

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

Валентина М. Илић

**ТЕОРИЈА И ПРАКСА НАСТАВЕ
ЛЕКСИКОЛОГИЈЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА**
(У ОСНОВНОЈ И СРЕДЊОЈ ШКОЛИ)

докторска дисертација

Београд, 2022

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Valentina M. Ilić

**THEORY AND PRACTICE OF TEACHING THE
LEXICOLOGY OF THE SERBIAN LANGUAGE**
(IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS)

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2022

УНИВЕРСИТЕТ В БЕЛГРАДЕ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Валентина М. Илич

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
ЛЕКСИКОЛОГИИ СЕРБСКОГО ЯЗЫКА
(В НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ)**

Докторская диссертация

Белград, 2022

Ментор:

Др Вељко Брборић, редовни професор

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

Чланови комисије:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Датум одбране: _____

ТЕОРИЈА И ПРАКСА НАСТАВЕ ЛЕКСИКОЛОГИЈЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА (У ОСНОВНОЈ И СРЕДЊОЈ ШКОЛИ)

Сажетак

Предмет ове докторске дисертације је настава лексикологије српског језика у основној и средњој школи, при чему се под лексикологијом узима лексикологија у ужем смислу, односно лексичкосемантичке категорије: полисемија, синегдоха, метонимија, метафора, хомонимија, антонимија, синонимија, хипонимија и паронимија.

Главни циљеви рада усмерени су на истраживање (1) генезе лексикологије као самосталне лингвистичке дисциплине у словенској и западноевропској литератури, (2) потом значаја лексикологије у образовном процесу, те (3) налаза психолингвистичких истраживања о усвајању, разумевању и брзини обраде значења речи и њихових односа, на основу којих се долази до теоријски и емпиријски утемљених импликација за наставну теорију и праксу. У наставку рада досежу се циљеви који се односе на истраживање (4) развоја статуса лексикологије у дијахроној и синхроној перспективи у наставнопрограмским садржајима и (5) школским уџбеницима у нашем образовном систему од краја XIX века до данас. Посебан циљ (6) усмерен је на истраживање квалитета обраде лексиколошких категорија у општој методичкој литератури, која будућим професорима српског језика пружа базичне методичке конструкте за наставну интерпретацију ове научне области. У коначишту, треба испитати (7) досегнуте исходе савремене наставе лексикологије у основној и средњој школи на основу теренског истраживања спроведеног у пет градова Републике Србије.

Будући да припада области образовне лингвистике, која изискује интердисциплинарност у научном приступу, методологија овог рада има сложену структуру. Са досезањем прва три наведена циља (1–3) долази се до теоријског утемељења образовне лексикологије, а оно је засновано на квалитативној анализи лексиколошке, општеобразовне, методичке, дидактичке и психолингвистичке литературе, коју прате синтеза закључака и импликације за наставну праксу. Емпиријско истраживање има четири дедуктивно-хипотетички устројене целине, организоване око преостала четири циља (4–7), у којима се аналитичко-синтетичким методом приступа корпусној грађи. Прве три засноване су на квалитативној анализи садржаја (наставних програма, методичке литературе и уџбеничких лекција), а у последњој целини примењено је теренско истраживање употребом тест-методе, након кога је спроведена дескриптивно-статистичка обрада и анализа прикупљених података. Квантитативни показатељи интерпретирани су уз примену компаративног метода, са циљем да се дође до квалитативних закључака, те да се полазне хипотезе преиспитају.

Водећих седам поглавља рада (II–VIII) организована су око досезања наведених циљева. Тако, прва три имају теоријско-експликативни, а последња четири аналитичко-дескриптивни карактер. У потоњим се на основу резултата емпиријског истраживања дијагностикују проблеми у планирању и реализацији наставе лексикологије, а импликацијама досегнутим у првој целини пружа се могућност њиховог превазилажења.

Најважнији резултати показују да корени ове младе лингвистичке дисциплине у нашим програмским садржајима сежу још на крај XIX века, али су тек након стотину година, са развојем лексикологије у свету, добиле у школским програмима стабилније место, мада још увек не оно које овој дисциплини припада. Њен значај огледа су у бројним компетенцијама које се код

ученика развијају усвајањем лексичкосемантичких категорија, од којих су најзначајније металингвистичке, когнитивне, културолошке, читалачке, лингвистичке, те најсложеније, које долазе у резултату претходних – комуникативне компетенције.

Налази онтогенетских и микрогенетских психолингвистичких истраживања јасно указују на сукцесивност и симултаност развоја когнитивних структура које омогућавају разумевање логичких односа на којима су засноване лексичкосемантичке категорије. Отуда се долази до импликација за наставну праксу које осветљавају адекватан, психодидактички утемељен, распоред лексиколошких концепата током образовног процеса. Водећи се њиме, могу се кориговати актуелни програми наставе и уџбенички садржаји, који би, по свему судећи, унапредили ефикасност наставе језика на овом пољу.

Истраживање свих акредитованих граматика за основно и средње школско образовање приказало је актуелни статус лекција из лексикологије у њима, а детаљна анализа појединачних лекција у уџбеницима пет најзаступљенијих издавача у нашим школама показала је да нема граматике у коме су оне подједнако успешно обрађене. Међу њима се пак, по броју квалитено обрађеног наставног садржаја, издваја уџбеник Новог Логоса за осми разред, док се за средњошколску наставу лексикологије препоручују обе актуелне граматике – Клета и Едуке.

Најзад, закључци теренског истраживања спроведеног међу ученицима који репрезентују основношколску и средњошколску популацију, рефлектују идентификоване слабости у програмским и уџбеничким садржајима. Разлике у постигнућима установљене су на узрасној, географској и образовно-профилној равни.

Теоријско утемељење образовне лексикологије, засновано на психодидактичком приступу, омогућава унапређење статуса ове научне дисциплине у лингводидактичкој литератури, као и у нашем образовном систему, отварајући врата бројним апликативним садржајима који ће бити више од пуке претпоставке добре праксе.

Кључне речи: лексикологија, полисемија, синегдоха, метонимија, метафора, хомонимија, антонимија, синонимија, хипонимија, паронимија, настава српског језика.

Научна област: лингвистика

Ужа научна област: лексикологија, методика наставе српског језика

УДК:

THEORY AND PRACTICE OF TEACHING THE LEXICOLOGY OF THE SERBIAN LANGUAGE (IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS)

Abstract

The subject of this doctoral thesis is the teaching of lexicology of the Serbian language in primary and secondary schools, where lexicology includes lexicology in the narrow sense, that is, lexical and semantic categories: polysemy, synecdoche, metonymy, metaphor, homonymy, antonymy, synonymy, hyponymy, and paronymy.

The main objectives of the paper are aimed at researching (1) the genesis of lexicology as an independent linguistic discipline in Slavic and Western European literature, (2) the importance of lexicology in the educational process, (3) the findings of psycholinguistic research on the acquisition, understanding and speed of processing the meaning of words and their relationships, which lead to theoretically and empirically grounded implications for teaching theory and practice. Further on, we reach the goals related to the research (4) of the development of the status of lexicology in diachronic and synchronic perspective in curricula and (5) school textbooks in our educational system from the end of the XIX century to the present. A special goal (6) is aimed at researching the quality of analyzing lexicological categories in the general methodological literature, which provides future Serbian language teachers with basic methodological constructs for teaching interpretation of this scientific field. Finally, it is necessary to examine (7) the achieved outcomes of modern lexicology teaching in primary and secondary schools on the basis of field research conducted in five cities of the Republic of Serbia.

Since it belongs to the field of educational linguistics, which requires interdisciplinarity in the scientific approach, the methodology of this paper has a complex structure. Achievement of the first three goals (1-3) leads to the theoretical foundation of educational lexicology, and it is based on a qualitative analysis of lexical, general education, methodological, didactic, and psycholinguistic literature, followed by a synthesis of conclusions and implications for teaching practice. Empirical research has four deductively and hypothetically organized wholes, organized around the remaining four goals (4-7), in which the analytical and synthetic method is used to approach the corpus material. The first three are based on qualitative analysis of content (of curricula, methodological literature and textbook lessons), while in the last part field research was applied using the test method, after which descriptive statistical processing and analysis of collected data were conducted. Quantitative indicators were interpreted using a comparative method, with the aim of reaching qualitative conclusions and re-examining the initial hypotheses.

The main seven chapters of the paper (II – VIII) are organized around the achievement of the stated goals. Thus, the first three have a theoretical-explicative, and the last four analytical-descriptive character. In the latter, based on the results of empirical research, problems in the planning and implementation of lexicology classes are identified, and the implications achieved in the first part provide the possibility of overcoming them.

The most important results show that the roots of this young linguistic discipline in our curricula date back to the end of the XIX century, but only after a hundred years, with the development of lexicology in the world, they got a more stable place in school curricula, although not yet the one that this discipline deserves. Its significance is reflected in the numerous competencies that students develop through the adoption of lexical and semantic categories, of which the most important are metalinguistic,

cognitive, cultural, reading, linguistic, as well as the most complex, which come as a result of the previous ones - communicative competences.

The findings of ontogenetic and microgenetic psycholinguistic research clearly indicate the succession and simultaneity of the development of cognitive structures that enable the understanding of the logical relationships on which lexical and semantic categories are based. This brings us to the implications for teaching practice that shed light on an adequate, psycho-didactic-based layout of lexicological concepts during the educational process, that could lead to the correction of current curricula and textbooks, which would, apparently, improve the efficiency of language teaching in this field.

The research of all accredited grammars for primary and secondary school education showed the current status of lexicology lessons therein, and a detailed analysis of individual lessons in the textbooks of the five most represented publishers in our schools showed that there was no grammar in which they were equally successfully analyzed. Among them, according to the number of qualitatively examined teaching content, the textbook of the Novi Logos for the eighth grade stands out, while both current grammars - Klett's and Eduka's - are recommended for teaching lexicology in high schools.

Finally, the conclusions of the field research, conducted among students representing the primary and secondary school population, reflect the identified weaknesses in the curricula and textbooks. Differences in achievement were found at the age, geographical, and educational level.

The theoretical foundation of educational lexicology, based on a psycho-didactic approach, enables the improvement of the status of this scientific discipline in the linguo-didactic literature, as well as in our educational system, opening the door to numerous applied contents that will be more than a mere assumption of good practice.

Key words: lexicology, polysemy, synecdoche, metonymy, metaphor, homonymy, antonymy, synonymy, hyponymy, paronymy, Serbian language teaching.

Scientific field: linguistics

Scientific subfield: lexicology, methodology of teaching the Serbian language

UDC:

САДРЖАЈ

I. УВОД.....	1
1.1. ПРЕДМЕТ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА	1
1.2. МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП	3
1.3. ОБРАЗЛАГАЊЕ КОРПУСА	4
1.4. ХИПОТЕЗЕ.....	5
1.5. ЗНАЧАЈ И ПРИМЕНА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА.....	7
II. ЛЕКСИКОЛОГИЈА КАО ДЕО НАУКЕ О ЈЕЗИКУ.....	8
2.1. ПОСТАНАК И ГЕНЕЗА ЛЕКСИКОЛОГИЈЕ У СТРАНОЈ ЛИНГВИСТИЧКОЈ ЛИТЕРАТУРИ.....	8
2.2. ГЕНЕЗА И СТАТУС ЛЕКСИКОЛОГИЈЕ У ДОМАЊОЈ ЛИНГВИСТИЧКОЈ ЛИТЕРАТУРИ	28
2.3. <i>ЛЕКСИКОЛОГИЈА</i> У ЕНЦИКЛОПЕДИЈАМА, ЛЕКСИКОНИМА И РЕЧНИЦИМА.....	41
III. ЗНАЧАЈ И УЛОГА ЛЕКСИКОЛОГИЈЕ У ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ	55
IV. ЗНАЧЕЊЕ РЕЧИ И ЛЕКСИЧКИ ОДНОСИ У СВЕТЛУ ПСИХОЛИНГВИСТИЧКИХ ИСТРАЖИВАЊА	107
4.1. Уводна напомена.....	107
4.2. О типологији психолингвистичких истраживања и њиховом месту у овом раду	108
4.3. Истраживања значења речи у онтогенези: преглед доминантних теоријских приступа	109
4.4. Истраживања значења речи у онтогенези: лексичкосемантичке категорије.....	131
4.5. Истраживања значења речи у микрогенези.....	151
4.6. Наставне импликације психолингвистичких истраживања значења речи и њихових односа	160
V. ЛЕКСИКОЛОГИЈА У НАСТАВНИМ ПРОГРАМИМА ЗА ОСНОВНУ И СРЕДЊУ ШКОЛУ У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ: ИСТОРИЈАТ И САВРЕМЕНО СТАЊЕ	166
5.1. Дефинисање наставног плана и програма	166
5.2. Наставни планови и програми из српског језика и књижевности	168
5.3. Образовни стандарди и планови и програми наставе и учења из српског језика и књижевности.....	169
5.4. Историјат статуса лексикологије у наставним програмима за српски језик и књижевност	173
5.4.1. Основна школа.....	173
5.4.2. Средња школа	192
5.5. Статус лексикологије у актуелним програмима наставе и учења за српски језик и књижевност	201
5.5.1. Основна школа.....	201
5.5.1.1. Први образовни циклус.....	201
5.5.1.2. Други образовни циклус	204
5.5.2. Средња школа	207
5.5.2.1. Гимназије.....	208
5.5.2.2. Гимназије за ученике са посебним способностима за филолошке науке	212
5.5.2.3. Средње стручне школе.....	215

5.5.2.3.1. Четворогодишње стручне школе: наставни програми	215
5.5.2.3.2. Четворогодишње стручне школе: програми наставе и учења	217
5.5.2.3.3. Трогодишње стручне школе: наставни програми.....	219
5.5.2.3.4. Трогодишње стручне школе: програми наставе и учења.....	221
5.6. СТАНДАРДИ ОБРАЗОВНИХ ПОСТИГНУЋА ЗАСНОВАНИ НА УЧЕНИЧКИМ КОМПЕТЕНЦИЈАМА	223
5.6.1. Лексикологија у образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања	225
5.6.2. Лексикологија у образовним стандардима за крај основног образовања.....	226
5.6.3. Лексикологија у образовним стандардима за крај општег средњег и средњег стручног образовања	228
5.7. ЗАКЉУЧАК О ЛЕКСИКОЛОГИЈИ У АКТУЕЛНИМ ПРОГРАМСКИМ САДРЖАЈИМА ИЗ <i>СРПСКОГ ЈЕЗИКА (И КЊИЖЕВНОСТИ)</i>	230

VI. ЛЕКСИКОЛОГИЈА У ОПШТОЈ МЕТОДИЧКОЈ ЛИТЕРАТУРИ..... 235

VII. ЛЕКСИКОЛОГИЈА У УЏБЕНИЧКОЈ И ПРИРУЧНИЧКОЈ ЛИТЕРАТУРИ ЗА ОСНОВНУ И СРЕДЊУ ШКОЛУ..... 250

7.1. О ДЕФИНИСАЊУ, УЛОЗИ И СТРУКТУРИ ШКОЛСКОГ УЏБЕНИКА У ЛИТЕРАТУРИ	250
7.2. Циљеви и методологија истраживања лексикологије у школским уџбеницима	255
7.3. УЏБЕНИЧКИ КОРПУС У ОВОМ ИСТРАЖИВАЊУ	259
7.3.1. Први (историјски) поткорпус анализираних уџбеника	260
7.3.1.1. Основна школа.....	260
7.3.1.2. Средња школа	263
7.3.2. Други (савремени) поткорпус уџбеника	264
7.3.2.1. Основна школа.....	264
7.3.2.1.1. Пети разред.....	264
7.3.2.1.2. Шести разред.....	265
7.3.2.1.3. Седми разред	266
7.3.2.1.4. Осми разред	267
7.3.2.2. Средња школа	268
7.4. АНАЛИЗА УЏБЕНИЧКОГ КОРПУСА	268
7.4.1. Лексикологија у историји српских уџбеника	268
7.4.1.1. Основна школа.....	268
7.4.1.2. Средња школа	276
7.4.2. Лексикологија у савременим граматикама за основну школу	286
7.4.2.1. Синонимија	288
7.4.2.1.1. Издавачка кућа Завод за уџбенике	288
7.4.2.1.2. Издавачка кућа „Klett”.....	292
7.4.2.1.3. Издавачка кућа Вулкан издаваштво – Вулкан знање	294
7.4.2.1.4. Издавачка кућа Едука	299
7.4.2.1.5. Издавачка кућа Нови Логос (а).....	302
7.4.2.1.6. Закључак о синонимији у уџбеницима за основну школу	306
7.4.2.2. Антонимија.....	307
7.4.2.2.1. Издавачка кућа Завод за уџбенике	307
7.4.2.2.2. Издавачка кућа „Klett”.....	312
7.4.2.2.3. Издавачка кућа Вулкан издаваштво – Вулкан знање	315
7.4.2.2.4. Издавачка кућа Едука	320
7.4.2.2.5. Издавачка кућа Нови Логос (а).....	324
7.4.2.2.6. Закључак о антонимији у уџбеницима за основну школу	327

7.4.2.3. Полисемија	329
7.4.2.3.1. Издавачка кућа Завод за уџбенике	329
7.4.2.3.2. Издавачка кућа „Klett”	336
7.4.2.3.3. Издавачка кућа Вулкан издаваштво – Вулкан знање	337
7.4.2.3.4. Издавачка кућа Едука	340
7.4.2.3.5. Издавачка кућа Нови Логос (а).....	343
7.4.2.3.6. Закључак о полисемији у уџбеницима за основну школу	345
7.4.2.4. Метафора.....	347
7.4.2.4.1. Издавачка кућа Завод за уџбенике	347
7.4.2.4.2. Издавачка кућа „Klett”	349
7.4.2.4.3. Издавачка кућа Вулкан издаваштво – Вулкан знање	351
7.4.2.4.4. Издавачка кућа Едука	354
7.4.2.4.5. Издавачка кућа Нови Логос (а).....	357
7.4.2.4.6. Закључак о метафори у уџбеницима за основну школу.....	359
7.4.2.5. Метонимија	361
7.4.2.5.1. Издавачка кућа Завод за уџбенике	361
7.4.2.5.2. Издавачка кућа „Klett”	363
7.4.2.5.3. Издавачка кућа Вулкан издаваштво – Вулкан знање	366
7.4.2.5.4. Издавачка кућа Едука	369
7.4.2.5.5. Издавачка кућа Нови Логос (а).....	371
7.4.2.5.6. Закључак о метонимији у уџбеницима за основну школу	374
7.4.2.6. Хомонимија.....	375
7.4.2.6.1. Издавачка кућа Завод за уџбенике	375
7.4.2.6.2. Издавачка кућа „Klett”	378
7.4.2.6.3. Издавачка кућа Вулкан издаваштво – Вулкан знање	381
7.4.2.6.4. Издавачка кућа Едука	385
7.4.2.6.5. Издавачка кућа Нови Логос (а).....	387
7.4.2.6.6. Закључак о хомонимији у уџбеницима за основну школу	389
7.4.2.7. Паронимија.....	391
7.4.2.7.1. Издавачка кућа Вулкан издаваштво – Вулкан знање	391
7.4.2.7.2. Издавачка кућа Нови Логос (а).....	391
7.4.2.7.3. Издавачка кућа Едука	394
7.4.2.7.4. Закључак о паронимији у уџбеницима за основну школу	395
7.4.2.8. Хипонимија	396
7.4.2.9. Дефинисање лексикологије	396
7.4.2.10. Упућивање ученика на речнике српског језика.....	398
7.4.2.11. Уланчаност лекција о лексичкосемантичким категоријама у граматицама за осми разред	400
7.4.2.12. Закључак о лексикологији у граматицама за основну школу	402
7.4.3. Лексикологија у савременим граматицама за средњу школу	405
7.4.3.1. Дефинисање лексикологије	406
7.4.3.2. Упућивање ученика на речнике српског језика.....	407
7.4.3.3. Полисемија	409
7.4.3.3.1. Издавачка кућа Едука	409
7.4.3.3.2. Издавачка кућа „Klett”	410
7.4.3.4. Метафора.....	412
7.4.3.4.1. Издавачка кућа Едука	412
7.4.3.4.2. Издавачка кућа „Klett”	415

7.4.3.5. Метонимија	416
7.4.3.5.1. Издавачка кућа Едука	416
7.4.3.5.2. Издавачка кућа „Klett”	418
7.4.3.6. Синегдоха	420
7.4.3.6.1. Издавачка кућа Едука	420
7.4.3.6.2. Издавачка кућа „Klett”	420
7.4.3.7. Синонимија	422
7.4.3.7.1. Издавачка кућа Едука	422
7.4.3.7.2. Издавачка кућа „Klett”	424
7.4.3.8. Антонимија.....	426
7.4.3.8.1. Издавачка кућа Едука	426
7.4.3.8.2. Издавачка кућа „Klett”	428
7.4.3.9. Хомонимија.....	430
7.4.3.9.1. Издавачка кућа Едука	430
7.4.3.9.2. Издавачка кућа „Klett”	432
7.4.3.10. Хип(ер)онимија.....	434
7.4.3.10.1. Издавачка кућа Едука	434
7.4.3.10.2. Издавачка кућа „Klett”	437
7.4.3.11. Паронимија.....	438
7.4.3.11.1. Издавачка кућа Едука	438
7.4.3.11.2. Издавачка кућа „Klett”	440
7.4.3.12. Уланчаност лекција о лексичкосемантичким категоријама у граматикама за средњу школу	441
7.4.3.13. Закључак о лексикологији у граматикама за средњу школу.....	443

VIII. ТЕРЕНСКО ИСТРАЖИВАЊЕ ИСХОДА НАСТАВЕ ЛЕКСИКОЛОГИЈЕ 446

8.1. Општи подаци о истраживању	446
8.2. Циљеви и задаци истраживања	447
8.3. Хипотезе истраживања	448
8.4. ЕТАПЕ ИСТРАЖИВАЊА	450
8.4.1. Одређивање популације.....	450
8.4.2. Узорковање и структура коначног узорка	450
8.4.3. Дефинисање варијабли и припремање мерног инструмента (теста).....	455
8.4.4. Припремање околности истраживања.....	464
8.4.5. Спровођење тестирања (прикупљање података).....	464
8.4.6. Проверавање прикупљених података	465
8.4.7. Кодирање одговора и дигитализација грађе	465
8.4.8. Статистичка обрада података.....	467
8.4.9. Анализа и интерпретација добијених резултата	467
8.4.9.1. Лексикологија као део науке о језику	467
8.4.9.2. Лексема – основна јединица лексикологије.....	470
8.4.9.3. Полисемија	471
8.4.9.3.1. Број вишезначних речи у језику	471
8.4.9.3.2. Вишезначност лексеме <i>вила</i>	473
8.4.9.3.3. Значење лексеме <i>говор</i> у контексту	474
8.4.9.3.4. Дефиниција полисемије.....	477
8.4.9.3.5. Закључак у вези са полисемијом	480
8.4.9.4. Механизми полисемије	481
8.4.9.4.1. Који су то механизми полисемије?	481

8.4.9.4.2. Метафора, метонимија и синегдоха на примерима	485
8.4.9.4.3. Непример метонимије	490
8.4.9.4.4. Закључак о механизмима полисемије	493
8.4.9.5. Хомонимија	494
8.4.9.5.1. Примери хомонима	494
8.4.9.5.2. Бележење хомонима у речницима	497
8.4.9.5.3. Типови хомонима	500
8.4.9.5.4. Закључак о хомонимији	501
8.4.9.6. Синонимија	502
8.4.9.6.1. Дефинисање синонима / антонима / хомонима	502
8.4.9.6.2. Синонимски парови	506
8.4.9.6.3. Синоними у контексту	508
8.4.9.6.4. Закључак о синонимији	511
8.4.9.7. Антонимија	512
8.4.9.7.1. Антонимски парови	512
8.4.9.7.2. Антоними у контексту	520
8.4.9.7.3. Закључак о антонимији	523
8.4.9.8. Паронимија	524
8.4.9.8.1. Шта су пароними?	524
8.4.9.8.2. Пароними у контексту	526
8.4.9.8.3. Закључак о паронимији	530
8.4.9.9. Лексикографија, лексика и значење речи	531
8.4.9.9.1. Једнојезични речник савременог српског језика	531
8.4.9.9.2. Лексички слојеви српског језика	535
8.4.9.9.3. Значење прилога <i>штедро</i>	539
8.4.9.9.4. Закључак о лексикографији, лексици и значењу речи	541
8.4.9.10. Укупна постигнућа испитаника на тесту	542
8.5. ПРОВЕРАВАЊЕ ХИПОТЕЗА И ЗАКЉУЧЦИ	548
IX. ЗАКЉУЧАК	554
X. ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА	566
Цитирани речници, лексикони, енциклопедије	583
Цитирана документа (правилници, закони и друга акта)	585
Интернет извори	592
Анализирани школски уџбеници и приручници	593
1) „Историјска” поткорпусна целина	593
2) „Савремена” поткорпусна целина	595
X. ПРИЛОЗИ	598

I. Увод

1.1. Предмет и задаци истраживања

Будући да се лексикологија у литератури неретко квалификује као млада лингвистичка дисциплина, индикативно је да у методичким и образовним садржајима она нема дугу традицију и утемељеност какву имају друге језичке области.

Предмет рада представља истраживање наставе лексикологије српског језика у основној и средњој школи. Лексикологија је у овом раду сведена на лексикологију у ужем смислу, односно на лексичкосемантичке категорије – полисемију и њене основне механизме, те парадигматске садржинске и формалне односе међу лексемама (синонимију, антонимију, хомонимију, хипонимију и паронимију).

Истраживање статуса једне научне дисциплине у курикулумима и образовном процесу уопште изискује претходно испитивање генезе саме научне области као и њено дефинисање. Друкчије речено, неосновано је истраживање апликације без подрбног претходног познавања предмета који се апликује у пракси. Из тог разлога, на самом почетку, **циљ** нам је да истражимо и прикажемо **развој лексикологије** у водећим светским славистичким и западноевропским центрима из перспективе универзитетских (лингвистичких) уџбеника који у наслову имају одредницу *лексикологија*. Поред тога, паралелно ћемо пратити генезу њеног статуса у страним и домаћим општим енциклопедијама, специјалним лингвистичким, образовним и општим дескриптивним речницима српског језика. Њихови садржаји указаће на развој и опсег предметности ове научне дисциплине кроз време и простор.

Други важан циљ јесте одговорити на питање **значаја лексикологије у наставној пракси**. Актуелне наставне јединице које су посвећене лексичким односима у великој мери пренебрегавају полисемичност, а самим тим и сложен систем међуодноса који постоји између различитих значења лексема, које се у тако поједностављеном виду представљају као етикете за предмете и појмове који нас окружују (Драгићевић² 2010, 2012). Отуда следи да се структура и састав лексичког система не предочавају у мери која ће ученицима омогућити разумевање његове устројености и функционисања. Настава српског језика сведена је на усвајање правила граматичког система, док се лексикологија и лексика осветљавају спорадично, са тешко оствареним образовним, васпитним и функционалним циљевима који су у вези са њима прилично једнострано, сведени у највећој мери на богаћење ученичког речника. У том смислу, наш задатак јесте да на основу истраживања релевантне литературе и у складу са савременим образовним концептима, дођемо до кључних компетенција које се развијају наставом лексикологије, као и да покажемо да је богаћење речника ученика крајњи резултат формирања и активирања бројних когнитивнопсихолошких и металингвистичких механизма.

Опсежна методичка истраживања образовне лексикологије у нашој литератури још увек не постоје. У монографији Р. Драгићевић *Лексикологија и граматика у школи* (2012) указује се на проблеме наставе лексикологије, творбе речи, те уџбеничких садржаја и представљају се ауторкини методички приступи појединим лексиколошким категоријама и лексикографским темама у настави српског као матерњег језика, односно могућност лингвокултуролошког приступа у настави српског језика за странце. Издвојили бисмо на овом месту и два магистарска рада (Дракулић 2004, Паровић 2008), посвећена лексикологији у ширем смислу и углавном апликативно усмерена – приказују могућности наставних часова и лексичко-семантичких

вежбања које наставници могу користити у пракси или који их могу инспирисати на осмишљавање сличних креативних приступа по задатим моделима. Лексиколошке теме су се у нашој методици матерњег језика истраживале партикуларно у монографском обиму (Вељковић Станковић 2011б) или кроз студије мањег обима, научне и стручно-апликативне радове објављене у часописима и зборницима. Природа овог рада је таква да ће историјат питања – лексикологије у настави српског језика – прожимати готово сва његова теоријска поглавља.

Као следећи важан циљ рада јесте **реинтерпретација онтогенетских и микрогенетских психолингвистичких налаза** у вези са усвајањем и разумевањем значења речи и њихових односа, те извођење **импликација** које ће теоријски и емпиријски фундирати најефикаснији редослед корака у усвајању лексичкосемантичких категорија. Без такве, психолингвистичке, утемељености методички приступи представљају само претпоставке добре праксе. Ипак, да би знања која преносимо ученицима остала трајна, веома је важно испитати функционисање свести којој су она намењена и у складу са развојем (дечијег) мишљења успоставити сукцесивност лексиколошког наставног садржаја.

Наредни циљ везан је за истраживање **места лексикологије у програмским садржајима**. Као што смо изнад истакли, реч је о младој лингвистичкој дисциплини, која је и у наставне програме ушла касније него друге гране науке о језику. Анализом програмских докумената од најстаријих до савремених приказаћемо генезу лексикологије у дијахронијској перспективи нашег образовног система, а потом ћемо приказати и њен статус у актуелним програмима наставе и учења. Резултате тога истраживања треба упоредити са импликацијама психолингвистичких налаза, што ће у коначници осветлити добре и лоше стране планирања распореда лексиколошких тема у њима.

Посебан истраживачки циљ усмерен је на питање **статуса лексикологије у општој универзитетској методичкој литератури**. На квалитет наставе умногоме утиче обученост наставника да, у складу са природом градива и узрастом ученика, адекватно приступе његовој обради. У том смислу поставља се питање у којој мери наша општа, водећа универзитетска литература припрема будуће наставнике за наставу лексикологије у основној и средњој школи. Резултати тога истраживања мапираће потенцијалне проблеме и методичаре усмерити на истраживања и обраду тема које недостају нашој канонској литератури.

У наредном кораку треба истражити **статус лексикологије у уџбеницима** за основну и средњу школу. Први део овог значајног циља везује се за истраживање генезе лексиколошких тема у школским граматикама у дијахронијској перспективи. У другом делу треба истражити статус лексикологије у савременим акредитованим уџбеницима за основну и средњу школу, као и усаглашеност наше уџбеничке продукције на овом пољу са когнитивним развојем ученика којима је намењен. Резултати ће показати у којим уџбеницима лексиколошке лекције имају најадекватнији третман и самим тим их препоручити наставној пракси, а са друге стране осветлиће се и слабе карике уџбеничког садржаја, које превасходно могу бити упозорење наставницима и помоћ ауторима уџбеника за унапређење будућих издања.

У коначници, циљ нам је приказати **резултате теренског емпиријског истраживања** који рефлектују исходе наставне праксе, утемељене на истраженим актуелним програмима, обучености наставника и уџбеничким садржајима. Реална ученичка постигнућа одразиће квалитет наставе у области лексикологије на основношколском и средњошколском нивоу. На основу резултата утврдићемо не само степен ученичког знања и тип њихових грешака него ћемо извести и закључке о односима међу њима: (а) сагледаћемо пораст или пад знања од основношколског до средњошколског учења лексикологије (на временској равни) и (б) уочићемо потенцијалне разлике на просторној (географској) и образовно-профилној равни.

Мапирана слаба места и њихова типологија омогућавају разраду плана за будуће ефективније учење лексикологије у основној и средњој школи, на теоријском, методичком и стручном плану.

Да би се поуздано одговорило на кључно питање *КАКО* → *пренети лексиколошка знања?*, претходно би требало одговорити на низ других питања, којима су се лингводидактичари до данас у области лексикологије само спорадично бавили или их уопште нису постављали.



Дакле, предмет нашег рада своди се на одговоре на првих **пет** постављених питања, на основу којих ће имплицитно и спонтано проистацати одговор на последње *КАКО*, који се у будућности може и треба развијати, али тек након постављеног фундамента, без кога нема поуздане методичке апликације.

1.2. Методолошки приступ

С обзиром на чињеницу да је образовна лингвистика интердисциплинарна научна област, методологија методичког истраживања нужно има разгранату структуру. Ово истраживање засновано је на теоријском утемељењу наставе лексикологије, емпиријском истраживању програмских садржаја, методичке литературе и уџбеника, те теренском емпиријском истраживању резултата наставне праксе, који скупа имају потенцијал да унапреде ученичка знања у овој области.

Теоријско утемељење засновано је на квалитативној анализи лексиколошке, општеобразовне, методичке, дидактичке и психолингвистичке литературе, коју прате синтеза закључака и импликације за наставну праксу. Отуда, оно има психодидактички карактер.

Емпиријско истраживање има четири дедуктивно-хипотетички устројене целине у којима се аналитичко-синтетичким методом приступа корпусној грађи. Прве три засноване су на квалитативној анализи садржаја (наставних програма, методичке литературе и уџбеничких лекција), а у трећој целини примењено је теренско истраживање употребом тест-методе, након кога је спроведена дескриптивностатистичка обрада и анализа прикупљених података. Квантитативни показатељи интерпретирани су уз примену компаративне методе, са циљем да се дође до квалитативних закључака, те да се полазне хипотезе преиспитају.

Отуда, прва три поглавља након *Увода* (II. *Лексикологија као део науке о језику*, III. *Значај и улога лексикологије у образовном процесу* и IV. *Значење речи и лексички односи у*

светлу психолингвистичких истраживања) имају теоријско-експликативни карактер, а преостала четири (V. Лексикологија у наставним програмима за основну и средњу школу у Републици Србији: историјат и савремено стање, VI. Лексикологија у општој методичкој литератури, VII. Лексикологија у уџбеничкој литератури за основну и средњу школу и VIII. Теренско истраживање исхода наставе лексикологије) аналитичко-дескриптивни карактер у дијахронијској перспективи, те дијагностичку улогу у мапирању квалитета и недостатака савремене наставе лексикологије и њених реалних исхода. Већина поглавља прожета је опаскама и закључцима апликативног карактера, мада такав потенцијал, који почива на темељима овог истраживања, у највећој мери је његова кључна перспектива.

1.3. Образлагање корпуса

Природа мултидисциплинарног истраживања изискује мозаичну структуру корпусне грађе. У нашем случају, чине је следеће целине:

- (1) Званични програмски садржаји за предмет *Српск(охрватск)и језик* од краја XIX до почетка XXI века;
- (2) Званични актуелни планови и програми наставе и учења за основну и средњу школу (за гимназије и четворогодишње и трогодишње стручне школе) у Републици Србији;
- (3) Граматике које су биле у званичној употреби у основној и средњој школи током XX века;
- (4) Актуелне граматике за основну и средњу школу одобрене за употребу од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије;
- (5) Резултати спроведеног емпиријског теренског истраживања (тестирања) ученика основних и средњих школа.

Једино овако испланиран корпус пружиће свеобухватан увид у генезу и актуелни статус лексикологије у систему нашег основног и средњег образовања. Истраживање програмских садржаја у историји (1) указује на динамику улива лексиколошких тема у српске школе, а актуелни програми наставе и учења (2) упутиће нас на закључак о томе када се лексиколошке теме данас обрађују – у којим разредима основне и средње школе – као и које су то области, појаве и појмови који представљају обавезни наставни садржај, и најзад – у контексту целокупног наставног програма – колико им времена наставник може посветити у току одређене школске године.

Трећи део корпусне грађе, уџбеничка литература током XX столећа, приказује приступе аутора уџбеника задатим лексиколошким темама, који ће бити одјек развоја лексикологије у србистици у датом историјском тренутку. Четврти део пак, савремена уџбеничка литература, заснована на актуелним програмима наставе и учења, пружиће нам најпре увид у опсежност, дубину и ширину обраде лексиколошких тема, терминологију, дефинисање, примере и непримере, али и у однос између основног текста и дидактичко-методичке апаратуре, начин структурисања лекције, поступност и систематичност, илустративност, савременост, задатке за вежбање и могућности примене стеченог знања (Zujev 1988, Коцић 2001, Лазаревић 2001а, Требјешанин 2001а, Требјешанин 2001б). Увид у целокупну уџбеничку грађу омогућава извођење закључака о усклађености уџбеника са програмским садржајем, те о прилагођености обраде градива ученицима датог узраста и, најзад, показује адекватност или потенцијалну неадекватност приступу наставним јединицама из лексикологије.

Планирање овог дела корпуса навело нас је на потребу да представимо уџбенике свих издавача који су званично одобрени за школску употребу и тако дамо целокупну слику статуса лексикологије у уџбеничкој литератури за основну и средњу школу. Детаљну анализу лексиколошких лекција спровешћемо на уџбеницима пет издавача са највећим тиражом, односно оних издавача који су у нашим школама најзаступљенији (Завод за уџбенике, Вулкан издаваштво, Клет, Едука и Нови Логос).

Последњи, пети сегмент корпусне грађе прикупљен је тест-методом у основним и средњим школама у пет градова Републике Србије (Нови Сад, Београд, Смедерево, Пожаревац и Ниш) на почетку школске 2020/2021. године на укупном узорку $N=1.052$ испитаника. Резултати статистичке обраде података посматрају се као индикатор познавања практичних и теоријских лексиколошких појмова, појава и законитости, те лексикографских и лексичких знања програмираних за одговарајући ученички узраст. На основу прецизних квантитативних налаза долазимо до закључака о квалитету наставе лексикологије, корелацијама са квалитетом уџбеничких лекција, а захваљујући његовом аутокорективном потенцијалу (Вељковић Станковић 2007) резултати анализе могу се искористити за унапређење наставног процеса (Дешић 1997).

1.4. Хипотезе

Емпиријски део нашег истраживања је хипотетички устројен. Сви његови сегменти (поглавља V–VIII) оформљени су око испитивања унапред задатих хипотеза, проистеклих на основу претходног истраживања литературе и теоријског утемељења образовне лексикологије. Овде ћемо навести најважније хипотезе, а неке од њих ће се у последњем поглављу (VIII) гранати на неколико спецификованијих хипотеза.

- Анализа садржаја (литературе, докумената, уџбеника)

X_1 – Будући да је лексикологија релативно млада лингвистичка дисциплина, лексиколошке категорије се не очекују у наставним програмима пре друге половине двадесетог века.

X_2 – Лексика и богаћење речника имају у основношколским наставним програмима дужу традицију од лексичкосемантичких категорија.

X_3 – У двадесетовековним средњошколским програмским садржајима лексика односи превагу у односу на лексикологију у ужем смислу.

X_4 – Са лексикологијом као самосталном лингвистичком дисциплином ученици се у средњој школи нису упознавали пре осамдесетих година прошлог века (када се лексикологија почела осамостаљивати у српској лингвистици).

X_5 – Приступи лексикологији у домаћој општој универзитетској методичкој литератури недовољно су развијени, не истичу у правом светлу њен значај и ову област првенствено своде на лексичко-семантичка вежбања у сврху богаћења лексичког фонда.

X_6 – Пре почетка двадесетог века у школским граматикама нема лексиколошког ни лексичког садржаја.

X_7 – У школским граматикама се најпре појављује садржај који се односи на лексику српског језика, а потом на лексичкосемантичке категорије (тј. лексикологију у ужем смислу).

X₈ – Након појмова у вези са лексиком, први појмови у уџбеницима који се односе на лексичкосемантичке категорије јесу синонимија и антонимија.

X₉ – Метафора се као стилска фигура у уџбеницима помиње врло рано (почетком 20. века) и статус искључиво стилске фигуре има готово до краја века.

X₁₀ – Механизми полисемије (синегдоха, метонимија, метафора) не обрађују се у двадесетовековним основношколским уџбеницима, као ни хипонимија, ни паронимија.

X₁₁ – Сви лексиколошки појмови у школским уџбеницима обрађивали су се у светлу културе језичког изражавања.

➤ **Анализа података са теренског истраживања**

X₁₂ – Данашњи ученици ће показати боља постигнућа на практичним задацима из лексикологије него на задацима у којима је потребно показати теоријска знања.

X₁₃ – Квалитет ученичких знања у високом степену корелира са квалитетом обраде лексиколошких категорија у уџбеницима (утолико пре што је период онлајн наставе оснажио улогу уџбеника у наставном процесу).

X₁₄ – Не очекујемо значајне варијације на просторној равни (међу градовима) у вези са појединачним лексиколошким категоријама.

X₁₅ – На основношколском нивоу, ученици који су после завршеног осмог разреда уписали филолошке гимназије издвојиће се бољим постигнућима на појединачним категоријама и укупним постигнућима на тесту од других испитаника.

X₁₆ – На средњошколском нивоу, ученици филолошких гимназија имаће највиши степен постигнућа у вези са појединачним категоријама.

X₁₇ – Ученици средње школе постићи ће боље резултате на појединачним категоријама од ученика основне школе.

X₁₈ – Ученици средњих школа успешнији су од ученика основне школе у одређивању предмета проучавања *лексикологије*.

X₁₉ – Парадигматски лексички односи (осим хомонимије) познају се боље од полисемије и њених механизма.

X₂₀ – Ученици основне школе углавном мисле да већина речи има само једно значење, док средњошколци остварују успешнија постигнућа на овом пољу.

X₂₁ – Антоними се боље решавају дати изоловано, док се синоними успешније решавају када су дати у контексту (превасходно код млађих ученика).

X₂₂ – Ученици веома слабо теоријски и терминолошки познају парониме (на оба узраста), али, са друге стране, значајно су успешнији у практичној употреби паронимских парова.

X₂₃ – Висока постигнућа предвиђамо одређивању лексичког слоја коме припадају задате лексеме.

X₂₄ – Ученици имају веома ниска постигнућа у продуковању тачних назива једнојезичних речника српског језика (превасходно у основној школи).

X₂₅ – Не уочава се утицај пола на постигнућа везана за појединачне лексичкосемантичке категорије на тесту, као ни на лексичка и лексикографска знања.

X₂₆ – Укупна постигнућа ученика на тесту на а) просторној равни неће варирати, док ће се у осталим два димензијама – б) временској равни и в) образовно-профилној равни – приметити разлике:

- (б) успешнији ће бити старији испитаници од млађих;
- (в) најуспешнији ће бити филолози, најмање успешни – ученици стручне школе.

1.5. Значај и примена резултата истраживања

Будући да у српској лингводидактици још увек немамо опсежну студију која истражује наставу лексичкосемантичких категорија у теоријској и практичној, дијахроно-синхроној перспективи, значај ове докторске дисертације огледа се у неколико аспеката:

(1) Доприноси конституисању историјске и савремене методике наставе лексикологије, која има предмет, циљеве, задатке, психодидактичко теоријско утемељење и истраживачки инструментаријум;

(2) Прегледом и анализом програма наставе и учења утире пут њиховој успешној ревизији, која би се огледала у задовољавајућем квантуму лексиколошког садржаја и његовог најадекватнијег распореда, који је усаглашен, са једне стране, са лингвистичком комплексности датих концепата и, са друге, узрастом ученика;

(3) Детаљном анализом лексиколошких лекција у савременим школским уџбеницима пружа могућност њиховог унапређења у светлу што пријемчивијег организовања наставне грађе утемељене на лингвистичким знањима и савременим методичким поставкама;

(4) Усклађен са развојем (мета)когнитивних способности ученика, редослед усвајања лексиколошких појмова, којима се код ученика развијају бројне компетенције, представља поуздан темељ свакој новој методичкој апликацији која из њега произилази;

(5) Анализа структуре и садржаја теста коришћеног у теренском истраживању доприноси теоријској разради инструмента за што поузданије проверавање и евалуацију лексиколошког знања;

(6) У ширем смислу, ово истраживање доприноси лингводидактици уопште јер утемељује њену методологију на психолингвистичком приступу, без кога методика наставе језика остаје само спекулатив ваљане праксе.

Техничка напомена: Скраћенице које се користе у појединим поглављима рада објашњене су уз свако поглавље (у фуснотама или у табелама).

II. Лексикологија као део науке о језику

2.1. Постанак и генеза лексикологије у страниј лингвистичкој литератури

2.1.1. У поређењу са другим наукама о језику, које су под окриљем лингвистике настајале од XVIII и XIX века, лексикологија (грч. λέξις [Léxis] – *реч* и λόγος [Lógos] – *наука*) почела се развијати релативно касно. Иако се сматра да је термин *лексикологија* највероватније први пут употребљен 1765. године у француској општој *Енциклопедији* (1751–1772),¹ она је тек с почетка XX столећа била у повоју, да би се средином века учврстила међу лингвистичким дисциплинама у свету. Лексикологија представља део науке о језику који се бави значењем речи, структуром лексичког система и односима међу његовим елементима – речима.

2.1.2. Колевком модерне лексикологије сматра се совјетска (руска) лингвистичка школа, о чему речито сведочи тврђење еминентног америчког лингвисте Јуријела Вајнрајха. Он наводи да се у америчким уџбеницима лингвистике објављеним средином XX века не помиње појам „лексикологија”, а да тема о истраживању речничког фонда у њима носи карактер полуимпровизације. С друге стране, додаје аутор, у совјетским уџбеницима лексикологија заузима проминентно место, упоредиво са оним које уживају фонологија и граматика (Weinreich 1970: 60).² Такво стање у светској, односно совјетској, лингвистици условљено је, према Вајнрајху, неколиким чињеницама. Прво, совјетски лингвисти нису били обузети „парализом за семантичка интересовања”, која је владала у Америци под утицајем Блумфилдове школе, у време америчког бихевиоризма, када су лингвисти бављење семантичким питањима препуштали другим наукама (психологији, неурологији, социологији); совјетски лингвисти су осећали највећу одговорност и компетентност за бављење семантичким питањима. Друго, они су поред истраживања историје језика и његове књижевности, веома ценили и проучавали његову лексикологију. Треће, имали су изузетно развијену лексикографску праксу, чији су резултати били на завидном нивоу. И четврто, руски лингвисти негују норму савременог језика и културу писане речи, што неминовно утиче на развој интересовања за речнички фонд, док у Америци то није био обичај (*idem*: 60–63). Таква лингвистичка стварност „ствара атмосферу за поучавање матерњем језику у којој лексиколошка истраживања могу да процветају, док је у Америци, за разлику од тога, то поље једва било засејано” (*idem*: 63; превод је наш, В. И.). Будући да су једни од водећих утемељивача руске, а самим тим и светске, лексикологије 50-их година прошлог века Л. В. Шчерба, В. В. Виноградов и О. С. Ахманова (*idem*: 65), у истраживању развоја ове лингвистичке дисциплине полазимо од њихових теоријских разматрања, која ћемо проширити прегледом најзначајних лексиколошких монографских студија из каснијег периода, које су у лингвистичкој литератури најцитираније. Наше интересовање првенствено је усмерено на монографије које у наслову имају реч „лексикологија”, како бисмо могли увидети њен домен истраживања, односно развој њене предметности: које су то јединице, категорије и односи којима се она бави, са којим је наукама у блиској вези, у којој мери има аутономију у односу на њих и др. Руска литература биће обогаћена западнословенским и западноевропским погледима

¹ Према овој енциклопедији, граматички (језички) систем подељен је на ортологију и ортографију. Ортологију чине две опште гране – лексикологија и синтакса (*Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (ed. Denis Diderot, Jean le Rond d'Alembert), Volume IX [Ju–Mam], Paris, 1765).

² „To an American observer, the strangest thing about Soviet lexicology is that it exists. No corresponding discipline is officially distinguished in Western European or American linguistics; in such American textbooks as H. A. Gleason, Jr.'s *Introduction to Descriptive Linguistics* (New York, 1955) or C. F. Hockett's *Course in Modern Linguistics* (New York, 1958) there is no mention of “lexicology”, and what these books have to say about the study of vocabulary bears the marks of half-hearted improvisation. By contrast, Soviet textbooks assign to lexicology a prominence comparable to that enjoyed by phonology and grammar” (*idem*).

на лексикологију, а на самом крају истражена је генеза ове научне дисциплине на јужнословенском простору. У овом поглављу представимо развој лексиколошке науке у XX веку на основу фундаменталних теоријских постулата из пера водећих филолога.³ Такав циљ наметнуо је распоред лексиколошких публикација из корпуса према хронолошком критеријуму.

2.1.3. Познати руски лингвиста И. А. Бодуен де Куртене у чланку *Языкознание, или лингвистика, XIX века*, објављеном 1901. године, издваја задатке лингвистике у, тада предстојећем, XX веку. У познатој и у литератури неретко цитираној тринаестој од седамнаест тачака, он предвиђа развој ове лингвистичке области: „Лексикология, или наука о словах, как отдельная ветвь грамматики будет творением XX в.” (Бодуэн де Куртенэ 1963 [1901]: 17). Осврт на двадесетовековну лингвистичку и лексиколошку литературу само потврђује поузданост визионарске мисли великог Куртенеа (исп. и Кузнецова 1989: 4).⁴

2.1.4. Лексикологија се у првој половини XX века у руској (и европској⁵) лингвистици најпре почела појављивати спорадично, да би, затим, средином столећа међу језичким гранама заузела значајно место. Када је тридесетих година Л. А. Булаховски објавио *Курс русского литературного языка* (Кијев, 1934), тада се, како се у литератури истиче, први пут у совјетској лингвистици међу наукама о језику појављује поглавље „Лексика”, у коме се уводе понеке лексиколошке категорије руског језика (Баранов 1988: 4). Постепени улазак лексикологије у језички систем препознаје се потом и у раду Л. В. Шчербе, познатог као утемељивача концепције активне граматике. У разумевању и проучавању језика он је јасно разграничавао граматiku од лексике. Потоња је за њега значила речнички састав, којим се искључиво бави лексикографија. Шчерба у раду *Очередные проблемы языковедения* (1945) представља структуру граматичког система, која се састоји од четири области: (1) фонетика, (2) творба речи, (3) морфологија и (4) синтакса, при чему у предметност творбе речи (рус. *словообразование*) укључује и семантичку деривацију, тј. развој нових значења речи. Ипак, на самом крају наведеног рада аутор ће отворити могућност за конституисање пете гране – лексикологије, коју је предвидео Б. де Куртене, али за коју сматра да би назив „лексичке категорије” био адекватнији, будући да се термин *лексикологија* усталио у значењу *науке о лексици* (Шчерба 1945; Самарин 2010).⁶

2.1.5. Историјско-филолошка парадигма, која је владала у западноевропској и руској лингвистици у XIX и почетком XX века, истраживања лексичке семантике, као и других

³ Није нам циљ да овде представимо капиталне радове свих руских (и других) лексиколога. Томе би се могла посветити једна докторска дисертација у целини. Даћемо преглед само неких, према нашем увиду у литературу, најзначајних монографија, које ће бити довољне за стварање опште слике о развоју лексикологије као науке о језику, њене предметности и фундаменталних концепата.

⁴ Већ у раду *Языкознание* (1904) аутор лексикологију подводи под граматiku у најширем смислу, коју чине: 1) фонетика, 2) семантика (наука о значењу или о везама ванјезичних представа (идеја) са строго језичким знаковима), 3) морфологија (а) у ужем смислу и б) синтакса), 4) лексикологија (наука о речима и изразима најразличитијег садржаја и обима) и 5) етимологија (Бодуэн де Куртенэ 1963 [1904]: 100).

⁵ Фердинанд де Сосир у *Kursu opšte lingvistike* (1996), књизи која сабира ауторова универзитетска предавања са самог почетка XX века, лексикологију сматра делом граматике. Упркос граматичарској традицији, у којој је уобичајено „*da se morfologija i sintaksa nazivaju gramatikom, dok je leksikologija, ili nauka o rečima, iz nje isključena*”, овај лингвиста објашњава да се граматички односи могу изражавати како граматичким средствима, тако и речима. На примерима из светских језика показује како се поједине синтаксичке „чињенице” могу подударати са лексиколошким чињеницама. Најзад, закључује да „*tradicionalne podele gramatike mogu biti korisne u praksi, ali one ne odgovaraju prigodnim razlikama i nisu povezane nikakvim logičkim vezama*” (1996: 137–138). Погледи Де Сосира ишли су испред његовог времена. Они ће бити реактуелизовани тек у другој половини XX века.

⁶ „Бодуэн предвидел подобный отдел грамматики и называл его лексикологией. К сожалению, этот термин очень привычен в другом смысле, в каком его, может быть, и следует употреблять. Я ничего не вижу лучшего, как назвать этот пятый отдел грамматики – «лексические категории»” (Шчерба 1945: 186).

лингвистичких дисциплина, обележила је дијахронијским приступом (Geeraerts 2010: 9–44). За марксистичку лингвистику је, на пример, према речима В. В. Виноградова, проблем значења речи био изузетно важан. Овај аутор сматра да се закономерност у развоју речничког састава језика може проучавати једино ако се дубоко проникне у срж историјских промена значења речи, па је један од основних задатака лексикологије било истраживање квалитативних промена у структури значења речи током историјског трајања (Виноградов 1977 [1953]: 162). Будући да је указивао на неодвојивост речи од њених историјских корена, и на условљеност њеног значења бројним лексичким и нелексичким категоријама у „дијалектичком јединству”, Виноградов истиче потребу да се приликом лексиколошких истраживања узму у обзир особитости епохе, живота народа, књижевности, друштвене свести и социјалног живота, историје и културе, чији је језик органски део. За њега је научна лексикологија историјска лексикологија (Костомаров 1977: 1, 3).⁷

Према мишљењу поменутог филолога, развој историјске лексичке семантике у руском језику утемељен у радовима руског и украјинског лингвисте А. А. Потебње, у другој половини 19. века, који је указивао на међузависност језика и мишљења (Виноградов 1977 [1965]: 95–100). Значај тог односа заузео је важно место у ставовима руског филолога Ф. П. Филина, аутора постхумно објављене *Историјске лексикологије руског језика* (1984), који је истицао да главни предмет проучавања лексикологије није проучавање развоја састава лексике неког језика, него је предмет лексикологије структура појмова и њихових речничких ознака, са једне стране, и конкретни начини њиховог именовања у језику одређеног колектива, тј. сама техника употребе унутрашње форме речи, са друге (*idem* [1965]: 116–117). Друкчије речено, промена састава лексичког система последица је смене различитих типова мишљења. Уважавајући ставове својих претходника, Виноградов на једном месту потврђује да су лексичка значења речи, која су органски свезана са граматичким, структурни елемент језика (*idem* [1953]: 189).

2.1.6. Крајем педесетих година XX века О. С. Ахманова у Москви објављује *Очерки по общей и русской лексикологии* (1957). Према нашем досадашњем увиду у литературу, рекло би се да је реч о једној од првих значајних монографских публикација која у наслову носи реч „лексикологија”. За ову лингвистичку лексикологија представља научну дисциплину која се бави систематским изучавањем речничког фонда једног језика. Као таква, она изискује теоријска проучавања заснована на истраживању свеукупних лексичких јединица једног језика (лексема и фразеолошких јединица). Теорија лексикологије бави се проблемима који се тичу одређења речи као основне језичке јединице и њеног места међу другим језичким јединицама, питањем лексичког значења и лексичко-семантичког система језика, утврђивањем односа између значења и појма, као и истраживањем веза између граматичког и лексичког значења речи. У осветљавању и разрешавању тих проблема, према овој ауторки, може помоћи укупна модерна лексикографија, са богатим пописом и описом лексичких јединица, чијег континуираног и масовног истраживања до тада није било (Ахманова 1957: 3). Разматрајући суштину многобројних лексиколошких питања, ауторка их, за тадашњу лексикологију, своди на два фундаментална: прво је разграничење речи од других, нижих и виших, јединица, а друго је проблем њеног „идентитета”. Прво наведено питање одраз је тадашње реакције на лингвистички структурализам, у коме разграничење речи од морфеме и синтагме није било од прворазредног значаја. За структуралисте је, како она наводи, то само био псеудопроблем. Другим наведеним проблемом се до тада није бавио велики број лингвиста, а он подразумева одговоре на питања нестајања речи, као и на појаву цепања полисемантичке структуре и настајање хомонима (*idem*:

⁷ Са лексиколошким питањима у радовима Виноградова везана су и питања опште теорије језика, граматике, творбе речи, стилистике, текстологије и језичке културе (*idem*: 3–8).

4–5). У овој монографији тежиште је управо на разрешавању другог проблема. Ауторка се посебно бави различитим типовима лексичко-семантичких и фонетско-морфолошких варирања и праћењем последица које она имају на идентитет речи. Наиме, као крајњу границу лексичко-семантичке варијације она види хомонимију, тј. настанак две речи које се подударају само по облику, док се као граница фонетско-морфолошке варијације јавља синонимија – настајање две или више речи различитог облика, а сличног значења. Ове категорије представљале су тежиште њених разматрања (в. *idem*). У монографији О. Ахманове обрађена су питања лексичког значења, која се протежу и на фразеологију и лексику – посматрану са становишта сфере употребе и стилске диференцијације.⁸

2.1.7. Да је ово период почетка експанзије лексиколошке науке у Русији, показује чињеница да се број монографија које описују лексикологију као научну дисциплину почео умножавати. Након две године објављен је уџбеник намењен професорима и студентима руског језика, *Очерки по русском словообразованию и лексикологии* (1959), који потписује русиста Н. М. Шански. У овој књизи јасно је видљива тесна веза лексикологије са дериватологијом, морфологијом, етимологијом и фразеологијом.⁹ Говорећи о предмету и задацима лексикологије у другом, централном делу књиге, аутор је дефинише: „[л]ексикологија је грана науке о језику која проучава савремени састав речника као и његов историјски развој” (Шанский 1959: 145, превод је наш, В. И.). Лексикологија за Шанског није наука о речима као изолованим јединицама, јер састав речника једног језика, тј. његова лексика, није само прост збир лексема, него је систем узајамно повезаних јединица, па је отуда лексикологија наука о речничком систему језика у целини (*idem*: 147). Постављајући лексикологију и лексику једног језика у јединствени, холистички спектар проучавања, он наводи да се у лексикологији речи проучавају из угла: 1) њиховог лексичког значења, 2) места у целокупном лексичком систему, 3) порекла, 4) сфере употребе, 5) сфере примене у комуникацији, те 6) њиховог експресивног и стилског карактера (*idem*: 146). Делом лексикологије сматра и фразеологију, која проучава фразеологизме као интегралне јединице аналогне речима (*idem*; в. овде фн. 9). У сфери лексичког значења разматра појмове полисемије (*idem*: 151–153), хомонимије, синонимије и антонимије (*idem*: 157–168). Вреди запазити како се број парадигматских лексичких односа у лексикологијама средином XX века почиње увећавати. Антонимију у монографским публикацијама тог карактера у прегледаном корпусу на овом месту срећемо први пут.

2.1.8. Ширу теоријску разраду предметности лексикологије, њеног односа према другим наукама о језику и места међу њима донела је монографија *Теория слова, принципы ее построения и аспекты изучения лексического материала* К. А. Левковске из 1962. године. У овој монографији ауторка прегледно и систематично издваја различита подручја и гране лексикологије, чега у ранијим приручницима, према нашим сазнањима, на једном месту није било. Најпре то су: 1) општа и посебна лексикологија, са којима се прожимају 2) синхронијска и дијахронијска лексикологија. Њима додаје и 3) поредбену, односно поредбено-историјску, те 4) конфротативну лексикологију, која је искључиво синхронијска (*idem*: 21–23). Надаље, сумирајући разумевање предметности лексикологије као науке и њен однос према другим

⁸ О. С. Ахманова бави се стилистичким раслојавањем речи, и показује како разграничење стилистичког и семантичког варирања има важну улогу у утврђивању идентитета речи. Надаље, она раздваја функционалистички и експресионистички приступ лексичком значењу. Први се односи на значење одређено ситуацијом, а други подразумева значење инхерентно речи. Као посебан, наводи и психолингвистички приступ (*idem*: 5, 9–23).

⁹ Иако фразеологија није нашла место у овој монографији, аутор на самом почетку напомиње да ће јој посветити посебну књигу (Шанский 1959: 4), па тако ова велика област није остала занемарена у његовом опусу. Занимљиво је да његова *Лексикология современного русского языка* (прво издање, 1964) заправо има идентичан садржај као и ова прва лексиколошка монографија из 1959, само су јој додата два нова поглавља – једно о фразеологији, а друго о лексикографији (в. Шанский 1974).

научним дисциплинама, Левковска истиче да лексикологија у ширем смислу обухвата: 1) лексикологију у ужем смислу, 2) етимологију, 3) творбу речи, 4) фразеологију, 5) семасиологију¹⁰ и 6) ономасиологију, при чему су се последње три, све већим развојем, из лексикологије недавно издвојиле (*idem*: 23). Питања која се тичу лексикологије у ужем смислу могу се поделити на два дела: а) проблем опште теорије речи и б) проблем опште теорије речничког састава. Иако су, како она наводи још у Предговору, она нераскидиво повезана, њена монографија усмерена је на први круг проблема, док се питања речничког састава само мимогредно дотиче, будући да је лексички потребно посветити посебну пажњу и посебно истраживање (Левковская 1962: 4). Указујући на саодношења према фонетици и морфологији, односно на различите углове посматрања речи из перспективе ових наука о језику (*idem*: 11–21), ауторка нарочито образлаже место лексикологије и семантике у граматичком устројству језика, иако је велики број лингвиста ту узајамност оповргавао.¹¹ Веза између лексичког значења и граматике, експлицитно проблематизована, како смо изнад видели, још код Ахманове, овде је посебно наглашена приликом разматрања проблема значења речи, коме Левковска посвећује цело поглавље књиге (в. *idem*: 118–183). Лексичко значење представља јединство значења њене основе и општег значења одговарајуће врсте речи (*idem*: 138). Друкчије речено, оно је представљено као комплекс лексичког и граматичког значења, коју има свака врста речи.¹² Најзад, питање *идентитета* речи, лексичко-семантичке варијантности и разграничење полисемије од хомонимије (*idem*: 192–196) представља још једну тачку укрштања са лексиколошким монографијама Ахманове и Шанског. Снажна веза лексикологије и дериватологије огледа се у трећем делу ове публикације, који је у целости посвећен структурно-семантичкој класификацији речи заснованој на анализи творбених форманата (*idem*: 206–277).

2.1.9. Напредовање теоријских разрада проблема лексичког значења, које се налази у центру предметности лексикологије, несумњиво је утицало на континуирани развој ове научне области. Тако се не само у Русији него и у западној Европи, понајвише међу британским лингвистима, у другој половини XX века (лексичка) семантика рапидно развијала. Најфундаменталније биле су монографије *Семантика* С. Улмана, *Структурна семантика* Ц.

¹⁰ У лексичкосемантичкој литератури појмови *ономасиологија*, *ономасиолошки* и *семасиологија*, *семасиолошки* указују на фундаменталне приступе анализи лексичког значења (в. нпр. Кузнецова 1982; Новиков 1982; Рублёва 2004). Први од њих односи се на вектор који полази од значења и иде ка истраживању форме којом се то значење изражава (О: значење → знак), а други се односе на вектор који иде од познате форме у језику ка истраживању и анализи њеног значења (С: знак → значење). Термин *семасиологија* је, како Левковска наводи, први пут употребљен у Немачкој у 19. веку у књизи *Vorlesungen über lateinische Sprachwissenschaft*, чији је аутор Карл Кристијан Рајсиг (Лајпциг, 1839). За ову ауторку *семасиологија* директно упућује на област науке о језику, док је термин *семантика* нешто шири, па се уз њу мора јавити и одговарајућа област науке коју она изучава (1962: 36, фн. 3). Када је реч о односу између семасиологије и ономасиологије, у литератури налазимо да је ову опозицију увео доста рано А. Цаунер (1903. године) (Крумова-Цветкова и др. 2013: 397), а К. А. Левковска показује да је она прилично јасно приказана илустрацијом Франца Дорнзејфа, која се јавља још у првом издању његовог речника *Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen* из 1934. године (Левковская 1962: 40–41).

¹¹ Најрадикалније ставове о томе да лексика припада само области семантике, на које упућује и сама ауторка, можемо пронаћи код холандског лингвисте П. К. Пардекопера, који је у књизи *Syntaxis, spraakkunst en taalkunde* (1955) истакао да лексикологија не може бити самостална дисциплина у науци о језику (Левковская 1962: 11). У његовој књизи се ни на једном месту не говори о *речи* као предмету лексикологије, као јединици речничког састава језика, нити о речнику као систему лексичких јединица. Будући да не уочава постојање чистих опозиција међу лексичким јединицама, он долази до закључка да не постоје лексичке категорије које су од језичког значаја, као ни да не постоје никаква системност у речничком саставу језика. И не само то, сматра да у сфери означеног влада хаотично, бесистемско мноштво изолованих лексичких значења. Самим тим, лексикологија, према Пардекоперу, не припада језичком систему (Мионов 1957: 106–107).

¹² На пример, *читати* и *читање*, или *улазити* и *улазак*, и сл. имају исту лексичку основу, а различиту граматичку компоненту.

Лајонса, Семантика Ф. Палмера, Лексичка семантика А. Круза, а од рецентнијих семантичара издвојили бисмо прегледну монографију *Теорије лексичке семантике* Д. Херартса и *Лексичко значење* Л. Марфи (исп. Ullmann 1962; Lyons 1963; Palmer 1976; Cruse 1986; Geeraerts 2010; Murphy 2010). Заправо, разматрање питања лексичке семантике, проблема значења речи и бројних партикуларних категорија и лексичких односа који се тичу предметности лексикологије у светлу различитих лингвистичких теорија и приступа јављало се истовремено у стотинама студија широм света, а међу њима су предњачили совјетски и англосаксонски лингвисти. Наша је намера, као што је са почетка овог поглавља истакнуто, да хронолошки представимо најзначајније монографије које су у наслову имале одредницу *лексикологија* (са фокусом на славистичку литературу). Ипак, за тренутак ћемо застати и скренути пажњу на три монографије које нису имале реч „лексикологија” у наслову, али су имале изузетан утицај на разумевање сегмената њене предметности у најужем смислу.

(1) Лексиколошка питања су нарочито заокупљала и пажњу модерне лексикографске мисли, па је напредовање науке на том пољу значило и еволутивни ток за лексикологију. У том смислу, посебно је био значајан *Приручник лексикографије* (*Manual of Lexicography*) чешког лингвисте Ладислава Згусте, објављен у Прагу 1971. године, који не само да је поставио теоријске темеље лексикографије него је и донео помак у приступу лексичком значењу, које је, како сам аутор наводи, у средишту лексикографове пажње (Zgusta 1991: 27). Говорећи о проблему и неодређености овог феномена, Згуста наводи да се он може посматрати из различитих углова, па је отуда предмет истраживања неколико дисциплина: „Problem suštine značenja [...] vjerovatno je širi i od čisto lingvističkog istraživanja, budući da zahtijeva kombinovanje lingvističkog, psihologijskog, filozofijskog i drugih pristupa” (*idem*: 30). У овој студији издвајају се компоненте лексичког значења, па се тако детаљно образлажу денотат, десигнат, конотација и домен примене, међу којима, према аутору, некада постоји нејасна граница. Оне показују неодвојивост лексичког значења од појмовног мишљења, специфичних погледа на свет једног колектива и његових ставова, затим саме реалије на коју се лексема односи, као и контекста у коме се употребљава. Питања полисемије, односа између тзв. директног (основног) и доминантног значења, те развитка секундарних значења лексема, од фигуративних до „пренесених”, међу којима Згуста прави разлику, за лексикографе су од изузетног значаја, па тако она у овој монографији такође добијају значајну разраду. Према аутору, посебну важност за лексичку семантику има контекст, који у случају полисемичне речи дисамбигвизује потенцијална значења, па се на тај начин конкретизује оно значење које се реализује, док у случају депледије, контекст додаје значење семантички истрошеној речи (*idem*: 66–71). Као што је то био случај и са дотадашњим лексиколошким студијама, са проблемом полисемије доводе се у непосредну везу и питања хомонимије, а њима се придружује и синонимија и утврђивање блискозначности (*idem*: 75–93).

(2) Питање лексичког значења, које је било једно од проблемских тежишта у Згустином *Приручнику*, али и најважније лексиколошко питање уопште, остајало је у средишту пажње водећих семантичара. Тако, већ након само три године, у Москви 1974. излази позната монографија *Лексическая семантика (синонимические средства языка)* аутора Ј. Д. Апресјана, врло утицајног представника Московске семантичке школе, који је своју концепцију лексичког значења формулисао на основу дугог лексикографског рада. Говорећи о основним идејама савремене семантике, аутор се надовезује на Згустина уверења и истиче да је лексичка семантика произишла из лексикографије, која пре свега тражи одговор на питање шта речи значе (Апресјан 1974: 6). У дотадашњим семантичким истраживањима осећао се јак утицај структурализма, који је од половине XX века изнедрио компоненцијалну анализу лексичког значења, мада су се са овим проблемом у коштац хватали и филозофи и логичари, посебно у

оквиру математичке логике (*idem*: 7–9). На обликовање Апресјанових теоријских приступа лексичко(-синтаксичко)ј семантици утицала је умногоме и чомскијанска генеративно-трансформативна традиција.¹³

У духу својих претходника, који, како смо видели, одбацују сосировски двокомпонентни модел ознаке и означеног (из 1916)¹⁴ и у приступе лексичком значењу уносе језичке, логичке и ванјезичке компоненте, Апресјан такође скреће пажњу на његову вишеккомпонентност. Према овом лингвисти, „[с]емантика језичког знака одражава наивни појам о ствари, својству, радњи, процесу, догађају” (*idem*: 56), па прагматика знака преноси важне елементе значења у сваком конкретном случају:

„[П]од лексическим значением слова понимается семантика знака (наивное понятие) и та часть его прагматики, которая включается в модальную рамку толкования. Лексическое значение слова обнаруживается в его толковании, которое представляет собой перевод слова на особый семантический язык” (*idem*: 69).

Апресјан примећује да се на прагматику знака у семантичкој литератури односи широк круг појава.¹⁵ Од експресивних елемената значења, преко асоцијативних ознака и конотације, све до *модалног оквира исказа* (рус. *модальная рамка высказывания*) А. Вјежбицке и *пресупозиције* Ч. Филмора. Конотација, иако не припада делу основног значења речи, може учествовати у метафоризацији, творби и другим језичким процесима (*idem*: 67–68), па је отуда често незаобилазна у тумачењу развоја значења.

У теоријским разматрањима феномена полисемије, моносемије и хомонимије, а истовремено и синонимије и антонимије, у овој монографској студији учева се приступ који бисмо данас одредили као фазилингвистички. Њиме се ове појаве сагледавају као категорије меких граница, устројене скаларно или прототипично. Тако су Апресјанови погледи усмерени на осцилирање и дифузност значења и проблем успостављања граница међу одвојеним значењима једне лексеме, који за лексикографе представља озбиљан и тежак задатак, на који је пре њега већ указао Д. Н. Шмељов (1969) (према *idem*: 179–181), мада смо могли запазити да је на нејасност граница значења речи упућивао још раније Виноградов (1953: 165), али и неки други аутори.¹⁶

¹³ На развој теорије лексичке семантике Ј. Д. Апресјана, поред трансформационе теорије и савремених теорија антрополошке оријентације, утицао је и његов рад на машинском превођењу у Информационом институту Министарства за електротехничка истраживања. „Ту се почетком 70-их година 20. века нашао Ј. Д. Апресјан са другим истакнутим лингвистима (И. М. Богуславским, А. К. Жолковским, Л. Н. Јорданском и др.)” (Ристић 2015: 136). Значај трансформационе теорије у раду Апресјана нарочито се огледа у последњем поглављу ове његове књиге, које је у целини посвећено дубинско-синтаксичким трансформацијама (в. Апресјан 1974: 316–345).

¹⁴ Сосировом дводимензионалном приступу супротставља се семиотска теорија знака Ч. Мориса, која је са извесним допунама и модификацијама прешла у лингвистику захваљујући радовима И. А. Мељчука. У оквиру те теорије, поред ознаке и означеног, уносе се још два параметра: синтактика знака (информација о правилима увезивања једног знака с другим знаковима у тексту) и прагматика знака (информација која указује на однос говорника и саговорника у датој ситуацији) (Апресјан 1974: 56).

¹⁵ Са прагматиком знака можемо довести у везу и функционалистички приступ лексичком значењу, о коме говори О. С. Ахманова (в. фн. 8).

¹⁶ Према Виноградову, значења речи имају често многобројне прелазне нијансе: „Смысловые границы слова могут быть очень широки, а иногда и не вполне определенны. Смысловая область слов (даже многих научных терминов) имеет пограничные зоны и многочисленные переходные оттенки” (1953: 165).

Радикалнији поглед на неодређеност граница међу значењима једне лексеме имао је А. Рудскогер (1952), који је уместо лексикографског термина *значење* увео термин „појмовно поље”, које нема тако оштре границе као што га имају речничка *значења*. Сличне погледе имао је и Шмељов (1969), говорећи о принципу дифузности значења (према Апресјан 1974: 180).

Ауторови назори упућују на скаларност полисемије, чији су различити типови на замишљеном континууму на различитој удаљености од хомонимије. Другим речима, хомонимија је један од полова на скали вишезначности, а други пол је моносемија. Различити типови моносемије представљају различите степене приближавања полисемији, чији се механизми представљају као регуларни (метонимијски) и нерегуларни (метафорични) (*idem*: 185–191). За регуларни развој нових значења лексеме са Апресјаном се у литератури учвршћује терминолошка синтагма *семантичка деривација*, коју је – како се сматра – увео Д. Н. Шмељов (према *idem*: 187–189).

Већ први поглед на ауторов приступ лексичкој синонимији нас води до закључка да је ова категорија такође представљена у светлу меких граница, при чему се издвајају и минуциозно представљају прототипични случајеви – прави синоними – и они мање типични – неправи, односно квазисиноними. Апресјан истражује критеријуме за њихово одређивање и нуди, најзад, њихову скаларну класификацију (*idem*: 219–224). Овакав, фазичан, приступ аутор има и лексичким конверзивима, о којима се у литератури тек почело говорити и чему он посвећује цело поглавље (*idem*: 256–283),¹⁷ као и лексичким антонимима, међу којима уочава прототипичне случајеве, градабилне и неградабилне, а затим и оне мање типичне и нетипичне, квазиантониме (*idem*: 284–314).

Лексичка семантика Ј. Д. Апресјана представљала је једну од најутицајнијих руских семантичких монографија из 70-их година XX века. У њој су се преплитали утицаји неколико лингвистичких приступа и школа, обележени генеративно-трансформативном теоријом, али у којима су, захваљујући ауторовим истанчаним осећајем за континуалност језичког и семантичког система, истовремено живо пулсирали најављени, и у светској лингвистици актуелни, теоријски конструкти когнитивне и фази лингвистике.¹⁸

(3) Следећу деценију обележила је изразита продуктивност на овом лингвистичком пољу. Трећа монографија на коју на овом месту желимо указати јесте *Семантика русског језика* (1982) Л. А. Новикова, угледног и истакнутог руског лингвисту, ученика В. В. Виноградова, који је безмало читав радни век посветио проблему значења речи. Будући да није била насловљена „лексикологијом”, она нам не може пружити увид у ауторове погледе на целокупну предметност ове језичке дисциплине, али нам је значајна за њен важан сегмент – лексичку семантику и лексичке односе, који чине предметност лексикологије у ужем смислу.

Системски карактер језика представља основу концепције Новиковљевог приступа. Аутор посебно осветљава међузависност синтагматских и парадигматских односа који структурирају језички систем од дубинског до површинског нивоа. Проучавање односа унутар познатог троугла *стварност – мишљење – знак*, како год да се они називали у различитим лингвистичким школама и правцима, Новиков види као фундаментално питање семантике (1982: 7). Целокупан приступ проучавању лексичког значења и односа у које она ступају одређен је *семасиологијом*, која полази од знака и изучава његово значење, и *ономасиологијом*, која од значења иде ка именовану, тј. знаку (в. фн. 10). Овакви приступи семантици, према аутору, илустративно се одражавају у односу улога говорник – саговорник. Први ће заступати ономасиолошки принцип (од мишљења ка кодирању и језичком знаку), док ће други

¹⁷ Сам појам конверзије увео је Лајонс (1963), да би се она убрзо након тога изучавала углавном у својим синтаксичким аспектима. Крајем 60-их година XX века она почиње да се изучава из семантичког угла у радовима Филмора (1969) и Апресјана (1970) (према *idem*: 257).

¹⁸ Изникла на темељима филозофских и логичких концепата и расправа, фазичност се у лингвистици почела јављати у радовима Пражана у којима се расправљало понајвише о односу центра и периферије 60-их година XX века, када је водећа парадигма још увек био структурализам (Радовановић 2015).

репрезентовати семасиолошки (од језичког знака, преко декодирања до мишљења). У сфери лексичке семантике, према овим принципима, издвајају се семасиолошке категорије (моносемија, полисемија, хомонимија) и ономасиолошке (синонимија, хипонимија, антонимија, конверзија, те семантичка поља) (Новиков 1982: 83–84). У њиховој основи леже логички односи који се успостављају између два значења. То су односи 1) подударности, 2) укључивања, 3) пресека и 4) искључивања:

1) Однос **подударности** уочава се међу апсолутним синонимима и дублетима. Они образују тзв. *нулту опозицију*. 2) Однос **укључивања** је однос који представља хипонимија. Она подразумева један скуп садржан у другоме (нпр. *животиња – слон*), при чему ужи скуп садржи додатна семантичка обележја која ће га разликовати од ширег и других подскупова истог скупа. Таква опозиција, заснована на присуству или одсуству неког семантичког обележја, назива се *привативна*. Члан привативне опозиције који карактерише одсуство знака је немаркирани, док је члан опозиције који карактерише присуство семантичког знака маркирани. Маркирани члан има ограниченију, ужу дистрибуцију од немаркираног члана. 3) Однос **пресека** подразумева заједничке семантичке компоненте у пресеку два значења. Он се уочава међу синонимима, антонимима, кохипонимима и неким видовима полисемије (међу компонентно блиским значењима). Такав однос образује *еквиолентне* опозиције, чији су чланови равноправни и оне заједно са привативним представљају најраспрострањенији однос у језику. 4) Најзад, однос **искључивања** илуструју семантички удаљене јединице (хомоними). Новиков у овај однос убраја и полисемична значења која су асоцијативно индукована (нпр. *здрава девојка – здрава идеја*). Овакве јединице образују дисјунктивну опозицију.

Нулте, привативне и еквиолентне опозиције разматрају се у **ономасиолошком** аспекту, док се дисјунктивне (логички утемељене на неупоредивим појмовима, а лингвистички засноване на асоцијативној вези) сагледавају се у **семасиолошком**. Према овом аутору, наведена четири типа семантичких односа лексичких јединица „леже у основи свих односа и категорија лексичко-семантичког система језика” и имају карактер лингвистичких универзалија (Новиков 1982: 137–147).¹⁹

Важност Новиковљеве *Семантике* за наше истраживање огледа се не само у томе што је аутор експлицитно представио везу између логичких и семантичких односа него и у чињеници да у њој први пут наилазимо на експлицитно одређење *лексичкосемантичких категорија*, које аутор јасно дефинише и образлаже, посвећујући им читаво поглавље књиге. Према овом лингвисти, лексичкосемантичке категорије, које уопштавају својства језичких јединица, са једне стране их обједињују у „тематске групе” речи, а са друге систематизују такве јединице са становишта општости или специфичности њихових значења, структуре и функције. При чему је свака од категорија градуелно устројена, са истакнутим типичним и мање типичним поткатегијама. Ту спадају: полисемија, хомонимија, конверзија, синонимија и антонимија (*idem*: 187–258). Управо су оне, заједно са хипонимијом и паронимијом, језгро предмета нашег истраживања.

Сада ћемо се вратити на основну линију излагања – представљање монографија са „лексикологијом” у наслову – и, следећи хронолошки критеријум, сагледати водеће лексиколошке приручнике у свету пред крај XX и с почетка XXI века.

¹⁹ Ипак, према С. Г. Бережану, основне језичке категорије могу свести на три: 1) семантичка еквивалентност или хомосемија; 2) семантичка блискост или парасемија; 3) семантичко неслагање или хетеросемија. Тако се, у складу са њима, издвајају следеће јединице: хомосем(ант)и, парасем(ант)и, хетеросем(ант)и (према Новиков 1982: 186).

2.1.10. Исте године (1982) када и *Семантика* Л. А. Новикова, објављена је *Лексикологија русског језика* Е. В. Кузњецове,²⁰ уџбеник лексикологије који је тада намењен свим универзитетима у Русији²¹ и који, према неким наводима, представља пионирско дело, јер се у њему Кузњецова експлицитно залаже за системски опис лексике руског језика. У њему се одражавају иновативни погледи на унутрашњу и спољашњу систематизацију лексичког фонда (От редколлегии 2010: 233). Системски карактер језика био је, како смо видели, и водећи теоријски концепт Л. Новикова (али и других претходника), који у *Лексикологији* Кузњецове добија разраду.

Међу прегледаном литературом, овде смо први пут наишли на покушај експлицитног разграничења лексикологије и семасиологије. Према овој ауторки, лексикологија изучава ванјезичке аспекте речничког састава, тј. оне који су условљени социјално-историјским факторима. Отуда су њени задаци усмерени на формирање лексичког фонда, историјске промене које се у њему одигравају, систематизацију лексике из угла њеног порекла, сфере употребе и др. Тако се успостављају опозиције према ознакама *домаћа реч – позајмљеница*, *актуелна – застарела реч*, *општеупотребна – реч са ограниченом употребом*. Лексици се у том случају приступа са социолингвистичког аспекта. С друге стране, семасиологија се бави изучавањем лексичког система и речи као његове основне јединице пре свега са аспекта унутрашњих закономерности које тим системом управљају. Њени циљеви окупљени су око проучавања полисемије, различитих типова семантичких и формално-семантичких односа (парадигматских, синтагматских и варијантних²²), као и лексичко-семантичких група речи. У овом, другом, случају лексици се приступа са системско-семасиолошког аспекта (Кузнецова²1989: 4–5, 7).

Према ауторкиним наводима на истом месту, међу овим дисциплинама не може постојати апсолутно разграничење, будући да су системност и социјалност језика међусобно условљени. Из тог разлога, ова монографија обухвата оба аспекта, а њима се, у трећем делу и нешто мањем обиму, придружује и опис фразеологије руског језика.²³

Када је реч о термину *лексема*, Кузњецова истиче да је резервисан да означи материјалну, физичку појавност речи. У таквом значењу први га је употребио Н. И. Толстој, а затим су га

²⁰ Руска лингвисткиња, коју су лингвисти због структуралистичких приступа у науци називали и „системски човек”, била је лексиколог и лексикограф. Велику пажњу је посветила методама семасиолошких истраживања 70-их година XX века. Њена методологија степенасте идентификације лексичког значења значајно је утицала на посматрање семантике лексичких јединица (От редколлегии 2010: 233).

²¹ Овај уџбеник је и данас не само део литературе за припремање испита из *Лексикологије* на Филолошком факултету Московског државног универзитета „М. В. Ломоносов” него је и једина монографска публикација на списку од четрдесетак библиографских јединица која носи назив *Лексикологија руског језика (Русский язык и его история)*, Програмы Кафедры русског језика: 23–25; доступно на: www.philol.msu.ru/data/programs/russian.pdf.

²² Кузњецова истиче да се у литератури овај трећи однос међу лексемама зове *епидигматски* (Д. Н. Шмељов), али и *деривациони* (П. Н. Денисов). Једни аутори под њиме сматрају формално-семантички однос међу изведеницама истог деривационог гнезда, док други под њиме сматрају само односе међу значењима у оквиру једне полисемантичке структуре (²1989: 11). Друго наведено гледиште заступају неки савременији универзитетски лексиколошки приручници (исп. нпр. Рублёва 2004; Бабенко 2008: 9).

²³ Колико су лексикологија и фразеологија тесно везане језичке дисциплине, илустративно показује и лексиколошки уџбеник М. И. Фомина *Современный русский язык: Лексикология* (1978), у коме их већ с почетка ауторка симултано представља, а две главне целине књиге подељене су на *Лексику* и *Фразеологију* (исп. Фомина³1990). У оквиру Лексике, представљена су питања лексичког значења и односа, а затим и састава лексике руског језика. Творба речи остала је изван предметног опсега ове монографије.

преузимали и други истраживачи.²⁴ За њену унутрашњу, идеалну страну Кузњецова користи термин *семема* (*idem*: 10).

Говорећи о лексичком значењу, ауторка, надовезујући се на своје претходнике, указује на двојаке чиниоце који истовремено учествују у његовом стварању. Реч је најпре о ванјезичким факторима, који се односе на стварност и наше мишљење, али и о оним унутарјезичким, који такође утичу на значење речи – контекстуалне везе, синтагматски и парадигматски односи, асоцијативне везе и др. Отуда се међу компонентама лексичког значења може издвојити појмовна (денотативна), која је обавезна, и низ других секундарних, попут емпиријске (само за чулно сазнатљиве појмове) или конотативне компоненте (које се односе на емоционалну, вредносну и стилску обојеност) (*idem*: 19–28). Занимљиво је да се у овом лексиколошком приручнику представљају сви најважнији парадигматски односи о којима читамо и у актуелним лексикологијама: синонимија, антонимија, конверзија, хомонимија, али и хипонимија и паронимија, о којима у прегледним капиталним издањима лексикологија које смо истраживали дотада није било речи.

Као посебан тип лексичких односа ауторка издваја *варијантне* односе, у које спадају вишезначност (полисемија) и синонимија (полилексија). Прве су у литератури познате и као лексичко-семантичке варијанте (ЛСВ) речи, које су у виду снопа повезане у унутрашњој структури вишезначне лексеме. Оне образују унутарлексемску семантичку парадигму речи, познату под називом и *семантичка структура речи*. Између структуре полисемичне речи, тј. односа њеног основног и секундарних значења, и синонимског реда успоставља се својеврсна системска паралела. Ауторка увиђа аналогију између доминанте синонимског реда и основног значења полисемичне речи: доминанта је синоним који се највише употребљава и има неутрално значење, али и обједињује све друге синониме (*idem*: 100–102, 128).

Представљање хијерархијске структуре лексикона једног језика јавља се и у ранијим публикацијама које смо имали прилике да истражимо (исп. нпр. Апресян 1974: 248–255), али се она у *Лексикологији* Кузњецове јавља у најпотпунијем виду. Ауторка полази од *семантичког поља*, као најопштијег скупа, који обухвата све лексеме које су повезане према различитим опозицијама или асоцијативно и припадају свим врстама речи. Затим издваја *тематску групу*, коју чине именице са конкретнопредметним значењем. Следећа категорија о којој говори јесу *класе речи*, међу којима се такође успоставља хијерархија по општости: најопштија класа јесу *врсте речи*, а унутар њих се издвајају *разреди*, класе лексичко-граматичког карактера (нпр. описни или односни придеви). Према овој категоризацији, најважнија за лексикологију јесте *лексичко-семантичка група* (ЛСГ). Она обједињује исте врсте речи, које поред заједничке граматичке семе имају још једну општу категоријално-лексичку сему (архисему, класему). Једну ЛСГ могу чинити мање подгрупе, па тако оне имају хијерархијску структуру, али и карактер поља, са центром и периферијом. У центру су оне најфреквентније лексеме са најразвијенијом полисемијом и најопштијим основним значењем, а на његовој периферији су стилски маркиране лексичке јединице, као и оне које улазе у структуре других ЛСГ (Кузнецова ²1989: 69–82). На ширем плану, овакво устројство рефлектује се на лексички систем у целини, у чијем су центру „базичне јединице ЛСГ, које имају прост морфолошки састав, широку компатибилност, велику психолошку важност, широк обим значења и нису скорашње позајмљенице”. Средиште лексичког система чине јасни структурни обрасци, док се периферија одликује бројним прелазним формама, нејасним границама и изразитом градуелношћу (*idem*: 133). Овакав приказ

²⁴ Напоредо са овим, у дотадашњој литератури *лексема* је означавала и: инваријантну лексичку јединицу (В. В. Виноградов, А. М. Пешковски, П. С. Кузнецов), основу речи (И. В. Арнолд), план садржаја речи (В. М. Солнцев) и др. (Кузнецова ²1989: 10).

лексичког система и системских односа лексичке парадигматике и синтагматике који у њему владају одјек је структуралистичке школе, која се у ауторкином приступу језику ујединила са неким границама фазилингвистичких струјања.²⁵

2.1.11. Широко разумевање предметности лексикологије истовремено је било актуелно и у западнословенској лингвистици, што показује *Češká lexikologie* Ј. Филипеца и Ф. Чермака објављена у Прагу 1985. године. Ова монографија Чешке академије састоји се из две велике целине – I. Лексикологије (аутор Ј. Филипек) и II. Фразеологије и идиоматике (аутор Ф. Чермак). Поглавље посвећено лексикологији обухвата следеће потцелине: 1) Општи део, 2) Лексичка семантика, семасиологија, 3) Лексичка ономасиологија, 4) Односи лексичких јединица и 5) Лексички систем.

