

Вишња Мићић,
Синтакса просте реченице у разредној настави,
Едиција *Монографије*, 26, Београд:
Учитељски факултет, 2016: 50–58, 136–141, 182–184.
(Одабрани одломци)

Методичка теорија и пракса број 1/2018.
УДК: 371.3::811.163.41
811.163.41'367
стр. 195 - 202.

СПЕЦИФИЧНОСТИ УСВАЈАЊА ПОЈМОВА ИЗ СИНТАКСЕ

Процес формирања појмова укључује мисаоне активности као што су анализа, упоређивање, апстраховање, генерализовање, као и њихово повезивање са осталим појмовима у систему. Тако се усвајање знања заснива најпре на уочавању и апстраховању обележја појмова присутних у појединачним примерима. На основу онога што је заједничко приказаним конкретним појавама, ученици формирају одговарајући појам који представља скуп тих апстрахованих обележја и веза са другим појмовима.

У настави синтаксе је овај процес сложенији него у другим областима. Уочавању одређене синтаксичке јединице или функције мора претходити синтаксичка анализа реченице, јер се те јединице, односно функције, остварују једино у оквиру реченице. Поред тога, исте језичке јединице у различитим реченицама могу имати различите функције. Тако се у почетном учењу синтаксичких појмова јавља проблем издвајања битних заједничких обележја синтаксичких јединица или функција, које зависе од реченичне ситуације. Функција одређеног реченичног члана обично је условљена осталим јединицама и функцијама у реченици. На пример, *субјекат* и *објекат* одређују се у односу на *предикат*, *атрибут* у односу на *управну реч синтагме* (именицу) и др. С обзиром на то што су критеријуми одређивања синтаксичких функција сложени и увек укључују разумевање њиховог међуодноса, ученик се обично враћа на „сигурна” формална обележја синтаксичког појма, као што је нпр. позиција у реченици.²⁷ У том

²⁷ Типична грешка препознавања реченичног члана на основу позиције у реченици (в. Драгићевић 2012: 141. и 142) једнака је типичној грешки по којој ученици кита сврставају у рибе. У питању је уопштавање

случају се, приликом уопштавања, позиција одређеног члана издваја као заједничко својство или кључна карактеристика појма. Разлог за то је обично једноличност примера којима се у настави илуструје дати појам (нпр. финална позиција објекта у реченици, в. Драгићевић 2012: 141. и 142). Да би се синтаксички појмови приказивали у контексту, од великог значаја је правилан избор лингвометодичког материјала. Најважнији критеријум избора материјала за час јесте поступно усложњавање примера, тј. системско приказивање (илустровање, конкретизовање) одговарајућих својстава појма. На часовима обраде и утврђивања важно је наводити примере у којима се илуструју стална својства појма и варирају променљива. Њиховом анализом издвајају се битна (стална) обележја, која су присутна у свим издвојеним језичким појавама и на основу којих се постепено дефинише, гради и развија појам.

Један од основних програмских захтева је да се језик проучава и тумачи као систем. На млађем школском узрасту предвиђени су само поједини, додуше, кључни сегменти синтаксичког система и само поједини сегменти система суседних области које проучавање синтаксе нужно укључује. На пример, предуслов темељне обраде појма *објекат* и типова објекта, јесте познавање глаголског рода и значења појединих падежа, што није предвиђено у програму за млађе разреде. Тако се на овом узрасту усваја само типичан (прави) *објекат* на основу једне од могућих функција – функције трпиоца радње. У старијим разредима се полазно знање модификује и укључује у шири контекст учења граматике, који подразумева познавање падежних облика и значења именских речи и граматичких категорија глаголског рода. То су, уједно, предуслови за увођење нових обележја појма *објекат* и прецизирање његовог обима (*прави* и *неправи објекат*). Слично је и са осталим синтаксичким појмовима. Дакле, у програмима за млађе разреде нису заступљени сви елементи који би омогућили проучавање одабраних појмова из синтаксе у целовитом синтаксичком систему. Ученици упознају само поједина обележја појмова и само поједине појмове из тог сложеног система.

