

MILIVOJE MINOVIĆ

O LINGVISTIČKIM OSNOVIMA KULTURE IZRAŽAVANJA*

1. O školskoj nastavi kulture izražavanja može se raspravljati polazeći od raznih stanovišta i raznovrsnih podataka. O njoj se može govoriti: a) na osnovu podataka iz nastavne prakse, posebno na osnovu primjera kad je praksa, tražeći funkcionalnija rješenja, krčila nove puteve; b) na osnovu udžbeničke literature, jer gradivo u udžbenicima (izbor, oblikovanje i sl.) rječito govori o našim znanjima i orijentacijama u vezi s nastavom ove nastavne oblasti; c) na osnovu priručne literature; d) na osnovu gradiva predviđenog u programu i uputa datih uz to gradivo.

2. U ovom slučaju raspravljaće se samo na osnovu programskih sadržaja, ali viđenih iz lingvističkog aspekta. Činim tako zato što mi stanje u nastavnoj praksi nije dovoljno poznato. Ne uzimam u obzir naše udžbenike jer sam i sâm autor nekih od njih pa bi bilo nenormalno da o svome radu u toj literaturi u ovom kontekstu govorim. Ne uzimam u obzir priručnu literaturu (uglavnom ne uzimam) jer su u njoj dolazili do izražaja raznovrsni teorijski stavovi. Osim toga, ta literatura je neobavezna. A program je osnov od kojega polazimo svi mi koji smo na ovaj ili onaj način vezani s nastavom.

3. Razmatrajući određenu programsku materiju, služiću se podacima: a) iz sadašnjeg Nastavnog plana i programa za osnovnu školu (Sarajevo, 1972); u) iz Programskih osnova opšteg srednjeg obrazovanja (Sarajevo, 1973); c) iz Nastavnog plana i programa za gimnazije (Sarajevo, 1970).

4. Kad sam se odlučio da raspravljam o problemima kulture izražavanja na osnovu sadržaja u sadašnjim programima, mogao sam se kretati dvama pravcima, i to: a) tumačiti programske zahtjeve objašnjavajući najefikasnije načine njihove realizacije, da bi se nastavniku pomoglo što konkretnije i b) kritički ukazati na nedostatke programskih sadržaja, prije svega na nedostatak osnovne orijentacije u njima. Pošao sam ovim drugim pravcem jer smatram da ćemo, ukazujući na određene poslove u nastavi koji se u programu ne

* Referat o nekim pitanjima nastave kulture izražavanja u osnovnim i srednjim školama — spremljen za savjetovanje nastavnika srpskohrvatskog jezika o ovoj problematici.

pominju a neophodni su — nastavnicima najviše pomoći. Osim toga, mi se nalazimo pred stvaranjem novog programa za srednje škole, a u vezi s tim, vjerovatno, i pred doradom programa za osnovnu školu, pa je i zbog toga prebalo poći pravcem kojim sam pošao.

5. U daljem izlaganju zadržaću se na sljedećim pitanjima: a) na terminu *kultura izražavanja*; b) na teorijskim osnovima gradiva u sadašnjim programima kulture izražavanja i c) na lingvističkim osnovima izbora gradiva, organizacije i izvođenja nastave u ovoj nastavnoj oblasti, kao nužnim pretpostavkama (pored drugih pretpostavki) prirodnog, logičnog ostvarivanja te nastave. U okviru razmatranja tih osnova dotičaću se odnosa nastave jezika u užem smislu (tj. nastave gramatičko-pravopisnog gradiva) i nastave izražavanja u njenom lingvističkom aspektu.

a) O TERMINU »KULTURA IZRAŽAVANJA«

6. U Nastavnom planu i programu za osnovnu školu i Programskim osnovama za srednju školu nastavna oblast o kojoj se ovdje raspravlja zove se *kultura izražavanja*. A u Nastavnom planu i programu za gimnaziju zove se *teorija i praksa usmenog i pismenog izražavanja*. Ja u ovom svome radu upotrebljavam termin *kultura izražavanja* zato što se sada kod nas ova nastavna oblast tako najčešće i zove. Međutim, mislim da ovaj termin nije adekvatan sadržajima koji se njime u nastavnim programima sada označavaju. Ja ću se na tim sadržajima u drugom dijelu svoga izlaganja više zadržati. Ovdje u vezi s njima nekoliko konstatacija.

7. Na osnovu svega što je u pominjanim programima u vezi s kulturom izražavanja rečeno, može se zaključiti sljedeće. Normativni aspekt jezičkog izraza uopšte se ne pominje kao sastavni dio aktivnosti u kultivisanju govora učenika (npr. upotreba zareza uz ponovljeni veznik *i* u pisanju rečenica s jednorodnim rečeničkim dijelovima — da pomenem samo to). A taj normativni aspekt značajan je isto toliko koliko i sve ono što se u programskim sadržajima kulture izražavanja pominje. Kultivisan izraz prije svega onaj je koji je odnjevovan u književnojezičkom pogledu. Tek onda dolaze ostale osobine (da je kazivanje jasno, povezano, prirodno, lijepo).

8. Možda su sastavljači programa normativni aspekt kultivisanja izraza učenika podrazumijevali kao sasvim prirodan, pa ga zato nigdje nisu ni pominjali. Kao da su mislili: zašto pominjati da npr. rečenica mora biti pravilna, kad se to samo po sebi razumije. A možda su smatrali da taj normativni aspekt rada spada u nastavu jezika u užem smislu riječi (u nastavu gramatičko-pravopisnog gradiva), pa ga zato u vezi s kulturom izražavanja nigdje nisu pominjali u smislu određivanja aktivnosti. Kao da su mislili da je u pitanju međupodručna korelacija. A ja se bojim da termin *međupod-*

ručna korelacija sam po sebi ne razjašnjava stvari koje bi trebalo da su sasvim jasno rečene.