Ј. Филипек лексикологију дефинише као теорију лексичког система, која описује и тумачи лексичке јединице (лексеми) различитих врста, њихове односе и подсистеме (Filipec i Čermák 1985: 13).

Увидом у садржај књиге, закључује се да се под лексикологијом разуме лексикологија у ширем смислу, која уз лексичку семантику и односе укључује и фразеологију и идиоматику. Поред језгрених семасиолошких и ономасиолошких питања, у домен ове монографије улазе и питања лексике – терминологије, неологије, етимологије (лексике словенског и несловенског порекла), позајмљеница, интернационализама, као и стилске диференцијације лексике страног порекла (*idem*: 93–100; 120–127). У предметност лексикологије улази и творба речи (*idem*: 101–107), коју аутор сврстава у парадигматске садржинско-формалне односе, мада се њој посвећује мало пажње у овој књизи (*idem*: 144).

Парадигматским и синтагматским односима посвећено је једно потпоглавље. У оквиру парадигматских односа издвајају се и описују: садржински односи (антонимија, синонимија, полисемија, хомонимија, хипонимија) и садржинско-формални (творба речи). Занимљиво је да се полисемија овде експлицитно уврштава у лексичку парадигматику, а хомонимија се сматра садржинским (значањским) односом. Паронимија се не обрађује. У одељку синтагматских односа разматрају се питања лексичке спојивости, контекстуалних утицаја на семантику лексема и формални односи.

Најзад, лексички систем представља се као хијерархијски устројена структура, коју чине подсистеми (поља), изграђени од парадигматско-синтагматских веза. Његов централни део представља основни лексички фонд, који је статичан, док је лексичка периферија флуиднија и флексибилнија (*idem*: 150–164).

Ова монографија представља прву свеобухватну академску лексикологију чешког језика, објављену у време процвата ове научне дисциплине. Својим широким захватом и погледима на

²⁵ Две године након *Лексикологије* Е. В. Кузњецове у Немачкој је објављена монографија *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache* (Лексикологија савременог немачког језика) Т. Шипан (1984). Ову лексикологију чинила су седам поглавља: 1) Предмет и задаци лексикологије, 2) Реч као основна језичка јединица, 3) Творба речи, 4) Значење речи као предмет семасиологије, 5) Лексичко-семантички систем језика, 6) Социјална раслојеност лексике и 7) Развој лексике. Прегледом свих поглавља, лако се закључује да ова научна дисциплина, поред основних (семасиолошких) питања лексичког значења и његовог развоја и међулексемских парадигматских и синтагматских односа, у немачкој лингвистици осамдесетих година 20. века обухвата и творбу речи и лексику (социјалну и временску раслојеност лексичког фонда, као и лексику страног порекла) (исп. Schippan 1984). У каснијим издањима ове лексикологије (исп. нпр. 2002) задржана су сва поглавља, само су ресистематизована и обогаћена новим садржајима.

предметност која улази у домен лексикологије стоји у сагласју са погледима источнословенског (руског) лингвистичког блока.

2.1.12. На самом почетку последње деценије XX века у западној Европи негован је рад на лексиколошким уџбеницима. Један од најпознатијих био је *An outline of English lexicology* (1990) немачког лингвисте и семантичара Леонарда Липке. Говорећи о лексикологији као младој лингвистичкој дисциплини, аутор констатује да се појам „лексикологија” не налази у већини речника средњег обима, приручника и граматика енглеског језика. За разлику од тога, појам „лексикографија” појављује се знатно чешће и у објашњењима се везује искључиво за писање и израду речника (Lipka ²1992: 1).²⁶

Према Липки, лексиколози се баве закономерностима у успостављању односа међу елементима у структури лексичког система. Друкчије речено, лексикологија се бави структуром, а не „пуким скуповима речи” (*idem*). Излажући своје ставове о системности лексике већ на самом почетку уџбеника, видимо како је аутор следио структуралистичке идеје својих претходника, али ће поједина поглавља указати на чињеницу да је ишао и у корак са савременим теоријским приступима.

Сада већ међу лексиколозима традиционално разматрање односа између знака и означеног, а затим и питање компонената лексичког значења, полисемије, семема, компоненцијалне анализе, те развоја секундарних значења заузима своје место и у Липкиној монографској студији. Представљајући метафору и метонимију као централне механизме семантичког трансфера, аутор посебну пажњу посвећује важности категоризације, пониклој на основама теорије прототипа у оквиру когнитивнолингвистичког правца. У вези са семантичком анализом лексичких јединица, треба приметити да семантика деривата заузима значајно место, што упућује на чврсту везу лексикологије и дериватологије. На лексичку системност у овој монографији указују свакако фундаментални парадигматски односи – хомонимија, синонимија, хипонимија, антонимија, линеарна лексичка поља и хијерархије, а представљају се и најважнији приступи у изучавању лексичке синтагматике. Ову лексикологију прожимају тада савремена интердисциплинарна истраживања. Она највише пажње добијају у последњем поглављу, у коме се аутор бави менталним лексиконом и проблемом складиштења речи у нашем уму, чиме су се у психолингвистичким студијама првенствено бавили психолог Х. Хорман (1986) и лингвиста Џ. Ејчинсон (1987) (Lipka ²1992). Поглед на Лексикологију Л. Липке указује нам на важност и значај системског устројства лексике за истраживања како појединачних значења, тако и за приступе парадигматици и синтагматици. Предметност лексикологије је за њега првенствено сведена на ономасиолошка и семасиолошка истраживања простих лексичких јединица и деривата и односа међу њима. За лексикологију у ужем смислу он чврсто везује и творбену семантику, док су остале дисциплине повезане са лексикологијом у његовом приступу заузеле периферно место. Иако се за лексикологију нужно везује и праћење састава лексике из угла различитих социolingвистичких параметара, о чему аутор скреће пажњу на самом почетку, они ће остати изван предметности ове монографске публикације. Липка објашњава да његова сфера интересовања није усмерена на лексику енглеског језика, већ на општу, дубинску лексичку структуру, за чији опис и анализу преузима, уз извесне модификације, модел заснован на парадигматским и синтагматским односима који је успоставио Е. Кошеру (1970) (*idem*: 11).

2.1.13. Почетак XXI века у Русији је обележило појављивање још неких лексиколошких приручника, мада они нису досегли лингвистички утицај и значај који су имале и имају лексикологије Е. В. Кузнецове (в. фн. 21) и М. Н. Шанског. Ту се издвајају *Лексикологија*

²⁶ Статус лексикологије у страним и домаћим енциклопедијама и речницима показаћемо у т. 2.3.

современного русского языка О. Л. Рубльове (2004) и *Лексикология русского языка* Л. Г. Бабенко (2008), које представљају универзитетске уџбенике намењене студентима за полагање курсева из Лексикологије. У њима учачамо потребу ауторки да представе ширу предметност лексикологије као научне дисциплине. Поред семасиолошког и ономасиолошког приступа изучавању изоловане речи (лексеме) и системских односа у које она ступа са другим члановима лексичког система (лексичка епидигматика, парадигматика и синтагматика), представљен је и традиционални приступ лексичком систему који узима у обзир утицај социјално-историјских параметара на лексички састав (порекло речи, степен активности у зависности од времена и сфера употребе). Лексикологији у ужем смислу (лексичкој семантици) и лексици у овим уџбеницима придружена и фразеологија руског језика, па тако, у лексикологији коју потписује Рубљова, не изостаје ни лингвокултуролошки аспект проучавања лексичких и фразеолошких јединица. Овако широком прегледу Рубљова додаје и преглед богате лексикографске грађе, а методички концепт уџбеника посебно је уочљив у великом броју практичних задатака за вежбање, којима је додата и мала хрестоматија репрезентативних лексиколошких студија XX века (В. В. Виноградова, Л. В. Шчербе, Г. О. Винокура, Д. С. Лихачова). С друге стране, у уџбенику Л. Г. Бабенко скреће се пажња на савремену когнитивну лексикологију, која проучава начин преламања сегмената стварности кроз нашу свест и њено одражавање у речи, чиме се студенти дају упознати и са млађим теоријским струјањима и интердисциплинарним погледима на лексичку семантику (исп. Рублёва 2004; Бабенко 2008).

2.1.14. Најзад, овај хронолошки преглед пре свега руских, али и западноевропских/(словенских) лексиколошких монографија, који је требало да представи развој њене предметности кроз време, завршићемо освртом на једно од најсавременијих руских издања које носи назив *Общая лексикология* аутора П. С. Дронова (2015), члана Лингвистичког института РАН. Ова књига има карактер уџбеника и утемељена је на часовима које је аутор држао студентима из предмета *Лексикологија енглеског језика* и *Лексикологија. Семантика. Фразеологија*. На самом почетку, већ приликом дефинисања ове дисциплине, аутор диференцира општу лексикологију, која „проучава речник било ког језика – оно што припада лексичким универзалијама” од посебне лексикологије, која се бави специфичностима лексике неког конкретног језика (Дронов 2015: 9). Будући да у наслову ове монографске студије стоји *општа* лексикологија, увид у њен садржај ће нам показати која су све питања и дисциплине данас обухваћене доменом њеног истраживања. Полазећи од основних семасиолошко-ономасиолошких приступа у изучавању основне језичке јединице, аутор представља компоненте лексичког значења, а затим полисемију и хомонимију, те основне механизме развоја секундарних значења. Идући у корак са новијим когнитивнолингвистичким изучавањима, укључује и приказ когнитивне теорије метафоре. Поред тога, први пут се у једном оваквом приручнику посебна пажња поклања еврисемији, као начину да се укаже на посебне типове разводњавања основног значења лексеме. У оквиру поглавља о међулексемским и унутарлексемским семантичким односима издваја семантичко поље, синонимију, антонимију, хипонимију, паронимију, али и енантисемију, о којој је до сада само узгредно било речи.²⁷ Делом опште лексикологије аутор сматра и творбу речи, којој поклања читаво поглавље дефинишући је, разматрајући њене основне појмове и творбене типове. Доста простора заузима и одељак о фразеологији, класификацији фразеологизама, типовима њихових варирања, национално-културним специфичностима, као и семантичким односима унутар њих (синонимија, антонимија, енантисемија). Један од аспеката са којег се може приступити

²⁷ Запазили смо да је на енантисемију скренуо пажњу Н. М. Шански (1959: 168) на крају поглавља о антонимији. Он упућује читаоце на рад *Об энантисемии*, објављен у 19. веку, који је написао В. И. Шерцль (*Филологические записки*, Воронеж, 1883).

анализи *лексице* тиче се сагледавања њеног функционисања у различитим сферама употребе, тј. у функционалним стиловима. Отуда је једно посебно поглавље, истина не нарочито опсежно, посвећено стилистици и функционалним стиловима, које у ранијим уџбеницима и приручницима нисмо сретали.²⁸ У предметни домен опште лексикологије у овом приручнику улази и терминологија, којој се у последње време посвећује доста пажње, али и лексикографија. Методичка димензија овог уџбеника огледа се у задацима за вежбање, који доприносе „откривању личних склоности лингвиста почетника, усмеравају пажњу на етноспецифичне нијансе стил[а], на језик као отисак језичке слике света” (Дронов 2015: 8). Отуда, *Опита лексикологија* П. С. Дронова има несумњиво и лингвокултуролошки значај.

2.1.15. Закључак о генези лексикологије (у страниј лингвистичкој литератури). Иако се већ с почетка XX века у лингвистичким студијама почела појављивати лексикологија као грана науке у језику, чији су статус у језичком систему лингвисти још увек настојали да прецизирају, она се, за разлику од осталих фундаменталних језичких дисциплина (фонетике, морфологије, синтаксе), почела самостално и интензивно развијати тек од друге половине XX века. Колевком модерне лексикологије сматра се руска лингвистичка школа. Истражена литература представљена је према хронолошком критеријуму појављивања *лексикологија* у источнословенској (руској) и западнословенској, те западноевропској лингвистици, са циљем да се прикаже развој њене предметности и односа према другим, сродним наукама о језику. У развоју ове науке током прошлог века могу се издвојити четири фазе, међу којима не постоје сасвим оштре границе.

Прва фаза, која је трајала током прве половине XX века, обележена је радом Л. А. Булаховског, Л. В. Шчербе, Ф. П. Филина, В. В. Виноградова и других, са којима је лексикологија постепено улазила у језички систем. Њено име је првенствено значило *науку о лексцици*, па је отуда Л. В. Шчерба сматрао да би назив „лексичке категорије” био адекватнији за лексикологију (у ужем смислу – како се она данас одређује). У том периоду још увек се осећао јак утицај младограматичарског дијахронијског приступа, па су лингвисти неговали историјску лексикологију, у чијим су се истраживањима узимали у обзир друштвено-историјски, социјални и културолошки фактори који су утицали на значење речи и његове промене.

Друга фаза обухвата период од 50-их до 80-их година XX века, у којој је лексикологија темељним теоријским разрадама стекла самосталност међу лингвистичким дисциплинама. Тада се појављују монографије и универзитетски уџбеници савремене лексикологије. Посебно су се истакли О. С. Ахманова, Н. М. Шански, К. А. Левковска, М. И. Фомина. Ови лингвисти су нарочито били усмерени на успостављање граница између речи и других, нижих и виших јединица, те на утврђивање њеног *идентитета* (односа између полисемије и хомонимије). Лексикологија за њих представља науку која се бави систематским изучавањем лексичког фонда. Са питањима лексичког значења и лексичких односа чврсто је свезано представљање лексике и њеног функционално-стилског раслојавања. К. А. Левковска ће у првој модерној класификацији лексикологије у лексикологију у ужем смислу убројати општу теорију речи (лексичко значење) и теорију лексичког састава (лексику) (мада ће свесно одустати од представљања лексике, којој ће посветити посебну монографију). Лексикологија у ширем смислу, према овој лингвистичкињи, обухвата лексикологију у ужем смислу, етимологију, творбу

²⁸ Иако се у дотадашњим лексиколошким уџбеницима говорило о стилској раслојености лексике, стилистика се није јављала на овај начин – као издвојено поглавље лексикологије. Разлог овоме је тај што се лексика као састав речника неког конкретног језика може проучавати из угла различитих дисциплина, а једна од њих је стилистика. Не мислимо да је овакво уметање стилистике у садржај лексикологије адекватно, јер се може стећи утисак да стилистика улази у предметност изучавања лексикологије у ширем смислу. Вођени том логиком, као посебна поглавља могле би се наћи и дијалектологија, психолингвистика и др.

речи, фразеологију. Још у првој фази развоја лексикологије етимологија је имала значајно место, а у овој фази се указује на снажну везу лексикологије са фразеологијом и творбом речи. Парадигматски лексички односи стичу стабилнији статус у лексикологији у ужем смислу (хомонимија, синонимија, антонимија), мада се још увек не појављују у потпунијем виду.

Трећа фаза протеже се од 80-их година и траје до краја XX века. Она представља зрели период лексиколошке науке. У то време водећи светски семантичари и лексикографи изнедрили су значајне студије посвећене лексичкој семантици, чиме је предметност лексикологије у ужем смислу добијала све значајнију теоријску разраду. Аутори лексикологија који су обележили овај период су Е. В. Кузњецова (у Русији), Т. Шипан и Л. Липка (у Немачкој), Ј. Филипец и Ф. Чермак (у Чешкој). У *Лексикологији* Е. В. Кузњецове, која је и данас актуелни уџбеник на студијама русистике на руским универзитетима, веза између питања лексичког значења и лексичког састава језика остаје нераскидива, а са њима остају творба речи и фразеологија као део лексикологије у ширем смислу, мада и у овој фази аутори према њима имају неуједначен однос. Словенски лингвисти (Кузњецова и Филипец и Чермак) не поклањају пажњу дериватологији у својим уџбеницима, мада ће Филипец и Чермак истаћи да она припада лексикологији. С друге стране, творба речи добила је значајну разраду у лексикологијама немачких аутора. У овом периоду појављују се сви парадигматски односи које представљају и данашње лексикологије (синонимија, антонимија, конверзија, хомонимија, хипонимија, паронимија), а крајем века, у *Лексикологији* Л. Липке, постепено се укључују когнитивнолингвистички и психоллингвистички приступи у анализама лексичког значења и менталног лексикона, коме лексиколози почињу да поклањају све већу пажњу. Иако је овај лингвиста лексику сматрао делом лексикологије, она је остала изван садржаја његовог уџбеника.

Четврта фаза обухвата почетак XXI века и траје до данас. Руску лексиколошку (уџбеничку) литературу потписују О. Л. Рубљова, Л. Г. Бабенко, П. С. Дронов. У овој фази лексиколошка предметност задржава широки захват – уз теорију лексичког значења и односа, представља се и састав лексике с обзиром на социјално-историјске параметре, фразеологија, творба речи (која се поново не јавља код свих аутора – у овој фази пажњу јој поклања само Дронов). Маркантна одлика последње фазе јесте интердисциплинарност: лексикологија се све више отвара ка лингвокултурологији и когнитивној лингвистици, са којима укршта предмет истраживања и научне методологије. Иако је у претходним фазама у анализи лексичког система представљана и функционално-стилска раслојеност лексике, у овој фази уочава се значајнији корак лексикологије ка стилистици, а интензивирано је умрежавање и са терминологијом.

На основу свега представљеног закључује се да је лексикологија у источнословенској (совјетској) и западноевропској лингвистици (а можемо рећи и светској) с почетка била усредсређена на историјску лексикологију и састав лексике. Са напредовањем лексичке семантике, примат заузима лексичко значење и системски односи међу лексемама, при чему састав лексике остаје неодвојива компонента предметности лексикологије. Творба речи и фразеологија представљају дисциплине које су са њом у најтешњој вези, при чему, на основу прегледане литературе, остаје нејасно да ли деривациони односи припадају лексикологији у ужем или у ширем смислу. Свакако, савремени аутори представљају лексикологију у спрези са фразеологијом, терминологијом, стилистиком, уз представљање састава лексичког система, што ће рећи да садржаји уџбеника лексикологије углавном имају шири предметни опсег, који се задржао до данас.

2.1.16. Осврт на литературу са **јужнословенског простора** која се односи на академска (лингвистичка) и(ли) уџбеничка издања општих или посебних лексикологија указује на

чињеницу да се она као таква развијала првенствено у Бугарској и Србији. У другим јужнословенским земљама, на пример у Словенији и Хрватској, свакако можемо пратити континуирани и плодотворни развој лексичке семантике и појединачних лексиколошких питања, али у њиховој лингвистичкој литератури не проналазимо монографске публикације са „лексикологијом” у наслову. Македонска лингвистика тек је недавно добила прву *Лексикологију македонског језика (Лексикологија на македонскиот јазик)*, коју потписује Симона Груевска-Маџоска (2021), у којој ауторка представља лексикологију у ширем смислу – од лексичког значења речи и лексичких парадигматских семантичких и формалних односа, па преко састава лексичког система с обзиром на процес обнављања, порекло и сферу употребе речи, до стилске раслојености лексике, а монографију затварају фразеологија и лексикографија македонског језика.

На овом месту осврнућемо се на савремену бугарску лексиколошку школу, а о развоју ове дисциплине у српској лингвистици говорићемо детаљније у наредном потпоглављу.

Паралелно са развојем лексикологије у Совјетском Савезу у другој половини XX века своје темеље постављала је и бугарска лексиколошка традиција. Лексикологија, као научна дисциплина, најпре је ушла у садржај општих граматика бугарског језика (*Свременен бугарски език – учебник за учителските институти* из 1953. године) (Радева 2017: 10), а две деценије потом појавиле су се и засебне лексиколошке монографије. Прва од њих носи назив *Лексикологија на свременни бугарски език* (1975), а потписују је Ст. Георгиев и Р. Русинов; убрзо за њом појавио се и *Учебник по лексикологија на бугарски език* (1979) истих аутора. Недуго затим, бугарска научна јавност упознала се са публикацијом *Бугарска лексикологија* (1986) лингвисте Т. Бојациева, која је у допуњеним издањима, деведесетих година, постала део универзитетске литературе, када је В. Ватов укључио *Лексикологију (и Фразеологију)* у садржај курса Савременог бугарског језика на Великотрновском универзитету. Он је 1998. године објавио уџбеник *Лексикологија на свременни бугарски език (лексемика, ономастика, фразеологија, лексикологија)*, која је у бугарској лингвистици сврстана у ред најзначајнијих лексиколошких референци. Исте године В. Зидарова публиковала је књигу *Очерк по бугарска лексикологија* (1998), а десетак година потом и њено ревидирано и обогаћено издање под насловом *Лексикологија на свременни бугарски език* (2009) (*idem*). У њој се ауторка, поред основних ономастиолошких и семасиолошких питања, проблема речи и њених значења, бави и описом лексичког система бугарског језика, као и лексичким карактеристикама функционалних стилова. У обим ове лексикологије традиционално улазе и поглавља о фразеологији и лексикографији (Зидарова 2009). У корпусу лексиколошких дела посебну пажњу завређује академско издање капиталног трокњижја *Бугарска лексикологија и фразеологија* Института за бугарски језик „Проф. Љубомир Андрејчин” Бугарске академије наука (БАН), које је објављено 2013. године. Први том насловљен је *Бугарска лексикологија* и потписују га пет ауторки: Л. Крумова-Цветкова, Д. Благоева, С. Колковска, Е. Пернишка и М. Божиловка. Други том посвећен је бугарској фразеологији, ауторке Ст. Калдиеве-Захаријеве, док је трећи том насловљен као *Проблеми на общата лексикологија* и у целости га је написао И. Касабов. Овај хронолошки низ бугарских лексикологија за сада затвара монографија *Бугарска лексикологија и лексикографија* В. Радеве, објављена 2017. године, која поред лингвистичког има и уџбенички карактер. Истраживање бугарске лексиколошке литературе указује на импозантан број монографских јединица са именом лексикологије. Заправо, показује се да су бугарски лексиколози прилежно радили на томе да својој науци и универзитетској лингвистичкој заједници представе и приближе лексикологију као суверену, а релативно младу, лингвистичку дисциплину. Да се

лексиколошка наука на бугарском ареалу у том смислу и данас живо негује,²⁹ показује неколико последњих наведених издања XXI века. Преглед њиховог садржаја пружиће нам увид у структуру предметног домена и правце развоја савремене бугарске лексикологије.

Први том споменутог трокњижја Института бугарског језика БАН (2013), *Българска лексикология*, у средишту научне предметности има лексички систем. Представљају се његове специфичности на основу истраживања спроведених у последњих педесетак година, али се посебна пажња посвећује актуелним појавама у лексици бугарског језика, на које је у словенској литератури већ указано. Приручник доноси периодизацију развоја лексичког система, приказује његову динамику и системност у развоју, укључујући и функционисање речи страног порекла (исп. Крумова-Цветкова и др. 2013: 35–214). Иновациони процеси представљени су кроз призму неологије и типологије нових речи у бугарском језику, начине обнављања и осавремењивања речничког фонда кроз реактуелизацију изворне бугарске лексике семантичком неологизацијом, деривацијом или усвајањем интернационализама. Као савремени процеси тако се издвајају интернационализација, национализација, интелектуализација, те демократизација лексичког фонда, који на њега истовремено делују као супротстављене тенденције, данас присутне у свим словенским и инословенским језицима (*idem*: 215–394). Када је посреди лексичка семантика, она је обрађена у трећем поглављу овог издања, кроз типове номинација и актуелна лексичкосемантичка питања о односу концепта, знака и појма. Опис структуре лексичког значења има когнитивнолингвистичку визуру центра (језгра, „интенционала”) и периферије („импликационала”), која садржи актуелне и потенцијалне прагматичке и конотативне семантичке ознаке. Посебна пажња посвећена је терминологизацији и семантичким карактеристикама термина, а детаљно се представља и коцептуално-семантичка класификација бугарске лексике посредством централног појма *концептосфере* (*idem*: 395–515). У овом поглављу обрађује се семасиолошка категорија – полисемија – и њени механизми, типови секундарне номинације (метафора и метонимија) и њихова системност. Енантисемија као вид полисемије посебно се издваја и образлажу се њени типови, а ово поглавље заокружује се парадигматским лексичким односима, семантичким (синонимија и антонимија) и формалним (паронимија/парономазија и хомонимија) (*idem*: 516–592).^{30,31} Најзад, последњи део књиге поново осветљава лексику из угла прагматичких и стилистичких законитости. На овом месту видимо како се стилистика и лексикологија све више интегришу у сфери лексике (на шта је, како смо приметили, указала и *Опита лексикологија* руског лингвисте П. С. Дронова), а истовремено лексиколошка, па и лексикографска, предметност почињу се интензивно укрштати са прагматичким категоријама и анализама комуникативних функција језика. Поља интердисциплинарних укрштања богата и поглед на лексику из перспективе стандардологије (*idem*: 593–767).

Трећи том овог лексиколошко-фразеолошког триптиха, *Проблеми на общата лексикология* И. Касабова, има циљ да илуструје интересну сферу истраживања опште лексикологије као лингвистичке дисциплине. Чине је две целине. У првој се разматра појам речи

²⁹ На прегнућа бугарских лексиколога указује и дигитална лексичка база података, којој се приступа преко портала *Инфолекс* (ibl.bas.bg/leksikalna-baza-danni/), насталог у оквиру Одељења за бугарску лексикологију и лексикографију Института за бугарски језик БАН. Занимљиво је да она садржи базе синонима, антонима, неологизама и фразеолошких јединица, које функционишу као дигитални специјални речници. Поред овога, постоји и портал *Неолекс* (ibl.bas.bg/neolex/bg/), формиран у оквиру истог пројекта, који је специјализован за бугарску неологију.

³⁰ У овом прегледу лексичке парадигматике паронимија се категоризује као формални лексички однос, што одражава приступ паронимији бугарске лексиколошке школе. Према овим ауторима, пароними нису семантички блиске лексеме.

³¹ Помало неочекивано, на хип(ер)онимију се не указује.

као основне јединице језичког система, њен однос са значењем, појмом и ванјезичким светом. Важно место заузима реч као средство комуникације. Интересантно је да се и овде примећује чврста веза са стилистиком, па се тако истражују улоге и ефекти појединих стилских фигура, не само у поезији већ и у свакодневном језику, којима се постиже пренос „значења” (Касабов 2013: 79–94). Представљају се типови значења лексеме (основно, граматичко-категоријално, терминолошко, контекстуално условљено, секундарно, етимолошко), при чему се поново јавља уплив стилистичких категорија у вези са изведеним семантичким реализацијама. Посебно се сва значења сагледавају у контексту лексикографских дефиниција и презентују се, на конкретним примерима, методе истраживања лексичке семантике – од интуитивно-дистрибутивне анализе, преко компоненцијалне до анализе значења посредством психолингвистичког експеримента (*idem*: 95–157). Други део ове Опште лексикологије посвећен је вези семиотике и лексичке семантике. Наиме, врло детаљно илуструју се семиотичке теорије, према којима се реч као знак може посматрати из угла његове форме (иконичка функција), постојеће везе са означеним (индексна функција), те самог значења (симболичка функција). Реч-симбол, како наводи аутор, није само акустична реализација материјалне, нити само духовне културе, већ представља такав знак у коме су јединице материјалне и духовне културе повезане у предметно-значењском вербалном јединству. Она је, „као језичка реалност, условљена социјалним, институционалним и етно-(специфичним) правилима” (*idem*: 205). Реч сагледану у светлу симбола аутор посматра као јединицу која улази у системске односе са другим речима-симболима. На крају, највише пажње усмерено је на степен арбитрарности и мотивисаност језичког знака, који представљају значајну тему још од Платона, а коју аутор на овом месту истражује и указује на однос између значења речи и етимона, звучног и предметног симболизма, етнојезичке семантичке специфичности и мотивације, мотива, стереотипа, идеала, идеја (*idem*: 158–248). Општа лексикологија И. Касабова завршава се указивањем на постмодерни проблем интернет комуникације, која развија глобални знаковни систем, регулисан законима виртуелног света, медија и масовне популарне културе.

Засада најновију бугарску лексиколошку монографију представља *Българска лексикология и лексикография* В. Радеве (2017), лингвисте и професора Софијског универзитета, која је намењена универзитетској настави, па као таква има уџбенички карактер: доноси преглед досадашњих достигнућа лексиколошке науке. Њена прва целина посвећена је лексикологији, а друга лексикографији, дисциплини која је са првом органски свезана.

Примарно скопчана са семантиком, семиотиком и семасиологијом, лексикологија се у данашњим истраживањима, како смо имали прилике да видимо, истовремено све више повезује са прагматиком, стилистиком и етнолингвистиком, на шта ауторка скреће пажњу на самом почетку представљајући њихову узајамност (Радева 2017: 15–31). Описује реч као основну јединицу језика, која има способност да „уопштава, именује и саопштава”, а њена унутрашња форма може се истраживати различитим методама: поред традиционалне семантичке анализе на основу посматрања контекстуалних реализација, ауторка представља и компоненцијалну, затим и асоцијативну и концептуалну анализу, пониклу на темељима когнитивне лингвистике. Уз њих, упознајемо се са идеографским принципом анализе, према коме *спољашња* форма речи одражава одређене семантичке категорије (*idem*: 32–81). Унутрашња форма се, са друге стране, односи на њену семантичку раслојеност, па се у том смислу говори о полисемији и њеним основним механизмима (метафори и метонимији). На овом месту семантика деривата такође улази у сферу разматрања, што је још једна потврда тесне везе лексикологије са дериватологијом (*idem*: 82–124). Системски односи међу јединицама речничког фонда приказују се кроз скупове попут лексичко-семантичке групе и семантичког поља, и парадигматске односе међу појединачним лексемама: синонимија, хомонимија, паронимија, антонимија, конверзија и

хиперонимија. Сви основни међулексемски односи обрађени су на овом месту, али нису јасно сегментирани према семантичко-формалним критеријумима (*idem*: 125–171). Остатак првог дела овог универзитетског уџбеника лексикологије у целости је посвећен лексици. Дате су водеће тенденције развоја лексичког система и презентују се могућности богаћења лексичког фонда творбеним процесима и позајмљивањем из страних језика. Као јединице лексичког система представљају се лексеме и фразеологизми, затим ономастичке категорије (антропоними и топоними), као и терминологија. У овоме се огледа лексиколошка предметност у ширем смислу, односно чврсте саодносне везе међу лексиком, фразеологијом, ономастиком, терминологијом (*idem*: 172–237). Инвентар лексичког блага стављен је под лупу временске, територијалне и социјалне стратификације, при чему се групишу континенти лексема обележених различитим карактеристикама, а посебан значај придат је лексици страног порекла у поглављу које третира позајмљенице сходно језицима-даваоцима (*idem*: 238–313). На самој крају прве целине уочава се још једна потврда данас све већег лексичко-стилистичког умрежавања. У садржају општих лексикологија интегрише се стилистички приступ лексичком саставу, тј. осветљава се лексичка специфичност усмених и писмених реализација функционалних стилова књижевног језика (*idem*: 314–334). Најзад, други део ове монографије посвећен је лексикографији. Указује се на теоријске и практичне особености ове дисциплине: речничка обележја, значај и њихову типологију (*idem*: 335–391).

Да сведемо. Плодотворан рад бугарских лексиколога омогућава нам да проникнемо у њихово разумевање предметности ове лингвистичке дисциплине и актуелне теме које су им у средишту интересовања. На основу представљених савремених лексиколошких монографија XXI века, које у наслову имају име *лексикологије* и које се сврставају на листу универзитетске (уџбеничке) литературе, излази да је лексикологија у њима увек представљена у ширем смислу (што је у сагласју са налазима у руским и западноевропским лексикологијама). Доминантно место њене предметности припада лексици, и то било да истраживања посвећена том питању отварају и затварају монографску публикацију (исп. Крумова-Цветкова и др. 2013) или да запремају највећи, централни део уџбеника (исп. Радева 2017). Када је у питању лексичка семантика и универзалне семантичке категорије, сви аутори се баве проблемом речи, њеном спољашњом и унутрашњом формом, као и односима у које оне ступају, при чему укључују и савремене когнитивнолингвистичке анализе и приступе. Инвентар и презентовање парадигматских лексичких односа у њима има диспропорционалну слику: на једном месту је непотпуна, али критеријумски прецизније структурирана (исп. Крумова-Цветкова и др. 2013), на другом потпуна, али недовољно истанчана са становишта семантичко-формалних критеријума (исп. Радева 2017), а на трећем делимично представљена из перспективе семиотике (исп. Касабов 2013). Уочава се веза лексикологије и творбе речи, али је она успостављена на различитим равнима. Грађење нових речи јавља се као један од начина ревитализације лексике (исп. Крумова-Цветкова и др. 2013) или се проблем деривата придружује пољу лексичке семантике, па се првенствено осветљава анализа унутрашње форме твореница (исп. Радева 2017). У круг питања опште лексикологије поставља се и веза између речи као симбола, степена арбитрарности знака и њеног значења (исп. Касабов 2013). У сфери лексичког система у свим прегледаним лексиколошким студијама уочава се интеграција са фразеологијом, ономастиком, терминологијом, неологијом, стандардологијом, а проминентно постаје интердисциплинарно умрежавање лексикологије са прагматиком и стилистиком – како на пољу лексике, тако и на пољу лексичке семантике (исп. Касабов 2013; Крумова-Цветкова и др. 2013; Радева 2017). Све прегледане монографске публикације прожете су у већој или мањој мери нужним лексикографским проблемима и теоријским достигнућима. На самом крају треба истаћи једну једноставну чињеницу: „бугарска” листа библиографских јединица које у називу имају одредницу *лексикологија* премашује дужину такве листе руских лексиколога.

2.2. Генеза и статус лексикологије у домаћој лингвистичкој литератури

2.2.1. Према се лексикологија као засебна лингвистичка дисциплина у Србији почела развијати тек када је у совјетској науци на изванредан начин потврдила своју сувереност, ипак су се фундаментална питања која ће касније припасти њеном предметном домену у српској лингвистици постављала и разрешавала у складу са тадашњим актуелним теоријским оквирима много раније него што је у стручној литератури било речи о *лексикологији*. Како смо видели, такав развојни пут она је пролазила на свим просторима. Уосталом, на тај начин се конституише свака научна дисциплина, јер су проблеми којима се она бави и питања које она проучава увек старији од ње саме. Занимљиво је у том смислу једино истражити колико су они старији. Другим речима, колико дуго су се научници, у нашем случају лингвисти, бавили проблемима значења речи и њиховим односима (у оквирима лингвистике као науке) пре него што у општим лингвистикама пронађемо поглавље „Лексикологија” или пре него што смо добили прве уџбенике са овим именом и, најзад, пре него што је она постала универзитетска дисциплина.

У једном раду Р. Драгићевић (2017) представља периодизацију српске лексикологије кроз три етапе: (1) прва половина XX века, (2) период од педесетих до осамдесетих година XX века и (3) од осамдесетих година XX века до данас. Ауторка у том раду највећу пажњу посвећује трећој етапи развоја. Полази се од првих семантичких истраживања и првих лексиколошких студија и зборника, а затим се детаљно наводе монографије и докторати који се баве лексиколошким, семантичким и лексичким питањима из различитих углова, са ужим, партикуларним или нешто ширим предметом истраживања, да би се на крају истакле перспективе даљег развоја српске лексикологије.³² У том смислу, када је било потребно представити свеукупан развој лексиколошких питања у домаћој лингвистичкој литератури, Р. Драгићевић истиче: „Основни проблем који се наметнуо приликом писања овог рада био је која истраживања и који лингвисти у овом, најопштијем прегледу, не смеју бити прескочена. Много је аутора који су проучавали речи. Ипак, мало је лексиколога. Интересовања за лексичка питања постоје одувек, али лексикологија је релативно млада научна дисциплина и у Србији и у свету и није је лако омеђити у односу на сродне дисциплине” (2017: 264).

Наша перспектива у овом поглављу дисертације јесте праћење статуса лексикологије у капиталним општелингвистичким, граматичким и приручничким издањима која пружају слику о развоју предметности опште лексикологије у целини. Такав циљ умногоме ограничава корпус, па није био велики проблем одредити шта у њега улази. Да бисмо то сагледали, на овом месту ћемо истражити водеће (а) општелингвистичке монографије, (б) универзитетске граматике и (в) лексиколошке приручнике са „лексикологијом” у наслову,³³ водећи се хронолошким критеријумом. Изнимно, биће представљена и једна монографска лексиколошка публикација која је имала изузетан утицај на развој српске лексикологије.

³² Водеће (лексичко-)семантичке студије и монографије с краја XX и почетка XXI века ауторка дели према следећим осам критеријума: 1) према лингвистичком правцу; 2) према страним утицајима; 3) према утицајима других наука; 4) према броју језика који се истражују; 5) према лексичкој јединици која се истражује; 6) према временској равни која се истражује (синхронијска/дијахронијска испитивања); 7) према врсти лексичких односа и 8) према месту лексеме у лексичком систему. За детаљни преглед в. Драгићевић 2017.

³³ Место лексиколошких питања и лексикологије у школским уџбеницима и сагледаћемо у посебном поглављу (в. VII).

2.2.2. Како смо имали прилике да видимо, питања значења речи најпре су се изучавала под окриљем семантике, старије и шире научне дисциплине од лексикологије,³⁴ мада су била предмет разматрања и филозофа, психолога, логичара, семиотичара. Отуда је логично да се већ с почетка XX века јављају и у домаћој, српској лингвистичкој литератури проблеми који се тичу значења језичких јединица представљајући сигнификантну прекретницу у односу према младограматичарској формалистичкој парадигми.

У том смислу илустративна је лингвистика Александра Белића. Пре него што завиримо у његову *Општу лингвистику*, за тренутак ћемо се задржати на његовом учењу. Наш највећи лингвиста прве половине XX столећа, „чије се име ’од самог почетка овога века, до његове смрти 1960, стално налазило међу најпознатијим именима свих грана наше науке’” (Стевановић 1976: 3, према Ивић 1998: 5), представио је значење речи као органски свезану категорију са обликом и функцијом, без чијег укупног разматрања нема природног приступа језику. Есенцијално место значења у језичкој анализи огледа се у његовом добро познатом тексту из 1937. године *Више семантике!*, у коме аутор на самом почетку сугерише:

„Када се у језичким питањима то рече, тј. када се рече да треба водити више рачуна о *значењима* речи и облика, то је исто као када се у другим приликама каже: ’више светлости’ или ’више ваздуха’; више онога што чини основне услове живота. За граматичку анализу немогуће је и један корак поћи унапред без добре семантичке анализе која иде у све појединости” (Белић 2000а: 372).

У погледима А. Белића објављеним 1946, науку о језику чине три целине: а) фонетика (са фонологијом), б) наука о речима и в) синтакса. Под *науком о речима* он подразумева: 1) природу речи „(врсте речи и сл.)” (*idem*: 174, подвлачење наше), 2) творбу речи и 3) промене речи (деклинације и конјугације). Наука о речима за овог лингвисту била је, дакле, врло широко схваћена и интегрисала је и значење речи, и грађење, и облике. Конститутивни елемент *природе речи* је заправо, према аутору, њено значење, које умногоме одређује врсту којој припада. Управо у тој подобласти *науке о речима*, и ономе што је Белић одредио као „и сл.”, лежи предметност будуће лексикологије. Да бисмо одредили особине неке речи и могли да је категоризујемо, треба имати на уму да: „све [оне] имају у нашој свести своје апстракције, одакле проистичу такозвана општа значења речи. На пример, *дом, дрво, лошада* [*дом, дрво, коњ*] и др. без примене у реченици, у разговору и сл. имају значење укупности особина датих предмета и њиховог обједињавања у једну представу” (*idem*). Дакле, значење именице ће предодредити припадност одговарајућој врсти речи. За Белића, основна врста јесу именице са конкретнопредметним значењем, које представљају једину самосталну врсту речи, будући да означавају предмете из реалног света, који су сами по себи самостални; остале врсте, најпре придеви и глаголи, не могу стајати самостално јер су увек упућени на неки супстантив. И даље – све што се у језику осамосталило, сматра Белић, добија карактер предметности (2000а: 186). Заједничке именице којима се именују објекти из стварног света овај лингвиста назива „правим именицама”, а на више места у својим радовима (1998; 2000а) задржава се на осветљавању њихове семантике. Наиме, посебност њиховог семантичког садржаја огледа се у тзв. „збиру особина”. Пишући Предговор за његову *Општу лингвистику*, Милка Ивић је поновила оно што је на једном месту и раније нагласила:

„[’]Управо је овакав концепт о ’збиру особина’ један од најзначајних елемената у целокупном Белићевом теоријском прилазу. Њиме је на свој начин, тј. уз све овде нужно подразумеване

³⁴ У науци је општеприхваћена чињеница да је семантика званично конституисана 1897. године, када је француски филолог Мишел Бреал (Bréal 1897) у Паризу објавио дело *Essai de Sémantique (science des significations)*. Сам термин *семантика* увео је још 1883. године у студији „Les lois intellectuelles du langage, fragments de sémantique”, *Annuaire de l'Association pour l'encouragement des études grecques en France*, vol. XVII (1883) (Ivić ⁹2001a: 274, фн. 16).

ограде, антиципирано основно теоријско полазиште за једно од најважнијих открића лингвистике нашег времена', а то је да не само фонемске, него и лексичке јединице подлежу разлагању на конститутивне елементе" (Ивић 1998: 7).

М. Ивић је у овом Белићевом учењу видела назнаке будуће генеративне семантике (°2001a: 138). И ако се право узме, можемо рећи да је интерпретација саставних елемената укупности семантичких особина заједничких именица утрла пут будућој компонентијалној анализи лексичког значења. Белићев 'збир особина' биће у великој мери оно што је за модерну лексиколошку науку јединство реализованих и потенцијалних сема на нивоу лексичког значења заједничких именица.

Опита лингвистика А. Белића, насловљена у току приређивања његовог опуса, заправо обухвата његове две књиге, обе са истим именом: *О језичкој природи и језичком развитку*. Прва је написана у освит Другог светског рата (1939), а рукопис друге, сличне структуре, са теоријским разрадама и допунама појединачних питања којима се аутор у каснијим годинама интензивно бавио, предат је у штампу, према неким изворима, 1957. године. Реч је, дакле, о струјањима и развоју наше лингвистике прве половине и средине XX века. Мада аутор није имао намеру да да „систематски преглед свих питања која се језика тичу”, већ да сабере општелингвистичке студије које су биле део његовог најужег интересовања, у њима се разматрају сви структурни нивои језичког система – од фонетике до синтаксе. Ипак, у њој нема речи о лексикологији као лингвистичкој дисциплини, али су лексиколошка питања и проблеми у овим редовима зацело засађени (исп. Белић 1998). Како смо видели изнад, аутор се итекако посвећује феномену значења речи. Штавише, он постаје стожер његовог погледа на изучавање природе језика, који је „само средство којим се као у знацима обележава цео пространи свет свега што се у нашем мишљењу дешава” (*idem*: 28). У вези са грануларном семантиком именица с предметним значењем, посебна пажња скреће се на универзалну способност људског ума да из збира њених особина може осветлити само појединачне, за дати контекст неопходне. „Кад речемо за човека да је *камен* [...] – то значи или 'он је чврст' или 'он је хладан' и сл. Очевидно је да су и 'чврстина' и 'хладноћа' и много штошта друго саставни делови претставе³⁵ 'камен' који се у даном случају из те претставе излучују по жељи онога ко говори” (*idem*: 38). Другим речима, указује се на могућност да се само једним елементом значења употребљене именице детерминише друга, док ће остале њене особине остати у сенци. Односно, како аутор даље експлицира,

„да се из комплекса појединачних особина које се садрже у претстави предмета могу у несамосталној употреби њиховој, напр. као детерминатива, излучити сва та значења на тај начин што се помоћу њих, тако издвојених значења, откривају они моменти из језичког потенцијала других речи који су се желели или хтели открити. Синегдоха, метонимија, метафора и још други *тропи* и *фигуре* – садржавају се, на тај начин, у *природи језика* и *из ње потичу*” (*idem*: 38–39, истицање наше).

Из наведеног видимо како се у *Опитој лингвистици* А. Белића показује оно што су полисемија и њени механизми у модерној лексикологији. При чему се овде јасно види да су метафора, метонимија и синегдоха првенствено у теоријским поставкама биле стилистичке категорије (исп. у горњем цитату: *тропи*, *фигуре*). Међутим, изузетно јако језичко осећање наводи аутора да их интерпретира као категорије које су садржане у природи језика, који је одраз нашег мишљења. И не само да су тамо садржане већ оне и настају језику, односно у нашем мишљењу (исп. у горњем цитату: *из ње потичу*). А то недвосмислено упућује на чињеницу – да је темељ ових „тропа и фигура” дубоко у структури наше свести и нашег

³⁵ При цитирању, задржавамо правопис изворног текста.

поимања стварности, што се одражава у језику, најпре у виду лексичког механизма, који у крајњој инстанци, на врху, може имати и стилогени израз. У овим, мада и у многим другим, Белићевим погледима видимо колико је његов истанчани осећај за језик ишао испред времена. Ове његове идеје добиће пуно оваплоћење у теорији појмовних метафора тек пола века касније под окриљем когнитивнолингвистичке школе.

Још једно од питања којим се данас бави лексикологија на пољу лексичке семантике, а тиче се компонената лексичког значења, било је разматрано у Белићевој *Општој лингвистици*, мада још увек без јасно изграђеног термилошког оквира. Наиме, говорећи о представама које о предметима имамо у свести, овај лингвиста истиче да се оне, у зависности од нашег искуства, могу богатити. Обавезним елементима тих представа може се додати још много нових, уз постепену надоградњу сталних и привремених њених особина. Тако је, на пример, представа *куће* за све нас помало другачија, самим тим што је условљена нашим искуством. А та представа никада није само пука слика предмета. „Она је сазнање о збиру његових особина и повезаности у целину, дакле нешто духовно” (*idem*: 301). Говорећи о појмовима и њиховом садржају у нашој свести, Белић у извесном смислу указује на, данашњом терминологијом означено, компоненте лексичког значења. Обавезни елементи неког појма, заправо, представљају десигнат, док ће нови, диференцијални елементи, који су променљиви и условљени нашим искуством, бити названи денотатом.

У *Општој лингвистици* Александра Белића нема помена лексикологије, али је јасно да су се њена питања постепено развијала, при чему је приступ језичкој природи и значењу добијао модерну интерпретацију, која ће тек у каснијим деценијама добити пуни облик и разрађени теоријски оквир у лексикологији и интердисциплинарним укрштањима лингвистике, когнитивне психологије и филозофије, које проучавају речи, значења и представе, али из другачијег угла и са другачијим циљевима. Чак је и тај, будући, интердисциплинарни карактер лингвистике Белић експлицитно предвидео у једној од 17 тачака, које су представљале суштину његовог лингвистичког схватања и које је написао у писму намењеном Роману Јакобсону: „[д]а би се феномен језика што потпуније разумео, није неопходно инсистирати на примени само једног научног приступа – некад се избором новог прилаза стварима долази брже до научне истине” (*idem*: 9).

2.2.3. Шездесетих година XX века објављена је књига *Правици у лингвистици* Милке Ивић, која је имала много каснијих, допуњених издања, са новим поглављима, будући да је наука о језику у другој половини века интензивно напредовала. У њој наилазимо на хронолошки развој језичких испитивања, теорија, лингвистичких школа и приступа у Европи и свету од најранијег античког периода до деветнаестовековне лингвистике, а затим се даје детаљан преглед лингвистичких праваца у XIX и до самога краја XX века (у деветом издању књиге из 2001. године). Занимало нас је када ауторка помиње лексикологију, за који период или подручје везује њен развој и какав статус она има у књизи о прегледу лингвистичких праваца, у поглављу које представља науку о језику XX века.

Прегледом и анализом текста књиге *Правици у лингвистици* не може се стећи увид у свеукупну предметност лексикологије као научне дисциплине. Она се помиње само спорадично, у светлу развоја семантичких теорија, које су директно утицале и на лексиколошке студије. Тако, говорећи о развоју неолингвистике у радовима италијанских лингвиста већ с почетка XX века, која је представљала пре свега наставак Хумболтових идеја, и која језик види као „ogledalo svoga stvaraoца-čoveка”, који га ствара „ne samo u fizičkom smislu već i u duhovnom: svojom voljom, imaginacijom, mišlju, osećanjem”, ауторка истиче да су неолингвисти својим схватањем језика, између осталог, „dosta doprineli unapređenju leksikoloških studija” (Ivić ⁹2001a: 128–129).

У поглављу *Семантика (лингвистичка)* М. Ивић ће указати на тенденције и приступе у анализи лексичке семантике од средине XX века, који ће неминовно покренути питања појединих лексиколошких категорија. Показује како је структурализам отворио врата теорији *семантичких поља* и *семантичких система* уопште. Актуелан је постао и проблем *језичког знака*, као и феномен *номинације* језичких појава. Семантичари покушавају да дају одговор на питање суштине *речи* и њене дефиниције, а у центру њихове пажње је и проблем *одвајања полисемије од хомонимије*. Као тековина структурализма помиње се *компоненцијална анализа* лексичког значења, да би се нешто касније значењу пришло из угла генеративне теорије и све већа пажња указивала на повезаност семантике и синтаксе (Ј. Кац, Ј. Фодор; Ј. Апријан) (Ivić ⁹2001a: 274–282). На овом месту истиче се како се метод совјетске лексиколошке школе понајбоље огледа у радовима Шмељова, Ахманове, Шанског, Апријана и др. Утицај ових руских лингвиста на развој лексикологије представили смо у првом делу уводног поглавља.

Иако конституисање оделитих грана науке о језику није било у средишту пажње М. Ивић у представљању лингвистичких школа и праваца у светској науци, о фонетици, морфологији, синтакси те семантици говори се више него о лексикологији (која се експлицитно у оба тома помиње тек неколико пута) (исп. Ivić ⁹2001a; ⁹2001b). Ипак, садржај књиге потврђује оно што смо досадашњим прегледом литературе могли сагледати: прогресивни развој семантике у XX веку истовремено је значајан и развој водећих лексиколошких питања – проблема речи и њеног значења, који су у центру њене предметности, при чему су водећу улогу у тој генези имали руски и англосаксонски лингвисти. Уз ову књигу Милке Ивић наша наука о језику је тако упозната са светским лингвистичким токовима и развојем лексичке семантике у њима. Уврштавање у ред посебних лингвистичких дисциплина у српској општој литератури о науци о језику лексикологија је ипак морала још да сачека.

2.2.4. Капитално издање Михаила Стевановића *Савремени српскохрватски језик (граматички системи и књижевнојезичка норма)* I и II, које представља дескрипцију и прескрипцију целокупног језичког система, обележило је вишедеценијски период универзитетске науке и наставе, почев од 70-их година прошлог века. Прво издање објављено је 1964, а последње, шесто издање, 1991. године. Први том обухвата области фонетике, морфологије и творбе речи (која се узима као део морфологије у ширем смислу), док други том припада синтакси. Ни у једном издању лексикологија се није појавила као део граматичког (језичког) система, односно као грана науке о језику (исп. нпр. Стевановић ³1975).

2.2.5. Чини се да су прекретницу у конституисању ове језичке дисциплине у српској (па и хрватској) науци имала два научна скупа посвећена лексикологији и лексикографији. Први од њих одржан је у Београду 1980. године, а о основне информације о њему можемо сазнати из пера Р. Драгићевић: „На скупу је изложено 70 реферата. Зборник радова с овог скупа објављен је 1982. године. То је био први научни скуп у Србији посвећен лексиколошким и лексикографским питањима и први зборник српских аутора посвећен, пре свега, питањима значења лексема” (2017: 263). Он носи наслов *Лексикологија и лексикографија*, а уредник је Д. Ћупић (1982).

Други научни скуп, „Проблеми српскохрватске лексикологије”, организован је у Матици српској у Новом Саду 1983. године. Већина реферата саопштена на том скупу објављена је у зборнику насловљеном *Лексикографија и лексикологија* (1984), који садржи 33 рада. Будући да су се у овим разматрањима лингвиста отворила и универзитетској и научној заједници представила различита лексиколошка питања, те указало на њену предметност, теоријско-методолошке оквири, резултате различитих лексичких, творбених и лексикографских истраживања, могло се очекивати да ће у наредним годинама она пронаћи своје место у

општијим монографским публикацијама (општим лингвистикама или универзитетским уџбеницима) као издвојена грана лингвистике (исп. Јерковић, ур. 1984).

Управо се то догодило у неколико година потом објављеној књизи *Увод у општу лингвистику* аутора англисте Ранка Бугарског (1989). Иако писана уџбеничким стилем и осмишљена да испрати наставни програм за средњошколски истоимени предмет, овај лингвиста у уводу наводи да се „може користити и у друге сврхе, као уводно штиво о природи језика и основама лингвистике” (Бугарски ⁴2008: 5). Из тог разлога, али и према степену њене значајности, наслову и обухватности, уврстили смо је у овај корпус, на коме истражујемо и показујемо генезу и место лексикологије у српској (општој) лингвистици.³⁶ У другом делу овог уџбеника, који је у посвећен појединачним језичким наукама, проналазимо, први пут у домаћој уџбеничкој литератури, поглавље насловљено „Лексикологија” (*idem*: 130–136). У њему се говори о *речи* и проблему њеног дефинисања, о односу *речи* према другим језичким јединицама нижег и вишег нивоа, као и о броју речи у једном језику, које са становишта употребе могу припадати фонду активне или пасивне лексике. На овом месту се уводи и појам *лексема*, апстрактне јединице лексикона. Фразеолошке категорије сврстане су у лексичке јединице, што показује чврсту везу фразеологије са лексикологијом, коју аутор дефинише као науку која се бави: „[п]роучавањем лексичких јединица и лексичког састава језика” (*idem*: 132). Поред фразеологије, у домен лексикологије спадају и етимологија, ономастика, терминологија, лексикографија. У другом делу овог одељка даје се преглед лексичког система српског језика у просторној, временској, употребној, стилској и етимолошкој раслојености (*idem*: 133–136). На основу садржаја поглавља посвећеног лексикологији закључује се да се она, на самом почетку појављивања у српској лингвистици, јавила првенствено као наука која проучава лексичке јединице из угла састава лексичког система, интегришући у себе и друге, сродне лингвистичке дисциплине. Или једноставније, реч је о лексикологији у ширем смислу.

Занимљиво је да се лексичка семантика и семантички односи међу речима издвајају у засебно, наредно поглавље ове монографије, насловљено „Семантика”, које је подељено на лексичку и реченичну семантику (*idem*: 137–145). Аутор представља димензије значења: лексичко и граматичко, предметно и емотивно³⁷, конкретно и апстрактно, основно и пренесено,³⁸ те денотацију и конотацију. Уочава се и упознавање читалаца са компонентијалном анализом и разлагањем значења на компоненте, које се у својој укупности називају семемама. Значење се не представља као окамењена и непроменљива категорија, већ се посебна пажња скреће на семантички развој лексема током историјског трајања или у процесу позајмљивања речи из страних језика. Најзад, у одељку о значењским односима представљају су основне категорије на нивоу елементарног обавештавања о њима. Тај одељак отвара хомонимија, која са полисемијом некада успоставља меке и флуидне границе. Описују се, затим, односи синонимије и антонимије, а овај низ се завршава хипонимијом и њеним основним појмовима – хиперонимом и хипонимом. На самом крају скреће се пажња и на друге видове груписања лексике око једне речи која представља лексичко језгро, што за последицу има стварање ужих и ширих – лексичких скупова или лексичких/семантичких поља. Показујући да су међу члановима неке лексичке групе границе некада нејасне, аутор читаоце упознаје и са прототипичним члановима категорија, теоријом прототипа, појмом категоризације, те „веома актуелн[ом] когнитивн[ом]

³⁶ Дуги низ година ово је основни уџбеник из предмета *Увод у општу лингвистику* у филолошким гимназијама у Србији, а такође је и обавезна литература на истоименом курсу на Катедри за општу лингвистику Филолошког факултета Универзитета у Београду.

³⁷ Ова димензија укршта се са денотативном и конотативном компонентом лексичког значења, које су овде такође наведене, и под овом формулацијом није тако честа у литератури.

³⁸ Уместо термина *пренесено* (значење) у овом случају боље је употребити термине *изведено* или *секундарно* (значење). О проблему и неадекватности употребљеног термина в. Драгићевић ²2010а: 149.

лингвистик[ом]” (*idem*: 142). У овако конципираним поглављима *Опште лингвистике* Р. Бугарског гради се слика о лексикологији као науци која се бави саставом речничког фонда и класификацијом лексике са аспеката сфере употребе, порекла и других социјалнолингвистичких категорија. Оно што чини лексикологију у најужем смислу – значење речи, развијање значења, системски односи међу значењима и речима представљено је у поглављу о семантици. Тако се из сфере лексикологије њена основна, централна предметност измешта у сферу семантике. Будући да је овде првенствено реч о уџбенику, чини се да ученици и студенти могу стећи утисак сужене предметности лексикологије, и то не сужене на њена фундаментална питања (значења речи и односе у које оне ступају), већ на питања лексике (српског) језика. Ипак, будући да се на овом месту први пут, према нашим сазнањима, у српском образовном систему уводи лексикологија као грана науке о језику, ипак не треба бити превише ригидан у анализи начина презентовања њене предметности. Штавише, у одељку о лексичкој семантици читаоци се уводе у актуелне анализе лексичког значења и савремене (когнитивно-)лингвистичке теорије, што је овај уџбеник чинило врло актуелним и информативним у тренутку објављивања, а можемо рећи да је он те атрибуте, у поређењу са другим граматичким уџбеницима, задржао до данас.

2.2.6. Једна од најзначајнијих карика у процесу конституисања лексиколошке науке у лингвистичкој литератури Срба имала је монографска публикација *Полисемија и организација лексичког система* Даринке Гортан-Премк (1997). Чини се да је оно што су представљене монографије Л. А. Новикова и Ј. Д. Апресјана значиле за руску (па и светску) лексиколошку школу, то је ова монографија значила за српску. Настала је као резултат ауторкиног дугогодишњег лексикографског рада, лексиколошких истраживања и наставе Лексикологије српског језика, коју је почела држати 1981. године на Катедри за српски језик са јужнословенским језицима на Филолошком факултету Универзитета у Београду (Драгићевић 2017: 265). Ова монографија (Гортан-Премк ²2004), пратећи дотадашња достигнућа најпре совјетске (руске), али и англосаксонске, лексиколошке и семантичке литературе, разматра фундаментална питања лексикологије у ужем смислу, тј. она која је Новиков (1982; в. т. 2.1.9. (3)) означио као *лексичко-семантичке категорије* – полисемију и основне парадигматске односе: синонимију, антонимију и хомонимију. Све наведене односе, укључујући и деривационе, ауторка представља у вези са централном категоријом њеног научног разматрања – полисемијом. Најпре се разматра однос морфеме и речи као јединице лексичког система, односно између лексеме и речи као њене конкретне реализације (исп. Гортан-Премк ²2004: 9–37), да би се потом прешло на аналитично и минуциозно објашњење вишезначности, природе значења, семантичких компонената и трансформација (латисемије, метонимије, синегдохе, метафоре) (исп. *idem*: 38–125). У семантичка варирања ауторка сврстава и полисемију и деривацију и указује на регуларност ових појава у лексичком систему. Нарочита пажња поклања се семантици деривата, на основу чега се показује да дериватологија великим својим делом припада лексиколошкој предметности (исп. *idem*: 126–139). Лексичке механизме синонимије и антонимије ауторка представља у светлу основног и изведених значења лексема, као и њиховог творбеног статуса, посебно осветљавајући, из угла компоненцијалности значења, семе које учествују у овим семантичким односима, које она сматра базичним у организацији лексичког система. Монографију затварају ауторкина схватања о односу полисемије и хомонимије, и успостављање семантичког и морфолошког критеријума за диференцијацију ових категорија. Иако, према ауторки, хомонимија не спада у системску појаву, она се мора проучавати, нарочито за потребе лексикографске праксе (исп. *idem*: 140–156). Одређујући полисемију као проминентни механизам у организацији лексичког система, који има велику улогу у успостављању и других парадигматских односа, у које ауторка уврштава, поред полисемије, и деривацију, синонимију и антонимију (*idem*: 31), ова монографија заправо представља срж

лексиколошке предметности, која ће тај статус потврдити у првој свеобухватној *Лексикологији српског језика* Р. Драгићевић (2007; ²2010а).

2.2.7. Након само годину дана од објављивања монографије Даринке Гортан-Премк, у српској лингвистичкој литератури појавила се прва монографија која је носила реч „лексикологија” у наслову – *Основи лексикологије и сродних дисциплина* лингвисте Данка Шипке (1998), а 2006. године имала је и друго, измењено издање, допуњено новим погледима и приступима који су се у међувремену појавили у лексиколошкој науци. Главни циљ аутора био је да представи положај лексикологије међу другим лингвистичким дисциплинама тиме што ће приказати слику лексикона српског језика и указати на приступе у изучавању његових јединица. Важност појављивања овакве монографије огледа се у тврдњи како „još uvijek ne postoji priručnik koji na jednom mestu pruža uvid u osnovne probleme čitave oblasti”, а да постојећа издања, попут скрипата Јасне Мелвингер са Осјечког универзитета насловљених *Лексикологија* (1984) или средњошколског уџбеника *Лексикологија са повијешћу хрватскога језика* Марка Самарције (1995) пружају само неке најелементарније информације које лингвистици не могу бити довољне (Šipka ²2006: 7). У овој Шипкиној монографији истиче се да су основни циљеви лексиколошких проучавања „da se odredi od kojih se komponenti sastoji leksičko značenje leksičke jedinice, kakav je njihov međusobni odnos i funkcionisanje; da se utvrdi kako leksikon nastaje, kako se razvija, kakve su relacije njegovih jedinica i njihova upotrebna vrijednost” (Šipka ²2006: 27). На основу тога, као и садржаја монографије, видимо да се поред питања лексичког значења и односа међу лексемама, указује и на састав лексичког фонда (исп. *idem*: 30–113). У складу са савременим психолингвистичким истраживањима, пружају се карактеристике менталног лексикона, његово функционисање и развој (исп. *idem*: 144–122). У посебном поглављу издвајају се лексиколошке дисциплине „sa visokim stepenom autonomije”, творба речи, фразеологија, етимологија, ономастика, терминологија, које усмеравају лексиколошка проучавања на семантику сложених лексичких јединица, порекло и развој њиховог значења или на својеврстан тип лексема (властита имена, термини). И најзад, успоставља се веза са лексикографијом; пружа се опис речничке макро и микро структуре и даје преглед развоја српскохрватске лексикографске праксе (исп. *idem*: 123–189). Иако је ово прва српска монографија чији је циљ био да дефинише и представи предметност лексиколошке науке у тоталитету, систематичног и целовитог приступа свим лексиколошким категоријама и проблемима на овом месту још увек нема. Уочљив је претежно утицај одабране англосаксонске литературе, а тежиште са лексикологије у ужем смислу померено је на питања лексике и интердисциплинарних укрштања. Ова публикација пружа широк увид у предметност лексикологије у ширем смислу, при чему су неке категорије и проблеми представљени прилично детаљно, док се други, дотада у светској литератури посве разрађени, дају у основним цртама (нпр. о полисемији и њеним механизмима, о синонимији, антонимији и др.). Закључује се да свеобухватна дубина и ширина у презентовању предметности и питања лексиколошке науке у српској лингвистичкој литератури још увек није била досегнута.

2.2.8. Коначно, најпрегледнији, најсистематичнији, свеобухватан и данас најауторитативнији лексиколошки универзитетски уџбеник јесте *Лексикологија српског језика* Рајне Драгићевић, објављен први пут 2007. године (друго издање, 2010). Према његовој примарној намени, реч је о уџбенику који је ауторка замислила као основну литературу за полагање испита из Лексикологије на Катедри за српски језик са јужнословенским језицима Универзитета у Београду. Ипак, према свом домету и опсежности, ова књига превазилази карактер уџбеничке литературе и представља лингвистички приручник из лексикологије. Како ауторка у Уводној речи наводи (Драгићевић ²2010а: xiv), он је насловљен *Лексикологија српског језика*, јер се све појаве које се у њему представљају илуструју првенствено на српском

лексичком материјалу. Ипак, како је најчешће реч о универзалним категоријама, које се јављају у свим језицима света, ова књига доноси у великој мери знања из опште лексикологије, досегнута до тренутка њеног објављивања у водећој српској, руској и англосаксонској литератури. Будући да је ово прва и засада једина српска монографија која је насловљена Лексикологијом, и која ову дисциплину представља у најпотпунијем виду, задржаћемо се на дефинисању лексикологије и њеним основним поделама, а затим ћемо представити и садржај тема које обрађује, како бисмо указали на предметност ове дисциплине у српској лингвистици.³⁹ *Лексикологија српског језика* биће нам полазна тачка у приступу свим лексиколошким категоријама у овом истраживању.

2.2.8.1. **Дефинисање (предметности⁴⁰ проучавања) лексикологије.** Према Р. Драгићевић, „[л]ексикологија је део науке о језику који проучава значење речи, као и синтагматске, парадигматске и деривационе односе међу речима” (2010а: 17). У вези са овом дефиницијом истакли бисмо три појединости.

1) Прва од њих односи се на примарно навођење *значења речи*, које лексикологија проучава. Дакле, лексичка семантика налази се у језгру лексиколошке предметности. Истражујући описане светске лексиколошке уџбенике, имали смо прилике да видимо како се при дефинисању лексикологије њена предметност примарно формулише као истраживање *речничког састава, лексичког састава, лексике једног језика* и сл. (исп. Ахманова 1957; Шанский 1959; Левковская 1962; Кузнецова 1989; Фомина³1990 и др.). Иако не можемо рећи да такво тврђење није тачно, оно лексиколошким поставља у први план лексиколошке дефиниције. Састав лексике се може испитивати из различитих углова и са становишта различитих научних дисциплина (из угла временских, територијалних, социјалних, стилских и других обележја). Наведена дефиниција Р. Драгићевић указује на важност истицања значења речи, као и односа у које она ступа, будући да управо те категорије чине примарну предметност лексикологије у ужем смислу. Лексика се тако посматра као сложени језички систем, са центром и периферијом, и различитим, вишеструким односима међу елементима тога система и његовим подсистемима, о чему се у овом уџбенику говори одмах испод основне дефиниције лексикологије.

2) Будући да се значење остварује у различитим односима у које лексема ступа, ауторка наводи да су синтагматски, парадигматски и деривациони односи основни предмет лексиколошких проучавања. У вези са издвајањем деривационих односа у посебан тип, Р. Драгићевић само прецизира познату синтагматско-парадигматску дихотомију Де Сосира. Ипак, и у нашој литератури деривација је углавном сврставана у парадигматику (в. Гортан-Премк²2004: 31), а ово издвајање деривационих односа у засебан, трећи тип, проблематизовано је са становишта десосировске лингвистике (исп. Ковачевић 2008). Ипак, Р. Драгићевић даје разложно објашњење статуса деривационих односа у лексикологији, говорећи да они, чак и код Де Сосира, истовремено припадају и парадигматским и синтагматским односима, али да не спадају у њихове типичне случајеве, већ се, градећи сложени систем међуодноса, могу из њих

³⁹ Не можемо да не скренемо пажњу на ауторкину скромност у цитираном раду у коме представља развој лексиколошке науке у Србији (в. Драгићевић 2017). Чини се да је у њему наведен сваки лингвиста који је објављивао радове/монографије из области лексичке семантике, али не и ауторкина *Лексикологија српског језика*, која заправо представља најцитиранију лексиколошку публикацију од свих поменутих у њеној студији. Данас је ова монографија обавезна референца на списку литературе сваког рада који се бави било којим лексиколошким питањем.

⁴⁰ Мада је у овом уџбенику одабран уобичајен термин „предмет” (проучавања), ми за исти појам користимо, како се од почетка може приметити, термин „предметност”. Под њим се подразумевају све категорије, појмови, појаве и односи које проучава лексикологија.

издвојити и посматрати као посебна категорија (Драгићевић 2020: 113–118).⁴¹ Нама је у вези са деривационим односима важна и сама чињеница да они спадају у круг лексиколошке предметности. Како смо имали прилике да видимо, семантика деривата важно је поглавље савремених лексикологија, што потврђује и Р. Драгићевић у наведеном раду:

„Савремени лексиколози деривацију стављају у исти ранг са полисемијом када говоре о продуктивности једне лексеме. Богатство полисемије и деривације лексеме јесу индикатор њеног статуса у лексичком систему. Због свега наведеног деривациони односи су предмет озбиљног интересовања у лексикологији” (*idem*: 114).

3) И трећа чињеница на коју бисмо указали изводи се из прве две. Основна дефиниција лексикологије односи се на проучавања лексичке семантике и системских односа у лексичком систему. Она показује ауторкино представљање лексикологије као дела опште науке о језику који изучава лексички систем и опште законитости које у њему владају. У лексикологију се сврстава и изучаваће семантике деривата. Питање састава лексике са становишта сфере њене употребе не припада општој лексикологији у најужем смислу, па самим тим не само да није у средишту њене дефиниције, него уопште ни не улази у дефиницију, те ни у садржај ове књиге. Ова монографија обухвата предметност опште лексикологије (на примерима из српског језика), а питања лексике улазе у сферу (посебне) лексикологије неког појединачног језика. Ауторка је истраживањима развоја и слојева српске лексике посветила засебну монографију (исп. Драгићевић 2018).

2.2.8.2. У овој књизи се, потом, излажу основне поделе лексикологије, које су утемељене у природи њене предметности, тј. односа које проучава. Рајна Драгићевић (²2010а: 18) тако наводи:

а) **лексикологију у ужем смислу**, која се бави проучавањем речи, и **лексикологију у ширем смислу**, која изучава „и фразеологију или неку другу дисциплину или дисциплине које су у блиској вези са лексикологијом. Такве су, на пример, творба речи, етимологија, ономастика итд.”;

б) **општу лексикологију**, која се бави универзалним лексичким односима у свим језицима, и **посебну лексикологију**, која се тиче појединачних језика;

в) **једнојезичну лексикологију**, која изучава и описује извесне појаве у једном језику, и **упоредну/контрастивну лексикологију**, која подразумева поређење неке појаве у различитим, сродним (упоредна) или несродним (контрастивна) језицима;

г) **синхронијску**, која проучава лексичке категорије у неком временском тренутку, и **дијахронијску**, која проучава развој лексичких категорија кроз време.⁴²

На основу прве поделе (а) закључује се да иако је семантика деривата важна за лексикологе, будући да је у језику више деривираних него простих речи (Драгићевић 2020: 114),

⁴¹ На основу увида у литературу, могли смо приметити да није страно ово издвајање трећег типа односа међу лексемама. Нпр. Е. В. Кузњецова, поред синтагматских и парадигматских односа, издваја и варијантне односе: „в рамках системно-семасиологического подхода предмет лексикологии можно определить следующим образом: словарный состав – это система лексических единиц, связанных между собой соответствующими (парадигматическими, синтагматическими, вариантными) отношениями, имеющими преимущественно семантический характер” (1989: 13). Под њима подразумева односе међу семантичким реализацијама лексеме у различитим контекстима. Они се још називају и епидигматски односи, при чему неки аутори под њима сматрају и односе међу речима једног творбеног гнезда (в. овде фн. 22).

⁴² Врло слична подела се, према нашем корпусу руских *Лексикологија*, како смо видели, први пут у литератури јавља у: Левковска 1962.

ипак се питања која се тичу укрштања са творбом речи премештају у њену ширу предметност, тј. у лексикологију у ширем смислу. Том закључку вратићемо се током представљања садржаја овога уџбеника (в. т. 2.2.8.4). Поделе под б), в) и г) указују на просторну и временску димензију лексиколошких проучавања.

2.2.8.3. Представљајући лексикологију као научну дисциплину, ауторка на почетку истиче њену везу са другим, сродним наукама. То су оне на које смо указали и у другим светским лексикологијама: етимологија, терминологија, ономастика, фразеологија, творба речи, те лексикографија. Ипак, лексиколошка истраживања неретко се укрштају и са морфологијом, синтаксом, стилистиком и дијалектологијом, али и са неким другим, нелингвистичким дисциплинама, попут психологије или социологије (Драгићевић ²2010а: 18–34). У том смислу, како ауторка наводи, лексиколошку предметност могуће је представљати из различитих углова. Уколико би се одредио угао њеног приступа, он би надасве био психолингвистички, јер се посебна пажња посвећује менталном лексикону и складиштењу речи у нашем уму, а одговоре на већину лексиколошких питања и проблема ауторка тражи у односу језика и мишљења.

2.2.8.4. Претходно наведене поделе лексикологија и садржај овог уџбеника имплицирају да он, због укључености сегмената творбе речи у истраживачки домен, представља лексикологију у ширем смислу. Ради прегледности предметности, укратко ћемо приказати његов садржај, а о појединостима биће речи свакако током читавог текста дисертације. (1) Најпре се дефинише основна јединица лексикологије – лексема, и то у односу према речи, као свакој конкретної реализацији лексеме у контексту. (2) Тиме се отвара тема лексикона, његове структуре и садржаја, типова (општег и менталног) и организације. (3) Ипак, као најзначајније питање лексикологије представља се лексичко значење. Ауторка представља различите приступе овој појави и одлучује се за интерпретацију Н. Ф. Алефиренка (1999), према коме се издвајају најпре две зоне лексичког значења (језгрена и импликациона), при чему језгрену зону чине три макрокомпоненте (граматичка, предметно-појавна и конотативна), док су у структури импликационала садржане потенцијалне и скривене семантичке компоненте. Сваку од њих детаљно образлаже, наводећи терминолошко шаренило које влада у литератури, на које смо претходним прегледом лексиколошких монографија могли указати (поготово између денотата, десигната и референта). (4) Након дефинисања структуре лексичког значења презентују се различити приступи његовој анализи поникли на учењима различитих лингвистичких праваца (у првом реду структурализма и когнитивне лингвистике). То су: компоненцијална анализа, теорија прототипа, концептуална анализа и проучавање вербалних асоцијација у истраживању значења лексеме. (5) Могли бисмо рећи да централно место у овој монографији припада феномену полисемије и њеним механизмима – метафори, метонимији и синегдохи, али и развоју секундарних значења изазваним појавама попут платисемије, паронимије, дифузности значења, перспективизације, деплације, понављања творбеног модела и др. (6) Уз развијање значења једне речи представља се и стварање нових лексема у језику, на основу базичних творбених образаца, додавањем афикса на творбену основу. Структура и семантика деривираних лексема представља садржај поглавља и, као што смо рекли, оно предодређује сврставање овог уџбеника лексикологије, према наведеној подели, у оне са широм лексиколошком предметности (в. изнад т. 2.2.8.2, под а)). Ипак, нисмо сигурни да ли је импликација до које смо дошли сасвим адекватна, или би се ипак питање семантике деривата могло сврстати у лексикологију у ужем смислу, као што се, уосталом, сврставају и синтагматски односи, који проучавају значења речи у синтагмама, колокацијама, реченицама, односно подразумевају синтаксичко-семантичка укрштања. Ако проучавање утицаја творбених чинилаца и процеса на семантику речи шире предметност лексикологије, како то да је укрштање са синтаксичким категоријама релевантним за лексичку синтагматику не шире? Или би, можда, водећи се тиме, и синтагматске лексичке

односе требало сврстати у ширу предметност лексикологије? Поставља се питање, дакле, да ли је дефиниција ове науке с почетка уџбеника дефиниција лексикологије у ужем или у ширем смислу? Ову дилему износимо само како бисмо истакли тешкоћу одређења лексикологије према другим дисциплинама. Иако циљ нашег рада није да је разрешимо, истраживањем литературе она се природно намеће. Можда би решење требало тражити у покушају дефинисања типова тих односа. Није исти однос лексикологије са творбом речи, (практичном) лексикографијом или, на пример, етимологијом. Чини се можда прихватљивим однос Л. Липке (²1992; в. овде т. 2.1.12) према улози творбе речи у лексиколошкој науци. За њега је творбена семантика чврсто интегрисана у лексикологију у ужем смислу, док су укрштања са другим дисциплинама смештена периферније у кругу лексиколошке предметности. И сам садржај уџбеника Р. Драгићевић суштински је близак таквом приступу. Ипак, разрешење овог питања изискује засебно истраживање, које би сигурно донело низ проблема. И сама ауторка на једном месту потцртава „колико су нејасне границе између лексикологије и сродних дисциплина” (2017: 264).

(7) Управо се након семантике деривата обрађују синтагматски лексички односи, за којима следи обрада (8) парадигматских лексичких скупова (асоцијативног поља, семантичког поља, семантичке групе, деривационог гнезда) и њихових подела, а садржај књиге затварају подробна разматрања (9) парадигматских лексичких односа: садржинских – синонимија, антонимија и хипонимија; формалних и садржинско-формалних: паронимија и хомонимија.

Приликом представљања сваке лексиколошке категорије, ауторка прегледно и прецизно износи знања о њој у светској литератури, па читајући *Лексикологију српског језика* упознајемо се са дотадашњим водећим токовима опште лексикологије у свету. Вреди истаћи да се уочена тенденција најсавременијих руских и бугарских лексикологија (Касабов 2013; Крумова-Цветкова и др. 2013; Дронов 2015; Радева 2017) ка све већем укрштању са прагматичким и стилистичким истраживањима у овом уџбенику ипак не уочава. Његова визура је првенствено психолингвистичка, а од ужих грана науке о језику у њему најчвршћу везу са лексикологијом успоставља творба речи. Теоријска разматрања прати презентовање методологија и резултата бројних емпиријских истраживања, која инспиришу на нове анализе. Реч је о уџбенику који не само да представља једину лексикологију у српској лингвистици него је и, можемо бити сигурни, водећи лексиколошки уџбеник на универзитетима и у науци о језику у читавом региону.

2.2.9. Најзад, овај хронолошки низ општих универзитетских лингвистика, граматика и лексиколошких приручника српског језика завршава се прегледом и истраживањем статуса лексикологије у *Нормативној граматизи српског језика* П. Пипера и И. Клајна (2013). Упркос чињеници да се у њеном Уводу, приликом дефинисања нормативне лингвистике, истиче како су од овог општег назива чешћи у употреби терминолошки називи који се односе на поједине гране науке о језику, при чему се поред ортографије и ортоепије, нормативне граматике и нормативне стилистике наводи и „нормативна лексикологија” (Пипер и Клајн 2013: 6), ова област се у њеном садржају не јавља. „У овој граматизи пажња је усмерена, највећим делом, на морфолошка и синтаксичка правила српског језика, као основна граматичка правила, и на оне лексеме које из неког разлога једном делу говорних представника српског језика и странаца који уче српски представљају тешкоћу са становишта усвајања савремене књижевнојезичке норме српског језика” (*idem*: 47). Због овакве концепције, њен садржај обухвата искључиво граматичке нивое: фонологију, морфофонологију, морфологију, творбу речи и синтаксу, док су лексикологија и њене категорије остале изван дескрипције и прескрипције језичког система српског језика.

2.2.10. Да закључимо. Истраживање статуса лексикологије у српским општим лингвистикама, универзитетским граматикама и приручницима показује како периодизација

развоја лексиколошке науке у Србији (представљена у раду Драгићевић 2017) корелира са садржајима ових монографских публикација. У **првој фази** (од краја 30-их па до краја 80-их година XX века) лексикологија још увек није имала сувереност међу другим гранама науке о језику, мада су се замеси њених питања јављали већ у општелингвистичким разматрањима А. Белића, у којима он, тада још увек недовољно изграђеним терминолошко-методолошким инвентаром и оквирима, даје назнаке будућих структуралистичких, генеративних и когнитивнолингвистичких истраживања лексичке семантике, разматрајући развој лексичког значења и његову компонентну структуру. У исту фазу спада и публикација М. Ивић, у којој се прегледно и систематично српска научна јавност упознаје са историјатом праваца и школа у лингвистици, али се од свих грана науке о језику у њој *лексикологија* експлицитно најмање помиње. Универзитетска граматика српског језика М. Стевановића, која је описивала и прописивала правила целокупног језичког система, и обележила период од 70-их до 90-их година XX века, не помиње ову дисциплину.

Важну, прекретничку улогу у статусу лексикологије у српској лингвистици имала су два научна скупа одржана 80-их година посвећена и њеним питањима. Њима се отвара **друга** развојна **фаза** (од 80-их година до краја 90-их), коју је обележило појављивање поглавља насловљено „Лексикологија” у уџбенику опште лингвистике Р. Бугарског (1989). У њој је лексикологија првенствено представљена као наука која се бави лексичким системом и његовом раслојеношћу, док се значења речи и односи у које оне ступају подводе под „Семантику”. Управо се са тим – семантичким – категоријама српска лингвистика детаљно упознала у монографији Д. Гортан-Премк (1997), у којој се први пут показује чврста веза између лексиколошких и творбених питања. Ова монографија била је увод у наредну фазу лексиколошке лингвистичке и уџбеничке генезе.

Трећу фазу, која почиње од последњих година XX века и траје до данас, обележава појављивање монографија које су у наслову носиле име ове научне дисциплине. Прво такво издање представља књига *Основи лексикологије и сродних дисциплина* Д. Шипке (1998). Иако се у њој лексикологија дефинише као наука која се бави лексичким значењем, односима међу лексемама, функционисањем лексикона и лексичким саставом језика, највише пажње посвећује се последњем наведеном – саставу лексике – као и вези лексикологије са другим, сродним дисциплинама (фрезологијом, етимологијом, ономастиком, терминологијом и лексикографијом), што се може видети и из наслова књиге. Представљање лексиколошких питања у најужем смислу још увек није било досегнуто у мери која би лексичко-семантичке категорије приказала свеобухватно. Најзад, следећа монографија, која је заправо прва и засада једина *Лексикологија српског језика*, ауторке Р. Драгићевић (2007), доноси најсистематичнији преглед водећих лексиколошких питања. Она је, како смо видели, првенствено општа лексикологија, али представљена пре свега на српском језичком материјалу и обогаћена бројним емпиријским лексиколошким истраживањима. Већина обрађених категорија имају психоллингвистичку визуру, а од свих лингвистичких дисциплина најчвршћа веза у њој је остварена са творбом речи. Иако представља универзитетски уџбеник лексикологије, ова монографија премашује границе своје намене и представља водећи лексиколошки академски приручник и обавезна литература у радовима који се баве питањима лексикологије не само у Србији већ у целом региону.

Осврт на ове развојне фазе показује како је лексикологија ступњевито почела улазити у општу лингвистичку литературу. Најпре у оквиру неких партикуларних разматрања лексиколошких питања и много пре помена њеног имена, а затим постепено, и паралелно са конституисањем лексикологије као научне дисциплине у Србији, појављује се поглавље у општој лингвистици посвећено лексикологији, као и монографија посвећена њеним водећим

питањима – која је утрла пут њеном коначном осамостаљењу, да бисмо на самом крају XX и с почетка XXI века добили најпре пионирску, а затим и водећу српску лексикологију у виду монографске публикације која је од корице до корице посвећена овој научној дисциплини.

И на крају, уколико бисмо хтели да сагледамо предметност лексикологије у домаћој литератури, завршна фаза биће довољна да покаже како су се у оквиру лексиколошких питања разматрала и питања лексике српског језика. Наиме, у првој *Лексикологији* Д. Шипке лексичка семантика је номинално, у дефинисању лексикологије, била на првом месту, али аутор пажњу посвећује највише лексикологији у ширем смислу: лексиси и вези са другим дисциплинама. Ипак, *Лексикологија* Р. Драгићевић остаје у најужим оквирима и номинално (према дефиницији лексикологије у њој) и садржајно: она се бави првенствено лексичко-семантичким питањима, која неретко представљају дубинске, универзалне језичке категорије. Сфера лексике није део најсавременијег приступа предметности (српске) лексикологије, будући да она представља одлике конкретног језика, те као таква припада посебној лексикологији, или прецизније – лексематици српског језика.

2.3. Лексикологија у енциклопедијама, лексиконима и речницима

2.3.1. Развој лексикологије у светској лингвистици морао се одразити и на садржај великих и значајних енциклопедија, лексикона и речника. Као што смо видели, Л. Липка је на почетку свог лексиколошког приручника (²1992) приметио како се појам „лексикологија” касно јавио у речницима, граматикама и приручницима енглеског језика, док се појам „лексикографија”, очекивано, појавио знатно раније и у њима био чешћи (в. т. 2.1.12). Занимало нас је какав статус ова дисциплина има најпре у (1) великим, страним и домаћим, општим енциклопедијама [Табела 1], а затим у (2) страним и домаћим специјалним (лингвистичким и образовно-дидактичким) речницима и лексиконима [Табела 2 (2.1, 2.2)] и, најзад, (3) у домаћим дескриптивним једнојезичним речницима [Табела 3]. У свакој табели најпре ћемо представити све одреднице из деривационог (и термилошког) гнезда са кореном „лекс-“.⁴³ Број тих лексичких јединица ће нам посредно указати на укорењеност и развијеност лексикологије у науци. Након тога, представљамо енциклопедијске, тј. речничке чланке који објашњавају и дефинишу појам *лексикологија*. Одабрали смо само најрепрезентативнија и најцитиранија издања у светској и домаћој литератури. Енциклопедије, лексикони и речници поређани су у табелама према хронолошком критеријуму, што нам омогућава да развој деривацион(о-термилошк)их гнезда и дефиниција пратимо кроз време.

⁴³ Заправо, то ће бити онај низ лексема у речнику којима је коренска морфема (*лекс-*) на почетку и које се у њима наводе једна за другом. Иако такав критеријум искључује понеку твореницу са префиксом, преглед једнотомног *Речника српскога језика* Матице српске (2011) показао је да таквих лексема готово да нема или их има тек неколико, које у речнику нису ни наведене. Стога, за наше истраживање није било од пресудног значаја да наводимо и неколико таквих речи, које би такође припадале овом деривационом гнезду.

Табела 1: *Опите енциклопедије (ОЕ) [1]*

1.	1954.	1959. →	1971. →	1986.
	ЭСл ⁴⁴	ELZ ⁴⁵	ELar ⁴⁶	ЕПр ⁴⁷
Одреднице из „лекс-“ деривационог гнезда	лѣксика, лексикографѣя, <u>лексиколѳгија</u> , лексикѳн	leksikografija	[lingvistika > lingvističke discipline >] <u>leksikologija</u> , (srpskohrvatska) leksika ⁴⁸	лексема, лексика, лексикографѣя, лексикограф, <u>лексикологија</u> , лексикѳн
Објашњење (дефинисање) <i>лексикологије</i>				
ЭСл	– наука о словарном составе языка; изучает как наличный состав словаря, так и значения слов (семантику), а также происхождение слов (этимологию).			
ELZ	///			
ELar	– Opisuje <u>strukturu rečnika</u> . U tom pravcu se mogu uočiti dve velike vrste studija. <i>Morfoleksikologija</i> izučava reči polazeći od njihove formalne kompozicije (proste reči, izvedene reči, složenice, skraćenice i sl.). <i>Semantika</i> izučava značenja reči. Ona utvrđuje njihova opšta značenja i osnovne principe značenja. Takođe utvrđuje i najopštije utiske tih značenja. Semantika, uz to, nastoji da opiše strukturnu mrežu funkcija u kojima se reči javljaju. Isto tako i splet reči koje imaju zajedničku funkciju. Od svih lingvističkih disciplina leksikologija je poslednja počela da upotrebljava strukturalne metode.			
ЕПр	– (грч.), грана лингвистике која <u>проучава лексику, тј. речнички састав језика</u> . Својим лексичким приступом речима разликује се од морфологије, која им прилази граматички. Диференцира речник испитиваног језика према разним мерилима, разликујући домаће, стране и интернационалне речи и термине, старије и новије лексичке слојеве, лексичке особености писаног и говорног језика, књижевне и дијалекатске изразе, градску и сеоску лексику, итд. У целини је блиска семантици, а у свом историјском делу и етимологији; у ширем смислу, њеним посебним делом може се сматрати ономастика (в.). Савремена лексикологија служи се појмом <i>лексема</i> – лексичке јединице у речнику, подударне са појединачном речи у свим њеним облицима (нпр. <i>наћи</i>) или са групом речи која образује граматичку или фразеолошку целину (нпр. <i>снаћи се</i>). Примењени део лексикологије – писање речника и лексикона – назива се <i>лексикографија</i> ; у старијој пракси овим другим термином понекад се означавала укупна област лексикологије.			

⁴⁴ *Энциклопедический словарь* 1–3, т. 2 (*К – Праца*), Москва: Государственное научное издательство «Большая советская энциклопедия», 1953–1955.

⁴⁵ *Enciklopedija Leksikografskog zavoda* 1–7, т. 4 (*Jugoslavija – Majkov*), Zagreb: Leksikografski zavod FNRJ, 1955–1964.

⁴⁶ *Opšta enciklopedija Larousse* 1–3, т. 1, Beograd: Vuk Karadžić – Interexport, 1971–1973.