Овде треба истаћи један важан проблем у одређивању и дефинисању појмова, а то је увођење стандардне терминологије. Терминологија која се користи у млађим разредима не упућује увек на одговарајући садржај и обим појма који је њоме означен. Прескриптивним (прописујућим) дефинисањем уводе се само поједина обележја појма. Често се под стандардним термином уводи и подразумева само делимичан обим или садржај појма. У том смислу, у свим фазама учења и развоја појмова, посебну пажњу треба усмерити на претходна знања ученика, стално их преиспитивати и проверавати на ком су нивоу, те на основу тога осмишљавати наставу. Предзнања ученика су нужан

које се заснива искључиво на перцепцији, а не и на мисаоном процесу повезивања појмова у оквиру система појмова карактеристичног за неку науку (уп. Вулфолк, Хјуз и Волкап 2008: 341–349) .

предуслов, мада могу бити и несигуран ослонац, ако се иза познавања (или препознавања) термина налази недовољно јасан – магловит појам. Иако је термин неопходан за споразумевање, његово познавање не значи да особа разуме појам (Вулфолк, Хјуз и Волкап 2008: 341). Ученик постепено усваја граматичка обележја појма. Уколико наставник не зна у којој је фази развој одређеног појма код ученика и са којим садржајем појма ученик користи одређени термин, долази до неспоразума. Тада се одлике појма којима влада ученик и, с друге стране, оне које подразумева наставник када користи одређени термин, не подударaju. Исто се дешава и у контакту са уџбеником или радним материјалом (у процесу самосталног решавања задатака). На пример, иза термина *објекат* у свести ученика који је завршио четврти разред (и савладао наставно градиво) налази се појам о објекту који је заправо само један тип *објекта* – *прави објекат*, у акузативу без предлога. Дакле, појам је делимично усвојен. Тако се, у овој фази развоја појма, обим и садржај појма *објекат* којим влада ученик не подударaju са обимом и садржајем који он треба да има у крајњој тачки развоја.²⁸ Наставник мора бити упућен у ове, развојне, кораке у овладавању појмовима. С друге стране, један од битних пропуста наставних програма јесте неодређеност кад је у питању избор обележја појмова. Систем концентричних кругова и спирално овладавање појмовима требало би да се заснива на прецизном одређивању оних њихових обележја која се обрађују на датом узрасту. Такво, системско увођење обележја појмова омогућава праћење њиховог развоја, а тиме и бољу упућеност наставника у ученичка предзнања на којима треба заснивати даље усвајање и продубљивање садржаја. На тај начин би се до краја осмогодишњег циклуса изградио и до одговарајућег ступња развио одређени синтаксички појам.²⁹

За ученике млађег узраста карактеристична је употреба искуствених псеудопојмова, који су функционално еквивалентни стварним појмовима. Како Виготски (1996: 126) наводи, „речи детета могу се подударати са речима одраслог у указивању на предмет и не подударати се у значењу”, односно по садржини. Ученик у комуникацији користи термине иза којих стоји неразвијен појам, ограничен само на одређен број својстава. Он тада са лакоћом препознаје типичне примере који се одликују познатим својствима појма и именује их одговарајућим термином, док је код одређивања појединих атипичних примера у дилеми, јер је са појмом упознат само оквирно. На пример, под термином *субјекат* ученик другог разреда подразумева само *вршиоца радње*, док су му остали аспекти овог појма (носилац стања, особине и др.) непознати. У наредним разредима појам се постепено развија и мења. Формирање стварног појма, очекује се тек у другом циклусу (када се и изучавају његови типови), јер према речима Лава

²⁸ У том смислу Виготски каже: „У тренутку када се први пут научи, нова реч се не налази на крају, него на почетку свог развоја, и увек је у том периоду незрела реч. Постепен унутрашњи развој њеног значења изазива сазревање саме речи” (Виготски 1996: 221).