9. Ako je u pitanju prvi razlog, tj. da se normativni aspekt rada sam po sebi razumije, onda se možemo zapitati: ko ga to razumije: sastavljači programa ili nastavnik, koji je najčešće sam sebi ostavljen? On ponekad ne uradi ni ono što u programu sasvim jasno piše, a pogotovu ne uradi ono što ne piše. Ako se pak mislilo da kultivisanje izraza u normativnom smislu pripada nastavi jezika u užem smislu, onda se ta nastava i nastava kulture izražavanja ne vide sa svojim osnovnim ciljevima i prirodnim funkcijama u nastavnom procesu. O ovome će kasnije biti više govori (vidi u tački 24). A ovdje samo da kažem da termin *kultura izražavanja* mora označavati i normativni vid rada u kultivisanju govora učenika.

10. Prema sadržini gradiva u našim programima, terminom *kultura izražavanja* mogla bi se pokriti čitava nastava jezika (i nastava gramatičko-pravopisnog gradiva, pogotovu kad se normativni aspekt jezičkog izraza veže samo za tu nastavu, i nastava gradiva koje se sada pokriva ovim terminom). A gradivo koje se danas pokriva terminom *kultura izražavanja* moglo bi se imenovati i nekim od sljedećih termina: *govorna vježbanja*, *gradivo za govorna vježbanja*, *usmeno i pismeno izražavanje*, *gradivo za usmeno i pismeno izražavanje*, ili kako slično. Ovakvo rješenje imamo u udžbeničkom kompletu Rahn-Pfleidererovom u SRNj.¹ Pomenuti udžbenici nose zajednički naslov *Deutsche Sprachziehung* (= njemačka jezička kultura), prvi dio u tim udžbenicima nosi naslov *Reden und Schreiben* (= govorenje i pisanje, odgovora našem terminu: *usmeno i pismeno izražavanje* ili sl.), a drugi dio je pod naslovom *Sprachlehre* (= nauka o jeziku, odgovara našem: *gramatičko-pravopisno gradivo*).

b) O TEORIJSKIM OSNOVIMA GRADIVA KULTURE IZRAŽAVANJA U SADAŠNJIM NASTAVNIM PROGRAMIMA

11. O osnovnoškolskom programu kulture izražavanja za razrede od V—VIII ja sam već ranije, u jednoj posebnoj prilici, bio rekao sljedeće: »Autorov (što znači: moj — objašnjenje moje — M. M.) opšti je utisak da je za oblikovanje programa za govorna vježbanja (što znači: kulture izražavanja — objašnjenje moje — M. M.) prejaku ulogu imao program gradiva u vezi s obradom književnih tekstova (*književnih* je uzeto u značenju *književnoumjetničkih* — objašnjenje moje — M. M.). Samo se tako može razumjeti da se u programu kulture izražavanja uglavnom tretira umjetnički opis (opis portreta, pejzaža i sl.), a zanemaren je službeni i naučni opis, da se zahtijeva npr. obučavanje učenika retrospektivnom pričanju i pričanju in medias res, a zanemaruje se npr. pisanje pisama (i poslovnih). Samo se tako može razumjeti da se u programu doslovno kaže i slje-

¹ Rahn — Pfeleiderer: *Deutsche Sprachziehung*, I—VIII, Stuttgart, 1973.



deće: »... b) pričanje u obliku dijaloga (izdvajanje ličnosti koje razgovaraju, analiza osobina i postupaka tih ličnosti, uočavanje glavnih trenutaka njihovog dijaloga, uočavanje njegove funkcije u unošenju dinamike u pričanje i naglašenoj karakterizaciji lika.«² U vezi sa citiranim ovdje samo jedno pitanje: Može li nastavnik obučiti učenike osnovne škole da u pričama pišu dijaloge kojima će naglašeno karakterisati likove, dijaloge kakvi su u umjetničkim djelima?»³

12. Tada, prije dvije godine, rekao sam to. Sada sam u mogućnosti da o našim programima kulture izražavanja za više razrede osnovnih škola i razrede srednjih škola, o osnovnoj orijentaciji koja je u tim programima došla do izražaja — kažem više i određenije. Izuzimajući osnovnoškolski program za razrede od I do IV, mislim da sve ostale programske sadržaje u vezi s kulturom izražavanja karakteriše određena alingvističnost kao osnovna orijentacija. Ovaj termin, odnosno termin *lingvističnost*, *lingvistika*, uzimam s njegovim pravim, dobrim značenjem. Kakvo je to značenje, biće više govora u 3. dijelu ovog izlaganja.

13. U sadržajima kulture izražavanja tretiranih programa nigdje se, kako sam već rekao, ne spominje normativni aspekt rada u oblasti kulture izražavanja, u vezi s kultivisanjem učeničkog jezičkog izraza uopšte uzeto. Zatim, uopšte se ne podrazumijeva rad u oblasti leksike, sintagme, rečenice — onaj koji je izvan normativnog aspekta, tj. rad na lingvostilističkom planu. Ukoliko se termin *riječ* i termin *rečenica* u programu kulture izražavanja i pominju, to se čini samo u vezi s ostvarenjem određene teme, u domenu tvoračkog u ostvarenju jezika. A sintaksički aspekt vezanog govora ne podrazumijeva se uopšte ni u kakvom smislu.

14. Nasuprot tome, kaže se direktno da se nastava kulture izražavanja izvodi »u skladu s teorijom izražavanja (npr. teorijom naracije, teorijom deskripcije i sl.). Iz prethodnog slijedi da postupak usvajanja obezbjeđuje i osnovna saznanja o obliku, ali i sposobnost praktične primjene usvojenog.«⁴ A u vezi s nastavom u srednjoj školi kaže se i sljedeće: »Prema ponuđenom konceptu i sadržaju kulture izražavanja ova nastava mora biti tako organizovana i mora tako da se izvodi da prvenstveno osposobi učenike za informativno izlaganje, tumačenje i raspravljanje.«⁵ A onda se do u detalje razrađuju postupci u vezi s ovladavanjem ovim oblicima. Samo, ostaje da se zapitamo: koja bi to druga teorija npr. naracije (recimo s upotrebom retrospekcije) i umjetničke deskripcije bila ako nije ona koja se temelji na teoriji književnosti?