⁴⁷ *Мала енциклопедија Просвета: општа енциклопедија* 1–3, т. 2 (*К – Пн*), Београд: Просвета, 1986.

⁴⁸ „[U] Enciklopediji [su] dati originalni tekstovi gramatike savremenog književnog srpskohrvatskog jezika, elemenata istorije toga jezika, srpskohrvatske leksike i srpskohrvatske versifikacije, u približnom opsegu koji je tim disciplinama posvećen u francuskom originalu” (Stevanović 1971: V).

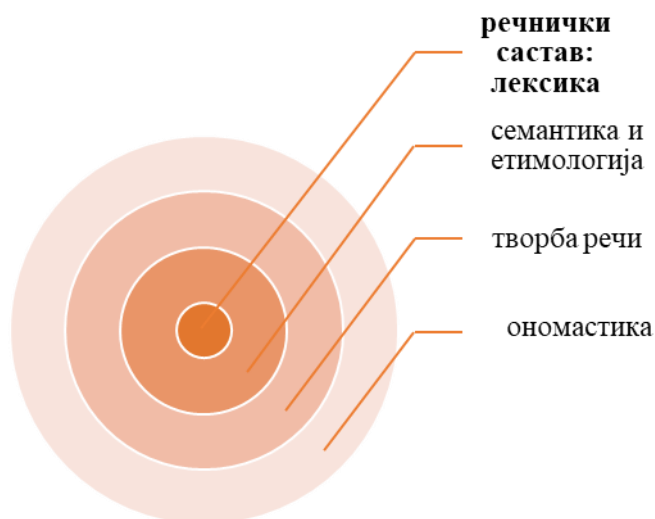
2.3.2. **О „лекс-“ деривационим гнездима у ОЕ.** Постојање појма *лексикологије* у општим енциклопедијама показује у којој мери се она развила, осамосталила у редовима научних дисциплина и постала део свеопштег, академског и универзитетског знања. Као што је преглед руске лингвистичке литературе показао (исп. нпр. Ахманова 1957; Шанский 1959), лексикологија се почела значајно развијати од средине XX века, што се рефлектовало и на општеенциклопедијски садржај, и то баш у средини која је била епицентар лексиколошке науке – у Русији (ЭСл). У перифернијим зонама, у којима је процват доживела неколико деценија касније, није дефинисана у енциклопедијама, мада је старија *лексикографија* у њима већ имала своје место (ELZ). Седамдесетих година у западној Европи јавља се и образлаже у оквиру лингвистичких дисциплина у садржају Ларусове енциклопедије (ELar), а такође се и у домаћој енциклопедијској литератури одразио њен развој с почетка осамдесетих. Иако у општим енциклопедијама не очекујемо велики број стручних лексема из једне области, можемо пратити како је временом она у њима заузимала све стабилније место, богатећи скуп истокоренских одредница. На почетку проналазимо четири основне (*лексика*, *лексикографија*, *лексикологија*, *лексикон*) (ЭСл), да би осамдесетих година овај низ у српској средини био увећан за две одреднице (*лексема*, *лексикограф*) (ЕПр).⁴⁹ Место одреднице *лексема* у „малој“ општој енциклопедији знак је све већег осамостаљења лексикологије као научне дисциплине, чија се основна јединица представља широј популацији (дакле, не само лингвистичкој).

2.3.3. **О дефинисању лексикологије у ОЕ.** Посебно је било занимљиво истражити енциклопедијске чланке који дефинишу лексикологију, због тога што су у тим редовима садржане њене најелементарније и најзначајније карактеристике. Другим речима, у њима се превасходно представља језгро лексиколошке предметности. Отуда ове дефиниције одражавају разумевање суштине лексикологије, која је вербализована са циљем да постане кодификована као део општег знања човечанства, коме се истовремено представља у најкраћим цртама, што прецизније и дефинитивније, уз задржавање научног критеријума. Поглед на њих указује на водеће елементарно разумевање лексиколошке предметности и њен дијатописки и дијахронијски развој.

На основу дефиниција у прегледаним општим енциклопедијама може се закључити да се лексикологија првенствено објашњава као **наука о речничком саставу језика** (ЭСл; ELar; ЕПр; в. подвучене сегменте дефиниција – истицање је наше, В. И.). Такво одређење је имала, како смо могли видети, и с почетка конституисања у науци о језику. Она се у даљем тексту енциклопедијских чланака прецизира на различите начине. Почетком педесетих година за лексикологију се уз истраживање речничког састава језика везује истраживање **значења** и **порекла** речи (ЭСл), а нешто касније се истиче да се њена истраживања деле на она морфолексиколошка, која се заправо тичу **творбених** елемената у речи, и семантичка (ELar). И у домаћој енциклопедији њена предметност се првенствено односи на састав лексичког фонда из угла порекла, употребе, стила и др., а на другом месту је истакнута „блиска“ веза са семантиком, потом етимологијом, док је у ширем смислу повезана са **ономастиком** (ЕПр). Ова домаћа енциклопедија, чије је четврто издање штампано у време када се лексикологија конституисала у Србији, у оквир дефиниције уводи и *лексема*, а имплицитно скреће пажњу да је примењена лексиколошка дисциплина – *лексикографија* – старија, те да се под њеним именом дуго времена означавала и сама лексиколошка наука.

⁴⁹ У другом издању *Мале енциклопедије Просвета* (1968) јављају се такође само три основне одреднице: *лексикографија*, *лексикологија*, *лексикон*. Деривационо гнездо „лекс-“ обogaћено је у њој тек осамдесетих година.

Прегледане општеенциклопедијске дефиниције из друге половине XX века представљају предметност лексикологије и њено ширење у светлу базичних интердисциплинарних укрштања. Илуструјемо је (приближно) на доњем дијаграму.



Дијаграм 1: Предметност лексикологије у дефиницијама општих енциклопедија

Табела 2: Специјални (лингвистички и образовно-дидактички) речници и лексикони (СРЈ) [2]

2.1.	1966.	1969.	1972.	1980.	2011.	2014.
	СЛТ ⁵⁰	ERLN ⁵¹	ELMZ ⁵²	RKristol ⁵³	РЛДТ ⁵⁴	ЛОТ ⁵⁵
	Москва	Загреб	Београд	Оксфорд/Београд	Београд	Београд
Одреднице из „лекс-“ деривационо-терминолошког гнезда	лексéма, лéксика, лексикализáция, лексикализóванный, лéксико- грамматический, лексикографический, лексикогрáфия, лексикологический, лексиколо́гия , лéксико- морфологический, лексикóн, лéксико-семантическое словообразóвание, лéксико- синтаксический, лексикостатистический мéтод, лéксико-стилистический пласт, лéксико- фразеологический, лексический	leksem, leksematika, leksematski, leksemna kategorija, leksički leksičko-frazeološki, leksičko-gramatički, leksičko-morfološki, leksičko-semantički, leksičko-sintaksni, leksičko-stilistički, leksičko-statistička metoda, leksik, leksikalizacija, leksikaliziran, leksikalizirati, leksikalizirati se, leksikograf, leksikografija, leksikografski, leksikolog, leksikologija , leksikološki, leksikon, leksikostatistika	leksičke reči, leksički fond, leksički idiom, leksički sistem, leksičko jezgro, leksičko značenje, leksika, leksikalizacija, leksikograf, leksikografija, leksikolog, leksikologija , leksikon	leksem(a), leksika, leksički, leksikologija , (-ografija), leksikon leksikostatistika	лексема, лексика, лексика активна, лексика пасивна, лексикографија, лексикологија , лексикон, лексичка баријера код ученика, лексичка умења, лексичке вежбе, лексичке навике, лексички минимум, лексички приручник, лексички приступ у настави граматике, лексички фон	лексика, лексикологија , лексикон, лексичке вежбе

⁵⁰ *Словарь лингвистических терминов*, О. С. Ахманова, Москва: Издательство «Советская энциклопедия», 1966.

⁵¹ *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva 1–2*, R. Simeon, 1. tom (A–O), Zagreb: Matica hrvatska, 1969.

⁵² *Enciklopedijski leksikon Mozaik znanja: Srpskohrvatski jezik*, Beograd: Interpres, 1972.

⁵³ *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*, D. Kristal, Beograd: Nolit, 1988. (оригинал објављен 1980).

⁵⁴ *Речник лингводидактичке терминологије*, В. Раичевић, Београд: Завод за уџбенике, 2011.

⁵⁵ *Лексикон образовних термина*, Београд: Учитељски факултет, 2014.

2.2.	Дефинисање лексикологије
СЛТ	– <i>англ. lexicology, фр. lexicologie, исп. lexicología. Раздел языкознания, занимающийся изучением словарного состава языка. Лексикология историческая. Лексикология сравнительная. Лексикология английского языка.</i>
ERLN	– f < g. λέξις = léxis – riječ + λόγος = lógos – riječ, tj. riječ o riječi ili nauka o riječima, l. *lexicologia (лексиколо́гия Lexikologie, Wortkunde, Wortforschung lexicology lexicologie lessicologia lexicología) – l. često znači leksikologiju i leksikografiju zajedno (kao što i leksikografija znači često to oboje); grana jezikoznanstva koja proučava <u>leksički sastav jezika; semantičko ili morfološko</u> proučavanje lingvističkog bogatstva nekog jezika; sustavno proučavanje rječničkoga sastava jezika, ukupnosti riječi i njihovih frazeoloških ekvivalenata. Teorija leksikologije obuhvaća niz pitanja: <u>problem riječi</u> kao temeljne jezične jedinice, položaj riječi u nizu drugih jez. jedinica, problem pojedinice riječi i njezinih granica, pitanje <u>leksičkoga značenja</u> (kao i: ekspresivno-stilističkog značenja), <u>upotreba riječi</u> u raznim govornim žanrima, upotreba prostonarodnih riječi, dijalektizama, arhaizama, neologizama, profesionalizama, principi stilist. klasifikacije riječi, leksičko-semantički sastav jezika, odnos <u>značenja i pojma</u> , uzajamni odnos i djelovanje leksičkoga i gramatičkog značenja u riječi, način utvrđivanja značenja, homonimija i <u>sinonimija</u> , <u>problem razgraničenja homonima</u> i njihova tipologija. Osobiti dio leksikologije tvori proučavanje društ.-polit.-znanstvene i tehničke <u>terminologije</u> ; pritom ona usporedo s posebnim riječima proučava i takve skupove riječi koji su po značenju jednaki riječi (leksikalizirani spojevi, frazeološke jedinice, idiomi). Leksikologija se u proučavanju leksičkih pojava i činjenica osniva na leksikografiji, te se gotovo i ne razlikuje od nje po načinu inventariziranja, opisa i klasifikacije leksičkoga materijala. Proučavajući riječ, leksikologija se služi diferencijacijom i identifikacijom, da bi prvo razgraničila riječ od drugih jez. jedinica, a zatim da utvrdi granice istovetnosti riječi u različitim njenim realizacijama. Neki definiraju leksikologiju kao proučavanje ili nauku leksičkog sustava kojega jezika razmatranog u njegovoj strukturi i u historijskom slijedu. Švicarac Tappolet nazivao je <i>Lexicologia comparata</i> onomasiologiju, koja je istraživala razne načine, na koje se izražava neko značenje u više raznih jezika i dijalekata, srodnih po sličnosti ili po kulturi. Drugi nazivaju leksikologijom proučavanje leksika kojega jezika na sinkronijski način, npr. određivanje značenja koje riječi u nekom stanovitom razdoblju; za semantiku pak tvrde da ona razmatra utvrđivanje procesa kojim neka riječ dijakronijski, tj. u toku vremena, prelazi od jednog značenja na drugo. Iz leksikologije se izdvojila – kao njezina posebna grana – <u>semasiologija</u> , nauka koja proučava značenje riječi; – v. historijska, i: poredbeno-historijska l. – Kao proučavanje rječnika <i>leksikologija</i> često prelazi granice lingvističkog područja i ulazi u područje metalingvistike. U tom slučaju popisi se odnose na morfemna sljedstva koja se obično nazivaju »riječi« i »frazе«.
ELMZ	– lingvistička disciplina koja proučava <u>rečničko blago</u> pojedinog jezika i sređuje ga u rečnike i leksikone s obzirom na njegovo poreklo (etimološki rečnik), upotrebu (rečnik književnog, govornog jezika i dr.), istorijski razvitak (istorijski rečnik) i dr.
RKristol	– Leksikologijom se ponekad naziva <u>sveukupno izučavanje rečnika</u> datog jezika (uključujući i njegovu istoriju). Time se ona razlikuje od leksikografije , tj. nauke i veštine sastavljanja rečnikâ. Leksikografija bi se otuda mogla shvatiti kao jedna grana „primenjene leksikologije”. Ipak, retko se upotrebljava termin „leksikolog”: stručnjak koji se interesuje za rečnik datog jezika uglavnom bi bio smatran za neku podvrstu semantičara.
РЛдТ	– (грч. lexikos – који се односи на реч + logos – учење, наука) – лингвистичка дисциплина која проучава <u>лексички фонд, лексику једног језика</u> . Главни предмет изучавања лексикологије представља више аспеката речничког састава (лексике) језика: проблеми везани за <u>реч</u> (лексему) као основну језичку јединицу, <u>структура</u> лексичког система језика, <u> типови лексичких јединица, функционисање лексичких јединица, путеви</u>

	попуњавања и развоја лексичког фонда, лексика и ванјезичка стварност.
ЛОТ	<p>– део науке о језику који проучава <u>значење речи</u>. Предмет лексиколошког посматрања су лексичке јединице (речи) и лексикон (скуп свих речи једног језика). Основни циљеви <i>л.</i> јесу одређивање компонената значења лексичких јединица, утврђивање њиховог међусобног <u>односа</u>, као и принципа <u>функционисања</u>. Важан циљ <i>л.</i> јесте и утврђивање настајања лексикона, његовог развоја и промена које се у њему дешавају, као и релација међу његовим јединицама, и њихове <u>употребне вредности</u>. – Иако интересовање за значење речи датира још од античких времена, <i>л.</i> се у Србији проучава од осамдесетих година XX века. – Лексичка јединица као предмет истраживања повезује <i>л.</i> са многим другим лингвистичким и другим хуманистичким дисциплинама. Од лингвистичких дисциплина посебно су јој блиске творба речи, морфологија, синтакса, дијалектологија, етимологија, а од нелингвистичких психологија, филозофија, социологија, културологија. Из <i>л.</i> су никле ономастика, терминологија и фразеологија, које се данас сматрају засебним наукама. Најзначајнији вид примењене <i>л.</i> јесте <i>лексикографија</i> – наука о речницима, али и практична израда речника. Принципи дефинисања значења лексичких јединица, као и њихов распоред у речницима, заснивају се на резултатима лексиколошких истраживања. Истовремено, лексикографија је базична подлога за све лексиколошке анализе које теже егзактности. – Савремена <i>л.</i> развија се као <u>интердисциплинарна наука</u>. Значајно место она данас има у лингвокултуролошким и етнолингвистичким истраживањима, чији је циљ испитивање утицаја културе на језик, као и промена до којих долази у лексичком систему у складу са културолошким променама. Други пут којим иде савремена <i>л.</i> јесте онај на којем се преплиће са психологијом и психолингвистиком у оквиру когнитивистичких испитивања значења лексичких јединица. <i>Л.</i> се данас сусреће и са корпусном лингвистиком, јер се једним од основних циљева савремене лингвистике сматра заснивање корпуса различитих језика на модерним научним принципима.</p>

2.3.4. **О „лекс-“ деривацион(о-термиолошк)им гнездима у СРЈ.** Будући да су прегледани речници (и лексикони) специјални лингвистички, очекивано је да у њима проналазимо већи број одредница у овом, па и у сваком другом гнезду, него што смо их могли видети у општим енциклопедијама. За разлику од ових потоњих, лингвистички речници намењени су превасходно ужем кругу корисника, онима који се баве или ће се професионално бавити лингвистиком, било у научно-теоријском смислу или неком њеном примењеном виду. У оваквим речницима на месту одредница не проналазимо само просте лексичке јединице које могу бити део неког деривационог гнезда, као што је то случај са описним једнојезичним речницима. У њима су неретко лематизоване и термиолошке синтагме које се односе на неку област, појам или термин, и које заједно са ужим, деривационим гнездима, припадају ширем, тематском пољу⁵⁶ лексичких јединица. С обзиром на чињеницу да то тематско поље чине лингвистички термини окупљени око једне или неколико уско повезаних научних области, такав низ одредница у речнику назвали смо прецизније *деривационо-термиолошко гнездо* (ДТГ). Обухваћен је његов најшири опсег, с обзиром на то да је критеријум за одабир одредница сведен на најужу заједничку семантичку јединицу – коренску морфему „лекс-“. Тиме смо обезбедили укључивање деривата који се односе и на *лексику, лексикологију, лексикографију* и сл.

⁵⁶ Иако се у литератури ширим од деривационог гнезда сматра *семантичко поље* (Драгићевић ²2010а: 234–241), ми за ову прилику користимо синтагму *тематско поље* више у слободном опису него термиолошки, да бисмо њиме упутили на скуп деривата и термиолошких синтагми, а не лексема.

Од шест представљених речника и лексикона, прва четири су лингвистичка, док је специјализованост друга два знатно шира, спадају у дидактичке, односно образовне лексиконе. На почетку констатујемо да се, као што је било и очекивано, појам *лексикологија* јавља у свакоме од њих.

Међу прегледаним лингвистичким речницима најстарији је речник О. С. Ахманове (1966), који је изашао десетак година након представљене руске опште енциклопедије (1954), која је и сама већ имала обрађену одредницу *лексикологија*. Очекивано је било и да ће се она наћи баш у речнику Ахманове, будући да ова ауторка спада у ред утемељивача руске лексикологије (исп. Ахманова 1957). У овој њеној лексикографској публикацији представљено („лекс-“) ДТГ броји седамнаест јединица, на основу којих се запажа разгранатост и укорененост лексиколошке науке у руској лингвистици 60-их година. Ипак, најбогатије ДТГ уочава се у загребачком лингвистичком речнику Р. Симеона (1969), које садржи 25 ових лексичких јединица. У том гнезду се, као и у речнику Ахманове, јасно одражавају укрштања лексикологије са другим лингвистичким и нелингвистичким дисциплинама (фразеологијом, семантиком, граматиком, морфологијом, синтаксом, стилистиком, статистиком). Осим тога, у оба ова речника јавља се и одредница *лексема*, за коју се показало да се у општим енциклопедијама почела појављивати у познијим годинама XX века. Једино се у речнику Р. Симеона дефинише *лексематика* (и придев, *лексематски*) – „наука о лексемима“, која се тако издваја од лексикологије.

Том *Српскохрватски језик* енциклопедијског речника Мозаик знања (1972) има нешто сведеније ДТГ, које броји тринаест јединица. Међу овим корицама можда би се очекивало богатије „лекс-“ гнездо, тим пре што је у Загребу три године пре њега објављен речник лингвистичких термина (ERLN). Ипак, с друге стране, ако узмемо у обзир чињеницу да се лексикологија у Србији утемељила тек 80-их година, не чуди што број одредница „лекс-“ гнезда у овом тому Мозаика знања није већи. У њему ћемо пронаћи јединице *лексикологија*, *лексикализација*, али не и одредницу *лексема*. Такође, и у складу са овим, нема лематизованих термина који ће упутити на интердисциплинарна укрштања лексикологије и других наука, као што је то био случај са речницима О. С. Ахманове и Р. Симеона.

У првом издању *Enciklopedijskog rečnika moderne lingvistike* Д. Кристала (RKristal, 1980), који у оригиналу носи наслов *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, дефинише се *лексикологија*, мада се у овом ДТГ не бележи велики број одредница. У каснијим издањима овог речника, која су пратила све већи развој лингвистике, бележимо пораст броја дефинисаних појмова. Тако, у шестом издању, из 2008. године, укупан квантум одредница у односу на прво издање (из 1980) скоро је дуплиран: садржи више од 5100 појмова (⁶RKristal: ix). У његовом ДТГ срећемо чак 31 „лекс-“ одредницу:

lexeme, lexical, lexical access, lexical ambiguity, lexical array, lexical cycle, lexical density, lexical diffusion, lexical entry, lexical-functional grammar (LFG), lexicalist, lexical item, lexicalize, lexical minimality, lexical morpheme, lexical noun phrase, lexical phonology (LP), lexical phrase, lexical representation language, lexical retrieval, lexical storage, lexical stress, lexical tone, lexical verb, lexicography, lexicology, lexicon, lexicon optimization, lexicostatistics, lexis, lexotactics.

Овај низ несумњиво указује на развој лексиколошке науке с краја XX и почетка XXI века у западној Европи, који првенствено карактеришу међудисциплинарна укрштања.

Последња два прегледана речника спадају у групу дидактичких (РЛДТ), тј. образовних лексикона (ЛОТ). Због нешто другачије специјалности и намене, у њима ћемо пронаћи мањи број лексичких јединица које припадају наведеном ДТГ. Будући да је и сама дидактика

интердисциплинарна наука, очекивано је да се поред њених ускостручних термина у овим речницима проналазе и они појмови који припадају наукама са којима су дидактика и образовни процес најнепосредније повезани. У том смислу било је занимљиво проверити који су то појмови који су одабрани да буду представљени у специјалним речницима дидактичко-образовне намене. Они ће донекле указати на положај и развој примењене лексикологије на пољу лингводидактике, као и на њено место у нашем општеобразовном систему.

Будући да је *Речник лингводидактичке терминологије* (РЛДТ, 2011) намењен превасходно дидактици страних језика, одабрани термини и терминолошке синтагме везују се за питања и проблеме у настави лексике страних језика. Ово ДТГ броји чак петнаест таквих одредница. Са друге стране, ЛОТ Учитељског факултета у Београду не може се похвалити развијеношћу „лекс-“ ДТГ – оно садржи само четири лексиконске одреднице, које именују најелементарније лексиколошке појмове (*лексика*, *лексикологија*, *лексикон*, *лексичке вежбе*). Запазили смо да је ово једина лексикографска публикација (од свих прегледаних енциклопедија, речника и лексикона) у којој се не објашњава појам *лексикографија*. Са друге стране, одредница *лексикологија* објашњена је у најсавременијем светлу, прецизно, концизно и веома информативно. Њену обраду потписује Р. Драгићевић.

2.3.5. О дефинисању лексикологије у СРЛ. У оваквом типу речника и лексикона (СЛТ, ERLN, ELMZ, RKristal) засигурно би требало очекивати најразвијеније дефиниције лингвистичких појмова, будући да су намењени лингвистички образованим читаоцима. Ипак, већ се на први поглед види да се у неким од њих *лексикологија* дефинише у најелементарнијем виду, укратко и без детаљнијих образложења (СЛТ, ELMZ, RKristal; РЛДТ), док је у другима њена дефиниција прилично разрађена, заузима више простора, па је представљање ове научне дисциплине у њима дубље, шире и детаљније (ERLN; ЛОТ).

У најстаријем прегледаном, речнику О. С. Ахманове (СЛТ), наведено је да лексикологија изучава „**речнички састав језика**”, при чему може имати различите временске и просторне критеријуме (историјска, поредбена, лексикологија енглеског језика). Ова дефиниција остала је веома уопштена и неочекивано стоји у дисхармонији са прилично развијеним ДТГ у овом речнику, тим пре што је њен аутор један од руских највиђенијих лексиколога с почетка друге половине XX века.

Загребачки лингвистички речник (ERLN), објављен само три године након руског лингвистичког речника, поред најбогатијег ДТГ доноси и најразвијеније објашњење лексикологије, у коме се показује неуједначеност схватања ове дисциплине у светској лингвистици, за коју се истиче да се неретко у литератури поистовећује са лексикографијом (у српском ELMZ лексикологија је једино тако и представљена – као наука о речничком благу и састављању речника). И овде се на првом месту јавља изучавање „**лексичког састава језика**”. Ипак, оно се у даљем тексту чланка прецизира, те се наводи да су таква изучавања **семантичка** (којима се бави семасиологија, дисциплина која се издвојила из лексикологије) или **морфолошка**. У круг водећих лексиколошких питања, поред проблема речи, њених граница и лексичког значења, наводи се и сфера употребе (**лексика**) – у оквиру које се издвојио посебан део лексикологије који се бави изучавањем терминологије.

Да се лексикологија бави системским изучавањем **речничког фонда** неког језика, истиче се и у речнику Д. Кристала (1980), у коме се она поново диференцира од лексикографије, која се одређује као њена примењена грана. Уз то, скреће се пажња да лексиколози спадају у врсту семантичара, што посредно указује на чињеницу да је лексичка семантика један од њених примарних предмета истраживања. Уколико погледамо дефиницију *лексикологије* из шестог издања овог речника (2008), можемо уочити извесне новине. Ради истицања, у цитираном

чланку смо их подвукли и нумерисали (В. И.), док је остали део идентичан с дефиницијом из првог издања (исп. Табелу 2):

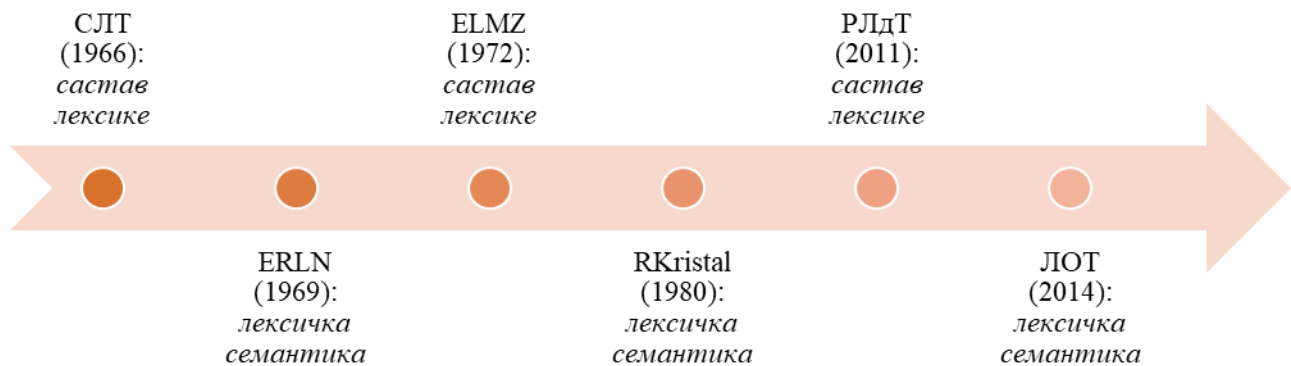
„A term used in semantics⁽¹⁾ for the overall study of a language’s vocabulary (including its history). It is distinguished from **lexicography**, which is the art and science of dictionary-making, carried out by lexicographers⁽²⁾. Lexicography could accordingly be seen as a branch of ‘applied lexicology’. The term **lexicologist** is less widely used: someone interested in vocabulary would normally be considered a species of semanticist. The psychological study of word meaning (e.g. the linguistic expression of spatial relations) is sometimes known as **psycholexicology**⁽³⁾” (6RKristal).

Након скоро тридесет година (62008) од дефинисања у првом издању лингвистичког речника Д. Кристала (1980), *лексикологија* је добила, можемо рећи, нешто прецизније и шире одређење. Прецизније у смислу да се сада на самом почетку експлицитно истиче да је реч о научној области која првенствено припада семантици (1). Затим, богаћење деривационог гнезда у домену који се везује за лексему *лексикографија* рефлектује се и у овој дефиницији, а то показује и све веће утемељење и теоријски развој ове дисциплине (2). Најзад, за савремену лексичку семантику посебно је важна психолошка визура, која утиче и на оформљење нове, синергичне дисциплине, психолексикологије (3).

Последња два истражена речника (РЛдТ и ЛОТ) нису лингвистичка већ дидактичко-образовна, па у њима не бисмо очекивали детаљнију дефиницију *лексикологије* него што је можемо пронаћи у лингвистичким речницима. Ипак, показало се да ова наша претпоставка неће бити сасвим тачна. Наиме, када је посреди РЛдТ, претпостављали смо да би у њему дефиниција *лексикологије* имала садржај који је и дат. Најпре се у њој као предмет истраживања лексикологије истиче **лексика**, да би се нагласило како таква истраживања могу имати различите аспекте: проучава се структура речничког фонда, његови основни елементи и начини њиховог функционисања. Са друге пак стране, у речнику у коме бисмо можда, због његовог концепта, очекивали најуопштеније представљање *лексикологије* (ЛОТ), приближно неком општеенциклопедијском одређењу, заправо проналазимо најмодернији и најпрецизнији опис ове научне дисциплине. Као што смо изнад навели, аутор овог речничког чланка је Р. Драгићевић, ауторка *Лексикологије српског језика*, која је ову дефиницију скројила на фону актуелних лексиколошких истраживања. У њеном приступу лексикологија је наука која се првенствено бави **значањем** речи, као и организацијом и функционисањем општег лексикона. На трећем месту је проучавање употребне вредности лексема, за које је у загребачком лингвистичком речнику, како смо запазили, резервисана посебна наука – *лексематика* (в. Табелу 2). У овом речничком чланку истичу се лингвистичке дисциплине на које је лексикологије најнепосредније упућена (творба речи, морфологија, синтакса, дијалектологија, етимологија), али и нелингвистичке, надасве етнолингвистика и психоллингвистика, са којима се у последње време све интензивније прожима.

Анализа дефиниција лексиколошке науке у СРЛ показала је да одређење њене примарне предметности има прилично неуједначен карактер. Уколико бисмо се потрудили да их апстрахујемо, може се закључити да у дефиницијама половине прегледаних речника и лексикона састав лексике с обзиром на сферу употребе заузима прво место у лексиколошким истраживањима, док у другој половини примат припада истраживању значења речи. Ова поларизација је само квантитативна и није у корелацији са категоријама заснованим на подели „старијих” и „млађих” речника. Другим речима, не уочава се закономерност која би за речнике с почетка друге половине XX века везивала једно разумевање лексиколошке предметности, а за лексикографске публикације из XXI века – друго. Штавише, може се запазити како су се њихови приступи лексикологији савршено наизменично смењивали током времена. Ако бисмо могли да их сведемо на једну од две синтагме – *састав лексике* или *лексичка семантика* – којом би се

означавало **језгро** лексиколошке предметности у њима, уз све ограде које се том приликом морају успоставити, та сукцесивност би изгледала овако:



Дијаграм 2: *Језгра предметности лексикологије у специјалним речницима*

Најзад, преостаје нам да сагледамо „лекс-“ деривациона гнезда и дефинисање *лексикологије* у описним речницима српскога језика. Два су објављена у другој половини XX века (трећи том шестотомног Речника Матице српске и једанаести том Речника САНУ, у којима је обрађена ова одредница), а трећи, једнотомни речник, изашао је у првој деценији XXI века.

Табела 3: *Дескриптивни једнојезични речници српског језика (ДРС) [3]*

3.	1969.	1981.	2007/2011.
	РМС ⁵⁷	РСАНУ ⁵⁸	РСЈ ⁵⁹
Одреднице из „лекс-“ деривационог гнезда	лексик и лексика, лексикалан, лексикограф, лексикографија, лексикографски, лексиколог, лексикологија , лексиколошки, лексикон, лексиконски, лексички	лексем и лексема, лексематика, лексик, лексика, лексикалан, лексикализиација, лексикализирање, лексикализирати (се), лексикализовање, лексикализовати (се), лексикално, лексикограф, лексикографија, лексикографски, лексиколог, лексикологија , лексиколошки, лексикон, лексиконски, лексичар, лексички	лексема, лексика, лексикалан, лексикализиација, лексикализовати се, лексикограф, лексикографија, лексикографски, лексиколог, лексикологија , лексиколошки, лексикон, лексиконски, лексички
Дефиниције <i>лексикологије</i>			
РМС	ж грч. <i>део науке о језику чији је предмет изучавање лексике</i> . ⁶⁰		
РСАНУ	ж (према грч. lexikon и logos) лингв. <i>део науке о језику који проучава лексику, природу, порекло, значење речи и сл.</i>		
РСЈ	ж грч. лингв. <i>део науке о језику који проучава лексику, лексички систем, природу, порекло, значење речи и сл.</i>		

2.3.6. **О „лекс-“ деривационим гнездима у ДРС.** Поглед на низове лексема које почињу коренском морфемом „лекс-“ и које представљају готово читаво деривационо гнездо, јасно илуструје напредовање лексиколошке науке у Србији с краја 60-их и почетком 80-их година ХХ века. У првом објављеном речнику (РМС) деривационо гнездо бројало је 11 лексема, док је већ у десетак година млађем, једанаестом, тому РСАНУ оно било готово дуплирано: садржи 21 одредницу. Последњи издат речник (РСЈ), који је много мањег обима и који се не може на исти начин поредити са првим двама речницима према броју одредница, јер представља скраћену верзију РМС, он ипак броји 14 лексема у овом низу, чак више него што их има у двоструко обимнијем речнику претходнику. Ови подаци нам говоре о интензивном развоју и утемељености лексикологије у српској науци о језику.

⁵⁷ Речник српскохрватскога књижевног језика, т. III (косјерић – огранути), Матица српска, 1967–1976.

⁵⁸ Речник српскохрватског књижевног и народног језика, т. XI (кукутка – маква), САНУ, 1959–.

⁵⁹ Речник српскога језика, Матица српска, 2007. (друго издање, 2011; треће издање, 2018).

⁶⁰ Истицање је наше (В. И.): део дефиниције који је подвучен представља њихов заједнички сегмент, док део означен болдом представља новину и односу на претходну (старију) дефиницију.

Иако се лексикологија у Србији конституисала, како смо већ више пута наглашавали, 80-их година XX века, њено име (тј. одредницу) налазимо и у првом објављеном речнику (РМС, 1969), као и у свим потоњим. На постепени развој ове дисциплине указује чињеница да у овом, најраније објављеном, савременом речнику нема одреднице *лексема*, док се у РСАНУ (1981) појављује поред *лексема*, и *лексиализација*, али и *лексематика* (коју смо једино срели у ERLN Р. Симеона) и *лексичар*. Све веће грађење овог гнезда корелира са грађењем лексиколошке науке, која тежи да своју предметност специјализује и, у извесном смислу, диспонира у односу на лексикографију и лексематику. У најновијем речнику (РСЈ, 2007), у коме је четрнаест одредница, бележе се свакако и *лексема* и *лексиализација*. Ипак, занимљиво је да у њему није лематизовано име науке о лексемама – *лексематика*, као ни *лексичар*. У њему постоје *лексикологија* и *лексиколог*, које интегришу значење ових ненаведених. Таква чињеница, можда, имплицитно указује на испреплетеност, међузависност и недовољну диференцираност лексиколошких и лексичких истраживања.

2.3.7. **О дефинисању лексикологије у ДРС.** Дефиниције ове науке у речницима савременог језика у трима етапама развоја, које они на неки начин илуструју (1969–1981–2007), задржавале су почетни семантички садржај у сваком наредном кораку, у којима је он постајао помало богатији и прецизнији. За савремено стање најрелевантнија је, разуме се, дефиниција из последњег, РСЈ, јер је производ ранијих фаза дефинисања и савремених лексиколошких схватања. Најмањи заједнички семантички садржај који упућује на предметност лексикологије односи се на истраживања **лексике**. То је у првој фази било једино одређење лексикологије. У РСАНУ, у годинама утемељења ове дисциплине у нашој земљи, прецизирају се аспекти њеног истраживања, па се тако наводи природа речи (која се широко може схватити и истраживати из различитих аспеката), порекло речи (тј. етимолошка истраживања) и значење речи (тј. лексичка семантика). У наредној фази (РСЈ) наведеној дефиницији из РСАНУ уз „лексику” додаће се само „лексички систем”, што упућује првенствено на истраживања општег лексикона, у коме владају системски односи, а затим следе и природа, порекло и значења речи (наведени још у РСАНУ). Закључује се да савремена визура лексикологије показује да језгро њене предметности и циљева чини истраживање лексичког система и међуодноса који у њему владају (питања лексикона), као и питање (порекла) значења појединачних речи. Она истовремено указује на најнепосреднију повезаност са етимологијом и семантиком, што се суштински поклапа са језгром и околјезгреном зоном предметности *лексикологије* у општим енциклопедијама (в. Дијаграм 1).

2.3.8. Да синтетизујемо.

(1) Развој „лекс-” деривацион(о-термиолошк)их гнезда у свим прегледаним општим енциклопедијама, специјалним лингвистичким и образовним речницима и лексиконима, те описним речницима српског језика од друге половине XX до почетка XXI века богатила су се временом и тако одражавала све већу утемељеност лексиколошке науке.

(2) Дефинисање лексикологије показује дихотомију у одређивању њене примарне предметности. Са једне су стране опште енциклопедије, сви описни речници савременог српског језика,⁶¹ као и један део специјалних речника, који инсистирају првенствено на истраживању

⁶¹ И док, вођени речничким дефиницијама у њима (в. Табелу 3), описне речнике српског језика сврставамо у I групу, размишљамо да би се они могли наћи и негде на средини, између ова два поља. У њима се на првом месту у дефиницији помиње истраживање лексике и лексичког система, али се одмах затим истиче да су водећи аспекти таквих истраживања семантички (историјски и савремени). Ово размишљање указује да би наша скица могла изгледати мало другачије. Ипак, остајемо при првом решењу, због начина на који су дефиниције у речницима скројене.

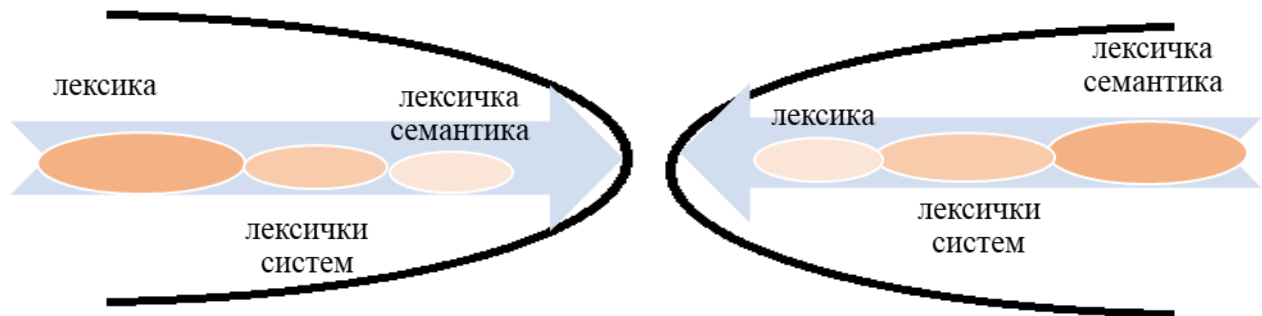
састава лексике и лексичког система српског језика, док из таквог приступа искорачује други део специјалних речника, који ће на првом месту истаћи истраживање значења речи. Свакако, није спорно да се питања семантике налазе и у првој групи, и обрнуто, да се састав лексичког система наводи као предметност лексикологије и у речницима из друге групе. Овде је реч о томе која се од тих категорија у овим дефиницијама и објашњењима јавља на првом месту, односно шта се налази у њиховом језгру. Ради боље прегледности, ове приступе представимо, врло уопштено и поједностављено, следећим дијаграмом.

I.

- Опште енциклопедије,
- Дескриптивни речници српског језика,
- Специјални лингвистички речници (СЛТ, ЕЛМЗ, РЛдТ)

II.

- Специјални лингвистички речници (ЕРЛН, ЛКристал, ЛОТ)



Дијаграм 3: Предметност лексикологије у енциклопедијама, лексиконима и речницима

(3) Уколико бисмо ове енциклопедијске, лексиконске и речничке дефиниције упоредили са дефиницијама *лексикологије* у српској монографској лексиколошкој литератури, могли бисмо закључити да предметност *лексикологије*, према Д. Шипки и Р. Драгићевић, припада II наведеној групи. При чему, сам садржај и обрада појединих поглавља у овим књигама показује, ипак, дихотомију: *Основи лексикологије* Д. Шипке садржајно ће више одговарати I групи, док ће *Лексикологија српског језика* Р. Драгићевић остати у језгреној и околјезгреној зони I групе. Ово само показује колико су лексикологија и лексематика (биле) чврсто интегрисане дисциплине. Од *Лексикологије српског језика*, која је објављена исте године када и *Једнотомник* (2007), наша наука се ипак приклања (општој) лексикологији у ужем смислу, која се бави лексичком семантиком и односима у које лексеме у систему ступају, док се питања лексике смештају у ширу, засебну предметност, у којој се откривају специфичности српског језичког, културолошког и историјског наслеђа.

III. Значај и улога лексикологије у образовном процесу

3.1. У једном делу свог широког опуса Александар Белић бавио се и питањима и проблемима наставе граматике у нашим школама. Иако уочи Другог светског рата методика наставе српског језика у Србији није била конституисана као научна дисциплина, дело А. Белића показало се визионарским и на овом пољу данашње примењене лингвистике. У својим методичким текстовима залагао се против пуког формализма у настави и истицао је да се у подучавању језику преко *значења* језичких јединица долази до функција и облика, премда је био свестан радикалности свога захтева у оновременом периоду граматизирања у настави, које је трага оставило до данас. Указивао је на чињеницу да се учењем матерњег језика упознаје природа језика уопште, јер „у сваком језику – сви су језици света”, па се тиме олакшава и учење страних језика у гимназијама (Белић 2000б: 401, 409, 426). Говорећи још тридесетих година XX века о школској граматичкој српског језика и ономе што би она требала да буде, овај лингвиста истиче: „Ја не велим да школска граматика треба да буде ’филозофска’ граматика; *већ ја тражим од ње оно што се у данашњим приликама најмање тражити може*: да је у њеној основици језик, тј. смисао, значење, а не само форма”. Иако у садржају његових средњошколских уџбеника, разуме се, нема поглавља које би било посвећено лексикологији (исп. Белић 2000б), аутор се залаже за проматрање и освешћивање структура матерњег језика у коме сваки ученик „*мора бити у стању да покаже значење речи [...] да доведе до пуне свесности* оно што употребљава, чему значење познаје и чега службу осећа” (*idem*: 402–403). Јасно је да овде није реч о лексичком значењу узетом у данашњем теоријском смислу, али је такође евидентан и заокрет од граматичке линеарности у настави језика и потреба да се зарони у значења речи и облика. Другим речима, овај лингвиста указује на потребу да се језик прикаже и упознаје свестраније, у свој пуноћи односа између ознаке и означеног. Будући да је усклађено са његовом природом, такво разумевање језика је, према Белићу, једино исправно и утиче на развој логичког мишљења ученика, који „учи да посматра, да мисли и да готово сам, аналитичким путем, долази до особина свога језика” (*idem*: 409). Белићеве ставови о учењу матерњег језика указују посредно на данашњи вишеструки значај науке о језику која се бави значењем речи – лексикологије. Ми ћемо на њену проминентну улогу у наставном процесу указати из угла компетенцијског приступа, данас актуелног у теорији образовања, али и наставе језика (Listeš i Grubišić Belina 2016).

3.2. **Компетенције у образовању.** Образовни систем 21. века у Европи и свету интензивно се почео усмеравати на структурирање наставних програма (националних курикулума) чији је најважнији циљ развој кључних компетенција ученика. У *Речнику образовних термина* (РОТ) уз одредницу *компетенција* наводи се да је у питању „термин који се у свакодневном говору користи пре свега у смислу надлежности и стручног знања или способности”, а у наставку речничког чланка даје се детаљнији приказ развоја његовог значења у различитим теоријским приступима.

У образовној науци појам *компетенције* добио је последњих година истакнуто место и ширу теоријску разраду захваљујући значајним европским подухватима и истраживањима на пољу образовања (PISA, PIRLS). Према наводима резултата Пројекта DeSeCo (Definition and

Selection of Competencies) Организације за економску сарадњу и развој (ОЕСД),⁶² компетенције обухватају знања, вештине, ставове и вредности, које се манифестују кроз укрштаје трију ширих категорија – 1) употребу физичких и социо-културних алата за интеракцију са околином (језик, технологија и др.); 2) интеракцију у хетерогеним групама (удруживање појединца са групом и ефикасна сарадња) и 3) аутономно, одговорно поступање (DeSeCo 2005: 4–5).

У ери глобализације и научно-техничке (р)еволуције савремено друштво нашло се пред великим социјалним и економским изазовима. Да би се могло са њима суочити, Европска унија препознала је важност развијања кључних компетенција, које ће омогућити сваком појединцу прилагођавање и напредовање у новим социо-културно-економским условима. Тако је Савет Европе децембра 2006. године усвојио *Кључне компетенције за целоживотно учење*,⁶³ које су препорука државама чланицама (ЕУ) за реформу образовања и образовних политика. Компетенције се у овом документу дефинишу као „комбинација знања, вештина и ставова који одговарају контексту” (Key competences 2006: 13, истицање наше – В. И.)⁶⁴ и нису усмерене на појединачне школске предмете, већ на образовање у целини. Овај „референтни оквир” предвиђа осам кључних компетенција, од којих је *прва* – Комуникација на матерњем језику (енгл. Communication in the mother tongue). Она подразумева „способност изражавања и тумачења појмова, мисли, осећања, чињеница и мишљења у усменом или писменом облику (слушање, говорење, читање и писање), и језичке интеракције на одговарајући и креативан начин у читавом низу друштвених и културних контекста; у образовању и обукама, на послу, код куће, у слободно време” (*idem*: 14).⁶⁵ У њеној даљој разради указује се на чињеницу да је развој комуникативне компетенције условљен познавањем матерњег језика, који је суштински повезан са развојем когнитивних способности појединца. Комуникација на матерњем језику подразумева познавање *вокабулара*, функционалне граматике и функционисања језика. Посебно се инсистира на познавању различитих типова текстова и функционалних стилова (→ *знања*), што ће омогућити успешну комуникацију у разноврсним контекстима, уз успешну претрагу, прикупљање и обраду информација (→ *вештине*). Позитиван однос према комуникацији на матерњем језику омогућава развој склоности ка критичком и конструктивном дијалогу, у коме се језик употребљава на друштвено одговоран начин и са свешћу о његовим естетским квалитетима (→ *ставови*) (*idem*: 14).

У Извештају⁶⁶ Европске комисије о реформама у образовним системима држава чланица, након десет година од објављивања наведених Препорука о кључним компетенцијама (Report on reforms 2017), закључује се да је већина европских земаља спровела разноврсне реформе у складу са Препорукама Савета Европе из 2006, које су директно или индиректно усмерене на развијање осам кључних компетенција на пољу формалног образовања (*idem*: 30–31). У сфери прве компетенције – комуникације на матерњем језику – посебно су се издвојили нови

⁶² Organisation for Economic Cooperation and Development.

⁶³ Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (Key competences 2006).

⁶⁴ У оригиналу: „Competences are defined here as a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context. Key competences are those which all individuals need for personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment”.

⁶⁵ У оригиналу: „Communication in the mother tongue is the ability to express and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and opinions in both oral and written form (listening, speaking, reading and writing), and to interact linguistically in an appropriate and creative way in a full range of societal and cultural contexts; in education and training, work, home and leisure”.

⁶⁶ Report on a literature review of reforms related to the 2006 European Framework of Key Competences for lifelong learning and the role of the Framework in these reforms (Report on reforms 2017).

образовни закони и курикулуми Шпаније, Хрватске,⁶⁷ Словачке, Финске, Словеније, Румуније и Литваније. У већини ових земаља реформе, уз сваковрсно побољшање статуса матерњег језика, обухвата и рано образовање деце (ЕСЕС – Early Childhood Education and Care), које подразумева, између осталог, развој свакодневних језичких вештина (у Финској означене термином *multi-literacy*), а у неким земљама (нпр. у Словачкој), поред овога, часови комуникације на матерњем језику постали су обавезни део програма стручног (усмереног) образовања (VET – Vocational Education and Training), коме се у образовном систему Европске уније поклања посебна пажња.

Рапидни развој науке и технике, који је утицао на значајне промене на тржишту рада, условио је потребу за широким кругом компетенција младих људи, које ће им омогућити успешност у пословима, друштвеним односима и, шире узев – у животу у 21. веку. Анализе последњих ПИСА истраживања показале су, истовремено, да сваки пети ученик Европе не уме да чита, пише или изведе елементарну рачунску операцију (Key competences 2019: 3). Такви, забрињавајући и алармантни, резултати подстакли су Савет Европе на ревизију Препорука о осам кључних компетенција из 2006. године. Чланови Савета састали су се у мају 2018. године и усвојили нови, ревидирани текст *Препорука о кључним компетенцијама за целоживотно учење* (Key competences 2018).⁶⁸ Некадашња прва компетенција (Комуникација на матерњем језику) преименована је у Компетенцију писмености (енгл. Literacy competence), у којој је дефиниција из 2006. проширена сегментом о способностима употребе „визуелних, звучних/аудио и дигиталних материјала”, које доприносе ефикасној комуникацији. Развој писмености се види као основа за даље учење и језичку интеракцију. Поред тога, у одељку који експлицира *вештине* компетенције писмености, додаје се да она „обухвата критичко мишљење и способност процене и рада са информацијама” (Key competences 2018: 8). Увидом у целокупни документ из 2018. године може се закључити да се у ревизији кључних компетенција посебно инсистира на развоју критичког мишљења, дигиталне и медијске писмености и комуникативних вештина. Скреће се пажња да државе чланице у реформи образовних система морају пружити подршку образовном кадру, професорима, наставницима и учитељима, од којих се очекује, како се на једном месту наводи, да искораче „изван граница предмета и омогуће интердисциплинарно учење”, које ће ученике припремити за будућност, у којој ће свако остварити свој пуни потенцијал (Key competences 2019: 3).

3.3. Компетенције у ПИСА студији. Организација за економску сарадњу и развој (OECD) покренула је крајем деведесетих година прошлог века (1997) поменуто ПИСА истраживање (PISA – Programme for International Student Assessment), којим се мере читалачке, математичке и научне компетенције петнаестогодишњака диљем света. Овим истраживањем не мери се степен усвојености садржаја школских програма, већ ученичка способност да знања примене у новим ситуацијама изван оквира наставних предмета. Другим речима, мери се *функционална писменост* ученика, тј. „знањ[а] и вештин[е] који су неопходни за наставак образовања и за компетентно учествовање у животу заједнице” (Бауцал 2012: 25). Циљ овог пројекта јесте да системски прати компетенције младих након завршеног основног образовања и

⁶⁷ За Хрватску се наводе експлицитне измене усмерене на статус матерњег језика у образовном систему. Као пример за такав подухват узима се увођење Државне матуре 2010. године, на којој се полаже испит из предмета Хрватски језик (као и први страни језик и матерњи језик националних мањина) (исп. Report on reforms 2017: 11). Данас бисмо могли рећи да је са Пројектом државне матуре (који финансира Европске унија, а реализује Министарство просвете, науке и технолошког развоја) и Србија на том путу. На овом месту бисмо додали да би за повећање броја часова српског језика и унапређење његовог статуса у образовном систему један од кључних аргумената данас требало да буде позивање на **прву** од осам кључних компетенција Савета Европе (2006, 2018). Пут ка Европској унији подразумева реформу на плану статуса матерњег језика, а да је наша држава на том путу непосредно, између осталог, указује имплементација Државне матуре у наш образовни систем.

⁶⁸ Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Key competences 2018).

државама учесницама укаже на слабости образовног система, те да омогући планирање његовог даљег развоја (*idem*: 21–33; 38–46). Прво ПИСА тестирање спроведено је 2000. године, у коме су учествовале тридесет и две земље, а последње до данас било је 2018. године и њиме је било обухваћено седамдесет девет земаља света.⁶⁹ Готово све студије које се баве ПИСА истраживањем указују на чињеницу да је ПИСА пројекат данас највеће и најзначајније међународно истраживање образовних постигнућа и једино које испитује компетенције петнаестогодишњих ученика. Србија учествује у овом пројекту од 2003. године.⁷⁰ ПИСА истраживање спроводи се сваке треће године, при чему у сваком циклусу тестирања водећу улогу има један домен писмености (од три кључна: читалачки, математички или научни), па је највише задатака посвећено њему (*idem*: 27). Тако је, на пример, 2015. године кључни домен била научна писменост, 2018. године читалачка писменост, док ће у наредном истраживању, 2022. године,⁷¹ централну улогу имати математичка писменост (којој ће бити придружени и задаци који тестирају компетенције из сфере креативног мишљења).⁷² Обиље аналитичких и веома разноврсних резултата након сваког циклуса нуди могућност за даља, секундарна истраживања и компаративне студије. Поређење са резултатима других држава које су на овом тестирању успешније пружа могућност обликовања наставних садржаја, метода, приступа, курикулума, те образовне политике у складу са постојећим моделима који рефлектују најбоље резултате (исп. нпр. Јовановић 2011; Јовановић и Вауцал 2016; Виденовић и Чапрић 2020, исп. тамо наведену литературу уз свако поглавље).⁷³

3.4. Нивои постигнућа на ПИСА скали читалачке писмености.

Према наводима Д. Павловић Бабић и А. Буацала (2009: 6–9), домен читалачке писмености конкретизован је кроз три димензије: 1) форма текста (линеарни или нелинеарни), 2) аспекти разумевања текста, који репрезентују спектар од најједноставнијих до најсложенијих компетенција читања (схватање смисла текста, проналажење информација у тексту, интерпретирање значења текста, евалуација садржаја текста и евалуација форме текста) и 3) ситуације (тј. контексти) у које се смешта текст и који се односе на сврху читања (за личну употребу, за учествовање у јавном животу, за потребе професије или у образовне сврхе).

Постигнућа ученика у оквиру сваког домена се у ПИСА студији, поред просечних вредности, представљају на скали која има шест нивоа. Први ниво је најнижи, а шести ниво је највиши. За сваки ниво постоје дескриптори који описују компетенције ученика који су на том нивоу. Дескриптори компетенција се из нивоа у ниво редом усложњавају. То значи да ученици који су, на пример, на трећем нивоу остварују постигнућа са тог, и свих претходних нивоа. Основни ниво постигнућа ученика означен је нивоом 2. Сви ученици који су испод њега могу се сматрати функционално неписменим у датом домену. Ниво 1 нијансиран је на поднивое – 1а, 1б и 1ц – који прецизније описују способности ученика са доње границе скале ка којима се мора усмерити посебна пажња како би се могли функционално описменити (Бауцал 2012: 79–81). У

⁶⁹ Према подацима са званичног ПИСА сајта: <https://www.oecd.org/pisa/> (19. 4. 2021).

⁷⁰ Прве године (2003) Република Србија учествовала је под именом Србија и Црна Гора. Након тога, учествује самостално (ПИСА 2006, ПИСА 2009, ПИСА 2012, ПИСА 2018). Године 2015. изостала је због недостатка финансијских средстава.

⁷¹ Наредни ПИСА циклус требало је да се реализује 2021. у целом свету, али је због пандемије вируса Ковид-19 одложен за 2022. годину (www.oecd.org/pisa/, 19. 4. 2021).

⁷² Према www.oecd.org/pisa/ (19. 4. 2021).

⁷³ „Ова врста међународне процене је сада релевантнија него икад, будући да су се све земље у свету пријавиле за агенду Циља одрживог развоја (ЦОР), чији се четврти циљ односи на образовање, а коју су Уједињене нације усвојиле 2015. године и која треба да осигура да свако дете и млада особа овлада барем основним нивоом читања и математике” (Виденовић и Чапрић 2020: 20).

Табели 4 доносимо прецизан опис нивоа ученичких постигнућа из читалачке писмености које наводе М. Виденовић и Г. Чапрић (2020: 43–46).

Табела 4: ПИСА нивои ученичких постигнућа у домену читалачких компетенција⁷⁴

Ниво	Доња граница сора	Карактеристике задатака (и дескриптори компетенција)
6	698	<p>Ученици на нивоу 6 могу да разумеју дугачке и апстрактне текстове у које су информације које су занимљиве дубоко уграђене и само посредно повезане са задатком. Они могу да упоређују, проналазе и интегришу информације које представљају вишеструко и потенцијално сукобљавајуће перспективе, користећи више критеријума и генеришући закључке преко удаљених података како би одредили како се информације могу користити. Ученици на нивоу 6 могу дубоко размислити о извору текста у односу на његов садржај, користећи критеријуме изван текста. Могу да упоређују и проналазе информације кроз текстове, идентификују и реше међутекстуалне разлике и сукобе кроз закључке о изворима информација, њиховим изричитим или додељеним интересима и другим индицијама о ваљаности информација.</p> <p>Задаци на нивоу 6 обично захтевају од читаоца да постави разрађене планове, комбинујући више критеријума и генеришући закључке како би повезао задатак и текст(ове). Материјали на овом нивоу укључују један или више сложених и апстрактних текстова, који укључују вишеструке, а можда и различите перспективе. Циљане информације могу бити у облику детаља који су дубоко уграђени у текст или кроз текстове и у потенцијално неприметним конкурентским информацијама.</p>
5	626	<p>Ученици на нивоу 5 могу да разумеју опсежне текстове, закључујући које су информације у тексту релевантне, иако се занимљиви подаци могу лако превидети. Они могу да изводе узрочне или друге облике образложења на темељу дубоког разумевања проширених делова текста. Они могу да одговоре и на индиректна питања закључивањем односа између питања и једне или више информација распоређених унутар или кроз више текстова и извора.</p> <p>Рефлективни задаци захтевају израду или критичку процену хипотеза, ослањајући се на одређене информације. Ученици могу да утврде разлику између садржаја и сврхе те између чињеница и мишљења како се примењују на сложене или апстрактне изјаве. Они могу да процене неутралност и пристрасност на основу експлицитних или имплицитних индиција које се односе и на садржај и/или на извор информација. Они такође могу да извуку закључке о поузданости тврдњи или закључака понуђених у делу текста.</p> <p>У свим аспектима читања, задаци на нивоу 5 обично укључују суочавање са апстрактним или контраинтуитивним концептима и начињених неколико корака док се циљ не постигне. Осим тога, задаци на овом нивоу могу захтевати од читаоца да обрађује неколико дугих текстова, пребацујући се напред и назад кроз текстове ради упоређивања и сучељавања података.</p>

⁷⁴ Табелу преносимо у готово неизмењеном виду како је наведена у Виденовић и Чапрић 2020. Истицање текста **болдом** у табели је наше (В. И.). Реч је о доменима (или способностима) у којима би настава лексикологије, према нашем мишљењу, могла директно или индиректно допринети, што ће бити јасније у наставку овог поглавља.

4	553	<p>На нивоу 4 читаоци могу да разумеју проширене одломке у поставкама са једним или више текстова. Они тумаче значење нијансе језика у делу текста узимајући у обзир текст у целини. У осталим интерпретативним задацима ученици показују разумевање и примену ad hoc категорија. Могу да упоређују перспективе и извуку закључке на основу више извора.</p> <p>Ученици могу да претражују, лоцирају и интегришу неколико делова уграђених информација у присутности уверљивих ометача. Они су у могућности да генеришу закључке на основу изјаве у задатку како би проценили релевантност циљних информација. Они могу да обраде задатке за које је потребно памћење претходног контекста задатка.</p> <p>Поред тога, ученици на овом нивоу могу да процене однос између одређених изјава и укупног става или закључка особе о некој теми. Они могу да размишљају о стратегијама које аутори користе како би пренели своје погледе на основу истакнутих својстава текстова попут наслова и илустрација. Они могу да упореде и супротставе тврдње изричито датих у неколико текстова и процене поузданост извора на основу јасних критеријума.</p> <p>Текстови на нивоу 4 често су дугачки или сложени, па њихов садржај или облик можда нису стандардни. Многи задаци се налазе у поставкама са више текста. Текстови и задаци садрже индиректне или имплицитне знакове.</p>
3	480	<p>Ученици на нивоу 3 могу да представе дословно значење појединих или више текстова у недостатку експлицитних садржаја или организацијских назнака. Ученици могу да интегришу садржај и генеришу основне и напредније закључке. Они такође могу да интегришу неколико делова текста како би идентификовали главну идеју, разумели однос или разумели значење речи или фразе кад се на једној страници налазе потребне информације.</p> <p>Они могу да траже информације на основу индиректних упутстава и лоцирају информације о циљевима које нису на истакнутом положају и/или ако постоје ометачи. У неким случајевима ученици на овом нивоу препознају однос између неколико информација на основу више критеријума.</p> <p>Ученици на нивоу 3 могу да рефлектују део текста или мали скуп текстова те упореде и супротставе неколико становишта аутора на основу експлицитних података. Задаци за промишљање на овом нивоу могу захтевати од читаоца да упоређује, генерише објашњења или процени својство текста. Неки рефлективни задаци захтевају од читаоца да покаже детаљно разумевање дела текста који се бави познатом темом, док други захтевају основно разумевање мање познатог садржаја.</p> <p>Задаци на нивоу 3 захтевају од читаоца да узме у обзир многа својства при упоређивању, сучељавању или категоризацији података. Потребне информације често нису истакнуте или се може наћи поприлична количина конкурентских информација. Текстови типични за овај ниво могу укључивати и друге препреке, попут идеја које су у супротности са очекивањима или су негативно изражене.</p>
2	407	<p>Ученици на нивоу 2 могу да препознају главну идеју у делу текста умерене дужине. Они могу да разумеју односе или конструишу значења унутар ограниченог дела текста када информација није истакнута стварајући основне закључке и/или када су информације дате уз присуство неких ометајућих информација.</p> <p>Они могу да одаберу и приступе страници у скупу који се базира на експлицитним, иако понекад сложеним упутствима и да пронађу једну или</p>

		<p>више информација на темељу више, делимично имплицитних критеријума. Ученици на нивоу 2 могу, кад се изричито позивају, да размишљају о целокупној сврси одређених детаља у текстовима умерене дужине. Могу се рефлектовати на једноставна визуелна или типографска својства. Могу да пореде тврдње и процене разлоге који их подржавају на темељу кратких, изричитих изјава.</p> <p>Задаци на нивоу 2 могу укључивати поређења или супротстављања на основу једне особине у тексту. Типични задаци за промишљање на овом нивоу захтевају од читаоца да направи поређења или неколико веза између текста и екстерног знања, користећи се личним искуством и ставовима.</p>
1a	335	<p>Задаци на овом нивоу захтевају од читаоца да лоцира једну или више независних информација; препозна главну тему или ауторску сврху у тексту о познатој теми, или направи једноставну везу између информација у тексту и заједничког, свакодневног знања. Обично су тражене информације у тексту истакнуте и има мало, или нимало, опречних информација. Читалац је изричито упућен на разматрање релевантних фактора у задатку и у тексту.</p> <p>Ученици на нивоу 1a могу да разумеју дословно значење реченица или кратких одломака. Ученици на овом нивоу такође могу да препознају главну тему или ауторску сврху у тексту о познатој теми и да направе једноставну везу између неколико непосредних информација или између датих података и властитог претходног знања.</p> <p>Они могу да одаберу одговарајућу страницу из малог скупа на темељу једноставних упутстава и пронађу кратке текстове или више независних информација.</p> <p>Ученици нивоа 1a могу да рефлектују целокупну сврху, садржај и додатне информације у једноставним текстовима који садрже експлицитне знакове. Већина задатака на овом нивоу упућује на релевантне факторе у задатку и у тексту.</p>
1б	262	<p>Ученици на нивоу 1б могу да процене дословно значење једноставних реченица. Такође, они могу протумачити дословно значење текстова једноставном везом између непосредних информација у питању и/или тексту.</p> <p>Ученици на овом нивоу могу да претражују и пронађу једну експлицитно наведену информацију на истакнутом месту, изричито наведеног податка у једној реченици, кратког текста или једноставног пописа. Релевантној страници могу приступити из малог скупа који се базира на једноставним упутствима кад су присутни експлицитни знакови.</p> <p>Задаци на нивоу 1б изричито усмеравају читаоца да размотри релевантне факторе у задатку и у тексту. Текстови на овом нивоу су кратки и обично пружају подршку читаоцу, као што је понављање информација, слика или познатих симбола. Овде је минимум информација које постоје истовремено.</p>
1ц	189	<p>Ученици на нивоу 1ц могу разумети и потврдити значење кратких, синтаксички једноставних реченица у дословном значењу и читање има јасну и једноставну сврху у ограниченом временском року.</p> <p>Задаци на овом нивоу укључују једноставни речник и синтаксичке структуре.</p>

3.5. Србија на ПИСА скали читалачке писмености. У ПИСА 2018 Извештају за Републику Србију, чије су ауторке М. Виденовић и Г. Чапрић, изнесена је минуциозна анализа постигнућа наших петнаестогодишњих ученика у до данас последњем завршеном циклусу

истраживања (ПИСА 2018). Ми ћемо овде пренети најзначајније чињенице тестирању и закључке из домена читалачке писмености који се наводе у овом извештају (Виденовић и Чапрић 2020).

У многим изворима – научним, стручним, научнопопуларним, медијским – читамо да су резултати претходна четири ПИСА циклуса на којима је учествовала Србија показали да је просечно постигнуће наших ученика из сва три домена у континуитету значајно испод просека ОЕЦД земаља, који је око 500 бодова на представљеној скали.⁷⁵ Већ је и тај податак сам по себи довољно забрињавајућ. Ипак, ако зађемо дубље у налазе ове студије за 2018. годину и покушамо да овај просечни резултат конкретизујемо, сазнајемо чињенице које су за наш образовни систем изразито индикативне и, у неку руку, алармантне.

Сматрамо важним још једном потцртати да ПИСА истраживање не тестира степен усвојености националних наставних програма у које су кроз исходе имплементирани стандарди на три нивоа постигнућа за већину школских предмета. Дакле, њиме се не испитују академска, теоријска знања. ПИСА тестира ученичке способности да примене стечена знања у новим ситуацијама. У контексту читалачке писмености, како видимо из описа нивоа у Табели 4 – тестира функционалну писменост, разумевање прочитаног текста и способност закључивања на основу његовог садржаја. У истраживању 2018. године из Србије је учествовало близу 6.500 ученика из различитих школа у целој земљи, одабрани посебним системом ПИСА узорковања. Они представљају нашу популацију петнаестогодишњака. Какви су њихови резултати?

Прво. У домену читања ОЕЦД просек био је 487 поена. Наши ђаци остварили су резултат од 439 бодова, којим се позиционирају испред Црне Горе, Босне и Херцеговине и Северне Македоније (уколико сагледамо резултате референтних⁷⁶ земаља). Бољи скор оствариле су Мађарска, Хрватска, Словенија, Пољска. Пошто је резултат Србије нижи од ОЕЦД просека за 48 бодова, а једна година школовања у ОЕЦД земљама одговара отприлике постигнућу од 30 бодова, закључује се у овом извештају да наши ученици заостају за просечним ученицима ОЕЦД земаља за отприлике годину и по дана школовања.

Друго. У Србији је велики проценат ученика који не досеже основни ниво постигнућа у читалачкој писмености, а са друге стране, мали је постотак оних који се на скали нивоа позиционирају високо.

Треће. Ученици који не досежу основни ниво постигнућа сматрају се онеспособљеним за живот у савременом свету. У Србији је таквих ученика у домену читања чак 38%. Друкчије речено, **сваки трећи** петнаестогодишњак у Србији је, према овим резултатима, **функционално неписмен**, јер не достиже други (основни) ниво на ПИСА скали, већ припада неком од првих нивоа (1а, 1б или 1ц). Додатно онеспокојава чињеница коју потцртавају аналитичари: не треба изгубити из вида да постоје ученици који су остали изван узорка јер су напустили школу, или никада нису ни пошли у школу, или су у шестом или нижем разреду (јер су неке од претходних понављали). Ако се и они узму у обзир, резултати постају и више него забрињавајући – петнаестогодишњих ученика који немају елементарне читалачке способности је 46%.

Четврто. У Србији је, у тестираном узорку, 15% ученика који су на нивоу 1б и нижем (могу да разумеју само текстове најједноставнијег садржаја и из њега репродукују експлицитну информацију дату у наслову познатог текста или из неког једноставног списка).

⁷⁵ Просечна постигнућа наших ученика у сва три домена нису се статистички значајно променила од ПИСА тестирања 2012. до ПИСА тестирања 2018.

⁷⁶ Референтне земље у ПИСА извештајима представљају оне са којима се граничимо и(ли) оне земље које имају сличан бруто национални доходак (БНД).

Пето. Аналитичари су пратили тренд постотка ученика који не досежу основни ниво читалачке писмености од почетка ПИСА истраживања у Србији до последњег циклуса тестирања. Дијаграми показују да је таквих ученика 2006. године било чак 52%, а да је за три године (2009) проценат функционално неписмених значајно спао на 33%,⁷⁷ у наредном циклусу (2012) био је идентичан са претходним, да би у последњем (2018), као што смо навели, незнатно увећан – 38%.

Шесто. Будући да ПИСА студија обухвата и истраживање бројних психолошких, социјалних, демографских и економских фактора који утичу на ученичка постигнућа, може се видети како, на пример, бољи успех остварују ученици из београдских школа (који припадају најурбанијим срединама) од ученика из мањих средина.

Седмо. Значајно бољи у читању су ученици из гимназија од ученика из средњих стручних школа. Најслабији успех остварили су ученици из трогодишњих средњих школа.

Осмо. Анкетно истраживање ПИСА учесника показало је да на часовима српског језика они неретко добијају задатке да описују књижевне јунаке и износе мишљења о тексту. Ипак, ауторке овог извештаја изражавају забринутост над чињеницом да током школовања „44% ученика није имало задатак да напише текст о ономе што су прочитали, што представља задатак за који бисмо очекивали да је чест у настави српског језика” (Виденовић и Чапрић 2020: 146).

3.6. Закључак о резултатима Србије у ПИСА студији. Наведени резултати (према Виденовић и Чапрић 2020) упућују на изузетно ниска постигнућа петнаестогодишњака и, можемо рећи, узнемиравајуће чињенице о броју ученика који немају способност да разумеју и примене прочитано на елементарном нивоу. Број таквих ученика се већ десетак година (2009–2018) не смањује. Разлог томе је чињеница да су образовни исходи и укупан образовни систем у Србији у великој мери декларативно-репродуктивног карактера, а да стваралачка примена знања остаје само форма стандарда са највишег нивоа, која у највећем броју случајева остаје недосегнута. Аналитичари, уз навођење примера добре праксе, предлажу реформе на многим пољима (*idem*: 6. поглавље). Једна од најзначајнијих је ревизија образовних стандарда која би подразумевала примену знања у новим околностима већ на основном нивоу постигнућа, као и развој читалачке писмености деце предшколског узраста. Истакнути предлог је и увођење националног, стандардизованог, испитивања ученика у нижим разредима основне школе, како би се на основу њихових резултата могле развијати стратегије за будуће образовање, јер истраживања показују да они ученици који не постану успешни читаоци у осмој или деветој години касније тешко развијају читалачке компетенције (Villms 2018 према Виденовић и Чапрић 2020: 171).⁷⁸

Подстакнути испитпросечним резултатима наших ђака на ПИСА тестирању, психолози су спроводили емпиријска истраживања којима су пратили ученичка напредовања у читалачкој писмености (Јовановић 2011; Јовановић и Ваукал 2016). Њихов циљ био је да утврде факторе који утичу на развој читалачке компетенције. Резултати до којих су дошли указују на важност

⁷⁷ У литератури се наводи да је ово смањење броја неписмених највеће побољшање које је нека земља остварила откад постоји ПИСА тестирање (Јовановић 2011: 136).

⁷⁸ Познати међународни пројекат PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), који се изводи под окриљем међународне организације IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement, испитује развој читалачке писмености десетогодишњака – ученика четвртог разреда основне школе. Истраживање се спроводи на сваких пет година, почев од 2001. Србија у овом пројекту учествује од 2021. године са још 67 земаља света. PIRLS пројекат реализују Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања и Институт за педагошка истраживања под патронатом Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. (<https://www.iea.nl/studies/iea/pirls/2021>; <https://www.ipisr.org.rs/istazivacki-projekti/pirls-2021>).

процене сопствене интелигенције, коришћење метакогнитивних стратегија, саморегулације (у процесу учења) и мотивације (Jovanović 2011: 148–149), као и на потребу улагања у рано образовање (Jovanović i Baucal 2016: 76). Од свих фактора које психолози издвајају, метакогнитивне стратегије нарочито се могу развијати у настави Српског језика и књижевности, јер оне подразумевају и развој стратегија читања – првенствено начине сумирања садржаја текста, који су условљени његовим пуним разумевањем – речи, потом реченица, а онда и текста у целини. Ове стратегије „eksperti su ocenili kao najefikasnije [te predstavljaju] prediktor[e] napretka na skali čitalačke pismenosti” (Jovanović 2011: 142). Будући да је један од нужних предуслова развоја метакогнитивних стратегија разумевање значења речи и њихових односа, којима се развијају и основне логичке операције и когнитивне способности, настава лексикологије добија посебну улогу и значај. Психолози признају да поред фактора који су обухваћени њиховим истраживањима, важан део напретка ученика у читалачкој писмености развија се унутар образовног система (*idem*: 150), на часовима појединачних предмета. Ми ћемо покушати да осветлимо допринос лексикологије на том пољу и тиме, из нашег угла, употпунимо мозаик фактора који могу утицати на развој читалачке писмености (деталније о овоме исп. т. 3.9.3.9.1. и даље).

3.7. У кroatистичкој методичкој литератури из области наставе хрватског језика последњих година запажа се већи заокрет ка компетенцијском приступу. С. Листеш и Л. Грубишић Белина истичу да су компетенције „dinamični skupovi znanja, vještina i stajališta” (2016: 63), који произлазе из исхода сваког појединачног предмета у националном курикулуму. Компетенције су, потцртавају аутори, много шире од знања:

„Kad kažemo da je netko kompetentan govornik hrvatskoga jezika, mislimo da je učenjem usvojio pojmove iz jezikoslovlja, da poznaje pravila (veći dio pravila standardnoga hrvatskoga jezika i nešto iz različitih idioma) te da ih vješto i vrsno rabi u pisanim i govornim ostvarajima. Kompetentna će osoba odgovorno rabiti svoja znanja, ali bit će svjesna svojih nedostataka, samostalno i odgovorno nastaviti će učiti i postići višu razinu svoje kompetencije. Kompetentan vozač nije onaj koji zna tehniku upravljanja motornim vozilom, nego onaj koji uz te vještine dobro poznaje prometna pravila, poštuje ih, poznaje i poštuje kulturu ponašanja u prometu, sigurnost na cestama, svoje psihofizičko stanje i stanje vozila kojim upravlja” (*idem*: 71–72).

На овај начин сликовито се представља сложеност појма *компетенције*, који важи за све области учења. Самим тим, планирање наставних програма представља врло захтеван задатак, јер се у њима нивои компетенција морају усаглашавати са садржајима, исходима учења, а тиме и вредновањем ученичких постигнућа. Листеш и Грубишић Белина на основу истраживања наставних програма матерњег језика у водећим светским земљама, од Америке до Аустралије, закључују да су сви они усмерени на „razvoj jezičnokomunikacijske kompetencije učenika”, која се, између осталог, реализује и „sustavnim razvojem rječnika”. Уз то напомињу да „[i]ako je naglasak na komunikacijskoj, podučava se i lingvističkoj kompetenciji (u smislu razumijevanja jezikoslovnih pojmova i jezikoslovnoga razmišljanja)” (*idem*: 66–67).

У оквиру наставе матерњег (хрватског) језика најважније је развити комуникативне компетенције, са којима се напоредо развијају лингвистичке (*idem*: 15; Budinski i Kolar Billege 2017: 26). „Jezične se kompetencije, lingvistička i komunikacijska, odnose na znanje o jeziku i vještinu uporabe jezičnoga znanja” (Listeš i Grubišić Belina 2016: 15). У оквиру лингвистичке компетенције подразумева се, према овим ауторима, познавање књижевнојезичке норме, богаћење речника и знања о језику. Лингвистичка, уз социolingвистичку и практичну компоненту, чини општу компетенцију. Комуникативне компетенције односе се на функционалну примену лингвистичких знања, и оне подразумевају, како истичу аутори, слушање, читање, говорење и писање (*idem*: 72).

3.8. На основу увида у литературу може се закључити да развијање компетенција данас представља императив целокупног наставног процеса. Оне су разноврсне и међусобно испреpletене, условљавају се и развијају напоредо. Доминантна компетенција која се развија у настави матерњег језика јесте комуникативна. Ипак, у овом теоријском приступу искрсавају неке термилошке непрецизности, које одређује посебних компетенција чине магловитим. На пример, требало би термилошки раздвојити знања о језику и знања језика. Потом, пажљиви читалац ће поставити питање зашто се социолингвистичка и практична компонента, заједно са лингвистичком, везују за општу компетенцију, а да се не доводе експлицитно у везу са комуникативном? Иако је та веза латентна, сматрамо да би вредело покушати, макар теоријски, дати систематичнији преглед компетенција. Најзад – постоје ли још неке компетенције које би се могле издвојити? Јасно је да би свака нова систематизација била само једна од потенцијалних, будући да се компетенције које се развијају на часовима матерњег језика вишеструко прожимају, растачу и поново стапају у јединствену слику врховне – комуникативне – компетенције. У даљем тексту ми ћемо их сагледати кроз призму наставе лексикологије, чиме ћемо истовремено указати на значај ове научне дисциплине (на коју су, како смо видели, и Листеш и Грубишић Белина скренули пажњу издвајајући важност богаћења речника у оквиру лингвистичке компетенције). Као резултат тога, издвојиће се и систематизовати компетенције које се развијају на овом микроплану наставног подручја *Језик* у оквиру школског предмета Српски језик и књижевност (у основној и средњој школи).

3.9. У домаћој и иностраној литератури се на много места, посредно или непосредно, говорило о значајној улози лексикологије у лингвистичком и општем образовању. Видели смо да такви ставови сежу до прве половине XX века (в. т. 3.1), чак и онда када није било речи ни о лексикологији као научној дисциплини, ни о методици наставе језика. Уколико бисмо сва прегледана разматрања овога питања до данашњих дана покушали да систематизујемо, можемо закључити да се часовима лексикологије достижу бројни ближи и даљи наставни циљеви и развијају ученичке компетенције у различитим сферама. Посебно се издвајају:

- (1) металингвистичке компетенције;
- (2) когнитивне компетенције;
- (3) комуникативне (читалачке и лингвистичке) компетенције и
- (4) културолошке компетенције.

Прегледану литературу представимо водећи се овом класификацијом, до које смо дошли након њеног истраживања.

3.9.1. **Металингвистичке компетенције.** У лингводидактичкој литератури појам *металингвистичка свест* односи се на „способност промишљања и манипулисања структурним особинама језика” (Nagy and Scott 2000 према Baumann 2009: 334). У домену металингвистичке свести издвајају се различити аспекти језика који се код ученика „освешћују”. Према речима Џ. Баумана, пажња се скретала на свест о фонолошком или фонетском аспекту речи, а затим, у домену вокабулара, на: а) *синтаксичку свест*, која подразумева способност увиђања значаја реда речи у обликовању лексичког значења; б) *метасемантичку свест*, која се односи на разумевање варијантности и дивергентности значења – полисемантичне речи (дословна и изведена значења), денотативно и кононтативно значење, успостављање значењских односа и др.; и в) *морфолошка свест* (тј. морфемска – у творбеном смислу), која се односи на разумевање чињенице да се речи састоје од мањих јединица (творбених морфема) које скупа граде значење речи у чију структуру улазе.

3.9.1.1. Наша пажња је усмерена на поменућу метасемантичку свест. Другим речима, под металингвистичким компетенцијама овде сматрамо стицање свести о језику као структурираном систему знакова, који својим значењима и облицима ступају у међусобне односе и за чије се функционисање може утврдити закономерност. Оне су предуслов развитку комуникативних компетенција.

3.9.1.2. Наиме, видели смо како се још у радовима А. Белића (2000б) указивало на значај учења језика кроз призму његових функција и значења. У том смислу, приступ језику као огледалу стварности и мишљења, односно истраживање семантичких димензија основне језичке јединице – речи, омогућава стварање потпуније и правилније слике његовог система, који није само скуп некаквих елемената који се у језику по правилима линеарно комбинују. Не само да укључивање (лексичко-)семантичких категорија у наставу језика доприноси разумевању његове природе и функционисања у целини него су оне и најнепосредније повезане са граматичким структурама и њиховим усвајањем (Дешић 1999: 49). Наиме, у литератури се почетком овога века истицала испреплетеност семантике и критеријума поделе на врсте речи, као и њихових категорија (рода, броја, падежа, компарације, лица), али се пажња скретала и на везу (лексичке) семантике и синтаксичких образаца (Гортан-Премк 1999: 166; Дешић 1999; Тополињска 1999: 162; Гуреев 2009). Говорећи на једном месту о садржају и структури курса матерњег језика на универзитетском нивоу, З. Тополињска (1999) указала је на проминентност и примарност семантички оријентисане теорије у приступу језику, аргумендујући свој став двома важним чињеницама. Прва од њих односи се на преношење информације (тј. значења), као основне функције језика, те се кодирање и декодирање поруче смешта у центар пажње. А друга се тиче универзалног семантичког континуума, који је заједнички свим језицима света и који у конкретним језицима добија својеврсну формализацију. Из ових разлога, тврди ауторка, у анализи језичког система треба полазити од семантике.⁷⁹ И не само то, она сматра да би лексикологију (и морфосинтаксу) требало проучавати пре фонологије, с почетка студија, јер је студентима „у језичкој структури ближе и разумљивије оно што има директну семантичку (и прагматичку) позадину од онога чему су темељ чисто дијакритичке дистинкције [...] фонологија је, изгледа, сувише апстрактна и због тога не би смела да буде прва лингвистичка дисциплина са којом се бруцоши суочавају” (*idem*: 163). Ове њене идеје наишле су на директну подршку у ставовима Д. Гортан-Премк, која на конкретним примерима показује како је за боље разумевање акценатских, морфофонолошких, морфолошких и синтаксичких правила важно познавање лексичког система и његове организације:

⁷⁹ Идеја о супериорности семантичких категорија над формалним обележјима у лингвистичкој литератури јавила се крајем XX века. Према речима С. Кордић (1999: 44), предности таквог приступа образложио је Шмитхаусер (1995), који илуструје концепт граматике представљене кроз призму семантичких категорија. У словенским језицима такав приступ започет је 80-их година XX века у раду лингвисте А. В. Бондарка и његових сарадника, чија је теорија функционалне граматике заснована на моделу функционално-семантичког поља:

„Prema tom modelu se svaka funkcionalno-semantička kategorija u jeziku može promatrati kao značenjsko polje, čije središte se može definirati i semantički i formalno. Sa semantičke strane gledano, u središtu polja nalazi se onaj dio značenja koji je zajednički svim jedinicama koje izražavaju tu kategoriju. S formalne strane gledano, u središtu se nalaze one jezične jedinice koje su specijalizirane za izražavanje upravo te kategorije. Što se više udaljava od središta polja, to značenje pokazuje pretapanje sa značenjima drugih kategorija, a jezične jedinice pokazuju svoju višefunkcionalnost izražavajući dvije ili više kategorija. Takav pristup opisu jezika može se povezati s najnovijim kognitivnim pravcima u lingvistici koji također govore s jedne strane o tipičnom predstavniku, o prototipskom uzorku, a s druge strane o netipičnim i prijelaznim slučajevima” (Kordić 1999: 44–45).

О семантичким категоријама, њиховој полицентричности, те функционално-семантичким пољима исп. и Пипер 2000.

„[A]ко би студенти знали да су атоничне речи, клитике увек синсемантичне речи, и то синсемантичне речи одређеног типа, проклитике релационог типа, а енклитике или оне десемантизоване, као копулативни и помоћни глаголи (изузев глагола *бити*, који је увек тоничан) или оне заменичке немаркиране реченичним акцентом, лакше би им било него да их све меморишу, често и не схватајући атоничност као последицу синсемантичности и десемантизованости; или – ако би студенти унапред знали природу асемантичних, властитих именица, и оних блиских њима, као што су сродничка имена, лакше би им било да науче морфонолошке алтернације које су последица друге палатализације у именичкој промени; или, даље, кад смо већ код властитих именица, – лакше би им било да разумеју зашто властите именице не могу бити у функцији правих падежних атрибута и зашто саме, у српскоме језику и језицима по систему сличним, имају друкчије падежне атрибуте од колективних, заједничких именица (исп. *девојка дуге црне косе / девојка с црном косом* и *Марија с дугом црном косом*) и даље, да не набрајамо све, јер набројити и не можемо, лакше би им било да разумеју зашто именичке заменице могу имати оне именичке функције које имају и властите именице, али не и оне које могу имати заједничке (нпр. не могу бити ни у једној атрибутској функцији)” (1999: 166–167).

У том смислу, ауторка истиче потребу за реорганизацијом „редослед[а] изучавања појединих језичких нивоа” не само на студијама србистике већ и у наставном програму у читавом образовном систему (*idem*). У раду руског лингвисте В. А. Гурејева (2009: 230) актуелна измена канона граматичког описа потврђена је анализом савремених европских и америчких граматика (скраја XX и почетка XXI века), у којима се као једна од доминантних тенденција појављује њихова лексикализација. Ослањајући се на радове Е. С. Кубрјакове (2004: 153 према Гуреев 2009: 230), аутор показује како лексички фактор има много важнију улогу у формирању морфолошких категорија и синтаксичких конструкција него што се раније мислило. Према његовим речима, то је и очекивано, будући да *реч* својом унутрашњом граматичком и лексичком структуром повезује граматику са речником. Традиционална подела на врсте речи постаје више лексички оријентисана, те се уводи термин *лексичке класе речи* (именице, придеви, пунозначни глаголи и прилози), а ови процеси лексикализације граматице огледају се и у све већем укључивању творбе речи у њене садржаје (*idem*: 230–231). Описана тенденција одражава се и на савремену теорију наставе матерњег језика у Русији. Т. Корнејева и А. Перехотко (2019) истичу како је за дубље и свестраније упознавање граматичке структуре важно укључивање *граматичке лексикологије* (термин В. М. Маркова) у наставу морфологије, која у основној школи има водећу улогу. Предмет истраживања граматичке лексикологије јесте преплитање граматичког и лексиколошког плана језика у дијахронијском развоју. Укључивањем ове перспективе у лингводидактику, ученицима се осветљавају облици савремених морфолошких категорија, њихова варијантност и зависност од значења. Иако се лексиколошки (семантички) утицај огледа у свим врстама речи, ауторке предлажу да је, у складу са принципом поступности, у настави најбоље кренути од именичких врста и граматичких категорија. Повезивање семантичких и граматичких обележја кроз проблемски дијалог подстиче развој истраживачких и когнитивних способности (Корнеева и Переходько 2019: 221).

3.9.1.3. Учењем матерњег језика и његове граматице у ученичкој свести градила се и гради се слика језичког система, који има хијерархизовану структуру и чији елементи стоје у извесној корелацији. Такав, језички (граматички) систем представља се као посве затворена структура, у којој се свака промена у једном његовом делу одражава на остале елементе система. Ову особину језика, као што је познато, илустративно је представио Фердинанд де Сосир у предавањима објављеним у књизи *Kurs opšte lingvistike*, поредећи језички систем са шаховском игром: померањем само једне фигуре на табли, мењају се прилике у целом систему (1996: 45, 98–99). Захваљујући односу ознаке и означеног и развоју семантике и лексикологије, и лексика добија системско устројство. Она се не посматра више као контрапункт граматичком систему са којим чини укупност једног језика и који је, за разлику од граматичког устројства,

само неуређени контингент елемената међу којима се не може успоставити никаква системност. Са истраживањем значења речи и односа у које она ступа са другим речима (нпр. синонимија, антонимија, хипонимија итд.), лексика се показује такође као систем, који има пропустљиву мембрану, преко које улазе нови елементи и постају део речничке структуре, а неки други елементи из њега излазе (Драгићевић 2018: 209). Другим речима, један језик конституишу два подједнако важна подсистема – граматички и лексички – који у језичкој употреби функционишу интегрисано и синергично, при чему је први начелно затворен, а други отворен. Без једног од њих – не може бити ни језика. Променљивост састава лексичког система сведочи о томе да он будно прати комуникативне потребе и тако обезбеђује остварење основне функције језика, што врло илустративно сведочи о његовој проминентној улози. Упркос овој извесној и условној флуидности, у лексичком систему се, према речима М. Самарције (2004: 150), јасно уочавају стања, процеси и системски односи.

3.9.1.4. Још се у време конституисања лексикологије у Русији указивало на значај њиховог изучавања. Тако је Н. М. Шански (1959: 148) скретао пажњу да учење о основним врстама лексичког значења, њихових структурно-семантичких категорија и односа омогућава ученику да дубоко проникне у сложени живот речи. У неким савременијим студијама утицајних америчких лингводидактичара издвајају се појмови *посебног* и *општег* знања лексике. Посебна знања односе се на познавање појединачних речи и њихових значења, док се под термином општег знања подразумевају металингвистичка знања о речима и значењима, тј. о начинима функционисања лексикона (Kieffer and Lesaux 2012). Иако ови аутори под металингвистичким знањем скрећу пажњу на развијање свести о творбеним морфемама, као и на утицај контекста на значење речи, рекли бисмо да су општа знања лексикона много шира и да подразумевају свест о полисемији и сложеним парадигматско-синтагматским умреживањима речи како изван контекста, тако и у њему. Резултати неких методичких истраживања у Србији показали су да ученици имају тешкоћу да дефинишу значења речи у контексту, те да су њихове грешке индуковане управо непознавањем лексичког система и места лексеме у њему (Цвијетић 2005: 59–60).