²⁹ У појединим ситуацијама у настави се не уводи сам термин, већ се појам представља описно (нпр. *речи које означавају место, време и начин вршења радње*). Такав опис истовремено има номиналну и концептуалну функцију, истовремено представља привремени термин и опис обележја појма који се уводи.

Виготског (1996: 134), „дете стиже до мишљења у појмовима и завршава трећи ступањ развоја своје интелигенције у пубертету”. Период реструктурирања псеудопојмова стечених у првом циклусу и формирања стварних појмова из синтаксе, сходно развоју интелектуалних способности ученика, поклапа се са периодом другог циклуса или касније. Истраживања показују да се код одређеног броја ученика овај процес никако не догоди, па се њихово знање из синтаксе задржава на нивоу псеудопојма (в. Драгићевић 2012). Да би се то избегло, у старијим разредима би требало посебно утицати на модификовање ових функционалних еквивалената стварним појмовима.

Осим терминологије и избора обележја појма³⁰, велики значај у настави синтаксе има и разликовање примера од тзв. псеудопримера (в. Вулфолк, Хјуз и Волкап 2008: 340). У појединим ситуацијама, када примери двају различитих појмова имају одређене заједничке одлике (нпр. идентичан граматички лик придева у функцији атрибута и прилога у функцији прилошке одредбе: *Лено дете лено црта*), потребно је ученике усмерити на уочавање битних обележја по којима се ови представници сврставају у одређену класу (појам).

Овладавање појмовима ослања се како на већ научено, тако и на искуства детета. У почетној настави заступљено је и упознавање ученика са типичним примерима синтаксичких појава које се на млађем узрасту не дефинишу и не именују, већ се упознају само на нивоу уочавања. Тиме се стварају искуствене основе за будуће прецизно појмовно утемељење ових сазнања. Ученици се упознају са примерима, илустрацијама и појединим карактеристикама појмова који ће се на стручном нивоу обрадити и именовати у неком од наредних разреда. Ово, тзв. *интуитивно увођење садржаја* (без именована и дефинисања) подразумева приказивање оних садржаја које дете још није спремно да усвоји на нивоу препознавања или примене, али је могуће започети процес упознавања са карактеристичним примерима. Проблем овог нивоа учења је у томе што је тешко пратити и вредновати постигнућа ученика. Из тог разлога се интуитивном увођењу појмова у методичкој литератури не поклања довољно пажње.

На основу квалитативне анализе програмских одредница, уџбеника, статистичке анализе успешности ученика на тестовима знања, као и појединих одговора наставника на питања из анкете, покушаћемо да направимо селекцију описних својстава појединих појмова у првом циклусу њиховог изучавања. Изабрана обележја појмова требало би да буду и критеријум типологије реченичних примера у настави синтаксе.

1. У тренутку када ученици другог разреда упознају појам *субјекат*, они познају само две врсте речи – *именице* и *глаголе*. Уколико се субјекат одмах одреди као именска реч, може настати проблем поистовећивања ових појмова. На захтев да се

³⁰ У раду ћемо, као што је речено, (*дефинишуће*) *атрибуте појма* називати *обележјима појма*, јер се међу синтаксичким појмовима анализира *атрибут* као синтаксички конституент.

подвуче субјекат, ученици су на тесту знања подвлачили све именице у задатој реченици (в. т. 4.1.1, табела 9.2). Ученик који познаје само једну функцију именице, природно подразумева да у свакој реченици она има баш ту функцију, што се у нашем истраживању јављало као типична грешка. Како би се избегло поистовећивање са појмом *именица*, појам *субјекта* ћемо на првим часовима обраде везивати само за функцију у реченици (агенс), а не и за морфолошка својства. Поистовећивање појмова *именица* и *субјекат* може се избећи и анализом примера у којима се, у неколико различитих реченица, варира функција исте именице: *Цар поново угледа старца // Старац се пригушено насмеја // У кући код старца отворише се златна врата. // Тај човек је старац.* Ученици треба да запазе да именица може имати субјекатску, али и неку другу реченичну функцију. Већ у наредном кораку, док постепено упознају придеве, личне заменице и бројеве, као и функције прилошких одредби, објекта и атрибута, можемо усмерити њихову пажњу на врсте речи у функцији *субјекта* и сагледавање морфолошких својстава овог конституента.