15. Da bi se bolje razumjeli osnovi sadržaja pominjanih programa, neće biti naodmet da se citiraju i stanovišta izražena u jed-

² Nastavni plan i program za osnovne škole, Sarajevo, 1972, str. 62.

³ Dr Milivoje Minović: Priručnik za nastavu srpskohrvatskog jezika u osnovnoj školi, Sarajevo, 1975, str. 10.

⁴ Nastavni plan i program za osnov. škole, Sar., 1972, str. 73.

⁵ Programske osnove, Sarajevo, 1973, str. 31.

nom priručniku. Pored ostalog, u njemu je rečeno i sljedeće: »I neposredno posmatranje književnog teksta neiscrpan je izvor sadržaja govornih vježbanja. (...) Posebno, u govorne vježbe dobro je postepeno unositi tematiku teorije književnosti: kulminantni trenuci u radnji; likovi, idejno-tematski osnov djela i sl., na primjer (...) Poseban je, međutim, zadatak pismenih vježbanja da pomognu učenicima u ovladavanju elementima dobre kompozicije i stila. To su pismena vježbanja u pravom smislu riječi...«⁶

16. Koliko su ti naši programi kulture izražavanja rađeni na alingvističkim osnovima, može potvrditi i sljedeći podatak. U programu za osnovnu školu u vezi s doživljenim pričanjem (u programu — pričanjem doživljaja) kaže se sljedeće: »Uočavanje i izdvajanje dijelova pričanja (uvod, glavni i sporedni trenuci toka radnje, opisni dijelovi); uočavanje elemenata subjektivnog prikazivanja navedenih trenutaka (osjećanja i misli izazvanih događajima) i razlikovanje tih elemenata od elemenata objektivnog (neutralnog) prikazivanja« (istakao ja — M. M.).⁷ Umjesto da se tretira doživljeni govor uopšte uzeto (npr. i u pisanju pisama), u programu se tretira samo pričanje doživljaja (a pod tim se podrazumijeva pričanje doživljenog događaja). Umjesto da se učenik upoznaje s jezičkim osobnostima doživljenog kazivanja uopšte uzeto (npr. upotreba emocionalno-ekspresivne leksike, upotreba aorista u doživljenom pričanju događaja, upotreba pojedinih tipova jednočlanih rečenica, a i kratkih dvočlanih, zatim rečenica s obrnutim redom riječi i sl.), dakle umjesto da se upoznaje s onim jezičkim sredstvima koja u jezičkom stroju postoje objektivno i iskorišćuju se u doživljenom govoru, učenik se upućuje da u tekstovima raspoznaje misli i osjećanja koja su eksplicitno iskazana verbalnim putem, a koja su subjektivna reakcija izazvana događajem.

17. Ja ne kažem da je sve ono što je u programima dato — besmisleno, nepotrebno, štetno. Ne, takvo gradivo ima neki svoj smisao. Ali je, što se kultivisanja govora učenika tiče, to gradivo jednostrano, i zbog toga, zbog te jednostranosti, ono je, samo kao takvo, dobrim dijelom promašaj. Nedostaje lingvistički aspekt tretmana kultivisanja izražavanja, i onaj normativnog i onaj lingvostilističkog smisla. A u vezi s tom jednostranošću, u okviru tako jednostrano koncipiranog gradiva, može se diskutovati i o sljedećem. U programima i odgovarajućim preporukama insistira se na ovladavanju određenim oblicima u teorijskom i praktičnom smislu. Rečeno je izričito da je to cilj nastave kulture izražavanja. Moglo bi se diskutovati o tome da li je najbolje sagledana problematika kad se kaže da su svi ti oblici (npr. i retrospektivno pričanje, i pričanje u vidu dijaloga, i umjetnička deskripcija, i sl.) u nastavi — cilj, ili je bolje reći da su oni, prvenstveno, sredstvo da se ovlada jednom kulturom izražavanja u opštijem smislu, tj. u smislu pravilnog, logički povezanog kazivanja u monologu. Npr. da li našeg

⁶ Juraj Marek: Književnost i jezik u školi, Sarajevo, 1963, str. 184.

⁷ Nastavni plan i program za osnovne škole, već citirano izdanje, str. 56.

učenika treba, pored ostalog, obučiti i da se kulturno dopisuje? I u tome vidu govorenja, pored drugih, dolazi do izražaja ta opšta pismenost.

18. Bilo kako bilo, tek i u suštinskom značenju termina *kultura izražavanja* u programu i u sadržajima datim uz taj termin jezik se stalno vidi kao stvaralaštvo,⁸ a ne i kao proizvod (jedna od Humboltovih antinomija). Njemu se u njegovom ostvarivanju stalno pristupa kao tvoračkom procesu. Ovakva alingvističnost karakteristična je za estetsku filozofiju jezika. U toj filozofiji jeziku se isključivo ili prvenstveno pristupa u vezi s njegovom ekspresivnom funkcijom. Proučavanje estetske funkcije jezika jeste alfa i omega nauke o jeziku. Jezik se posmatra kao proces stalnog stvaralaštva. Osnovna pažnja poklanja se individualnom govoru. Svaki govor je neponovljiv izraz. Svi problemi lingvistike, u stvari, problemi su estetike. Lingvistika i estetika nisu dvije, već jedna nauka. Jezik ne postoji izvan govora, pa se osim govora nema šta ni proučavati. Dakle, kao realno postojeće priznaje se samo govor, a odriče jezik. Najreprezentativniji primjerci govora su poetski tekstovi, pa jezik treba tamo i posmatrati i proučavati. Gramatičke kategorije u jeziku ne postoje, to su mudrovanja lingvista. Bit jezika je unutarnja aktivnost, intuicija.