3.9.1.5. Сагледавање значења речи доприноси формирању погледа на полисемантичку микроструктуру као *ћелију* – основну јединицу језичког система, чија се радијално-ланчана организација пројектује на шире скупове речи, синоантонимске ланце, организацију семантичких поља, али и на структуру лексичког система у целини (исп. Апресян 1974: 255). Ова метафора, која реч представља као *ЋЕЛИЈУ*, индукује представу о језику који је ЖИВИ ОРГАНИЗАМ, систем система, који се развија и мења под утицајем и унутарњих и спољашњих фактора. Одавде проистиче да би „bez poznavanja osnova leksikologije pouka jezika bila nerotrpna” (Samardžija 2004: 151). Ова идеја имала је аргументовану разраду већ почетком 80-их година у једном раду М. Миновића (1984), у коме аутор расправља о проблемима оновремене наставе српско(хрватско)г језика, која у центар проучавања поставља језичку синтагматику оличену у морфемској анализи. Друкчије речено, такав приступ осветљава надасве линеарно простирање језика (у писању и говору), не обраћајући пажњу на значења речи и облика. „Уопште узевши, дескриптивна лингвистика занемарила је виђење језика у парадигматском смислу. Дакле, ова је теоријска основа програма недостатна у томе што читаво виђење морфолошке проблематике своди углавном на виђење синтагматског ланца, па се језик на једном нивоу његове структуре ученицима показује једнострано” (Миновић 1984: 89). Из ове ауторове расправе закључујемо да се потреба за увођењем језичке парадигматике у наставу јавила експлицитно у време када је лексикологија стасавала у српској лингвистици. Парадигматски лексички односи, који (са полисемијом) чине језгро лексиколошке науке,

умногоме доприносе свестранијем представљању језичког система, у коме се универзалне, општелингвистичке теорије укрштају са природом матерњег језика и његовом наставом.

3.9.1.6. У контексту лексичке парадигматике вреди посебно истаћи хипонимијске односе који у настави могу имати вишеструки значај, а на којима се данас слабо или готово никако не инсистира. Прво, гради се слика о лексичкој структури као хијерархијски устројеном систему, онако како је, уосталом, устројен и граматички. И сама анализа лексичког значења и издвајање архисеме (макар само на практичном нивоу, без теоријских удубљивања) доприноси упознавању не само значења издвојених лексема него и организације лексичког система у целини. Следећи Ј. Н. Караулова (1976), Кузњецова наглашава (²1989: 48) да за било које две речи, насумично узетих из речника, не треба више од шест корака да би се дошло до њиховог заједничког елемента. У том смислу, могуће је представити појмовно гранање лексикона према степену општости. Друго, способност категоризовања олакшава процес номинације новог појма или реалије. У том процесу, како наводи В. И. Заботкина (2009: 339), након што се референт идентификује, одређује се његово место у когнитивном систему говорника, где се категоризује. У следећем кораку наступа процес субкатегоризације и поређења са другим члановима припадајуће категорије, након чега тек следи потрага за одговарајућим именом. Тада се одвијају семантички (метафорички и метонимијски) и деривациони процеси у свести ученика. Значај употребе механизма полисемије огледа се у уштеди когнитивних напора, у стварању асоцијативних ослонаца за памћење и успостављању семантичких веза, а самим тим и у структурисању знања и семантичкој организацији читавог језичког система (Харитончик 2009: 420; Вељковић Станковић 2011а: 280, 282–284).

3.9.1.7. Закључак о металингвистичким компетенцијама. Наставом граматике у основној (и средњој) школи стиче се свест о језику као хијерархијски устројеном систему. Наставом лексикологије се природа и функционисање граматичког система разуме боље и свестраније, будући да су многе морфосинтаксичке категорије семантички условљене, што се у новије време одражава све интензивнијом лексикализацијом граматика (Гуреев 2009; Корнеева и Переходько 2019). Потом, концепт језика, који се обично изједначава са граматичким системом, проширује се свешћу о лексичком систему, који је са граматичким комплементаран. Међу члановима лексичког система успостављају се семантички и формални односи, у њему пратимо стања и процесе. Граматички систем је затворен, док је лексички отворен, што значи да у њега континуирано неки елементи улазе, док други излазе. Основна јединица лексичког система је лексема, која у типичном случају има развијену полисемантичку структуру. Радијално-ланчана организација њеног значења пројектује се на организацију лексичког система у целини (Апресјан 1974: 255). Његова хијерархијска, вертикална устројеност представља се посредством хипонимијских релација, док се на хоризонталним равнима увиђају остали парадигматски (синонимски, антонимски, паронимски и хомонимски) односи. Свест о полисемији и парадигматским умрежавањима доприноси сагледавању лексичког система као хијерархизоване структуре, а истовремено олакшава процесе номинације појмова и појава. Промишљање о њима подстиче развој когнитивних и обезбеђује развој комуникативних компетенција.

3.9.2. **Когнитивне компетенције.** Под когнитивним компетенцијама овде подразумевамо развој когниције, која обухвата „све процесе и резултате сазнавања и обраде информација: опажање, представљање, мишљење, учење, памћење, знање” (ЛОТ, s. v. *когнитивни развој*). Заједно са њима развија се *когнитивна свест* „која представља резултат одражавања и осмишљавања (когниције) реалне стварности; обухвата енциклопедијска знања човека о објективној стварности, укључујући језичка и комуникативна знања” (РЛдТ). Когнитивне компетенције развијају се паралелно са металингвистичким и досежу се остваривањем једног сегмента функционалних циљева наставе лексикологије (и српског језика

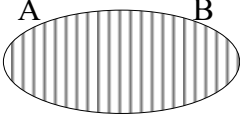
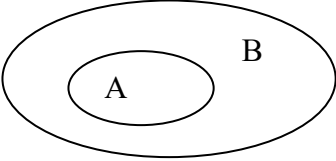
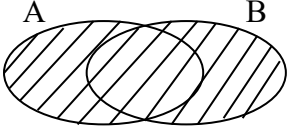
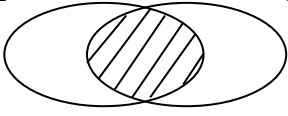
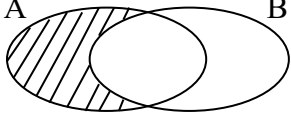
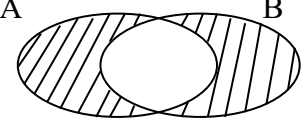
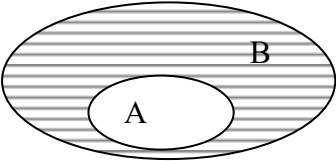
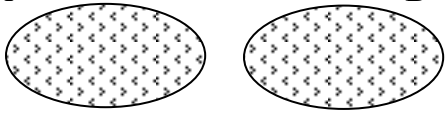
уопште) који се односе на развој логичког мишљења, те аналитичких и синтетичких процеса (који се повезују са индукцијом и дедукцијом, конкретизацијом и апстракцијом).

3.9.2.1. Како је у лексичкосемантичкој литератури запажено (исп. нпр. Lyons 1977: 156–159; 270–301; Palmer 1976: 78–91; Новиков 1982, в. т. 2.1.9. под (3)), фундаментални лексички односи засновани су на логичким операцијама. У основне логичке операције спадају: дисјункција (\vee), конјункција (\wedge), импликација (\rightarrow), еквиваленција (\leftrightarrow) и негација (\neg), којима се граде логички искази (Prešić ⁴1983: 8). У математичкој логици ове операције интегрисане су у теорији скупова, једној од централних математичких теорија, која у лингвистици има широку примену (Allwood et al. 1977). Иако је *скуп* појам који је у математичкологичкој литератури углавном аксиоматизиран, јер се не може рашчланити на једноставније концепте и тиче се готово сваке математичке категорије (Cameron 1998: 1; Petrović 1998: 27; Milić 2001: 60–61; Петровић и Мијајловић 2012: 7; Hodel 2013: 14), можемо рећи да *скуп* представља колекцију извесних елемената који су обично обухваћени неком заједничком карактеристиком. Основна релација која се тиче скупа јесте релација припадности, према којој неки елемент x припада скупу A ($x \in A$) или му не припада ($x \notin A$). Скуп који не садржи ниједан елемент назива се празан скуп (\emptyset).

3.9.2.2. Један скуп (A) може садржати исте елементе као и други скуп (B), тј. они могу бити **еквивалентни**. Поред тога, неки скуп A може бити подскуп скупа B , ако је сваки елемент скупа A истовремено и елемент скупа B . Овај однос називамо односом **инклузије** (укључивања).

3.9.2.3. У алгебри скупова издвајају се основне операције помоћу којих се формирају нови скупови. То су **унија** ($A \cup B$), **пресек** ($A \cap B$), **разлика** ($A \setminus B$), **симетрична разлика** скупова ($A \Delta B$), **комплемент** скупа (\bar{A}). Њиховим својствима први се бавио енглески математичар и филозоф Џ. Бул (1813–1864), те су оне у математици познате под називом Булове операције (Milić 2001: 70; Hodel 2013: 15). Графички се приказују тзв. Веновим дијаграмом – затвореном кружном линијом са елементима који му припадају (Petrović 1998: 27–31; Milić 2001: 69–70). Представимо их редом.

Табела 5: Венови дијаграми релација и операција са скуповима

(1) Еквивалентни (подударни) скупови	(2) Подскуп скупа (инклузија)
	
$A \equiv B \leftrightarrow (\forall x)(x \in A \leftrightarrow x \in B)$	$A \subset B \leftrightarrow (\forall x)(x \in A \rightarrow x \in B)$
(3) Унија скупова	(4) Пресек скупова
	
$A \cup B = \{x \mid x \in A \vee x \in B\}$	$A \cap B = \{x \mid x \in A \wedge x \in B\}$
(5) Разлика скупова	(6) Симетрична разлика скупова
	
$A \setminus B = \{x \mid x \in A \wedge x \notin B\}$	$A \Delta B = (A \setminus B) \cup (B \setminus A)$
(7) Комплемент скупа	(8) Дисјунктни скупови
	
Ако је $A \subset B \rightarrow C_B A = \{x \mid x \notin A\}$	$A \cap B = \emptyset$

2.9.2.4. Све представљене релације директно су применљиве у теорији лексичке семантике, а отуда и у настави садржинских (семантичких) лексичких односа. Наиме, лексичко значење поима се и представља као скуп значењских елемената (A), који са другим лексичким значењем (скупом B) ступа у однос **подударности, укључивања, пресека** или **искључивања** (Новиков 1982: 137–147).

(1) Два **подударна** (еквивалентна) скупа означавају тако однос међу апсолутним синонимима, који имају идентичан семантички садржај ($L1 \equiv L2$). Међу њима се успоставља нулта опозиција (нпр. *вокал* – *самогласник*).

(2) Однос **укључивања** (инклузије) подразумева да се један скуп (A) садржи у другом, ширем скупу (B), при чему елементи ужег скупа A истовремено припадају и ширем скупу B. Такав однос илуструје хипонимија: нпр. класа тигрова је део шире класе – животиња ($x \in A$ 'тигар' $\rightarrow x \in B$ 'животиња').⁸⁰ Он образује тзв. привативне опозиције.⁸¹ Овако су организоване и тематске (лексичко-семантичке) групе лексема.

(3) Унија скупова подразумева обједињавање семантичких обележја и њихово сагледавање у свеукупности. Она се запажа код полисемије (укупности значења једне лексеме), али и хомонимије: уколико се закључи да значење неке лексеме не припада датој унији скупова, реч је о хомонимима. Истовремено, могу се удруживати и кохипоними и посматрати као јединствена класа; синоантонимски ланци, синонимски низови итд.

(4) У **пресеку** скупова траже се заједничка семантичка обележја неправих синонима, антонима, кохипонима. Они образују еквивалентне опозиције, које указују на равноправност чланова у датом пару (нпр. *колиба* – *страћара*; *хладан* – *врућ*; *лала* – *ружа*, итд.). Л. Новиков истиче (1982: 144–145) да се у оквиру еквивалентних опозиција уочава однос међу контрарним (нпр. *бели* – *црни*) или комплементарним појмовима (*истинит* – *лажан*). Контрарни појмови представљају градабилне антониме, а комплементарни – неградабилне.⁸²

(5,6) Разлика скупова (тј. симетрична разлика скупова) у директној је вези са пресеком. Наиме, овом логичком операцијом увиђају се разликовна семантичка (стилска, употребна, итд.) обележја неправих синонима, антонима, кохипонима. Пажња је усмерена на нијансе значења, које не допуштају њихову међусобну замену у контексту, или, у случају правих антонима – увиђају супротност сема вишег ранга, а код неправих антонима и додатне семантичке компоненте једног члана антонимског пара.

(7) Комплемент скупа A односи се на елементе који у њему нису садржани (већ припадају неком другом, ширем скупу B). Ова операција усмерава пажњу на минус-присуство неких семантичких обележја у једном значењу или једној лексеми у поређењу са другим значењем или другом лексемом. За таквом мисаоном операцијом посежемо у најмање два

⁸⁰ Овде треба запазити да логички однос инклузије не одговара у потпуности својствима језика. На ту чињеницу скренуо је пажњу још Ц. Лајонс (1977: 291) указујући да овај однос важи у случају **екстензије** лексема (денотата – који указује на обим појма, тј. на скуп свих појединачних бића, предмета, појава на које се он може односити), док ако узмемо у обзир **интензију** лексеме (њен семантички садржај, тј. укупност њених обележја), видећемо да хипоним има макар једну семантичку компоненту више од општијег хиперонима, којом се од њега издваја, али и разликује од других кохипонима. С тим, другим, случајем законитости инклузије неће кореспондирати у потпуности јер према њима сваки елемент ужег скупа истовремено је и елемент ширег.

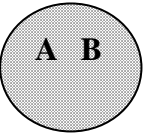
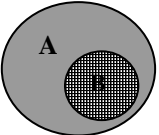
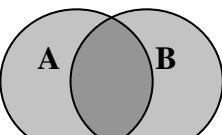
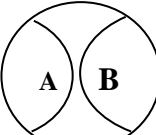
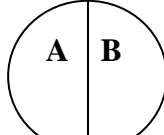
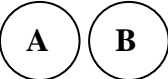
⁸¹ „A privative opposition is a contrastive relation between two lexemes, one of which denotes some positive property and the other of which denotes the absence of that property: e.g., 'animate' : 'inanimate'. An equipollent opposition (or, more generally, an equipollent contrast) is a relation in which each of the contrasting lexemes denotes a positive property: e.g., 'male' : 'female'” (Lyons 1977: 279). У еквивалентним опозицијама оба члана су логички равноправна (Новиков 1982: 139–141).

⁸² Однос супротности је једна од фундаменталних логичких категорија. Како наводи Ц. Лајонс (1977: 271), супротност се може веома широко схватити и резултат је човекове потребе да дихотомизује (поларизује) своје судове, оцене и искуство. Отуда она у језику несумњиво постоји. За овог лингвисту лексичка супротност обухвата: антонимију, комплементарност, конверзију и директивну опозицију (у оквиру које се издвајају ортогонална и антиподна опозиција) (1977: т. 9.1; 9.2). Р. Драгићевић указује на чињеницу да лингвисти не могу размишљати о антонимији (и негацији), па ни о другим семантичким односима независно од логичких категорија (Драгићевић 2020: 65–66, фн. 4). Детаљније о супротности у лингвистичкој литератури исп. Радовановић 2015: 54–56.

конкретна случаја. Најпре када се размишља о односу између хиперонима и хипонима, при чему се узима у обзир интензија лексеме, па је хипоним шири (семантичким садржајем) од хиперонима. На тој релацији увиђају се додатна семантичка обележја која су *differentia specifica* у односу на садржајно сведеније значење хиперонима, која обједињују кохипониме у исту субординирану раван. Други је случај када смо у прилици да дефинишемо значење неке лексеме. Обично – у аристотеловској традицији – полазимо од општије категорије којој дати појам припада, а затим следи експлицирање њене семантичке специфичности у односу на подспецификовану лексему ширег семантичког садржаја посредством које се дефинише (нпр. *груди* – „предњи део човечијег или животињског трупа од врата до трбуха”).

(8) Однос **искључивања** (обележен дисјунктним скуповима) односи се на удаљене скупе који немају заједничке семантичке елементе ($A \cap B = \emptyset$). Овај логички однос лежи у основи хомонимије и, према Л. Новикову (1982: 141–142), неких видова полисемије који су резултат асоцијативних веза (*здрава девојка* – *здрава идеја*). Између таквих језичких јединица образује се дисјунктивна опозиција. Ови односи приказани су у Табели 5.

Табела 6: Упрошћен приказ типова логичких односа, опозиција и лексичко-семантичких категорија према Л. Новикову (1982: 258)

Логички однос	Подударност	Укључивање	Пресек			Искључивање
Приказ скупова						
Опозиција	Нулта	Привативна	Еквиполентна			Дисјунктивна
Категорија	Права синонимија	Хипонимија	Неправа синонимија, односи међу кохипонимима	Антонимија (контрарност)	Антонимија (комплементарност)	Хомонимија, полисемија (асоцијативна)

Табела 5 представља корелацију између појединих математичкологичких појмова и природе лексичкосемантичких категорија, па ментално формирање ових појмова из математичке логике треба у наставном процесу да претходи упознавању са лексичко-семантичким релацијама или да тече са њима паралелно.

3.9.2.5. Актуелни правилници о програму наставе и учења у основној школи⁸³ показују да се наши ученици са појмом *скупа* на часовима математике срећу већ у првом циклусу образовања. У првом разреду усвајају основне чињенице о скуповима, које проширују у четвртом разреду. Ипак, на почетку другог циклуса образовања, у 5. разреду, теорију скупова усвајају систематичније. Тада се упознају са појмовима: *скуп*, *елемент скупа*, *подскуп*, *једнакост скупова*, *празан скуп*. Усвајају основне скуповне операције – унију, пресек и разлику. Разумеју и увежбавају да користе исправно логичке везнике и префиксе: „и”, „или”, „не”; „сваки”, „неки”; „следи”, „ако...онда”. Служе се Веновим дијаграмом. Готово исти садржај

⁸³ Правилници о програмима наставе и учења доступни су на сајту www.pravno-informacioni-sistem.rs (приступљено 15. 4. 2021).

(Увод у логику и скупове) појављује се у наставном програму Информатике и рачунарства за 5. разред. У одељку Начин остваривања програма скреће се пажња на корелацију са наставом математике: „У међупредметној координацији са предметом математика, увести математичко-логичке појмове који леже у основи информатике и рачунарства”. На основу овог прегледа можемо закључити да се математиком и информатиком већ у петом разреду граде когнитивни механизми за разумевање лексичкосемантичких категорија и остваривање корелације са наставом језика (мада у програмима она није експлицитно препозната). То, надаље, значи да се – пратећи садржаје наставних програма ових предмета и у синергији са њима – од 5. разреда ученици могу на часовима српског језика систематично уводити у лексички систем и односе међу његовим елементима. Теорија скупова је еклатантан пример вишепредметне корелације и отвара могућност осмишљавања пројектне наставе, у којој би знања из математике, информатике и лингвистике била природно умрежена. На тај начин буди се истраживачки дух и увиђа смисао предметних садржаја, међу којима се руше дисциплинарне границе на путу до стицања „општег” знања и који удружени стимулишу развој когнитивних способности и логичког мишљења. „Управо такав начин обједињавања и активације знања кадар је ученике уверити колико су и на који начин њихови напори – усмерени према различитим областима и наукама – смислени, а баш то даје највише полета младима да истрају у стицању данас потцењеног, али, упркос свему, уверени смо, јединог вредног капитала – знања, онога што је, будући безбедно 'под капом', неотуђиво и једино уистину вредно” (Вељковић Станковић 2018: 245).

3.9.2.6. Развијање свести о лексичком систему, који је хијерархијски организован и који се као такав огледа најпре у хипонимијским релацијама, код ученика подстиче учачавање надређених, приређених и подређених појмова, реализује се мисаони пут од конкретизације до апстракције и обратно, при чему менталне слике, које одражавају реалије из стварног света, постају или блеђе, што се више иде ка надређенијим појмовима, или постају јасније и садржајније, ако се наводе подређенији појмови, конкретнији и спецификованији (Lakeoff 1987: 51–52; Рош 2014: 55). У том смислу, развија се способност **категоризације** појмова, појава, предмета и радњи из реалног света, која има вишеструки значај у учењу језика, матерњег и страних, развијању комуникативних способности, овладавању знањима у настави српског језика и књижевности у целини, и шире, у савладавању градива из готово свих школских предмета. Она утиче и на самообразовање и подстиче развој других когнитивних операција. Које све лексиколошке појаве стимулишу менталне процесе категоризовања? Навешћемо неколико примера.

(1) Хипонимија.⁸⁴ Према Л. Новикову (1982: 241), који следи мишљење Ц. Лајонса, хипонимија представља најфундаменталнији парадигматски значењски однос, посредством кога је структурисан речнички састав језика. Као такав, он указује и на најфундаменталније односе у свету који нас окружује, а затим и у менталном лексикону. Уколико, примерице, пођемо од основног нивоа категоризације (Lakeoff 1987: 52–54; Рош 2014: 49–51) и лексема *панталоне*, тај појам можемо додатно спецификовати и навести *бермуде*, *звонарице*, *фармерице* итд. Наведени конкретнији појмови семантички су оптерећенији, а ментална слика коју их говорник има садржајнија. Они међусобно илуструју однос приређености, док према лексеми *панталоне* стоје у подређеном положају, која је њима надређена. И даље, лексеми *панталоне* надређена је лексема *одећа*, а њој лексема *предмет*, коме је надређен *ентитет*, а њему – *појам*. Како се крећемо ка вишим нивоима категоризације, појмови су апстрактнији, а ментална представа о њима блеђа. Овај механизам има водећу улогу у сврставању лексема у тематске (и лексичко-

⁸⁴ У овом делу дисертације лексичке односе помињемо само у светлу везе са когнитивним операцијама и важности за наставу и образовни процес у целини.

семантичке) групе, које показују устројеност човековог света и његове материјалне и духовне културе. Према речима Љ. Недељков (2009: 196), у тематским групама⁸⁵ лексеме су повезане углавном на три начина: 1. хијерархијски – од општег ка посебном; 2. класификацијски – од целине ка саставним деловима и 3. према логичком следу појава – узрочно-последична повезаност. Отуда се увидом у структуру и организацију разних тематских и лексичко-семантичких група активирају когнитивни механизми категоризације и других видова логичког мишљења.

У готово сваком процесу категоризације у прилици смо да се сретнемо са бројним прелазним случајевима који се истовремено могу сврстати у више категорија. Тако се открива, вероватно најверодостојнија, слика света који нас окружује и који је саткан од небројено много континуума и фази скупова. У том смислу можемо говорити о *степену* „припадности посматраног ентитета некој врсти, то јест скупу односно класи појава типа 'птице', 'рибе', 'тигра', 'сисара', 'нежење', 'столице', 'шоље', 'плаве боје', 'ћелавости', 'лепог' итд.” (Радовановић 2015: 104–105). Приликом категоризације издвајају се прави, прототипични чланови категорија, који се налазе у центру, док други чланови, са мањим степеном типичности гравитирају ка периферији, с тенденцијом преласка у другу, блиску категорију (Рош 2014; Радовановић 2015: 140–145). Овај механизам ученицима показује уређеност не само света који их окружује него често и апстрактних научних појмова и категорија са којима се срећу у образовном процесу. На часовима Српског језика и књижевности током основношколског и средњошколског образовања уче о бројним класификацијама. Када је посредни настава граматике, јасно је да ће се готово на сваком часу осветљавати неки део језичког система који је сам по себи хијерархијски устројен. Са друге стране, иако књижевна уметност не подлеже строгим класификацијама, градиво које се односи на књижевну теорију и историју ипак се да сагледати у светлу системности. Навешћемо само неке примере класификација са којима се ученици срећу.

– *Грамматичке*: нпр. гласови > самогласници и сугласници > сугласници: **консонанти** и сонанти > консонанти: звучни и беззвучни; врсте речи > **променљиве** и непроменљиве > променљиве: именице, **заменице**, придеви, бројеви, глаголи > заменице: **именичке** и придевске > именичке: личне и неличне; глаголски облици > **лични** и нелични > лични: **времена** и начини > времена: **прошlost**, садашњост, будућност > прошlost: плусквамперфекат, имперфекат, аорист, перфекат; реченице > комуникативне и **предикатске** > предикатске: **зависне** и независне > зависне: **изричне**, односне, временске, месне... > изричне: декларативне, зависноупитне и модалне; реченични чланови > главни и зависни > главни: субјекат и **предикат**; зависни: одредбе и допуне > предикат: глаголски и копулативни; итд.

– *Општителлингвистичке*: индоевропска језичка породица > германски, романски, балтски, **словенски**, италски, келтски... језици > словенски: источнословенски, западословенски, **јужнословенски језици** > јужнословенски: **западнојужнословенски**, источнојужнословенски језици > западнојужнословенски: словеначки, хрватски, српски;

– *Дијалекатолошке*: српскохрватски народни језик > **штокавско**, кајкавско и чакавско наречје > штокавско: старији дијалекти, **млађи дијалекти** > млађи дијалекти: шумадијско-војвођански дијалекат, источнохерцеговачки дијалекат;

– *Лексиколошке*: именовање појма – деривација нове речи > **семантичка**, творбена > семантичка: **полисемија** > [механизми] метафора, **метонимија** > метонимија: синегдоха; међулексемски односи > синтагматски, **парадигматски**, деривациони > парадигматски: садржински, формални, **садржинско-формални** > садржинско-формални: паронимија и **хомонимија** > хомонимија: хомоморфија, хомографија, хомотонија; лексички скупови > асоцијативно поље > семантичко

⁸⁵ Ауторка користи термин *семантичко поље* (исп. Недељков 2009).

поље > **семантичка група**, деривационо гнездо > семантичка група: **лексичко-семантичка група**, тематска група > лексичко-семантичка група: антонимски ланац > синонимски ред > парови синонима;⁸⁶

– *Књижевнотеоријске*: књижевност > **народна** и уметничка > народна: [књижевни родови] лирика, **епика**, лирско-епске врсте > епика: **поезија** и проза > поезија: [тематски кругови] неисторијски, **преткосовски**, косовски, покосовски... > преткосовски: песме о Немањићима, песме о Мрњавчевићима, песме о Црнојевићима итд.; облици казивања > дијалог, монолог, нарација, **дескрипција** > ентеријер, екстеријер, пејзаж, **портрет** > физички и психички; стилске фигуре > **фигуре дикције**, фигуре речи, фигуре конструкције и фигуре мисли > фигуре дикције: ономотопеја, асонанца, алитерација, **лирски паралелизми** > лирски паралелизми: анафора, епифора, симплоха, анадиплоза;

– *Књижевноисторијске и књижевноуметничке*: периодизација књижевности > античка књижевност, средњовековна књижевност, књижевност хуманизма и ренесансе, барокна књижевност, класицизам, просветитељство, романтизам, реализам, **књижевност 20. века** > књижевност 20. века: **модерна**, међуратна, постмодерна књижевност > модерна: **симболизам**, импресионизам, експресионизам, футуризам, дадизам... > симболизам: [европски представници] **Ш. Бодлер**, А. Рембо, П. Верлен, А. Маларме > Ш. Бодлер > *Цвеће зла* > *Читаоцу*, *Везе*, *Албатрос*...

Указивањем на хипонимијске односе међу појмовима, па отуда и међу речима које их одражавају, освешћују се хијерархијске структуре и тако се олакшава сазнавање, разумевање и памћење школског градива из многих предмета. Тачније, чини се да нема школског предмета на коме се ученицима не илуструју некакве поделе и односи међу члановима група. И не само то, већ се базични део градива заснива на класификацијама. Хипонимија утиче на осветљавање и развијање универзалног когнитивног механизма који има широку примену током читавог образовања појединца. Како бисмо то илустровали, наводимо само одабране, репрезентативне примере, који показују присуство ових односа у теорији многих школских предмета. Отуда је учење и увежбавање хипонимије, уз навођење следећих или сродних примера,⁸⁷ уједно прилика за успостављање корелације са многим школским предметима.

– *Биологија*: Будући да се бави проучавањем укупног живог света на планети, ова наука је у свим својим аспектима заснована на таксонимијским и меронимијским класификацијама. Нпр. организми > једноћелијски и **вишећелијски** > вишећелијски: ткива > органи > системи органа > организам > биљке, **животиње**, гљиве, паразити > животиње: сунђери, дупљари, мекушци, зглавкари, бодљокошци, **хордати**... > хордати: кичмењаци, рибе, водоземци, **гмизавци**, птице, сисари > гмизавци > гуштери, змије, **корњаче**, крокодили > корњаче: **морске**, слатководне, копнене > морске: зелена морска корњача, главата корњача...; биљка > **вегетативни** и репродуктивни органи > вегетативни: корен, стабло, лист;⁸⁸

– *Географија*: Земљине сфере > унутрашња и **спољашња** > спољашња: (литосфера), **атмосфера**, хидросфера, биосфера > атмосфера: тропосфера, стратосфера, мезосфера, термосфера, егзосфера;

⁸⁶ Мада се у актуелним програмима наставе и учења помињу само *тематски скупови*, и то у трећем разреду основне школе (в. поглавље V, т. 5.5.1.1), они су добар пример хијерархизованости лексичког парадигматског умрежавања и могу се искористити за часове додатне наставе или лингвистичке секције.

⁸⁷ До ових класификација једноставно се долази прелиставањем актуелних школских уџбеника из наведених предмета.

⁸⁸ С. Новомет истиче (2018: 112–113) како се у настави лексикологије називи за животиње (које су у биологији таксономски разврстане на „класе, редове, фамилије, родове и врсте“) могу користити у осмишљавању разноврсних задатака у којима ће се ученицима задавати да одређују хиперониме, хипониме или кохипониме. На тај начин они „уочавају и идентификују везе између различитих појмова и скупова, а притом [...] обогаћују речник и обнављају знање стечено из биологије“. Ово бисмо могли разумети и применити у контексту других класификација које се уче из свих осталих школских предмета.

литосфера > (стене) магматске, **седиментне**, метаморфне > седиментне: кречњак, **угаљ**, креда, пешчари > угаљ: камени, мрки; биосфера > биоми > **копнени**, водени > копнени: пустиње, тундре, тајге, листопадне шуме, медитеранске шуме, тропске шуме, **травни екосистеми** > травни екосистеми > **степа**, савана > степа: умерена, суптропска;

– *Математика*: реални бројеви > **рационални бројеви**, ирационални бројеви > рационални бројеви > цели бројеви > природни бројеви; геометријски облици > **геометријске фигуре**, геометријска тела > геометријске фигуре: **многоугао**, круг > многоугао: **троугао**, четвороугао, шестоугао... > троугао: правоугли, једнакокраки, једнакостранични, неједнакостранични;

– *Хемија*: супстанце > хемијски елементи, **хемијска једињења** > хемијска једињења: неорганска и **органска** > биохемијска једињења > **угљени хидрати**, беланчевине... > угљени хидрати: **моносахариди**, дисахариди, олигосахариди, полисахариди > моносахариди: глукоза, фруктоза...;

– *Физика*: кретање > **праволинијско**, криволинијско > праволинијско: равномерно, неравномерно; криволинијско > кружно; физичке величине > **основне** и изведене > основне: дужина, маса, време, температура...;

– *Музичка култура*: музика > **вокална**, инструментална, вокално-инструментална > вокална > **женски** (глас), мушки > сопран, мецосопран, алт; инструменти > **жичани**, дувачки, ударачки > жичани: гудачки, **окидачки** > окидачки: харфа, **гитара**, мандолина... > гитара: класична, акустична, електрична, бас-гитара...; музичка лествица > **дурска**, молска, хроматска > дурска: модуси > јонски, дорски, фригијски...

(2) Синонимија и антонимија. Учење о овим садржинским парадигматским односима такође развија способност категоризације, са којом се руку под руку природно активирају и други когнитивни процеси, попут уопштавања и конкретизације, индукције и дедукције, анализе и синтезе. Отуда, на часовима језика ученик не треба само да познаје лексичко и граматичко значење речи; код њега се мора развијати способност да конструише дефиницију општег (надређеног) значења синонима и антонима (Баранов 1988: 30). Према речима Л. Згусте (1991: 91),⁸⁹ који се позива на Џ. Лајонса (1963), између неутралног члана синонимског пара (реда) и осталих синонима могуће је успоставити однос надређеност – подређеност, односно хипероним – хипоним. Тако, на пример, у реду синонима *вежбач*, *гимнастичар*, *спортиста* најпре је потребно уопштавањем (индуктивним путем) доћи до њиховог заједничког семантичког садржаја. Да бисмо их могли уопштити, најпре их морамо разложити на саставне значењске компоненте. У овоме се огледа аналитичко-синтетички пут и вежбање таквог начина мишљења. Наведене лексеме су у РСЈ⁹⁰ дефинисане на следећи начин: *вежбач* – „онај који вежба, учествује у некој вежби; онај који изводи неку вежбу” (*вежба* – „систематско понављање неке радње, физичке или интелектуалне активности, ради стицања вештине и усавршавања”); *гимнастичар* – „онај који се бави гимнастиком” (*гимнастика* – „телесно вежбање које се изводи по одређеном систему ради јачања здравља и подизања радне способности, физкултура; такво вежбање као

⁸⁹ Л. Згуста је посебно истакао вредност једног француског речника синонима (*Dictionnaire des synonymes de la langue française*, René Bailly, Paris, 1947), који је, како истиче, занимљив и супериоран по начину њиховог бележења: не бележе се синоними један за другим, него навођењем доминанте, у односу на коју се успостављају семантичке разлике. Отуда је веома информативан за кориснике речника и значајан за семантичка проучавања (1991: 91, фн. 134). Прегледом лексикографског поступка у овоме речнику (исп. Bailly 1947), могли смо закључити да је и речник *Sinonimi i srodne reči srpskohrvatskoga jezika* М. Лалевића (1974) конципиран на исти начин, упућивањем на доминанту синонимског реда. Као такав, овај наш речник може бити изузетно користан и у наставне сврхе.

⁹⁰ У даљем тексту овог поглавља све дефиниције лексема које се јављају преузете су из *Речника српскога језика* Матице српске (РСЈ), осим ако није другачије назначено.

наставни предмет у школи”); *спортиста* – „онај који се бави спортом” (*спорт* – „неговање физичких способности и такмичење, надметање у њима” – подвлачење је наше, В. И.). Прегледане дефиниције показују да се све три лексема користе да именују особу која систематски понавља неку физичку или интелектуалну активност. На овај начин смо њихова значења синтетизовали. Најопштија лексема, која управо и носи тај семантички садржај, јесте лексема *вежбач*. У следећем кораку изналазе се различитости семантичког садржаја преосталих лексема у односу на тзв. доминанту. Слична, али нешто спецификованија, значења имају лексема *гимнастичар* и *спортиста*. Прва специјализује своје значење за телесно вежбање зарад доброг здравственог стања, док се друга такође односи на физичко вежбање као спортску активност која има и такмичарску сврху. У том смислу, семантички садржај лексема *вежбач* помало се сужава у наведеним неправим синонимима. Уколико бисмо се, надаље, запитали да ли овом низу припада, на пример, лексема *атлетичар* – „спортиста који се бави атлетиком”, уочили бисмо лако да је она хипоним именице *спортиста*, те да је изразитије, сликовитије семантичко сужавање не сврстава у овај синонимски ред, већ она, заједно са другим, сродним називима, нпр. *ватерполиста*, *кошаркаш*, *тенисер* итд., припада кохипонимском низу хиперонима *спортиста*.

Антонимија подразумева однос између двеју лексема којима се супротставља сема вишег ранга, док им је заједничка архисема, као и већина других сема нижег ранга, са периферије семске структуре (Драгићевић ²2010а: 274–275). То, надаље, значи да антоними припадају истој лексичко-семантичкој групи (Гортан-Премк 2004: 146). Имајући ту чињеницу у виду, трагање за антонимским паром подстиче на размишљање не само о супротном појму него и о појму који са полазним има заједничку категоријалну припадност. Другим речима, уочава се заједнички семантички садржај међу антонимима, на основу којег се они сврставају у исту категорију, чије би именовање представљало неку врсту хиперонима, тј. надређеног појма, који се на нижем нивоу категоризације конкретизује у виду могућих супротности. У когнитивном погледу, није кључно да ли је њихов хипероним лексикализован или није. Чак и када није, говорницима је сасвим јасно да тај шири скуп постоји, који означава заједничку семантичку вредност чланова антонимског пара. У оквирима таквог скупа они и трагају за антонимом неке лексема. Узмимо придев *дуг* и одредимо му прави антоним: то је придев *кратак*. Ако бисмо погледали њихове речничке дефиниције, јасно бисмо могли уочити њихов заједнички семантички садржај: *дуг* – „1. а. који има знатан размак од једног до другог краја (обично у хоризонталном правцу) [...] б. који има одређену дужину, размак од једног до другог краја”; *кратак* – „1. а. који има сразмерно малу дужину, сразмерно невелик, мали по дужини”. Оба наведена придева припадају надређеној, апстрактној категорији коју бисмо могли именовати „дужина”.⁹¹ Она би била нека врста хиперонима антонимима *дуг* и *кратак*, с тим да овако лексикализована не припада истој врсти речи, па стога не може бити прави хипероним (у ужем смислу), али нам олакшава сврставање овога пара у ширу категорију. Тај мисаони процес чини се значајним будући да се тако значење првога придева (*дуг*) апстрахује, а његов антонимски пар се изналази управо на том апстрактном семантичком пространству архисеме. Следећи корак је конкретизовање супротном семом вишег ранга у односу на такву сему у значењу полазне речи. У прилог овоме говори чињеница да придеву *дуг* не приписујемо, на пример, антоним *узак* („који је мале ширине”), јер је прва шири категорија којој он припада категорија „ширине”, а не „дужине”, премда је остатак семског састава готово идентичан значењу придева *кратак* („који има сразмерно малу дужину”).

⁹¹ Назив надређене категорије формира се од немаркираног (неутралног) члана антонимског пара (*дуг*) (Драгићевић ²2010а: 276).

(3) Паронимија и хомонимија. И учење садржинско-формалних односа утиче на развијање способности категоризовања. За паронимију се обично истиче да је реч о односу међу речима сличног облика и сличног значења, које у истом контексту нису узајамно заменљиве, имају исти корен, припадају истој врсти речи и имају исту појмовно-логичку саодносност (Драгићевић ²2010а: 313). Другим речима, референти на које те лексеме упућују припадају истом сегменту стварности (Б. Тафра (2005: 239; 252–253) наводи да припадају истом лексичко-семантичком (појмовном) разреду), што утиче на њихову (погрешну) интерференцију у контексту. Уколико бисмо упоредили примере попут *игралиште* и *играоница*, најпре ћемо закључити да ове лексеме имају исти корен и припадају истој врсти речи (мада нису истог граматичког рода). Требало би, затим, одредити ширу појмовно-логичку категорију којој оне припадају. Речничке дефиниције нам у томе могу помоћи: *игралиште* – „терен уређен за одржавање спортских такмичења, утакмица; стадион” и *играоница* – „простор, просторија или део просторије за деце или забавне игре, простор(ија) за играње”. Прва лексема именује простор на коме је терен за (спортску) игру и који је на отвореном, док се друга односи на просторију, зграду, која је намењена децој игри. Да је реч о разлици између отвореног и затвореног простора, потврђују и предлози који се уз ове именице употребљавају: *на игралишту* – *у играоници*. Предлог *на* упућује на равну површину која се поима као НОСИТЕЉ, док се други, предлог *у*, користи типично уз лексеме које се концептуализују као САДРЖАТЕЉИ (Klikovac 2000; Кликовац 2018: 113–128). Ипак, оне припадају истој појмовно-логичкој категорији (реч је о *nominis loci*: „место намењено игри”). Због ове блискости значења (и референата), која није толико слична да се ове лексеме могу заменити међусобно у истом контексту без промене значења (исп. *школско игралиште* ≠ *школска играоница*), закључујемо да је реч о паронимима. Уколико бисмо, на пример, са друге стране, разматрали семантички и категоријални однос међу лексемама *стакленац* и *стакленик*, видели бисмо да ће се он показати нешто другачијим. Иако су обе речи именице и имају исти корен, анализа њихових значења (*стакленац* – „стаклени кликер” и *стакленик* – „застакљен простор у коме се узгаја цвеће и поврће, стаклена башта”) показује да се прва именица односи на мали, округли предмет од стакла, а друга на просторију од стакла која има посебну намену. Закључује се да у овом случају референти не припадају истој логичко-појмовној категорији. Њих повезује наредна, виша категорија, коју бисмо одредили као „ентитет од стакла”, која је веома широка и у којој референти могу бити семантички и појмовно веома удаљени једни од других, као у овом случају, што не условљава њихову интерференцију и не указује на типичну паронимију. У синтези, ефикасно би било сапоставити овакве и сличне примере: *игралиште* / *играоница* – *стакленац* / *стакленик*. Оба пара примера задовољавају критеријуме који се односе на исти корен и исту врсту речи. Ипак, први пар задовољава и критеријум исте појмовно-логичке саодносности (реч је о називима за простор намењен игри), док други пар примера нема заједничку појмовно-логичку категорију (први члан именује предмет, а други – место, односно простор).

Хомонимија се у литератури уобичајено дефинише као однос међу лексемама које имају исти облик, а различито, неповезано значење (Драгићевић ²2010а: 32). Поред пуних (правих) хомонима, издавају се и неправи – хомоформи, хомографи и хомоними. Најважније питање за одређивање хомонима јесте оно које се тиче повезаности њихових значења. Другим речима, најважније је утврдити припадају ли два значења истој полисемантичкој структури или не припадају. Односно, постоји ли значење које би суштински и логички било њихов заједнички садржатељ. У том смислу, такво значење би било, условно речено, шири семантички простор коме она припадају. До одговора на ово питање поново се долази аналитичким путем, истраживањем речничких дефиниција датих речи. Узмемо ли, на пример, глаголе *измолити* („молећи добити, издејствовати”) и *измолити* („делимично показати, извући (део тела)”), видећемо да међу њиховим значењима нема никаквог заједничког семантичког садржаја, што

потврђује хомонимију међу овим лексемама. Паралелно с тим се уочава припада ли дати пар лексема истој врсти речи, што је, такође, својеврсна категоризација, имају ли исти акценат и поклапају ли се у свим морфолошким облицима или је реч о случајном подудару у одређеним вредностима њихових парадигми. Одговори на ова питања сврставају дати лексемски пар у врсту хомонима, до којих се долази пажљивим аналитичким мисаоним процесом.

(4) Полисемија. У случају да се у претходном процесу утврди да је реч о различитим семантичким реализацијама једне исте речи, заједничке семантичке компоненте заправо су део обједињујуће полисемантичке структуре: нпр. *Камелеони се хране инсектима* и *Кажу да је камелеон у друштву*. У првој реченици *камелеон* је „врста гуштера из пор. *Chamaeleonidae* који мења своју зелену боју према околностима”, а у другој реченици ова лексема означава „човек[а] који мења своје мишљење и понашање према приликама и потребама”. Реч је, дакле, о полисемичној речи. У првом примеру она се реализује у примарном значењу, а у другој у изведеном – метафоричном. Индуктивно аналитичко увиђање заједничких семантичких компонената, већ на нивоу језичког осећања, а затим и увидом у лексикографске дефиниције (мењати боју → мењати мишљење и понашање; према (природним) околностима → према приликама и потребама), сврстава ове две речи, условно речено, у извесну заједничку категорију (тј. реч је о оквирима једне речи). Отуда се логичко мишљење и способност категоризације вишеструко развија и приликом кретања ученичке свести по континууму између хомонимије и полисемије. Одсуство заједничких семантичких компонената које ће повезати два значења упутиће ученике на хомонимију, а обједињеност двају значења под капом заједничких семантичких обележја биће им индикација за полисемију.

Видели смо како се испитивање припадности лексема неком (вишем или ширем) заједничком семантичком простору чини нужним и у размишљању о паронимији, хомонимији и полисемији, што несумњиво утиче на развој способности категоризације и когнитивних капацитета ученика.

Овај ментални процес активира се и приликом вежбања дефинисања речи. Када је ученик у прилици да дефинише неки конкретни или апстрактни појам, у великом броју случајева у првом кораку се треба сетити њеног хиперонима, тј. прве више категорије којој она припада, а затим следи конкретизација значења: *капа* – „део одеће који се ставља на главу различитог облика и величине”, *капућино* – „топли напитак од кафе и млека с пеном”, *срећа* – „стање и осећање потпуног задовољства, радости”, *сталоженост* – „особина онога који је сталожен, онога што је сталожено” итд. Вежбе дефинисања значења речи не утичу само на развијање способности категоризације него и изоштравају мисао усмеравајући је на есенцијалне значењске компоненте речи и њихове нијансе, подстичу аналитичност и развијају апстрактно мишљење, те надаље – комуникативне компетенције ученика.

3.9.2.7. Механизми полисемије: метонимија, синегдоха и метафора⁹² изнимно су значајне за развој когнитивних компетенција ученика. Полазећи од семасиолошког приступа овим категоријама, код ученика се осветљавају могућности различитих **логичких** и **асоцијативних** повезивања између појмова. Начине именовања новог појма они уочавају на одабраним примерима, размишљају о чиниоцима који су узроковали дати семантички трансфер и допринели пресликавању постојеће номинације на нови појам.

1) Тако, на основу речи у контексту или на основу истраживања речничког чланка уочавају да, на пример, именица *кафа* примарно означава (а) „зимзелен[у] биљк[у] *Coffea* из ф.

⁹² Механизмиме полисемије помињемо колико да илуструјемо њихову улогу у развијању когнитивних компетенција.

Rubiaceae од којих се највише гаје *C. arabica* и *C. liberica*” или (б) „семе ове биљке”, али да у секундарним значењима означава и (в) „напитак справљен од прженог и самлевоног семена ове биљке”, те (г) „количин[у] кафе која забрама одређену посуду (шољ(иц)у или сл.)”. Полисемантичка структура ове именице показује уланчавање (синегдохско-)метонимијског карактера. Значење под (б) пример је за синегдоху, засновану на односу ЦЕЛИНА–ДЕО, док су значења (в) и (г) настала метонимијским преносом према моделу (в) СУПСТАНЦА – НАПИТАК ОД ТЕ СУПСТАНЦЕ, односно МАТЕРИЈА – КОЛИЧИНА ТЕ МАТЕРИЈЕ КОЈА СТАНЕ У НЕКУ ПОСУДУ. Образац синегдохе представља однос општег (целине) и појединачног (дела), па логички одговара меронимијским релацијама. На тај начин се уочавају сегменти неког појма и особина језика да називом дела неке целине именује ту целину. Метонимијски обрасци (в, г) могу се такође уочити без великог напора, будући да се пренос имена с једног појма врши на појам који перцептивно и логички припада истом домену. Уочавањем метонимијских веза пажња се усмерава на различите аспекте *истог* домена међу којима се, према моделима и устаљеним формулама, врши пренос номинације, те се том приликом уочава регуларност овог номинационо-семантичког процеса.

2) Метафора представља лексички механизам којим се пренос имена са једног појма на други врши према некој асоцијативној вези. Салијентна (истакнута) особина једног појма повезује се асоцијативно (према облику, положају, функцији, боји, итд.) са другим појмом коме се даје име првог, полазног појма. Тако, у реченицама *Тај коњ има предивну гриву* и *Играла је партију шаха без једног коња* именица *коњ* у првој реченици употребљена је у основном значењу: „сисар *Equus caballus* из реда копитара, домаћа животиња која служи за вучу и јахање”, а у другој – у метафоричном „шаховска фигура у облику коњске главе, скакач”. Овакав метафорички пренос заснован је на сличности по облику и, евентуално, начину кретања. Шаховска фигура изгледом подсећа на коња, а њено кретање по шаховској табли асоцира на скокове ове животиње. На тај начин ученицима се скреће пажња да уочавају везе – по **облику и кретању** – међу појмовима који су у реалном свету веома удаљени једни од других. У полисемантичкој структури ове именице може се уочити, међу осталима, и значење „јединица за мерење снаге, коњска снага”: нпр. *Његов нови аутомобил има 100 коња*. Реч је о метафори заснованој на **физичкој особини** – снази коју има коњ, који је вековима служио за вучу терета, обављање пољопривредних радова, а потом је постао и тркачка животиња. Његовим именом, дакле, у разговорном језику, назива се физичка величина која се односи на снагу. Овакав, и слични примери, ученицима показују како се у различитим ситуацијама истичу различите особине једног појма које су лако доступне човековој перцепцији и које, као такве, мотивишу нову номинацију (Харитончик 2009: 419). Или, на пример, у реченицама *Бака је осећала болове у кичми* и *Култура је кичма једног народа* лексема *кичма* се у првој реализује у примарном значењу: „коштани стуб дуж средине леђне стране који чини низ коштаних пршљенова у коме је смештена кичмена мождина (код човека и виших животиња)”, а у другој – у секундарном, метафоричном „оно што представља основ (темељ) нечега”. У овом случају реч је о вези према **положају** и **функцији**: именом *кичма* назива се нешто што има централну, фундаменталну улогу у неком систему. Оваквим примерима се осветљавају асоцијативне везе, које могу бити различитог степена сложености. Како налази Д. Гортан-Премк (²2004: 93), везе по облику (исп. пример са лексемом *коњ*) могу се неограничено успостављати и веома су фреквентне (генератори таквих веза су, нпр., именице *језик*, *грана* и др.). Оне се, према њеним речима, рано усвајају и когнитивно су једноставније од других асоцијативних веза. Са друге стране, асоцијативно повезивање когнитивно је сложеније од метонимијског, које функционише у оквиру истога домена и које се усваја пре метафоричког (*idem*, фн. 133). Друкчије речено, теже је уочити сличност између два апсолутно неповезана појма него успоставити узрочно-последичну или везу по просторној или временској блискости. Претпоставку о базичнијој

метонимији у односу на метафору изнела је и Р. Драгићевић (²2010: 145). Имајући у виду наведене одлике полисемијских механизма, у наставном процесу требало би кренути од синегдохе и метонимије, а након њих ученике упознавати са метафоричким трансферима (Вељковић Станковић 2011а: 289).

3.9.2.8. На основу изложеног јасно излази да се учењем и увиђањем различитих семантичких релација у које лексеме ступају (хипонимија, синонимија, антонимија, паронимија, хомонимија), утемељеним у базичним логичким операцијама, развија способност **категоризације**, са којом се удружују и мисаони процеси попут анализе и синтезе, индукције и дедукције, конкретизације и апстракције. Упознајући се са механизмима полисемије, ученици се срећу са бројним логичким и асоцијативним мотиваторима који индукују нове номинације. Они подстичу развој **аналитичности, логичког и креативног мишљења** ученика и стимулишу их да сами уочавају и успостављају могуће релације међу појмовима према познатим или аналогним моделима. Семасиолошка анализа задатих примера омогућава реверзибилан процес: развој ономасиолошког приступа значењу, којим се активирају ови, сада познати, механизми у ученичкој свести са циљем да се именује нови појам. Директна последица оваквог укључивања лексичко-семантичких категорија у наставу јесте развој ученичког укупног когнитивног и изражајног потенцијала.

3.9.2.9. **Лексиколошке категорије у ери фрагментарног мишљења** (енгл. „clip thinking”). У савременим педагошко-дидактичким истраживањима последњих година (исп. нпр. Kornuta et al. 2017; Mynbayeva et al. 2018; Dautov et al. 2019 и др.) све више се скреће пажња на потребу за прилагођавањем наставног процеса новим „Z” генерацијама. Реч је о генерацији 21. века,⁹³ која је рођена и живи у свету дигиталних информација, којима смо свакодневно преплављени. Интернет, видео-игре, друштвене мреже и многи видови сајбер-простора прожети су аудио-визуелним садржајима који умногоме утичу на перцепцију, мнемотехничке процесе, мишљење и концентрацију. Тежиште са памћења садржаја информације померено је на памћење места на коме се нека информација налази, односно памћења начина како се до ње долази (Mynbayeva et al. 2018: 9). Виртуелни свет ствара утисак доступности свих информација, различитих текстова, садржаја, од профаних до научних извора у бројним дигиталним базама и отвореним, бесплатним образовним ресурсима. Највећи део садржаја на мрежи пак преплављен је рекламним порукама које делују на емоционалну сферу бића и оптерећују рецепцију основних информација. Дигитални свет и социјалне мреже утицале су на појаву феномена *фрагментарног мишљења* (у светској литератури познатог под термином *clip thinking*), који је, како се у литератури истиче (Dautov et al. 2019: 1), први пут употребио амерички футуролог Е. Тофлер 1970. године.⁹⁴ Појединачно, изложен таласима информација, има способност (и изложен је таквој динамици) да се брзо пребацује са једног информационог тока на други и да истовремено обрађује више информација (енгл. *multitasking*). Ипак, приступ њима је краткотрајан, елементаран и површан. То доводи до смањене могућности фокусирања и праћења дуже, линеарне информације истог типа и, последично, онемогућава аналитичко (а тиме и синтетичко) мишљење (Kornuta et al. 2017: 75; Dautov et al. 2019: 2). Како истичу Минбајева и др. (2018: 9), просечно трајање пажње ученика данас је 10 пута мање него што је било пре само 10–15 година. Перцепција је фрагментарна и визуелна пре него што је заснована на удубљивању

⁹³ У страниој литератури се за генерацију 21. века поред назива „Z” (у теорији генерација Н. Хова и В. Штрауса), јављају и називи „Next”, дигитална генерација, социо-дигитална генерација (Л. Хијетајерви (Hietajärvi), К. Лонка) (Mynbayeva et al. 2018: 7).

⁹⁴ Премда се у домаћој дидактичко-педагошкој литератури, према нашим досадашњим сазнањима, о овом феномену јак мало писало, за превод термина *clip thinking* одабрали смо синтагму *фрагментарно мишљење*, јер најприближније описује његову суштину, а у сличним значењима појављује се и у филозофији и уметности.

у логику текста. Следећи идеју руског филозофа Ф. И. Гиренока (2016), Даутов и др. (2019: 2) истичу да *clip*-свест не мисли – она визуализује свет, чинећи невидљиво видљивим. Живећи у виртуелном окружењу, пуном разнобојних слика, покрета и звука, појединац брзо доноси одлуке и не удубљује се у проблемске ситуације и њихово решавање. У том смислу, како ови аутори истичу, драстично опада и способност рефлексije и интроспекције (*idem*).

3.9.2.9.1. Нови тип мишљења, који је тековина савременог доба, безмало представља огромни, ако не и највећи, изазов за наставни процес у целини. Сматрамо да се оваквом новом начину когнитивне обраде информација, који је нужна негативна последица дигиталне (р)еволуције и који је несумњиво незаустављив, може и мора двојачко приступити. Та два приступа само на први поглед имају супротна становишта. Први од њих подразумева „ход низ длаку” фрагментарног мишљења, па се на тај начин ревидирају и реконструирају наставне *методе* и *поступци*, прилагођавајући се личности савременог ученика. Корнута и др. (2017) у том смислу предлажу што више укључивања ученика у дискусију на часу, фрагментаризоване, кратке презентације и активности, уз широку примену различитих „атрактора” који ће држати ученичку пажњу: визуелно структурисање информација, светле боје на слајдовима, дијаграми, слике и др.⁹⁵ Други приступ делује као противтежа негативним последицама фрагментарног мишљења. Против површности, неудубљивања у информациони (текстовни) садржај, одсуства аналитичности и синтетичности и изналажења логичких веза у датим садржајима треба се борити управо таквим наставним *садржајима* који нужно активирају ове интелектуалне процесе. Они се, истина, не морају и не требају презентовати на традиционални начин, премда се суштина традиционалних наставних садржаја и принципа не може и не треба напустити. Штавише, потребно је применити савремене приступе, методе и средства који одговарају личности ученика 21. века како би се допрло до његове свести, а затим, на том терену, одговарајућим садржајима утицати на развој когнитивних компетенција – на аналитичко-синтетичко, проблемско, логичко, креативно и апстрактно мишљење. Тако ова два приступа, наизглед диспаратна, делују комплементарно. Први је иновативан и разрађује методе које су у сагласју са карактеристикама новог начина мишљења, а други традиционалан по свом садржају, којим се бори против *фрагментарног*, површног мишљења развијањем аналитичности. Такав садржај, како смо показали, представљају управо лексичко-семантичке категорије, те је ово један од важних показатеља њиховог есенцијалног значаја у настави Српског језика и књижевности.

3.9.3. **Комуникативне компетенције.** Комуникативне компетенције условљене су развојем металингвистичких компетенција, са којима се напореда развијају и когнитивне способности. Металингвистичке компетенције у настави лексикологије, како смо видели, односе се на познавање општег лексикона, процеса унутар њега и односа међу његовим елементима. Према Л. Марфи, лексикон садржи информације које су нужне за развој лингвистичких компетенција, које се разумеју као „способност да се *производе* граматичне и разумљиве реченице” (2003: 13, истицање је наше, В. И.). Ако прихватимо наведену дефиницију лингвистичких компетенција, можемо закључити да се оне тичу језичке продукције. С друге пак стране, читалачке компетенције односе се на способност разумевања текста и тичу се језичке рецепције. Отуда **комуникативне** компетенције обухватају **читалачке** и **лингвистичке** компетенције: слушање, читање, говорење, писање (исп. Listeš i Grubišić Belina 2016: 72). Иако се значај комуникативних компетенција у настави српског језика у домаћој литератури понекад

⁹⁵ У оригиналу: „We propose herein to conduct lecture referring the way of thinking by engaging students into communication, more discussion, fragmented presentation of information, interleaving of activity types, wide usage of 'attractors', etc. Students 'clip' thinking challenges teacher to keep students attention during all lecture by different 'attractors' usage: information structuring, bright colors in slideshows, schemes and images, etc.” (Kornuta et al. 2017: 79).

пренебрегава, „јер се сматра да је ова 'способност' већ стечена усвајањем језика” (Вељковић Станковић 2013: 31), њихов развој има несумњив значај за комуникативно умеће ученика и њихово даље образовање. У другим земљама, како смо видели (т. 3.7), она се сматра најважнијом компетенцијом која се развија наставом матерњег језика.

3.9.3.1. На недостатак лингвистичких, изражајних компетенција наших ученика на неколико места у својим радовима указивала је Р. Драгићевић (2012). „Док испуњавамо планове и програме за наставу српског језика у основној школи сложеним граматичким апстракцијама [...] деца исказују запањујућа несналажења у учењу свих предмета, изазвана ниским степеном језичке културе, пре свега сиромашним лексичким фондом” (2012: 67). Сиромашан лексички фонд утиче на немогућност ученика да се јасно изразе, да саставе разумљиву реченицу, а онда и текст. С тим руку под руку иде неразумевање прочитаног текста, тешкоћа раздвајања битног од небитног, резимирање текста, описивање и др. (*idem*: 19–20). Такво стање има за последицу тешкоћу усвајања градива из других предмета, лоше резултате на различитим тестирањима, што може лако индуковати неуспехе на другим пољима (уписивање студија, студирање, мотивација за учење, итд.). Ауторка, развијајући метафору језика као КУЋЕ – чврсте грађевине која се састоји од цигала – речи, које одговарајућим везивним материјалима треба уграђивати у реченице, а од њих „конструисати” текстове, упућује на значај наставе лексикологије српског језика, на којој се посебно инсистира на упознавању ученика са новим значењима и новим речима, које се правилно употребљавају у одговарајућем контексту, што омогућава истанчано и јасно изражавање у оквиру ширих, текстуалних целина (*idem*: 29–38).

3.9.3.2. Лексикологија се у наставним програмима, уџбеницима, па тако и у схватањима многих наставника српског језика, своди на богаћење лексичког фонда. Такав угао гледања није нетачан, мада је изразито површан. Лексикологија, како имамо прилике да видимо, има много већу и значајнију улогу у наставном процесу од пуког умножавања броја лексичких јединица у менталном лексикону. Б. Савић у књизи посвећеној настави лексике инсистира на добро осмишљеним, поступним и систематским начинима богаћења лексичког инвентара: „Ако би се у наставном процесу препустило да ученик неорганизовано усваја нове ријечи, његов рјечник би се споро развијао и озбиљно каснио за његовим умним способностима и говорним потребама. Због тога је нужан организован начин богаћења учениковог рјечника” (2000: 84). Ипак, за развој речничког фонда и адекватног изражавања поред планског увећавања броја речи (исп. и Драгићевић 2012: 77), овај аутор потцртава да је још значајније упознавање са више различитих значења истих речи (Савић 2000: 84). Исто мисли и Р. Драгићевић, која истиче да се на основу дефиниција лексичких односа (синонимије, антонимије) у школским уџбеницима „стиче [...] утисак да су речи некакве етикете за појаве и предмете око нас, да свакој појави одговара једна реч и да је, самим тим, подједнак број појава и речи” (2010а: 35), те се на тај начин пренебрегава језичка реалност, у којој полисемија игра веома важну и комплексну улогу у успостављању лексичких односа (2012: 49, 58–66). Уместо представљања речи као једнозначне јединице, потребно је ученицима осветлити сложеност и слојевитост њених значења, која ступају у лексичке односе са значењима других лексема. Њих је некада боље разумети када се речи посматрају у оквиру лексичко-семантичке групе којој припадају. О томе је, истина из лексикографског угла дефинисања значења речи, говорио Ј. Згуста:

„Уопштено узев, може се рећи да што су јасније повезане ријечи у групу, што је већи број њихових заједничких семантичких обилјежја – лексички подсистем је коherentнији, а повећана потреба изучавања одређених лексиčkih јединица не изоловано, него у односима унутар групе”, додајући да „[m]оже бити јасно да ће лексикограф [...] објаснити одређене ријечи за боје много боље ако узме у обзир цео спектар и ријечи као коherentну групу” (1991: 109).

Наведено Згустино запажање има директну импликацију у настави лексикологије. Наиме, сагледавање и анализирање лексичко-семантичких група неретко доприноси бољем разумевању значења појединачних речи које јој припадају. Са друге стране, увиђање односа међу члановима групе, као и њена кохерентност, стимулативно утиче на усвајање лексичких подсистема, што, последично, доприноси ефикаснијем богаћењу пасивног и активног лексичког фонда. Поред значаја за наставу матерњег језика, сагледавање лексичко-семантичких група и начина на које су оне устројене позитивно утиче на учење страног језика и поређења са истом таквом групом у њему. Таквим приступом проматра се модалитет сегментирања стварности у неком језику и утврђују се сличности и разлике са српским (матерњим) језиком. На тај начин лакше је објаснити и разумети значења појединих лексема него ако би се оне посматрале изоловано (исп. *idem*: 111; Цвијетић 2005: 62).

3.9.3.3. Р. Драгићевић запажа на једном месту да је данашња настава лексикологије сведена често на тумачење непознатих речи (архаизама и дијалектизама) у књижевноуметничким текстовима, а да се пренебрегава чињеница да ученици не познају довољно ни значења *познатих* речи, из свакодневног језика (*idem*: 69–70). На сличан проблем указује и Р. Цвијетић, који истиче да се у настави више пажње поклања позајмљеницама него вишезначности речи (2005: 106). Упознавање са полисемијом и њеним механизмима, који се препознају у дубинама лексичког значења, један је од начина (поред творбе речи) да се допринесе **(а)** разумевању значења речи у тексту и **(б)** способности номинације појмова и појава које нас окружују служећи се материјалом и могућностима сопственог језика. Ови базични циљеви, усмерени на развој **(а)** читалачких и **(б)** лингвистичких компетенција, заправо рефлектују семасиолошко-ономасиолошки приступ у учењу језика. Задржаћемо се кратко на њему, са освртом на теоријске зачетке овог приступа, а потом ћемо се посебно задржати на читалачким и лингвистичким компетенцијама.

3.9.3.4. Основна функција језика јесте комуникативна (Ивић и др. ⁴2007: 51). У комуникативном процесу учествују говорник и саговорник, међу којима се, комуникацијским каналом, преноси порука. Говорник, користећи се системом кодирања означеног који важе за дати језик, кодира (формулише, упакује) поруку, именујући појмове, мисли, осећања и сл. Комуникацијским каналом (усменим или писменим) порука се преноси до саговорника, коју он декодира (тумачи, распакује) (De Sosir 1996: 35–36). У чину комуникације говорник је у ситуацији да од означеног иде ка знаку, док је саговорник врши обрнут процес: од знака иде ка означеном. Први, тако, учествује у *ономасиолошком* процесу, други у *семасиолошком*. Говорник активно производи језичке јединице, а саговорник је, условно речено, у пасивном положају, у коме језички знак који је пред њим препознаје, разуме, тумачи.⁹⁶ У настави језика ученик се оспособљава да буде компетентни учесник комуникативног процеса, те да најпре разуме језичке јединице – речи, синтагме, конструкције, реченице, текст, а потом и да их успешно производи. Друкчије речено, функционално усмереним стратегијама оспособљава се да буде компетентни саговорник⁹⁷ (читалац, слушалац; *прималац* поруке) и говорник (писац, *пошљалац* поруке). У

⁹⁶ Активност говорника и пасивност саговорника у комуникационом чину одредио је још Ф. де Сосир: „[A]ktivno je sve što ide od centra asocijacije jednog od subjekata do uha drugog subjekta, pasivno je sve što ide od uha ovog drugog do njegovog centra asocijacije”, и надаље – „u psihičkom delu, koji se nalazi u mozgu, može se nazvati izvršnim sve ono što je aktivno ($k \rightarrow s$) i receptivnim sve ono što je pasivno ($s \rightarrow k$)” (1996: 37). Ипак, каснија истраживања показала су да се слушање не може сматрати пуким рецептивним механизмом, већ да је саговорник у том процесу когнитивно ангажованији него што се представљало (*idem*: 316, *sub* [61]; в. фн. 96).

⁹⁷ Слушање је у настави матерњег језика Д. Вељковић Станковић (2013: 83–90) истакла као једну од кључних радњи за досезање комуникативних компетенција. „Не слушати саговорника значи не бити способан за смислену комуникацију, ускратити себи драгоцене изворе искуства, а самим тим и ослонце мисли” (*idem*: 84). На часовима матерњег језика, сматра ауторка, систематски и континуирано треба радити на освешћивању тог

првом случају реч је о читалачким компетенцијама, у другом – о лингвистичким (према терминологији Л. Марфи).

3.9.3.5. Како примећује Д. А. Самарин (2010: 10–12), семасиолошки приступ у учењу језика устројен је још од античких времена, када се граматика учила за потребе тумачења текстова древне цивилизације. Овакав приступ задржан је у граматицима XV и XVI века, које су описивале језике држава Западне Европе. У упоредно-историјској лингвистици XIX века он је и даље био доминантан, а оснивачи лингвистичких школа краја XIX и почетка XX века (Ф. де Сосир, Ф. Ф. Фортунатов, И. А. Бодуен де Куртене) такође су били приклоњени семасиолошким истраживањима. За разлику од њих, паралелно је у прошлом веку почео да се развија ономасиолошки приступ (Ф. Бруно, О. Јесперсен, В. Матезијус, Ш. Бали), који је нарочито дошао до изражаја у познатој концепцији активне граматике Л. В. Шчербе. У докторату о методолошким карактеристикама ове Шчербине граматике, Самарин налази да је В. Матезијус, оснивач Прашког лингвистичког кружока, „називао ономасиолошку граматiku «функционалном», а семасиолошку граматiku – «формалном»”, док је Л. В. Шчерба прву називао *активном*, а другу *пасивном* (*idem*: 12). Он је теоријски, методолошки и практично развијао концепт активне граматике, која се односи на граматiku говорника, који полазећи од значења формулише исказ. Таква граматика, полазећи од перспективе садржаја и функције исказа, систематизује језичке појаве које се у њему користе. Она учи *употреби* граматичких облика и потребна је за развијање умећа говорења/писања. На другој је страни, следећи Шчербину терминологију, пасивна граматика, која полазећи од *облика*, проучава функције и значења елемената датог језика. Оваквом граматицом развија се умеће читања (тј. разумевања прочитаног текста). На овај начин уче се и понеке граматичке категорије које се развијају рецептивно (попут глаголских прилога, пасива и др.) (Самарин 2010; Раичевић 2014: 477–478).

3.9.3.6. Иако је лексикологија (са лексикографијом) била изван опсега Шчербине активне граматике, овај руски лингвиста бавио се и теоријским разматрањем лексикографије, у којима се одражавао његов ономасиолошки приступ. Тако се, паралелно са активном и пасивном граматицом, истицала потреба да се разграниче активни и пасивни лексикон: „Ако су пасивна лексика речи које говорник опажа и разуме, али их у свом говору не примећује, активна лексика (или активни речнички фонд) јесу речи и њихова значења, које говорник не само да разуме и познаје него их и сам употребљава” (Самарин 2010: 15).^{98,99} Говорећи о доприносу Л. Шчербе методици наставе страних језика, В. Раичевић истиче како су његове идеје пронашле пут до савремене наставе језика, у којој је „најбољи начин описивања језика за потребе наставе повезивање ’активне’ и ’традиционалне’ граматике, тачније, когнитивне и формалне” (2014: 478). Такав приступ, у коме се теоријска знања поткрепљују практичном употребом језика у

когнитивног процеса – коме, према истраживањима које наводи – посвећујемо чак 45% од укупних свакодневних комуникативних активности (*idem*: 85–86).

⁹⁸ У оригиналу: „Если пассивная лексика – это слова, которые говорящий воспринимает и понимает, но в своей речи не применяет, то активная лексика (или активный словарный запас) – это те слова и их значения, которые говорящий не только понимает и знает, но и сам употребляет” (*idem*).

⁹⁹ За разлику од Л. Шчербе, који када говори о активној и пасивној лексиси, мисли на, савременом терминологијом речено, ментални лексикон (појединца), у појмовнику Н. М. Шанског (1959) активна и пасивна лексика посматра се у светлу општег лексикона једног језика. „Активни речник језика укључује сву уобичајену, свакодневну употребу савремене лексике у одређеној сфери језичке комуникације, која нема ни нијансу застарелости, нити новости”, док се пасивни речник односи на „све што се ретко користи, што није постало или што је престало да буде неопходно, уобичајено и коришћено у одређеној сфери комуникације”. У пасивни фонд убрајају се: 1) речи које су изашле из језика или га напуштају (застареле речи) и 2) речи које нису ушле у општу употребу или тек што су се у њој појавиле (неологизми) (Шанский 1959: 229–230).

различитим комуникативним ситуацијама одговара захтевима функционалне наставе и подједнако је прихватљив и важан и у учењу матерњег језика.

3.9.3.7. Имајући то у виду, ни наставне јединице које се тичу једнојезичних општих и специјалних речника не смеју се свести на теоријска упознавања са њиховим карактеристикама. Један од важних задатака наставе српског језика јесте развијање „способности да се [речником] ученици самостално служе као извором сазнања” (Брборић 2018б: 479). Чини се пак да највећи број наставника, удовољавајући захтевима наставног програма, ученике само информишу о постојању речника српског језика, наводећи њихове називе, издаваче, године објављивања, број речи који је у њима обрађен и сл., а у најбољем случају ученици те речнике и понеку страницу из њих виде на слајдовима презентација, или се на једном или два часа, ако прилике иду наруку, сретну са Једнотомником. Колико је важно пред ученике постављати различите комуникативне захтеве у којима ће одабирати праве речи, толико је важно упућивати их да пребирају по речницима, истражују дефиниције, лексичке односе, квалификаторе који упућују на сферу употребе речи, примере употребе и сл. Не треба да истражују у речницима само непознате речи, већ и оне добро познате, које припадају основном лексичком фонду и чије су полисемантичке структуре, по правилу, најразвијеније. На тај начин развијају лексиколошка и лексикографска знања, умећа и стичу лексикографске навике (Милосављевић 2020).

3.9.3.7.1. На значај речника као збирке речи и њихових значења која проистичу из употребе, између осталог, указивао је средином прошлог столећа и В. В. Виноградов. У једној студији (1977 [1953: 163]) овај лингвиста скреће пажњу на једно деветнаестовековно занимљиво и сликовито поређење речника са арсеналом оружја, које је потекло из пера И. М. Муравјова Апостола (1762–1851), руског писца, преводиоца и дипломате. Описни речници, како овај писац наводи, а Виноградов преноси, подсећају на арсенале, у којима је на зидовима систематично изложено и старо и ново оружје. Када у њих уђемо, већ на први поглед нам се открива огромно благо. Али ако дође до потребе за наоружањем – преноси Виноградов – још увек не знамо са чим и како почети, јер нам је оружје познато само из једног натписа који виси над њим, а не из његове употребе. Увидом у оригинални текст писма И. М. Муравјова (1814: 19–30), могли смо закључити да је аутор ово поређење истакао говорећи о односу разговорног и књижевног језика, рекавши да је он исти као однос између цртања и сликарства. „Ако нема првог, нема ни другог”, додајући да и значења речима даје њихова употреба, а не дефиниције научника. Овим аутентичним и сликовитим поређењима, која су стара више од два века, истиче се важност језичке употребе и свакодневне комуникације, на којима треба да се заснивају књижевни језик, граматика и семантика. Сами, књишки и формалистички облици, створени у несагласју са језичком употребом, не могу имати практичан значај, а самим тим не могу остварити свој пуни смисао. Сагледано кроз призму глотодидактике, практицизам за који се овде пледира у складу је са комуникативним приступом, док пуки формализам не може досегнути нужне функционалне циљеве у савладавању језика.

3.9.3.8. Комуникативном приступу у настави матерњег језика код нас посебну пажњу посвећује Д. Вељковић Станковић. Ауторка указује на вишеструку утилитарност умрежавања наставе језика са прагматичким (конверзационим) принципима. Настава усмерена на контекстуализоване језичке садржаје и њихову функционалну примену мотивише усвајање језичког садржаја, који тиме престаје да бива сувопаран и сведен на пуку граматикализацију. Истовремено, знања усвојена на примерима из конкретних, реалних комуникативних ситуација, које су понекад и део ученичког искуства, постају трајнија (2013: 27–30). Ученике, сматра ауторка, треба подстицати „упућивањем на различите облике употребе и функцију одређене језичке појаве” у живом језику, јер „обрада која проистиче и која се ослања на прагматичке аспекте има знатно веће изгледе да буде успешна” (*idem*: 16). На тај начин ученици увиђају

важност учења матерњег језика и оспособљавају се да буду компетентни учесници у различитим комуникативним ситуацијама (*idem*: 18). Идући за мишљењем Т. Прћића (1997), ауторка показује да лексичка семантика у контексту постаје лексичка прагматика, која усмерава пажњу на законитости језика (значења) у употреби (*idem*: 46). Вреди запазити да се промишљање о функционисању значења у контексту одвија паралелно са активирањем и стицањем знања о лексичкој семантици изван контекста.

3.9.3.9. У савременој настави лексикологије, упознавање се полисемантичким структурама речи, као и њиховим функционисањем у текстовима различитих функционалних стилова, у којима се тумаче значења и познатих и непознатих речи, која се у контексту специјализују, сужавају и ступају у конкретна синтагматско-парадигматска умрежавања са другим речима, представља пасиван, традиционалан, семасиолошки приступ (изнад означен као циљ под а)), у коме ученик има улогу примаоца поруке. Такав рад треба обогатити вежбама ономасиолошког типа, које ће активирати ученичку мисао и подстаћи га на самостално именовање појава, појмова, мисли, осећања. Ученик се за ту прилику ставља у ситуацију говорника/писца, пошиљаоца поруке, који описује, препричава, тумачи и сл. Поред тога, на задату реч, наводи синонине, и уочавајући њихове танане семантичке разлике, прецизно их самостално употребљава у контексту; изналази праве и неправе антониме и конверзиве, без тешкоћа и погрешака користи паронимске парове, а када самостално дефинише реч, показује познавање хипонимијских релација, обавезних семантичких обележја, те и овом приликом наводи праве и неправе синонине. Оваквим, и многим сличним типовима вежбања, примењује се активни, „когнитивни”, ономасиолошки приступ лексикону (изнад означен као циљ под б), в. т. 3.9.3.3).

3.9.3.9.1. Први наведени циљ (а) усмерен је, како је већ наведено, ка развијању **читалачких компетенција**. Оне се у основној и средњој школи на часовима Српског језика и књижевности првенствено развијају читањем књижевноуметничких текстова, али и других – научнопопуларних и информативних. Познавање значења речи игра значајну улогу како у рецепцији књижевноуметничког текста (Мркаљ 2016: 137; Брборић 2018а: 43), тако и у разумевању прочитаног у најширем смислу. Као што смо имали прилике да видимо, на ПИСА скали читалачке писмености и описа нивоа постигнућа (в. Табела 4) може се јасно видети како је познавање значења речи и усложњавање вокабулара директно пропорционално висини досегнутог нивоа. На најнижим нивоима постигнућа речи се познају у основним значењима, док познавање секундарних значења лексема условљава кретање ка вишим нивоима. Друкчије речено, без разумевања значења речи нема ни разумевања прочитаног текста, па отуда ни његове примене. Ову узрочно-последичну везу потврђују бројна лингвистичка и психолингвистичка истраживања (нпр. Anderson and Freebody 1981: 77–78; Stahl and Hiebert 2005; Stahl and Nagy 2006: 4, 10, 18, 23; Baumann 2009; Quinn et al. 2015). Будући да ове две варијабле – разумевање речи и разумевање текста – корелирају веома високо, неки аутори су чак тврдили да су оне психометријски једнаке (Torndike 1974; Carver 2003 према Stahl and Nagy 2006: 4).

3.9.3.9.2. Покушавајући да одговоре на питање како познавање вокабулара утиче на разумевање прочитаног текста, Р. Андерсон и П. Фрибади (1981: 80–90) указују на три могуће хипотезе, на које се у (психо)лингвистичким истраживањима читања истраживачи неретко позивају. Прва је *инструменталистичка хипотеза* (енгл. *instrumental hypothesis*). Она указује на чињеницу да што већи број речи ученик познаје, то ће боље разумети прочитани текст. Дакле, богатство вокабулара је у директној, узрочно-последичној вези са разумевањем текста. Друга је *хипотеза знања* (енгл. *knowledge hypothesis*), која показује да су познавање речи и разумевање прочитаног повезани преко треће варијабле – познавања концепата које речи именују. Оно

утиче на укупно разумевање написаног. С. Стахл и В. Наги, илуструјући ову хипотезу (2006: 10), наводе да ће ученици који, на пример, познају реч *фотосинтеза* боље разумети текст који говори о овом процесу, јер они разумеју концепт овог појма, боље владају датом темом, тј. више знају о биљкама и о начину на који производе храну. Отуда ће бити и бољи читаоци текстова са том тематиком. Исти аутори указују на чињеницу да су речи у менталном лексикону повезане семантичким мрежама, па тако појављивање једне речи активира низ других, које су део исте мреже (или истог концепта). Што је семантичка мрежа богатија, свака реч у њој заузима стабилније место, што обезбеђује дуготрајнија лексичка и концептуална знања и боље разумевање прочитаног. Трећа хипотеза названа је *хипотезом способности* (енгл. *aptitude hypothesis*). Она такође указује да познавање вокабулара и разумевање прочитаног нису повезани каузално, већ преко треће варијабле – вербалних способности, која лежи у њиховој основи. Уколико ученик има високу вербалну интелигенцију, он ће лакше учити нове речи и њихова значења и биће успешнији читалац. Ова, трећа, хипотеза је у истраживањима добијала различите разраде и тумачења, јер су научници желели да прецизирају вербалне способности које утичу на корелацију вокабулара и разумевање прочитаног. С. Стахл и В. Наги (2006: 12) тако указују на посебан значај металингвистичке свести, на основу чега граде *металингвистичку хипотезу*. У оквиру ње се тако издвајају: фонемска свест, морфолошка свест (под којом се подразумева свест о творбеним формантима), и за нас посебно значајно – *свест о вишезначности речи*. Значај развијања истанчаног осећаја за полисемију огледа се у чињеници да је већина речи у језику вишезначна. Штавише, у свакој новој употреби у контексту реч добија другачију значењску нијансу, које речници не могу све да региструју. Стахл и Наги (2006: 13) наводе запажање Ц. Грин (1984), која је у једном истраживању изнела процену да су око 15% речи у новинама употребљене у значењима која нису наведена у речницима. Са наведеном хипотезом (способности) у вези је и чињеница да особе са богатим речником „не само да познају више речи него знају и више значења многих речи” (Qian 1999 према Stahl and Nagy 2006: 13). На крају, аутори закључују да се однос између богатства речника и разумевања прочитаног може разумети циклично: особа која познаје више речи, биће бољи читалац; уколико је бољи читалац, она ће читати успешније и више, а тиме ће богатити свој речник (*idem*).

3.9.3.9.3. Када се говори о богаћењу речничког фонда, типично се мисли на повећање броја лексичких јединица у менталном лексикону сваког појединца. Ипак, у оквиру богатства речника у литератури се издвајају две димензије: ширина и дубина лексичког фонда (Anderson and Freebody 1981: 92–97; Strižak 2019: 20–21). Под **ширином** се подразумева број речи које појединац има у пасивном или активном речнику. Иако се чини да је ову димензију лако измерити, таква тестирања наилазе на проблеме, на које указују већ Андерсон и Фрибади (1981: 97–102) – а неки од њих су, на пример, да ли тестирати облике променљивих речи, како посматрати изведенице, сложенице или полусложенице и др. Потом, поставља се и питање да ли у познате речи треба убрајати и властита имена (Stahl and Nagy 2006: 30). Нека истраживања, чији би аутори на наведене дилеме одговорили потврдно, показују да просечан ученик може усвојити 2000–3000 речи годишње у читалачки (пасивни) вокабулар, за шта је потребно око 25 минута свакодневног читања. Ипак, вршњаци се према броју речи могу драстично разликовати, па тако поједини ученици петог разреда могу знати до 10.000 речи више од својих вршњака (Stahl and Nagy 2006: 27; 128). Са друге стране, **дубина** речника, коју је засигурно теже измерити, односи се на познавање значења, употребе и односа са којима једна реч ступа са другим речима у систему. Што више значења једне речи ученик познаје, она заузима стабилније место у његовом менталном лексикону. У странијој литератури запажа се недостатак наставних инструкција усмерених на дубину речника (Baumann 2009: 335), а оваква запажања, како смо видели, јављају се и у нашој науци (Драгићевић²2010а: 35). Према речима М. Кифера и Н. Лезо

(2012), које помиње и Н. Стрижак (2019), поједини истраживачи сматрају да је однос између ширине и дубине вокабулара заснован на интра-индивидуалним разликама (које подразумевају да појединац значења неких речи може познавати дубоко, а неких других само површно), док други тај однос посматрају у перспективи интер-индивидуалних разлика (што подразумева да неки појединци имају развијенију ширину вокабулара, док други припадају типу који има развијенију дубину). Сматрамо да је теорија интра-индивидуалних разлика уверљивија, јер тешко можемо прихватити чињеницу да постоје појединци са развијеном дубином лексичког значења, који немају развијену и ширину. Ипак, овакву хипотезу требало би тек истраживати међу говорницима српског језика. Оно што је сигурно, то је да и ширина и дубина речника утичу на читалачка постигнућа ученика (Quian 2002: 533), те да се обема компонентама у наставном процесу (и будућим емпиријским истраживањима) мора посветити посебна пажња.

3.9.3.9.4. Да познавање значења речи није дихотомна категорија, која би подразумевала просту чињеницу да појединац или познаје значење неке речи или је не познаје, указали су у једној студији Б. Лауфер и сарадници (2004: 205–208), у којој говоре о *јачини познавања значења* (исп. Strižak 2019: 25).¹⁰⁰ Наиме, познавање значења је континуум који се креће од непознавања речи (њене форме и значења) до њене активне употребе. У тој студији издвајају се четири степена, која се крећу од најслабијег до најјачег: 1) пасивно препознавање, 2) активно препознавање, 3) пасивно присећање и 4) активно присећање.¹⁰¹ Први степен је најнижи и он подразумева да је ученик у стању да препозна форму дате речи и определи се за њено значење. Други, виши степен, подразумева да се ученик на основу датог значења определи за одговарајућу лексему (форму). Трећи степен по јачини дефинисан је ученичком способности да дату лексему (форму) може дефинисати кратким одговором. И четврти – највиши степен – казује да је ученик способан да за дато значење напише (продукује) референтну лексему. Активно присећање је најразвијенији облик познавања лексеме и односи се на самосталну, активну употребу речи. Претходни ступњевци указују да је ученик у стању да препозна форму или значење речи, иако је још увек не употребљава самостално. Они упућују на развијеност читалачких компетенција. Циљ наставе матерњег језика јесте превођење познавања речи из слабијих степена (1–3) у најјачи, когнитивно најсложенији степен (4), који је показатељ лингвистичких компетенција.

3.9.3.9.5. У истраживању читалачких компетенција аутори су покушавали да дођу до стратегија које ће поспешити успешност ученика на овом пољу. У једној од дефиниција стратегија читања наводи се да оне представљају „читаочеве намерне, циљно усмерене покушаје којима се контролишу и модификују напори да се декодира текст, *разумеју речи* и конструише значење текста” (Afflerbach, Pearson and Paris према Afflerbach and Cho 2009: 69, истицање је наше, В. И.). Већ се из дефиниције јасно види да се разумевању речи поклања посебна, централна улога у стратегијама читања. Тако, на пример, М. Присли и П. Афлербах (1995 према Afflerbach and Cho 2009: 77) наводе три кључна домена примене стратегија конструктивног читања: 1) идентификовање и памћење кључних информација, 2) контролисање (праћење) и 3) вредновање. У првом домену примењује се стратегија утврђивања кључних речи и концепата који су у основи главне идеје текста. У другом домену (контролисања), према овим ауторима, читалац ће утврдити непознате речи из текста и поновљеним читањима покушати да, на основу контекста, разуме њихова значења. Пример стратегија у трећем домену представља процена ауторових тврдњи и доказа на којима су утемељени његови судови. На основу представљених

¹⁰⁰ Иако је ово истраживање вршено за потребе испитивања лексичког знања у другом, страном језику, теоријски се може применити и на матерњи језик.

¹⁰¹ У оригиналу: 1) passive recognition, 2) active recognition, 3) passive recall, 4) active recall (Laufer et al. 2004: 205–208).

примера стратегија и домена у којима се оне примењују, примењује се да стратегије усмерене на речи и њихова значења обухватају прва два од три домена читања.

3.9.3.9.6. Увиђајући важност богаћења речника матерњег језика, М. Грејвс (²2016) током неколико деценија свог радног века на Универзитету у Минесоти осмислио је и унапређивао модел развијања ученичког вокабулара. Ауторов приступ настави лексике састоји се од четири компоненте, а њих чине: 1) често обезбеђивање разноврсног и богатог језичког инпута; 2) подучавање појединачним речима; 3) подучавање стратегијама учења речи и 4) развијање и неговање свести о речи (Graves ²2016: поглавља IV–VII). Ове Грејвсове компоненте постале су веома утицајне у истраживањима читања и наставе вокабулара. Тако нас, на пример, Џ. Бауман (2009: 335) извештава о једногодишњем експерименту који је спровео заједно са својим колегама (Baumann, Ware and Edwards 2007), у коме су применили Грејвсов четворокомпонентни приступ развоју речника са ученицима петог разреда. Након годину дана примене овог метода, истраживачи су могли да примете велики напредак у речничким способностима ђака. Наиме, резултати истраживања показали су да су „ученици (а) више ценили речи и њихове нијансе значења; (б) препознавали ауторову или говорникову промишљену употребу речи како би се пренело одређено значење; (в) стекли интересовање за игру речи и језика; и (г) развили језик са свешћу о томе како избор речи утиче на њихово усмено и писмено изражавање” (Baumann 2009: 335). Грејвсове теоријски постулиране методе за развој вокабулара, а тиме и читалачких и комуникативних компетенција, емпиријски су потврђене и применљиве у наставној пракси.

3.9.3.9.7. Наведене методе излазе из оквира читалачких компетенција, тј. усмерене су на развијање како рецептивног, тако и изражајног потенцијала – **лингвистичких** компетенција. Другим речима, њима се развијају комуникативне компетенције, а са њима и металингвистичке. Оне у монографији С. Стахла и В. Нагија (2006: 48–50) добијају благу теоријску модификацију. Наиме, ова двојица аутора издвајају три компоненте у настави богаћења речника: 1) подучавање појединачним речима; 2) излагање богатом језичком инпуту и 3) развијање општег речничког знања. Прве две компоненте се у потпуности подудару са Грејвсовим компонентама. (1) Аутори у неколико поглавља књиге представљају различите методе којима се ученици могу учити значењима и концептима појединачних лексема, а које превазилазе недостатке традиционалног запамћивања листа речи. (2) Излагање богатом и развијеном језику који садржи „нову и донекле изазовну” лексику (Graves ²2016: 71), путем читања текстова ученицима или њиховим самосталним читањем, потврђено је као релевантан метод богаћења речника у радовима многих истраживача у целом свету (исп. Baumann 2009: 326–329).¹⁰² С. Стахл и В. Наги разрађују ово гледиште, верујући да је читање и изложеност богатом усменом инпуту базичан и нужан начин за развој речника, јер се он не може богатити без урањања у језик (2006: 48–49). Трећа компонента – развијање општег речничког знања¹⁰³ – према овој двојници аутора, има два аспекта: развијање „свести о речи” и стратегија за учење речи. На тај начин, она сабира трећу и четврту Грејвсову компоненту.