3. Видели смо да приликом идентификовања конституента ученици често за основно својство субјекта узимају иницијалну позицију у реченици, (в. т. 4.1.1, табела 10). Да се то не би дешавало, примери који се користе у настави, требало би да приказују субјекат у различитим позицијама, као у следећим случајевима: *Мрак је појео овцу. / Појешће мрак и цвркче. // Свици траже ишчезле ливаде. / Промичу свици кроз мрак.* Примери, као што видимо, могу бити у форми различитих реченица, или варијанти истих реченица: *Нада путује у Париз. // У Париз путује Нада.* Вежбе узастопне анализе варијанти исте реченице, у којима се варира позиција субјекта, добра су основа и за разумевање реченичне перспективе и интуитивно одређивање *централног елемента саопштења*, који се управо наглашава позицијом у реченици.³¹

4. Важно је расветљавати значај међусобних односа реченичних чланова и појаву конгруенције кроз варирање лица, рода и броја. Тиме се ученици усмеравају на запажање граматичке повезаности ових чланова, што је један од начина да се избегне типична грешка везивања субјекта за иницијалну позицију у реченици. На пример, у реченици *Пре много година живела је у једној великој шуми девојчица Суница*, ученици треба да обележе субјекат и предикат, а затим да одреде лице, род и број глагола у предикату, као и именицу са којом се предикат слаже у лицу, роду и броју. Из тога би проистекао закључак да ће промена субјекта у реченици утицати на облик глагола у предикату: *Пре много година живело је у једној великој шуми мало радознато мече.* или *Пре много година живео је у једној великој шуми дечак Растко.* Такође, следи закључак да је субјекат она реч са којом се предикат слаже у лицу и броју (кад је у облику глагола исказан и у роду). Уколико ученик приликом

³¹ Како истиче М. Ивић (1976: 30), *централни елемент саопштења* је онај конституент којим се саопштава оно што је из комуникативне перспективе оцењено као најбитније. Варирањем једне дате реченичне структуре поставља се информативно тежиште на различите њене делове.

идентификовања субјекта има у виду више критеријума (функцију, морфолошки облик, значење и др.), шансе да погрешни су далеко мање.

5. Иако се у другом разреду изучавају само главни реченични чланови, пожељно је понудити примере у којима су присутни зависни конституенти. На пример, у реченици *Тамо људи ретко залазе*, поред субјекта и предиката присутне су прилошке одредбе за место и начин. Из таквих примера ученик сазнаје да *субјекат* и *предикат*, осим што су главни, нису и једини чланови реченице.

8. У трећем разреду наставља се развој појмова *субјекат* и *предикат* кроз утврђивање и проширивање знања о њима. Оба појма су и даље постављена само делимично – приказивањем и утврђивањем знања само о једном типу субјекта и предиката (*глаголског предиката* и *граматичког субјекта*). Кроз разноврсне примере, приказивањем нових обележја, у свести ученика проширује се садржај тих појмова: субјекат исказан синтагмом (*Моје сунце сја и ноћу.*), два и више субјеката у напоредном односу (*Иду Плачко и Смејачко. // Мишеви, птице и пужеви не иду у школу.*), множински облици субјекта и предиката, помоћни глагол у перфекту и др. Према истраживању које смо спровели међу ученицима другог, трећег и четвртог разреда, ово је најпродуктивнија фаза у првом циклусу (в. т. 10.1, табела 43–46). Из тога проистиче закључак да у планирању наставе више часова треба посветити утврђивању и проширивању знања (в. т. 10.3).