19. Najvažniji predstavnik estetske filozofije jezika jeste Karl Fosler. U svojoj genezi ova filozofija jezika naslanja se na Kročeeve poglede i na jedan dio Humboltovog učenja, a dalje na Kanta. Ta filozofija poznata je još i pod imenom *estetski idealizam*, a i *idealistička neofilologija*. Evo nekoliko citata iz Foslerovih djela: »Razmatrati jezik sa stanovišta činjenica i pravila — znači razmatrati ga nenaučno. — Sintaksa uopšte nije nauka, kao što to nije ni morfologija ni fonetika. Sav taj skup gramatičkih disciplina — beskrajno je groblje, stvoreno neumornim radom pozitivista (= mladogramatičara, objašnjenje moje — M. M.), u kome skupa ili pojedinačno u grobnicama miruju u mnoštvu raznovrsni dijelovi jezika, a grobnice su snabdjevene natpisima i numerisane su. Ko se ne bi zagušio grobnom atmosferom takve pozitivističke filologije. — Stilistika je bila i ostala alfa i beta filologije. — Takozvana gramatika mora u potpunosti služiti estetskom razmatranju jezika.«⁹

20. Nekad smo od isključivo estetskog, ili prvenstveno estetskog pristupa jeziku morali braniti nastavu jezika u užem smislu riječi. Sjetimo se toga perioda u kome su izrazi konceptijskih jednostranosti bili sljedeći: nastava gramatičko-pravopisnog gradiva u osnov-

⁸ Ovdje se sintagma *jezik kao stvaralaštvo* uzima sa značenjem koje ima kod Humbolta (= jezik kao izraz duhovne aktivnosti individua i kolektiva), a ne uzima se sa značenjem koje ovaj termin ima kod Čomskog (= stvaranje neograničenog broja rečenica na osnovu ograničenog broja jezičkih sredstava, na primjer), a pogotovu ne u smislu kreativnih sposobnosti jezika da stvara nova jezička sredstva (npr. složenice).

⁹ Citati su uzeti iz knjige »Očerki po istorii lingvistiki«, autori: T. A. Amirova i dr., Moskva 1975.

noj školi nazivana je »poukama o jeziku«; za definisanje gramatičkih činjenica, za formulisanje pravila, govorilo se da je to gramatiziranje, što je značilo — štetan rad; tako je isto prolazila i gramatička analiza u strogom smislu ove riječi; tako je bilo i s upoznavanjem učenika s paradigmama, zatim s postavljanjem čisto gramatičkih pitanja i sl. A ako smo sav taj rad začinjavali elementima poetike, ako smo gramatičko podređivali poetskom, ako smo doživljavanje stavljali u prvi plan, onda je sve bilo u redu. Recimo, ako je trebalo obraditi atribut, preporučivalo se da se to poveže s obradom epiteta, tj. ukrasnih pridjeva. A onda je u praksi ispadalo da su pridjevi lijepe riječi ili da nam atributi služe za uljepšavanje kazivanja. Tako se, ako je trebalo da s učenicima vježbamo izgovor i pisanje glasova č i ć, preporučivalo da se uzme kakav umjetnički tekst kao osnova, npr. Tadijanovićeve »Moje igračke«. Iako je i običnom, obrazovanom čovjeku jasno da za pomenuti rad nije potreban nikakav tekst, a pogotovu ne poetski. Ili, recimo, kao primjer obrade gramatičke materije navodi se obrada složenica na osnovu umjetničkog teksta. Polazi se od proznog odlomka »Strmenduša« iz djela »Kurlani« M. Božića. Prvo se konstatuje da je taj prozni tekst »intenzivna slika ljudske borbe sa stihijama prirodnih sila.«¹⁰ I tako se vrši književnومjetnička analiza Božićevog teksta, koja, takva kakva je data, može zauzeti najveći dio časa, da bi se na kraju reklo kako je nastala složenica *strmenduša* i još neke druge iz tog teksta. Nastavniku se preporučuje da tako radi, a učenici u svome svakodnevnom životu, u običnom razgovoru čuju i upotrebljavaju mnoge složenice koje se mogu vrlo jednostavno i dobro iskorisiti za posmatranje i uočavanje jezičkih zakonitosti u vezi s nastankom ovih jezičkih sredstava.

21. Čini se da je vrijeme estetiziranja u nastavi jezika prošlo. Doduše, još uvijek ima posljedica takvog gledanja i rada (da se npr. nastava jezika u srednjoj školi ne izvodi nikako ili samo reda radi). Sada smo u situaciji da se borimo za pravi lik nastave kulture izražavanja. Jer i pored sve analitičnosti postupaka predviđenih programom za pomenutu nastavu, pored preobilja preporuka za stvaralački vid te nastave, učenici srednje škole dobrim dijelom ostaju nedovoljno opismenjeni. Zato ću u nastavku ovoga svoga rada govoriti o lingvističkim osnovima na kojima bi trebalo da se, pored ostalog, ta nastava zasniva.

22. I jedna uzgredna napomena. Ja nisam kazao da su osnovi kulture izražavanja u sadašnjim programima uzeti direktno ili indirektno od predstavnika estetske filozofije jezika. To se izričito ne može tvrditi jer se izvori nigdje ne navode. Ali da je osnovna orijentacija u našim programima ista ili slična npr. s Foslerovim idejama estetske filozofije, to posebno ne treba dokazivati.