„Свест о речи” припада домену развијања металингвистичких компетенција (в. т. 3.9.1), а њој су пажњу посвећивали многи истраживачи (исп. Baumann 2009: 334–335; Stahl and Nagy 2006: 140). Конкретно, како аутори истичу, ученици морају бити свесни моћи коју реч има у комуникацији и важности правога избора речи у зависности од комуникативних потреба. Тако је

¹⁰² У једном истраживању (Anderson 1996 према Baumann 2009: 328–329) процењује се да је до две трећине укупног годишњег раста ученичког речника последица читања књига, часописа и новина.

¹⁰³ На општа знања о речима и начинима функционисања лексикона скрећу пажњу и Кифер и Лезо (2012), в. т. 3.9.1.4.

ученичка пажња усмерена на речи, вољни су да истраже оне које су непознате и науче нове речи или нова значења. Они ученици који имају развијену ову свест, имају позитиван однос према вокабулару и брже и лакше га богате. Наведени аспект у развоју речника, према Стахлу и Нагију, треба да прожима укупну наставу вокабулара, у којој наставник гради такву атмосферу у којој је пажња усмерена на усвајање речи из различитих језичких извора (2006: 50, 53, 137). Ови аутори „свест о речи” представљају као сложени конструкт, који има неколико важних елемената (2006: 140–142). Тако се издвајају:

а) *Свест о писаном језику*, у коме нема вањјезичког контекста и преношења невербалних порука. То значи да у писаном језику кључну улогу игра прави одабир речи, јер се сва порука преноси само путем текста (нема интонације, мимике, гестикулације). Ученици отуда морају разумети разлику између усменог и писменог изражавања и, како аутори сматрају, требало би да настоје и покушају да читају као писац текста, а док пишу – да имају на уму читаоце.

б) *Осетљивост за синтаксу*, који је посебно важан за језике са нефлексибилним редом речи у реченици. На основу позиције речи, ученик ће разумети тачну нијансу значења и њену важност у ширем контексту.

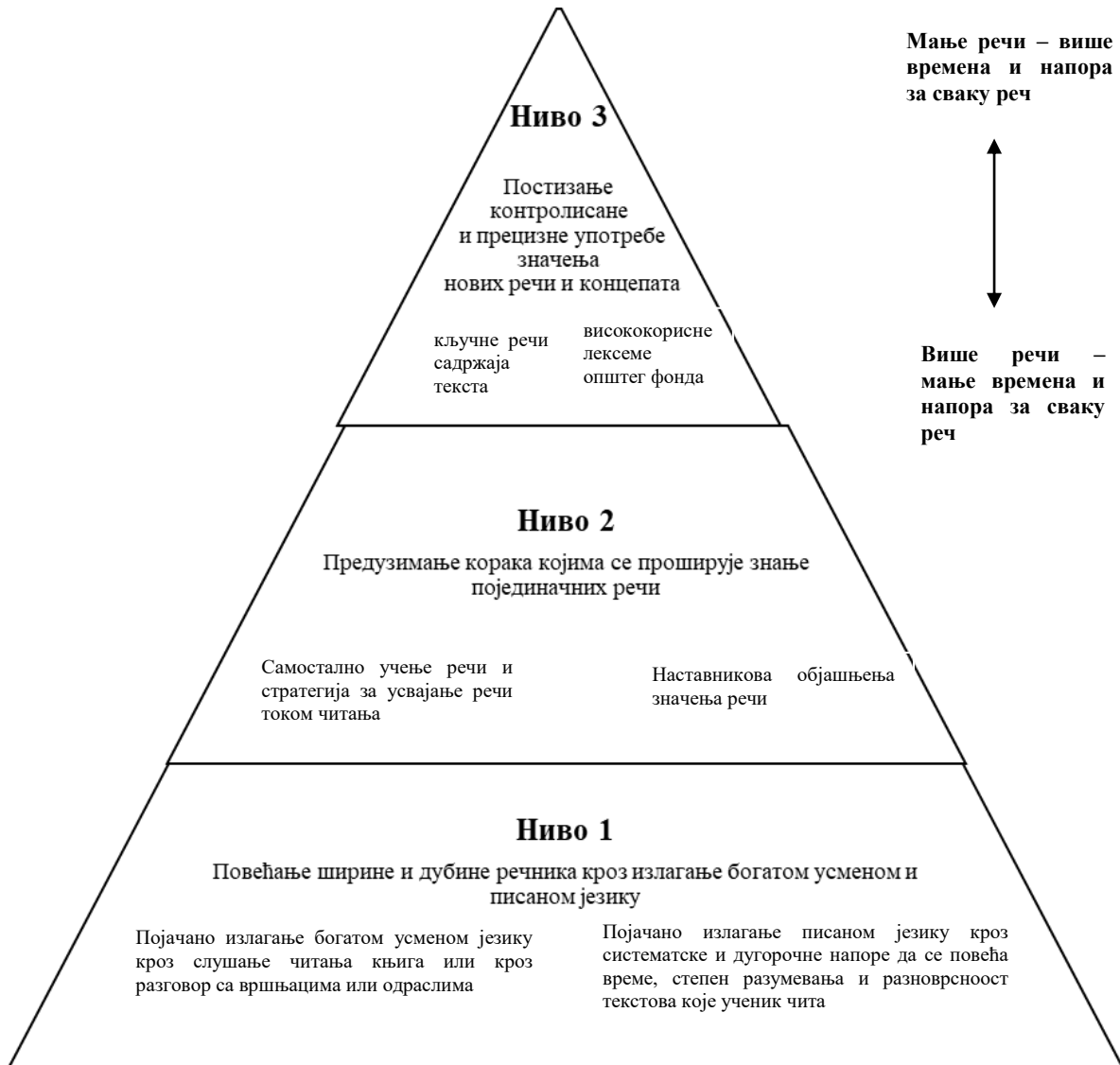
в) *Свест о творбеним формантима*, о којој се писало на више места (исп. и Kieffer and Lesaux 2012), и која се у страниј литератури означава термином „морфолошка” свест. Уочавање корена речи, префикса и суфикса, који својим значењима партиципирају у значењу лексеме чији су део, омогућава ученицима боља читалачка постигнућа.

г) *Дубинско (детално) познавање појединачних лексема*, омогућава да ученик разуме снагу речи и важност правог избора речи. Површно познавање лексике не може обезбедити интересовање за речи, а самим тим ни развој лексичког фонда (дубине и ширине). Ови аутори запажају да су традиционалне инструкције усмерене на лексику површне и успутне, а слична запажања забележена су и у нашој методичкој литератури (Брборић 2018а: 53–55).

д) *Наставне активности којима се промовише свест о речи*, могу бити разнолике. С. Стахл и В. Наги предлажу да ученици бележе упечатљиве описе, несвакидашње метафоре, поређења, нова значења и употребу речи, који израз чине живљим и аутентичнијим. Такви ексцерпти, сматрају аутори, могу бити истакнути на паноима учионица, и могу служити као успешни модели за ученичка писмена и усмена изражавања. Један део наставних активности може бити усмерен на развој свести о односу између књижевне и некњижевне лексике. Тако се у неким радовима указује на потребу да ученици уче да буду прави „језички детективи”, који ће ослушкивати и испитивати језик који употребљавају говорници у различитим социјалним групама и у различитим комуникативним ситуацијама и на тај начин увиђати сличности и разлике између формалног и неформалног, књижевног и дијалекатског, писменог и усменог, стандардног и жаргонског и др. (Stahl and Nagy 2006: 142).

Поред неговања „свести о речи”, други аспект компоненте развијања општег знања о речнику, као што је изнад наведено, јесте развијање стратегија за учење речи. С. Стахл и В. Наги им посвећују три поглавља, у којима елаборирају стратегије које се односе на увиђање творбених форманата, потом на ослањање на контекст, који може допринети тумачењу значења речи, а затим и на употребу речничких дефиниција (2006: 157–194). Свака од наведених компонената не може бити самодоволна, већ се оне морају у настави комбиновати и допуњавати, у континуираном, дуготрајном процесу богаћења речника.

Описане стратегије ова двојица аутора представљају графички – у облику пирамиде, у којој су наставни поступци и циљеви усмерени на богаћење речника распоређени од основе до врха у три нивоа. У наставку преносимо њихов приказ (Stahl and Nagy 2006: 51).¹⁰⁴



Дијаграм 4: *Пирамида богаћења речника према С. Стахлу и В. Нагију*

На основу Дијаграма 4 може се закључити да је програм богаћења ученичког речника, према С. Стахлу и В. Нагију, замишљен на три прожимајуће равни, чија подела је заснована на критеријуму интензитета обраде лексичких јединица. На првом нивоу, који је смештен у најширем делу пирамиде, ученици се излажу богатом усменом и писаном језичком инпуту, па су на тај начин неретко окружени великим бројем лексема и њиховим значењима која се остварују у контексту. Такво вербално окружење доказано доприноси проширивању и продубљивању лексичког фонда. За млађе ученике предвиђен је усмени инпут, док је за старије, поред усменог,

¹⁰⁴ Превод је наш и на неким местима је, ради јасноће, минимално слободније стилизован.

изузетно важан и писани: читање и разумевање разноврсних текстова.¹⁰⁵ На овом нивоу наставник треба код ученика да пробуди и негује интересовање за речи и њихова значења (*idem*: 52–53).

На другом нивоу приступ обради лексичког значења постаје нешто интензивнији, а број лексема које подлежу таквом наставном третману нужно се смањује. Богат језички инпут изузетно је значајан, али не може бити довољан да обезбеди активну употребу неке појединачне речи у одређеној прилици. Наставник усмерава ученичку пажњу на непознату реч или ново значење познате речи. По потреби, током читања текста, наставник објашњава значење или ученике упућује да га самостално истраже. Овај ниво подразумева предузимање корака који ће омогућити да ученик самостално употребљава неку лексему у говору или писању или разуме зашто је неко употребио одређену реч, а не неку другу. Поред овога, ученици се упознају са различитим стратегијама откривања значења речи, које током читања могу користити самостално (усмеравање пажње на морфемску структуру, укључивање контекста, дефиниције, и др.). Оне могу помоћи ученику да наслути или открије значење, те да неометано разуме текст и његову суштину. Ипак, оне не могу бити довољне за богаћење учениковог активног речничког фонда (*idem*: 54–55).

Трећи ниво подразумева најинтензивнију семантичку обраду појединачних речи, којима наставник посвећује више пажње и времена, и која има циљ да лексеме из те групе ученик активно користи. Он је са разлогом на врху пирамиде, јер се са повећањем интензитета обраде смањује и број речи којима се на такав начин може приступити (*idem*: 55–57). Отуда је важно препознати које су то лексеме и концепти који захтевају такав третман – детаљну обраду полисемантичке структуре, парадигматских односа у које дата реч ступа, семантичке мреже коју конституише, концепта који представља, асоцијација које изазива и др. Уложени напор и време који се посвећују одређеним појмовима мора бити оправдан, добро промишљен и разложен, јер, како аутори наводе, „време доступно за учење на овом нивоу је превише драгоцено да би се губило” (*idem*: 57). Према овим ауторима, то су првенствено лексеме које су кључне речи текстова које ученици читају, као и речи које имају широку примену у различитим школским предметима и бројним контекстима, те њихово познавање утире пут разумевању будућих текстова са којима ће се ученици срести. Њима треба посветити посебну пажњу стога што се ретко јављају у свакодневној комуникацији, а представљају срж академског вокабулара. Реч је о специјалној лексици и терминологији, чије је познавање показатељ академске језичке компетенције и предуслов је даљег образовања (Strižak 2019: 25). На другом месту аутори ће додати да је важно посветити посебну пажњу и најфреквентнијим лексемама у матерњем језику, јер оне представљају језгро лексичког фонда, јављају се у свим функционалним стилевима и, по правилу, имају највише значења (*idem*: 98). Додали бисмо да посебан значај треба придавати и лексемама које означавају водеће културолошке концепте (в. т. 3.9.4.3).

На крају, како Стахл и Наги потцртавају, сва три нивоа морају прожимати целокупну наставу значења речи, која „није само разговор о речима на часу, нити меморисање дефиниција, нити само учење творбених морфема – већ је све то заједно, и више од тога” (2006: 58). Богаћење речника је дуготрајан процес, који би требало да почне још од предшколског узраста и да траје током читавог школовања. На образовном систему је да предвиди време за лексиколошке теме и развој вокабулара, а потом и на наставнику да пажљиво испланираним садржајима и континуираним радом развија код ученика пасивни и активни речнички фонд, тј.

¹⁰⁵ Поједина истраживања (Biemiller 1999 према Stahl and Nagy 2006: 53) показала су да млађи ученици лакше уоче и усвоје непознату реч из усменог језика, док за старије ученике важи обрнуто. Тачка у којој долази до промене перцептивног стила претпоставља се да је негде између 13. и 14. године (тј. седмог и осмог разреда).

читалачке и комуникативне компетенције, које утиру пут самообразовању и успеху у академском животу.

3.9.3.10. Говорећи о маргинализованости лексикологије у наставном процесу, Р. Драгићевић предлаже, независно од наставних програма, разноврсне петоминутне лексичке вежбе, које имају, заправо, семасиолошко-ономасиолошки карактер и чијим се садржајима развија култура изражавања и бори против сиромаштва речника, што представља „један од највећих духовних хендикепа и не би било добро допустити да ученици, на тај начин оштећени, завршавају школу” (2012: 74). Ауторка сматра да је у настави језика данас веома важно од теоријског приступа заокренути се ка функционалном, што се постиже управо оваквим, разноврсним лексичким вежбањима. Елаборирајући овај приступ, Д. Вељковић Станковић (2011: 293) налази да је ученике за проширивање вокабулара (познавање значења и употребу речи) најбоље мотивисати примерима из реалних комуникативних ситуација, који ће им указати на сврховитост разгранатог речничког фонда у свакодневном језику.

3.9.3.11. Слично је мислио и М. Самарџија (2004: 151) када је истакао да је учење лексикологије важан чинилац у језичком образовању и остваривању комуникативних компетенција, којима се обезбеђује таква употреба речи која одговара комуникативним потребама. „Kompetentna govornica / kompetentan govornik hrvatskoga mora i riječi znati upotrebljavati u skladu s naravi komunikacijske situacije i značajkama pojedinoga funkcionalnog stila, mora dakle naučiti kad upotrebljavati koju riječ i zašto baš nju, a ne neku drugu”. Аутор указује на значај функционалног овладавања лексикологијом (и лексиком), а да би се то остварило, ученици не морају знати све класификације и подврсте различитих појава, али морају познавати основни лексиколошки терминосистем (*idem*: 151–152). Тиме се јасно показује како металингвистичке компетенције омогућавају остваривање комуникативних компетенција, које, како смо показали, обухватају читалачке (рецептивне) и лингвистичке (продуктивне) компетенције.

3.9.3.12. М. Николић (2010) указује да развој комуникативних компетенција представља значајан циљ у настави језичке културе. Са тог становишта, оне подразумевају развој **позитивних комуникативних својстава** говора и пренебрегавање негативних у језичкој продукцији. У позитивна својства спадају: правилност, прецизност, логичност, чистота, сажетост, јасноћа, изражајност, богатство и сврсисходност. На основу описа наведених карактеристика (Николић 2010: 25–34), може се закључити да у стицању и неговању већине њих поприлично доприноси настава лексикологије. Издвојићемо сваку (према Николић 2010), посматрајући је само кроз лексиколошку (или лексичку) призму:

1) Правилност – односи се на правилну употребу речи (тј. на коришћење речи стандардног језика). Додали бисмо да она начелно подразумева употребу речи у исправним, тачним значењима, на правом месту и у складу са законитостима функционалног стила.

2) Прецизност – уско је повезана са правилношћу и јасноћом. Тиче се односа језика и стварности, са једне стране, као и односа језика и мишљења, са друге. „У трагању за прецизним изражавањем није довољно само познавати значење речи [...] Треба водити рачуна и о особености спајања лексичких јединица. Треба умети одабрати синоним из синонимског низа, разграничавати хомониме, разликовати парониме” (*idem*: 27).

3) Логичност – тиче се односа између језика и мишљења. Парадигматски лексички односи утемељени су на логичким односима, па разматрање ових лексичких категорија уједно развија логичко мишљење (в. т. 3.9.2), које је предуслов за логичност у излагању и обликовању текста.

4) Чистота – односи се на етички или естетички аспект језика. Реч је о указивању на негативан утицај вулгаризама, као и прекомерне употребе страних речи. У том смислу посебан значај огледа се у познавању и употреби механизма полисемије. Скреће се пажња и на непримерену употребу бирократизама, жаргонизама или дијалектизама тамо где функционални стил то не допушта.

5) Сажетост – укључује прецизност и јасноћу израза. Познавање значења речи (поготово инкапсулираног семантичког садржаја) утиче на спречавање непотребне, комуникативно и стилски непожељне редунданце и појављивања плеонастичних спојева.

6) Јасноћа – појављује се на релацији између говорника и саговорника, тј. између језика и могућности да се разуме оно што је њиме казано. У том смислу, говорник мора добро владати полисемијом и сналазити се са употребом речи у контексту, како би избегао потенцијалну двосмисленост. Поред тога, да би био довољно информативан, мора владати хипонимијом и нивоима категоризације појмова. На лексичком плану, највећу препреку могу представљати термини, а нејасноћи може допринети и неочекивана употреба дијалектизама, жаргонизама, архаизама, историзама, неологизама итд.

7) Изражајност – односи се на развијеност естетичке компоненте језика и условљена је функционалним стилем. Уколико је посматрамо као сликовитост језичког израза, јасно је да ће одговарајући избор из широког репертоара лексичких средстава допринети лепоти израза. И у овој категорији можемо издвојити механизме полисемије (нарочито метафору), способност асоцијативног мишљења, које омогућава фигуративно, сликовито изражавање.

8) Богатство – тиче се фонда језичких (лексичких) средстава којима појединац активно влада: број речи, могућност њиховог комбиновања, синонимија, антонимија, лексичко-семантичке или тематске групе речи, али и познавања што већег броја значења познатих речи (полисемија). Богатство језика односи се на умеће њиховог комбиновања, интегришући изражајност, чистоту и правилност.

9) Сврсисходност – дефинише се као кореспондирање језика са циљем и условима комуникације. Подразумева функционално владање лексичком семантиком, тј. препознавање контекста (или варијетета), ситуације и профила саговорника, што ће условити употребу једне или друге речи.

Лексиколошка и лексичка знања свеукупним својим капацитетом утичу на формирање развоја наведених позитивних својстава говора. Вероватно је то један од кључних разлога сврставања лексикологије у наставним програмима у подручје језичке културе (в. поглавље V). Ипак, разуме се, она се развијају и на плану других језичких дисциплина, које овога пута нису у нашем фокусу. Поједина од њих не могу се јасно омеђити, па неко својство укључује једно или више других. Она се међусобно условљавају, граде, групишу и делују синергично у борби против негативних својстава говора (у нашем опсерваторском ракурсу – реч је о лексичко-семантичким грешкама и употреби нестандардне лексике). Некада иста лексиколошка категорија утиче на развој више позитивних својстава. Водећу улогу у том процесу има полисемија.

3.9.3.13. Закључак о комуникативним компетенцијама. Теоријско и функционално овладавање организацијом лексикона и разумевање његове логике подстиче развијање ученичких **рецептивних и изражајних** вербалних капацитета. Познају се начини на које реч развија нова значења и могућности именовања нових појава и појмова. То утиче на (1) разумевање или лако предвиђање значења речи у тексту, као и схватање прочитаног текста у

целини, те (2) употребу речи у одговарајућем контексту са одговарајућим значењима. Оне се уграђују у сувисле реченице, које улазе у структуру кохерентног текста. Изоштрава се осећај за нијансе значења и повећава се ниво критичности приликом одабира праве речи. Неговање лексикона истовремено значи и неговање језичке културе појединца, а потом и језика у целини.

3.9.4. Културолошке компетенције. Свако учење језика подразумева и усвајање вредности и обележја културе којој он припада.¹⁰⁶ У данашњој науци (антрополошкој, социолошкој, културолошкој, когнитивној, лингвистичкој) чињеница о вези између језика и културе и њиховој интеракцији постала је практично аксиоматична. Премда је *култура* појам који се може широко схватити, са различитих становишта и у различитим контекстима, овде под њом сматрамо „zbir različitih normi ponašanja, verovanja, načina opštenja, sistema vrednosti” који се наслеђују, прихватају и утичу на деловање појединца у датој друштвеној заједници (Bugarski 2005: 15). Ипак, она није петрификовани образац у који се уклапају чланови друштва који јој припадају. Чак и у средини која је њена постојбина и у којима не долази у додир са другим културама, она је променљива под утицајем различитих друштвених, политичких и других спољашњих фактора. Појединац не наслеђује генетски културу којој припада, већ о њој учи од рођења окружен социјалним контекстом и образовањем (Nieto ²2009: 137). На многим местима у литератури истицано је како се сопствени доживљај света који она креира огледа у језику. Једновремено, језик, изграђен по мери културе, утиче на формирање нашег погледа на свет (Wierzbicka 1997: 5; Bugarski 2005: 17; Драгићевић 2010б: 12). Са развојем етнолингвистике и лингвокултурологије, све је више лингвистичких истраживања и методологија усмерених на анализу културалних, етноспецифичних садржаја у језичким јединицама. Бременити носиоци таквих садржаја јесу лексеме. На самом крају XX века у Русији се конституише културолошка лингводидактика, према којој основни циљ матерњег језика, поред развоја комуникативних, постаје и развој културолошких компетенција (Недељков и Петровачки 2006: 279, фн. 3), које су, како неки аутори сматрају, „основа компетентног расуђивања, закључивања и идентификовања значења из мноштва могућих интерпретација” (Trueba 1990 према Fairbanks et al. 2009: 588).

3.9.4.1. Значај учења културалних компонената које се рефлектују у матерњем језику уочили су руски лингвисти и професори, који су приредили лингвокултуролошке уџбенике за студенте руског језика (исп. Зиновјева и Јурков 2009; Маслова 2007; 2019), али и за странце који уче руски језик (Брагина и др. 2008) (Драгићевић 2012: 194). У источнословенској и англо-америчкој литератури данас постоји више стотина библиографских јединица (монографија, зборника, радова и часописа) које се баве културолошким приступом у настави језика (исп. нпр. Маслова 2015; Kramersch 2009, са списком литературе у том раду; Nieto ²2009, са литературом наведеном уз поглавље 7), који се односи на наставу страног језика, завичајног језика или наставу матерњег језика, неретко у мултикултуралним срединама (Nieto ²2009). Истраживања

¹⁰⁶ Све до 70-их година прошлог века култура се сматрала делом хуманистичког образовања појединца и подразумевала је писменост, као и познавање књижевности и уметности. Била је то тзв. висока култура и симболизовала је елитизам и престиж. Касније је концепт овог појма диверзификован, што је потврдила и *Универзална декларација о културној разноликости* Унеска (усвојена 2001. године), према којој култура „представља специфични скуп духовних, интелектуалних и емоционалних карактеристика друштва или друштвене групе, те да поред уметности и књижевности, обухвата и животни стил, начине заједничког живљења, вредносне системе, традиције и веровања” (UNESCO 2002: 62). Тако су висока култура и култура свакодневног живота уједињене у истом концепту. Након увођења функционалног, комуникативног приступа у наставу страног језика, тежиште учења помера се на усвајање образаца свакодневне културе малог човека, његових вредности, ставова, веровања, вербалног и невербалног понашања (исп. нпр. учење И. А. Стернина о комуникативном понашању у Драгићевић 2010б: 132–150; Кончаревић 2016; о развоју концепта културе и учењу културалних садржаја в. и Kramersch 2009; Стрижак 2016).

показују да су културолошка знања релевантна за разумевање прочитаног текста (Fairbanks et al. 2009: 596, 600–601), а самим тим и за досезање комуникативних компетенција.

3.9.4.2. У српској методичкој литератури, лингвокултурошки приступ учењу језика (на материјалу лексичког значења) доминантан је у теорији наставе српског као страног језика (исп. нпр. Драгићевић 2010б: 101–103; 2012: 191–205; Кончаревић 2003; 2007; 2011; Стрижак 2016), док је у методици наставе српског као матерњег језика, према нашим сазнањима, овом приступу посвећено јако мало пажње (исп. нпр. Недељков и Петровачки 2006; Петровачки 2010; Вељковић Станковић 2018: 242–258). Говорећи о предностима интегративног усвајања језичких садржаја и изградње активног вокабулара, како на часовима редовне наставе, тако и на часовима додатне наставе или лингвистичке секције, Д. Вељковић Станковић залаже се за „унутарпредметну али и међубласну корелацију, понајпре за ону којом се обогаћује не само језички фонд, већ омогућава бољи увид у кореспондентност језика, мисли и културе (и културних концепата), која се најбоље открива у етно-семантичким специфичностима једног језика”. Ауторка на том месту додаје: „Овакав, у бити лингвокултуролошки приступ [...] може постати добра основа не само за проширивање знања из лексикологије, већ и за грађење корелативних методичких модела којима се спајају и шире знања из различитих предмета” (2018: 245).

3.9.4.3. Када се на часовима редовне наставе језика ученици упознају са појмовима опште лексикологије, њима се ти појмови илуструју примерима лексема из српског језика. На тај начин несумњиво задиру у семантику српске лексике, у којој се неретко откривају културолошки наноси. Тако су, поред универзалних језичких и семантичких категорија, ученици истовремено изложени културалним, етнообележеним садржајима који се огледају у значењу речи и организацији скупова којима припадају. Њима се предочавају фрагменти националне слике света, која је прожета ставовима, веровањима, вредностима, оценама и аршинима заједнице којој припадају.

Како се у настави лексикологије (у ужем смислу) могу откривати обележја културне матрице? Ове компоненте могу се изнаходити на више начина, а овде ћемо навести неке од њих.

Прво. Увидом у структуру и организацију тематских група (ТГ) или лексичко-семантичких група (ЛСГ) долази се до бројних културолошких закључака. Они могу најпре проистацати из бројности чланова неке ТГ или ЛСГ. „Постојање одн. изостанак неке тематске групе у класификацији и степен њене попуњености добар су показатељ развијености и типа материјалне и духовне културе која се анализира, одн. утицаја ванјезичких фактора на језик” (Лазих Коњик 2017: 617). Она тематска (или ЛС) група која садржи већи број лексема највероватније именује појмове и предмете који говорницима једне заједнице привлаче већу пажњу или за њихов начин живота имају проминентнију улогу од појмова и предмета неке друге групе, која ће садржати мање лексема. Љ. Недељков и Љ. Петровачки (2006: 278) предлажу да се у настави језика истражују тематске групе на корпусу дела народне књижевности или уметничке српске књижевности 19. века, која су заступљена у школском програму, па се посредством њих ученици уводе у културни амбијент 18. или 19. века, који је из данашње перспективе оличење српске традиције. Тумачење лексема које именују појмове традиционалне културе захтева и „тумачење читавог лингвокултуролошког поља значења око себе јер се односе на сложене социокултуролошке категорије нпр. веровања, обичаје, правила понашања, родбинске односе, животне циклусе, старе занате, војску, појмове из сеоске културе, кућу и покућство, делове одеће и обуће и сл.” (*idem*: 279). Циљ ових поступака, разуме се, не треба да буде оличен у превођењу ове лексике у ученички активни вокабулар, већ је он усмерен на упознавање ученика са предметно-појмовним светом једног времена, без кога нема ни

разумевања значења речи. Тек када их разумеју у контексту, они се приближавају и уживљавају у културни модел уткан у садржај текста, што омогућава (и условљава) његову рецепцију (*idem*: 279–280).

С друге стране, може се пописивати, представљати и анализирати лексика савременог језика. То омогућава поређење појединих тематских група у једном синхронијском пресеку, при чему ће се оне које су значајније истаћи својом разуђеношћу, а такође је занимљиво пратити плимину или осекуну исте групе у дијахронијској, временској равни (нпр. колико је чланова бројала у 19. веку тематска група лексема која се односи на одевне предмете, а колико чланова она има данас).¹⁰⁷ У једном илустративном истраживању И. Лазић Коњик (2017: 619–621), лексика лирске усмене књижевности подељена је на три базичне категорије, које се гранају на тематске (под)групе: 'Природа' (*биљке, животиње, небо, земља*), 'Човек' (*тело и делови тела, називи за људе, кућа и њени делови, одећа, украсни предмети и накит, уметност, ум, глас, занати и занимања, друштвена организација, веровања и религија, храна, поседовање и трговина*) и 'Особине света' (*време, мере, боје, бројеви*). Увид у ове тематске групе, њихову организацију и садржај, пружа сазнање о томе „на који начин је човек тога времена живео, шта је вредновао, на шта није обраћао посебну пажњу” (*idem*: 622). Поред тога, провинијенција лексике у тематским групама одсликава утицаје других народа, култура и језика на српски језик и културу, а посредно утиче и на виђење света. Временом понеки чланови тематске групе почну се архаизирати и ићи ка њеној периферији, док се друга места у њој могу попуњавати новим лексемама. Као и лексички фонд у целини, и свака тематска група представља динамичну категорију на микро плану. У начелу говорећи, развијеност неке тематске групе указује на начин сегментирања и перцепције стварности у једној културној заједници. Илустративан је често цитирани пример Л. Згусте (1991: 36), који показује на које начине се у енглеском, шона и баса језику именују различити делови спектра боја, односно како се он прелама кроз свест колектива. Сличан пример наводи и дански лингвиста Л. Хјелмслев (L. Hjelmslev), који илуструје занимљиву (не)кореспондентност спектра у енглеском и књижевном велшком језику; амерички лингвиста Е. Нида (E. Nida) указао је на шест различитих речи за „буку” у мексичком језику – за дечије викање, гласно говорење, свађу, разговор у љутњи, буку у крешенду (појачавајућу) и погребну буку; или – у језику Маја – постоје три лексема за радњу означену глаголом „тражити”: одвајати добро од лошег; тражити на хаотичан начин; тражити на уредан начин (према Palmer 1976: 72–73). То, надаље, наводи на закључак да је категоризација неретко условљена културним миљеом коме појединац припада. Поред могућности да се упознају и пореде тематске и лексичко-семантичке групе у настави српског језика, занимљиво је компаративно представљати организације истих група у различитим језицима. Том приликом треба опрезно доносити закључке. Р. Драгићевић (2010б: 27) наводи резултате истраживања Б. Хлебеца (2009) у коме је аутор истраживао добро познату тврдњу о томе да ескимски језици, због географије арктичких крајева, у којима живе Ескимски, имају много више назива за снег од европских језика. Б. Хлебец показао је, како Р. Драгићевић наводи, да у српском језику има чак 26 назива за снег, а у ескимском – 15. Ипак, веома је важно сагледати потпуну слику те лексичке групе. Већина назива за снег у српском језику су дијалекатски обележени и веома ретки, док ескимски језик има мању дијалекатску разуђеност и називи за снег у њему имају више или мање уједначену употребну вредност. Вођена закључцима овог истраживања, Р. Драгићевић сматра да само квантитативно поређење истих тематских група не може бити довољно да би се извукли релевантни закључци о утицају културе на језик, тј. о богатству или сиромаштву неког језика.

¹⁰⁷ Љ. Недељков (2009: 190) нас у једном раду обавештава да се у оквиру новосадске лингвистичке школе већ неколико деценија ради на систематском прикупљању и обради лексике из сфере традиционалне културе староседелачког војвођанског становништва.

„Основни критеријум би требало да буде поређење стандардне лексике у оба језика” (2010б: 27), јер на развијеност/неразвијеност лексичких група у два или више језика указује поређење лексема истог употребног статуса. На овај проблем скренула је пажњу и А. Вјежбицка (1997: 11–15), наглашавајући да само присуство исте лексеме у два језика не наводи на значајне закључке, већ је веома важно испитати и упоредити фреквентност њихове употребе, што је, методолошки узев, веома тежак задатак уколико не постоје фреквенцијски речници.

Друго. У односу између основног значења речи и реализоване метафоричке и метонимијске дисперзије забележене у полисемантичкој структури могу се открити неке културолошке специфичности говорне заједнице (или неколико говорних заједница). Наиме, семе које су учествовале у развоју нових значења представљају салијентне карактеристике неког појма. То су обележја која говорници издвајају из укупног значења речи и која учествују у различитим асоцијативним повезивањима. Увидом у метафорична значења лексеме долазимо тако до семантичких обележја која су у очима чланова заједнице важнија и истакнутија од неких других. Погледајмо прво и друго значење са подзначењима лексеме *лутка*:

1. а. дечја играчка која представља људску (обично женску) фигуру, начињена од различитог материјала. **б.** фигура човека или животиње чијим се кретањем, игром управља (у луткарском позоришту, филму и др.), марионета. **2.** фиг. **а.** (и хип.) назив одмила за дете, девојку и сл. **б.** лепа дотерана женска особа. **в.** пеј. особа без правих духовних и других вредности, празна, испразна особа. **г.** особа која се поводи за другима, којом други управља; особа која служи као оруђе у спровођењу туђих жеља, намера, играчка, марионета, пион. (РСЈ)

У исечку полисемантичке структуре лексеме *лутка* истичу се две важне чињенице које се тичу перцепције (неког) појма у нашој културној заједници:

1) На основу примарног значења закључујемо да *лутка* представља предмет, обично у облику женске фигуре, а подзначење б. казује да је, шире узев, то фигура човека или животиње, чијим се кретањем управља. Ако се значење под 1. а. упореди са фигуративним (метафоричним) значењем под 2. в. – „особа без правих духовних и других вредности, празна, испразна особа” – може се закључити да је из примарног значења сема ’предмет’, имплицитно али недвосмислено садржана у делу дефиниције „начињена од различитог материјала”, индуковала пејоративно значење *особе* „без правих духовних и других вредности”.¹⁰⁸ По истом принципу, семантичка компонента ’чиме се управља’, садржана у значењу 1. б., изазвала је метафорично значење 2. г. – „особа која се поводи за другима, којом други управља [...]”. Ови примери показују како је за говорну заједницу *лутка* појам чије су једне од најистакнутијих карактеристика – предметност и чињеница да се њоме управља (игра) – исказане већ у дефиницијама значења под 1, а доказ њихове салијентности јесу и управо описана фигуративна значења регистрована у РСЈ.

2) У метафоричним значењима под 2. а. „назив одмила за дете, девојку и сл.” и 2. б. „лепа дотерана женска особа” најпре се открива управо описани случај (1), јер сема из примарног значења ’женско’ индукује метафорично значење *женске особе*. Ипак, овде се уочава и једна нова чињеница. Разлог за хипокористично значење (одмила) којим се означава дете, девојка, забележено у 2. а, а још више и значење 2. б., које садржи семантичке компоненте ’лепа’, ’дотерана’, није јасно видљив из основног значења лексеме *лутка*. То показује да се карактеристике појма – које културна заједница евидентно издваја из потенцијалног мноштва

¹⁰⁸ Продуктивност семe ’предмет’ из примарног значења лексеме и њена пејоративна, негативно конотирана реализација може се запазити и у, живом и питеорескном, омладинском жаргону. *Лутком* се назива и девојка која је била изложена бројним пластичним операцијама, па услед њих изгледа извештачено, неприродно.

обележја користећи их у метафоричким екстензијама – не морају нужно наћи у дефиницији његовог основног значења. Семантичка дисперзија може бити условљена колективном представом, односно концептом, који је много шири од дефиниције примарног значења (Murphy 2003). Прототипична лутка је, у свести изворних говорника српског језика, фигура лепе младе женске особе/детета идеалног, савршеног лика, која отуда изазива пријатне емоције (што генерише хипокористичне, „милосне” метафоричке реализације). Колико је сема лепоте проминентна карактеристика овог појма, показује њена даља продуктивност у омладинском жаргону. Мада РСЈ то значење не бележи, *лутком* се може назвати и „лепа мушка особа”, а широко познат еталон *леп(а) као лутка* још је један доказ који иде у прилог овом тврђењу.

Анализом основног значења лексеме *лутка* и неких њених секундарних семантичких деривата илуструје се једновремено постојање значења супротних конотација (хипокористичне и пејоративне) у оквиру исте полисемантичке структуре. Притом, флагрантне карактеристике овог појма, којима се остварују метафорична значења, само су делимично присутне у њеном основном значењу. Уочљиве семантичке компоненте углавном индукују негативно конотирана, пејоративна значења, док су позитивно конотирана, хипокористична значења резултат латентно присутних обележја појма, која су, заправо, део концепта културне заједнице о *лутки*.

Лексичко значење у теорији леденог брега. Говорећи о когнитивним механизмима развитка значења речи, Н. В. Фурашова (2009), идући за мишљењем Е. С. Кубрјакове (1997), потцртава да је важно обележје језичког знака да редуковано и метонимијски представља све богатство структуре мишљења, оцена и знања о свету говорника и културно-језичке заједнице којој он припада. Та појава је у лингвистичким радовима позната као „теорија леденог брега” (рус. „теория айсберга”). Према овој теорији, знакови „не могу открити својим садржајем и конвенционалним значењима сва богатства когнитивних структура” (Кубрјакова (1998) према Фурашова 2009: 570). Додали бисмо да у њима леже асоцијативни и конотативни генератори који утичу на амплификацију полисемантичке структуре лексеме којом се дати појам именује.

Н. Фурашова даље образлаже (2009: 571) да је за објашњење семантичких процеса неопходан уплив у дубљи, концептуални ниво. Често се, приликом развоја нових значења речи, актуелизују компоненте когнитивне структуре које нису кодирани у њеном примарном значењу, тј. оне које су настале у „подводном” делу „леденог брега”. Понегде су у литератури назване енциклопедијским значењем (Murphy 2003: 16–17), које неретко може бити интонирано културолошким супстратом. Отуда дефиниција речи представља само део знања о неком појму/реалији, који обично представљају дескриптивни речници. Она је својом многозначности отворена за попуњавање новим семантичким ознакама у процесу развитка знања о појму који именује или ставова културне заједнице о њему.¹⁰⁹ Упућивањем ученика на концепте појмова који се откривају у њиховим полисемантичким структурама они ће врло често, у поређењу са значењима истих лексема у страним језицима које уче, увиђати универзалност когнитивних механизма. С друге стране, издвојиће се карактеристике које су специфичне за српски национално-културни идентитет. На тај начин се развија хуманистички поглед на глобалну друштвену заједницу повезану истим погледима на свет, у којој се свака култура (у нашем случају српска) ипак издваја аутентичним специфичностима.

Треће, као допуна другог. Поједине лексеме (у српском језику) поред денотативног значења имају и конотативно. Како сматра Н. Алефиренко (1999), а преноси Р. Драгићевић (²2010а: 56–61), у језгреној зони лексичког значења, поред граматичке и предметно-појавне

¹⁰⁹ Крајем 20. и почетком 21. века почела је да се развија теорија динамичке семантике, према којој се значење језичке јединице сматра покретном, динамичком структуром. Одређивањем концептуалних основа развитка нових значења речи бави се когнитивна неологија (исп. Заботкина 2009: 340).

макрокомпоненте, присутна је и конотативна. У конотацији су усидрене емоционалне, експресивне, вредносне и стилистичке микрокомпоненте, које пружају информацију о семантичкој маркираности лексеме и односа говорне заједнице према ономе што она означава. Конотација се не везује за лични однос појединца према некој речи, већ „спада у заједнички део кодне компетенције” (*idem*: 60), па указивањем на маркирану лексику, указујемо на однос колектива према њој. За разлику од когнитивног концепта, који може бити заједнички за многе народе и њихове језике, у културолошком концепту откривају се етно-специфична семантичка обележја која рефлектују карактеристике националног менталитета (Драгићевић 2010б: 13). У књизи Р. Драгићевић (2010б) истиче се да се конотација остварује у језичком систему, а не у ванјезичкој стварности. Експресивна, маркирана лексика може се запазити у синонимским низовима, у којима је немаркирани, неутрални синоним референтан за стварање и утврђивање маркираности других, сличнозначних лексема (исп. нпр. *умрети* – *оданети*, *црћи*, *липсати*...). Поједини синоними ће бити стилски или употребно (временски, територијално, социјално итд.) обележени или ће имати ограничени домен примене.¹¹⁰ Л. Згуста наводи (1991: 90) да су веома честе блискозначнице које се разликују само по конотацији. Маркираност многих лексема у синонимском низу генерисана је захваљујући метафоричким трансферима. Када се неутрална лексема – према чијем денотату језичка заједница има високо изражену (позитивну или негативну) афективност, понекад експлицирана у семама колективне експресије¹¹¹ – употреби да секундарно именује неки појам (биће, радњу, појаву), она у том секундарном значењу добија конотативну обојеност. Богат ресурс за таква семантичка дивергирања представљају зооними и фитоними, чији се називи користе у именовању човека, па у тим секундарним (антропонимизованим) значењима имају позитивну или негативну конотацију (исп. нпр. Гортан-Премк ²2004: 107–108; Драгићевић 2010б: 57–58, 101–102; Вагџот 2017: 3. поглавље; Новокмет 2018: 113–117; 2020; Вељковић Станковић 2018: 137–204).¹¹²

Четврто. У настави српског језика и књижевности, када год је могуће, треба скретати пажњу на лексику која именује појмове који за српску културу имају посебан значај и представљају изграђене и учвршћене културолошке концепте (попут лексема *хлеб*, *вода*, *коњ*, *пас*, *дом*, *кућа*, *човек*, *Бог*, *Србија* и др.) (Драгићевић 2012: 196; Илић 2016; 2019). Према А. Вјежбицкој (1997: 15–16), такве лексеме називају се „кључне речи” (енгл. *key words*) једне културе. Њихов број у језику није тачно одређен, а не постоји ни поуздана, објективна процедура за њихово идентификовање. Ова лингвисткиња наводи неколико обележја која карактеришу лексему са статусом „кључне речи” културе: а) то је уобичајена лексема, из центра лексичког фонда; б) веома је фреквентна у семантичком домену коме припада (нпр. домен емоција, моралних вредности и др.); в) у центру је фразеолошког система језика; г) често се

¹¹⁰ Л. Згуста *домен примене* сматра посебном (трећом) компонентом лексичког значења (поред десигнације и конотације) (нпр. енглеске лексеме *stipend* и *salary* разликују се према домену примене). Ипак, показује да некада није јасно да ли се лексеме разликују по домену примене или само по конотацији (1991: 32–48).

¹¹¹ У основном значењу лексеме *лисица* у РСЈ сема колективне експресије наводи се експлицитно: „грабљива, опрезна и по народном веровању лукава звер *Vulpes* из пор. *Canidae*; женка те звери” (подвлачење је наше, В. И.). Д. Гортан-Премк запазила је сличну дефиницију ове лексеме у Речнику САНУ и додала да би било добро системски експлицирати сема колективне експресије у примарној дефиницији јер су важне за укупно значење речи и активне у семантичкој деривацији (Гортан-Премк ²2004: 108, фн. 140).

¹¹² Д. Вељковић Станковић указује и на продуктивне начине реификације човека у српском књижевном језику (2018: 204–224) и у жаргону (2018: 225–242). Ауторка закључује да је секундарна номинација човека називима за ствари „један од значајних, али равноправних делова антропоцентричног концептуалног мозаика, који, у складу с природом конкретнопредметних ентитета, поседује специфичан експланаторни и дерогативни потенцијал какав се не може наћи у живом свету (уп. животиње, биљке), те комплементарно допуњава човеков физички, карактеролошки и етички портрет оцртан фигуративним значењима зоолексема и фитолексема у српском језику” (*idem*: 242).

појављује у пословицама, изрекама, популарним песмама, насловима књига, итд. На основу овога, истиче ауторка, јасно је да није тешко доказати припадност неке лексеме „кључним речима”, већ је потребно закључити због чега је она важна за културу којој припада и како је описује.

Пето, као разрада претходног. У српском језику још увек не постоји прави лингвокултуролошки речник, мада се у науци развијају идеје за његову разраду и организацију (исп. нпр. Драгићевић 2014; Лазић Коњик 2017). Лингвокултуролошки концепт неке лексеме може се открити делимично у дескриптивним речницима (РСАНУ, РМС, РСЈ), потом у речницима страних речи, речницима жаргона, фразеолошким речницима и сл., у којима лексикографи на различите начине – објашњењима, квалификаторима, примерима – упућују на њен културолошки значај (Недељков 2005; Драгићевић 2010б: 17). Значајан део лингвокултуролошких информација можемо добити у *Асоцијативном речнику српског језика* (АРСЈ 2005). Асоцијативно поље неке лексеме ће осветлити њен концепт много боље него лексикографске дефиниције у дескриптивним речницима. Асоцијати откривају став говорне заједнице према неком појму, као и значај тог појма за културу којој припада. Показују стереотипне представе и вредносне судове, или другим речима – конотацију – која се уплиће у семантику речи и може учествовати, као што смо показали, у секундарним семантичким реализацијама (Драгићевић 2010б: 50, 56–57). „Ако је стимулус неутрална лексема, обично је међу најфреквентнијим асоцијацијама неки експресивни синоним са израженом конотативном вредношћу”, и обрнуто. И не само то – погледамо ли, на пример, асоцијативно поље неког глагола, оно ће указати на прототипичног вршиоца радње и прототипичне околности у којима се она одвија (*idem*: 59). Значај Асоцијативног речника за сазнавање културолошких садржаја огледа се и у резултатима статистичке анализе репрезентативних асоцијативних поља, о којима сазнајемо поново из пера Р. Драгићевић (*idem*: 96–97): културолошки мотивисане асоцијације (нпр. *мост* – *Иво Андрић*, *чај* – *нана*, *новине* – *Политика*) у овим пољима су статистички доминантније од језичких (синтагматских и парадигматских). Несумњиво је да Асоцијативни речник српског језика у настави лексикологије може бити вишеструко користан. Поред лингвистичких информација о лексичким односима, он пружа увид у културолошке концепте, чије разумевање игра вишеструку улогу у остваривању бројних образовних, васпитних и функционалних циљева.

3.9.4.4. Закључак о културолошким компетенцијама. Иако је у литератури првенствено скретана пажња на значај лингвокултуролошких истраживања за наставу страних језика (*idem*: 37), рекли бисмо да су она једнако важна (ако не и важнија) у настави матерњег (српског) језика. Посредством лексикона, који је према речима Е. Сапира, „very sensitive index of the culture of a people” (према Wierzbicka 1997: 31), осветљавају се сегменти националног мозаика света коме ученик припада, његових вредности и конвенција, којих некада нисмо ни свесни као ваздуха који дишемо (*idem*: 8). Док се учећи стране језике наши ученици упознају са културама других народа, своју неретко запостављају, па долазе у ситуацију да странци који уче српски језик и културу боље је у неким појединостима познају од њених изворних носилаца. У лексемама које представљају културолошке концепте ученици препознају и(ли) боље упознају меру света народа коме припадају, његове позитивне и негативне оцене, наклоности и аверзије, менталитет, историју, традицију. На тај начин успоставља се континуитет са прошлошћу, а истовремено увиђа динамичност концепата и вредности, који се модификују у складу са актуелном ванјезичком стварности. Ученик који влада културним кодом боље и свестраније разуме прочитано (Fairbanks et al. 2009), што позитивно утиче првенствено на корелацију са наставом српске књижевности и тумачењем уметничких текстова (Маслова 2015: 188–190). „То је, уједно, мисаони и језички свет у коме се крећемо, свет нашег духа и културе, те га ваља добро

узнати, јер бисмо без довољног знања о њему остали странци у свом језику, без ослоња у традицији коју делимо, па тиме и без будућности” (Вељковић Станковић 2018: 258).

3.10. Закључак о значају и улози лексикологије у образовном процесу (из угла компетенцијског приступа).

3.10.1. Већина развијених образовних система у Европи и свету данас има националне курикулуме који су усмерени на развој кључних компетенција ученика. Међу њима водећу улогу има матерњи језик и развијање читалачке писмености. У методици наставе матерњег језика у свету компетенцијски приступ у последње време је све више заступљен, а међу компетенцијама које се развијају учењем матерњег језика најважнија је комуникативна. У складу са општим тенденцијама у европским образовним системима, улогу и значај наставе лексикологије у оквиру предмета Српски језик (и књижевност) представили смо кроз перспективу компетенција које се развијају наставом ове лингвистичке дисциплине у основној и средњој школи. На основу прегледане литературе издвојила су се четири основна типа компетенција: (1) металингвистичке, (2) когнитивне, (3) комуникативне (читалачке и лингвистичке) и (4) културолошке. Оне се међусобно условљавају и уланчавају, градећи најзначајније – комуникативне компетенције.

3.10.2. Развој металингвистичких знања и способности огледа се у свестранијем разумевању природе и функционисања језичког система, на чије граматичке категорије умногоне утиче семантички аспект. Стиче се слика о језику као унији двају равноправних система – граматичког и лексичког – од којих је први затворен, а други отворен. Међу члановима лексичког система успостављају се семантички и формални односи, у њему пратимо стања и процесе. Развија се свест о лексеми, као његовој основној јединици, која типично има развијену полисемантичку структуру, чија се радијално-ланчана организација пројектује на организацију читавог лексичког система. Хипонимијске релације одражавају његову вертикалну устројеност, док остали парадигматски лексички односи припадају хоризонталним равнима (синоними, антоними, пароними, хомоними). Свест о дубинама лексичког значења доприноси бољем разумевању парадигматских умрежавања, која се одигравају на свим нивоима значења лексеме, ван контекста и у њему. Разумевање и промишљање о таквим релацијама, утемељеним у фундаменталним логичким операцијама (истости, сличности, супротности, комплементарности, конфротативности, (не)градабилности, надређености, подређености, приређености), подстиче развој когнитивних способности. Усвајањем базичних лексиколошких односа развија се категоријално мишљење, са којим се напоредо развијају процеси анализе и синтезе, индукције и дедукције, конкретизације и апстракције. Механизми полисемије додатно подстичу и развој аналитичности, асоцијативног и логичког мишљења (узрочно-последичних, партитивних, посесивних и др. односа). На тај начин наставом лексикологије бори се против тековина 21. века – фрагментарног мишљења, површности и неудубљивања, па самим тим немогућности да се о свету и појавама у њему темељно размишља. Семасиолошка анализа примера синонима, антонима, хипонима, паронима, хомонима, метафоре, метонимије, синегдохе омогућава реверзибилан процес: развој ономасиолошког приступа значењу, којим се активирају ови, сада познати, механизми у ученичкој свести са циљем да се именује нови појам.

3.10.3. Теоријско и функционално овладавање организацијом лексикона и разумевање његове логике подстиче развијање ученичких **рецептивних** и **изражајних** вербалних капацитета, односно њихових укупних комуникативних компетенција. Познају се начини на које реч развија нова значења и могућности именовања нових појава и појмова. То утиче на (1) разумевање или лако предвиђање значења речи у тексту, као и схватање прочитаног текста у

целини (читалачке компетенције), те (2) употребу речи у одговарајућем контексту са одговарајућим значењима (лингвистичке компетенције).

3.10.3.1. Будући да су читалачке компетенције један од три кључна домена међународног ПИСА истраживања, у коме се показало да наши петнаестогодишњаци имају значајно испотпросечна постигнућа у домену разумевања прочитаног текста, наставом лексикологије се вештина читања може значајно оснажити, а самим тим и успех ученика у будућем (академском) животу. Многа истраживања показала су високу корелацију између познавања значења речи и разумевања прочитаног. На ту везу указују и дескриптори нивоа на ПИСА скали из домена читалачких компетенција. Да би досегли више нивое, ученици морају разумети основна и секундарна значења речи и имати развијену способност логичког резоновања, упоређивања, супротстављања, категоризације, интеграције садржаја; морају увиђати узрочно-последичне везе, разумети апстрактне концепте и значења и пратити дуже линеарне и нелинеарне текстове, како би могли генерисати валидне закључке (в. Табелу 4). Сви ови когнитивни процеси, како смо показали, развијају се наставом лексикологије (иако не само њом), те би систематско усвајање лексиколошких садржаја и промишљање и њима недвосмислено утицало на побољшање читалачке писмености, једне од кључних компетенција 21. века.

3.10.3.2. Комплементарне са читалачким компетенцијама су лингвистичке компетенције, које представљају способност прецизне продукције речи у усменом или писаном контексту. Оне се уграђују у сувисле реченице, које улазе у структуру кохерентног текста. Изоштрава се осећај за нијансе значења и повећава се ниво критичности приликом одабира праве речи. Богаћење ученичког речника је дуг и континуиран процес, који мора бити систематски спровођен, различитим индиректним и директним методама. Неговање лексикона истовремено значи и неговање језичке културе појединца, а потом и језика у целини. Развијен лексички фонд је један од циљева и исхода наставе лексикологије (и лексике), односно показатељ је комуникативних компетенција, које су више од простог збира читалачких и лингвистичких компетенција. Оне подразумевају способност успешног владања комуникативном ситуацијом, која је сложени феномен језичких и ванјезичких фактора.

3.10.4. Усвајајући лексичка значења, у којима је похрањено колективно памћење говорника (Samardžija 2004: 151), ученици директно и индиректно, упијају сегменте културне матрице којој припадају. Они тако постају освешћени носиоци културе, менталитета, традиције, веровања и погледа на свет свог народа. На тај начин успоставља се континуитет са прошлошћу, увиђа се динамика културних вредности и концепата, који се преносе у будућност. Ученици који владају културним кодом матерњег језика успешније тумаче националну књижевност и компетентнији су читаоци свих врста стилова и жанрова. Они увиђају интердисциплинарност усвојених знања, која постају чвршћа и у којима препознају дубљи смисао, чиме се оснажује аспирација за даљим учењем.

3.10.5. Најсажетије речено, наставом лексикологије паралелно се развијају металингвистичке, когнитивне и културолошке компетенције, које синергично утичу на развој читалачких (рецептивних) и лингвистичких (изражајних) компетенција, уграђених у темеље комуникативних – крајњег и најзначајнијег циља наставе (матерњег) језика.¹¹³ Оваквим

¹¹³ У програмима наставе и учења за предмет Српски језик и књижевност за основну школу на самом почетку наводи се: „Циљеви учења предмета *Српски језик и књижевност* јесу да се ученик оспособи да правилно користи српски језик у различитим комуникативним ситуацијама, у говору и писању” (ПНУ за осми разред). У програму наставе и учења за предмет Српски језик и књижевност за гимназије у оквиру опште предметне компетенције истиче се да ученик „[в]лада усменом и писаном комуникацијом: говори и пише поштујући књижевнојезичку норму, уобличава логичан и стилски складан говорени и писани текст, разуме и критички

садржајима наставник не остварује само улогу преносиоца лингвистичких (лексиколошких) знања већ је и неко ко ученике подучава вештинама мишљења и учења, припремајући их за живот у савременом свету (Јовановић 2011: 151).



Дијаграм 5: Компетенције које се развијају наставом лексикологије

Коментар: На дијаграму се јасно види како су на најдубљем нивоу металингвистичке, когнитивне и културолошке компетенције. Оне омогућавају развој вишег нивоа, читалачких и лингвистичких компетенција. Стрелица међу њима означава узрочно-последичну везу, јер се пасивни (рецептивни) речник развија пре активног (продуктивног) речника. Другим речима, када усвојимо нову лексему, она најпре постаје део нашег пасивног фонда, а након више сусрета са њом, она улази у активни фонд (Stahl and Nagy 2006: 68–69; Strižak 2019: 24). Ипак, ове компетенције не представљамо на две различите равни, будући да оне илуструју ономасиолошко-семасиолошки процес, то јест, сликовито речено, активност говорника и саговорника у комуникативном (усменом или писменом) процесу. Говорник би овде био метафора за лингвистичке, а саговорник – за читалачке компетенције. Истина, оне би се, због јасне сукцесивности, могле представити и хијерархизовано. Оно што је несумњиво – то је чињеница да су комуникативне компетенције на самом врху и да су условљене свим компетенцијама са претходних нивоа.

промишља оно што прочита, има развијен речник” (ПНУ за гимназију). На основу наведеног може се закључити да настава лексикологије у великој мери доприноси досезању основних циљева и исхода наставе Српског језика и књижевности у основној и средњој школи.

IV. Значење речи и лексички односи у светлу психолингвистичких истраживања

4.1. Уводна напомена

Многа методичка истраживања појединачних грана у оквиру школских дисциплина, међу којима су и истраживања наставе Српског језика и књижевности, која традиционално полазе од анализа наставних планова и програма, преко уџбеника и приручника, методичке литературе, до емпиријских података са терена о ученичким постигнућима на тесту знања из дате области, чине се прегледним пресеком теоријског и практичног статуса те дисциплине у образовном систему у датој синхронијској равни на одабраном узорку, неретко различитог узраста и са различитих подручја Републике Србије. На основу анализе таквог корпуса могу се донекле открити проблеми и недостаци у обради појединачних лекција у уџбеницима и степену овладаности датих знања и само условно понудити методичка и практична решења, чијом би се применом они могли превазићи у будућности. Уколико би се иста методологија применила, на пример, на истраживање у области наставе лексикологије, сматрамо да би имала недостатке, које ћемо у даљем тексту образложити и које бисмо овим поглављем покушали да превазиђемо.

Сматрамо да нужну, полазну карик у методолошком ланцу истраживања наставе лексикологије и њених исхода, представља увид у налазе психолингвистичких испитивања која се баве питањима усвајања и разумевања значења речи.¹¹⁴ Од тих сазнања у истраживању теорије и праксе наставе лексикологије чини се да треба поћи, утолико што она указују на природу развоја дечије мисли и когнитивних операција, на редослед усвајања појмова, логичких односа и апстракција, на којима, као што смо показали, почивају лексиколошке категорије. Само на основу таквих, емпиријски утемељених психолингвистичких резултата може се утврдити најадекватнији редослед усвајања лексиколошких појмова, као и испитати адекватност примера на којима се ученик са њима упознаје. Другим речима, ваљаност наставног плана и програма, те распоред и обрада лекција у уџбеницима, сагледава се са аспекта когнитивног развоја и начина функционисања (дечијег) мишљења. Без психолошке утемељености, методичке препоруке представљају само, како се на једном месту у литератури истиче, „спекулативни наратив” (Arias у Ferrero 2019: 388, фн. 31), а такав приступ носи висок ризик да фундаментални проблеми остану незапажени и самим тим нерешени. Ипак, уколико се и запазе недостаци у ученичком разумевању појединих области или појмова, понуђена решења могу бити нефункционална, јер проблем сагледавају само на површини.

Будући да је настава процес којим се знања буде у *свести* ученика, са тенденцијом да у њој и остану, очекивано је да се она освајају оним редом који је усклађен са когнитивним развојем ученика, тј. да се превасходно нижу према правилима принципа примерености узрасту ученика, поступности и систематичности (Илић 1997: 39–43, 47–50; Николић 2012: 101, 110). Отуда ће ово поглавље бити засновано на реинтерпретацији одабраних психолингвистичких истраживања, која говоре о усвајању значења речи, полисемији и њеним механизмима (метонимији, синегдохи и метафори), хипонимији, антонимији, синонимији, те хомонимији,

¹¹⁴ На значај психолингвистичких истраживања о организацији менталног лексикона за проширивање активног вокабулара ученика указала је Д. Вељковић Станковић (2015: 119–120).

односно утврђивању значајних импликација које резултати тих истраживања имају за наставу лексикологије. Ти резултати ће нам помоћи да поуздано одговоримо на питања:

1) Да ли је значајно да ученици поседују теоријска знања о лексичким односима, или у настави српског језика, односно лексикологије, треба само инсистирати на практичним примерима?

2) Када почети са увођењем лексиколошких категорија у настави – када су ученици довољно зрели да их разумеју?

3) Од које лексиколошке категорије треба почети – која је искуствено најближа ученицима и когнитивно најлакша за обраду?

4) Којим редоследом треба уводити наредне лексиколошке појмове – који су односи лакши, а који тежи за когнитивну обраду, тј. који односи сазревају раније у менталним структурама, а који касније?

5) На којим примерима ученике треба уводити у нови лексиколошки концепт?

Када одговоримо на ова питања, моћи ћемо поуздано, уз емпиријски потврђене резултате и импликације које они носе, да сагледамо адекватност дистрибуције лексиколошких тема у наставним плановима и програмима, као и њихову обраду у уџбеницима и приручницима.

4.2. О типологији психолингвистичких истраживања и њиховом месту у овом раду

Према Речнику Дејвида Кристала (*A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, 2008) (⁶РКристал) *психолингвистика* је „грана лингвистике која проучава корелацију између језичког понашања и психолошких процеса за које се сматра да леже у основи тог понашања”. Аутор издваја две основне струје таквих истраживања. Прва се тиче језика као инструмента за истраживање психолошких теорија и процеса, док је друга, и за лингвистику важнија, струја усмерена на проучавање „менталних процеса који леже у основи планирања, продукције, перцепције и разумевања говора” и који се испитују кроз употребу језика у експерименталним условима. Уз овај смер истраживања, среће се и онај којим се прикупљају докази за поједине лингвистичке теорије на основу граматичких одговора одраслих говорника. Аутор у истом речничком чланку наглашава да психолингвистика данас има широк спектар истраживачких поља, од којих су најпроминентнији: „усвајање језика код деце, усвајање другог језика, обрада језика, језичка сложеност, однос између језичких и когнитивних универзалија, проучавање читања, језичке патологије и специфичности врста”.

Смиљка Васић (1994: 11–33), један од утемељивача психолингвистике у Србији, у монографији посвећеној овој научној области, указује да је психолингвистика дисциплина која се бави проучавањем односа ума и језика, тј. процесом настајања, употребе и деловања језика. Од многих области у којима психолингвистика има примену, посебно се издвајају дидактика и методике наставе језика, у којима психолингвистички резултати утиру пут исправним процесима сазнања, јер „[д]а би језик испунио у потпуности своју улогу у настави, на часу, потребно је, заправо, поред проучавања језика, проучавање самога процеса учења и његових унутрашњих и спољашњих сметњи”, те увиђање разлика између језичких могућности ученика и језичких захтева наставника (Браун 1994: 248).

С. Васић наводи да се у савременој психолингвистици јављају два приступа језику – микрогенетски и макрогенетски:

„У микрогенетском приступу језику, проучавања језичких елемената иду од тренутка до тренутка природних свакодневних језичких процеса. Проучава се сам стваралачки чин у току говорне комуникације. Све се одиграва на тренутној временској скали израженој у секундама, па чак и милисекундама. Зато се такав приступ зове микрогенетски.

Други прилаз је макрогенетски. Он има своја два вида: проучавање индивидуалног учења првог, другог или више језика у дужем временском периоду (дан, месец, година) (онтогенеза језика) и друго, учења језика у врсти (такозвана филогенеза језика), где је временска скала знатно дужа. Овде се рачуна у временским јединицама на временској скали еволуције људског друштва” (Васић 1994: 78).

Како бисмо пронашли одговоре на претходно постављена питања у вези са наставом лексиколошких категорија, посебну пажњу морамо посветити (1) резултатима **онтогенетских** (развојних) истраживања усвајања значења речи и (2) **микрогенетским** истраживањима, која указују на брзину когнитивне обраде појединих лексичких појава. Прва група студија ће нам осветлити начине на које појединац, односно дете, од рођења до зрелости усваја значење речи и односе у које она ступа. Претпостављамо да експлицитно, теоријско упознавање са тим појавама у настави треба да симулира пут онтогенетског развоја, јер што је раније појединац у менталним структурама изградио дату категорију, она му је ближа и самим тим лакша за метакогнитивно (и метајезичко) освешћивање. Оне категорије које се у менталном лексикону стварају касније, вероватно су сложеније и мање стабилне у свести ученика од оних базичнијих и претходно усвојених, па би и у настави те концепте требало уводити касније. Друга група студија, које су засноване на микрогенетском приступу, немају развојни већ синхрони карактер. Њихови резултати показују на које начине одрасли говорници обрађују полисемичну реч, метонимију и метафору, хомонимију, као и друге лексичке односе. Изведена значења која говорници препознају брже, указују на њихову чвршћу везу са основним значењем дате речи у менталном лексикону и мању когнитивну захтевност за обраду. То, надаље, имплицира да у настави треба полазити од једноставнијих категорија и полисемичних механизма, а затим, на тако освешћеним структурама осветљавати нове, сложеније процесе мишљења. Укрштајем онтогенетских и микрогенетских налаза везаних за значење речи и њихову обраду добиће се импликације које ће дубоко, теоријски и емпиријски, фундирати круцијалне аспекте методике наставе лексикологије.

4.3. Истраживања значења речи у онтогенези: преглед доминантних теоријских приступа

4.3.1. Научници су се усвајањем значења речи почели бавити већ крајем деветнаестог века, истражујући дневничке списе о развоју дечијег говора (Ч. Дарвин, В. Прајер, В. Вунт). Половином двадесетог века ова истраживања престала су да буду у центру истраживачке пажње, да би се већ седамдесетих година, с процватом лексичке семантике, проблем усвајања значења речи реактуелизовао, уз развој већег броја објективнијих истраживачких метода (Marjanović 1984: 8; Цейтлин 2000: 6–8). Када је настало, ово питање је најпре занимало педагоге и психологе, да би убрзо закупило и пажњу лингвиста, попут О. Јесперсена, Ч. Хокета и других, који су уочавали сличности у филогенетском и онтогенетском развоју: „Cilj im je bio da razjasne nisu li postepene promjene govora, koje se zbivaju kroz više naraštaja, u stanovitom stupnju određene varijacijama što se zapažaju u dječjem govoru kad se uporedi s govorom odraslih” (Titone 1977: 85).

4.3.2. Поједини психолингвисти, који су се хватали у коштац са проучавањем усвајања значења, указивали су на тешкоће свог предмета истраживања и методолошке замке које он

носи. Тако ће Ренцо Титоне на једноме месту признати да проблеми постоје „[p]rije svega [...] što se semantički podaci, bogati kvalitativnim nijansama i vidovima, puni unutrašnjeg raščlanjivanja i latentnih grananja, gotovo ne daju svesti na znanstvene kategorije kvantifikacije što su redovito cilj ekperimentalnih mjerenja. I nadalje, to je što se kod djece, osobito predškolske dobi i u prvim godinama osnovne škole, unutrašnja potka usko semantičkog svijeta gotovo ne može dokučiti zbog nemogućnosti da se primijene introspektivni putovi” (Titone 1977: 113). Ипак, у психолингвистичкој литератури еминентни истраживачи успевали су да упркос методолошким тешкоћама разраде и постулирају теоријске основе онтогенетског развитка на овом пољу, а међу њима се могу уочити дихотомни приступи. Једни научници развој језика и значења речи представљају кроз формирање и развој квалитативно различитих стадијума (Ж. Пијаже, Л. Виготски, А. Лурија, а код нас – А. Марјановић), док други у процес усвајања значења речи виде као линеарну, континуирану путању, без наглих скокова (И. Кларк). Чини се да се ниједна озбиљнија студија на свету која се бави проблемом значења речи у онтогенези ни данас не може замислити без ослањања превасходно на схватања Пијажеа и Виготског. Отуда сматрамо важним да се на самом почетку подсетимо водећих теорија које су утемелиле усвајање значења речи, јер се у њиховим поставкама могу открити значајне наставне импликације. Након тога, консултоваћемо и реинтерпретирати савременија, светска и домаћа психолингвистичка истраживања која се баве истом темом и која такође имају индикације за правилна поступања у настави лексикологије: од распореда научних концепата који се изучавају, преко одабира репрезентативних примера, квалитетно обрађених лекција у уџбеницима и ефикасног обраћања наставника, што у коначном исходу има успешно усвајање нових језичких појмова, апстрактних концепата и богаћење ученичког речника (Свијовић 1992: 53).

4.3.3. Усвајање значења речи у теорији Жана Пијажеа. У теоријским схватањима Ж. Пијажеа о интелектуалном развоју детета проналазимо и ауторов одговор на питање усвајања језика, тј. значења речи. Да би, према схватањима овог научника, дете стекло способност вербалног споразумевања, оно мора досегнути извештан степен интелектуалног развитка. Развој интелигенције условљава језички развој. Другим речима, језичка способност одражава ниво већ изграђених интелектуалних структура, које су саме по себи пасивне и којима језик даје динамику. Интелектуални развој се, према Пијажеу, одвија кроз шест квалитативно различитих стадијума. До појаве говора развијају се прва три стадијума: (1) стадијум рефлекса и првих емоција; (2) стадијум првих моторних навика, организованих опажаја и осећања и (3) стадијум сензо-моторне (практичне) интелигенције. Период од почетка говора па све до адолесценције подељен је такође на три стадијума: (4) стадијум интуитивне интелигенције (период раног детињства – преоперациони стадијум); (5) стадијум конкретних интелектуалних операција (почетак логике) (од 7. до 11–12. године) и (6) стадијум апстрактних (формалних) интелектуалних операција и укључивање у свет одраслих (адолесценција, од 11. или 12. године) (Piјаže i Inhelder ³1986: 8–9).

Појава говора, који је заснован на разумевању арбитрарних знакова и њиховој имитацији, развија се, према Пијажеу, једновремено са појавом тзв. „симболичке функције”, која означава појаву индивидуалних симбола у игри: „to je upravo zato što korišćenje znakova kao simbola pretpostavlja ovu sposobnost, sasvim novu nasuprot senzo-motornim postupcima, a koja se sastoji u predstavljanju jedne stvari nekom drugom” (Piјаže 1968: 162). Формирање таквог механизма, објашњава аутор на истом месту, означава појаву вербалне мисли, са којом се стварају и први преконцепти. Мада се основне категорије сазнања (простор, време, узрочност), које „predstavljaju temelj za osnovne operacije i koncepte misli” (Piјаže i Inhelder ³1986: 60), формирају током превербалног периода, пре појаве говора нема „вербалне мисли”, па самим тим, у теорији Пијажеа, не може се говорити о мисаоним активностима усмереним на значење речи пре

периода раног детињства. У том стадијуму дете се служи још увек само интуитивном, прелогичком интелигенцијом, и нема способност да системски обавља основне логичке операције. На следећем стадијуму, конкретних операција, који се развија са поласком у школу, око седме године, дете усваја логичке и просторно-временске односе, услед искуства са светом који га окружује. Тада се учвршћује способност класификације (сврставања у групе по сличности) и серијације (асиметричне транзитивне релације: $A > B > C \Rightarrow A > C$, засноване на увиђању разлика). Према експериментима Пијажеа и Инхелдер, на питања која се тичу инклузије (припадања у шире групе) тачни одговори се добијају око осме или девете године (*idem*: 89–93). У том стадијуму дете још увек мисаоно оперише само с конкретним предметима и стварношћу која га окружује. У последњем (шестом) стадијуму интелектуалног развоја створене су могућности за формалне операције, односно за способност апстрактног мишљења. Оно се развија од једанаесте или дванаесте године, „а stepenica ravnoteže dostiže se oko 14–15. godine [kada se javlja] mogućnost hipotetičko-deduktivnog ili formalnog rasuđivanja” (*idem*: 108). Образлажући својства формалних операција, Пијаже и Инхелдер ће потцртати да у детињству, пре адолесцентског доба нема образовања система и теоријског, научног мишљења и да „dete uopšte ne pokušava da sistematizuje svoje ideje [jer] kod deteta ne postoji refleksija, tj. mišljenje na drugi stepen, ili mišljenje o svom sopstvenom mišljenju, koje je neophodno za obrazovanje bilo kakve teorije” (*idem*: 49).

Осврт на развојну теорију Жана Пијажеа упућује на закључак да је у његовим поставкама развој језика и усвајање значења речи условљен развојем интелектуалних структура, које се развијају кроз квалитативно различите стадијуме и чији развој језик активно одсликава. Пре трећег стадијума не може се говорити – сматра Пијаже – о вербалној мисли, а након тога, с развојем логичких операција, развијају се односи сличности, различитости и инклузије, на којима су засновани и основни лексиколошки односи и процеси. Пренесено на терен наставних импликација, с поласком у школу на ове односе може се указивати именовањем и поређењем предмета из непосредне околине, док се као лексиколошке, апстрактне категорије (синонимије, антонимије, хомонимије, хипонимије; полисемије) оне могу уводити тек од петог разреда, с развојем апстрактног мишљења. Ипак, морамо имати на уму да је Пијаже своје експерименте вршио средином и почетком друге половине прошлог века у Швајцарској, те да резултате његових истраживања не треба узимати аксиоматично. Они ни у време када су вршени нису морали важити за децу из различитих културолошких миљеа, а након пола века остаје питање да ли су границе стадијума исте и за децу из средина у којима је вршено тестирање, а поготово за говорни и интелектуални развој наше данашње деце.¹¹⁵ Ипак, не мислимо да је дошло до значајних одступања; могућа су у извесној мери, а с тим у вези треба ослушнути налазе савременијих психолингвистичких истраживања.

4.3.4. Усвајање значења речи у теорији Лава Виготског. У познатом учењу о мишљењу и говору, Л. Виготски (1977) сматрао је да проучавање семантичке стране језика (мишљења) одвојено од фонетске (говорне) стране не може дати резултате који одговарају природи ових прожимајућих процеса. Друкчије речено, сматра да проучавање говорног мишљења, као сложене целине, треба да полази од анализе његове основне, најмање *јединице*, која садржи и звучну и значењску страну. „Jedinicom smatram takav proizvod analize koji, različno od sastojaka, raspolaže svim osnovnim obeležjima svojstvenim celini, i koji predstavljaju žive nerazložive delove toga jedinstva [...] A šta je ta jedinica koja se više ne može razlagati i u kojoj se

¹¹⁵ Пијаже се и сам огађује од универзалности своје теорије, хипотетишући да „ništa ne isključuje mogućnost da, u bližoj ili daljoj budućnosti, taj uzrast [граница стадијума формалних операција] bude još više pomeren nadole” (Пијаже и Inhelder ³1986: 47), будући да на интелект не утиче само неуролошки развој него и средина и васпитање (тј. социјални чиниоци) (*idem*: 108).

sadrže obeležja svojstvena celom govornom mišljenju? Rekao bih da se takva jedinica može naći u unutrašnjosti reči – u njenom značenju” (Vigotski 1977: 41–42). Анализом разумевања значења речи објашњава се разумевање сазревања и функционисања мишљења, јер – „[r]ећ се односи према свести као микрокосмос према макрокосмосу, као жива ћелија према организму, као атом према васиони. Суvisла рећ и jeste”, како закључује Виготски, „микрокосмос лјудске свести” (*idem*: 394).

4.3.4.1. Развој значења речи, према Виготском, подразумева *уопштавање*, јер се реч никада не односи само на један референт (предмет), већ на читаву класу или категорију, у којој се уопштено огледају елементи стварности (*idem*: 43–45). За више видове споразумевања неопходан је развитак способности уопштавања, којим се развијају појмови. Развој значења речи је за Виготског, заправо, развијање *појмова*. Потврду овог становишта налази и у учењу В. Штерна, који сматра да се развој свести о томе да сваки предмет има своје име може сматрати првим општим појмом детета (*idem*: 95), а следећи Толстоја, истиче да „skoro nikad nije nerazumljiva sama reč, nego roјam koji se izražava rečју” (*idem*: 46). У тренутку када је дете први пут научило нову реч повезану са значењем, развитак тог појма (речи) у говору детета тек почиње (*idem*: 309). Сам процес усвајања појма (значења речи) представља један сложени чин мишљења, током којег се развијају многе психичке функције: вољна пажња, логичко памћење, способност апстраховања, поређења и разликовања (*idem*: 186).

4.3.4.2. Процес развоја појмова (=усвајање значења речи) са генетичког аспекта Л. Виготски је, заједно са сарадницима, испитивао у лабораторијским условима, на узорку од преко 300 испитаника различитог узраста. На основу најважнијих резултата тог испитивања, аутор изводи општу законитост, коју овако формулише: „*razvitak procesa koji kasnije izazivaju stvaranje pojmova počinje u najranijem detinjstvu, ali tek u pubertetu sazrevaju, uobličavaju se i razvijaju one intelektualne funkcije koje u osobenom spoју čine psihičku osnovu stvaranja pojmova*” (*idem*: 142; истицање болдом наше, В. И.). Пре пубертетског узраста, негде око једанаесте или дванаесте године, дете још увек није способно да се користи појмовним (апстрактним, научним) мишљењем у правом смислу речи, а до тог тренутка јављају се његови замеси и траје процес сазревања. Према Виготском, централни фактор развоја појмовног мишљења, које је генетски повезано с развојем пубертета, јесте *специфична употреба речи*, без које нема појма и коју детету намеће околина. Другим речима, најважнија полуга у сложеном механизму развоја појма код детета налази се изван њега самог, у социјално-културном контексту којим је окружен и који му поставља захтеве за означавањем речима, овладавањем током сопствених мисаоних процеса, тј. стварањем појмова и интелектуалним напредовањем (*idem*: 143).

4.3.4.3. Усвајање значења речи према емпиријски утемељеној теорији Виготског има три развојна стадијума, а у оквиру њих се могу препознати неке мање развојне етапе (*idem*: 142–181). **Први стадијум** везује се за период раног детињства и одликује се *синкретизмом* дечијег мишљења. На њему је значење речи широко, недовољно прецизно и дифузно, настало синкретичким спајањем разноврсних предмета према најразличитијим субјективним критеријумима (најпре насумично, а потом и према просторним или временским факторима) у јединствену целину или лик, означен(у) једним именом. **Други стадијум** аутор назива *мишљење у комплексима* (*idem*: 147) и на њему су комплекси појединих предмета настали објективним везама (за разлику од претходног ступња). Ипак, такве везе се не могу сматрати апстрактним и логичким, већ су засноване искључиво на конкретној повезаности датих предмета. Виготски значење на том стадијуму пореди са породичним именом, које представља комплекс појединачних ентитета (у овом случају особа које су у стварном сродству). Овај стадијум одликује конкретно-чињеничко мишљење, којим се предмети удружују у комплекс (тј. подводе под исто име) на основу било какве блискости или везе. Истраживање је показало да се у оквиру овог стадијума могу разликовати пет структурно различитих комплекса, тј. типова уопштавања

(асоцијативни, комплекс-збирка, ланчани, дифузни и псеудопојмови), које Виготски темељно образлаже (*idem*: 147–170). Последњи, најразвијенији облик комплексног мишљења – псеудопојмови – заправо представља прелазну фазу до појмовног мишљења. На том узрасту дечији псеудопојам је и даље комплекс, али се он на површини подударно са правим појмом одраслих, јер дете значења речи усваја од околине (а не гради их само). У том периоду, пише Виготски, улога одраслих је веома значајна, јер је то време када дете улази у завршну развојну етапу мишљења, користећи појмове и пре него што их постане свесно (*idem*: 158). **Трећи стадијум** представља мишљење у појмовима (*idem*: 170), у чијем формативном процесу доминантну улогу има реч (као знак) и њено значење. Дете повезује и анализира предмете који су максимално слични, апстрахује њихове особине и синтетизује их у јединствену, општу представу – појам. Таква апстрактна синтеза постаје водећи начин на који дете мисли о свету око себе. Овај стадијум интелектуалног (појмовног, значењског) развоја досеже се у пубертету. Ипак, тада се дете још увек колеба између комплексног и појмовног мишљења, а највећу тешкоћу, која се, према речима Виготског, савлађује тек на крају пубертета, представља преношење значења појма на нове конкретне ситуације. „Pоказује се да пут од апстрактног ка конкретном није мање тежак но што је својевремено био узлазни пут од од конкретног ка апстрактном” (*idem*: 178), што се може огледати у тешкоћи овладавања инклузијом, тј. хипонимијским, нижим, конкретнијим појмовима.¹¹⁶ Апсолутно овладавање појмом значи, друкчије речено, овладавање способношћу класификације (груписања) и апстрактним серијацијама (разликовање по општости). Самим тим, образовање појма означава стварање и разумевање система у коме владају односи општости и изван којег појам не може бити схваћен (*idem*: 224).

Све наведене фазе, подвлачи Виготски (*idem*: 176–177), не треба схватити механички, строго разграничене једну од друге. С првим операцијама наредне фазе дете не раскида у потпуности са интелектуалним операцијама из претходне фазе. Оне ће још увек бити присутне, некада више, некада мање, у зависности од домена животног искуства у коме дете мисаоно учествује. Другим речима, описане фазе треба схватити као доминанте начина мишљења у периодима развоја детета, са којима се преплићу претходне фазе, водећи у својој укупности ка потпуном сазревању интелекта.

4.3.4.4. Теорија о утицају друштвених чинилаца на когнитивни развој детета досегла је пуни елаборат у експерименту којим је Л. Виготски указао на утицај школства и учења на развој **научних појмова** (*idem*: 182–310), који су од спонтаних појмова апстрактнији и на којима почива разумевање света који нас окружује.

Спонтаним појмовима дете се служи нехотично, будући да их није свесно. Оно је способно да у спонтаном говору обави једноставне мисаоне радње и разуме узроке или друге логичке односе, али када се од њега тражи да их намерно обави, дете то није у стању, јер ти односи још увек нису освешћени.¹¹⁷ Током школског узраста несвесно схватање и спонтана употреба ових појмова постепено ишчезава, паралелно са развојем метакогниције (*idem*: 208–209). Заправо, када познавање спонтаних појмова, који почивају на дететовом непосредном искуству и контакту са околином, досегне одређени ниво зрелости, дете се укључује у образовни процес, и тек тада почиње да се упознаје са системима знања, заснованим на неспонтаним појмовима. Ученик тада у свести изграђује научне појмове, који припадају одређеном систему и који стоје у неком односу са другим научним појмовима. Он, како тврди

¹¹⁶ Дете пре научи значење појма *цвет*, него што научи да употребљава називе *ружа*, *лала*, и сл. (Vigotski 1977: 178–179).

¹¹⁷ Дете ће спонтано правилно употребити узрочни везнички спој *зато што*, али не уме да га употреби намерно, када се то од њега тражи (*idem*: 208). Правилна употреба облика још увек не значи усвојеност логичких односа.

Виготски, „*ne usvaja i ne uči napamet naučne pojmove, ne stiče ih pamćenjem, nego ih stvara najvećim naporom celokupne aktivnosti sopstvene misli*” (*idem*: 197). Ипак, водећи се искуствима из праксе, Виготски прецизира ову мисао говорећи да је у том процесу веома важна наставникова обука, тј. вођење ученика кроз апстрактне системе:

„[N]amerno obučavanje učenika novim pojmovima i oblicima reči ne samo da nije nemoguće nego može biti izvor najvišeg razvitka sopstvenih, već obrazovanih pojmova deteta [...] Ali taj rad, kako pokazuje ispitivanje, ne predstavlja završetak, nego početak razvitka naučnog pojma i ne samo što ne isključuje sopstvene razvojne procese nego ih usmerava u novim pravcima i uspostavlja nove i najpovoljnije odnose procesa obučavanja i razvitka sa stanovišta krajnjih zadataka škole” (*idem*: 189).

Наставникова комуникација са учеником, током које се у ученичкој свести интернализују садржаји предвиђени наставним програмом, требало би да функционише у зони наредног развоја ученика – тврди аутор. Тиме се указује да учење треба да иде корак испред тренутних способности ученика приликом самосталног расуђивања и да оно представља извор развоју научних појмова, који су „пропедевтика” укупног интелектуалног развоја. Изграђени научни појмови, како показују резултати експеримента Виготског и сарадника са децом основношколског узраста, претичу развитак спонтаних појмова (*idem*: 183) и на њих утичу, подижући их на више нивое мишљења. Тако су спонтани и научни појмови повезани узајамним деловањем: спонтани омогућавају развој научних, а научни их затим престижу и утичу квалитативно на концепте спонтаних појмова. Овај међуоднос Виготски пореди са усвајањем страног језика. Наиме, учење појмова (речи) у страном језику не прелази исти пут као усвајање матерњег језика. Они настају на основу већ изграђених појмова у матерњем језику, а након што буду изграђени у страном, могу, у повратној спреси, утицати на модификацију појмова на које су се ослањали током настанка.¹¹⁸

4.3.4.5. У контексту усвајања апстрактних система знања и научних појмова на којима су такви системи утемељени, аутор посебно указује на значај тзв. *формалних дисциплина* (термин је највероватније увео Џ. Ф. Хербарт), које представљају школске предмете „који не пружају само знања i iskustva sadržane u samom predmetu nego razvijaju i opšte umne sposobnosti deteta” (*idem*: 235). У ту групу предмета спада учење матерњег језика, који покреће сложене, више функције дечјег мишљења (нпр. вољну пажњу, логичко памћење, апстрактно мишљење, научне представе), које се међусобно прожимају и делују као јединствени, сложени процес (*idem*: 238–239; 252–253):

„Dete za vreme učenja maternjeg jezika u školi ne stiče suštinski nova iskustva o gramatičkim i sintaktičkim oblicima i strukturama. U tom smislu učenje gramatike je odista nekoristan posao. Ali dete nauči u školi, posebno zahvaljujući pisanom govoru i gramatici, da poima ono što čini, te, dakle, da voljno upotrebljava svoje sopstvene veštine” (*idem*: 248–249).

Иако је Виготски на овом месту скренуо пажњу првенствено на граматичку структуру матерњег језика, разуме се да лексиколошке категорије и односи такође припадају том неосвешћеном контингенту језичког знања које се кроз практичне инструкције и теоријска упућивања на часовима матерњег језика постепено осветљавају.

4.3.4.6. Основне идеје Лава Виготског о усвајању значења речи, тј. о способностима мишљења детета у различитим периодима развоја нису се суштински много разилазиле од

¹¹⁸ Ова тврдња Виготског утемељена је у Гетеовој мисли да *онај ко не зна ниједан страни језик, не зна ни свој сопствени*. Истраживања су потврдила да „savlađivanje stranog jezika podiže i maternji jezik deteta na viši nivo u smislu poimanja jezičkih oblika, uopštavanja jezičkih pojava, svesnije i voljnije upotrebe reči kao oruđa misli i kao izraza pojava” (*idem*: 202–203).

налаза његовог претходника Ж. Пијажеа. На терену усвајања значења речи Виготски је само отишао дубље и развијао своју теорију развоја у светлу учења (образовања). Могли смо видети да је за Виготског усвајање значења речи исто што и развој појмова. Да би се они развили, дете мора разумети специфичну (сигнификативну) функцију речи, коју му намеће околина. Резултати експерименталних налаза Виготског потврдили су да у пубертету (негде око 11. или 12. године) сазревају оне менталне функције на којима почивају прави појмови, а да се пре тога периода дете још увек не користи апстрактним мишљењем. Иако дете пре поласка у школу и у првим млађим разредима у свом спонтаном говору употребљава и разуме различите логичке односе, оно их није свесно. Постепеним развојем способности уопштавања, кроз квалитативно различите стадијуме, развијају се спонтани појмови, засновани на конкретном искуству детета, да би се, у току наставног процеса у периоду пубертета почели градити у његовој свести, а уз инструкције наставника, научни појмови и апстрактни системи којима они припадају. Као најважнији импулс у интелектуалном развоју детета Л. Виготски види образовни процес, који заправо треба да делује у тзв. зони наредног развоја ученика. Будући да је и сам Виготски сматрао да би резултате психолошких истраживања дечјих појмова требало применити на проблеме наставе (*idem*: 198–199), његови резултати, сагледани у перспективи наставе и учења лексикологије, имају следеће опште¹¹⁹ импликације: (1) усвајање значења речи требало би, сходно зони наредног развоја, да почне од поласка у школу (око 7. године); (2) с обзиром на чињеницу да је упознавање са новим појмом само почетак развитка тога појма у свести детета, нову реч и нове концепте које дете усваја требало би да среће континуирано, као и да има прилику да их употребљава у одговарајућем контексту, који ће допринети коначном разумевању и изградњи појма; (3) прва теоријска знања о лексиколошким односима, који су засновани на основним логичким односима и системности, не могу се разумети пре пубертетског периода, односно пре петог разреда; (4) након тога, они се морају поетапно јављати до краја школовања у сложенијим видовима и намењени вишим нивоима разумевања; (5) у том процесу изузетно је важна темељна наставникова обука и стручно, смислено и ваљано испланирано вођење интерактивне наставе.¹²⁰

4.3.4.7. Теорија Виготског имала далеки и дубоки одјек на каснија психолошка и педагошка истраживања. Тако се осамдесетих година прошлог века у Америци развијала *неовиготскијанска* традиција (Лазаревић 1999: 18–25), која поставке Виготског о зони наредног развоја проширује новим теоријским моделима – бихевиоризма, когнитивизма и др. Извештавајући о њима, ауторка пише да се многим од њих скреће пажња на значај усвајања теоријских знања за когнитивни развој детета. Ту групу истраживања илуструје примером студије М. Хедегард (1990), у којој се ова ауторка позива на теорију Давидова (1995). Овај руски аутор се залаже за теоријски епистемолошки поступак у настави, којим се усвајају научни појмови. Овај поступак ставља ученике у улогу истраживача, пред које се поставља низ научних проблема, које они сами разрешавају, на основу чега су у стању да сами формулишу опште, теоријске законитости. Тако, у ситуацији вођеног истраживања, ученици емпиријски сазнајни

¹¹⁹ О конкретнијим импликацијама биће речи у даљем тексту. Видети т. 4.6.