Интуитивно поимање структуре синтагме неопходан је увод за уочавање, разумевање и усвајање појма *атрибут*. Тиме се ствара природна спона између појмова који чине јединствен систем, а који су, сходно развојним могућностима ученика и временским оквирима организације наставе подељени по лекцијама и разредима. Осим тога потребно је одредити и јединствену функцију тог скупа речи у реченици (в. т. 3.4). Тако би се ученицима предочила позиција атрибута унутар различитих синтаксичких функција (*субјекта, објекта, именског предикатива, прилошке одредбе*). Увођење појма атрибут засновано на директној анализи синтагме на прави начин би омогућило расветљавање појединих његових обележја: (1) атрибут је именички додатак који ближе одређује именицу на коју се односи, (2) припада именици (синтагми) у било којој њеној реченичној функцији (*субјекта, објекта, именског дела предиката, прилошке одредбе*), (3) чини га једна реч или више њих, (4) може бити исказан придевом, именицом, редним бројем, (придевском) заменицом. Последње наведено обележје најбоље је и расветљавати тек када се учврсте претходна. Дакле, најпре је потребно расветлити место атрибута унутар синтагме и његову функцију, а тек затим врсте речи које се могу наћи у тој функцији.

Навешћемо неколико примера који би се могли користити у настави. У њима ћемо варирати два критеријума, без намере да прикажемо све њихове комбинације: (1) конституентску функцију именичке синтагме и (2) врсту речи у функцији атрибута. Важно је да практичар у настави има у виду ове критеријуме када бира примере за час и да их уводи постепено. У реченици *Трећи готован леже под дуд* уочавамо да је субјекат исказан синтагмом *трећи готован*. У

издвојеној синтагми (скупу речи) ученици логички одређују да је именица *готован* главни члан (центар), а редни број *трећи* зависни члан.³² У реченици *Девојчица је дотакла плави цвет*, синтагма коју издвајамо са ученицима врши функцију објекта (*плави цвет*). Атрибут је исказан описним придевом *плави* уз управну реч *цвет*. У реченици *У њеном крилу препелица спава* именичка синтагма у оквиру предлошко-падежне конструкције (*у њеном крилу*) има функцију прилошке одредбе за место. У настави истичемо синтагму исказану именицом *крило* и придевском заменицом *њена* у функцији атрибута. Тип примера, као што је реченица *Ми смо зрневље нејестиво*, обично ће се ређе наћи у текстовима намењеним овом узрасту, јер доноси атрибут у оквиру именског предикатива (који прати инверзија), те се у облику синтагме готово и не приказује у млађим разредима. У току синтаксичке анализе реченице најпре ћемо помоћи ученицима да издвоје одговарајући реченични члан исказан синтагмом, а затим их навести да интуитивно одреде структуру тог скупа речи. Они треба да процене која је реч у наведеном скупу главна (управна), тј. која може да стоји сама у датој реченици, а која је зависна, тј. која не може да стоји сама у датој реченици. Атрибут се, дакле, одређује у односу на именицу која је главна реч (центар) издвојеног скупа речи. Након тога се враћамо целовитој реченици и конституентској функцији синтагме у оквиру које се налази атрибут. У првом кораку наводимо само управну реч синтагме и истичемо њену функцију у реченици, како бисмо у следећем кораку приказали место атрибута уз истакнуту именицу у оквиру целовите реченице: *Готован* леже под дуд → *Трећи готован* леже под дуд // *Девојчица је дотакла цвет* → *Девојчица је дотакла плави цвет* // *У крилу препелица спава* → *У њеном крилу препелица спава* // *Ми смо зрневље* → *Ми смо зрневље нејестиво*.³³ Тиме се, у првом кораку усвајања појма *атрибут*, истиче његово место у синтагматском подсистему, а затим и место тог подсистема у систему реченичних функција: *субјекта*, *објекта*, *прилошке одредбе* или *именског предикатива*. У овој фази упознавања појма, бираћемо једноставније примере конгруентних атрибута (који су исказани придевом, придевском заменицом или редним бројем). Упознавање падежних атрибута и атрибута исказаних синтагмом, најпре кроз примере, могуће је тек пошто се утврди почетно знање о конгруентном атрибуту исказаном једном речју, а са сигурношћу тек у старијим разредима.