¹⁰ Vidi Juraj Marek: Književnost i jezik u školi, cit. izdanje, str. 162. i dalje.

c) O LINGVISTIČKIM OSNOVIMA KULTURE IZRAŽAVANJA

23. Organizovanje kulture izražavanja kao posebne nastavne oblasti u nastavi srpskohrvatskog jezika u osnovnoj i srednjoj školi ima svoj smisao i opravdanje. Dijete ovlada jezikom u govornoj aktivnosti, i to stihijno. Njegov govor, uopšte uzevši, nerazvijen je, a često, manje ili više, u ovom ili onom smislu — književnojezički nekorektan. Zadatak je škole da putem nastave maternjeg jezika kultiviše taj učenički izraz, i to u raznim smislovima. A to se ne može postići samo nastavom gramatičko-pravopisnog gradiva.

24. Osnovni smisao nastave gramatike u tome je da se učenik upozna sa sistemom standardne norme maternjeg jezika. To je nastava nauke o jeziku u njenom užem smislu. Međutim, za uspješno kultivisanje učenikovog govora to nije dovoljno. To je samo osnov, bez kojega nema pravog rada u nastavi izražavanja. Jezičke teme moraju biti prisutne i u nastavi kulture izražavanja. Osnovna razlika između obrade jezičkih tema u nastavi gramatike i njihovog tretmana u nastavi kulture izražavanja u tome je što se u prvom slučaju učenici upoznaju s elementima književnojezičkog stroja, a u drugom slučaju, polazeći od onoga što je učeno na časovima gramatike, oni se upoznaju s funkcionalnošću, odnosno izražajnim mogućnostima pojedinih jezičkih sredstava u govornoj realizaciji. Ali lingvistički aspekt rada u nastavi izražavanja nema samo lingvistički, već ima i normativan smisao, kako je već ranije govoreno, pa ću sada, prvo, o tom normativnom smislu nešto više kazati.

25. Upoznajući učenike sa sistemom književne forme maternjeg jezika, mi se u njihovom izrazu, normalno, susrećemo i s onim što je neknjiževno, i to kako u oblasti fonetike, tako i u morfologiji i sintaksi. Ja ću ovdje navesti neke primjere iz sintakse (i iz oblasti sintagme i iz oblasti rečenice), s namjerom da pokažem da se rad na normativnom planu ne završava u oblasti nastave gramatike, već da se proteže i na kulturu izražavanja.

26. Recimo, učenik je napisao i sljedeću rečenicu (napisao ju je na prijemnom ispitu za upis na PA): »Da bismo u jednom jesenjem pejzažu odredili koliko u njemu ima boja, treba da odemo u prirodu.« U ovoj rečenici, iako ne na najprirodniji način, došlo je do izražaja ono na čemu se insistira u programu (posmatranje kao izvor prikupljanja faktološkog materijala), ali je forma rečenice ostala nekorektna (paralelna upotreba nominativnog i upućivačkog jezičkog sredstva). Hoćemo li na času kulture izražavanja ovu rečenicu ostaviti ovakvu, možda rad na njoj staviti u drugi plan, a osnovnu pažnju posvetiti snazi izraza, magijskoj moći veličanstva jezika u slikanju spektra boja oktobarske jeseni, ili ćemo raditi obrnuto?

27. Ili, učenik će upotrijebiti i sljedeće veze riječi: *lupiti* (npr. rukom) od *zid* (umjesto: *o zid*), *pitati o nekome* (umjesto: *za nekoga*), *opisivati o nečemu* (umjesto: *nešto*), *upoznavati se o nečemu* (umjesto: *s nečim*) i sl. Hoćemo li intervenisati u ovakvim slučajevima, s mogućnošću da objasnimo da određeni glagoli traže dopunu u odre-

đenom drugom padežu, a ne u onom u kome su te dopune upotrijebljene u navedenim primjerima. Očito je da su kod onih koji ove sintagmatske veze upotrebljavaju poremećene semantičke barijere u distribuciji navedenih glagola, odnosno da kod učenika te barijere nisu očvrсле. Ovo je rad na nivou leksičke sintagmatike na dokomunikativnom nivou, o čemu ću kasnije više govoriti.

28. Evo u ovom (sintagmatskom) smislu još dva primjera. U Čitanci za V razred (Sarajevo, 1971) nalazi se tekst s naslovom *Pozno jesenje jutro*. Po naslovu se ne može odrediti da li je u pitanju jutro pozne jeseni ili pozno jutro u jesen. U tekstu se stvarno govori o jutru pozne jeseni, pa je trebalo da naslov glasi *jutro pozne jeseni* ili *poznojeseenje jutro*. Zatim, u redovima nastavnika našeg predmeta umjesto termina *kultura izražavanja* čujemo i termin *govorna kultura*. Mogli bismo diskutovati o normativnom aspektu ove sintagme. Može li se sintaksički izraz *kultura govora* (sa značenjem: njegovanje izraza, u čemu genitiv *govora* ima značenje objekta), može li se dakle on transformisati u sintagmatski izraz *govorna kultura*? Imamo više nekakvih kultura (npr. odijevanja, ponašanja i sl.). Postoje li slične pojave u transformaciji? Odgovara li to sistemu našeg jezika?

29. Sve su ovo primjeri rada kakvog mora biti u nastavi izražavanja. Dakako, on seže i na plan kultivisanja jezika za opštedruštvenu upotrebu, ali to ne smeta da se ovakvim radom bavimo i na planu kulture izražavanja kao nastavne oblasti. Naprotiv, on podrazumijeva takav rad. A o tome u programu treba reći jasno, određeno.

30. Učenik treba da se upozna s razvijenim formama književnog jezika i u njegovoj naučnoj, i u razgovornoj, i u umjetničkoj varijanti (ne i da potpuno usvoji sve te varijante da se njima nesmetano služi, npr. umjetničkom varijantom). On treba da ovlada sposobnošću i umijenjem da se pravilno i lijepo služi jezikom u dijalogu i monologu usmenim i pismenim putem. Prvenstveno to me treba da doprinese upoznavanje s pojedinim oblicima kazivanja. Njegovanje izraza u normativnom smislu jedna je od lingvističkih osnova kulture izražavanja.