¹²⁰ Посебну пажњу организацији интерактивне наставе поклањали су касније аутори који су припадали неовиготскијанској традицији у Америци. Сматрали су да је за адекватан развој појмовног мишљења неопходна настава коју обележава „интеракција у зони наредног развоја”. Штавише, у тим истраживањима, објављиваним осамдесетих година прошлог века, фокус је више на организацији саме наставе него на начинима развијања појмовног мишљења у учениковој свести (Лазаревић 1999: 25). Према мишљењу Д. Лазаревић (*idem*), резултати тих истраживања остварили би свој значај у пуном капацитету тек у синергији са истраживањима наставних програма и психолошким развојним истраживањима дечјег мишљења. Ауторка преноси мишљење и истраживање К. Ау, која указује на важност обуке наставника за реализацију интерактивне наставе (*idem*: 24).

поступак примењују у сфери овладавања теоријским знањима и научним појмовима, који развијају њихове когнитивне капацитете (Лазаревић 1999: 23).

4.3.5. **Усвајање значења речи у теорији Александра Лурије.** На предавањима које је студентима психологије држао дуги низ година на Московском државном универзитету, А. Лурија је указивао на проблеме језика и свести, ослањајући се на тезе свог научног сапутника Л. Виготског. У истраживањима А. Лурија је био усмерен на формирање, функције, поремећаје и мождану организацију говора, а својим радом утемељио је седамдесетих година 20. века нову научну дисциплину – неуролингвистику. Проучавање говора је у радовима Лурије добило интензивнији лингвистички третман него у радовима ауторових претходника.

4.3.5.1. **О семантичком грађењу и улогама речи у свести.** Полазећи од мишљења Виготског, Лурија истиче да реч првенствено има означавајућу (сигнификативну) функцију, коју је Виготски називао „предметна припадност” (2000: 39). Односи се на способност речи да означи, именује дати предмет, радњу, особину или однос. Будући да је реч не само основна ћелија језика већ и основна ћелија мисли, с њом човек „као да добија нову димензију свести, и њему се стварају субјективне слике објективног света, којима он може да управља” (*idem*: 41). Следећи лингвистичку литературу, указује да би посматрање речи као својеврсне етикете за предмете било нетачно и да је значење речи, по правилу, доста сложенији феномен од пуког означавања појава. Поред денотативног, реч око себе има сферу конотативних (асоцијативних) значења, која улазе у њено семантичко поље и преко којих она ступа у значењске везе са другим речима. Отуда је, указује Лурија, именовање појма и перципирање значења речи сложени процес *избора* одговарајућег значења из семантичког поља коју реч изазива (*idem*: 43–44).

Поред ове **сигнификативне** улоге, Лурија издваја још неколико значајних улога речи, које су генерације психолога пре њега пренебрегавали, што је остављало трага на њихове теорије о усвајању значења речи. То су: генерализаторка, аналитичка, релациона (флективна) и лексичка функција.

Од свих функција, **генерализаторску** функцију Лурија сматра једном од најважнијих. Њу је теоријски описао Л. Виготски, одређујући је терминолошки само као *значење*. Као што смо изнад показали, за Виготског је то било *појмовно* значење. Њиме се апстрахује именовани предмет, уздиже до нивоа појма и сврстава тако у одређену категорију. Друкчије речено, реч је о категоријалном (појмовном) значењу речи. Друга важна функција је **аналитичка** – речју се именовани предмет анализира, на основу увида у творбене форманте, који собом носе одређена значења и уносе их у твореницу. Та анализа своди се на ниво аутоматизоване, неприметне радње, која човеку преноси однос који је током историје језичка заједница формирала према референту (*idem*: 47). Релациона функција тиче се способности **флексије** именских речи (у неким језицима, нпр. словенским или германским), којом се омогућава означавање односа у које реч ступа са другим појмовима из комуникативне ситуације (тј. из реченице) – флексија не утиче на основно значење речи, али показује њену функционалну улогу, указујући на „*oblik radnje koju predmet vrši u datom kontekstu*” (*idem*: 48–49). Под **лексичком** функцијом речи аутор сматра могућност речи да око себе окупи одређени број других речи према значењском и/или творбеном критеријуму, са којима улази у семантичке (парадигматске и синтагматске) везе (*idem*: 50–54).

Наведене улоге речи занимљиво указују на погледе психо(неуро)лингвиста на сложеност не само компоненти значења (којима се бави лингвистика) него и на функције речи као основних јединица наше свести. Такав увид доприноси једном, рекли бисмо, потпунијем погледу на реч као најмању самосталну језичку јединицу која преноси значење. Шире

познавање њених функција у нашој свести, може помоћи успешнијем трасирању путева који воде до њиховог освешћивања у наставном процесу.

4.3.5.2. О етапама усвајања значења речи. Идући за теоријом Виготског, А. Лурија такође истиче да дете током учења значења речи у матерњем језику пролази кроз три квалитативно различите развојне етапе, иза којих се одигравају сложени психолошки процеси. У **првој фази** (негде током прве и друге године) значење речи је повезано са непосредном ситуацијом (има тзв. симпрактички карактер) и афективно је обојено, што значи да је дифузно, непрецизно, још увек неконтурисано и веома широко:

„Za malo dete pas je ili nešto veoma strašno, ako ga je on ugrizao, ili nešto veoma prijatno, ukoliko ono raste zajedno sa psom i naviklo je da se igra s njim. Na taj način reč 'pas' ima afektivni smisao, a u ovom afektivnom smislu je suština reči” (*idem*: 68).

Негде око треће или четврте године живота, како објашњава Лурија (*idem*: 60), стабилизује се сигнификативна улога речи (предметна припадност), те дете разуме да се речима означавају елементи стварности која га окружује. Психолози који су претходили кружоку Виготског и Лурије сматрали су, пише аутор, да је сигнификативна улога речи једина, па чим се досегне разумевање означавања, завршава се и разумевање значења речи. Даљи развој се, према њима, заснивао само на богаћењу речника и учењу морфолошких и синтаксичких правила (*idem*: 66). Ипак, поред те функције, показало се да се речју врше и апстракција и категоризација, као најзначајнији процеси свести, те да се етапе даљег развоја заснивају управо на учвршћивању тих процеса – које Лурија назива *значењем* и у којим се богати смисаона структура значења.

Другу фазу карактерише напуштање афективног односа према означеном, а значење се гради искључиво на основу личног, непосредног искуства и конкретних, опажених ситуација. То је период предшколског и раног школског узраста, који се поклапа са стадијумом конкретних операција, на које је указао Пијаже. У контексту разумевања речи *пас* у у другој фази, Лурија наводи:

„U kasnijoj [= drugoj] etapi iza reči 'pas' odmah se javlja konkretno iskustvo (psa možemo hraniti, pas čuva kuću, pas nas čuva od lopova, pas nosi teret, on ratuje s mačkama, on može i da ujede), tj. iza reči 'pas' роћинје да се ниже много практичних очигледних слика и ситуација” (*idem*: 68–69).

У **трећој** развојној **фази** значења речи се апстрахују и реч се уводи у систем хијерархијски повезаних појмова. Реч добија *парадигматски* карактер, ступа у хипонимске и контрастне односе са другим речима. На примеру речи *пас* то изгледа овако:

„[J]azavičar nije teriјer i nije pas čuvar, ali oni pripadaju istoj kategoriji; jazavičar je pas, ali nije mačka; pas i mačka su животинје, ali nisu biljke itd.” (*idem*: 70; подвлачење наше, В. И.).

То је завршна етапа, у којој реч има апстрактни, вербално-логички карактер, који се од ранијих етапа разликује по значењској и системској структури (*idem*: 71). Везује се за период формалних операција. „Prisusutvo ili odsustvo logičke hijerarhije poјmova javlja se, prema tome, kao osnovno obeležje koje deli očigledno-akcionu primenu reči od verbalno-logičke primene poјmova izraženih rečju” (*idem*: 90). Пре овог периода јасно је да нема много смисла уводити ученике у парадигматске лексичке односе. Он долази, како је и Виготски приметио, с развојем пубертета, дакле – негде од петог разреда основне школе, када ученици овладавају апстрактним операцијама (*idem*: 83–84).

4.3.5.3. На неизграђеност парадигматских односа у предшколском добу указују и одговори деце на речи-стимулусе у асоцијативним тестовима. Један такав тест А. Лурија је спровео још 1928. године, а резултати су показали да синтагматски односи представљају

најранији облик говорне активности. Код детета између пете и седме године доминирају управо синтагматски одговори као реакција на вербалне стимулусе (нпр: *нас лаје, кућа зори* и сл.), док су парадигматски одговори јако ретки. Они се појављују тек у каснијем узрасту, а у периоду адолесценције и код одраслог човека преовлађују (*idem*: 174–175). На идентичне резултате указивало се и у каснијим радовима (исп. нпр. Carter 1998: 190). Лурија ће ове налазе објаснити чињеницом да синтагматски односи представљају „природнији облик говора”, они су скопчани са дететовим искуством и чине прототип исказа. Са друге стране, парадигматске везе засноване су на принципима супротстављања и хијерархизованости. Иако ови односи можда делују као најједноставније везе међу речима, оне то нису, јер нису јединица говора колико су логичка јединица језика. Отуда је јасно због чега се њима овладава тек касније, са развијеном способношћу уопштавања, систематизације и апстрактног мишљења (Lurija 2000: 172–173).

4.3.5.4. **О динамици усвајања лексичког фонда.** Говорећи о сложености развоја индивидуалног речника матерњег језика, Лурија показује да он „ima interesantan i dramatičan put” (*idem*: 99). Методе за истраживање усвајања лексике које је успоставио Л. Виготски преузимали су и други истраживачи (А. Лурија, С. А. Карпова), а њихови експерименти, као и многи каснији, који су се спроводили широм света и уз различите методологије, указују на следеће чињенице:

(1) Најраније се усвајају **именице** конкретног значења (тзв. „речи-предмети”, у терминологији Бертранда Расела), а затим **глаголи** и **придеви**, те **релационе** речи (везници, предлози, прилози); лексичке границе семантичких група које означавају објекте/предмете лакше је усвојити него лексичке границе група глагола (Lukić 1982: 195–197; Carter 1998: 192; Lurija 2000: 98–101; Vasić 2000: 50; Clark 2017: 409).

(2) У једном истраживању активног писаног речника ученика основне школе, фреквенција употребљених именица по врстама има следеће вредности: именице **конкретног** значења – 76,92%, **апстрактне** – 12,11%, **градивне** – 10,56%, а **збирне** свега 0,41%. У дечјем речнику апстрактне именице употребљене су са скоро седам пута мањом учесталošћу (Vasić 1972a: 80).¹²¹

(3) На основношколском узрасту најфреквентније именице у писаном језику ученика, према истраживању С. Васић (1972a: 80), јесу редом: *кућа, човек, сунце, мајка, вода, месо, птица, река, рука*.¹²² Оне очигледно припадају именицама са конкретнопредметним значењем, а ауторка сугерише да су именице које имају ниску фреквенцију претежно апстрактне. Шире посматрано, како налази ауторка, најфреквентније именице припадају домену ПРИРОДЕ, потом домену КУЋЕ, затим домену ЧОВЕКА, и на самом крају су апстрактне именице (које се односе на апстрактно мишљење и емоције) (*idem*: 88). Наведене домене С. Васић назива *психосемантичким просторима* дечјег речника на основношколском узрасту, који нам могу рећи много о дечјим интересовањима, њиховој стварности, природи њиховог речника, те о њиховом когнитивном стилу (*idem*: 96). Познавање наведених психосемантичких простора ученика може помоћи у адекватном одабиру примера на којима се изучавају језичке (у нашем

¹²¹ У погледу тренда употребе именица од најмлађег до најстаријег основношколског узраста, С. Васић са чуђењем закључује да оштар растући тренд имају управо заједничке, конкретне именице (које предност у употреби задржавају до краја), иако би се претпостављало да такав тренд имају апстрактне именице (за које се бележи само благи пораст). „Izgleda da ni škola ni zrenje ne deluje mnogo na upotrebnu vrednost apstraktnih imenica na uzrastima koje smo ispitali” (1972a: 85).

¹²² Занимљиво би било данас спровести исто истраживање и упоредити десет најфреквентнијих именица у писаним радовима ученика. Да ли су најважнији појмови у њиховој свакодневици исти или се разликују? У којој мери се разликују? Који појмови имају данас нижу фреквенцију, а који су се издигли на ниво најфреквентнијих именица? Шта то говори о њиховој свести, животу, системима вредности ка/у којима се крећу?

случају – лексиколошке) појаве. Уколико се бирају примери који су ученицима добро познати, који представљају њихову свакодневицу, припадају доменима њихових интересовања, корист ће бити вишеструка: ниво аспирације за усвајање новог градива биће уздигнут на виши ниво, а свакодневни појмови стварају утисак удобности и пренебрегавају потенцијални отпор од далеког, страног и незанимљивог.

(4) Најпре се усвајају глаголи који означавају **радњу**, док се теже препознају глаголи којима се именује неко пасивно стање (*спавати, одмарати се*) (Luriја 2000: 98–101; Lukić 1982: 195–197).

(5) Једноставније се усвајају они глаголи који се могу употребити у вези са ограниченим, малим скупом објеката; са друге стране, теже се усвајају глаголи који имају широко значење и примену – за њихову тачну употребу деци је потребно више времена (нарочито у вези са енглеским глаголима који творе фразалне конструкције, типа *make, let, get* и сл.; у српском језику би то били глаголи непотпуног значења (модални, фазни, помоћни) и други¹²³ (Clark 2017: 409; Clark ²2009: 145–146).

(6) Од придева се најлакше усвајају (и најчешће користе) **описни** придеви (Lukić 1982: 195–197).

(7) Именице са апстрактним значењем и значењем радње (*одмор, бежање*) теже се разумеју – млађа школска деца показују колебање приликом њиховог идентификовања (Luriја 2000: 98–101; Vasić 1972a: 80–85).

(8) Што се тиче предлога, прилога и везника, у децем писаном говору на основношколском узрасту заступљенији су они који означавају место, време и узрок, од оних који означавају начин и последицу (Lukić 1982: 195–197).

(9) У писаном говору основношколаца заступљенији је именски систем речи од глаголског; именице и глаголи су најзаступљенији у речнику ученика основне школе (Lukić 1982: 195–197; Cvijović 1992: 17–21).

(10) Теже се идентификују и речи које су дате у зависном падежу од речи у основном парадигматском облику (Luriја 2000: 98–101).

(11) Учесталост значења утиче на степен разумевања речи – фреквентније значење ће се боље и брже разумети од оног које је мање фреквентно (Luriја 2000: 257–258).

(12) Нискофреквентна и непозната реч лакше ће се идентификовати у контексту него изван њега (Luriја 2000: 258–259).

Све наведене закључке (1–12) требало би узети у обзир приликом одабира **примера** на којима се ученици уводе у лексиколошке категорије и односе. Прототипични примери требало би да буду оне лексеме и облици који су ближи ученичком језику, које боље разумеју и дуже употребљавају. На тај начин апстрактна теоријска разрада постаје пријемчивија свести којој је намењена и самим тим има висок потенцијал да се разуме и постане део трајног, системског знања ученика.

¹²³ Један од показатеља да дете није усвојило пуно значење речи, онако како га знају одрасли, јесу његове лексичке грешке које прави у каснијем развоју. Баурермен (1982) (према Clark ²2009: 145–146) је указала на чињеницу да дете може тек касније, када детаљније усваја значење речи, да има омашке у њиховој употреби, које су последица покушаја реорганизације неких делова лексикона.

4.3.6. **Усвајање значења речи у теорији Ане Марјановић.** За преглед онтогенетских проучавања значења речи значајан је рад А. Марјановић (1984), у чијим резултатима проналазимо сублимацију идеја водећих психолингвиста, али и дијалог с њима, те указивање на поједине недостатке теорија Ж. Пијажеа, Л. Виготског, И. Кларк, и разраду сопствене теорије на основу тумачења емпиријских података. Посебно се могу издвојити два истраживања које је ауторка спровела (Марјановић 1984) и која су јој послужила да разради теоријски модел усвајања значења речи, утемељен првенствено на поставкама Л. Виготског.

4.3.6.1. У првом истраживању (1984: 15–62) ауторка користи тзв. *реч-контекст тест* (РКТ), који је прилагођена верзија теста Х. Вернера и Е. Каплан (1952). Овим тестом се прати како деца различитог узраста, од шест до дванаест година, усвајају значење непознатих речи на основу контекста. У њеном испитивању нашле су се осам именица (од којих су четири конкретне и четири апстрактне). Тест је садржао четири корака: (1) ученику се прочитају четири реченице у којима је употребљена њему непозната реч, а након тога, (2) ученик је требао да дефинише кључну (непознату) реч из реченица. (3) У следећем кораку испитаник се морао одредити за једну од три понуђене реченице у којој је реч погрешно употребљена, а у последњем задатку (4) требало је самостално употребити дату реч у новом контексту. На основу анализе свих ученичких одговора, А. Марјановић је учила различите степене развоја значења речи сходно узрасту. Најмлађи ученици, који су на најнижем нивоу развоја, уопште не могу да перципирају реч као самосталну значењску јединицу у реченици.¹²⁴ Они реченицу схватају у целини и магловито. Када почну да уочавају речи, независни вербални симбол ће пре постати именица конкретног значења (јер означава референт који јасно може да се замисли) него што ће то постати апстрактна именица (*idem*: 45). Најзрелији одговори указују на способност генерализације и изналажења парадигматских односа на основу контекстуалних информација. Поводом разлика у дечијим одговорима, ауторка ће констатовати: „Ovi procesi se razvijaju lagano i ne završavaju se potpuno čak ni u dvanaestoj godini” (*idem*).

4.3.6.2. На континууму ученичких одговора, који иде од најнезрелијих (синкретичких) до најстабилнијих одговора (заснованих на појмовном мишљењу) запажа се већ поменути распон од језичке синтагматике до парадигматике. Наиме, као што је запазио и Лурија (в. т. 4.3.5.3), синтагматске односе дете прво усваја, јер они чине прототип исказа и ближи су дететовом вербалном искуству. Према речима А. Марјановић, реч је о односима заснованим на **близини** (између речи у реченици). То је још један разлог због чега их деца прво усвајају, а још један од показатеља те чињенице је и првовремено схватање реченице као целине, па постепено сегментирање појединачних речи у њој. Са друге стране, парадигматски (супституциони) односи формирају се према **сличности**. Ову тврдњу ауторка поткрепљује Јакобсоновим речима: „Znaci u supstitionom sklopu povezani su različitim stepenima sličnosti, koji osciliraju između ekvivalentnosti sinonima i zajedničkog značenjskog jezgra antonima” (Jakobson 1976: 467 према Марјановић 1984: 46). Одговори засновани на парадигматским односима су индикатор најзрелијег разумевања значења. Да би се они конституисали, потребна је способност уочавања сличности и уопштавања. А увиђање сличности, како то објашњава Виготски (1977: 209–210), и у томе га следи и Лурија (2000: 82–83), сазрева после сазревања способности уочавања разлика.¹²⁵ Л. Виготски, у теоријској разради овог закона, закључује да „poimanje sličnosti

¹²⁴ Ж. Пијаже, Л. Виготски и А. Лурија су такође указивали да је прва реч детета заправо једнака исказу. Временом, са развојем семантичности, реченица се рашчлањује на низ повезаних, ужих семантичких јединица – речи. Тако дете своју мисао развија идући од целине (исказа) ка делу (речи) (Vigotski 1977: 324–325; Lurija 2000: 37–38).

¹²⁵ Први је овај закон уочио и формулисао Е. Клапаред (назвавши га *законом поимања*), а неретко ће се на њега позивати и Ж. Пијаже (исп. Vigotski 1977: 209–210).

zahteva da se stvori prvobitno uopštavanje ili pojam koji obuhvata predmete među kojima postoji taj odnos. Naprotiv, poimanje različenosti ne zahteva da misao obavezno stvori pojam i može nastati sasvim drukčije”. Надовезујући се, А. Лурија објашњава: „činjenica da prvo sazreva razlikovanje, a zatim generalisanje označava korenitu smenu psiholoških operacija koje dete koristi ispunjavajući zadatak. Ovo označava prelaz od očigledno-akcionog izdvajanja obeležja ka verbalno-logičkom uopštavanju, uvođenju očiglednih predmeta u zajedničku apstraktnu kategoriju”. С тим у вези је податак добијен на основу експеримента, на који се на овом месту позива Лурија, и који показује да је код предшколске деце доминантна операција разликовања, а не операција проналажења сличности.

Однос синтагматике, обележен је односима **блискости**, брже се досеже и когнитивно је једноставнији. Са друге стране, однос парадигматике, обележен односом **сличности**, касније sazreva јер је когнитивно сложенији. На основу овога проистиче јасна наставна импликација и једна нова претпоставка.

Импликација: Парадигматске односе у настави ученици могу у пуном смислу разумети тек од петог разреда, будући да се тек од почетка пубертета развијају способности генерализације, уопштавања и мисаоног кретања по мрежи супститутивних, парадигматских јединица.

Претпоставка: Не можемо а да не приметимо да се на структурном нивоу овај однос може упоредити са метонимијом – заснованом на блискости и метафором – заснованом на односима појмовне/предметне сличности. То нам већ говори да је метонимија највероватније когнитивно једноставнија и да се пре усваја од метафоре, која је захтевнија. Остаје нам да одговор на ову претпоставку потражимо у психолингвистичким налазима, о којима ће бити више речи мало касније (в. т. 4.4.2).

4.3.6.3. Вратимо се поменутих истраживањима А. Марјановић. Друго важно испитивање које је ауторка спровела односило се на **усвајање вишезначности** (полисемије) код деце између четири и десет година методом који је назван „скала промене смисла речи” (1984: 63–75). Испитивано је разумевање значења шест конкретних именица (*мајка, сунце, вода, кућа, дете и пут*) тако што су се сваком детету читале реченице у којима је дата реч, овом узрасту врло добро позната, употребљена у основном и изведеним значењима, а од детета се тражило да објасни значење дате речи у сваком контексту и одговори на питање да ли она може тако да се употреби.

Резултати овог истраживања су показали да (а) најмлађи испитаници (од четири до шест година) углавном *не опажају* да иста реч у свакој од неколико реченица има друго значење. (б) Нешто старија деца (од седам година) примећују да реч у датим реченицама мења значење, али сматрају да тако не може бити употребљена. Како ауторка наводи, код њих се јављао „когнитивни конфликт”, али нису успели да га превазиђу. (в) Најзад, старији испитаници (од седам и десет година) примећују промену значења речи у зависности од контекста и такву употребу допуштају, уз покушај тумачења секундарног значења. Речима ауторке – код њих се јављао когнитивни конфликт и они су покушавали да га превазиђу (*idem*: 66–67).

4.3.6.4. На основу описаног истраживања вишезначности код деце, А. Марјановић ће указати на **три стадијума** усвајања значења речи, који корелирају са развојним стадијумима Пијажеа и Виготског. Нама су они драгоцени, јер је експеримент спроведен са децом из Србије, а начелно подударење резултата само говори у прилог универзалности развојних етапа (утолико пре што су њихове методологије истраживања биле различите). Ипак, теорија А. Марјановић додатно осветљава ове стадијуме и има своје специфичности. Ауторка критикује Пијажеово

становиште (*idem*: 92–97), према коме се језиком само одражавају већ створене интелектуалне структуре, и у виготскијанском духу истиче да језик, „по наћину на који је *ustrojen*, није само *amplifikator* мисаоних операција, већ је несумњиво *modelator* и *koordinator*”, тј. средство у развоју мисаоних операција. Пијажеова теорија је, према мишљењу Марјановић, адултоцентрична, јер се способности детета упоређују са способностима одраслог. Пијаже се не задржава, констатује ауторка, на испитивању синкретичког мишљења (са првог стадијума), јер сматра да се о мисаоним операцијама у вези са значењем на том стадијуму још увек не може говорити (*idem*: 96–97). Иако ће се у својим теоријским разрадама умногоне ослонити на теорију Виготског, она ће је помало модификовати. Као што смо имали прилике да видимо, за Виготског је усвајање појма значило усвајање значења речи. Међутим, у теоријским погледима А. Марјановић *значење речи* није исто што и *појам*, јер он, тврди ауторка, одражава стабилан систем односа. За разлику од тога, значење је променљиво, флексибилно и динамично, будући да се гради у сваком новом контексту. Тежећи максималној прецизности у свом моделу, Марјановић ће истаћи да се заправо изједначава *начин грађења* значења речи са *начином грађења* појма. Из конвенционалности односа знака и означеног, која је имала суверени значај у теорији Виготског, сада се тежиште помера на флексибилност и реч-симбол, која има динамично значење (*idem*: 102–108).¹²⁶ Новина у моделу развојних стадијума А. Марјановић огледа се у раздвајању мисаоних *јединица* од мисаоних *операција*. Мисаоне јединице се током стадијума развијају следећом динамиком: исказ – реч-слика – реч-мисао. Мисаоне операције које их редом прате и повезују јесу: агрегација, транспозиција, плурализација и генерализација. У наставку ће бити описани развојни стадијуми А. Марјановић, у којима се јављају наведене мисаоне јединице и операције (в. даље).

(1) **Први је предзначењски стадијум.** За дете на овом нивоу реч представља једно дифузно, неуређено значењско поље. Она још увек није конституисана као самостална, основна јединица говорног мишљења, па самим тим нема димензије значења, не постоји као јасан симбол и не може се уочити. Дете разуме исказе, али не уочава значења појединачних речи. У познатом значењском троуглу *језик (симбол) – мишљење – стварност (референт)* још ниједан однос није конституисан, па Марјановић сматра да се зато на овом стадијуму још увек не може говорити о значењу. За дете реч представља само знак за „хрпу” међусобно неповезаних објеката, међу којима се не успостављају никакве везе, а ментална операција које је доминантна на овом нивоу назива се агрегација. У тренутку када дете покушава да изнађе сличности међу објектима према неким субјективним критеријумима, појављује се нова ментална операција – транспозиција – која представља корак ка наредном стадијуму (*idem*: 69–70; 80–82).

(2) **Други је стадијум конвенционалних група.** Значењу, како га испитаници на овом нивоу разумеју, ауторка додељује атрибут „круто”. Иако дете на овом нивоу уочава промену значења, оно је не допушта. Стога, исте речи у различитим контекстима биће увек хомоними. Реч се узима као конвенционални знак за скуп конкретних објеката обједињених конкретним (а не апстрактним) сличностима, који стварају мозаичну *слику*. У семантичком троуглу *језик (симбол) – мишљење – стварност (референт)* успоставља се однос само између језика и стварности (тј. симбола и референта). Друкчије речено, реч се не одваја од предмета, па дете зато нема способност да „преноси” назив на друге (сличне) појаве. Мисаоне операције које су активне на овом стадијуму јесу транспозиција и плурализација. Плурализацијом дете гради

¹²⁶ Ову разлику између појма и значења у теорији А. Марјановић увиђао је и сам Л. Виготски. Наиме, водећи се радovima Ф. Полана (F. Paulhan), он указује на разлику између *значења* (= појма) и *смисла* (= значења у контексту): „Као што знамо, рећ у различном контексту, лако менја свој смисао. Значенје је, напротив, она непокретна и непроменљива таћка која остаје постојана крај свих промена смисла рећи у различном контексту” (Vigotski 1977: 375). Дакле, и Виготски и Марјановић говоре о истом феномену, само се терминолошки разилазе.

псеудопојмове и ствара врсту опште слике; она представља мост ка наредном, највишем стадијуму (*idem*: 70–72; 84).

(3) **Трећи је стадијум флексибилних система.** На овом стадијуму ученици дају најзрелије одговоре. Појаве које се именују истим знаком доводе се у апстрактну, заједничку категорију и, захваљујући развоју појмовног мишљења, рађа се свест о парадигми. Сада је изграђена *мисао* о референту (а не слика о њему – како је то било на претходном стадијуму). Коначно је значењски троугао успостављен у целости, стабилизирани су односи између језика, стварности и мишљења, а значење постаје флексибилна категорија, која зависи од контекста. На овом нивоу напушта се ментално оперисање плурализацијом и доминантна постаје генерализација (*idem*: 72; 85–87).

На основу спроведених истраживања, Марјановић ће закључити да је усвајање значења речи „*dinamički proces u kojem dete aktivno gradi, razgrađuje i ponovo gradi određene značenjske odnose*” (*idem*: 86–87). У том процесу дете пролази кроз три квалитативно различита стадијума, како су о томе већ говорили Пијаже и Виготски, али у теорији А. Марјановић проблем скоковитог преласка из једног у други стадијум теоријски је решен издвајањем мисаоних операција од мисаоних јединица. Премда се свака мисаона јединица везује за по један развојни ниво, мисаоне операције се јављају на једном и преносе се на други ниво, чиме доприносе његовом развоју.

Табела 7: Развојни стадијуми усвајања значења, мисаоне јединице и операције¹²⁷

Стадијуми развоја значења (А. Марјановић)	Предзначењски стадијум (од 4 до 6 година) ¹²⁸		Стадијум конвенционалних група (7 година)	Стадијум флексибилних система (од 7 до 12 година)
Мисаоне јединице	исказ		реч-слика	реч-мисао
Мисаоне операције	агрегација	транспозиција	плурализација	генерализација
Стадијуми развоја појмовног мишљења (Л. Виготски)	синкрети		комплекси	појмови
Стадијуми интелектуалног развоја (Ж. Пијаже)	преоперациони стадијум		стадијум конкретних операција	стадијум формалних операција

4.3.6.5. Све досада наведено недвосмислено подржава раније наведену импликацију да се ученици пре виших разреда основне школе не могу поуздано разумети лексиколошке категорије, будући да се парадигматско мишљење развија тек са развојем генерализације и апстракције. Овакав став потврђен је и у једном експерименталном истраживању заснованом на тесту лексичке одлуке (Schwanenflugel and Akin 1993: 9–11), чији су налази показали да млађи

¹²⁷ Ова табела представља модификовану верзију приказа који даје А. Марјановић у својој књизи (1984: 109).

¹²⁸ Године означавају узраст испитаника из експеримената А. Марјановић.

ученици (до осме године) имају сликовне представе конкретних појмова и ослањају се на њих. Смена сликовног и апстрактног стадијума долази негде између осме и десете године. Тек након тога ученик је способан, сматрају ауторке, да приступе информацијама које нису сензорне природе. Тада користе позадинско знање, контекст и могу апстрактно да мисле. Ипак, у складу са зоном наредног развоја, коју је увео још Л. Виготски, могуће је примерима, посредством различитих контекста, упућивати ученике на вишезначност, синонимију, антонимију, хипонимију и пре десете године (у нижим разредима основне школе), али не на теоријском нивоу, већ искључиво у језичкој пракси, будући да дете овладава логичким односима много пре него што је способно да их освести. Када су они дуже у његовом вербалном искуству, касније ће их уз мање напора, једноставније разумети и усвојити. О усвајању појединачних лексичкосемантичких категорија говори се у наставку овога поглавља (в. т. 4.4).

4.3.7. Усвајање значења речи у *Онтолингвистици* Татјане Гридине.

Онтолингвистика, или наука о усвајању језика током онтогенезе, једна је од најмлађих грана лингвистике која се у новије време почела интензивно развијати у Русији.¹²⁹ Поред многих лингвиста и психолингвиста који се баве онтолингвистичким истраживањима (попут Љ. О. Черњејко, С. Н. Цејтлин, Г. Р. Доброве, Е. С. Кубрјакове, Н. Б. Мечковске, И. А. Стернина, В. К. Харченко, Т. А. Гридине и многих, многих других), ова млада научна дисциплина у Русији живи и у онтолингвистичкој лабораторији (*Лаборатория детской речи РГПУ им. Герцена*) Државног универзитета у Санкт Петербургу, а сваке године се најеминентнији руски и инострани онтолингвисти (лингвисти, педагози, психолози) окупљају на међународној научној конференцији посвећеној питањима и проблемима ове научне дисциплине, која се од 1991. године редовно одржава једном годишње у Санкт Петербургу (Круглякова 2016: 3–5).¹³⁰ Онтолингвистика у највећој мери обухвата развојну психолингвистику – тј. све студије које смо досада реинтерпретирали могу се сматрати и онтолингвистичким.

4.3.7.1. Будући да је онтолингвистика научна дисциплина која првенствено има дијагностички карактер (Доброва 2016: 7), резултате њених истраживања могу у формативне сврхе користити педагогија и методика наставе језика. Друкчије речено, она може бити образовној лингвистици драгоцен извор путоказа ка високоефикасној наставној теорији и пракси.

4.3.7.2. Т. А. Гридина је у свом уџбенику *Онтолингвистика – язык в зеркале детской речи* (2013), у складу са својим претходницима, такође указивала на етапност у усвајању значења речи, мада су те етапе у руској онтолингвистици имале клизне границе, у зависности од

¹²⁹ Иако је, као што смо могли видети, питање развоја дечјег језика окупирало пажњу психолога и лингвиста током читавог 20. века, самостални развој ове научне дисциплине може се пратити негде од осамдесетих или деведесетих година прошлог века, а термин *онтолингвистика* предложила је С. Н. Цејтлин 2006. године (Доброва 2016: 6). Да овај термин још увек није заживео у српској лингвистици, сведочи Кобис+ претрага српских библиотечких фондова, која показује да нема ниједне библиографске јединице са кључном речи „онтолингвистика”. Још је упечатљивији податак да када се у једноставној Гугл претрази упише „онтолингвистика”, сваки од малобројних резултата односи се на руски језик или, евентуално, на још неки страни језик (google.com, 23. 4. 2021). Нема ниједног српског извора/резултата у коме се помиње овај термин.

¹³⁰ Према Г. Р. Добровој (2016: 9), онтолингвистика се у најопштијем смислу може поделити на онтолингвистику норме Л1, онтолингвистику норме Л2 и онтолингвистику патологије. Када је реч о онтолингвистици норме Л1 (развоја матерњег језика), она се даље може гранати на развојну лингвистику, развојну психолингвистику, развојну неуролингвистику, развојну социолингвистику и развојну психологију говора. Занимљиво је да се у оквиру развојне лингвистике могу издвојити гране аналогне општелингвистичкој подели: развојна фонологија, развојна морфологија, развојна лексикологија, итд.

критеријума који се узимао као релевантан у дечјем говору.¹³¹ Током развојног периода дечији језик карактеришу многе иновације, чије разумевање учесницима у наставном процесу може бити вишеструко корисно. Према речима ауторке, оне се могу односити на формална или семантичка одступања од правилне, нормативне употребе језика одраслих и откривају језички потенцијал (и на обличком и на семантичком плану) (Гридина 2013: 23).

4.3.7.3. Иновације у дечјем говору се, у теорији Т. Гридине (*idem*: 24–25), могу поделити на **системноцентричне** (фонетске, граматичке, творбене, **лексичке** и **семантичке**) и системнофункционалне (које се односе на унутрашњу системност дечјег језика). Ми ћемо, за ову прилику, посебно пажњу обратити на опис лексичких и семантичких иновација.

У првој фази, негде од друге и треће године, дете ослушкује и почиње да анализира језик околине. Гридина наводи да је тај процес Р. Јакобсон назвао „метајезичка рефлексивност“ (*idem*: 49), док је С. Н. Цейтлин указала да у том периоду дете постаје „мали лингвиста-истраживач“ (Гридина 2013: 52; Цейтлин 2000: 220). У наредној фази, негде око пете или шесте године, под утицајем нормативних регула језика одраслих, „дечија лингвистичка генијалност“ почиње да јењава (Гридина 2013: 56).

4.3.7.4. Начелно се може говорити, показује Гридина, о два лингвокреативним тенденцијама које се паралелно развијају у језику детета. Прва је (а) сазнавање и трансформисање постојећих речи у језику, а друга је (б) смишљање сопствених номинација (*idem*). Први случај односи се на ситуацију у којој се дете сусреће са речју чије значење не зна (те смер учења иде од језика ка стварности, тј. од знака ка означеном), а у другом случају, дете се сусреће са реалијом којој не зна име, па је принуђено да га смисли (или сазна од одраслог); дакле, смер сазнавања је сада супротан и иде од стварности ка језику, тј. од означеног ка знаку. У теорији Гридине ови процеси усвајања значења речи препознати су и именовани као (а) језички и (б) когнитивни вектор. Језички вектор упућује на чињеницу да језик није само објект усвајања већ и инструмент спознавања света, а когнитивни вектор усмерен је на пројектовање знања о свету на језички систем (*idem*: 109–110).

(а) Ауторка наглашава да је у првим фазама усвајања језика (у предшколском узрасту) дететова пажња усмерена на звучање речи, јер оно жели да установи везу између звучања и значења. Дете тада само претпоставља значење непознате речи и, како наводи Гридина, тежи да успостави „логику именовања“. Непознату реч тако придружује значењу већ познате речи сличној по звучању. Тај процес доводи до семантичких иновација – употребе регуларне речи у новим, необичним значењима. Некада се може догодити да дете модификује форму новоусвојене речи како би је саобразило форми познате, сличне речи (*idem*: 57–59). Отуда је дечја лексика током развоја нестабилна и на семантичком и на формалном плану (исп. Цейтлин 2000) захваљујући процесима лексичке асимилације (Чернејко и Овсейцева 2013). Чернејко и Овсейцева у оквиру лексичке асимилације посебно издвајају процесе паронимске атракције (речи различитог значења а сличног фонетског склопа) и семантичке атракције (речи сличног значења), који карактеришу лексичкосемантички развој језика детета (*idem*: 175). *Буквализам* дечје перцепције, како то назива Гридина (2013: 61), који се огледа у наивном изналажењу везе између звучања и значења, повезан је са стадијумом дететовог интелектуалног развоја: конкретним операцијама, одсуством апстраховања и немогућности да се разуме арбитрарност

¹³¹ Руски онтолингвисти ће се неретко позивати на традиционалну троетапну поделу, на коју се позивала још М. И. Лисина (2019). У њеном тумачењу, прва етапа је довербална, када дете још увек не говори већ само слуша језик околине; друга етапа означава појаву првих речи, када дете разуме једноставније исказе и активно користи прве речи; трећа етапа, која се завршава са седмом годином, означава период у коме је развијена способност вербалне комуникације са одраслима.

језичког знака. Дечје иновације које се односе на усвајање непознате речи откривају потенцијална значења која би реч могла имати у језику, при чему, запажа ауторка, „дечје језичко осећање без грешке налази слабе карике у систему нормативних номинација”, јер њихова логика именовања „подлеже законима језичке симетрије” (*idem*: 64–65). Вођено њима, дете верује да једна реч одговара једном предмету/појму без остатка. Језичку асиметрију они у раним фазама не могу да схвате, те зато не могу да разреше когнитивни конфликт када се сретну са значењима вишезначне речи (Marjanović 1984: 69–72; Цейтлин 2000: 198).

(б) Многи истраживачи бележе нагли скок броја речи у речнику детета између друге и треће године.¹³² Међу тим речима неретко се јављају неологизми који говоре о дететовим вредносним оценама о свету који га окружује, те ће се од треће до пете године активно у његовом речнику јављати деминутиви (и хипокористици) и аугментативи, као и друга средства којима се постиже експресивна номинација. Још једна од законитости дечјих лексичких номинација јесте потреба да се креира реч којом ће се прецизирати значење, а најчешће је то форма која се везује за конкретне ситуације.¹³³ Примери које ауторка наводи сведоче о томе да се у новим речима које дете употребљава одражава његова слика света, као и ниво интелектуалног развоја (Гридина 2013: 73).

4.3.7.5. Када се дете сусретне да новом речи, оно у њеној форми покушава да фиксира оне значењске компоненте које су у вези са функцијом тог предмета. Део значења речи, разуме се, остаје празан; део подлеже семантичким проширењима и сужењима (Цейтлин 2000: 184), а део произвољној интерпретацији (Гридина 2013: 94). Током развоја значење се испуњава и стабилизује. Та стабилизација пролази кроз **три етапе**.¹³⁴ Према Гридиној, у првој етапи дете усваја предметну значењску компоненту, а затим, са развитком апстрактног мишљења, усваја појмовну компоненту. На тај начин дете кроз **прве две етапе** овладава предметно-појмовном, језгреном, компонентом лексичког значења. У **трећој** етапи усваја се конотативна компонента, која заузима периферну зону лексичког значења и у којој су фиксиране вредносно-експресивне семантичке ознаке. Ова компонента се, у начелу, најкасније и најпорије развија (*idem*: 108).

4.3.7.6. У овим онтолингвистичким разматрањима, као што се може видети, открива се карактер дечјих језичких (лексичких и семантичких) иновација, које одражавају дететов специфичан поглед на свет. Те иновације, према речима Гридине, одражавају „менталне доминанте језичког сазнања детета”, које се укрштају и смењују током развоја (*idem*: 141). Међу неким које ауторка наводи, посебно бисмо издвојили: а) мотивациону доминанту (потребу детета да пронађе везу између звучања и значења); б) доминанту личног значења (која је повезана са поэтапним усвајањем значења речи и мањком когнитивног искуства, што резултира неким специфичним значењем речи); в) антропоморфна доминанта (односи се на приписивање човекових особина објектима из света који окружује дете) – јавља се и супротна тенденција – опредмећивање (реификација) живог света; г) емоционално-експресивна и фигуративна доминанта дечјег мишљења и сазнања (односи се на успостављање аналогичности међу предметима и

¹³² На крају друге године дете зна између 250 и 300 речи, док на крају треће године тај број досеже до хиљаду (Гридина 2013: 50).

¹³³ Гридина наводи неке од следећих примера из говора руске деце: *папобрејка* [ум. *бритва*], *мамовар* [ум. *самовар*] и др. (*idem*: 70–71).

¹³⁴ С. Цейтлин (2000: 62) такође наводи три етапе у формирању лексичког значења, али у најранијем узрасту. Њена перспектива је, дакле, мало другачија: 1) у првој фази постоји ситуациона фиксација (значење има тзв. симпрактички карактер, везано је само за конкретну ситуацију), 2) у другој фази развија се предметно саодношење (денотативно значење) и 3) у трећој фази конструише се појмовно саодношење (сигнификативно значење). Тек се на наредним етапама семантичког развоја потпуно стабилизује сигнификативна функција речи и прихвата дубина лексичког значења – вишезначност.

појавама у свету и употреба метафоричких и метонимијских образаца)¹³⁵ (исп. детаљније о овоме у *idem*: 141–142).

Начини овладавања речима и њиховим значењима помажу састављачима наставних програма, писцима уџбеника, и надаре, наставницима да у подучавању нових речи поштују законитости дечјег мишљења (нпр. добро познавање денотативних значења, а слабије познавање конотативних вредности лексема) и своје наставне методе ускладе са његовим слабостима. Настава лексикологије у основној школи мора пратити развој дечјег интелекта, од конкретног до појмовног мишљења, указивати на механизме полисемије онда када су деца спремна да их разумеју, али првенствено на моделима и примерима које и сами користе, и најзад – пренебрегавати, иначе луцидне, дечје лексичке (формалне и семантичке) грешке засноване на потрази за везом између звучача и значења речи.

4.3.8. Усвајање значења речи у теорији Ив Кларк (Eve Clark). За разлику од претходно представљених психолингвистичких теорија – Ж. Пијажеа, Л. Виготског, А. Лурије, А. Марјановић, Т. Гридине и других – које заједно у процесу усвајања значења речи виде сукцесивну смену квалитативно различитих стадијума, етапа или фаза, међу којима постоји више или мање скоковит прелаз, теорија И. Кларк предвиђала је континуирани, линеарно-растући развој значења у језику детета. Она је по својој методологији више лингвистичка теорија него што је психолошка, тј. психолингвистичка. Утемељена је у семантичкој структуралној теорији коју су заступали Џ. Кац и Џ. Фодор (Katz and Fodor 1963) заједно са другим америчким структуралистима, према којој се значење речи може рашчланити на појединачне, универзалне семантичке компоненте, које се међусобно комбинују и које могу бити у језицима лексикализоване или нелексикализоване (нпр. *нежења* → 'људско' + 'мушко' + 'невенчано'). На овој семантичкој теорији почива компоненцијална анализа лексичког значења, која се у Америци и Русији развијала одвојено и са извесним специфичностима, од шездесетих и седамдесетих година двадесетог века (Драгићевић ²2010: 65–79). Поред тога што је реч о лингвистичкој теорији, она се истовремено тиче, како на овом месту запажа Р. Драгићевић, приступа начину мишљења и сазнања. Отуда је оставила трага и на психолингвистичке теорије (исп. нпр. теорију атомских мехурића Џ. Ејчисон), које организацију менталног лексикона посматрају кроз слагање одвојених семантичких компонената (примитива) из којих се речи састоје (Aitchison 1987: 63–71; Драгићевић ²2010: 48–49).

4.3.8.1. Ив Кларк ће у свом приступу следити управо компоненцијалност лексичког значења. Образлажући своју тезу, Кларк наводи да дете, када почне да усваја речи матерњег језика, оно најпре научи само елементарне семантичке компоненте речи, да би временом број компонената обогаћивало и приближавало се тако језику одраслих: „Usvajanje semantičkog znanja sastoji se od dodavanja novih crta značenja rečničkom ulazu [енгл. *lexical entry*] za jednu reč, sve dok se kombinacija crta ulaza za tu reč koju dete koristi ne podudara sa značenjem kakvo je kod odraslih” (Klark ²1985: 158).¹³⁶ Будући да једна реч у језику детета у почетку има једну или две семантичке компоненте, њено значење је шире (него значење те речи код одраслих). Значење се временом сужава уз увођење нових семантичких црта и учењем нових речи „које преузимају delove прешироког semantičkog domena” (*idem*: 159).

4.3.8.2. Семантичке компоненте су универзалне биполарне вредности које дефинишу дати појам. Деца их усвајају одређеним редоследом. Иако није потпуно јасан редослед усвајања

¹³⁵ О метафори и метонимији у онтогенези биће посебно речи у наставку овога поглавља (в. т. 4.4.2).

¹³⁶ Цитат је преузет из српског превода студије: Eve Clark, „What’s in a word? On the child’s acquisition on semantics in his first language”, in: *Cognitive Development and the Acquisition of Language* (ed. T. E. Moore), Academic Press, Inc, 1973.

свих компонената, сигурно је, тврди Кларк, да се најпре усвајају оне које су уопштеније, семантички надређене, а самим тим и заједничке већем броју речи, од оних које су конкретније, семантички подређене.¹³⁷ Позитивна вредност сваке компоненте усваја се пре од њене негативне вредности (Clark 1971: 275; Klark ²1985: 162). До сличних закључака су у својим истраживањима, како преноси Кларк на више места (1971: 274; ²1985: 181–183), дошли Доналдсон и Балфор (1968), као и Доналдсон и Велс (1970). Они показују да деца (од 3;5 до 4;1)¹³⁸ најпре разумеју значење прилога *више*, док *мање* погрешно интерпретирају у истом значењу као и *више*. Ови резултати постају разумљиви, говори Кларк, уколико имамо у виду да дете најпре усвоји компоненту ± количина, док још увек није усвојило компоненту +/- поларно. Будући да се најпре усваја позитивна вредност, сасвим је јасно зашто и *више* и *мање* за дете значи *више*. Доналдсон и Велс (1970) сматрају (према Clark 1971: 274) да се на исти начин усвајају немаркирани (позитивни) чланови многих придевских антонима (*велики–мали*, *висок–низак* и др.). Прво ће се научити позитивни члан (*велики*) (+димензија), а негативни члан (*мали*) ће се разумети у истом значењу као и позитивни. Ауторка на другим местима претпоставља да деца имају когнитивну преференцију ка већој димензији и позитивним вредностима, те да им тзв. „нелингвистичке стратегије” које користе сугеришу да одаберу веће, више, шире итд., јер су то најбољи примери семантичке ознаке количина (Clark 1973: 163, 180; ²2009: 143). Тек када се усвоји компонента +/-поларно, односно „*da je 'više' pozitivno, a 'manje' negativno*” (Klark ²1985: 160), дете ће разликовати антониме *велики* и *мали*, а затим ће, уз усвајање других димензионалних компонената, усвајати и друге димензионалне парове (в. ниже, т. 4.4.1.1).

4.3.8.3. Принципи **контраста** и **конвенционалности** у усвајању значења речи. Теорија И. Кларк о усвајању значења речи умногоме се темељи на овим принципима дејег мишљења, о којима је ауторка писала у више наврата (нпр. Clark 1988, 1990, 2007, ²2009). Принцип контраста подразумева да различите речи имају различита значења: „Every two forms contrast in meaning” – тврди ауторка (Clark 1988: 318). Друкчије речено, свака разлика у форми истовремено значи и разлику у значењу, па према принципу контраста, закључује Кларк, нема потпуне синонимије. Ипак, једна иста форма може имати више значења, а свест о вишезначности, како смо имали прилике да видимо, деца стичу нешто касније.

Принцип контраста подржан је законом језичке економије, према коме језик не трпи сувишна нагомилавања различитих форми којима се преноси исто значење. Отуда ће дете тек касније прихватити могућност синонимије. Уколико се сретне са новим именом неке категорије за коју већ поседује име, оно ће одбити могућност истог значења, те ће нову реч сматрати именом надређене или подређене категорије, или ће је, евентуално, придружити неком предмету/појму за који нема име (*idem*: 324–325). Ауторка готово изричито тврди да се принцип контраста формира врло рано у језичком развоју, и да је немогуће сматрати тачном хипотезу

¹³⁷ Према наводима Clark 1973: 179, Д. Слобин (1971) предложио је да се за главни критеријум у одређивању редоследа усвајања семантичких обележја узме њихова когнитивна комплексност. Она обележја која су когнитивно једноставнија, усвајаће се пре комплексних, когнитивно захтевнијих обележја. Ово је критеријум од кога и ми полазимо у истраживању импликација психолингвистичких налаза за наставу (в. т. 4.2).

Иако Кларк на истом месту запажа како овај параметар није увек лако измерити, на основу једног истраживања усвајања предлога *у*, *на* и *испод*, показује да се они усвајају наведеним редоследом: најпре се однос САДРЖАВАЊА, а затим однос НОШЕЊА (Clark 1973: 179; ²2009: 142). Ауторка закључује да се током интерпретације наведених предлога деца служе лингвистичким и нелингвистичким стратегијама. Степен подударња одговора који су засновани на семантичком (лингвистичком) знању и оних одговора који су засновани на нелингвистичким стратегијама може указати на ниво когнитивне комплексности појмова, који утиче на редослед њиховог усвајања (Clark 1973: 181).

¹³⁸ У психолингвистичким онтогенетским истраживањима узраст испитаника се конвенционално бележи на овај начин. Тачка и зарез одвајају број година и број месеци детета. Ми ћемо у даљем тексту, када буде потребно, користити исти начин бележења.

која говори у прилог дечјем неразликовању значења међу речима у првим годинама учења језика (енгл. *Null hypothesis*) (*idem*: 330).

Принцип контраста функционише синергично са принципом конвенционалности. Позната реч је конвенционална. Она ће анулирати учење нове речи са истим значењем. Логика детета – саопштава Кларк – говори следеће: уколико говорник употреби нову, неконвенционалну реч, он сигурно *жели* да пренесе неко ново, *другачије* значење. Говорникову интенционалност, тврди ауторка, дете почиње да разуме већ у првој години. Стога, када говорник употреби неку реч *y*, а не очекивану реч *x*, он то чини свесно, са разлогом и са јасном намером. Та чињеница детету преноси информацију да речи *x* и *y* не значе исто (исп. *idem*: 319, 323–324).

Наведени логички механизми који управљају дечјим мишљењем имају две конкретне последице на учење речи. Прва од њих односи се на чињеницу да познате речи имају предност у односу на нове речи. Дакле, нова форма која има значење већ познате речи, унапред је осуђена на репулзију у дечјој свести, будући да је неконвенционална и да тај семантички простор у менталном лексикону већ заузима једна (конвенционална) форма. Друга последица је чињеница да се нове речи морају разликовати по значењу од већ познатих речи (*idem*: 330). А то имплицира да способност разумевања истозначности код деце сазрева након функције контрастирања, тј. разликовања (в. т. 4.3.6.2).

4.3.8.4. Принципи контраста и конвенционалности се у теорији И. Кларк комбинују са деловањем других принципа током усвајања значења речи (*idem*: 330–331). Један од њих је *принцип целог предмета*, којим дете претпоставља да говорници речима именују целовите објекте (појаве, предмете и др.), а не њихове делове или нека издвојена обележја. То значи да ће са усвајањем нове речи дете инстинктивно њено значење везивати за неку целину. Други принцип који ауторка истиче јесте *таксономски принцип* (основног нивоа категоризације). Утемељен је у чињеници да се рани дечји речник састоји од појмова који припадају основном нивоу категоризације одрасле особе. Разлог томе је концептуална и лингвистичка повлашћеност овог основног нивоа. На концептуалном плану појмови су међусобно повезани и лако се идентификују као припадници исте категорије. Са друге стране, на лингвистичком нивоу они углавном имају једноставнију форму од чланова подређене категорије и самим тим су лакши за усвајање (Clark ²2009: 124–125).

4.3.8.5. Као што је већ запазила и Т. Гридина (2013, в. т. 4.3.7.4), И. Кларк ће у својим нешто каснијим радовима указати на двосмерност процеса у усвајању лексичког значења. У првом случају, дете има формиран концепт, односно знање о свету, али нема реч да тај концепт именује. Тако се изграђена когнитивна структура пројектује на семантику нове речи. У другом случају, усвајање значења нове речи са којом се дете сретне захтева структурисање новог, непознатог концепта. Кларк истиче да у том процесу кључну улогу има језик одраслих упућен деци (Clark 2017: 398, 411, 417). Социјална интеракција са одраслима, са једне стране, и истовремено самостално усвојено знање о свету које га окружује, са друге стране, два су основна извора изградње концептуалног знања, које се пројектује на непознате речи (Clark ²2009: 128, 147).

4.3.8.6. Након неколико деценија од успостављања теорије о семантичком грађењу речи посредством постепеног усвајања семантичких компонената, Е. Кларк ће пред научну јавност изнети слабости своје хипотезе (²2009: 130–132). Као што је показано, ова теорија заснована је на полазној претпоставци да су значења свих речи грануларно структурисана, те да се могу рашчланити на мање значењске компоненте које се сукцесивно усвајају током развоја. Наиме, ауторка указује да њена теорија само делимично може бити успешна, јер не нуди објашњења за

усвајање значења оних речи која не могу бити декомпонована на семантичке елементе. Резултати спроведених истраживања која су испитивала редослед усвајања семантичких компонената из домена димезионалности (*велики–мали, висок–низак, дугачак–кратак, дубок–плитак*), количине (*више и мање*), времена (*пре–после*), сродства (*брат, сестра, ујак* и сл.), или компоненте каузативности, како наводи Кларк, највероватније тачно указују да је усвајање значења речи процес који тече градабилно. Дете ће користити реч и онда када није досегло њено пуно значење, мада на исти начин функционише и језик одраслих (*idem*: 142). У истраживањима која су била постулирана на ауторкиној теорији долазило се до закључка да оне речи које имају заједничке семантичке компоненте могу бити конфузне, што ће доводити до њиховог мешања у употреби и тежег учења. Ипак, признаје Кларк, други аутори показују да код неких речи које деле семантичка обележја не долази до интерференције у интерпретацији и употреби, иако би се то очекивало. Дакле, како и Кларк надаље пише, тачни узроци мешања значења речи током учења не могу се лако идентификовати. Уз то, теорија о усвајању семантичких компонената у потпуности пренебрегава социјалне (прагматичке) факторе релевантне за развој лексичке компетенције, чију је важност Кларк и сама, како смо видели, препознала у каснијим фазама научног рада. На самом крају, практично одустајући од примарног, целовитог концепта своје хипотезе, ауторка закључује: „approaches based on semantic components fail overall because only part of the lexicon is compositional” (2009: 131).¹³⁹

4.3.8.7. Теорија И. Кларк наишла је на критику и у нашој психолингвистици. Ана Марјановић (1984: 97–102) овај теоријски концепт описала је као адултоцентричан (како је, уосталом, квалификовала и теорију Ж. Пијажеа), јер се у истраживању и анализи усвајања значења полази од гледишта одраслог и тренутно знање детета на развојном путу мери разликом у односу на зрело познавање значења. Такво гледиште има недостатке јер не узима у обзир ниво интелектуалног развоја ни менталне операције које је дете способно да изводи. Марјановић примећује да приступ И. Кларк занемарује да је језик модулатор мисаоних процеса, чиме се претпоставља да су у семантичком троуглу (*језик – мишљење – стварност*) односи од самога почетка формиран и стабилни, као и да у сазревању нема квалитативних промена (већ су оне квантитативне, будући да се број семантичких компонената само умножава). Такође, у недостатке овог приступа Марјановић убраја и чињеницу да се њиме подразумева да је реч опазива као елемент говорног низа од почетка усвајања језика, чиме се нарушавају експериментално доказане чињенице (Ж. Пијажеа, Л. Виготског, А. Лурије, па и саме А. Марјановић) о исказу као прималној јединици говора и мишљења детета.

4.3.8.8. На самом крају остаје да закључимо да и поред критика саме себе и других који су увиђали слабости њене хипотезе, резултати експерименталних истраживања И. Кларк, све у свему, указују на чињенице, и као што је и сама ауторка уочила – усвајање значења речи је, према тим чињеницама, засигурно градабилно. Отуда ћемо, ипак, у истраживању импликација за наставу лексикологије емпиријске резултате Ив Кларк држати на оку.

¹³⁹ „Приступи засновани на семантичким компонентама су неуспешни јер је само један део лексикона компонентан” (превод је наш, В. И.).

4.4. Истраживања значења речи у онтогенези: лексичкосемантичке категорије

На основу представљених развојних теорија, од којих свака има своје специфичности, предности или недостатке, све једногласно упућују да процес усвајања значења речи тече градијентно. Из речи, која у најранијем периоду означава читав исказ, кристалише се реч као *знак* за објекте из дететове непосредне околине. Тада се усваја означавајућа (сигнификативна) функција речи. Ц. Ејчисон (1987: 87–89) је ову фазу назвала фазом *етикетирања* (енгл. *the labelling task*), јер у њој речи (које су за дете низови гласова) имају функцију етикета, којима се могу означити објекти из окружења. На тај начин низ гласова постаје симбол, име. Овај мисаони процес није аутоматски, већ се постепено стиче негде између прве и друге године. Према Ејчисон, тек након формиране способности етикетирања (именовања) може се говорити о формирању менталног лексикона. У следећој фази дете формираним знаком именује више различитих објеката, повезаних неком конкретном везом или сличности заснованој на дететовој перцепцији стварности (реч је о фази тзв. комплекса – в. Табелу 7). Ејчисон (1987: 89–94) овај процес назива *паковање* (енгл. *the packaging task*), а у оквиру њега јављају се две системске грешке: семантичка сужења (хипоекстензије) и семантичка проширења (хиперекстензије) (исп. и Moskovljević Popović 2017: 151–153). Семантичка сужења заправо су реликт претходне фазе, у којој дете једну реч везује искључиво за јединствени референт и не схвата да реч може имати ширу примену. Након тога, семантика речи постепено добија проширења, али таква да се реч употребљава за више различитих референата (нпр. дете ће *куцом* звати и *пса*, и *мачку* и *краву*, и *овцу*). На оваква проширења, према Ејчисон, могу утицати три узрока: недостатак знања, „ментална магла” и погрешна анализа. Дете не познаје довољан број речи којима би означило различите појаве, па познату реч приписује многим референтима, несистемски обједињених у групу због нејасних критеријума који се успостављају у свести детета. Са упознавањем већег броја речи, значења познатих се постепено сужавају. У том периоду дете најпре почиње да уочава различита значења једне речи, али их најпре не допушта, јер не одваја референт од симбола. Са развојем апстрактног мишљења, развија се и способност системског „преношења” имена на друге блиске или сличне појаве. Тада значење речи почиње да се „дуби”, тј. да се развија свест о вишезначности. Реч постаје ознака чије је значење контекстуално условљено и која са другим речима ступа у парадигматске односе. То је ознака треће фазе, коју Ејчисон (1987: 94–97) назива *умрежавање* (енгл. *Network building*). Развој значења тако пролази генезу од I) једнозначног, преко II) веома широког и плитког, па до III) суженог али дубоког. Након етикетирања (I), можемо рећи да паковање обухвата и фазу II и фазу III – само је питање шта дете „упакује” у значење једне речи. Тек је у трећој фази та „фиока” зрела, уређена и категорисана, те као таква успоставља односе са другим „фиокама” на полицама библиотеке менталног лексикона. Тек тада можемо говорити о формираним лексичкосемантичким категоријама, које се у потом у наставном процесу освешћују и снаже.


4.4.1. Од семантичких проширења ка полисемији

4.4.1.1. Појава проширеног значења (енгл. *overextension*) одвија се према закономерностима које су највероватније универзалне током усвајања првог језика у целом свету, сматра И. Кларк (²1985: 164). Ауторка истиче три чињенице: 1) проширења се јављају приближно у истом периоду (од 1;1 до 2;6), затим 2) само неке речи користе се у проширеном значењу, а неке не подлежу овом механизму (попут личних имена) и 3) у време наглог пораста речника проширена значења се сужавају и постепено нестају.

Говорећи о усвајању семантичких компонената, као што смо показали, Кларк ће указати на појаву проширеног значења позитивног члана придевског антонима: значење речи *велико* проширује се у првој фази учења језика и на значење придева *мало*. Али не само то. Будући да је

реч о најбазичнијој димензији, она се прва усваја и проширује на значења других, когнитивно и семантички сложенијих димензија, па је за дете „велико” и оно што је *дугачко, високо, широко* итд. Једновремено, када усвоји семантику поларности, негативни члан антонимског пара, *мало*, проширује семантику на негативне чланове наведених димензија (*кратко, ниско, уско*) (*idem*: 185).

Следећи резултате истраживања Л. Таширо (1971), Кларк ће истаћи (*idem*: 186) да деца боље разумеју придев *дугачак* него *висок*, а да најтеже разумеју однос међу придевима *дебео* и *широк* (*idem*: 186), највероватније јер имају неколико заједничких компонената.¹⁴⁰ Редослед усвајања придева димензионалних односа, дакле, био би:

- 
1. велики
 2. велики – мали
 3. дугачак – кратак
 4. висок – низак
 - 5/6. дебео (танак) и широк (узак)

4.4.1.2. У првим годинама наставе матерњег језика требало би имати на уму комплексност лексичког значења и ученички речник управо богатити у смеру од језгра ка периферији, од базичних и семантички најједноставнијих лексема ићи ка лексемама са све сложенијим значењима, која су тако и све специфичнија. Број лексема са сложеним, апстрактним значењима, као и оних са развијенијом полисемантичком структуром, требало би да се градабилно увећава са узрастом ученика. Надаље, као што смо већ помињали, у почетној настави лексикологије у ужем смислу, ученике би ваљало упознавати са лексичкосемантичким категоријама полазећи од прототипичних лексема. То су углавном лексеме које означавају појаве из њихове свакодневице и које у њиховом језику и језику њихове околине имају високу фреквенцију. Те лексеме ученици употребљавају од најранијег детињства, па оне представљају прималне чиниоце њихове комуникативне компетенције; најдуже са њима „другују”, а отуда најкрystalније познају њихову семантику. Самим тим, ученички когнитивни напор се не троши у потрази и „распакивању” значења речи у менталном лексикону, већ су све мисаоне снаге усмерене на разумевање природе семантичких веза које она успоставља са другим значењима.

4.4.1.3. У студијама И. Кларк (¹1985: 165; ²2009: 129–130; 2017: 404–405) може се прочитати да на самом почетку развијања речника, када дете нема реч за предмет који жели да именује, оно првенствено трага за сличностима по *облику* које тај предмет има са другим предметом чије име познаје. На тај начин, позната реч употребљава се са проширеном

¹⁴⁰ У шестотомном Речнику Матице српске (РМС) придев *дебео* дефинисан је на следећи начин: „који је у пресеку широк; супр. танак”, а придев *широк*: „који има знатну ширину, чије је попречно простирање веће од просечног” (подвлачење је наше, В. И.). Већ на основу дефиниција можемо уочити преклапања подвучених семантичких обележја, која отежавају диференцијацију (а самим тим и усвајање) наведених придева. Очито да су они лексикализовани у већини језика, те да сличан семски састав и у њима индукује сличне проблеме са разумевањем.

У једнотомном Речнику Матице српске (РСЈ, 2007, 2011, 2018) учили смо нешто сложенију дефиницију придева *дебео*: „који се истиче величином најмање димензије, широк у пресеку, пречнику; који се јавља у великом, обилном слоју”, а придев *широк* дефинисан је у истом речнику као: „који има знатну ширину, чија је ширина већа од просечне” – преко апстрактне именице *ширина*: „димензија која се пружа у попречном правцу, растојање између бочних страна неког тела, површине” (истицање је наше, В. И.), што додатно илуструје интерференцију семантичких компонената и тешкоћу дефинисања лексема са значењем димензије.

семантиком (нпр. *куца* – за све четворножне животиње).¹⁴¹ Поред сличности по облику, која је примална и најдоминантнија асоцијативна веза, коју деца почињу да успостављају већ око друге године, они трагају и за сличностима по *величини*, *звуку*, карактеристичном *кретању*, *укусу* или *саставу* (текстури). Дакле, физичке, перцептивно опазиве карактеристике предмета конституишу прва асоцијативна умрежавања. Ауторка примећује да у процесу семантичког проширења неког појма учествује више типова сличности, те их је некада немогуће раздвојити: обично се удружују сличности по облику и величини, или сличности по звуку и покрету (Clark²1985: 166).

У вези са сличностима по *боји* у радовима И. Кларк можемо наићи на противречна запажања. Наиме, у ранијим истраживањима, ова психолингвисткиња указала је да се црта која се односи на боју не узима као аналоган који ће учествовати у семантичким проширењима, а потом преноси налазе М. Павловића, који истиче да се *укус* такође врло ретко користи за успостављање веза по сличности (*idem*: 166). У каснијим студијама, позивајући се на резултате многих истраживања (Landau, Smith and Jones 1988; Baldwin 1992; Imai, Gentner and Uchida 1994) И. Кларк (2017: 405) сопствену тврдњу ће исправити: указаће да је сличност по боји неретко присутна асоцијативна веза у именованима нових појмова у језику предшколске деце.

4.4.1.4. Према теорији И. Кларк, након што се формирају прва семантичка проширења, фундирана у опажајним (а самим тим и семантичким) карактеристикама предмета из околног света (облику, величини, звуку, кретању, укусу, саставу) – што је потврђено у истраживањима на материјалу многих језика (Clark 1973: 161–162; Clark²1985: 165) – временом, око треће или четврте године, почињу да се развијају и аналогije које су засноване на неким другим карактеристикама, попут *функције* датог објекта или слично (Clark 2017: 405). Оне су нешто сложеније и когнитивно захтевније, па се њихово формирање одвија у мало каснијем периоду. Ј. Московљевић Поповић, следећи Л. Рисколу (1980), наводи тако четири подтипа семантичких проширења: перцептивна, акционо-функционална, афективна и контекстуална (2017: 152–

¹⁴¹ А. Марјановић (1984: 99–101) у критици теорије И. Кларк сматра да је издвајање компоненте 'четвороножност' засновано на логичко-семантичкој анализи одраслог, коју дете није способно да изведе и чији се начин повезивања елемената у категорије структурно разликује (исп. мишљење у комплексима – Л. Виготски, т. 4.3.4.3). „Другим рећима, *skup referanata (pas, mačka, krava, ovca, konj)* може, *doduše*, за одраслог да *poseduje zajedničku osobinu 'čtetvoronožnost'* (ili bilo koju drugu, npr. 'dlakavost'), ali *proglasiti to semantičkom crtom u značenju detetove reči* – *predstavlja intervenciju koja nema opravdanja*”, јер можда та црта у дететовом поимању ових животиња нема никаквог смисла. У даљем тексту, ауторка ће се запитати:

„Ако дете ређу 'pas' [kuca] именује: *psa, mačku, kravu, ovcu, konja*, зашто *pretpostaviti da ono poseduje semantičku crtu 'čtetvoronožnost'*, а не неку другу, npr.: 'dlakavo', 'pokretno', 'ima oči', 'repatо', 'ono što mi se sviđa' или 'pušta glasove' или било шта друго? Или, зашто не *pretpostaviti da оно нема никакву општезједничку semantičku crtu, već da povezuje, na primer, ovako: 'pas' = 1. pas; 2. mačka (jer ima uši); 3. krava (jer se pokreće); 4. ovca (jer je na polju); 5. konj (jer je velik) itd.*” (*idem*).

Приступ А. Марјановић утемељен је на учењу Л. Виготског, и са становишта теорије развоја говорног мишљења у дечјем категоризовању стварности на овом нивоу још увек нема системности и нема способности увиђања заједничке црте која повезује све референте датог скупа. Колико критика А. Марјановић има смисла, исто толико не можемо бити сигурни да деца не запажају управо 'четвороножност' као перцептивно најистакнутију особину животиња, која их разликује од људи. Семантичке црте које наводи А. Марјановић, које би потенцијално могле бити доминантне, можда то нису, јер нису довољно диференцијалне у односу на човека или су засноване на некој апстрактнијој особини, која сигурно у првим годинама развоја не може бити примарнија од неке упадљиве физичке карактеристике. Ипак, наш задатак на овом месту није да утврдимо исправност једног или другог становишта, већ да их синтетизујемо и из њих извучемо резултате који су апликабилни у настави речи и њихових значења.

153).¹⁴² Везе по сличности којима дете успоставља аналогије у семантичким проширењима представљају когнитивну базу за развој метафоре.¹⁴³

4.4.1.5. О семантичким проширењима писало се и у руској онтолингвистици, у светлу дечјих семантичких иновација. Наиме, за употребу речи у новим референтним сферама које нису својствене њеној примарној номинацији Е. С. Кубрјакова (1992, 1996) употребила је термин „померена референција” (рус. „сдвинута референция”) (према Гридина 2013: 110–111), а Г. Р. Доброва (1996) је указала на утицај прототипичног референта у том процесу, чије појединачне ознаке дете повезује са другим предметима, којима даје исто име (*idem*: 113).

„Метафоре дечјег говора”, како их назива Т. Гридина (*idem*: 114–116), засноване су на неочекиваним асоцијативним аналогијама. Неретко је реч о антропоморфизацији или зооморфизацији предметног света, али и супротно – реификацији човека и природних појава (в. т. 3.7.6). Успостављене аналогије у дечјем мишљењу имају случајни и буквални карактер.

Т. Гридина разликује тако два типа дечјих метафора: **ненамерне** и **намерне**. Прве, ненамерне, представљају управо описане случајеве „померене референције”, која доводи до семантичких проширења и сужења. Оне се од метафора одраслих разликују и на асоцијативном и на когнитивном плану. Ова лингвисткиња запажа да у науци влада уврежено мишљење да је дете предшколског узраста способно да употреби само ненамерну метафору,¹⁴⁴ што је у складу са теоријом Л. Виготског, А. Лурије, А. Марјановић и др. Ауторка истиче да су ненамерне метафоре основа за намерно коришћење усвојене технике преношења имена у сврху експресивно-фигуративног означавања појма, те да се способност коришћења намерних метафора развија тек с поласком у школу, а можда и касније (*idem*: 118–120).

Иако структурно другачија (исп. и Winner 1979 према Rundblad and Annaz 2010: 549), употреба семантичких проширења и ненамерних (неосвешћених) метафора, представља припремну фазу за зрела, намерна, системска и јасна номинативна преношења.

4.4.1.6. Присетимо се закључака истраживања А. Марјановић које се односило на усвајање полисемије код деце (1984: 63–75; в. т. 4.3.6.3). Ауторка је запазила да наша деца од првог разреда основне школе (тј. од седам година) могу запазити промену значења речи у контексту, али будући да се за њих значење још увек не одваја од референта, они сматрају да је таква употреба речи нерегуларна. Тек негде уочи поласка у **пети разред** (око десете године) дете је способно да разуме и освести секундарно значење речи, тј. да име одвоји од референта и пренесе га на нови појам, који му је просторно близак или по некој карактеристици сличан. Формирана је мисао о референту, значење је апстраховано, а тада постаје флексибилно и истовремено укључено у језичку парадигматику. Другим речима, **способност да се освести вишезначност и други парадигматски лексички односи развија се** отприлике у исто време, с

¹⁴² Код перцептивних проширења дете проширује семантички садржај лексеме најчешће на основу визуелне или аудитивне сличности; акционо-функционална проширења настају на основу сличности у начину употребе или понашању референта који се доводе у везу; при афективним проширењима доводе се у везу ситуације које изазивају слична осећања, а контекстуална проширења јављају се када се именовани предмет јавља у истом контексту као и предмет или ситуација коју би именовао одрасли говорник (*idem*).

¹⁴³ Истодобно се развијају и односи блискости и инклузије (в. Т. 4.4.2.6), на којима почивају метонимијски обрасци. У комуникацији са одраслима се, примећује Кларк (2007), детету пружа могућност да упознаје разне карактеристике предмета које ће му касније послужити да разуме различите механизме преношења имена. Када одрасли употребе реч која је детету непозната, они обично понуде додатне информације које ће олакшати идентификовање референта: о припадности класи, о целини или њеним деловима, о физичким карактеристикама (покрету, звуку итд.) и о функцијама тог појма (Clark and Wong 2002 према Clark 2007: 17).

¹⁴⁴ О томе да ли је „дечја метафора” заиста метафорична у науци није скорашња дилема (исп. Gentner (1988) and Vosniadou (1987) цитирано у Rundblad and Annaz 2010: 549).

поласком у више разреде основне школе. И полисемија и лексичка парадигматика имају значајну улогу у развоју дечјег појмовног система, па када се о овим категоријама говори као средствима за богаћење речника ученика, јасно је у којој мери се њихова улога поједностављује и минимизира.¹⁴⁵

4.4.1.7. Као што смо већ показали, дете се са вишезначношћу сусреће јако рано, много пре него што има капацитет да је освести, „i ona tu je, upravo preko socijalnih činilaca, veoma bliska [...] Čak i kada se za dete može reći da na saznajnom planu ne dopušta promenu smisla, ono takvu promenu savršeno razume i 'dopušta' na afektivnom planu ('Sunce moje', 'Kući moja')” (*idem*: 108). А. Марјановић закључује да реч од најранијег развојног периода има конотативну вредност,¹⁴⁶ али да она на сазнајни развој почиње да утиче „tek pošto se bar donekle učvrsti denotativna funkcija reči”. Другим речима, „polisemičnost za dete prvo ostaje neopažena, zatim, nedopuštena, da bi tek na prelasku na stadijum fleksibilnih sistema dobila svoju pravu ulogu” (*idem*).

4.4.1.8. И још једна опаска у вези са полисемијом код наше деце, начелно. Истражујући речник ученика основне школе, М. Цвијовић (Cvijović 1992: 54–55) показала је да ученици осмог разреда употребљавају речи у основном и секундарним значењима знатно више него ђаци нижих разреда. То говори у прилог чињеници да се у периоду од петог до осмог разреда вишезначност интензивно развија и да школа у том процесу има значајну улогу. Ауторка је указала и да се језик ученика петнаестогодишњака разликује од језика одраслих, и на квантитативном и на квалитативном нивоу. Квантитативна разлика односи се на чињеницу да деца користе само део лексике одраслих, док је квалитативна разлика семантичке природе: деца нека значења речи још увек нису савладала „jer ih životne prilike i iskustvo nisu na njih upućivale”. Дакле, дубина речничког фонда почиње да се развија од почетка пубертета, развој је током основношколског (и, можемо рећи, адолесцентског) периода интензиван, након чега јењава, али наставља да се продубљује и богати континуирано. Имајући на уму развој важног дела језика који се никада не завршава, В. Лабов је писао: „Istina je da jezik, suprotno govoru, može da se smatra kao oblik koji svi naučimo kao deca... Isto tako je jasno da se znatan deo učenja jezika odigrava u životu relativno kasno, naročito sa značajem odabiranja reči u nizu otvorenih mogućnosti koje stoje pred govornikom. Odabiranje pravih reči učimo tokom života” (према Vasić 1976: 21, фн. *, истицање наше, В. И.).

4.4.2. Метонимија и метафора. Како смо у претходном поглављу поменули (в. погл. III, т. 3.9.2.7), у нашој лингвистици спорадично су се јављале хипотезе о когнитивно једноставнијој метонимији у односу на метафору, али су пред ауторима некако узмицали експериментални докази, па је когнитивна сложеност метафоре остала у тим студијама само лингвистичка

¹⁴⁵ У неким радовима износи се мишљење појединих методичара да је усвајање речника најефикасније у предшколском периоду, па се на основу тога изводи закључак да би већ тада требало развијати рад на полисемији (Стакић 2017: 37–38). На основу овога јасно је да се улога полисемије своди првенствено на богаћење речника, те није неразумљиво због чега ауторка инсистира на полисемији и пре седме године. Ипак, уколико би се сагледали сви аспекти ове вишеструко комплексне когнитивне категорије, овакав закључак би највероватније изостао или би био модификован у смеру богаћења језичког инпута вишезначним речима, у који би деца била уроњена, без амбиције да се о вишезначности експлицитно говори. Дакле, можда ће они моћи да у раном узрасту рапидно обогате свој речник квантитативно, али неће бити способни да разумеју дубину лексичког значења јер когнитивне структуре нужне за њихово поимање још увек на том узрасту нису сазреле.

¹⁴⁶ Разуме се да је реч само о појединим лексемама, које су најчешће упућене деци у тепању. Њихова метафоричка значења разумеју се само на афективном нивоу и свакако још увек нису освешћена. То, свакако, не значи да је конотативна вредност лексеме развијена пре формирања предметно-појмовне компоненте значења. Наведени став Т. Гридине (2013: 108, в. т. 4.3.7.5) о најкаснијем и најспоријем развоју конотативне компоненте значења у онтогенези овим запажањем Ане Марјановић не доводи се у питање, јер он [став Гридине] има начелни карактер и тиче се освешћене конотације.

претпоставка или тврдња, али не и психолингвистичка (или неуролингвистичка) чињеница. Међутим, да бисмо пронашли поузданије импликације за наставну праксу, морали смо их потражити у психолингвистичким истраживањима развоја основних механизма полисемије.

4.4.2.1. Једно од најопсежнијих и најутицајнијих психолингвистичких истраживања у свету које се бави метонимијом и метафором у онтогенези спровеле су британске научнице Г. Рандблед и Д. Анез (Rundblad and Annaz 2010).

Полазећи од лингвистичких аспеката метонимије и метафоре, ауторке запажају да је водећим приступима овим феноменима – традиционалном и когнитивнолингвистичком – колико год се они разилазили у методолошким оквирима, једна чињеница заједничка: метафора је сложенија од метонимије. У традиционалном приступу, који у овим категоријама увиђа везе по сличности (у случају метафоре), односно везе по блискости (у случају метонимије), индукује се закључак да је сличност међу појмовима теже разумети од суседности. Са друге пак стране, у когнитивнолингвистичким оквирима, метафора је описана као пресликавање семантичких ознака са једног (изворног) домена на други (циљни) домен, који захваљујући таквом, *ad hoc* „мапирању” добија име познатог појма са којим је по некој (или неким) карактеристикама сличан (нпр. *То је ново лице сата*). Метонимија је пак заснована на преносу имена у оквиру једног истог домена (нпр. *То је ново лице у канцеларији*), а ти преноси утемељени су на устаљеним обрасцима.¹⁴⁷ И когнитивисти се слажу, запажају ауторке, да је лакше разумети преношење имена у оквиру истог домена (метонимију), него *ad hoc* пресликавања у оквиру различитих домена. Друкчије речено, указују да метафора представља сложенији когнитивни процес од метонимије, јер укључује потребу за појмовним интеграцијама (Rundblad and Annaz 2010: 548, 556; исп. нпр. и Lakeoff and Johnson 1980; Fauconnier and Turner 1998; Peirsmann and Geeraerts 2006). Имајући на уму све наведено, Рандблед и Анез, изводе **хипотезу** да се метонимија усваја раније и брже од метафоре.¹⁴⁸

4.4.2.2. Дизајн и резултати истраживања Г. Рандблед и Д. Анез (2010). У истраживању усвајања метонимије и метафоре учествовало је четрдесет и пет испитаника мушког и женског пола од пет до тридесет и седам година (тачније: 5;3–37;1). Сви испитаници долазе са подручја југоисточне Енглеске. Ауторке су у овом експерименту као инструмент користиле двадесет прича у сликама (десет прича са метафором и десет са метонимијом). Свака прича је приказивала развој неког свакодневног, једноставног догађаја у три или четири слике, од којих је свака праћена текстом од по неколико реченица. Уз последњу слику приче употребљено је метафорично или метонимијско значење неке раније употребљене речи с почетка приче. Прича би се показала испитанику, а затим би му се поставило питање којим се проверава разумевање циљне метафоре/метонимије. Уколико испитаник није одмах могао тачно да одговори на прво питање, постављана су му унапред осмишљена потпитања. Једна прича којом се испитивала метонимија изгледала је овако (преносимо само текст, без сличица које те реченице прате):

¹⁴⁷ Ауторке ове студије ће скренути пажњу да је Ц. Лејкоф (1987) указао и на метафоричке обрасце, али да они ипак нису толико предвидиви и универзални колико су то метонимијски (Rundblad and Annaz 2010: 557).

¹⁴⁸ Реч је о хипотези коју смо и ми поставили на самом почетку истраживања (в. т. 4.3.6.2).

Пример приче за метонимију: *Роби Вилијамс* (у значењу „CD”)

Слика 1:

Ката и Ана слушају музику у Катиној соби. Ката има много CD-ова са нарезаним песмама.

Слика 2:

Ката жели да пусти омиљену песму Ани. Ката тражи CD на коме је та песма.

Слика 3:

Али не може да пронађе CD. И каже: „Можда је мој омиљени CD у другој соби”. Ката одлази да потражи CD по другим собама. Ана остаје у Катиној соби.

Слика 4:

Након извесног времена, Ката дозива: „Ана, дођи и погледај! Пронашла сам Робија Вилијамса у ходнику”. Ана долази у ходник да погледа.

Шта Ана види?

Преузето из: Rundblad and Annaz 2010: 562.

Резултати овог истраживања показали су да се **метонимија разуме значајно боље од метафоре на свим узрастима** (процентуални удео постигнућа за метонимију је 70%, док је за метафору 48%), као и да се **разумевање метонимије развија раније и брже од метафоре**. Ауторке су указале и на чињеницу да разумевање метонимије достиже врхунац негде око дванаесте године, док се за метафору то не може рећи (та граница је даља и флуиднија). Развојни пут разумевања метонимије углавном се подудара са развојним путем рецептивног речника, док се за метафору не може уочити такав паралелизам: она се касније и спорије усваја и разуме. Један од најважнијих резултата показује да у одговорима појединаца метонимија има за 21% боља постигнућа од метафоре. Дакле, разумевање метонимије има предност у односу према метафори и на глобалном и на индивидуалном плану (Rundblad and Annaz 2010: 551–558). Њихови налази су у складу са многим неуролингвистичким експерименталним налазима, који су показали да разумевање метафоре активира посебне неуронске процесе, који захтевају богатији информативни инпут и према којима се метонимија брже развија и процесира од метафоре (*idem*: 557; в. даље, т. 4.5).

Овакво, брже и лакше разумевање метонимије ауторке су објашњавале ограниченошћу, предвидљивошћу и регуларношћу метонимијских формула, док су метафорични обрасци слободнији и креативнији (*idem*: 557). Ово њихово запажање релативизовано је у каснијим тумачењима Џ. Литлмор (Littlemore 2015: 153), која ипак тврди да метонимија може такође имати креативан и иновативан образац, те да би таква испитивања тек требало спровести.

4.4.2.3. Мањи број експерименталних истраживања разумевања метонимије и метафоре спроведен је међу децом са језичким и развојним сметњама. Једно од таквих истраживања, о којима пише Џ. Литлмор (2015: 155–156), јесте експеримент Анез и др. (2008) спроведен са

децом са Вилијамсовим синдромом¹⁴⁹. У њему су инструмент испитивања биле исте приче у сликама које су коришћене у представљеном истраживању Rundblad and Annaz 2010, а резултати су показали да су деца са овом развојном сметњом боље разумевала метонимију од метафоре (иако је њихов успех на овом тесту значајно лошији од деце без сметњи у развоју). За њих метонимијско значење функционише као синоним речи са основним значењем, док се метафора развија атипично и доста теже. Поред тога, како обавештава Ц. Литлмор на истом месту, Г. Рандблед и Д. Анез спровеле су истраживање (2010) и са децом са аутизмом, које је било операционализовано на исти начин – са поменути причама у сликама. Резултати су показали да они метонимију могу разумети само на рецептивном нивоу, за разлику од метафоре, коју не разумеју. Укупна слика показује да је разумевање метонимије и метафоре озбиљно угрожено код аутистичне деце у свим добима. Ипак, метонимију ће разумети, претпостављају ауторке, будући да је реч о преносима у оквиру истог домена, који је делимично део контекста и ближи је дословном језику.

4.4.2.4. Према закључку Ц. Литлмор (2015: 160), резултати спроведених истраживања подржавају идеју Р. Дирвена о тзв. „фигуративном континууму”. Према овом концепту, на једном крају континуума су основна значења, за њима се настављају метонимијска, а на другом крају су метафорична значења. Другим речима, у погледу захтева когнитивне обраде, метонимијска значења заузимају простор између основних и метафоричних. Највише когнитивног напора потребно је за интерпретирање метафоре, мање за разумевање метонимије и најмање за идентификовање основних значења вишезначне речи.

4.4.2.5. Чини се да на основу свега досада реченог није тешко извући импликацију за наставни процес о распореду усвајања механизма полисемије. Развојна истраживања јасно упућују да код ученика најпре треба освестити метонимијске преносе и теоријски их обучити о функционисању њеног механизма, а тек након тога освајати слободнија и захтевнија метафоричка пресликавања. Потврду овог закључка потражићемо и у налазима микрогенетских психолингвистичких истраживања. Уколико се њихови резултати подударају са резултатима онтогенетских истраживања о захтевности когнитивне обраде метафоре и метонимије, наставна импликација, утемељена у функционисању дечје и људске свести, добиће на суверености и несумњивом значају за наставни процес.¹⁵⁰

4.4.2.6. Поставља се, међутим, питање – који је прави тренутак за усвајање синегдохе?

Сингодоха се у лексиколошкој литератури дефинише као механизам којим се име дела неке целине преноси на саму целину (а врло ретко и обрнуто) (Драгићевић ²2010: 175). Иако је безмало сви лингвисти који је помињу дефинишу практично на исти начин, не постоји усаглашено мишљење у вези са њеним односом према метонимији. Неки аутори синегдохске преносе имена сматрају заправо метонимијом (Барселона 2003: 4 према Драгићевић ²2010: 175, фн. 31), други аутори је сматрају подврстом метонимије (Lakeoff and Johnson 1980: 36), док има

¹⁴⁹ Реч је о генетском (хромозомском) поремећају који се јавља једном у 20.000 рођене деце. Њихову клиничку слику карактерише ментална (интелектуална) ретардација, мали раст, карактеристичан израз лица, срчани проблеми и др. (Guć-Ščekić i Radivojević 2009: 60).

¹⁵⁰ Резултати релевантних истраживања који упућују на закономерност у обради механизма полисемије, тј. О брзини њихове когнитивне обраде (што конструише импликације за наставну обраду) не узимају у обзир посебан случај тзв. Доминантних (истакнутих) значења. Према једној научној хипотези (тзв. Хипотеза степенасте истакнутости), коју је извела Р. Гиора (1997), а о којој нас обавештавају Рандблед и Анез (2010: 549), најистакнутије значење (које може бити примарно или изведено) најбрже је доступно и лакше се обрађује од оних која нису истакнута (јер је највероватније и најфреквентније). Ипак, ми за сада не узимамо овакве случајеве у обзир, који су пре изузетак у сложеном мору вишезначности него што би били правило (исп. И т. 4.5.10 (3)).

аутора који синегдоху сматрају одвојеним механизмом у односу на метонимију (Гортан-Премк ²2004: 79–80; Драгићевић ²2010: 175).