Питање увођења прецизних термина за врсте атрибута (*конгруентни* и *падежни*), немогуће је решити на млађем узрасту, јер ученици не познају појам конгруенције, па би увођење прецизног термина било више механичко решење, јер га ученици не би могли суштински везати за обележја појма. Уколико би се

³² У настави свакако нећемо започети обраду атрибута приказивањем редног броја са овом функцијом, него ћемо такве примере приказати ученицима пошто се упознају са бројевима као врстом речи. Тиме се истиче важно својство атрибута, да може бити исказан различитим врстама речи, а не само придевом, што се иначе јавља као типична грешка у разумевању овог појма.

³³ Због тога је важно бирати примере у којима је функција атрибута факултативна.

пронашли одговарајући описни термини за ове врсте, било би корисно ученицима млађих разреда предочити типове овог конституента, макар и само на примерима, како би се полазно знање о овом појму поставило шире, према потребама наредних ступњева учења у предметној настави.³⁴

Основни критеријуми за избор примера у настави синтаксе, такође су проистекли из наше анализе уџбеника и резултата ученика на тесту знања. Значај таквих критеријума у настави огледа се у тежњи да се одређени модели и типови реченице уводе постепено и системски, те да из њихове анализе на часу проистиче апстраховање битних обележја појмова. Приликом избора реченичних примера наставници и аутори уџбеника треба да имају у виду следеће: (1) обележја појмова у дефинисању и навођењу примера треба да се подударају; (2) разноврсност примера зависи од граматичких обележја неког реченичког конституента, па се у том смислу могу варирати: а) позиција у реченици, б) врсте речи у функцији одређеног конституента, в) обличка сличност различитих врста речи и њихових функција у реченици, г) множински облици глагола и д) лице глагола; (3) атрибут је неопходно приказати најпре у структури синтагме, расветљавањем његовог места у том подсистему, а тек након тога варирати врсте синтаксичких јединица којима се он може исказати.

Многи од наведених критеријума нису експлицитно прописани наставним програмима. Издвојили смо их у тежњи да приликом планирања наставног рада прецизирамо различите језичке ситуације из којих ће ученици лакше усвојити обележја поменутих синтаксичких појмова. У првом циклусу школовања синтаксички појмови изучавају се континуирано кроз три узастопна разреда, чиме се стварају услови за развојно планирање обраде њихових обележја.

Литература:

1. Вулфолк, Хјуз и Волкап 2008: Anita Woolfolk, Malcolm Hughes & Vivienne Walkup, *Psychology in Education*, Harlow, England: Longman – Pearson Education Limited.
2. Виготски 1996: Лав Сергејевич Виготски, *Проблеми опште психологије, Сабрана дела 2: Мишљење и говор*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
3. Драгићевић 2012: Рајна Драгићевић, *Лексикологија и граматика у школи – методички огледи*, Београд: Учитељски факултет.
4. Ивић 1976: Милка Ивић, „Проблем перспективизације у синтакси”, *Јужнословенски филолог*, књ. XXXII, Београд: Институт за српскохрватски језик, стр. 29–46.
5. Пипер 2005: Предраг Пипер, „Именски израз”, *Синтакса савременог српског језика – проста реченица*, Београд: Институт за српски језик САНУ – Матица српска, стр. 33–118.

³⁴ П. Пипер (2005: 66) конгруентни атрибут назива *придевским*. Иако ученици млађих разреда познају придеве и условно могу разумети ову терминолошку синтагму, она не одговара првом циклусу изучавања појма. Реч *придевски* би за њих подразумевала само придеве, јер у свести ученика млађих разреда она има само то значење, а не и на остале придевске јединице (придеве, придевске синтагме, придевске заменице и редне бројеве), што подразумева овај термин.