31. Izvan normativnog aspekta kultivisanja izraza (u smislu: pravilno — nepravilno, o čemu je dosad bilo govora), u pravcu lingvističkih osnova, tj. u lingvistiličkom smislu, ističem, dalje, sljedeće: a) rad u oblasti leksike (tzv. leksičke vježbe), b) rad u oblasti sintagme, c) rad u oblasti rečenice i d) rad u oblasti vezanog govora. U ovom posljednjem slučaju (vezani govor) ne mislim na prikupljanje faktološkog materijala i na njegov raspored u verbalnom izlaganju u pojedinim oblicima govorenja (o čemu se u sadašnjim programima dovoljno govori), već mislim na sintaksičke osnove vezanog govora.

32. *Rad u oblasti leksike*. Zastupnici ideja estetskog idealizma (i ne samo oni) kažu da riječi izvan konteksta ne znače ništa, pa i tzv. leksičke vježbe ne donose nikakve koristi. O značenju riječi,

kažu, oni, može se govoriti samo na osnovu njihove upotrebe u kontekstu. Međutim, leksika u jeziku objektivno postoji i na dokomunikativnom stepenu. Da nije tako, kako bismo se u govoru sporazumijevali, tj. istim riječima izražavali isto i pod istim podrazumijevali isto?! Ovdje u ovom smislu samo nekoliko podataka. Kad govorimo o leksičkom podsistemu u jezičkom sistemu, onda mislimo na nešto što sistemski organizovano objektivno u jeziku postoji i što se na osnovu toga sistema u govoru ostvaruje. Leksika je na dokomunikativnom nivou organizovana u tzv. leksičkim paradigrama, tj. mikrosistemima na osnovu određenih semantičkih polja, koja su povezana s određenim fragmentima stvarnosti. Tako npr. riječi: *meso, hljeb, jaja, mlijeko* i dr. slične riječi čine semantički mikrosistem na osnovu povezanosti s određenim fragmentom stvarnosti koji nazivamo životnim namirnicama. Itd. Itd. Osim leksičkih paradigmi organizovanih na ovakvim osnovima, postoje i mikrosistemi organizovani na sinonimskim, antonimskim i nekim drugim osnovima. Naša asocijativna moć, uopšte uzeto i u nastavnom radu u oblasti leksike, zasniva se upravo na pripadnosti manjeg ili većeg broja leksema određenim mikrosistemima i na njihovoj sistemskoj organizovanosti u tim mikrosistemima. Kontekst za riječi izolovano posmatrane, taj najširi kontekst koji u vezi s jezikom postoji, jeste jezičko osjećanje pripadnika jezičkog kolektiva koji se određenim jezikom služi.

33. Kad se razmatra smisao i funkcija tzv. leksičkih vježbi u nastavi izražavanja, onda se misli na riječi s njihovim značenjima s kakvim u jeziku stvarno postoje, a ne i na posebna značenja koja u užem kontekstu (tj. u govornim realizacijama) mogu dobiti.

34. Rad u oblasti leksike višestruko je značajan. Između tih višestrukosti, posebno ističem činjenicu da na ovaj način učenike uvodimo u sistemsku organizovanost riječi kao dijela jezičkog sistema. Na osnovu poznavanja sistemske organizovanosti leksičkih sredstava, učenik će se u individualnom govoru, naročito pisanom, više kritički odnositi prema svome izboru riječi. Ovakvo kultivisanje izraza u domenu leksike jeste upoznavanje učenika s kvalitetom »građevinskog materijala« prije njegove upotrebe u konkretnom slučaju i donekle nezavisno od te upotrebe.

35. Ima raznovrsnih tipova leksičkih vježbi. Ja ovdje, ilustracije radi, navodim jednu vježbu kao predstavnika tipa ovakvih vježbi, i to iz udžbenika za VIII razred osnovne škole. Učeniku su postavljena sljedeća pitanja: »Uz koju imenicu (jednu te istu) kao subjekat u rečenici mogu doći sljedeći glagoli kao predikati: *liti, pljuštati, sipiti, rositi, rominjati, promicati, padati*? — Koji od ovih glagola ima najširi obim (polje) značenja, tj. koji od njih, u nevolji, može zamijeniti ostale navedene glagole (uz imenicu *kiša* kao subjekat u rečenici)? — Da li je neka riječ izražajnije ako joj je širi ili ako joj je uži obim značenja?« Može se dodati i pitanje: Da li u informativnom i naučnom govoru (npr. u meteorološkim izvještajima i, recimo, u geografiji) *kiša rominja, sipi* i sl. ili samo *pada* (uz određenje: *jaka, slaba* i sl.)? A onda u udžbeniku slijedi formu-

lacija leksičko-stilske zakonitosti: »Što je obim značenja neke riječi veći, to je manja njena izražajna vrijednost (npr. glagola *padati* u vezi s kišom). I, obrnuto, što je obim značenja neke riječi manji, to je veća njena izražajna vrijednost (npr. glagola *rominjati* i sl.)« U ovim konstatacijama terminoelemenat *izražajna* (uz leksemu *vrijednost*) ima značenje *ekspresivna*.

36. Ja sam se u ovome svome radu naročito zadržao na leksičkim vježbama organizovanim izvan njihove upotrebe u govornim realizacijama. A to ne znači da su te vježbe jedino moguće i opravdane u tome vidu. Može se raditi i na osnovu konkretne upotrebe jedne ili više riječi — kao polazišta.

37. *Rad u oblasti sintagme*. U srednjoškolskoj nastavi učenici treba da saznaju šta je to sintagma i kakvih vrsta ove jezičke strukture ima. Sa sintagmom učenike upoznajemo analizirajući rečenicu, što znači da je u pitanju komunikativni nivo. I to je sve. Ovdje ne ulazim u to što se sve u savremenoj lingvistici smatra sintagmom, već samo konstatujem okvir u kome se u srednjoškolskoj nastavi u vezi sa sintagmom krećemo.