У проученим психолингвистичким истраживањима, синегдоха се не издваја као посебан предмет проучавања. Штавише, преноси имена дела неке целине на саму целину сматрају се типичном метонимијом, тј. психолингвисти не праве диференцијацију међу овим механизмима, а у истраживањима у којима се тестира метонимија јављају се и примери синегдохских преношења. Отуда нам њихови резултати не могу дати прецизан одговор на питање који је од та два механизма примарнији (који се, можда, први усваја и лакше обрађује) – метонимија или синегдоха, односно коме од њих најпре треба приступити у настави.

Наша је хипотеза да је синегдоха једноставнија за когнитивну обраду од метонимије. Она је утемељена у неколиким чињеницама. Навешћемо три.

Прво. Иако је синегдоха механизам који није, као метонимија, регуларан (исп. нпр. Гортан-Премк ²2004: 80), њен најтипичнији и најраширенији образац преношења имена, ДЕО – ЦЕЛИНА, дубоко је фундиран у нашем мишљењу још од најранијег детињства. Тај однос је заснован на односу инклузије, која се јавља са првим (псеудо)појмовима и категоризацијом, а у студијама које се баве овом логичком операцијом истиче се да се хијерархијски однос *део–целина* развија веома рано¹⁵¹ (Rosch, Mervis, Gay, Boyes-Braem and Johnson 1976 према Rundblad and Annaz 2010: 556).

Друго. Наведена хипотеза огледа се и у представљању ових механизма у теорији прототипа. Следећи Пирсмана и Херартса (Peirsman and Geeraerts 2006), Г. Рандблед и Д. Анез (2010: 548) преносе да је концепт метонимије структурисан са језгром које прототипично чине релације *део–целина*. Дакле, уколико је овај однос који представља синегдохски образац прототипична метонимија (Arias у Ferrero 2019: 158), претпостављамо да се од свих других метонимијских образаца он први усваја. Према нашим сазнањима, данашња истраживања још увек нису усмерена на однос синегдохе и метонимије (највероватније зато што ни ставови лингвиста о њиховом односу нису једногласни).

Треће. Према М. Ковачевићу (⁴2015: 33–58), на чије интерпретације упућује и Р. Драгићевић (²2010: 179), и синегдоха и метонимија настају као резултат елидирања супстантивних синтагми, с тим да односи у синтагмама које замењује синегдохски појам (нпр. *крзно од лисице* → *лисица*) стоје у односу неутуђиве посесивности, док су односи у синтагмама које замењује метонимијски појам разноврснији, а ако је реч о посесивности – она је увек отуђива (*Шекспирово дело* → *Шекспир*), тј. метонимијски појам и онај који она замењује су одвојени. Отуда сингдоха почива на односу инклузије, а метонимија на односу ексклузије. То нам даје подстрека да претпоставимо да су инклузивни односи чвршће (и неутуђиво?) повезани и у менталном лексикону, те да се брже и лакше обрађују од ексклузивних односа, који су такође блиски, али је њихова веза за нијансу слабија.

4.4.3. Хипонимија. Развојна истраживања су показала, као што смо већ и споменули, да се полисемија и други садржински парадигматски лексички односи (хипонимија, антонимија, синонимија) развијају синергично у дечјем когнитивном систему, подстичући и условљавајући једни друге, што значи да се и у наставним програмима могу почети јављати на истом узрасту. Разлог томе је чињеница да су ове лексичкосемантичке категорије утемељене на фундаменталним логичким односима, који управљају њиховим принципима и повезују их негде

¹⁵¹ Та чињеница одражава статистички значајну разлику међу разумевањем метонимије и метафоре, које се око петнаесте године губи (Rundblad and Annaz 2010: 556).

дубоко у менталном лексикону. Видели смо, на пример, да је синегдоха (прототипична метонимија, према неким ауторима) утемељена на увиђању логичког односа *део–целина* и да се тај однос, како су експериментална истраживања показала, развија у раном детињству. Ипак, да би се разумела и продуковала синегдоха, тј. пренос номинације са дела на целину, дете већ мора да је освестило и разумело целину и њене делове. Тај логички однос заправо конституише врсту хипонимије – меронимију (*A је део B*). **Без освешћене меронимије нема ни синегдохе.** Меронимија је у основи процеса синегдохског именованја. Друга врста хипонимијских односа јесте таксонимија, којом се одражавају појединачне врсте неког надређеног појма (*A је врста B*). И меронимија и таксонимија утемељене су на односу инклузије (укључивања према критеријуму дела целине или врсте шире категорије), чији развој условљава ментална способност уопштавања и формирања категорија. **Без генерализације и категоризације нема хипонимије.** Категорије могу бити различитог нивоа општости: основни ниво категоризације поседује подређене и надређене нивое, који се смештају на вертикалној оси. Подређене категорије су испод основног нивоа, имају спецификованије (уже) значење и садрже више семантичких обележја од надређеног појма, док се надређене категорије распоређују навише, једна за другом, имају подспецификована (шира) значења и мање семантичких обележја. Категорије са истог нивоа стоје у односу приређености и распоређују се дуж хоризонталне осе. Оне су обједињене заједничком семантичком карактеристиком, која их сврстава у исту групу, а истовремено, свака поседује додатна семантичка обележја која ће их међусобно диференцирати (О хипонимији в. Драгићевић ²2010: 290–304).

4.4.3.1. Према наведеним типовима хипонимије и односима на којима су оне утемељене, сматрамо да се меронимија разуме раније и једноставније од таксонимије. Меронимијски односи упућују на сегменте једног ентитета, једне целине. Они су у стварном свету у односу блискости, граниче се или преплићу. Логика хипонимије која је меронимија је конкретнија, уочљивија, па и опипљивија.¹⁵² С друге стране, таксонимски односи су односи међу потпуно одвојеним ентитетима који су повезани заједничким апстрактним обележјем и тако чине једну категорију (понекада јако широку). Хипонимију која је таксонимија теже је појмити, јер је њена логика заснована на апстрактним односима, који се не могу разумети без категоријалног мишљења и изграђених апстрактних система у којима сваки појам има своје место и ступа у различите логичке односе са другим појмовима. На основу тога, сматрамо да у настави **приликом увођења хипонимије треба поћи од меронимских односа**, који су ближи ученичком искуству, а за њима увести таксонимије.

4.4.3.2. Таксономије су универзални принцип људског мишљења и проналазе се у свим језицима света (Clark, Gelman and Wilcox 1989: 310). Будући да су засноване на односима општости, Л. Виготски је у њима видео „најосновнији, најприроднији и најмасовнији однос међу значењима (појмовима)” (1977: 280). За Виготског је био изазов истражити генезу ових односа, јер се она не поклапа са очекиваном логиком према којој се најпре развијају посебни, а затим општи појмови. Штавише, како је приметио овај аутор, деца углавном прво усвоје име општег, а затим име конкретног појма. На пример, наводи Виготски (*idem*: 226), дете прво научи реч *цвет*, да би тек касније усвојило реч *ружа*. Међутим, за дете на том узрасту појам *цвет* није општији од усвојеног појма *ружа*, већ само од њега шири. *Ружа* је у првом периоду приређена, а не подређена појму *цвета*. Однос између ова два појма ће, тврди Виготски, „[k]od dvogodišnjeg

¹⁵² И. Кларк саопштава да одрасли неретко информишу децу о семантичким релацијама још од најранијег периода. Један од тих односа је инклузија. Када уводе однос *целина–део*, одрасли наводе назив целине (холоним), а потом непознати назив њеног дела (мероним). Из такве структуре, тврди И. Кларк, деца од две године непогрешиво знају да непозната реч из јукстапозиције упућује на део познате целине, нпр.: „Ово је **зец**, а ово су његове **уши**” (Masur 1997; Saylor, Sabbagh and Baldwin 2002; Saylor and Sabbagh 2004 према Clark ²2009: 139).

deteta [...] biti konkretniji: opštiji pojam kao da se nalazi pored posebnijeg, zamenjuje ga, dok se kod osmogodišnjaka jedan pojam nalazi iznad drugog i obuhvata sobom posebniji” (*idem*: 281–282). Другим речима, на стадијуму конкретних операција, када способност уопштавања и категоризовања још није развијена и зрела, не може се разумети надређеност и обухватност општијег појма. Оне се разумеју тек у каснијем периоду, када се створе појмови, који се ступају у међусобне односе градећи систем.

4.4.3.3. На генезу способности категоризације осврће се и А. Лурија, који показује да су млађи ученици у стању да изврше уопштавање на основу издвајања заједничких, очигледних обележја, али да оно није развијено у пуном виду. Предмети се тако уводе у заједничку конкретну ситуацију, а не у заједничку апстрактну категорију (Лурија 1997: 83). Млађи ученик може уз помоћ старијег извршити категоризацију, али неће задржати исти принцип у наредном категоризовању, док ће „kod starijeg učenika dominira[ti] klasifikacija po kategorijalnom principu [uz mogućnost da] prenebregne neposredni utisak” (*idem*: 87). До истог закључка долази и Пијаже тврдећи, на основу спроведених експеримената, да се на питања која се тичу инклузије тачни и зрели одговори добијају тек око осме или девете године (Пијаже и Inhelder ³1986: 90–93).

4.4.3.4. Сходно поменутом принципу контраста (Clark 1988, в. т. 4.3.8.3), дете нерадо прихвата два имена за исти предмет. Оно одбија да усвоји чињеницу да један ентитет истовремено може бити и *мачка* и *животиња*. Будући да у најранијем узрасту не разуме надређеност, а не прихвата ни синонимију, неки аутори запажају да се тада надређеност интерпретира као множина: *животиња/е* се односи на скуп јединки, а не на уопштени појам (Macnamara 1982: 81). Тиме што *животињом* означава множину појединачних примерака, за дете је, како је Виготски тврдио, овај појам шири од појма *мачке, коња, овце* и др. али не и надређенији. И. Кларк, С. Гелман и Ш. Вилкос подсећају (1989: 310) да се **најлакше усвајају појмови са основног нивоа категоризације** због његове језичке и концептуалне повлашћености (в. т. 4.3.8.4). Ипак, ставови истраживача се разилазе око тога да ли се лакше усваја надређени или подређени појам. Кларк и др. саопштавају да су резултати неких истраживања показали да је појам надређене категорије лакше усвојити него подређене појмове (Mervis and Crisafi 1982 према Clark 1989: 311), мада је ауторка и сама скептична према оваквом закључку (што је, сматрамо, логично, будући да се за констатуисање надређеног појма мора развити способност уочавања сличности и уопштавања). У каснијем раду Кларк ће изнети супротну претпоставку, утемељену у релевантним теоријско-практичним истраживањима, да је деца **теже научити значење појмова са виших нивоа**, јер они означавају мање кохерентне категорије, са мање заједничких карактеристика него што их имају појмови са основног и нижи нивоа категоризације (Markman 1985; Tversky and Hemenway 1984 према Clark 1997: 21, фн. 5).

4.4.3.5. Будући да се инклузија (тј. појам са вишег нивоа који укључује појам са нижег нивоа) не разуме тако једноставно, Кларк и сарадници (1989: 310) дошли су до закључка да у учењу нижег нивоа категоризације помажу сложенице (они наводе пример: *tree* → *oak-tree*). У српском језику у хипонимијским системима није лако наћи праве сложенице, али аналогани могу бити синтагматски називи за врсте дрвећа које у носе и име надређене категорије: *дрво* → *дрво живота, кисело дрво, божићно дрво* и др. На овај начин спецификованост је јаснија јер је изражена и на когнитивном и на лингвистичком плану: надређеном појму додат је атрибут који сужава његово значење и истовремено га контрастира у односу на суседни члан. С друге стране, субординација која је лексикализована појединачним, потпуно различитим лексемама теже се разуме, јер је подређеност јасна само на когнитивном плану (*риба* → *шаран, сом, пастрмка, кечига*). Први тип субординације разумеће и странац који никада није учио српски језик, вођен логиком атрибутског спецификовања, сужавања појма. Да би разумео логику

односа у другом наведеном типу, он мора разумети (или потражити у речнику) значење сваке речи.

Други савет који дају Кларк и сарадници (1989: 325) у вези са учењем субординираног нивоа тиче се броја хипонима (подређених појмова) посредством којих се ђаци уводе у овај парадигматски (логички) однос. Наиме, нижи ниво категоризације боље је учити са две (или више) речи које су кохипоними и које стоје у контрасту једна према другој. То је важно не само зато јер се ствара мало потпунија слика кохипонимског низа и потенцијално усвајају неки нови, непознати чланови, него првенствено зато што се на тај начин пренебрегава потенцијално контрастирање хипонима и хиперонима (надређеног појма), јер они међусобно не стоје у односу контраста, већ у односу инклузије. На пример, уколико бисмо навели само *животиња – мачка*, у оваком односу недостаје трећи елемент који ће употпунити слику више категорије (скупа) која *обухвата* најмање два члана, који стоје у међусобном односу ексклузије. Зато **однос хипонимије треба илустровати најмање двама, а можда и неколиким подређеним члановима** (нпр. *животиња – мачка, пас, овца*).

4.4.3.6. У развоју нивоа категоризације, када дете учи да један исти појам може припадати различитим категоријама општости, захтева прихватање чињенице да се исти референт може назвати различитим именима. Тај феномен, како је приметила И. Кларк (1997: 13) захтева развијену способност перспективизације. Истражујући када се та способност развија, ауторка је увидела да је она најпре условљена овладавањем просторне перспективе, која се затим пројектује на језик. Резултати показују да деца већ од годину и по дана разумеју перспективу одраслог, а да од друге године могу мењати концептуалну перспективу када се то од њих тражи – прелазе из једног нивоа у други, или из једног домена у други. Већ од треће године, дете самостално и по потреби, са лакоћом примењује различите перспективе (различите називе за исти референт) (Clark 2009: 137–138). Промену перспективе може опструирати непознавање вокабулара, а не неспособност да перспективу промене, тврди Кларк (1997: 30). Када им се нова перспектива (реч) понуди, а деца је не прихвате, то само значи да немају довољно концептуалних (прагматичких) информација које објашњавају логичку везу међу појмовима (нпр. „Мачка је врста животиње”). Када су довољно информисани о свету око себе, деца разумеју и прихватају логичке односе, друге перспективе и нова именовања (Clark 1997: 30). На крају можемо закључити да деца врло рано стичу способност перспективизације и разумевања категоријалних односа. Ипак, треба имати на уму да су ти односи засновани на њиховом непосредном искуству и опаженим предметима, појавама и конкретним ситуацијама. Иако се у предшколском узрасту још увек не може говорити о правим, апстрактним категоријама пониклим на научним појмовима, наведени резултати И. Кларк указују да дете у образовни процес ступа са довољно развијеним когнитивним системом на који се могу без тешкоћа надовезивати научни појмови и теоријска знања која ће, у повратној спреси, доприносити његовом укупном интелектуалном развоју.

4.4.3.7. Да категоријално мишљење није стабилно развијено ни на почетку виших разреда основне школе, говори истраживање које су спровеле представнице америчке неовиготскијанске традиције К. Панофски, В. Џон-Штајнер и П. Блеквел (1990), о коме нас информише Д. Лазаревић (1999: 20–21). Циљ овог истраживања био је да се утврди на који начин ученици петог разреда усвајају и разумеју научне појмове – да ли на основу тзв. *скриптова*¹⁵³ (образаца свакодневних, спонтаних искустава која се стичу током одрастања) или на основу система научних класификација. Тестирање је обављено на примерима таксономија животињског света

¹⁵³ Према Д. Лазаревић (1999: 20), овај термин увела је К. Нелсон (1977) да значи „генерализован[е] репрезентациј[е] догађаја из дететовог свакодневног искуства”.

из биологије. У првом делу истраживања ученици су кроз образовну игру „животиња–биљка–минерал” усвојили основне класификације живог света. Након тога, имали су задатак да класификују јединке са слика у одређене категорије. На сликама су били представници биљног и животињског света који су се могли груписати према различитим критеријумима. Испитаници су пратили које критеријуме ученици следе приликом сортирања. Током истраживања ученици су имали три пута овакав задатак класификовања: прва два су радили на почетку истраживања, а треће класификовање им је задато после неколико недеља. У другом делу истраживања ученици су гледали филм о врстама очију код инсеката, а након тога постављана су им питања и са њима се разговарало о филму.

Након три ситуације класификовања, како преноси Д. Лазаревић, резултати су поделили ученике на три групе: „(1) деца која класификују према таксономским категоријама, (2) деца која класификују и према скрипт и према таксономским категоријама и (3) деца која се ослањају само на скрипт категорије” (1999: 21). На основу анализе ученичких одговора могло се закључити да је веома мали број ученика доследно спроводио таксономску класификацију у свакој од три ситуација. Они који су класификовали на основу скриптова, повремено или доследно, ипак су покушавали да примене у школи оно што су научили, те се у њиховим спонтаним појмовима јављала стабилнија критеријалност и чиме су се кретали ка научним појмовима.

Други део истраживања (препричавање одгледаног филма и разговор о њему) указао је на још један важан закључак. Ученици који су у задацима категоризовања следили таксономски принцип, они су исти принцип примењивали и у препричавању непознатог садржаја. „Ти ученици су били успешнији и по систему излагања и по количини информација које су навели” (*idem*: 21).

Иако су ауторке ове студије у закључку осветлиле важност категоризовања у организацији знања (*idem*) и потребу за таквим, структурираним садржајима у основној школи, нама ови резултати говоре и више од тога. **Прво**, и они подржавају идеју да од петог разреда треба отпочети и постепено интензивирати рад на осветљивању система и системности, јер у том периоду ученици нису још довољно превазишли спонтано, ненаучно искуство и појмове. **Друго**, ово истраживање подржава значај и потребу хипонимије у настави, на којој су утемељена теоријска и практична знања многих наука. Она је на неки начин модел, структура коју ће ученици препознавати у градиву многих школских предмета. На тај начин учење језика добија за ученике још већи смисао, а с друге стране учвршћују се и знања из других научних области. **Треће**, хипонимија снажи когнитивне капацитете. Системско знање пружа могућност бољег и трајнијег памћења. **Четврто**, осветљен механизам је стабилнији механизам. Иако се са хипонимијом ученици срећу у школи и животу, она се тек спознаје на настави матерњег језика (лексикологије), чиме ученици постају свесни менталне операције коју користе. Од тог тренутка, свесни су и њеног значаја и почињу је неговати. Не само да њоме разумеју лексичку парадигматику, или разне поделе са којима се сусрећу на часовима многих школских предмета, већ им хипонимија помаже да боље разумеју свет око себе, организују нова знања и воде своје мисли. На тај начин постају успешни писци и говорници, чији су текстови јасни, сегментирани и логични, задовољавајући тиме лингвистичке, прагматичке али и естетске критеријуме.

4.4.4. **Антонимија**. Иако у вези са развојем ове семантичке релације међу лексемама којима се већина семантичких компоненти подударе, а само једна – сема вишег ранга – супротставља истраживачи нису од почетка били усаглашени, данас се чини да се захваљујући довољном броју релевантних истраживања могу поузданије успоставити хипотезе о редоследу јављања антонимије и синонимије.

4.4.4.1. Наиме, у једном истраживању које је још седамдесетих година прошлог века спровела П. Хајденхајмер (1978: 1243), указује се да су неки истраживачи (Cramer 1973) покушали да докажу примарност синонимије у односу на антонимију у развоју семантичких односа код деце. Ипак, Хајденхајмер показује да је оно имало теоријске и методолошке недостатке, те да закључци те студије нису били поуздани, а како ће ауторка доказати својим истраживањем, нису били ни тачни. П. Хајденхајмер спровела је експеримент са седамдесет двоје деце првог, трећег и петог разреда. У сваком разреду било је двадесет и четири испитаника (дванаест девојчица и дванаест дечака). Истраживање је било засновано на методима асоцијативног теста и теста одлуке. Налази су несумњиво показали да је међу најмлађим испитаницима (шестогодишњацима) антонимија већ добро развијен семантички однос, док синонимија то није. Тек се од осме године, са развојем веће способности апстраховања, развија и синонимија. Ипак, међу асоцијацијама испитаника, чак и када је синонимија развијена, бројнији ће бити антоними. Разлог овоме ауторка види у чињеници да је **дихотомија когнитивно једноставнија категорија од преласка на виши ниво категоризације, који је за синонимију нужан**. Овај нагли пораст синонимских реакција око осме године подудара се, сугерише ауторка, са преласком са синтагматске на парадигматску организацију језичког система у свести детета, јер је за синонимију нужна свест о категоријалности, за разлику од антонимије, која је у језичком развоју, како ауторка показује у једном ранијем истраживању, дериват негације (Heidenheimer 1975; 1978). Није тешко приметити да су ови закључци у хармонији са тумачењима виготскијанске школе: свест о различитости (за којом се уочава и супротстављеност) развија се пре него свест о сличности, јер сличност захтева сложенију структуру уопштавања (в. т. 4.3.6.2). Исто је мислио и Д. А. Круз, који је изнео своје убеђење да се однос супротности највероватније најбрже усваја (Cruse 1986: 197).

4.4.4.2. Иако је П. Хајденхајмер указала да је антонимија развијена у **шестој** години, други истраживачи су на млађим испитаницима померали ову границу наниже. К. Филипс је за потребе докторске дисертације спровела истраживање међу двеста четири испитаника (од три, четири и пет година) којима је матерњи језик енглески (Philips 2013: 32). Ауторка је могла закључити да деца од три године не разумеју антонимију, али да се она од **четврте** и **пете** године убрзано развија и учвршћује. Методологија и инструменти истраживања омогућили су К. Филипс да закључи да разумевање антонимије није условљено обимом пасивног речника као ни радном меморијом. Чињеница да су деца исправно радила задатак са антонимима само онда када је од њих експлицитно тражено да одаберу оно што је *супротно*, ауторки сугерише да препознавање антонимије није условљено само семантичким карактеристикама стимулуса већ да је подржано и скретањем пажње на супротност (Philips 2013). Остаје питање да ли би деца истог узраста сама продуковала антониме са постигнућима каквим су имали у овом истраживању.

4.4.4.3. Границу познавања (разумевања и продукције) антонимских односа додатно ће спустити налази Л. Марфи и С. Џонса (2008), који су спровели истраживање са децом између две и пет година, чији је матерњи језик такође енглески. Аутори ће указати на чињеницу да су дотадашњи експерименти (који говоре да се антонимија развија око четврте или пете године) мерили заправо металингвистичку свест о антонимији и постојању супротности, пре него дечје знање или способност да употребљавају антониме у живом језику (Murphy and Jones 2008: 407). Резултати њиховог истраживања показују да: (1) деца знају и употребљавају антониме већ од **друге** године; (2) деца употребљавају антониме углавном у исте прагматичке сврхе као и одрасли и (3) деца се могу категоризовати у тешке и лаке антонимске типове. Ови аутори усмерени су на истраживање антонима у свакодневном говору одраслих који је упућен деци и дечјег језика. Реч је о ситуацијама у којима се антоними појављују на *синтагматском* нивоу.

Најуобичајенију употребу антонимије у једном исказу илуструју тзв. координирана (енгл. *Coordinated antonymy*) и помоћна антонимија (енгл. *Ancillary antonymy*) (*idem*: 405). Када се употреби **координарана** антонимија, њоме се указује на тзв. „исцрпност скале”, као у примеру: *Јуче није могао ни да потврди ни да порекне туђе грешке*. Дакле, оно што важи за један антоним, важи и за други. Ниједна радња од двеју супротних радњи се не реализује. **Помоћна** антонимија подразумева **два антонимска пара** у реченици. Притом, један (обично конвенционални) антонимски пар (тзв. помоћни) служи да истакне антонимичност другог пара, чија супротност углавном зависи од контекста: нпр. *Мртав Кенеди* је интересантнији од *живог Клинтона* (*idem*). Поред ова два основна типа конструкција, у којима се употребљавају координарани антоними, у литератури се јављају разгранатије класификације (Jones 2002 према Murphy and Jones 2008: 405–406). Суштина овог, функционалног, приступа јесте развијање компетенције употребе антонима у контрастним (поредбеним, транзитивним и сл.) конструкцијама, на исти начин и са истом дискурзивном сврхом коју имају и одрасли – сматрају аутори. Они у антонимији која се јавља у синтагматском низу виде вишеструки значај. Најпре истичу да се редуванцом (нпр. у случају помоћне антонимије) смањује могућност нераздевања реченице. Затим, и што је још важније, „употреба антонима [нпр. *бео*, *а не црн*] помаже детету да ојача лексичке, семантичке и концептуалне сличности и разлике у свести. На лексичком нивоу, дете снажи везе између две лексеме. На семантичком нивоу, оно поспешује знање о томе да су две речи минимално али релевантно различите. На концептуалном нивоу, оно употребљава супротне категорије да организује свет кроз добре и лоше ствари, велике и мале ствари и тако даље” (*idem*: 427). На крају, аутори налазе да се међу децом могу издвојити два типа индивидуа: „тешки” и „лаки” антонимски корисници (енгл. *heavy antonym users*, *light antonym users*). Они који припадају „тешкој” антонимској групи, употребљавају више антонима и раније их усвајају. Претпоставља се (1) да су та деца у већој мери изложена богатијем антонимском инпуту или (2) да имају такав когнитивни стил учења који је заснован на контрасту. Марфи и Џонс сматрају да се ове две хипотезе не морају међусобно искључивати (*idem*).

4.4.4.4. Водећи се теоријом о усвајању семантичких компонената И. Кларк је (в. т. 4.3.8) указала на две хипотезе о усвајању антонимских парова (1973). Прва је **хипотеза пуне семантике**, према којој се један (немаркирани) члан антонимског пара (нпр. *више–мање*) користи у значењу оба члана. Дете у том случају познаје две компоненте: количина и +поларизованост.¹⁵⁴ Тако за дете обе речи имају исто значење. Према другој, **хипотези делимичне семантике**, коју у својим разматрањима заступа и Кларк (нпр. 1971, ²1985), претпоставља се да су значења речи *више–мање* непотпуна и да у том случају дете познаје само семантичку компоненту (+)количина, али још увек није усвојило ону према којој се ови антоними разликују, тј. супротстављају (и зато они за дете у том периоду имају исто значење) (Clark ²1985: 160). Нелингвистичке стратегије сугеришу детету да одабере позитивну (већу, вишу, ширу и др.) вредност јер је позитивна вредност најбољи пример те количине (Clark 1973: 163). Након тога, дете усваја поларизованост, па се тако диференцира и значење негативног члана антонимског пара.

4.4.4.5. Л. Марфи и С. Џонс указују да је један део студија које говоре о усвајању супротности заправо усредсређен на разумевање односа, па тако је у паровима попут *више–мање* или *велики–мали* првенствено реч о поређењу, а не разумевању антонимије. За дете, *више* значи: „више од нечега другог”, односно, *велики* је „већи од нечега другог” (Murphy and Jones

¹⁵⁴ Слабост ове хипотезе огледа се у разумевању поларизованости. У основи ове категорије су два крајња пола неке вредности. Ако дете разуме само један њен (позитивни) пол, да ли онда можемо говорити о компоненти поларизованост? Отуда се друга хипотеза чини вероватнијом.

2008: 408). За разлику од њих, како даље на истом месту пишу ови аутори, С. Кари (Carey 1978) је сматрала (попут И. Кларк) да поларизованост међу придевским антонимима дете усвоји рано, али да тешко овладава димензијама коју описује семантика просторних придева. Тако, на пример, дете ће знати да су *велики* и *мали* антоними, али ће придев *велики* користити дуго и у значењу *висок*, *дебео*, *широк* и сл., све док временом не освоји нијансе семантичких ознака (исто у Klark ²1985, в. т. 4.4.1.1). Занимљиво је и имплицативно запажање Марфи и Џонса појединих налаза који указују да се **придеви у антонимским паровима** (попут *светао–таман*, *висок–низак*) **брже уче и са мање грешака од оних придева који немају свог антонимског парњака**, какви су, на пример, називи за хроматске боје (Landau and Gleitman 1985 према Murphy and Jones 2008: 406). Ова тврдња само потврђује чињеницу о чврстој вези антонима у менталном лексикону. Активирањем једног, активира се и други; познавање једног освежава и оснажује познавање другог, и обратно.

4.4.4.6. Усвајање придева на материјалу српског језика испитивала је и С. Васић (1976). Ауторка је истраживала како се усвајају значења четири придева, од којих два примарно описују неку физичку карактеристику (*велики*, *црн*), а друга два описују неку нефизичку особину (*добар*, *слободан*). Како ауторка наводи, прва два имала су „конкретно” значење, а друга два „апстрактно”. Циљ овог истраживања био је да се одговори на питања: да ли се ови придеви усвајају истовремено, или према неком редоследу? да ли постоје ступњевни развитка њиховог значења? како се развија придевска супротност? како се развија супротност одређених придева? Испитивање је спроведено међу нашим ученицима узраста од седам до четрнаест година (који обухвата практично период основношколског образовног циклуса), када се у развоју лексике може пратити значајан напредак. Резултати истраживања указали су на следеће закључке: (1) антоними придева који описују физичку карактеристику развијају се пре него антоними придева који описују нефизичку карактеристику; (2) у почетку дете још није развило супротност; (3) касније је усвојена само категорија супротности уопште и (4) у завршној фази, током школовања, дете усваја антониме појединачних придева. Прецизнију слику фаза развоја придевске антонимије, према налазима С. Васић (1976: 97), на примеру придева *велик* приказаћемо табеларно:

Табела 8: *Фазе развоја придевске антонимије према С. Васић (1976)*

Како се развија супротност и придев супротног значења речи <i>велики</i> ?				
I фаза	II фаза	III фаза		IV фаза
не постоји	било шта друго осим придева-дражи	негирање семантичких карактеристика придева-дражи		нова семантичка обележја потпуно супротна од придева-дражи
[без одговора]	<i>добар</i>	<i>није велики човек</i>	<i>невелики</i>	<i>мали</i>

На основу овога развојног тока придевске антонимије, можемо видети да антонимској лексеми претходи увиђање разлика (II), а затим и разумевање негације (III) која подразумева изграђену свест о поларизованости семантичких ознака. Антонимија је и на основу истраживања С. Васић директни дериват негације, како је то запазила и П. Хајденхајмер (1975). Реакција *није велики човек* с почетка треће фазе показује да дете прво гради синтаксичку негацију и да има потребу да особину веже за неки конкретан појам (*човек*). У каснијем стадијуму изграђена је лексичка негација, која је за степен когнитивно сложености, јер представља виши вид синтезе саме негације и онога што се негира. Чињеница да је негирана лексичка јединица знак нижег развојног ступња од потпуно нове лексичке јединице са

супротним значењем (*мали*), не мора бити развојнојезичка универзалија. Према једном истраживању које је спровео М. Акијама (1985), а о њему известили Марфи и Џонс (2008: 407), показало се да су четворогодишњаци чији је енглески језик матерњи на захтев да одрекну значење реченице *Овај брод је велики* у 50% случајева употребили лексичку негацију (*Овај брод је мали*), а да друга половина је употребила синтаксичку негацију (*Овај брод није велики*). За разлику од њих, само 25% четворогодишњих Јапанаца су употребили антоним (лексичку негацију). Потребна су даља транскултуролошка развојнојезичка истраживања која би прецизније описала употребу негације и/или антонима који је потпуно нова лексема у зависности од развојног стадијума детета. Претпостављамо да су разлике очекиване код удаљених култура и језика, а да у усвајању матерњих језика који су генетски ближи на овом семантичком пољу не би требало да постоје разлике. Ова наша претпоставка утемељена је у компаративном истраживању које је С. Васић спровела заједно са В. Кнафлич (1973) међу париском и београдском децом од шест до тринаест година идентичном методологијом (→Vasić 1976) и са иста четири придева. Резултати тог истраживања указала су на заједничке развојне фазе, оне које смо већ описали (в. Табелу 8) (исп. Vasić i Knaflić 1973).

С. Васић (1976: 98) на крају закључује да усвојеност општег појма супротности, значења неког придева и његовог антонима још увек не значи да је усвојена придевска антонимија у потпуности. Непознавање значења неког придева имплицира и непознавање његовог антонимског парњака. А сваки појединачни придев, сматра ауторка, има сопствени темпо развита, који зависи од његове општепознатости, уобичајености, фреквенције, конкретности итд.

4.4.5. **Конверзија.** У блиској вези са антонимијом је однос лексичке конверзије, која је заснована на реципрочности. Ј. Д. Апријан (1974: 261, 263) истиче да су конверзиви у дубинској структури најмање двовалентне речи и да се обично везују за глаголе (нпр. *победити* – *изгубити*). Према Л. А. Новикову (1982: 214, 221), конверзиви су речи које означавају супротан однос (заснован на еквиполентној опозицији), али су део исте ситуације, тј. имају исти денотат (нпр. *купити* – *продати*). Р. Драгићевић (²2010: 286) показује да лексемски пар који је у односу конверзије може, али не мора бити и у односу антонимије. Друкчије речено, није сваки конверзивни (реципрочни и симетрични) однос увек и антонимија: нпр. пар *купити* – *продати* истовремено илуструје и антонимију, али однос међу рођачким односима, на пример *брат* – *сестра*, није антонимичан, већ је само реч о реципрочности.

Први услов разумевања конверзије јесте развијена способност перспективизације. Како смо и показали, дете је већ од треће године способно да самостално и по потреби промени перспективу на когнитивном плану користећи називе различите општости за исти референт (Clark 1997, в. т. 4.4.3.6). Други услов је промена деиктичког центра, заснована на промени перспективе. Око четврте године дете усваја значење деиктичких речи *овде* и *тамо*, а остале деиктичке парове, типа: *ово* и *оно*, *доћи* и *отићи* и сличне, дете усваја касније (Clark ²2009: 145). Ова способност се код детета развија доста касније од разумевања саме супротности (попут *велики*–*мали*, *добар*–*лош*). Трећи услов је разумевање релационих, реципрочних односа, које долази као последица стицања способности „измештања” из егоцентричног деиктичког центра.

Ж. Пијаже (1928) је указао на три стадијума развоја релационог појма *брат*, а И. Кларк их преноси кроз призму усвајања семантичких компонената (²1985: 192–194):

- 1) +мушко –одрасло
- 2) +мушко –/+одрасло +друго дете
- 3) +мушко –/+одрасло +друго дете +реципрочно

Наиме, на самом почетку, за дете је појам *брата* синоним појму *дечака*. Нешто касније, дете разуме да у породици мора да постоји најмање двоје деце. Само млађи дечак је онај који је *брат*. Дете на том стадијуму још не разуме реципрочност. Најзад, на трећем стадијуму, који се према Пијажеу **не досеже пре десете године**, дете схвата да поред пола и више деце у породици овај појам означава и реципрочну релацију. На каснији развој оваквих релационих појмова скренуо је пажњу и Виготски (1977), који је указао на чињеницу да када старију девојчицу из породице [Ану] питате да ли има сестру [Машу], она ће исправно рећи да има, али ако је затим питате да ли Маша има сестру – рећи ће да је нема, јер не разуме реципрочни однос. О много каснијем развоју релационих појмова код деце у односу на значења пунозначних лексема писао је и А. Лурија (2000: 71–72).

4.4.6. Уколико бисмо ове закључке укрестили са претходнима, у вези са примерима на којима се усваја антонимија (и конверзија), могли бисмо додати:

У почетној настави лексикологије треба поћи од примера који реферишу на конкретни, чулно сазнатљиви референт. Будући да међу конкретним објектима нема много примера који су опонентни и чији називи улазе у ред праве антонимије, требало би се окренути према следећој високофреквентној врсти речи у децем језику – придевима и глаголима. У оквиру њих, примере треба бирати према критеријуму конкретности: полазити од описних придева који се односе на физичке карактеристике конкретних објеката (нпр. *велики–мали*, *висок–низак*, *бели–црни*, *оштар–туп*, *чист–прљав*), а затим од глагола којима се именује конкретна радња (нпр. *говорити–ћутати*). С обзиром на чињеницу да је међу глаголским антонимима велики број антонима-конверзива – иако стварају конкретну менталну слику – не треба на њима освешћивати „речи супротног значења”, јер се конверзија и реципрочност усвајају доста касније (*ући–изаћи*, *отворити–затворити*, *доћи–отићи*), али их свакако треба укључити у илустровање антонимских односа у мало каснијим развојним етапама (у вишим разредима основне школе). Корпус примера постепено се обогаћује просторним (месним) придевима и прилозима (*леви–десни*, *горњи–доњи*; *лево–десно*, *горе–доле*), апстрактним именицама (*добро–зло*, *рат–мир*) и придевима који именују духовну особину (*срећан–тужан*, *миран–немиран*, *искрен–неискрен*) и сл.

4.4.7. **Синонимија.** Као што је познато, до данас не постоји уједначен став лексичких семантичара о томе да ли синонимија уопште постоји у језику или не постоји (Драгићевић² 2010: 244–246). Ипак, сви ће се лингвисти сложити око чињенице да је сличнозначних лексема у језику много више од истозначних. Да би се уопште могло говорити о истозначности, Б. Тафра (2005: 269) сматра да се мора увести неутрализација конотативних и употребних разлика међу лексемама, јер оне неретко спречавају њихову супституцију у истом контексту без промене значења. Ову чињеницу је увидела још и И. Кларк (1988: 321–322), која сматра да због различитих дистрибуција двеју сличнозначних лексема потпуне синонимије у принципу ни нема.

У представљеном развоју значења речи код детета могли смо видети да оно, на почетку усвајања језика, захваљујући принципима контраста и конвенционалности (в. т. 4.3.8.3) нерадо прихвата постојање синонима. Када чује нову реч за референт чије име већ познаје, што неретко може бити и име надређене категорије тог познатог референта, оно ће ту нову реч придружити

најчешће неком другом референту са истог нивоа (чије име не зна), само да би избегло да има две речи са наизглед истим значењем (Clark, Gelman and Wilcox 1989: 325). Нова реч која би потенцијално могла бити синоним познатој речи – анулира се (енгл. *pre-emption*) том постојећом, конвенционалном речи (Clark 1990: 22). Овакво функционисање дечјег менталног лексикона у складу је са принципом језичке економије. Основна порука не захтева изнијансиран исказ употребом чланова синонимског низа. Синоними имају функцију да прецизирају, сликовитије изразе, обогате изречену информацију. Језик би могао да функционише и без њих. Био би много огољенији, али би могао остварити примарну, комуникативну функцију. Ипак, без антиномија не бисмо могли замислити језик, јер су оне у основи нашег духовног живота и света који нас окружује и у језику се одражавају (Чернейко 1997: 8).

Како су многа истраживања показала, синонимија је садржински парадигматски однос који се највероватније усваја након антонимије. Неколико чињеница подржавају ову хипотезу. (1) Код деце се прво развија свест о различитости, а затим свест о сличности. Са свешћу о различитости развијају се и контраст, поларност и негација, а тако и антонимија, која је и у стварности, и у логици, и у језику несумњива. (2) За уочавање сличности нужна је способност уопштавања и мишљења о надређеним категоријама, што синонимију чини когнитивно сложенијим односом од антонимије, која је заснована на дихотомији. (3) У не малом броју асоцијативних развојних истраживања показано је да је антонимија веза која је код млађе деце стабилна, а да се синоними јављају као реакције само код старије деце (Heidenheimer 1978; Titone 1977: 112–113) одсликавајући зрелији прелазак са синтагматског на парадигматски језички план (јер је за синонимију потребнији виши ниво уопштавања).

4.4.8. Чак и у тренутку када је синонимија стабилизована и освешћена у менталном лексикону, антонимске реакције остају доминантније. Због чега? Према Ејчисоновој (1987: 74–75), четири најснажније везе између стимулуса и одговора су: 1) координација (антоними и кохипоними), 2) колокација (синтагматске везе), 3) суперординација (хипероним–хипоним) и 4) синонимија. Речи су у менталном лексикону, како објашњава ауторка, сачуване у семантичким пољима. Везе координације и колокације су најчвршће (уз везе међу заменљивим синонимима), јер оне припадају истим семантичким пољима. За разлику од њих, везе међу неправим синонимима и надређеног појма¹⁵⁵ су слабије, јер су у питању речи које припадају различитим семантичким пољима, па њихово активирање, потцртава ауторка, захтева активно размишљање (1987: 84). Одавде је јасно због чега су антонимске реакције стабилније и бројније у асоцијативним тестовима од синонимских: антоними су речи које увек припадају истом семантичком пољу. Синоними ће припадати истом семантичком пољу само ако су истозначни или врло блискозначни (тј. заменљиви у контексту); оне многобројније блискозначнице, које не припадају истом семантичком пољу, неће остваривати снажну асоцијативну везу, јер је за њихово активирање потребан јачи когнитивни напор. М. Јакић у докторској дисертацији извештава о неколиким савременијим асоцијативним истраживањима **антонима**, **синонима** и **кохипонима** (Perea–Rosa 2002, Hutchison 2003, Jones–Estes 2012 према Јакић 2016: 20–21), у којима се нису одражавале значајне разлике у чврстинама ових веза. У једном неуролингвистичком експерименту (Jeon et al. 2009) у коме је функционалном магнетном резонанцом (fMRI) снимана можда активност за време генерисања синонима и антонима изазваних истим стимулусима, показано је да се током тих процеса активира средишњи део леве хемисфере фронталног дела мозга, задужен за лексичко-семантичке процесе. Занимљиво је да налази овог експеримента потврђују лингвистичку тезу о преклапању већег дела семантичких компонената синонима и антонима (што се одсликава на MRI снимцима мозга, на којима се

¹⁵⁵ Веза између речи и њеног надређеног појма може бити јача, уколико је надређени појам високофреквентна реч или оне припадају истом семантичком пољу (Aitchison 1987: 83–84).

тачке током активације ових категорија у већој мери јасно подударају), али чије генерисање ипак изискује и активирање различитих поља у могућој структури (*idem*: 454–455).

Чини се да је веза међу **паронимима** у менталном лексикону од свих лексичкосемантичких категорија до данас најслабије истражена. Ако се на самом почетку узме да пароними представљају, најједноставније речено, речи сличног облика и сличног значења, те да се у литератури називају и *тежким речима* (рус. *трудные слова*), *недоумицама* (енгл. *confusables*), а неретко повезују и са *малапропизмима* са аспекта језичке културе (Tafta 2005: 250), јасно је да се њима мора посветити посебна пажња у настави језика (лексикологије). Као што смо показали, током развоја, дете међу речима сличног облика тежи да успостави семантичку везу, па се на раном узрасту запажају тзв. *паронимске атракције* (в. т. 4.3.7.4. (а)), које се у комуникацији са околином и у школи редукују. Ипак, паронимија као лексичкосемантички однос, који је заснован на категорији формалне и садржинске апроксимативности, захтева већи напор у когнитивној обради, будући да се због степена сличности на оба плана (ознаке и означеног) ове речи лако мешају, чак и у језику одраслих говорника (нпр. *епидемијски–епидемиолошки*, *становник–станар*). Е. А. Конева (2010) у докторској дисертацији посвећеној функционисању паронима у менталном лексикону, пише како је удаљеност паронима у менталном лексикону умногоме субјективна и зависи од познавања самог референта на који се он односи: у случају недостатка знања, пише Конева (2010: 17), могућност преклапања значења паронима је већа, и обрнуто – довољно знање о означеном референту искључује могућност паронимског преклапања. На знање о референту утиче средина, друштво и култура у којој појединац одраста и живи, али и његова професионална усмереност. Стручна знања ће омогућити једноставно диференцирање неких паронима, док ће исти појединац можда имати тешкоће у употреби неких других. Лингвистичко образовање свакако утиче на осетљивост за семантичке нијансе и потребу за прецизним изражавањем, те се код такве групе говорника не очекује велики број паронимских атракција. Након експерименталног истраживања, Конева ће закључити да поред лингвистичких и наведених екстралингвистичких фактора, на паронимску атракцију утиче и медијум комуникације. У писменом језику пре долази до мешања паронима него у усменом језику. Говорници ће, на пример, на писменом асоцијативном тесту пре упостављати паронимске везе него на усменом тесту. Разлог томе је, претпоставља Конева (2010: 19), што се у ситуацији усменог језика говорник више ослања на семантику него на форму речи. Због свега наведеног, сматрамо да паронимија као парадигматски лексички однос треба да се јави у настави **након** спознате **антонимије, синонимије и хомонимије**, али да се од усвајања овог односа паронимији и паронимима треба континуирано и учестало враћати.

И на крају, уколико се још једном осврнемо на прва два типа најчвршћих веза у менталном лексикону до којих је дошла Ц. Ејчисон – 1) координација (антоними и кохипоними) и 2) колокација (синтагматске везе) – можемо видети да су то односи међу речима који се први развијају. Синтагматске везе обележавају најранију (синкретичку) говорну активност, када је исказ најмања језичка јединица коју дете перципира. Како се развија способност уочавања у учења појединачних речи, дете првенствено има склоност ка оним речима које припадају основном (истом) нивоу категоризације (кохипоними). Најзад, међу првим појмовима и речима оно најпре уочава контрастне и контрадне односе (антонимија). Тако прве синтагматске па парадигматске везе „најранијим везивањима” остављају дубок траг у менталном лексикону одраслог говорника. Оне ће највероватније увек, будући прималне, бити најчешће реакције на сваком асоцијативном испитивању.

4.5. Истраживања значења речи у микрогенези

4.5.1. Будући да смо у претходној подтачки указали на чврстину везе међу најважнијим парадигматским садржинским лексичким односима (антонимија, синонимија и хипонимија) у менталном лексикону одраслог говорника, у овој тачки пажњу ћемо посветити резултатима истраживања која су се бавила обрадом полисемије и хомонимије на микрогенетском плану. На тај начин ћемо сагледати у којој мери су она усклађена са резултатима развојних истраживања метонимије и метафоре (в. т. 4.4.2), који су показали да се метонимијски обрасци усвајају пре од метафоричних, који се развијају касније и спорије. Поставља се питање: да ли се тај однос на неки начин подудара са резултатима микрогенетских истраживања? Како одрасли говорници обрађују различита значења једне речи? Да ли и код одраслог говорника, на микроплану, метафорична значења захтевају већи когнитивни напор од метонимијских значења? Како су она распоређена у менталном лексикону? Да ли постојање и чврстина везе међу значењима утиче на разумевање речи? Које све импликације за наставу излазе из ових истраживања?

4.5.2. Савремена психолингвистичка микрогенетска истраживања оперишу термином *амбигвитетна реч*, која је нека врста надређеног појма (хиперонима) за полисемичну и хомонимичну реч. Њиме се, дакле, именује постојање најмање два значења која се везују за један знак (гласовни низ). Уколико су та значења у некој вези, реч је о полисемији, а уколико међу тим значењима не постоји никаква семантичка веза, реч је о хомонимији.¹⁵⁶

4.5.3. Ранија психолингвистичка истраживања пажњу су усмеравала на обраду неповезаних амбигвитетних значења (хомонима). Тек с почетка 21. века критеријум повезаности значења постаје релевантан, те научници почињу да указују на различиту обраду полисемичних речи, а хомонимију и полисемију узимају као различите (фазичне или категоријалне) појаве. Проблем обраде механизма полисемије до данас остаје централни проблем психолингвистичких истраживања на овом пољу (нпр. Klepousniotou 2002; Klepousniotou and Baum 2007; Eddington and Tokowicz 2015; Lopukhina et al. 2018; Yurchenko et al. 2020).

4.5.4. Психолингвистичка истраживања полисемије усмерена су на два најважнија питања: 1) како су полисемична значења похрањена у менталном лексикону? и 2) како се она обрађују током разумевања језика? Иако су неке студије указале на одвојено чување полисемичних значења у менталном лексикону (Klein and Murphy 2001, 2002; Foraker and Murphy 2012), друге ипак налазе доказе за семантичка преклапања и постојање подспецификованих, језгрених значења у менталном лексикону (Frazier and Rayner 1990; Frisson and Pickering 1999; Pickering and Frisson 2001) (према Lopukhina et al. 2018: 3–4). Отада, све је више налаза који подржавају другу наведену тезу (Klepousniotou 2002; Klepousniotou and Baum 2007; Klepousniotou et al. 2008; Yurchenko et al. 2020). Покушаћемо да дамо преглед истраживања водећих светских аутора и на основу њих изведемо релевантне наставне импликације.

4.5.5. Истражујући процесирање метонимије и метафоре, психолингвисти полазе од чињенице да су у случају метонимије оба значења (и основно и метонимијско) конкретна и да је веза међу њима предвидљива, будући да је реч о регуларном механизму. Са друге стране, у случају метафоре, основно значење речи је конкретно, док је изведено (метафорично) значење неретко фигуративно, а веза међу њима је мање предвидљива, јер је реч ирегуларном механизму. Метафорична значења су у односу на основно значење мање слична него што су метонимијска. Друкчије речено, метафорична значења су мање повезана јер је њихова веза мање

¹⁵⁶ У домаћој лингвистици за овај појам користи се и терминолошка синтагма *лексичка двозначност* (Prčić 2016: 30–33).

конкретна. Тако се долази до полазне претпоставке да су значења регуларне полисемије лакша су за обраду од значења ирегуларне полисемије, тј. да је метонимија лакша за обраду од метафоре (Eddington and Tokowicz 2015: 2–3¹⁵⁷).

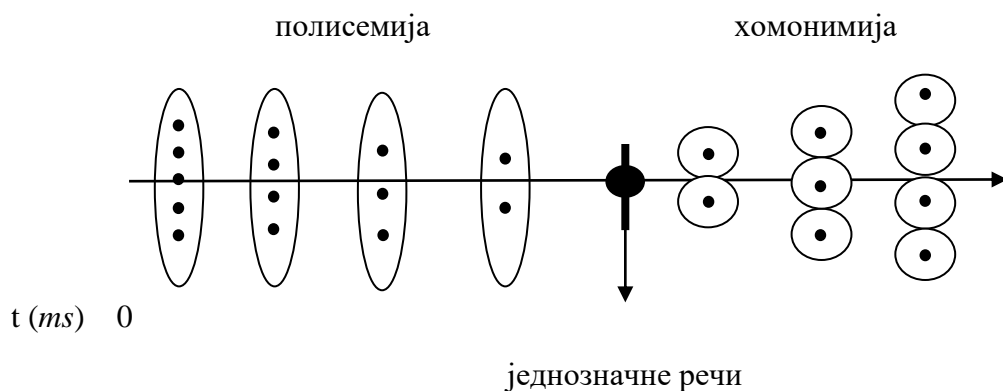
4.5.6. У неким савременијим студијама аутори се залажу да се однос међу типовима амбигвитетних речи не представља категоријално, већ да се они могу сместити на **континууму семантичке сличности** (Klepousniotou 2002; Klepousniotou and Baum 2007; в. и Rodd et al. 2002; Klepousniotou, Titone and Romero 2008; Klepousniotou, Pike, Steinhauer and Gracco 2012, које цитирају Eddington and Tokowicz 2015: 3), при чему би на једном крају била **метонимијска** значења, у средини **метафорична**, док је на другом крају **хомонимија**.

4.5.6.1. Наиме, у једном експерименту заснованом на тесту лексичке одлуке¹⁵⁸ Род и сарадника (2002), о коме пишу Ч. Едингтон и Н. Токович (2015: 6), аутори су закључили да се 1) на полисемичну реч са више значења одговара брже него на ону са мање значења и 2) на хомониме са више различитих значења спорије се одговара него на оне са мање различитих значења. Тако су аутори прецизирали тврђења ранијих истраживања која се односе на бржу обраду амбигвитетних речи, истичући да се та предност односи само на значења међу којима постоји семантичка веза (полисемичне речи). Одавде се закључује да **веза међу значењима олакшава препознавање речи**, док га постојање неповезаних значења отежавају (до истих закључака долази се и у: Armstrong and Plaut (2008); Beretta et al. (2005); Klepousniotou and Baum (2007); Rodd et al. (2002); Hino et al. (2006) према Eddington and Tokowicz 2015: 16, 18, 21, 36).¹⁵⁹ Брзину обраде ових значења представимо на следећем дијаграму:

¹⁵⁷ Студија Eddington and Tokowicz 2015 током писања овог рада била нам је доступна у рукопису, те се у парентезама наводи нумерација рукописа, а не његове штампане верзије.

¹⁵⁸ Тест лексичке одлуке (енгл. *Lexical decision task*, LTD) један је од најпознатијих и најзаступљенијих метода у психолингвистичким истраживањима језичких процеса. Њиме се испитаницима као стимулус дају изоловане речи (које могу бити постојеће речи, псеудо-речи и не-речи) у вези са којима испитаник што брже одлучује да ли дата реч постоји у језику или не постоји. Псеудо-речи уклапају се у гласовну у морфолошку структуру језика (нпр. *Темет*, *пажун* и сл.), док не-речи не задовољавају ни те критеријуме (нпр. *Сжнубг*, *гтертк* и сл.), будући да се јако тешко могу артикулисати. Време реакције испитаника указује на разлику међу овим категоријама речи. У оквиру реалних речи испитује се време реакције испитаника у зависности од њихових значења (броја значења, повезаних и неповезаних значења и сл.). Поред овога, познат је и тзв. *Задатак примовања* (енгл. *Priming task*), у коме речима-стимулусима претходе неке речи, које могу бити у семантичкој или формалној вези са стимулусом и на тај начин утицати на брзину реакције (Palmović 2006; Јакић 2016: 20, фн. 15).

¹⁵⁹ Једно истраживање је овај закључак потврдило и на **глаголима** (Brown 2008 према Eddington and Tokowicz 2015: 13–14). С тим у вези, мора се имати на уму да је неколико истраживања потврдило да се именице и глаголи обрађују (процесирају) на различите начине. Иако се у литератури није много усмеравала пажња на интеракцију између врсте речи, семантике и менталног лексикона, има истраживања која се баве тим проблемом – аутори наводе следеће: Lee and Federmeier 2009; Mirman, Strauss, Dixon and Magnuson 2010; Rodd, Longe, Randall and Tyler 2010 (Eddington and Tokowicz 2015: 21).



Дијаграм б: Брзина обраде амбигвитетне речи с обзиром на број значења и њихову везу

Свака елипса илуструје једну реч, а тачке у оквиру ње су појединачна значења. Што више значења има једна полисемична реч, она ће се брже препознати. Хомонимичност успорава обраду, па ће се најспорије препознавати речи које имају највише неповезаних значења.

4.5.6.2. У једном истраживању (Kleousniotou and Baum 2007) на основу аудитивног теста лексичке одлуке аутори су потврдили да полисемична значења имају брже одговоре него хомоними или једнозначне речи, али су отишли и корак даље. Налази на основу њиховог следећег експеримента, који су спровели на основу визуелног теста лексичке одлуке, указују на чињеницу да **метонимијска значења имају бржу реакцију** од метафоричних значења, хомонима и једнозначних речи (који међусобно имају сличне реакције). Одатле се закључује да нису сва полисемична значења у једнакој предности над осталим (хомонимичним и једнозначним). Разлог томе је што метафорична значења нису толико повезана са основним значењем као што су метонимијска.¹⁶⁰

До истих резултата дошла је и Е. Клепусјоту (2002), која је испитивала постоји ли разлика у обради и чувању хомонима и полисемичних значења у менталном лексикону. Овај експеримент био је заснован на примованом задатку лексичке одлуке. Испитаницима је прочитана реченица која се тиче значења речи, у којој се циљна реч не помиње експлицитно. Након тога, на екрану је излазила циљна реч или погрешна реч, а испитаник је требао да се притиском на тастер одлучи да ли је то реч енглеског језика (*idem*: 212).

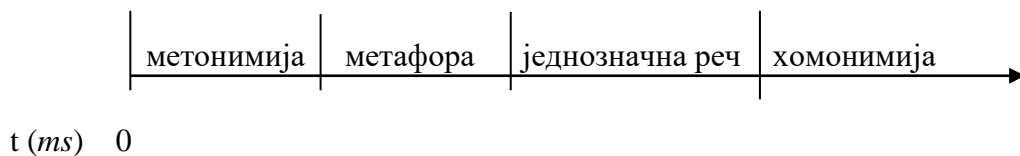
Према речима ауторке, у литератури су се искристалисала два опречна приступа складиштењу и активирању амбигвитетних значења. У првом случају, који заступа и Ланакер (1987) (према Eddington and Tokowicz 2015: 4), реч је о тзв. *лексиконима набројаних значења* (енгл. *Sense Enumeration Lexicons*, SEL), према коме су сва могућа значења речи наведена у менталном лексикону и сачувана засебно. Према овом приступу, нема разлике између обраде хомонимичних и полисемичних значења, а то би значило да се њима приступа на исти начин и истом брзином (Kleousniotou 2002: 207). Други приступ, према коме постоје *генеративни лексикони* (енгл. *Generative lexicons*) и који заступа и Нанберг (1979) (према Eddington and Tokowicz 2015: 4), подразумева да се похрањује само основно значење полисемичне речи, а да

¹⁶⁰ Иако су, како се у литератури напомиње, налази неких истраживања (Klein and Murphy 2001 према Kleousniotou et al. 2008: 1539) показали да међу полисемичним и хомонимичним значењима нема разлике у обради, Клепусјоту и сарадници (2008) указаће да је такав закључак био индукован одабраним полисемичним речима: више од половине значења било је метафорично, што је утицало на погрешну слику о приближној обради полисемије и хомонимије.

се њена друга, повезана значења изводе на основу познатих механизма.¹⁶¹ Хомонимична значења се, несумњиво, чувају одвојено. Према овом моделу, како примећује ауторка, „лексикон није статичан скуп значења речи у коме је све сачувано, већ активни ’генератор’ нових значења” (Kleousniotou 2002: 208). Таква организација менталног лексикона указује и на различиту обраду полисемичних и хомонимичних значења.

Ово истраживање (Kleousniotou 2002) потврдило је разлику између обраде полисемичних и хомонимичних значења, односно у сагласности је са теоријом *генеративних лексикона*. Наиме, на метонимијска значења ефекат примовања је јачи, она се обрађују значајно брже и успешније од хомонимичних. Будући да је у менталном лексикону сачувано једно значење, нема конкурентских, неповезаних значења која се активирају у сусрету са речју, што би успоравало реакцију испитаника. Са друге стране, у случају хомонимије, сва значења су похрањена одвојено, што пролонгира реакцију, јер је реч о процесу селекције значења из већ постојеће листе. У разумевању одговарајућег значења значајну улогу игра контекст (*idem*: 215). Већина аутора се слаже око чињенице да се хомоними чувају одвојено, јер су њихова значења потпуно различита и сасвим случајно мапирана на исту форму (Eddington and Tokowicz 2015: 5, 23).

Ауторка запажа да метафорична значења показују тенденцију ка бржој обради од хомонимичних. Будући да су хомонимија и метонимија два краја континуума амбигвитетних значења, а метафора негде на средини тога континуума, претпоставља се да метафорична значења у менталном лексикону заузимају неку прелазни ступањ између генерисаних значења (метонимија) и значења која су сачувана одвојено (хомонимија) (Kleousniotou 2002: 216; Lopukhina et al. 2018: 12). У каснијем истраживању (заснованом на тесту лексичке одлуке) које је спровела са сарадницима (Kleousniotou et al. 2008: 1539) ипак ће претпоставити да се метафорична значења највероватније чувају у засебним лексичким „представама” (енгл. *representations*).



Дијаграм 7: Брзина обраде метонимије, метафоре и хомонимије

Будући да се издвајају по најбржој обради, сасвим је извесно да су једино метонимијска значења смештена на јединственом месту са основним значењем у менталном лексикону (Kleousniotou 2002: 215; Kleousniotou et al. 2008: 1539).

Највероватније први експеримент којим је на неуронском нивоу мерена разлика између разумевања метонимије и метафоре спровели су Клепусјоту и сарадници (2012). Реч је о електрофизиолошком истраживању заснованом на електроенцефалографији (EEG), којом је посебно мерена компонента N400, која одражава лексичко-семантичко процесирање/обработку (која је еквивалентна магнетоенцефалографској (MEG) компоненти M350, в. ниже, т. 4.5.7). На основу ње доносе се закључци о месту полисемичних и хомонимичних значења у менталном лексикону. Налази су потврдили резултате ранијих бихевиористичких истраживања (и

¹⁶¹ У оквиру овог модела, у теорији се јављају две варијације. Према првој, повезана значења деле једно језгрено значење (енгл. *Core meaning*), из кога се разним везама и према правилима граде појединачна значења (Нанберг 1979). Према другој, појединачна значења су подспецификована, па се посебна значења из њега конкретизују (Пустејовски 1995) (према Eddington and Tokowicz 2015: 5).

становишта теоријске лингвистике) да су метафорична значења негде између чисте хомонимије и метонимије. Нису сва метафорична значења једнако непредвидива; нека су јаснија, а нека мање евидентна. Отуда метафоричка значења немају прецизно одређено место на континууму лексичкосемантичког амбивитета: аутори закључују да она ипак заузимају прелазну фазу између генерисаних значења (метонимијских) и одвојено сачуваних (хомонимичних) значења (Kleousniotou et al. 2012: 20). До истих закључака долазе касније и Јурченко и сарадници (2020) на основу бихевиористичких (теста лексичке одлуке) и електрофизиолошких експеримената са говорницима руског језика.

4.5.6.3. Једно од малобројних експерименталних истраживања у коме је посебан фактор испитивања и врста речи-стимулуса спровела је А. Лопухина са сарадницима (2018). Аутори у овом истраживању (заснованом на психолингвистичком експерименту груписања кратких реченица са полисемичним речима и корпусној анализи) испитују складиштење полисемичних (основних, метонимијских и метафоричних) значења речи у менталном лексикону, имајући у виду врсте речи: именице, глаголе и придеве у руском језику. Једну групу чинили су испитаници са лингвистичким образовањем, а друга група била је састављена од испитаника нелингвистичког образовања. Анализа података показала је да се **основна и метонимијска значења именица и глагола чувају заједно** у менталном лексикону, док се метафоричка чувају одвојено (што је у складу са претходно наведеним резултатима, нпр. Kleousniotou and Baum 2007 и Kleousniotou et al. 2008). Ипак, налазе аутори, када је реч о **придевима, основна, метонимијска и метафорична значења показују висок ниво преклапања**, а она се морају истраживати у будућности. Разлог томе је, највероватније, нижи ниво конкретности и замисливости онога што придев означава. Наиме, будући да указују на карактеристике објеката, они се тешко могу замислити одвојено од објекта који карактеришу. (За разлику од именица, које упућују на конкретан референт, или од глагола, који именују радњу или стање, које лако можемо замислити као неку ситуацију.) (Lopukhina et al. 2018: 12). Група испитаника са лингвистичким образовањем била је много успешнија у решавању задатака. Њихови одговори су готово „експертски” и онакви какве истраживачи очекују (*idem*: 13).

4.5.7. Смештеност полисемичних и хомонимичних значења у менталном лексикону одражава се кроз **брзину обраде** тих значења. Као што смо показали, полисемична реч се брже обрађује од једнозначне речи, док се хомонимична реч обрађује најспорије. Ови резултати добијени су и на тестовима лексичке одлуке са говорницима српског језика (Filipović Đurđević and Kostić 2008), а потврђени су и неуролингвистичким налазима магнетоенцефалографског (MEG) истраживања (Beretta, Fiorentino and Poeppel 2005 према Filipović Đurđević and Kostić 2008: 70). У том експерименту праћена је позната компонента М350, која представља неуромагнетни изазвани одговор и везује се за лексичку активацију.

4.5.7.1. Како извештавају Ч. Едингтон и Н. Токович (2015: 9–11), Ц. Род и др. (2012) истраживали су како учење нових повезаних или неповезаних значења већ познате једнозначне речи утиче на њену обраду. Друкчије речено, познату једнозначну реч преводили су у полисемичну реч или стварали њен хомоним. Након што су учили испитанике новим значењима (са којима су се испитаници сусретали у кратким одломцима, тзв. „случајним” учењем, из контекста), тестирали су их тестовима присећања (енгл. *cued recall task*). Резултати су показали да се испитаници **тачније присећају значења која су повезана** са значењем познате (полазне) речи од оних нових значења која су била хомонимична. У истој серији експеримената су, затим, Род и др. променили начин учења хомонимичних значења, желећи да испитају могуће побољшање њиховог препознавања. Они су интензивирали учење методама експлицитног учења речи (попут повезивања речи са њиховим дефиницијама и употребе у реченици). Испитаници су након оваквог учења показали знатно боље резултате на тесту присећања

значења речи, иако су резултати у вези са повезаним (полисемичним) значењима и даље били бољи. Како преносе Едингтон и Токович (2015: 10), на основу свих експеримената, Род и др. (2012) закључују и потврђују ранија истраживања да семантичка сличност међу значењима олакшава препознавање речи. Код полисемије један знак стоји за више значења, међу којима постоји јака веза. Самим тим, сва значења су чвршће повезана и са знаком. То надаље значи да када се активира једно значење полисемичне речи, повезана значења семантичке мреже ће се активирати брже, што убрзава њену обраду.

4.5.7.2. Са друге стране, ситуација је нешто другачија када реч треба категоризовати (сврстати, на пример, у неку семантичку групу). У једном експерименту који су на материјалу енглеског језика спровели Хино и др. (Hino et al. 2002 према Eddington and Tokowicz 2015: 11), испитаници су имали да на тесту семантичке категоризације сврстају дате речи у категорије ЖИВО–НЕЖИВО. Њихови налази су показали да је више времена требало испитаницима за категоризацију вишезначних речи него једнозначних. Зашто је то тако? У процесу категоризације, како преносе Едингтон и Токович, свако значење вишезначне речи се мора активирати, вредновати, упоредити са одређеном семантичком категоријом, да би се донела одлука о томе где дата реч припада. За разлику од тога, видели смо да на тесту лексичке одлуке (препознавања речи) вишезначна реч има предност јер за препознавање није потребно активирање њених специфичних значења.

4.5.7.3. Управо описана истраживања Род и др. (2012) и Хино и др. (2002), о којима су известили Едингтон и Токович (2015: 9–11), потврђена су налазима Г. Мачејевског и др. (2020), који су испитали колико усвајање нових (вештачких) значења већ познатих једнозначних речи утиче на обраду тог раније познатог значења. Резултати њиховог експерименталног истраживања показали су да нова значења успоравају обраду старије познатих значења. Ефекат успоравања је значајнији код усвајања неповезаних значења, а мањи код усвајања повезаних (полисемичних) значења. Овај налаз подржава ранија истраживања која су указала на спорију обраду хомонима од полисемичних речи. Такође, подржава и резултате истраживања Хино и др. (2002), који указују да ће потреба да се допре до сваког (или одговарајућег) значења полисемичне речи успоравати њену обраду (иако су значења повезана, има их више, а свако од њих треба преиспитати). Овај експеримент показао је, тврде аутори, да се нова значења могу интегрисати у ментални лексикон већ након неколико дана учења и излагања тим значењима (Maciejewski et al. 2020).

4.5.7.4. На основу ових истраживања закључује се да се хомонимичне речи теже памте од полисемичних речи и да се њиховим значењима у настави треба чешће враћати. Надаље, системско, експлицитно учење лексике ефикасније је од учења из богатог језичког инпута (контекста). Већ након неколико дана лексичко-едукативног третмана могуће је интегрисање нових значења у менталном лексикону. Она ће се дуже памтити уколико је реч о повезаним значењима. Уколико је пак реч о хомонимима, требало би их раније и чешће обнављати. У задацима *препознавања* значења речи, за нијансу ће бити захтевнији онај у коме се испитује значење хомонима од значења једнозначне речи. Ипак, када је посредни процена значења полисемичне речи, такав задатак може бити сложен, ако се од ученика тражи идентификовање једног њеног значења (јер мора бити упознат са њеном полисемантичком структуром), а ако се од њега тражи само препознавање лексеме (што је реткост у тестовима знања), такав захтев би био најлакши. Још један од закључака који се намеће јесте да за илустровање полисемије не треба узимати лексему која истовремено има и хомоним. На тај начин укрштаји ових категорија отежали би њихово поимање.

4.5.8. Како смо већ видели, налази експерименталних истраживања показали су да се метонимијска значења брже и лакше обрађују од метафоричних (в. т. 4.5.6.2), па се претпоставља да се метонимијска значења чувају у истом лексичком улазу са основним значењем. Како преноси Е. Клепусјоту (2002: 207), Џ. Нанберг је метонимијска значења назвао *референтном функцијом* (РФ), која има општу интерпретацију *x* за *y*. „РФ је лингвистички процес који омогућава употребу истог израза за означавање различитих категорија ствари” (*idem*). Прецизније речено, „када не можемо да укажемо на сам референт, ми можемо указати на нешто, звано *demonstratum*, што стоји у одређеној релацији са референтом. Од слушаоца се очекује да је способан да идентификује релацију коју ми имамо на уму” (*idem*). На пример, када кажемо: *Вашигтон је гласао за Била Клинтона*, од слушаоца се очекује да разуме РФ *x* за *y*, тј. МЕСТО за СТАНОВНИКЕ МЕСТА.

4.5.8.1. Занимљиво је да се ни сва метонимијска значења не обрађују подједнако једноставно, већ и да међу њима постоји градуалност у лакоћи когнитивне обраде. У једном експерименталном истраживању (Mc Elree et al. 2006), чија је методологија била заснована на праћењу покрета очију (енгл. *eye-tracking*), аутори испитују обраду метонимијских образаца: тзв. **стандардне метонимије** (нпр. *читати Дикенса* – енгл. *to read Dickens*) и **логичке метонимије**¹⁶² (разг. *почети Дикенса* (/ и боље: *са Дикенсом*)¹⁶³ – енгл. *to begin Dickens*). Брзину обраде ових конструкција пореде са изразима са конвенционалним, основним значењем властитог имена (*упознати Дикенса* – енгл. *to meet Dickens*). Резултати показују да је за интерпретацију метонимије коју су они одредили као „логичку” потребан већи напор него за обраду стандардне метонимије, која се не обрађује теже од основног значења (Mc Elree et al. 2006: 182). То значи, пишу аутори, да тзв. *померена интерпретација* (енгл. *deferred interpretation* – у терминологији Џ. Нанберга – која значи сваку интерпретацију која није експлицитно укључена у денотат)¹⁶⁴ није оптерећујућа за обраду сама по себи. Кључно је утврдити ког је она типа и шта се од говорника захтева да интерпретира (*idem*: 181). Истовремено, то значи да ни свака *референтна функција* (према поменутој Нанберговој терминологији) није лака за обраду сама по себи.

У случају стандардне метонимије (*читати Дикенса*), глагол *читати* природно намеће интерпретацију личног имена као *Дикенсово дело* (*читати Дикенса* = читати *Дикенсово дело*). У случају сложеније (или у терминологији Мек Елрија и др. – „логичке”) метонимије (*почети Дикенса*) значење глагола захтева (неконвенционалну) интерпретацију допуне: *почети читање*

¹⁶² Аутори користе термин *логичка метонимија* (енгл. *Logical metonymy*) да означе метонимију која захтева сложеније когнитивне операције и ступњевито интерпретирање израза. Ипак, сваки метонимијски образац заснован је на *логичкој вези* (и метонимија коју аутори означавају „стандардном”), па овакво термилошко одређење није адекватно.

¹⁶³ Будући да се у српском језику глагол *почети* не употребљава са допуном акузатива без предлога, исправно би било рећи *почети са Дикенсом*. Ипак, морамо приметити да се последњих година у студентском жаргону ова конструкција почела јављати, узимати све више маха и ширити се на разговорни идиом, можда под утицајем енглеског језика (нпр. *Од следеће недеље почињем* Лексикологију – „почињем да спремам испит из Лексикологије”; *од понедељка почињем Црњанског* – „почињем да читам дела Црњанског” и сл.). Подстакнути том чињеницом, међу образованим говорницима српског језика, заинтересованим за неговање језичке културе, који деле заједничку Фејсбук групу, 18. Децембра 2021. Године поставили смо кратку онлајн анкету, у којој је учествовало 306 испитаника. Питали смо их да ли би рекли: *Од сутра почињем Андрића* (када планирају да од сутра почну да читају његово дело). Понуђени одговор *ДА* одабрао је 131 члан групе, други понуђени одговор – *Не употребљавам ову конструкцију, али ми она није непозната* одабрао је 102 члана групе, док је 73 члана изабрало опцију *НЕ*. Можемо закључити да је највећем броју испитаника (76,14%) наведена конструкција или у активном (131) или у пасивном (102) лексичком фонду, док је за један део њих (23,86%) ово још увек неприхватљив облик (73). Иако ова анкета не говори ништа о прихватљивости испитиване конструкције, она носи незанемарљиву поруку о њеној узусној вредности међу говорницима српског језика.

¹⁶⁴ Исп. Рус. „сдвинута референция” – у терминологији Е. С. Кубрјакове (1992, 1996) (в. т. 4.4.1.5).

Дикенсовог дела. Метонимија *Дикенс* не представља само *Дикенсово дело*, него *ситуацију (догађај) читања Дикенсовог дела* (Mc Elree et al. 2006: 182). Глагол *почети*, образлажу у наставку аутори, захтева допуна која означава неки догађај. Семантичка неподударност између глагола и допуне (у метонимијској, елидираној конструкцији) захтева од читаоца да преобрати значење допуне у одговарајући (подобни) семантички тип. То значи да се значење речи *Дикенс* претвара у значење *догађаја* који укључује *Дикенса*, а пошто је он познати писац, читалац разуме да је највероватније реч о *његовој књизи/делу* (Mc Elree et al. 2006: 183–185). Овакав тип интерпретације активан је увек када је реч фазним и/или тзв. „евентивним” глаголима: *почети*, *наставити*, *завршити*, *уживати* и сл., чија допуна примарно не означава догађај. Мек Елри и др. истичу (2006: 183) да такве конструкције нису ретке у текстовима.

4.5.9. Као што се сва метонимијска значења не обрађују подједнако лако, тако се ни сва хомонимична значења не обрађују са подједнаким напором, већ се и међу њима уочавају разлике у тешкоћи обраде. То је показао експеримент са говорницима српског језика (Filipović Đurđević 2019), у коме је ауторка испитивала постоји ли разлика у обради балансираних и небалансираних хомонима. Балансирани хомоними представљају хомониме који су једнако фреквентни у језику и отуда њихова значења имају једнаку вероватноћу јављања у свести говорника, јер су конкурентна. Небалансиран хомоними представљају онај пар или скуп хомонима у коме један од њих доминира и има највећу вероватноћу јављања.

На визуелном тесту лексичке одлуке потврђено је да је за обраду хомонима свакако потребно више времена него за обраду једнозначних речи. Код једнозначних речи постоји мапирање један-на-један (једна форма за једно значење), док је код хомонима то мапирање један-на-више (једна форма за више неповезаних значења, која су похрањена одвојено) (*idem*: 294).

Резултати овог испитивања откривају да се **небалансиран хомоними обрађују брже од балансираних хомонима**. Наиме, уколико хомоними имају више конкурентних значења, реч ће се обрађивати спорије, а уколико су значења мање балансирана, њихова обрада је бржа (*idem*: 287).

Хомоними са мало значења, као и они небалансирани, мање су двосмислени, па су тако ближи једнозначним речима. С друге стране, тзв. „савршени хомоними” (са већим бројем једнако фреквентних значења, која су конкурентна) спорије се препознају и разумевају (*idem*: 295).

4.5.10. На крају, важно је нагласити да ће на обраду значења речи умногоне утицати (1) регуларност механизма, (2) познатост речи/појма и (3) фреквенција њене употребе.

(1) Тако се у студији Лопукхине и сарадника (2018: 13) наводи тврђење (Jager and Cleland 2015) да и метонимијска и метафоричка значења могу бити изведена регуларно и нерегуларно, те да и једна и друга могу имати већи или мањи степен семантичког преклапања. На одлуку испитаника може утицати јачина везе између два значења пре него тип полисемије, а на јачину везе може утицати начин живота и многи културни и социјални фактори.¹⁶⁵

(2) Мек Елри и др. (2006: 182–183) указују на једно истраживање (Frisson and Pickering 1999) које је показало да је релевантан критеријум познатости појма на који се односи метонимија. Један од образаца који су истраживали ови аутори био је МЕСТО ЗА ДОГАЂАЈ

¹⁶⁵ Тако је, на пример, некада била чвршћа метонимијска веза ЖИВОТИЊА ЗА ПРОИЗВОД, док је данас, према једном испитивању, снажнији метафорички пренос ЖИВОТИЊА ЗА ОСОБУ: *мајмун*, *корњача* и сл. (Lopukhina et al. 2018: 13).

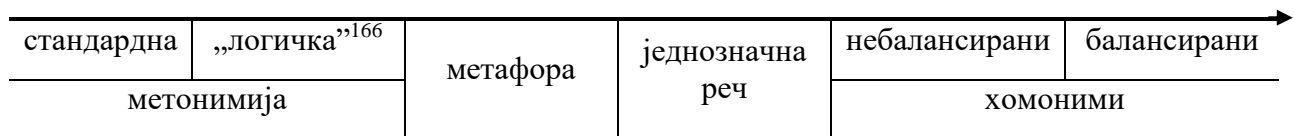
(*протестовати за време Вијетнама*), у оквиру кога су се јављали примери за различите догађаје, који су били мање или више познати. Разумевање таквих реченица (са метонимијом) поредили су са реченицама у којима су одговарајуће речи биле у основном значењу. Испитаници су показали тешкоћу обраде када им је непознато метонимијско значење (*протестовати за време Финске*), док су познате метонимије (*протестовати за време Вијетнама*) обрађивали без напора, као и њихова основна значења.

(3) Како претпостављају Ч. Едингтон и Н. Токович (2015: 26), оним значењима која се у језику чешће срећу, брже се приступа и у менталном лексикону. А. Јурченко и др. (2020: 5), међутим, тврде да су основна значења у начелу фреквентнија од секундарних. Отуда следи да су сва истраживања која указују на брзину и лакоћу обраде појединачних механизма применљива на типичне случајеве (и најбројније), у којима изведено значење није доминантно и фреквентније. Ипак, када је реч о значењима која су високофреквентна, којим год да су механизмом настали, процесираће се великом брзином и са минимумом напора.

4.5.11. На основу свих прегледаних студија, може се условно успоставити прецизнији континуум брзине когнитивне обраде (препознавања) речи у типичним (и најбројнијим) случајевима:

t (ms)

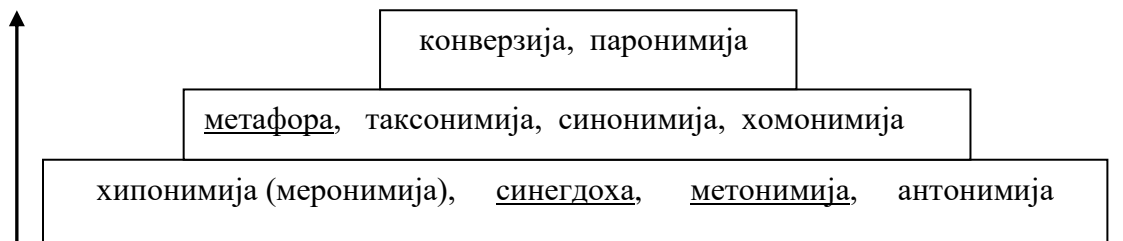
0



Дијаграм 8: Брзина обраде значења од метонимије до хомонимије с обзиром на њихове подтипове

4.5.12. Тиме смо исцрпili све студије и експерименте којима смо се руководили да бисмо у њима пронашли одговоре на питања о генези и захтевности когнитивне обраде лексичкосемантичких категорија. Будући да се у наставном процесу оне усмеравају ка ученичкој свести (или, боље речено, у њој освешћују), било је нужно испитати шта о тим процесима говоре психо(неуро)лингвистичка истраживања. Психоллингвистичка микрогенетска истраживања потврдила су резултате онтогенетских налаза у вези са обрадом основних лексичкосемантичких категорија: они механизми и односи који се најраније и најбрже усвајају, истовремено се и у каснијем добу најлакше обрађују и разумеју. Као што смо могли видети, механизми полисемије и лексичка парадигматика међусобно се условљавају и прожимају, а дечје когнитивне структуре за њихово правилно освешћивање спремне су с поласком у више разреде основне школе. Редослед њиховог усвајања могао би, начелно, имати овакву структуру (која није јединствена, ни строго линеарна, и која би, разуме се, могла имати извесне модификације):

¹⁶⁶ Можда би се овај тип метонимије могао назвати *другостепеном*, а „стандардна“ метонимија – *првостепеном*.



Дијаграм 9: Редослед усвајања лексичкосемантичких категорија

Познавање начина функционисања дечјег и људског ума у сусрету са лексичким значењем омогућава успостављање исправних наставних трајекторија. Закључујемо да сви истражени теоријски и експериментални налази индукују наставне импликације које могу имати значајан допринос у моделовању механизма за успешну наставу лексикологије у ужем смислу. Њихов попис – као својеврстан закључак овог поглавља – доносимо у наредној тачки.

4.6. Наставне импликације психолингвистичких истраживања значења речи и њихових односа

На самом почетку истраживања (т. 4.1) наметнула су се питања везана за наставу и усвајање лексичкосемантичких категорија, која ћемо, ради подсећања, поновити, а одговоре на њих дати у форми наставних импликација које проистичу из интерпретираних психолингвистичких студија.

1) Да ли је значајно да ученици поседују теоријска знања о лексичким односима, или у настави српског језика, односно лексикологије, треба само инсистирати на практичним примерима?

2) Када почети са увођењем лексиколошких категорија у настави – када су ученици довољно зрели да их разумеју?

3) Од које лексиколошке категорије треба почети – која је искуствено најближа ученицима и когнитивно најлакша за обраду?

4) Којим редоследом треба увести наредне лексиколошке појмове – који су односи лакши, а који тежи за когнитивну обраду, тј. који односи сазревају раније у менталним структурама, а који касније?

5) На којим примерима ученике треба увести у нови лексиколошки концепт?

Табела 9: Наставне импликације налаза психолингвистичких истраживања

		Наставне импликације	Референтна тачка у поглављу
1.	И ₁	Овладавање теоријским знањима и научним појмовима развијају се ученички когнитивни капацитети. У том процесу значајну улогу има учење матерњег језика, који покреће сложене, више функције дечјег мишљења, које се међусобно прожимају и свесно употребљавају.	4.3.4.4. 4.3.4.5. 4.3.4.7.
	И ₂	Лексичкосемантичке категорије (полисемија и лексичка парадигматика) имају значајну улогу у развоју дечјег појмовног система.	4.4.1.6.
2.	И ₃	С поласком у школу, на односе супротности, сличности, инклузије и сл. може се указивати именовањем и поређењем предмета из непосредне околине.	4.3.3.
	И ₄	Лексиколошке категорије (антонимија, синонимија, хипонимија, полисемија, а касније хомонимија, паронимија) могу се уводити од петог разреда основне школе, са развојем формалног расуђивања – генерализације, апстраховања и мисаоног кретања по мрежи супститутивних, парадигматских јединица.	4.3.3. 4.3.4.2. 4.3.5.2. 4.3.6.2.
	И ₅	Способност да се освесте вишезначност и парадигматски лексички односи развија се апроксимативно у исто време (те се од поласка у више разреде основне школе могу симултано уводити и поједини механизми полисемије и поједини парадигматски односи).	4.4.1.5.
	И ₆	Након увођења, лексиколошке категорије се морају поетапно јављати до краја школовања, у сложенијим видовима и намењени вишим нивоима разумевања.	4.3.4.6.
3.	И ₇	Меронимија (хипонимија) је однос који је искуствено најближи ученицима. Без термилошких ознака, на самом почетку ваљало би освестити однос ДЕО–ЦЕЛИНА. Тиме је омогућено разумевање сингдохе (која је заснована на меронимијској формули), а за њом и других образаца стандардне метонимије. ¹⁶⁷ Већ се на том, почетном нивоу треба увести појам вишезначности.	4.4.3. 4.4.3.1. 4.4.2.2. 4.4.2.5. 4.4.2.6. 4.5.8.1.

¹⁶⁷ У случају метонимије не треба губити из вида важност познатости појма који стоји иза метонимијски употребљене речи.

4.	И ₈	Таксонимија (хипонимија): појмови са основног нивоа категоризације су ученицима најпознатији и најближи. У усвајању хипонимијских релација треба ићи ка nižем нивоу категоризације, а на крају долазити до виших и највиших нивоа категоризације (јер су они апстрактнији и касније се усвајају).	4.4.3.4.
	И ₉	Хипонимијски однос треба илустровати најмање двама, а можда и неколиким подређеним члановима.	4.4.3.5.
	И ₁₀	Метафора: са метафоричким значењима ученици се упознају након метонимијских. Требало би полазити од асоцијативних веза заснованих на физичким, перцептивно опазивим карактеристикама, и то најпре по <i>облику</i> , а затим, редом – по <i>величини</i> , <i>звучу</i> , карактеристичном <i>кретању</i> , <i>укусу</i> , <i>боји</i> – а затим и по неким другим карактеристикама, попут <i>функције</i> датог објекта и др.	4.4.1.3. 4.4.1.4.
	И ₁₁	Антонимију треба усвајати пре синонимије. Дихотомија (контрарност) је когнитивно једноставнија категорија од преласка на виши ниво категоризације, који је за синонимију нужан.	4.4.4.1. 4.4.4.3. 4.4.7.
	И ₁₂	Паронимија: будући да дечји језик обилује паронимским атракцијама, треба га од почетка кориговати, али паронимију као парадигматски однос треба теоријски упознавати након антонимије, хипонимије, синонимије, хомонимије.	4.3.7.4.
5.	И ₁₃	Примери на којима се усвајају све језичке појаве, а самим тим и лексичкосемантичке категорије требало би да буду прототипични, тј. да означавају појаве из њихове свакодневице и да у њиховом језику имају високу фреквенцију. Те лексеме ученици употребљавају од најранијег детињства и оне представљају прималне чиниоце њихове комуникативне компетенције. Самим тим, најбоље познају њихову семантику и не улажу когнитивни напор у потрагу за њеним значењем, већ су укупним интелектуалним капацитетом усмерени на разумевање природе семантичких веза које та лексема успоставља са значењима других лексема. То су најпре именице конкретнопредметног значења, затим глаголи и придеви, те прилози, предлози и везници.	4.3.5.4. 4.4.1.2.
	И ₁₄	У дечјем речнику апстрактне именице употребљавају се са скоро седам пута мањом учесталашћу од именица са конкретним значењем (а градивне и збирне имају још мању фреквенцију).	4.3.5.4.
	И ₁₅	Глаголи: полазити од оних који означавају радњу (и који се могу употребити са ограниченим скупом објеката).	4.3.5.4.
	И ₁₆	Придеви: полазити од описних придева (они се најраније усвајају и најчешће користе), и то првенствено оних који означавају	4.3.5.4.

