a didactically transposed teaching discipline in the teaching programmes for elementary and secondary schools is an important factor in improving the culture of language. It also appears as an integrating element in a modern teaching of literature and language. In teaching practice it, however, slowly occupies the space it should have according to some recent theories of teaching mother-tongue. The expressiveness of linguistic categories is not realised uniformly on the examples of all the functional styles. Although an orientation towards an expressive function of single linguistic categories on the patterns of literary style is justified, their expressiveness in the pupils' written compositions should also occupy more space. Based on this, the text-books of mother-tongue will have, apart from its informative, a more strongly expressed formative function.