38. Međutim, u nastavi izražavanja rad u oblasti sintagme ima drugi smisao. I ovdje se polazi od onoga što se o sintagmi saznalo na času gramatike, a zatim vježbanja organizujemo raznovrsno, i s obzirom na tematske mogućnosti i s obzirom na uzrast učenika. U ovom, kao i u drugim slučajevima, ta se raznovrsnost ilustruje u tematskom smislu.

39. U lingvistici se, nasuprot leksičkoj paradigmatici, tretira i leksička sintagmatika (pored sintaksičke sintagmatike na komunikativnom nivou). U smislu leksičke sintagmatike razmatra se mogućnost, semantička sposobnosti jedne riječi da se sintagmatski (u linijskom redu) povezuje s drugim riječima. Tako, recimo, pridjev *svjež* (sa svojim osnovnim značenjem određene osobine životnih namirnica) može se povezivati s imenicama: *hljeb, meso, povrće, riba, jaja* i sl. Učenici mogu ovo lako konstatovati. Ali s kojim se imenicama pridjev *svjež* može još povezivati? Može li s imenicama: *oblak, cipele, elektrana, cesta, staklo, prozor, ormar, škola, klupa* i sl.? Zašto ne može? A može li s imenicama: *rana, humka/grob, utisak, uspomena, misao, sjećanje, vijest, lice*? Šta pridjev *svjež* znači uz ove navedene imenice? (Znači: *skorašnji, originalan, dobro držeći* i sl.). Pretražujući ovako jezičko osjećanje učenika, odnosno pretresajući semantičko-sintagmatske vrijednosti pridjeva *svjež*, mi uvodimo učenike u situaciju da se, egzaktno radeći, temeljitije upoznaju s određenim sintagmatskim vezama na dokomunikativnom nivou.

40. Poseban vid rada u oblasti sintagme jeste formulisanje naslova pojedinih sastava u vidu sintagmi ili rečenica, a zatim preformulisanje tih naslova u rečenice, odnosno sintagme. Za ovakav rad može se iskoristiti situacija u vezi s pripremama za obradu određene teme. Recimo, naslov (tema) *Jedan jesenji dan u prirodi* može se preformulisati u *Kako smo proveli jedan jesenji dan u prirodi*. I obrnuto. Zatim, može se zahtijevati od učenika da donesu

po jedan primjerak nekog dnevnog lista (npr. »Oslobođenje«) pa raditi na osnovu već formuliranih naslova. Ovdje donosim nekoliko takvih primjera iz broja »Oslobođenja« od 19. 11. 1976. godine.

a) Naslovi sintagme koji se mogu preformulisati u rečenice: Stanak ministara finansija devetorice — Štrajk oko 70 hiljada radnika i službenika u Izraelu — Prvi rođendan Banjalučkog univerziteta — Nova vlada u Egiptu — Telegram Pekinga Moskvi — Svečana večera za finske parlamentarce — Izložba o Marku Markoviću — Potraga za krivcem.

b) Naslovi rečenice koje se mogu preformulisati u sintagme: Doputovala finska parlamentarna delegacija — Grličkov razgovarao s Enkeom — Dok traje dokazivanje boračkog staža — Raste čelični gigant — Pucaju okovi tradicionalizma.

Razumljivo, u dnevnim listovima ima dosta naslova koji se ne mogu preformulisati bez štete po značenje. Ali to je posebna jezička problematika. U vezi s tom problematikom ovdje samo dvije napomene. U naslovima dnevnih listova i sličnog zapažaju se neki procesi koji traju u našem savremenom književnom jeziku i koji su sintaksičko-semantičke novine u njemu (npr. da u nominaciji prilog za vrijeme postane sasvim običan uz imenicu, recimo u naslovu *Egipt juče, danas i sutra* i sl.). Da, zatim, kao posebnost pomenem i to da naslovi u dnevnim listovima, a i ponegdje drugdje, imaju trojaku funkciju: a) nominativnu (naziv teksta), b) informativnu (prije svega oni naslovi koji su u obliku rečenica, naročito oni) i c) reklamu (naročite stilizacije, da bi se privukla pažnja čitalaca). Obično je da jedna od ovih triju funkcija dominira, pa se ostale dvije slabije primjećuju. S učenicima se može voditi razgovor i u smislu ovih napomena.

41. Ostali oblici rada u oblasti sintagme samo će biti tematski naznačeni: a) mogućnost zamjene sintagme (u rečenici) pojedinačnim leksemama sinonimskog karaktera (npr. *Ždralovi su letjeli iz hladnih u tople krajeve — sa sjevera na jug*); b) proširivanje sintagmi (polazi se od dvočlanih sintagmatskih veza kao minimalnih konstrukcija); c) stvaranje određenih naprednih sintagmatskih veza kao jednorodnih dijelova u rečenici, i sl.

42. *Rad u oblasti rečenice.* U nastavi gramatike učenik se upoznaje s rečeničkim modelima i tipskim značenjima. To se čini analizom odabranih primjera. To zovemo nastavom sintakse u domenu rečenice. Ali u vezi s nastavom izražavanja to nije dovoljno ni na normativnom, a posebno ne na lingvostilističkom planu. Učenik treba da ovlada razvijenom rečenicom, njenim raznovrsnim tipovima, ne samo u teorijskom, već i u praktičnom pogledu. Jedino na taj način će nesmetano moći u individualnom govoru (naročito u pisanom) da kroji i prekraja, podešavajući sintaksičku odoru prema vlastitom misaono-emocionalnom sadržaju. Rečenicom će u teorijskom pogledu ovladati na časovima gramatike, a u praktičnom pogledu na časovima vježbanja u izražavanju. Bez ovakvog rada, nema potpunog uspjeha.

43. Ovdje navodim neke vidove vježbanja u oblasti rečenice: a) rad na osnovu obrazaca (utvrđivanje konstrukcijskih, intonacijskih i stilskih karakteristika); b) sastavljanje rečenica prema obrascima, ali na različitim tematskim osnovama; c) stvaranje rečenica na osnovu datih riječi (prvo datih u određenim oblicima, a onda u nominativnoj formi); d) raznovrsno proširivanje rečenice; e) objedinjavanje dviju ili više prostih rečenica u jednu složenu i uočavanje razlika u značenju; f) stvaranje rečenica s glagolskim priložima i glagolskim pridjevima, posebno kad su konstrukcije s glagolskim pridjevima u postpoziciji, nešto šireg sastava i intonaciono izolovane; g) oblikovanje rečenica s raznovrsnim vidovima inverzije i uočavanje razlika u ekspresivnosti; h) izgovor i pisanje raznovrsnih osamostaljenja; i) izražavanje iste misli u različitim sintaksičko-stilskim varijantama; j) pisanje rečenica po zadatoj šemi (modelu, algoritmu); k) prestilizacija rečenica koje stilski nisu dobre; mogući su i neki drugi vidovi rada.

44. *Rad u oblasti vezanog govora.* Tumačeći učenicima kompozicionu problematiku vezanog govora, mi se u nastavi najčešće oslanjamo na nešto što pripada vanjezičkoj stvarnosti, tj. krećemo se u domenu faktološkog materijala. Tako, učenike učimo da se u naraciji pojedinosti raspoređuju ovako ili onako, ali uvijek se kao osnova podrazumijeva nešto što je van jezika. Tako je i u vezi s opisivanjem, pa i izvještavanjem. Obično se govori da je kultura izražavanja kao znanstvena i nastavna disciplina negdje na sredini između nauke o jeziku i teorije književnosti kao naučnih i nastavnih disciplina. A kad se kultura izražavanja kao nastavna oblast vezuje za teoriju književnosti, onda se ima u vidu, prije svega, kompozicija sastava, jer se smatra da to ne spada u nauku o jeziku niti u nastavu te nauke. A tako se smatra jer se obično misli da se nauka o jeziku bavi jezičkim jedinicama počevši od glasa (foneme) pa do rečenice. Međutim, u takvim rezonovanjima nema se u vidu da sintaksa proučava ne samo sintagme i rečenice, nego i sintaksičke cjeline veće od rečenice. Ona proučava sredstva i načine povezivanja rečenica u tzv. prozne strofe, odnosno odjeljke, zatim povezivanje odjeljaka u fragmente, a fragmenata u tematske cjeline. U ovom slučaju nema se u vidu smisaono povezivanje na osnovu vanjezičke stvarnosti, nego se ima upravo u vidu sintaksička stvarnost u jeziku. Najveća sintaksička cjelina nije rečenica, već govorna cjelina. A o tome u našoj nauci o jeziku i nastavi te nauke, pa ni u nastavi kulture izražavanja ne znamo mnogo. U lingvističkoj pak praksi u svijetu u ovom pravcu se znatno odmaklo.¹¹ Siguran sam da ćemo uzimanjem u obzir naučne razrade ove problematike prestati da u nastavi izražavanja u vezi s komponovanjem cjelina uzimamo teoriju književnosti kao jedino polazište, okvir i glavni oslonac. Izbjeći ćemo situaciju da nam se nastava izražavanja odvija u velikoj mjeri

¹¹ Ja ovdje pominjem samo dva rada: a) N. S. Pospelov: Složnoe sintaksičeskoe celoe i osnovnye osobenosti ego struktury, Moskva, 1948; b) G. JA. Solganik: Sintaksičeskaja stilistika, Moskva, 1973.

pod okriljem ove književnoumjetničke naučne discipline, kakav je slučaj danas kod nas.

45. I, najzad, jedna napomena opštijeg smisla. Zadržavajući se opširnije na lingvističkim osnovima nastave izražavanja, ja ni u kom slučaju nisam imao namjeru da umanjim značaj stvaralačkog (razumljivo — i onog doživljenog) u domenu nastave izražavanja. Ova nastava nemoguća je bez toga elementa. Ali pošto je u sadašnjim programima nastave kulture izražavanja stvaralačko prenaplašeno, a lingvistički aspekt zapostavljen uopšte, ja sam sebi stavio u zadatak da rasvijetlim onaj aspekt našega rada koji je bio zanemaren. Pokušao sam da odredim i korijen takvog zanemarivanja. Smatrao sam da ćemo, raspravljajući u ovoj prilici o toj problematici, najviše doprinijeti pismenosti učenika.

Миливой МИНОВИЧ

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ВЫРАЖЕНИЯ

Статья состоит из трёх частей, а именно:

- а) содержание термина «культура выражения»
- б) теоретические основы культуры выражения в теперешней программе обучения
- в) лингвистические основы культуры выражения

В первой части статьи автор утверждает, что термин КУЛЬТУРА ВЫРАЖЕНИЯ не всегда совпадает с тем содержанием, которое предлагают наши программы обучения.

Во второй части статьи автор выражает мнение, что то содержание которое заключается в наших программах обучения отичается некоторой НЕЛИНГВИСТИЧНОСТЬЮ, которая якобы представляет основную ориентировку. Она состоит в том, что в программах обучения нигде не отграничивают чётко чисто лингвистический аспект проблемы от аспекта нормативного. Теоретическими основами таких взглядов автор считает эстетическую философию языка К. Фослера.

В последней части своей статьи автор разрабатывает те лингвистические основы, на которых должны основываться содержания в практике обучения культуре выражения. Он чётко отграничивает два аспекта в практике обучения культуре выражения: аспект нормативный и аспект чисто лингвистический.