	физичку карактеристику.	
И17	Прилози, предлози и везници на почетним нивоима учења требало би најпре да имају значења места, времена и узрока.	4.3.5.4.
И18	Први примери дају се у основном парадигматском облику, јер се речи у зависном облику теже идентификују.	4.3.5.4.
И19	Нискофреквентна реч лакше ће се идентификовати, а непозната боље разумети у контексту (него изван њега).	4.3.5.4.
И20	Ученици боље познају денотативно значење лексеме, него њену конотативну вредност. Дакле, током увођења у основне лексиколошке категорије не треба се ослањати на конотацију и избегавати лексеме с конотативном обојеношћу. С друге стране, управо на њој треба инсистирати у настави лексике током школовања, јер је она слаба карика ученичког лексикона.	4.3.7.6.
И21	<p>У почетној настави антонимије, примери на којима се илуструје ова појава првенствено требају бити придеви и глаголи. Упутно је полазити од описних придева који се односе на физичке карактеристике конкретних објеката (нпр. <i>велики–мали, висок–низак, бели–црни, оштар–туп, чист–прљав</i>). Истовремено, треба имати на уму да се придеви са антонимским парњацима брже уче и трајније памте од оних који немају антонимски парњак.</p> <p>Затим глаголи којима се илуструје антонимија требало би да именују конкретна радња (нпр. <i>говорити–ћутати</i>). С обзиром на чињеницу да је међу глаголским антонимима велики број антонима-конверзива – иако стварају конкретну менталну слику – не треба на њима освешћивати „речи супротног значења”, јер се конверзија и реципрочност усвајају доста касније (<i>ући–изаћи, отворити–затворити, доћи–отићи</i>), али их свакако треба укључити у илустровање антонимских односа у мало каснијим развојним етапама (у вишим разредима основне школе). Корпус примера постепено се обогаћује месним придевима и прилозима (<i>леви–десни, горњи–доњи; лево–десно, горе–доле</i>), апстрактним именицама (<i>добро–зло, рат–мир</i>) и придевима који именују духовну особину (<i>срећан–тужан, миран–немиран, искрен–неискрен</i>) и сл.</p>	<p>4.4.4.5.</p> <p>4.4.4.6.</p> <p>4.4.6.</p>
И22	<p>Задаци затвореног типа на тестовима у којима се испитује препознавање (идентификовање) значења речи могу имати различиту тежину, која зависи од типа лексеме, броја њених значења и контекста. (Разуме се да је и учесталост употребе дате лексеме један од важних фактора који ће утицати на препознавање значења).</p> <p>Ипак, међу тим задацима може се успоставити – начелно посматрано – континуум захтевности. Он би изгледао овако (идући од најтежих примера до најлакших, I.1–V):</p>	<p>4.5.7</p> <p>4.5.9</p>

		<p>Реч чије се значење у задатку испитује је:</p> <p>I) Хомонимична реч [у контексту] – значење хомонимичне речи могуће је испитати једино у контексту. Тежина захтева ће варирати у зависности од броја хомонима и степена полисемичности употребљеног хомонима).</p> <p>1) више од два балансирана хомонима, од којих је бар један полисемичан (или више њих);</p> <p>2) више од два небалансирана хомонима, од којих бар један полисемичан;</p> <p>3) пар једнозначних балансираних хомонима;</p> <p>4) пар једнозначних небалансираних хомонима.</p> <p>II) Полисемична реч ван контекста (у овом случају могуће је испитати само њено основно значење);</p> <p>III) Једнозначна реч ван контекста;</p> <p>IV) Полисемична реч у контексту;</p> <p>V) Једнозначна реч у контексту.</p> <p>На основу овог низа јасно је да су захтеви са хомонимичном речи натежи. Тачно значење полисемичне речи теже је од значења једнозначне речи, а значења ван контекста теже је разумети од значења речи употребљених у контексту.</p> <p>Треба имати на уму да се примери са хомонимима (случајеви 3 и 4) засигурно негде по тежини преклапају са случајевима II или III. Случајеве на наведеном континууму, од најтежег (I.1) ка најједноставнијем (V) захтеву, треба схватити условно, јер се они могу међусобно преклапати и заменити места, у зависности од фреквенције речи, њеног порекла, познатости, сфере употребе и др.</p>	
Неколико додатних импликација	И ₂₃	Полисемична реч ће се дуже памтити од једнозначне или хомонимичне речи (ово не значи да ће се памтити сва њена значења, већ да ће <i>реч као знак</i> дуже остајати у свести од речи које имају једно значење или су хомонимичне).	4.5.6.1. 4.5.7. 4.5.7.1. 4.5.7.3.
	И ₂₄	Системско, експлицитно учење лексике ефикасније је од учења из богатог језичког инпута (контекста). Ипак, разуме се да „[ш]то је више процеса укључено у учење речи, она ће се дуже задржати и лакше призивати” (Carter 1998: 203).	4.5.7.3. 4.5.7.4.

	<p>И₂₅ Ученички речник требало би богатити у смеру од језгра ка периферији лексичког значења и лексичког фонда, од прототипичних и семантички најједноставнијих лексема ићи ка лексемама са све сложенијим значењима, која су тако и све специфичнија. Број лексема са сложеним, апстрактним значењима, као и оних са развијенијом полисемантичком структуром, требало би да се градабилно увећава са узрастом ученика.</p>	<p>4.4.1.2.</p>
--	--	-----------------

V. Лексикологија у наставним програмима за основну и средњу школу у Републици Србији: историјат и савремено стање

5.1. Дефинисање наставног плана и програма

5.1.1. Наставни **план** и **програм** представљају званична документа које састављају и публикују просветне власти (односно одговарајуће тело или установа под ингеренцијом Министарства просвете) и којим се планира, описује и прописује настава у основној и средњој школи. „Која и каква знања пружити ученику, на основу kog мерила одабрати садржаје који ће највише користити ученику и друшву у коме он живи, односно комплетно питање наставних садржаја било је стално актуелно, јер представља основни елемент за реализовање одговарајућих задатака и циљева образовања” (Stevanović 1977: I).

5.1.2. У *Лексикону образовних термина* (ЛОТ, 2014) под одредницом **наставни план** истиче се да је посредни основни школски документ којим се „одређују обавезни и изборни предмети који ће се учити у поједином типу и врсти школе, са фондом часова по предметима, активностима и разредима”. У нашем школском систему заступљен је комбиновани тип наставног плана, састављен од два основна типа – линијског и симултаног: „започиње се са изучавањем неколико предмета (симултани) па се у следећим разредима уводе нови предмети (сукцесивно), што је карактеристика линијског распореда”. Будући да се научна истраживања све више окрећу интердисциплинарности – а што је у складу и са дететовим свеобухватним, „еколошким” доживљајем света (Јањић 2017: 52) – „[и]нтегративни приступ у моделовању *n[аставног]* *n[лана]* је методолошки пут који има будућност и научно и стручно утемељење” (ЛОТ).

У лексиконском чланку у коме је обрађена одредница **наставни програм** наводи се да је реч о документу који представља конкретизацију наставног плана пројектовањем наставног садржаја који ће се обрађивати из сваког предмета за појединачне разреде:

„**Обим, дубина и редослед** изучавања наставних садржаја јесу **три димензије** на основу којих се предметна грађа разликује од научних дисциплина на које се предмети ослањају: научна дисциплина је дидактички трансформисана у наставни предмет по обиму, дубини и структури [редоследу] садржаја, и тиме прилагођена узрасним могућностима ученика. [...] **Обимом** наставног садржаја утврђује се ширина знања, квантум чињеница, а **дубином** и сложености ниво генерализација које ученици треба да стекну. [...] Структуром *n[аставног]* *n[програма]* (његова трећа димензија) одређује се **редослед** изучавања садржаја појединих предмета у једном или више разреда. [У] основној школи се научна сложеност садржаја **мора усклађивати са психолошким могућностима** ученика одређеног узраста. [...] Зато се у моделовању *n[аставног]* *n[програма]* увек **полази од онога што је ученицима одређеног узраста психолошки једноставније, приступачније и ближе**, па се постепено иде ка ономе што је научно једноставније, и од те научне једноставности ка ономе што је научно сложеније” (ЛОТ, истицање болдом наше, В. И.).

5.1.3. У дидактичко-методичкој литератури проналазимо углавном усаглашене дефиниције ових докумената. Велики број дидактичара и методичара ће наставни план одредити као општији тип планирања наставе, у коме се, обично у табели, доноси списак обавезних и изборних предмета за дати разред, као и број часова за сваки предмет на недељном и годишњем нивоу. Тако етаблиран временски оквир наставних предмета испуњава се даљом разрадом, коју доносе наставни програми. У њима се прецизирају наставни задаци, циљеви и садржаји који се у датом разреду морају обрадити из датог предмета (Теžак 1996: 193; Илић 1997: 130–131;

Vakovljević 1998: 22–25; Вилотијевић 2000в: 23–46; Брборић 2004: 43–44; Смиљковић и Милинковић 2008: 61–62; Маринковић 2013: 21).

5.1.4. Под утицајем курикулумске теорије, која је у европским образовним системима шездесетих и седамдесетих година прошлог века почела заузимати доминантно место у пројектовању наставног процеса (Rosandić 2005: 67), у кroatистичкој методичкој литератури неретко се од наставног програма издваја појам **курикулума**, који подразумева јасно дефинисане наставне циљеве и заснован је на трима умреженим процесима: планирању, организацији и контроли учења (Težak 1996: 193). Под *курикулумом* С. Тежак подразумева „globalne teoretske postavke o svrsi školovanja uopće, zatim o izobrazbenim ciljevima pojedinih vrsta školovanja i napokon o svrsishodnoj organizaciji nastave svakoga pojedinoga nastavnog predmeta” и додаје да се „[p]rimjena tih teoretskih postavaka na konkretni predmet u konkretnom razredu ostvaruje [...] konkretnim nastavnim planovima i programima” (*idem*: 194).

Д. Росандић (2005: 69–70), следећи водеће курикулумске теоретичаре, указује да је *курикулум* шири појам од *наставног програма*. Састављање курикулума, тврди аутор, подразумева опсежна курикулумска интердисциплинарна истраживања друштвених прилика, статуса стручњака за поједине области, развоја науке, достигнућа васпитно-образовних дисциплина, популације којој је курикулум намењен, те педагошких и културалних услова у којима ће се курикулум примењивати. Тако сачињен глобални курикулум, који предвиђа развој укупног образовног процеса, спецификује се кроз предметне курикулуме (са одговарајућим садржајем, циљевима, дидактичком организацијом и методичким специфичностима датог предмета).

К. Висинко (2014: 24–26) запажа тенденцију савремених курикулума у којима се интрапредметне корелације све више проширују ка интерпредметним. Интегрисање циљева више наставних предмета доприноси досезању „кључних компетенција”, мада ауторка запажа да операционализација таквих захтева поред свих предности има и проблеме. Најпре, корелацијско-интеграцијски приступ не може бити једини и једнако успешан на свим образовним нивоима. А затим указује и да је истраживање резултата ученика који су током школске године учествовали на вишемесечним наставним пројектима (уз паралелно праћење редовне наставе) показало да они тешко успостављају равнотежу међу овим обавезама. Нови курикулумски систем – говори ауторка – намеће обавезност пројектне наставе. Такви садржаји и активности раније су били предвиђени за часове додатне наставе или ваннаставне активности, те сада, упозорава К. Висинко, постоји опасност да ће се само у јачем светлу приказати систем који се никада није успевао реализовати у пуном капацитету.

С. Листеш и Л. Г. Белина (2016: 71), следећи С. Бредекамп и Т. Розегрант (1995), између курикулума и наставног плана и програма успостављају однос динамично – статично. „[K]urikul se može opisati kao put prema postavljenim ciljevima, promjenjiv je i dinamičan [...] Nastavni je plan i program linearan, sastavljen od nastavnih jedinica koje se nižu jedna na drugu”, а како године пролазе, са развојем науке и знања, „nastavni programi postaju sve tromiji”.

Колико је широк дијапазон схватања курикулума у светској литератури, показује Н. Вилотијевић (2009: 65), која преноси десетак његових дефиниција, које почивају на различитим филозофским и педагошким учењима. Једни аутори курикулум изједначавају са наставним планом и програмом, други га пак изједначавају са дидактиком, док се у трећој групи интерпретација курикулум поистовећује са системом планираног образовања и васпитања. Према речима ауторке, највећи је број таквих приступа који курикулум одређују као дидактику.

5.1.5. Чини се да се у домаћој литератури и међу практичарима – а поготово у новије време – термин *курикулум* претежно употребљава у значењу наставног плана и програма (Вилотијевић 2009: 62). Утолико пре што се у литератури која говори о курикулумској теорији појављује поред *глобалног* и *предметни* курикулум. Други наведени (предметни курикулум) заправо представља наставни (план и) програм појединачног предмета, који данас подразумева, поред садржаја, и наставне циљеве, исходе, стандарде постигнућа и методичко-дидактичке импликације за реализацију планираног градива (Стандарди за крај средњег образовања (П) 2015: 7). Тако посматрани, *наставни програми* су променљиви и развијају се континуирано са напредовањем научних области на које се односе, педагогије, психологије, дидактике, методике и сазнања практичара, али и са когнитивним способностима ученика, те потребама друштвене заједнице у којој се примењују (Михајловић 2013: 18).

5.2. Наставни планови и програми из Српског језика и књижевности

Наставни предмет Српски језик и књижевност у образовно-васпитном систему Републике Србије има веома истакнуто место и велики значај (Stevanović 1977: I; Петровачки 2008: 9–10; Брборић 2019а: 7), који данас не треба посебно доказивати и који се наслућује већ из првог места на листи предмета у званичној школској документацији. Историја наставних планова и програма у Србији почиње са настанком првих школа у 19. веку, а садржаји су се развијали континуирано, уз повремене прекиде условљене нестабилним друштвеноисторијским и ратним приликама током 20. века (*idem*: VI–XL).

5.2.1. Ј. Михајловић (2013: 22) запажа да у нас нема много литературе која би нас информисала о методологији израде, основним критеријумима и структури наставних програма конкретних предмета, тј. о начинима дидактичког моделовања одређених научних области.¹⁶⁸ У докторској дисертацији посвећеној контрастивној анализи наставних програма за матерњи језик у основној школи и гимназији на подручју „истојезичних република”, ауторка представља и генезу **основношколских** наставних програма Српског језика и књижевности у Србији у периоду од 1959. године (од формирања осмогодишње основне школе) па до 2007. године. Ти наставни програми су, према истраживању Ј. Михајловић, објављивани редом: 1959. (1963),¹⁶⁹ 1976, 1984/85, 1990/91, 2006. и 2007.¹⁷⁰ Ауторка (2013: 93) у раду показује како су сви програми за Српски језик и књижевност за основну школу били традиционално усмерени на остваривање циљева и задатака наставе посредством испланираних садржаја, а да су у њима ученичка активност и исходи знања заузимали периферно место. Од првог наставног програма реформисане, осмогодишње основне школе (1959) садржаји су континуирано обогаћивани, док се у наставним плановима број часова Српског језика у другој половини двадесетог века начелно редуковао, те смо тако „када је школска недеља са шест прешла на пет радних дана, дошли до броја часова какав је и у данашњем обавезном осмогодишњем школовању” (Брборић

¹⁶⁸ Ауторка указује (2013: 23) да је В. Стевановић публиковао преглед наставних планова и програма из српскохрватског језика за основну школу у Србији све до седамдесетих година 20. века, а да је 2000. године Н. Дикић одбранила докторску дисертацију посвећену наставним програмима из српског језика и књижевности за основну школу у периоду 1918–1991. године. Иако дисертација Ј. Михајловић (2013) обрађује и наставне програме за средњошколско (гимназијско) образовање, њихов историјат у њој није представљен (већ само тадашње актуелно стање), и данас би могао бити предмет једног посебног истраживања.

¹⁶⁹ Године 1963. објављена је редакција наставног програма из 1959, у коме није било никаквих измена на плану програмског садржаја (Stevanović 1977: XXXIV).

¹⁷⁰ У време када је Ј. Михајловић писала дисертацију, *актуелни* наставни програм објављен је 2007, а примењивао се: за пети разред – од школске 2007/2008, за шести разред – од школске 2008/2009, за седми разред – од школске 2009/10. и за осми разред – од школске 2010/11. године (Михајловић 2013: 191). Међутим, ни ови програми данас више нису актуелни (в. т. 5.3.5).

2019а: 11). Повећање програмског садржаја и смањење броја часова имало је последицу која се огледа у оптерећености и тешком темељном реализовању целокупне планиране грађе, поготово на средњошколском нивоу.

5.2.2. Формирање осмогодишње основне школе (1959) значило је припајање дотадашњих нижих разреда гимназије првим основношколским разредима. Назив „гимназија” остаје да се користи у значењу данашње опште средње четворогодишње школе. Ипак, крајем 70-их година донет је *Закон о усмереном образовању и васпитању*, којим је „разбијена” структура четворогодишње гимназије (на две године општег и две године усмереног образовања) и који био на снази у српском **средњошколском** образовању све до 1990. године. Након његовог укидања, поново су успостављене четворогодишње гимназије (друштвено-језичког, природно-математичког и општег смера)¹⁷¹ и четворогодишње и трогодишње средње стручне школе. Наставни програми за Српски језик и књижевност из 1990. и 1991. године били су актуелни све до 2011. године, када су објављене њихове иновирани верзије¹⁷² (Михајловић 2013: 341). Када је посреду гимназијски наставни план, В. Брборић (2019: 12–15) показује да је, на пример, у гимназији општег типа, у којој је сваке године по четири часа Српског језика и књижевности недељно, за наставу језика предвиђено тек нешто више од петине укупног броја часова. Ако бисмо број часова језика и језичке културе посматрали скупа, видели бисмо да им припада нешто мање од 40%, док часовима књижевности нешто више од 60%. Проблем је, ипак, много озбиљнији у пракси, у којој се, како аутор показује, овај однос додатно и неприхватљиво разједначава у корист наставе књижевности. Додатни проблем представљају и програми наставе матерњег језика у средњим стручним школама, који би се у будућности морали више ускладити са реалним потребама и могућностима планова и програма одговарајућих смерова (*idem*: 15).

5.3. Образовни стандарди и планови и програми наставе и учења из Српског језика и књижевности

5.3.1. Након што је текстом *Закона о основама система образовања и васпитања* из 2009. године (ЗОСОВ 2009: Члан 5) указано на обавезност формулисаних исхода и стандарда образовног процеса, у образовни систем Републике Србије најпре су имплементирани (1) Образовни стандарди за крај првог циклуса образовања,¹⁷³ (2) Образовни стандарди за крај обавезног образовања,¹⁷⁴ (3) Општи стандарди постигнућа за основно образовање одраслих и (4) Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег и средњег стручног образовања и васпитања.^{175,176}

5.3.2. „Стандарди постигнућа јесу скуп исхода образовања и васпитања који се односе на сваки ниво, циклус, врсту образовања, образовни профил, разред, предмет, односно модул” (ЗОСОВ 2009). Њима се процењују и мере „постигнућа ученика у развоју одређених

¹⁷¹ Поред њих, постоје и посебне гимназије, са програмима специјализованим за посебно надарене ђаци: филолошка, математичка, спортска, информатичка и др.

¹⁷² Оне су данас такође изгубиле актуелност (в. т. 5.3.5).

¹⁷³ Усвојени су документи стандарда за предмете: Српски језик, Математика и Природа и друштво.

¹⁷⁴ Усвојени су документи стандарда за предмете: Српски језик, Математика, Биологија, Географија, Историја, Физика, Хемија, Ликовна култура, Музичка култура и Физичко васпитање.

¹⁷⁵ Објављени су и Општи стандарди постигнућа за матерњи језик за крај првог циклуса основног образовања и васпитања, као и Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег образовања и средње стручног образовања и васпитања за предмет Матерњи језик и књижевност. Посреди су следећи мањински језици: румунски, мађарски, хрватски, бугарски, босански, албански, словачки и русински језик.

¹⁷⁶ Усвојени су следећи документи стандарда: Српски језик и књижевност, Математика, Биологија, Физика, Географија, Хемија, Историја, Страни језик, Међупредметне компетенције (према сајту Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања, www.ceo.edu.rs, датум посете: 17. 8. 2021).

компетенција” (Стандарди постигнућа за крај средњег образовања (II) 2015: 6). За наставне предмете, па тако и за Српски језик, одређене су општепредметне и специфичне предметне компетенције. Оне заправо указују на најважније наставне циљеве које треба реализовати у настави Српског језика. Општим стандардима постигнућа су, за разлику од уопштених наставних циљева, јасно и конкретно дефинисана знања, вештине или ставови које ученик стиче након одређеног образовног циклуса. Самим тим се ниво њихове остварености лакше може измерити. Стандарди постигнућа из Српског језика у **првом циклусу** образовања организовани су кроз пет области (1. Говорна култура; 2. Вештина читања и разумевање прочитаног; 3. Писано изражавање; 4. Граматика и лексикологија и 5. Књижевност), на крају **другог циклуса** обавезног образовања кроз четири области¹⁷⁷ (1. Вештина читања и разумевање прочитаног; 2. Писано изражавање; 3. Граматика, лексика, народни и књижевни језик и 4. Књижевност), док су за **средњу школу** они подељени на три области (1. Језик, 2. Књижевност и 3. Језичка култура). Свака област (осим Говорне културе из првог образовног циклуса) артикулисана је кроз три хијерархијска нивоа: основни, средњи и напредни ниво стандарда постигнућа. Они су интегративни, па ученик који решава задатке са напредног нивоа, може решити и задатке са средњег и основног нивоа. **Основни ниво** на крају обавезног образовања (основне школе) требало би да досегне *највећи* број ученика (око 80%), док стандарде са основног нивоа у средњој школи морају досегнути *сви* ученици који своје образовање завршавају с тим циклусом. Стандарде са **средњег нивоа** у основној школи досеже око 50% ученика, док су у средњој школи то ученици који планирају да своје образовање наставе на неком факултету или вишој школи. Најзад, највиши (**напредни**) ниво образовних постигнућа у основној школи досеже око 25% ученика, док су у средњој школи то ученици који ће своје школовање наставити на оном факултету који захтева највиши ниво управо тих предметних компетенција. Иако стандарди са највишег нивоа описују когнитивно најсложенија знања у умења, вреди истаћи да се стандарди са основног нивоа не тичу нужно најједноставнијих чињеничких знања; она могу бити и концептуално сложенија али фундаментална за дату научну дисциплину (Стандарди постигнућа за крај обавезног образовања 2010: 7–13; Стандарди постигнућа за крај првог циклуса образовања 2011: 2; Стандарди постигнућа за крај средњег образовања (II) 2015: 17; Мркаљ 2016: 102–104, фн. 26, 27, 28, 29).

5.3.3. Када су усвојени документи о образовним стандардима постигнућа ученика, најпре за крај другог циклуса образовања (2010), а недуго потом и за преостале циклусе (2011. за први образовни циклус; 2013. за средње школе), они су постали обавезни за примену. Био је то први корак у реформи нашег образовног система. Ипак, у том тренутку још увек нису били реформисани наставни програми, па су евидентан диспарат у односу на стандарде постигнућа наставници морали самостално превазилазити: дате садржаје из традиционалних наставних програма требало је у наставном процесу усмеравати тако да се досегну савремени образовни стандарди. Тај раскорак превазиђен је у следећој етапи реформе образовања. Донети су правилници о „**плановима и програмима наставе и учења**”, у којима су уз наставне садржаје експлицитно истакнути **исходи**, којима се остварују предвиђени образовни **стандарди** ученичких постигнућа. Тиме је успостављена директна корелација између стандарда и наставних програма, а наставничко планирање наставе олакшано. У савременом образовном систему настава је оријентисана на ученичку активност и исходе образовања. Таквом наставом стичу се „генеративна и трансферна знања” (Стандарди постигнућа за крај обавезног образовања 2010: 7), којима се изграђују међупредметне компетенције, тј. **кључне компетенције за целоживотно учење** (ЗОСОВ 2017: Чланови 11 и 12), чијим се стицањем

¹⁷⁷ Аутори текста стандарда сугеришу да им се треба додати и Усмено изражавање (Стандарди постигнућа за крај обавезног образовања 2010: 17).

ученик оспособљава за живот у савременом и будућем свету. Исходи су у програмима наставе и учења дати кумулативно за сваки разред, а на наставнику је да их обрадом наставних јединица досеже током школске године. Сваки од исхода ће се понављати током обрада различитих наставних јединица, чиме се ученичка знања и умења акумулирају, стабилизују и квалитативно напредују (Стандарди постигнућа за крај средњег образовања (П) 2015: 88).

5.3.4. Према поменутом *Закону о основама система образовања и васпитања* (ЗОСОВ 2017: Члан 60), актуелни **планови наставе и учења** за основно и средње образовање садрже:

- (1) списак обавезних предмета и изборних програма по разредима;
- (2) годишњи фонд часова по предметима и изборним програмима;
- (3) недељни фонд часова по предметима и изборним програмима.

Програми наставе и учења представљају њихову прецизнију разраду, а према одредбама овог закона садрже једанаест конститутивних елемената (преносимо их онако како су дати у тексту Закона [1–11], уз минималне измене):

- (1) циљеве основног, општег средњег, стручног или уметничког образовања и васпитања и циљеве учења обавезних и изборних предмета по разредима;
- (2) опште предметне компетенције;
- (3) специфичне предметне компетенције;
- (4) исходе учења;
- (5) образовне стандарде за основно образовање и васпитање или опште средње образовање и васпитање;
- (6) стандард квалификације за средње стручно образовање и васпитање;
- (7) кључне појмове садржаја сваког предмета;
- (8) упутство за дидактичко-методичко остваривање програма;
- (9) упутство за формативно и сумативно оцењивање ученика;
- (10) начин прилагођавања посебних програма;
- (11) смернице за прилагођавање програма наставе и учења за ученике са сметњама у развоју и инвалидитетом.

5.3.5. Реформисани планови и програми наставе и учења (за основне школе и гимназије) почели су да се примењују у нашим школама од **2018.** године следећом динамиком:

Табела 10: Увођење планова и програма наставе и учења у образовни систем Републике Србије

Школска година	Први циклус образовања	Други циклус образовања	Гимназија
2018/2019.	1. разред	5. разред	1. година
2019/2020.	2. разред	6. разред	2. година
2020/2021.	3. разред	7. разред	3. година ¹⁷⁸
2021/2022.	4. разред	8. разред	4. година

¹⁷⁸ Од школске 2020/21. на снази је нови Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназије, уз који су одштампани садржаји Српског језика и књижевности за сва четири разреда. Само садржај за четврти разред примењује се од школске 2021/22.

5.3.6. Када је посреди **план наставе и учења за Српски језик и књижевност** у основној и средњој школи, број часова је остао непромењен. Иако се ови подаци наводе у многим методичким истраживањима, пренећемо их и овде (Табела 11) како бисмо потврдили да у реформисаним плановима није било измена, као и због прегледности овог рада.

Табела 11: *План наставе и учења за предмет Српски језик и књижевност за основну и средњу школу*

Први циклус образовања	1. разред		2. разред		3. разред		4. разред		Укупно		
	нед.	год.	нед.	год.	нед.	год.	нед.	год.	720		
	5	180	5	180	5	180	5	180			
Други циклус образовања	5. разред		6. разред		7. разред		8. разред		604		
	нед.	год.	нед.	год.	нед.	год.	нед.	год.			
	5	180	4	144	4	144	4	136			
Гимназија	1. година		2. година		3. година		4. година				
	нед.	год.	нед.	год.	нед.	год.	нед.	год.			
Општи тип ¹⁷⁹	4	148	4	148	4	148	4	132	576		
Друштвено-језички смер	4	148	4	148	5	185	5	165	646		
Природно-математички смер ¹⁸⁰	4	148	3	111	3	111	4	132	502		
Филолошка гимназија	Језик	2	74	2	74	2	74	2	66	288	720
	Књ.	3	111	3	111	3	111	3	99	432	
Средње стручне школе	IV	3	105	3	105	3	105	3	93	408	
	III	3	105	2	68	2	62	-	-	235	

5.3.7. Поједини аутори у методичким истраживањима указују на чињеницу да у пракси у основној школи доминира настава језика, док је у средњој школи доминантна настава књижевности. Такав раскорак се може пренебрегнути повећањем броја часова српског језика, који заслужује – по угледу на руски језик у руском школству – натпредметни статус у нашем образовном систему (Брборић 2019а: 22; Драгићевић 2021: 21). То значи да би Српски језик неупитно у броју часова требало да односи превагу у односу на све остале наставне предмете, па чак и у односу на наставу Математике. У многим земљама Европе, па и у земљама у окружењу, број часова матерњег језика у основном образовању је већи (и доста већи) од пет. Српско школство несумњиво би требало да се у том аспекту угледа на њихове образовне политике и

¹⁷⁹ Исти план наставе и учења из Српског језика и књижевности имају ученици спортске гимназије и гимназије за сценску и аудио-визуелну уметност.

¹⁸⁰ Исти план наставе и учења из Српског језика и књижевности имају ученици математичке гимназије, као и ученици са посебним способностима за физику, биологију и хемију, и рачунарство и информатику.

повећа број часова Српског језика, који је на веома критичном нивоу (Милановић 2021: 41–42). Поред једноставног повећања броја часова, Р. Драгићевић указује и на још неке могућности којима би Српски језик у настави добио више простора. Једна од њих је раздвајање Српског језика и Књижевности на два предмета, а друга је увођење већег броја изборних предмета на којима би талентовани ученици могли неговати своја филолошка интересовања (Драгићевић 2021: 21–26). Ова залагања наших универзитетских професора србистике озваничена су на Првој интеркатедарској србистичкој конференцији у Тршићу (19–21. јуна 2020. године), чији су учесници – представници свих србистичких катедара из Србије, Црне Горе и Републике Српске, као и чланови Института за српски језик САНУ, Института за књижевност и уметност у Београду и Завода за унапређење образовања и васпитања Републике Србије – усвојили *Декларацију о неопходности повећања броја часова српског језика и књижевности у основној и средњој школи* (Декларација-1 2021: 237–241).¹⁸¹

5.4. Историјат статуса лексикологије у наставним програмима за Српски језик и књижевност

5.4.1. Основна школа

Један од циљева нашег истраживања био је испитати откада се лексиколошке категорије почињу јављати у наставним програмима за српски језик и како су се оне развијале током 20. и почетком 21. века. Будући да је лексикологија, како смо показали, релативно млада лингвистичка дисциплина, једна од хипотеза коју смо поставили била је да се лексиколошке категорије не очекују у наставним програмима пре друге половине двадесетог века. Иако је у фокусу нашег интересовања лексикологија у ужем смислу, нисмо могли да не обратимо пажњу и на статус лексике и богаћења ученичког речника, као и на однос ових програмских садржаја и према нашем предмету истраживања. У том смислу, другом хипотезом се претпоставља да лексика и богаћење речника имају у наставним програмима дужу традицију од лексичкосемантичких категорија.

У истраживању наставних планова и програма Српског језика и књижевности користили смо понајпре публикацију В. Стевановића *Nastavni planovi i programi srpskohrvatskog jezika i književnosti za osnovnu školu u SR Srbiji* (1977), у којој је аутор сабрао све званичне основношколске наставне програме од деветнаестог века (од 1811. године) па све до тадашњег последњег наставног програма, објављеног 1977. године. За све касније наставне програме (до 2010. године) консултовали смо оригинална документа објављивана у часопису *Просветни гласник*. Историјат статуса лексикологије у наставним програмима за основну школу (а потом, засебно, и за средњу школу), због прегледности, даћемо табеларно.

Табела 12: *Историјат статуса лексикологије у наставним програмима из Српско(хрватско)г језика и књижевности за основну школу*

¹⁸¹ Том приликом је усвојена и *Декларација о статусу српског језика на несрбистичким катедрама и ненаставничким факултетима*, у којој се пледира за Српски језик као обавезан предмет на свим (1) страним филологијама, (2) наставничким нефилолошким студијама, (3) као и на осталим ненаставничким факултетима (Декларација-2 2021: 242–245).

Година	Део текста програма	Лексиколошке категорије										лексика	богаћење речника	лексикографија	
		реч-референт ¹⁸²	синонимија	антонимија	хомонимија	полисемија	метафора	метонимија	синегдоха	хипонимија	паронимија				
1884.	<p>Први разред</p> <p>Разликовање истинских <u>ствари</u>, биљака и животиња од њихових слика и <u>речи</u> (St, 26).¹⁸³ [Граматика]¹⁸⁴</p> <p>Познавање стварних именица (без нарочите одредбе), с нарочитом пажњом на <u>разликовање речи од лица и ствари</u> (St, 27).</p>	●													
	<p>Пети разред</p> <p>[Читање] Пропитивање о тачном значењу појединих израза. Изналажење <u>једнаких и сличних</u> израза (<u>синонима</u>) (St, 29).</p>		✓												
	<p>Шести разред</p> <p>[Писање] поређења и објашњавања <u>сличних</u> израза и израза употребљених у <u>преносном смислу</u>, као и оних који имају различна значења (St, 30). [Граматика] Допуна онога што се није прешло у V разреду, као: [...] о речима <u>сродног смисла</u> (St, 30).</p>		●				●								
1891.	<p>Први разред</p> <p>Разликовање <u>ствари</u>, биљака, и животиња од њихових слика и <u>речи</u> (St, 31).</p>	●													

¹⁸² Иако однос између речи и референта (предмета) на који се она односи не спада у лексичкосемантичке категорије, указивање на ту страну семантичког троугла сматрали смо важним за разумевање природе речи, па је отуда оно нашло место у колонама ове табеле, заједно са другим појмовима.

¹⁸³ Текст ће се из ауторове књиге наводити прецизно, али ћиричним писмом и без навођења знакова навода. Сва подвлачења су наша (В. И.). Скраћеницу St у табели користимо за референцу Stevanović 1977. Поред скраћенице наводи се број стране на којој се наведени део текста налази. У наставку табеле знаком ✓ означено је експлицитно помињање дате категорије, док се знаком ● упућује да се она помиње описно, али се не именује термином (или у специфичном случају – када се под *метафором* сматра *стилска фигура*, а не *лексички механизам*).

¹⁸⁴ У угластој загради наводи се наставно подручје под којим стоји текст који ће се цитирати. Уколико оно није наведено, то значи да је текст дат у некој општој напомени или упутству за остваривање програма. Упутства су консултована само у старијим програмима (до 1977), а у каснијим смо наводили само садржаје основног програмског текста.

1892.	(Упутство за вршење програма из 1891. за разреде од 1. до 4) <u>Појам о речима не треба давати дефиницијом</u> , него ће ученици само научити да <u>познају речи</u> и да их у реченицама разликују (St, 35).												●	
1899.	Први разред Разликовање <u>ствари</u> , биљака и животиња од њихових слика и <u>речи</u> (St, 40).	●												
1926.	Први разред Опажање и употреба великог слова [...] у речи која казује име лица, у <u>правом и пренесеном значењу</u> (St, 44).							●						
	Трећи разред Опажање рода код особених именица у <u>правом и пренесеном значењу</u> (St, 46) Опажање личних заменица у <u>пренесеном значењу</u> (St, 46)							●						
1927.	Први разред Разликовање <u>ствари</u> од њихових слика и <u>речи</u> (St, 49).	●												
1930.	Први разред ниже гимназије (данашњи пети) <u>Проширивати</u> , школском и домаћом лектиром, <u>реченичко благо</u> (St, 103).												●	
	Други разред ниже гимназије (данашњи шести) [Читанка] При читању обратити већу пажњу на сликовитост језика, <u>персонификовање</u> природних сила, апстрактне речи, <u>синониме</u> , <u>преносно значење</u> речи, тумачење фразе и изрека (St, 104).		✓						●					
	Четврти разред ниже гимназије (данашњи осми) [Граматику] Понављање фонетике и морфологије, са особитом пажњом на <u>значење речи</u> , <u>хомониме</u> и <u>синониме</u> . Замена рђавих речи (<u>варваризми</u> , <u>провинцијализми</u> , и <u>архаизми</u>) (St, 105).		✓		✓								●	
1933.	Трећи разред Говорне вежбе с обзиром на <u>богаћење речи</u> (St, 56).												✓	

1943.	Први разред настава мора да тежи да ученикови изрази буду стварнији и одређенији, да његова реченица буде кратка, <u>речник богатији</u> и књижевнији, а изговор речи правилан (St, 58).													✓	
	Други разред Учеников <u>речник је</u> сада <u>богатији</u> услед већег искуства и сликовитији због јачег запажања особина (St, 60).													✓	
	Трећи разред Ученика оспособљавати за правилну употребу израза у <u>преносном значењу</u> (St, 61).							●							
	Четврти разред ученик већ прилично уме да се користи својим матерњим језиком: да му је израз самосталнији, књижевно чистији, <u>обогаћен речником</u> народне књижевности (St, 62).													✓	
1946.	Упутство за ниже разреде гимназије (данашњи разреди од 5. до 8) Читањем ученици стално <u>богате свој речник</u> , <u>упознају нове речи</u> , разне <u>синониме</u> , <u>хомониме</u> , стилске обрте и разнолике изражајне могућности (St, 164). При читању ће се сретати различите стилске фигуре, као <u>поређење</u> , <u>метафора</u> , контраст (St, 165).		✓		✓		●							✓	
	Четврти разред ниже гимназије (данашњи осми) детаљније о чистоћи књижевног језика (<u>архаизми</u> , <u>варваризми</u> , <u>провинцијализми</u> , <u>неологизми</u>) (St, 167).												●		
1948.	(Објашњење уз програм наставе језика – основна школа) Материјал предвиђен програмом из области Кућа, Школа, Пионирска организација треба да послужи за развијање способности посматрања и мишљења код ученика, <u>за богаћење ученичког речника</u> (St, 134). И читање, и рецитовање, и драматизовање треба да послуже стицању знања, <u>богаћењу речника</u> , развијању мишљења и маште (St, 137).													✓	

	Нижи разреди гимназије Први разред (данашњи пети) У читавом раду обавезно тумачити речи, изразе и целине, да се <u>обогасти ученички речник</u> (St, 170).																		✓	
	Трећи разред (данашњи седми) „На штиву показати најважнија стилска изражајна средства (<u>метафора</u> , персонификација, хипербола)” (St, 176).																			
1949.	Четврти разред <u>право и преносно значење речи</u> (стилске фигуре) (St, 190).																			
1950.	Први разред Разликовање <u>ствари</u> , слика, <u>речи</u> и гласова (St, 141).	•																		
	Пети разред Обавезно тумачење непознатих речи и израза треба да послужи <u>богаћењу ученикова речника</u> и стицању способности да се тим обогаченим речником активно служи у свом писменом и усменом изражавању (St, 152).																			✓
1951.	Први разред Разликовање <u>ствари</u> , слика, <u>речи</u> и гласова (St, 145).	•																		
1952. ¹⁸⁵	Први разред Разликовање <u>ствари</u> , слика, <u>речи</u> и гласова (St, 149).	•																		
	Пети разред Обавезно тумачење непознатих речи и израза треба да послужи <u>богаћењу ученикова речника</u> и стицању способности да се тим обогаченим речником активно служи у свом писменом и усменом изражавању (St, 157).																			✓
1952. ¹⁸⁶	Пети разред [Школско читање] У читавом раду обавезно тумачити речи уопште као и <u>речи истог, сличног или супротног значења</u> , изразе и целине, да би се <u>обогастио ученички речник</u> и да би ученици стекли способност да се обогаченим речником активно служе (St, 197).		•	•																✓

¹⁸⁵ Наставни план и програм из српског језика за шестогодишње школе.

¹⁸⁶ Наставни план и програм из српског језика за осмогодишње школе.

	Седми разред [Школско читање] На штиву показати најважнија стилска изражајна средства (контраст, <u>метафора</u>) (St, 202).						●							
	Осми разред [Школско читање] Јасност и правилност језика у књижевном делу и писменом саставу (речи са <u>преносним значењем, хомоними, синоними и антониими, варваризми и провинцијализми</u>) (St, 203).		✓	✓	✓		●					●		
1953.	Шести разред уознавање нових речи, могућност и правилност стварања сродних речи, <u>ширење језичког богатства</u> ученика (St, 207).												✓	
	Осми разред [Школско читање] Јасност и правилност језика у књижевном делу и писменом саставу (речи са <u>преносним значењем, хомоними, синоними и антониими, варваризми и провинцијализми</u>) (St, 209).		✓	✓	✓		●					●		
	(Напомена за све разреде ниже гимназије) [Школско читање] У читавом раду обавезно тумачити речи уопште, као и <u>речи истог, сличног или супротног значења, изразе или целине, да би се обогатио ученички речник</u> (St, 210–211).		●	●										✓
1959.	Први разред <u>богаћење дечјег речника; разликовање речи од предмета на који се односи;</u> посебну пажњу посветити <u>разумевању значења речи и садржаја текста</u> (St, 221).	●											✓	
	Други разред Систематски спроводити вежбе ради <u>богаћења речника</u> (St, 223).												✓	
	Четврти разред Наставити са вежбама у <u>проширивању ученичког речника</u> (St, 225).												✓	
	Шести разред [Изражајно читање и обрада књижевног текста] (<u>право и преносно значење речи; хомоними и синоними</u>). И даље радити на <u>богаћењу речника</u> (St, 227–228).		✓		✓			●					●	✓

	[Усмено и писмено изражавање] Обраћати пажњу на чистоћу језика, правилност и јасност (<u>туђице, провинцијализми, архаизми</u>) (St, 228).													
1963.	Први разред <u>богаћење дечјег речника; разликовање речи од предмета на који се односи;</u> посебну пажњу посветити <u>разумевању значења речи и садржаја текста</u> (St, 241–242).	•										✓		
	Други разред Систематски спроводити вежбе ради <u>богаћења речника</u> (St, 243).											✓		
	Четврти разред Наставити са вежбама у <u>проширивању речника ученика</u> (St, 245).											✓		
	Шести разред [Изражајно читање и обрада књижевног текста] (<u>право и преносно значење речи; персонификација; хомоними и синоними</u>). И даље радити на <u>богаћењу речника</u> (St, 248). [Усмено и писмено изражавање] Обраћати пажњу на чистоћу језика, правилност и јасност (<u>туђице, провинцијализми, архаизми</u>) (St, 249).		✓		✓		•				•	✓		
1977.	Први разред <u>богаћење речника новим речима</u> (St, 272). <u>богаћење речника – активирање пасивног речника ученика</u> (St, 273). [Основни појмови о језику и правопис] <u>уочавање и изналажење речи сродних и супротних по значењу</u> (St, 275).	•	•									✓		
	Други разред [Читање и обрада текста] Уочавање <u>различитих значења речи</u> у тексту и њихове употребе у говору (St, 277). [Култура усменог и писаног изражавања] Уочавање <u>значења речи у контексту</u> (St, 279). Вежбе у именовану бића, предмета и појава и означавању њихових особина ради <u>богаћења речника</u> ; Проналажење <u>провинцијализма и туђица</u> у говору					•					•	✓		

<p>ученика и њихова замена (St, 280).</p>														
<p>Трећи разред [Основни појмови о језику и правопис] уочавање <u>именица које могу имати више значења</u>; употреба именица које имају <u>слично</u> и <u>супротно значење</u> (St, 283). [Култура усменог и писаног изражавања] <u>Лексичке вежбе</u> на одабраном тексту у стиху и прози (издвајање именица, придева и глагола) ради уочавања особености пишевог израза и <u>богаћења</u> креативног <u>речника</u> ученика (St, 285).</p>		●	●	●						✓	✓			
<p>Четврти разред [Обрада текста и изражајно читање] <u>богаћење речника</u> (St, 286). [Култура усменог и писаног изражавања] Вежбе у [...] изналажењу <u>синонима</u> у току обраде текста и домаће лектире (St, 289). <u>Лексичке вежбе</u> као у трећем разреду (St, 290). Проналажење <u>туђица</u> и <u>локализама</u> у говору (у речнику појединих заната и занимања, на радију и на телевизији) и њихова замена речима и изразима стандардног књижевног језика (St, 290).</p>		✓								✓	✓			
<p>Пети разред [Култура усменог и писаног изражавања] Вежбе у разлагању <u>лексики</u> одабраног текста ради уочавања његових језичко-стилских одлика (St, 295). Проналажење и записивање <u>туђица</u> и <u>локализама</u> (у говору, речнику појединих занимања, на радију и телевизији) и њихова замена изразима стандардног књижевног језика (St, 295–296).</p>										✓				
<p>Шести разред [Обрада текста и изражајно читање] <u>синоними, хомоними, основно и пренесено значење речи</u> (St, 298). [Култура усменог и писаног изражавања] Отклањање неприкладних <u>туђица</u> и <u>локализама</u> из говора и писања и њихова замена одговарајућим изразима стандардног књижевног језика (St, 301).</p>		✓	✓	●						●				

1984.	<p>Први разред</p> <p>Оперативни задаци – <u>обогаћивање активног речника</u> ученика новим речима и изразима (ПГ 84/85, XXXIV: 156).¹⁸⁷ [Припрема за читање и писање] <u>богаћење речника</u> – активирање пасивног речника ученика” (<i>idem</i>: 156).</p>													✓			
	<p>Други разред</p> <p>Оперативни задаци – <u>проширивање активног речника</u> ученика (<i>idem</i>: 157). [Култура изражавања] <u>Богаћење речника</u> ученика језичком игром; Уочавање <u>значења речи у контексту</u> (<i>idem</i>: 159). Вежба у именовану бића, предмета и појава и означавању њихових особина (<u>ради богаћења активног речника</u> ученика) (<i>idem</i>).</p>														✓		
	<p>Трећи разред</p> <p>[Грамматика] уочавање <u>именица</u> које могу имати више <u>значења</u> и именица које имају <u>слично</u> и <u>супротно значење</u> (<i>idem</i>: 160). [Култура изражавања] <u>Лексичке вежбе</u> на одабраним текстовима у прози и стиху (извајање именица, придева и глагола) ради уочавања особености пишчева израза и <u>богаћења активног речника</u> ученика (<i>idem</i>).</p>		•	•											✓	✓	
	<p>Четврти разред</p> <p>[Читање] <u>богаћење речника</u> ученика (<i>idem</i>: 161). [Култура изражавања] Вежбе у [...] изналажењу <u>синонима</u> (<i>idem</i>: 162). <u>Лексичке вежбе</u> (<u>богаћење активног речника</u> ученика речима из тематских области које се обрађују); Уочавање неприкладних <u>позајмленица</u> и <u>локализама</u> у говору (у речнику појединих професија и радио-телевизијским емисијама) и њихово замењивање речима и изразима савременог књижевног језика (<i>idem</i>).</p>													✓	✓	✓	

¹⁸⁷ Скраћеницу ПГ користимо за *Просветни гласник*. Уз скраћеницу се наводи година издања (84/85) и број часописа (XXXIV).

(1989)	<p align="center">Пети разред</p> <p>[Култура изражавања] Вежбе у разлагању <u>лексике</u> одабраног текста ради уочавања његових језичко-стилских одлика; Уочавање и записивање неприкладних <u>позајмљеница и локализама</u> (у говору, у речнику појединих професија на радију и телевизији) и њихова замена одговарајућим речима и изразима савременог књижевног језика (<i>idem</i>: 164).</p>													✓			
	<p align="center">Шести разред</p> <p>[Култура изражавања] Уочавање неприкладних <u>позајмљеница и локализама</u> и њихова замена одговарајућим изразима књижевног језика (<i>idem</i>: 166).</p>														•		
	<p align="center">Седми разред</p> <p>[Култура изражавања] Синтаксичко-стилистичке и <u>лексичке вежбе</u> (<i>idem</i>: 168).</p>														•		
	<p align="center">Осми разред</p> <p>[Култура изражавања] Анализа одабраних текстова са описима спољашњих и унутрашњих манифестација ради <u>богаћења речника</u> одговарајућим појмовима и терминологијом (<i>idem</i>: 170). Стилистичке, <u>лексичке</u> и <u>семантичке вежбе</u> (<i>idem</i>).¹⁸⁸</p>														•	✓	
1990/ 1991.	<p align="center">Први разред</p> <p>Оперативни задаци – да [ученици] <u>обогаће активни речник</u> новим речима и изразима (ПГ 90, XXXIXа: 3); [Припрема за читање и писање] <u>богаћење речника</u> – активирање пасивног речника ученика (<i>idem</i>); [Култура изражавања > Усмено изражавање] <u>Богаћење речника</u> ученика путем језичких игара (<i>idem</i>: 5).</p>															✓	
	<p align="center">Други разред</p> <p>Оперативни задаци – [ученици треба да] <u>прошире активни речник</u> (ПГ 91, XLa: 2); [Књижевност > Рад на тексту] Уочавање <u>различитих значења речи у тексту</u> и њихове</p>					•											✓

¹⁸⁸ У Изменама и допунама овог наставног програма, које су објављене 1989. године, ова реченица је избачена. Других значајнијих измена на пољу лексикологије (или лексике) није било (ПГ 89, XXXVIII).

	употребе у говору (<i>idem</i>). [Култура изражавања > Усмено изражавање] <u>Богаћење речника ученика путем језичких игара (<i>idem</i>)</u> .																		
	Трећи разред [Језик > Граматика] Запажање именица [...] која може имати <u>више значења</u> и именица која има <u>слично и супротно значење</u> (основни хомоними, синоними и антоними) (<i>idem</i> : 3). [Култура изражавања > Усмено изражавање] <u>Лексичке вежбе</u> – замена именица, придева и глагола <u>речима истог или супротног значења</u> (уз примену језичких игара) (<i>idem</i>). [Култура изражавања > Писмено изражавање] <u>Лексичке вежбе</u> ради <u>богаћења речника</u> (допуњавање изостављаних речи, замена речи синонимима и хомонимима и слично) (<i>idem</i> : 4).																		
	Четврти разред [Култура изражавања > Усмено изражавање] Вежбе у изналажењу и замени <u>синонима</u> (<i>idem</i> : 5).																		
	Седми разред [Култура изражавања > Писмено изражавање] <u>лексичке вежбе</u> (<i>idem</i> : 8).																		
2004. ¹⁸⁹	Први разред [Основе читања и писања > Припрема за читање и писање] <u>Лексичка [...] вежбања: богаћење речника, активирање пасивног речника</u> (ПГ 04, ЛП: 3); [Језичка култура > Усмена и писмена вежбања] <u>Лексичке вежбе: грађење речи; синоними; антоними; Служење речником и писање/стварање сопственог речника</u> (ПГ 04, ЛП: 4).																		
	Други разред [Језичка култура > Усмена и писмена вежбања] <u>Лексичке и семантичке вежбе: основно и пренесено/фигуративно значење речи; [...] синоними и</u>																		

¹⁸⁹ У периоду 2004–2006. сукцесивно су објављивани нови наставни програми за млађе разреде основног образовања, и то: за први и други разред 2004. године, за трећи разред 2005. и за четврти разред 2006. године. Из тог разлога је међу овим пољима у табели испрекидана линија. Наставни програми за старије разреде су, затим, објављивани редом у периоду 2007–2010. године: за пети разред 2007, за шести разред 2008, за седми разред 2009. и за осми разред 2010. године.

	<u>хомоними; некњижевне речи</u> и њихова замена језичким стандардом и др. (<i>idem</i> : 5).																			
2005.	Трећи разред [Језик > Граматика] <u>Речи истог облика, а различитог значења. Речи различитог облика, а истог или сличног значења</u> (ПГ 05, LIV: 3). [Језичка култура > Усмена и писмена вежбања] <u>Лексичке и семантичке вежбе: основно и пренесено/фигуративно значење речи; [...] изналажење синонима и антонима, [...] некњижевне речи</u> и њихова замена језичким стандардом. Служење <u>речником</u> и енциклопедијом за децу и писање сопственог речника (<i>idem</i> : 4).		● ✓	✓	●	●						✓								●
2006.	Четврти разред [Језичка култура > Усмена и писмена вежбања] <u>Лексичке и семантичке вежбе: [...] изналажење синонима и антонима [...]; некњижевне речи и туђице</u> – њихова замена језичким стандардом; <u>основно и пренесено значење речи</u> (ПГ 06, LV: 6).		✓	✓		●						✓								
2007.	Пети разред [Језичка култура > Усмена и писмена вежбања] <u>Лексичке и семантичке вежбе: изналажење синонима и антонима [...]; некњижевне речи и туђице</u> – њихова замена језичким стандардом; <u>основно и пренесено значење речи</u> (ПГ 07, LVI: 5). Вежбе за <u>богаћење речника</u> и тражење погодног израза (<i>idem</i>).		✓	✓		●						✓		✓						
2008.	Шести разред [Језичка култура > Усмена и писмена вежбања] <u>Лексичке и семантичке вежбе: значења речи приближних облика.</u> <u>Некњижевне речи и туђице</u> – њихова замена језичким стандардом (ПГ 08, LVII: 4). Синтаксичке и стилске вежбе: ситуациони подстицаји за <u>богаћење речника</u> и тражење погодног израза (<i>idem</i>).											●	✓		✓					

2009.	<p align="center">Седми разред</p> <p>[Језичка култура > Усмена и писмена вежбања] <u>Лексичке вежбе</u>: Коришћење <u>стилски неутралних и експресивних речи</u>. Коришћење <u>речника српског језика</u> (ПГ 09, LVIII: 4).</p>																✓	●
2010.	<p align="center">Осми разред</p> <p>Оперативни задаци – даље овладавање знањима из граматике, стилистике, <u>лексикологије</u>, историје књижевног језика, дијалектологије (ПГ 10, LIX: 14). [Језик > Граматика] Развој <u>лексике</u> српског језика (основни подаци) (<i>idem</i>). <u>Једнозначне и вишезначне речи</u>; <u>хомонимија</u>. Приказивање <u>полисемије и хомонимије</u> у великим <u>једнојезичним речницима</u>. <u>Метафора и метонимија</u> као начини да реч стекне нова значења (<i>крило (птице) → крило зграде</i> – метафора; <i>Моја школа је близу → Цела школа иде на излет</i> – метонимија) (<i>idem</i>). [Језичка култура > Усмена и писмена вежбања] <u>Лексичке вежбе</u>: прикладна употреба <u>апстрактних речи</u> и речи из интелектуалног речника ради прецизног и ефикасног изражавања током расправе. Употреба <u>сликовитих речи</u> ради ефектног изражавања у репортажи. <u>Коришћење речника српског језика</u> (<i>idem</i>: 16).</p>				✓	✓	✓	✓				✓					✓	●

5.4.1.1. Закључци о историјату лексикологије у наставним програмима за српски језик за основну школу.

А) Преглед и анализа наставних програма за Српски језик (и књижевност) сугеришу да **корени лексиколошких категорија** у основношколском образовању потичу још од **XIX века** – готово стотину година пре осамостаљења ове научне дисциплине у Србији. Године **1884.** у програму за пети разред појављују се „синоними”, а у шестом разреду указује се на секундарна (изведена) значења, „у преносном смислу”. Овим програмским садржајима зачет је историјат лексичке парадигматике и полисемије. Исте године ученици се у првом разреду упућују на разлику између *ствари* и *речима о њима*, што је ништа друго до однос између референта и речи, стварности и језика, односно уочавање симболичке функције речи. Овима је **прва хипотеза**, о појављивању лексиколошких категорија у основношколским наставним програмима од друге половине XX века, **одбачена**. Ново сазнање указује да први наставни програми нису били искључиво граматички устројени већ да су њихови састављачи придавали значаја и (лексичкој) семантици, која је временом добијала све стабилније место у програмском систему. Насупрот раном појављивању лексиколошких категорија, термин *лексикологија* се, према нашој анализи основношколских програмских садржаја, у основној школи помиње први пут тек 2010. године, у наставном програму за осми разред.

Б) Уз поменути деветнаестовековни програмски садржај (1884), додато је и методичко упутство за усвајање нових речи, у коме се говори да се њихова значења не требају дати дефиницијом, већ да ученици науче да их само препознају и разликују у реченици. Иако се говори о начину којим се треба руководити приликом сусрета са новим речима, захтев о богаћењу речничког фонда уследиће тек у XX веку. Овом чињеницом (која ће у каснијем тексту бити додатно потврђена) већ се на самом почетку **одбацује и друга хипотеза** – о лексичкој и богаћењу речника као садржајима који у наставним програмима за основну школу имају дужу традицију од лексичкосемантичких категорија (полисемије и лексичке парадигматике).

В) Запажања о појединачним категоријама:

(1) **Однос речи и референта.** Како смо показали, на овај однос се, без термилошких оптерећења, указује већ од првог наставног програма (1884). Јављаће се и у каснијим програмима (увек за први разред) све до 1963. године, откада се више неће појављивати у тако експлицитном облику. Није јасно због чега је овај однос изостао из каснијих програма, јер представља увод у симболичку функцију језика, арбитрарност језичког знака и основну језичку јединицу – реч.

(2) **СИНОНИМИЈА.** Ово је први парадигматски однос који бележимо у наставним програмима. Иако се јавила врло рано (1884), синонимија у овим документима има континуитет тек од 1952. године. Најпре се обрађивала у тзв. нижој гимназији (чији су разреди еквивалентни данашњим старијим разредима основне школе, 5–8. разреда), да би се од 1977. године она почела јављати у нижим разредима, одакле се није измештала све до последњих наставних програма.

(3) **АНТОНИМИЈА.** У наставним програмима за основну школу антонимија се, према нашим увидима, први пут појављује 1952. године, што је готово седам деценија након синонимије. Тада је за пети разред планирана само описно (*речи супротног значења*), док се у програму за осми разред наводи и термилошки. Након програма из 1953, антонимија ће се појавити поново тек 1977, и то само у нижим разредима основне школе. Отада не излази из наставних програма. Од 2007. године запажамо увођење антонимије и у програм петог разреда.

(4) ХОМОНИМИЈА. Наше истраживање показује да се хомонимија први пут појавила 1930. године у наставном програму за осми разред (тј. четврти разред ниже гимназије). Од 1959. године (а потом и 1963. и 1977) хомонимија улази у програмски садржај шестог разреда. Занимљиво је, и донекле неочекивано, да је из програма објављиваних 80-их година избачена (1984, 1989). Хомонимија ће поново постати део програмских садржаја тек од 1990, када улази у ниже разреде основне школе (најпре у трећи, а у новије време, од 2004. године, и у други разред). У другом образовном циклусу, према последњем наставном програму, била је планирана само за осми разред (2010).

(5) МЕТАФОРА. Појаву преношења имена са једног појма на други на основу сличности међу њима бележимо у траговима, како смо видели, још у програму из 1884, у коме се указује на изразе са „преносним смислом”. Иако су овиме зачета, мада само описно, метафорична значења речи (која су у почетку неретко била и само као стилска фигура) у српским програмима нису одржавала континуитет, што показује одсуство ове појаве из многих наставних програма (1927, 1930, 1933, 1950, 1951, 1984, 1989, 1990/91). Након дужег прекида, осамдесетих и деведесетих година, метафорична значења (дата описно) поново ће се појавити тек у последњим наставним програмима, од 2004. године, у другом, трећем, четвртном и петом разреду. У значењу лексичког механизма и наведена термином, метафора се први пут јавља тек 2010. године, у последњем наставном програму за осми разред.

(6) МЕТОНИМИЈА. Први пут се појавила 2010. године, у последњем наставном програму за осми разред. Наведена је овим термином.

(7) СИНЕГДОХА. Ниједном се није јавила у наставним програмима за основну школу.

(8) ПОЛИСЕМИЈА. Поред првих указивања на „преносни смисао” речи и „фигуративна значења”, можемо видети да се у наставним програмима упућивање на променљивост значења речи у контексту јавља први пут од 1977. године у другом и трећем разреду. Ова појава има континуитет све до последњих наставних програма. Ипак, први пут се термилошки јавља тек 2010. године у програму за осми разред.

(9) ХИПОНИМИЈА. Ниједном се није јавила у наставним програмима за основну школу.

(10) ПАРОНИМИЈА. Иако се термилошки не појављује нигде, могућност за обраду паронимије видимо једино у наставном програму из 2008. године, за шести разред, у коме се наводи: „значења речи приближних облика”.

Г) О лексици, богаћењу речника и лексикографији (употреби речника) у основношколским наставним програмима.

(1) ЛЕКСИКА. У наставном програму из 1930. године први пут бележимо упућивање на лексику (с обзиром на сферу употребе и порекло) која не припада књижевном језику или је на маргини лексичког фонда (варваризми, провинцијализми, архаизми), и то у четвртном разреду ниже гимназије (данашњи осми разред). Тридесетих и четрдесетих година лексике неће бити у наставним програмима или ће се каткад јавити (1946), да би континуитет успоставила од 1952. године. У програмима из 1959. и 1963. примећује се да је лексика из осмог разреда пребачена у шести разред, а од 1977. године спуштена је у млађе разреде основне школе (други, трећи и четврти) и у пети разред. Исте године у програму за трећи разред први пут уочавамо термин *лексичке вежбе* (мада се под њим могу подразумевати и лексички односи). У програмским садржајима из 1984. и 1989. лексика ће се јавити у већини разреда основне школе (од трећег до

осмог разреда), док ће се у наредном програму из 1990. она пронаћи само у седмом разреду. Неочекивано одстрањен лексички садржај доживео је препород у последњим наставним програмима, објављиваним од 2004. године, у којима лексика и лексичке вежбе имају своје место у сваком разреду основне школе.

(2) **БОГАЋЕЊЕ РЕЧНИКА.** Иако се прва методичка сугестија о усвајању значења нових речи јавља у наставном програму из 1884. године, ипак се први захтев за проширивањем „речничког блага” бележи тек 1930. године у програму за први разред ниже гимназије (данашњи пети разред). Већ се у наредном наставном програму (1933) јавља израз „богаћење речи”. Ова категорија, која се неретко међу наставницима (практичарима) неоправдано поистовећује са лексикологијом, има дугу традицију у нашим наставним програмима. Није се наводила једино 1949. и 1951, а након тога континуирано је чувала своје место у програмираним садржајима за Српски језик и књижевност. У последњим наставним програмима њено експлицитно појављивање бележимо у првом, петом и шестом разреду.

Ови налази индуковали су одбацивање друге хипотезе и потврдили да лексиколошке категорије ипак сежу дубље у прошлост наставних програма од захтева за богаћењем речника и анализом лексичких слојева.

(3) **ЛЕКСИКОГРАФИЈА.** Термин *лексикографија* не помиње се ни у једном основношколском наставном програму, премда се јављају упућивања на коришћење једнојезичних речника. Овакве захтеве у основном програмском садржају учавамо, неочекивано, прилично касно, тек са последњим наставним програмима, и то: 2004. (у првом разреду), 2005. (у трећем разреду), 2009. (у седмом разреду) и 2010. године (у осмом разреду).

Д) Место лексикологије у ужем смислу у контексту програмских наставних подручја у основној школи.

Анализа програмских садржаја упућује на закључак о шареноликом распрострањању лексикологије (и лексике) по наставним подручјима предмета Српски језик и књижевност. Већ су се у више пута спомињаном програму из 1884. године, у коме бележимо прве назнаке лексиколошких тема, оне јавиле у три подручја: *Граматика* (1. и 6. разред), *Читање* (5. разред) и *Писање* (6. разред).

У наставном програму из 1930. године за ниже разреде гимназије, лексиколошке области припадале су *Читанци* (шести разред) и *Граматички* (осми разред), да би се у каснијим програмским садржајима, из 1952, 1953, 1959. и 1963. лексиколошке категорије везивале искључиво за подручје књижевности, тј. *Школског читања* (1952. у петом и осмом разреду; 1953. у осмом разреду; 1959. и 1963. у шестом разреду).

Од наставног програма из 1977. лексикологија се простире поново кроз три наставна подручја: *Основни појмови о језику и правопис* (у првом и трећем разреду), *Читање и обрада текста* (у другом и шестом разреду) и *Култура усменог и писаног изражавања* (у другом и четвртном разреду).

У наредним програмским садржајима из 1984. и 1989. лексикологија у ужем смислу је била заступљена једино у нижим разредима основне школе, мада је у том ограниченом појављивању припадала подручјима *Граматике* (у трећем разреду) и *Културе изражавања* (у другом и четвртном разреду).

Наставни програми актуелни од 1990/91. године такође нису предвиђали обраду лексичкосемантичких категорија у старијим разредима основне школе, али су у нижим

разредима проширили њихову заступљеност и на подручје *Књижевности*, и то у другом разреду. У трећем и четвртном разреду ове теме припадају *Језику (Граматици)* и *Култури изражавања*.

Најзад, последњи објављени основношколски наставни програми (2004–2010) из историјата наставних програма, у којима је лексикологија имала значајно стабилнији статус, показују да се она у новије време усидрила у области *Језичке културе* (у првом, другом, трећем, четвртном, петом и шестом разреду) и *Граматице* (у трећем и осмом разреду).

Све наведено упућује на закључак о томе да су лексиколошке категорије дуго имале непрецизно утврђено место међу наставним подручјима, доминирајући каткад у језику, каткад у књижевности, или у језичкој култури, што је резултат њеног касног конституисања као засебне лингвистичке дисциплине. Аутори наставних програма су питања значења речи и њихових односа придруживали традиционално, са једне стране, и настави књижевности, што лексикологију у ужем смислу чврсто везује са лексиком и тумачењем уметничких текстова, док, са друге стране, укључивање лексиколошких питања у подручје *Језичке културе* илуструје њено саодношење са богаћењем речника. Као што смо и показали, последњи наставни програми управо потврђују њену припадност **језику и језичкој култури**. Из наше перспективе, лексикологија у *уже* смислу могла би се теоријски *обрађивати*, ако не искључиво, онда првенствено, у наставном подручју *Језика*, јер се њоме превасходно усвајају категорије лингвистичке дисциплине – опште лексикологије, којима се упознаје функционисање језичког (лексичког) система. Када су у питању лексичка практична вежбања која развијају ученичко језичко осећање, богате њихов израз и функционално га усавршавају, оне би припадале подручју *Језичке културе*.

Табела 13: Лексиколошке категорије у основношколским наставним програмима кроз време

Категорије	1884	1891	1899	1926	1927	1930	1933	1943	1946	1948	1949	1950
реч–референт	●	●	●		●							●
синонимија	✓					✓			✓			
антонимија												
хомонимија						✓			✓			
полисемија												
метафора	●			●				●	●	●	●	
метонимија												
синегдоха												
хипонимија												
паронимија												
лексика						●			●			
богаћење речника						●	✓	✓	✓	✓		✓
лексикографија												

1951	1952a	1952b	1953	1959	1963	1977	1984	1989	1990	2004–2006	2007–2010
●	●			●	●						
		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		✓	✓			●	●	●	✓	✓	✓
		✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓
						●	●	●	●		✓
		●	●	●	●	●				●	✓
											✓
											●
		●	●	●	●	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
										●	●

5.4.2. Средња школа

Током прве половине XX века, у периодима погођеним ратовима и многим друштвено-политичким превирањима, средњошколско образовање, опште (гимназијско) и стручно, трпело је промене и дуго чекало на коначну консолидацију како трајања, тако и наставних садржаја. Гимназијско образовање (класично-хуманистичка гимназија, реална и реалка)¹⁹⁰ трајало је осам година и било подељено на четири разреда ниже гимназије и четири разреда више гимназије. Оно је требало да припреми ученике за праћење универзитетске наставе. Почетком друге половине двадесетог века, 1959. године, основношколско образовање постаје осмогодишње (Stevanović 1977: XXXII), а средњошколско – опште (гимназијско) четворогодишње, односно средње стручно трогодишње или четворогодишње. Крајем седамдесетих година (од 1978) средњошколски образовни систем претрпео је реформу којом је уведено средње усмерено образовање: прве две средњошколске године биле су заједничке већини образовних профила, након којих су ученици одабирали ужестручне смерове за двогодишњи, односно једногодишњи наставак средње школе. Таква пролиферација средњег образовања значила је и растакање наставних програма који су објављивани за све образовне профиле понаособ. Ипак, када је реч о *Српскохрватском језику (и књижевности)*, будући да је он био општи за већину образовних профила за прве две године, немамо тако варијантну слику наставних програма. Они ће бити разуђенији за трећу и четврту годину, у којима се ученици специјализују за одабрана занимања. У том смислу било је посебно занимљиво размотрити програме за смерове које ученике припремају за културно-просветне делатности, јер у њима очекујемо најобимнији садржај који се тиче језика и језичке културе (а самим тим и лексикологије). Од 1990. средњошколски систем враћен је у почетне оквире (какав је био пре усмереног образовања), откада ступају на снагу нови, реформисани наставни програми (гимназијски и средње стручни), који ће, уз извесне измене и допуне, трајати све до савремених програма наставе и учења.

Анализа средњошколских програма у овом истраживању почиње од реформе којом су укинуте нижа и виша гимназија (нижа је припојена осморазредној основној школи) и средња школа постала четворогодишња или трогодишња (1959). То је и период када су се у основношколском образовању, како смо видели, лексиколошке категорије почеле интензивније развијати. Ипак, зарад целовитије слике, прегледали смо и наставне програме *Српскохрватског језика* за више гимназије који су били актуелни непосредно пре ове реформе (1952, 1954, 1955).

Претпостављамо да је у средњошколским програмским садржајима настава језика у начелу имала другоразредни значај у односу на наставу књижевности. **Прва хипотеза** отуда се односи на превагу лексике у овим програмским садржајима у односу на лексикологију у ужем смислу. **Друга** наша **хипотеза** је да се са лексикологијом као самосталном лингвистичком дисциплином ученици у средњој школи нису упознавали пре осамдесетих година прошлог века (јер се тада лексикологија тек почела осамостаљивати у српској лингвистици). Остаје да их проверимо и испитамо у којој су се мери, када – тј. у којим разредима гимназије – и у којим наставним подручјима јављале лексиколошке категорије. Резултате истраживања средњошколских програма представићемо табеларно.

¹⁹⁰ Класично-хуманистичка гимназија била је усмерена ка класичним језицима, књижевности, култури и филозофији. Реална гимназија је у програму имала и предмете природних наука, док су се у реалкама првенствено училе природно-математичке науке. Овакво устројство формирано је још скраја XIX века (1889. године) (Станисављевић 1992: 205–207).

Табела 14: *Историјат статуса лексикологије у наставним програмима из Српско(хрватско)г језика и књижевности за средњу школу: гимназије (са периодом усмереног образовања)*

Година	Део текста програма	Лексиколошке категорије										лексика	богаћење речника	лексикографија	
		реч-референт	синонимија	антонимија	хомонимија	полисемија	метафора	метонимија	синегдоха	хипонимија	паронимија				
1952.	Виши разреди гимназија: шести разред [Граматика] <u>Значење и употреба речи</u> (ПГ 52, II: 9).												●		
1954. ¹⁹¹	—														
1955. ¹⁹²	Виши разреди гимназија: шести разред [Граматика] О речима. <u>Значење речи</u> и њихова служба (ПГ 55, V: 96).												●		
1960.	Први разред (за оба смера: друштвено-језички и природно-математички) [Неговање усменог и писменог изражавања] вођење дневника о прочитаним књигама и бележење сижеа, извода, личних утисака, описа, <u>нових речи и фигуративних израза</u> (апстрактне и конкретне речи, синоними, хомоними, основно и преносно значење речи, <u>значење речи у контексту</u>) (ПГ 60, X: 105–106).		✓		✓	●	●						●		
	Други разред (за оба смера: друштвено-језички и природно-математички) [Граматика] <u>Речи, њихово лексичко и граматичко значење</u> и функција. Самосталност и несамосталност речи, њихов постанак, њихово <u>конкретно и преносно значење</u> (ПГ 60, X: 106–107).						●	●					●		

¹⁹¹ Објављени су иновирани наставни програми за пети и шести разред више гимназије, у којима нема лексиколошких категорија. Наиме, у петом разреду нема ни реченице о језику, а у шестом се обрађује синтакса, глаголски облици и интерпункција (ПГ 54, IV: 11–14).

¹⁹² Овај наставни програм ступио је на снагу од школске 1955/56. године за све разредe, осим за осми, који је почео да се примењује од 1956/57. године. Он чини целину са претходно објављеним новим програмима за пети и шести разред (1954), који су на неким местима допуњени (што се види и у минималном садржају о значењу речи). У свим разредима доминира настава књижевности, а садржај из наставе језика заузима периферно место (изречен је тек у по неколико реченица). Лексиколошке категорије (у ужем смислу) се не помињу ни у једном разреду више гимназије.

1965. ¹⁹³	Други разред [Граматика савременог књижевног језика] Постањак, живот и изумирање речи. <u>Стварно (конкретно) и пренесено (фигуративно) значење речи. Хомоними и синоними</u> (ПГ 65, XV: 377).		✓		✓	●	●						●		
1981.	Први разред [Језик и култура изражавања > Усмено и <u>писано изражавање</u>] Ортоепске, <u>лексичке, семантичке, синтаксичке</u> и правописне вежбе (ПГ 81, XXXIа: 3).												✓		
	Други разред [Језик и култура изражавања > Усмено и <u>писано изражавање</u>] Морфолошке, <u>лексичке, семантичке, синтаксичке, стилске</u> и правописне вежбе (<i>idem</i> : 4)												✓		
	Трећи разред ¹⁹⁴ [Увод] <u>Речници српскохрватског књижевног језика и служење речницима</u> (једнојезични речници српскохрватског језика, речници синонима, речници страних речи у српскохрватском језику, речници лингвистичких термина). (1) (ПГ 81, XXXIб: 92). [Стилистика] Реч као стилско средство. Облик и <u>значење речи. Синонимија и полисемија</u> у систему и употреби. (2 + 1) Избор и употреба речи у језику. Услови употребе и начин одабира социјално или регионално обележене <u>лексице. Улога дијалектизама, жаргонизама и речи страног порекла.</u> (2 + 2) Емоционалност исказа и <u>лексички избор</u> (2). Избор речи као естетски појам. <u>Архаизам</u> и архаизација израза. <u>Неологизми, Табу-речи и помодне речи. Улога речи у поетском тексту.</u> (2 + 1) Језик и професија. <u>Термин и терминологија.</u> Стручне		✓			✓							✓		●

¹⁹³ Овим наставним програмом садржаји из *Српскохрватског језика и књижевности* изједначени су за оба смера (друштвено-језички и природно-математички) за сва четири разреда.

¹⁹⁴ Реч је о периоду усмереног образовања и специјализованих програма од треће године средње школе. На овом месту доносимо резултате прегледа наставног програма за предмет *Савремени српскохрватски језик са стилистиком* за занимања *новинар-сарадник* и *стручни радник у служби јавног информисања* (за делатности у области културе и јавног информисања), јер је за ова занимања очекиван обимнији програм из области језика и језичке културе.

	терминологије. <u>Лексичка структура стручних терминологија</u> и улога <u>интернационализама</u> . <u>Научни термин</u> и симбол. (2 + 1) (<i>idem</i> : 93).																	
1987. ¹⁹⁵	Први разред Коришћење речника (ПГ 87, XXXVIa: 5; ПГ 87, XXXVIb: 6).																	●
	Четврти разред Професионализми и жаргонизми (ПГ 87, XXXVIa: 9; ПГ 87, XXXVIb: 10).											●						
1990. (2011) ¹⁹⁶	Први разред ¹⁹⁷ [Језик > Језички систем и науке које се њиме баве] <u>Лексикологија</u> . Лексеме. <u>Лексички фонд (речник, лексика)</u> (ПГ 90, XXXIXb: 8).											✓						
1991. (2011)	Трећи разред ¹⁹⁸ [Језик > <u>Лексикологија</u> (са елементима терминологије и фразеологије)] <u>Значењски (семантички) и формални односи међу лексемама: синонимија; антонимија; полисемија и хомонимија; метафорична и метонимијска значења.</u> <u>Стилска вредност лексема: лексика</u> и функционални стилови; <u>поетска лексика, варијантска лексика; дијалектизми и регионализми; архаизми и историзми; неологизми; жаргонизми; вулгаризми (повезати са употребом речника).</u> <u>Речи из страних језика</u> и <u>калкови</u> (дословне преведенице) и однос према њима. <u>Речници страних речи</u> . Разумевања најважнијих <u>префикса</u> (и <u>префиксоида</u>) и <u>суфикса</u> (и <u>суфиксоида</u>) пореклом из класичних језика.		✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓						●

¹⁹⁵ У питању су програми образовања и васпитања за основне образовне профиле четвртог степена стручне спреме у културолошко-језичкој струци (ПГ 87, XXXVIa) и просветној струци (ПГ 87, XXXVIb). Иако је предмет *Матерњи језик и књижевност* предвиђен за све четири године наведених усмерења, ови програми не садрже градиво о лексикологији.

¹⁹⁶ Наставни програм за *Српски језик и књижевност* који је објављен 2011. године важио је само током школске 2011/2012. и 2012/2013. године. У садржајима који се тичу лексикологије, у првом и трећем разреду, није било никаквих интервенција (ПГ 11, LX: 15, 17, 20–21, 24).

¹⁹⁷ Програм за први разред једнак за три смера: општи, друштвено-језички и природно-математички смер. Од другог разреда наставни програм из *Српскохрватског језика и књижевности* специјализује се за сваки смер.

¹⁹⁸ Садржај који се односи на лексикологију идентично се наводи у програмима трећег разреда за сва три смера.

	<p>Основни појмови о <u>терминологији</u> и <u>терминима</u>. <u>Терминолошки речници</u>. Основни појмови о фразеологији и фразеолошким јединицама. Стилска вредност фразеолошких јединица. Клишеи и помодни изрази (ПГ 91, ХЛб: 3, 7, 10).</p>															
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

5.4.2.1. Закључци о историјату лексикологије у наставним програмима за српски језик за средњу школу.

А) Анализа средњошколских наставних програма показује да се 50-их година прошлог века, у периоду тзв. виших гимназија, градиво из језика јављало тек узгредно – некада у неколико реченица, а некада ни толико (какав је, на пример, садржај петог разреда гимназије из 1954), док је градиво из књижевности имало апсолутну доминацију. Са таквим устројством програмских садржаја могло се и очекивати да за лексиколошке категорије у ужем смислу у њима није било места. Једина референца коју проналазимо у програмима из тог времена јесте „значање речи” (1952, 1955), коју схватамо у контексту програма као: *познавање значења (непознатих и мање познатих) речи и њихова употреба или служба у реченици*, па смо је отуда, са резервом, сврстали у категорију ЛЕКСИКЕ.

Б) До краја 60-их година градиво из језика је у овим документима несумњиво заузимало периферно место у односу на градиво из књижевности. Истина, садржај овог подручја се постепено богатио, али је до последњег наставног програма (1990/91) језик (са језичком културом) остајао на другом месту. У настави која је превасходно усмерена на садржаје из књижевности, лексика је имала више могућности за планирање и реализацију, па стога и претходи лексиколошким категоријама (које се у програмима из педесетих година не помињу). Надаље, у каснијим наставним програмима, као што се из Табеле 14 може јасно видети, једино ће се лексика континуирано појављивати, док ће се лексиколошке категорије јављати спорадичније. Тако **прву хипотезу** (о доминацији лексичког садржаја над лексиколошким категоријама у средњошколским програмима) можемо **прихватити**.

В) Прво помињање *лексикологије* (као гране лингвистике) бележимо тек у наставном програму из 1990/91. године за први разред гимназија – у светлу прегледа језичког система и ужих научних дисциплина које се њиме баве, односно од трећег разреда, када се ученици систематично први пут упознају са њеним предметом и главним категоријама. Ово је, према нашим увидима, дијакхронијски посматрано, уједно и прво помињање назива ове дисциплине у наставним програмима уопште (и за основну и за средњу школу), јер како смо показали, у основној школи *лексикологија* се као термин у програмима јавила први пут тек 2010. године. Отуда се **друга хипотеза** (о увођењу лексикологије као гране науке о језику у средњошколске наставне програме након осамдесетих година прошлог века) такође може **прихватити**.

Г) Запажања о појединачним категоријама:

(1) ОДНОС РЕЧИ И РЕФЕРЕНТА. Однос између стварности и језика, односно између референта и речи не помиње се у средњошколским наставним програмима, што је донекле и очекивано, будући да се он помињао само у програмима првог разреда основне школе, када се код ученика освешћују језичке јединице и семантички садржај речи. Са теоријске тачке гледишта је, са друге стране, ово и општелингвистичко питање, а ученици се њиме не баве, утолико пре јер је средњошколска настава *Српскохрватског језика и књижевности* првенствено била усмерена на садржаје из књижевности.

(2) СИНОНИМИЈА. Прво појављивање синонима бележимо у наставном програму од 1960. године за први разред гимназије у подручју Неговање усменог и писменог изражавања. У наредном, реформисаном, програму из 1965. године синоними се помињу у подручју Граматике за други разред, што чини важан искорак лексиколошких категорија ка подручју Језика. Следећи наставни програми (1981) доношени у периоду усмереног образовања за прве две (општеобразовне) године не издвајају посебно ову категорију. Она ће се појавити, на пример, тек у специјализованом програму за трећи разред (*Српскохрватски језик са стилистиком*) за

поједина занимања из области културе и јавног информисања, и то у подручју Стилистике. Наредни програми (1987) усмереног образовања специјализовани за културолошко-језичку и просветну струку ни у једном од четири разреда не садрже појам о синонимији. Он ће се јавити тек у последњем наставном програму за трећи разред гимназија, из 1990/91, који је ступио на снагу након укидања Закона о усмереном образовању. Синонимија (као и читава Лексикологија) у том програмском садржају припада наставном подручју Језика.

(3) АНТОНИМИЈА. Овај парадигматски лексички однос бележи се само у последњем наставном програму трећег разреда гимназије (1990/91), заједно са другим лексиколошким категоријама.

(4) ХОМОНИМИЈА. У средњошколским наставним програмима, како показују наши увиди, први пут се јавља када и синонимија (синоними): од 1960. године у првом разреду гимназије бележи се појам *хомоними*, који ће се у измењеном програму из 1965. поново јавити, само у другом разреду, и то у подручју Граматике. У читавом периоду усмереног образовања у истраживаним програмима не проналазимо хомонимију (1981, 1987). Она ће се поново појавити тек у последњем наставном програму за трећи разред гимназије (1990/91).

(5) МЕТАФОРА. Замеци овог лексичког механизма могу се уочити већ у наставном програму из 1960. године (*фигуративни изрази; основно и преносно значење речи*), и то у првом и другом разреду гимназије. У следећем програму из 1965. године задржана је само у другом разреду, док се у анализираним програмима усмереног образовања не назначује (1981, 1987). У правом и пуном виду, као механизам полисемије, *метафора* се издваја тек у последњем програму, из 1990/91, у трећем разреду гимназије.

(6) МЕТОНИМИЈА. Прво помињање овог механизма бележи се тек у последњем наставном програму за трећи разред гимназије (1990/91).

(7) СИНЕГДОХА. Не помиње се ни у једном наставном програму из анализираних корпуса.

(8) ПОЛИСЕМИЈА. Програмски захтеви који се односе на променљивост значења речи у контексту почињу се јављати од 1960. године. Овде бисмо уврстили и оне садржаје који се тичу „стварног и пренесеног значења”, тј. метафоре, који се помињу и у идућем, ревидираном програму из 1965, за други разред гимназије. Ипак, полисемију ћемо у терминолошком облику први пут пронаћи у специјализованом програму усмереног образовања (1981) за предмет *Српскохрватски језик са стилистиком*, након чега ће она ипак ишчезнути из програма усмереног образовања за културолошко-језичку и просветну струку (1987). Наредно појављивање полисемије бележи се у последњем наставном програму за трећи разред гимназије (1990/1991).

(9) ХИПОНИМИЈА. Не помиње се ни у једном наставном програму из анализираних корпуса.

(10) ПАРОНИМИЈА. Не помиње се ни у једном наставном програму из анализираних корпуса.

Д) О лексици, богаћењу речника и лексикографији (употреби речника) у средњошколским наставним програмима.

(1) ЛЕКСИКА. Прве назнаке које се тичу усвајања значења речи, и које смо сврстали у категорију лексике, појављују се већ у средњошколским наставним програмима од средине XX века. Ипак, у програму из 1954. може се приметити да нема чак ни ове категорије, што је у ревидираној верзији програма исправљено (1955), те се „значење речи” поново уврштава у

програмски садржај, у коме остаје и шездесетих година (1960, 1965). Први пут се лексичке (и семантичке) вежбе експлицитно наводе од 1981. године за прва два разреда (тј. заједничку основу) средње школе, премда није сасвим јасно шта аутори програма под њима тачно подразумевају – да ли вежбања усмерена на лексику или лексичкосемантичке категорије – парадигматске односе, полисемију и др. Значајну разраду лексику добија тада у трећем разреду специјализованих смерова за област културе и јавног информисања у контексту стилистике: упућује се на лексичку територијалну и социјалну раслојеност, појам лексичког избора, лексику с обзиром на сферу употребе и порекло, стилску функцију (ефицијентност) лексике, као и на термине и научну и стручну терминологију. У овом наставном програму за лексику се предвиђа дванаест школских часова. У програмима из 1987. године (за смерове културолошко-језичке и просветне струке) лексика је знатно редукована, али се ипак појављује у четвртој разреду (за разлику од лексикологије у ужем смислу, о којој нема ни речи). Најзад, у последњем наставном програму (1990/91), када се лексикологија системски изучава, лексика се помиње у првом разреду, док у трећем добија прилично разрађен попис. Лексеме се посматрају из угла стилске вредности, сфере употребе и порекла. Такође, пажња се посвећује терминологији, као и фразеологији и фразеолошким јединицама.

(2) **БОГАЋЕЊЕ РЕЧНИКА.** У средњошколским наставним програмима захтев за богаћењем ученичког речника не наводи се експлицитно ни на једном месту. (Овом запажању би се можда могло приговорити аргументом да упућивање ученика на лексику и значење речи заправо значи и богаћење речника. Ипак, ми смо посматрали богаћење речника као експлицитни захтев који се, како смо видели, јавља у програмима за основне школе. Као такав, у средњошколским програмима не постоји, иако се, јасно је, он у овим програмима провлачи имплицитно.)

(3) **ЛЕКСИКОГРАФИЈА.** Иако се ни у једном наставном програму за средње школе *лексикографија* не помиње експлицитно, прве наводе који сугеришу да би ученике требало упознати са једнојезичним општим и специјалним речницима српскохрватског језика бележимо у специјализованом програму за област културе и јавног информисања 1981. године, и то у уводном делу програма за *Српскохрватски језик са стилистиком*. Након тога, 1987. године, у програмима усмереног образовања за први разред културолошко-језичке и просветне струке, наилазимо на кратак и јасан захтев о упућивању ученика на „коришћење речника”. Најзад, у последњим наставним програмима из 1990/91, уз садржај о лексици јављају се захтеви за успостављањем корелације са употребом речника различитих типова. О теоријским приступима лексикографији нема ни речи.

Ђ) Место лексикологије у ужем смислу у контексту програмских наставних подручја у средњој школи.

Када су се лексиколошке категорије почеле јављати у средњошколским наставним програмима (1960), оне су припадале подручју *Неговања усменог и писменог изражавања* (у првом разреду) и *Граматике* (у другом разреду).

Измењен и допуњен наставни програм из Српскохрватског језика из 1965. наводио их је у сегменту *Граматике савременог књижевног језика*.

Када су се касније поново јавиле у вишим разредима средњег усмереног образовања специјализованим за области културе и јавног информисања (1981), оне су биле посматране са аспекта *стилистике*, па су се и нашле у истоименом наставном подручју, које је улазило и у назив предмета: *Српскохрватски језик са стилистиком*.

Најзад, у последњим наставним програмима из 1990/91. године лексикологија се изучавала системски и теоријски, као грана науке о језику, те су се сходно томе њене категорије сврставале у подручје *Језика*.

Може се закључити да се, за разлику од наставних програма у основној школи, у гимназијским (и средње усмереним) програмима категорије које припадају лексикологији у ужем смислу нису јављале у подручјима *Књижевности*, иако је програмски садржај био претежно усмерен на уметност писане речи. У средњошколском образовању од 1960. године оне су припадале *Језику* и *Језичкој култури*.

Средњошколски лексиколошки садржаји (првенствено лексикологија у ужем смислу) у временској (дијахроној) перспективи могу се метафорично представити *реком понорницом*: извиру на почетку успостављања четворогодишње гимназије (1960), касније се местимично појављују (1981) и сасвим пониру (1987), да би се поново појавили у наставним програмима теоријски, систематично и термилошки стабилно, мада још увек у непотпуном капацитету (синегдоха, паронимија и хипонимија су и овде изостале категорије). Иако се, у поређењу са програмима у основној школи, лексикологија у ужем смислу овде јављала у мањем броју разреда, ограничено и местимично, последњи наставни програми показују да се она у средњој школи детаљно обрађивала у трећем разреду као засебна научна дисциплина. Дакле, није опсежно заузимала читав период средњошколског образовања, већ само одређени број часова (прве и) треће године, али је на њима, бар када је о програмираном садржају реч, обрада интензивна, дубља и систематична. Најзад, у овом последњем наставном програму за трећи разред гимназија (1991) представља се лексикологија у ширем смислу (са лексиком, терминологијом и фразеологијом, али и везом са творбом речи), при чему је ипак највећи део садржаја посвећен опису и класификацији лексике српског језика.

Табела 15: *Лексиколошке категорије у средњошколским наставним програмима кроз време*

Категорије	1952	1954	1955	1960	1965	1981	1987	1990/91	2011
реч–референт									
синонимија				✓	✓	✓*		✓	✓
антонимија								✓	✓
хомонимија				✓	✓			✓	✓
полисемија				●	●	✓*		✓	✓
метафора				●	●			✓	✓
метонимија								✓	✓
синегдоха									
хипонимија									
паронимија									
лексика	●	●		●	●	✓	●*	✓	✓
богаћење речника									
лексикографија						●*	●	●	●

Напомена: У табели је звездицом означено присуство дате категорије у вишим разредима (трећем или четвртм) усмереног образовања (у културолошко-језичкој или просветној струци).

5.5. Статус лексикологије у актуелним програмима наставе и учења за Српски језик и књижевност

5.5.1. Основна школа

Нови програми наставе и учења почели су да се примењују од школске 2018/19. године (в. т. 5.3.5) за први и пети разред основне школе, а сваке следеће школске године, сукцесивно, за наредни пар разреда из првог и другог образовног циклуса (други и шести, трећи и седми, и четврти и осми разред). У њима се првенствено наводе предметни *исходи* за дати разред, а затим *области* (тј. подручја) из којих се реализује програмирани *садржај*, којим се остварују планирани исходи. Наш задатак је да истражимо како ови програми третирају лексиколошке садржаје у млађим разредима основне школе, а затим и у старијим разредима – када се и у којој мери оне данас изучавају? Да ли се помињу у свим разредима? Које лексиколошке категорије се прве уче, а које се, можда, уопште не уче? Какве промене су учињене на плану лексикологије у односу на претходни наставни програм? Како је лексиколошки садржај виђен из перспективе образовних исхода? У којим областима је смештен? Резултате истраживања програмских садржаја ћемо такође приказати табеларно.

5.5.1.1. Први образовни циклус

1) Први разред

Табела 16: Лексикологија у програму наставе и учења за први разред основне школе¹⁹⁹

ИСХОДИ										ОБЛАСТ		САДРЖАЈ		
Након завршеног разреда ученик ће моћи да:										ПОЧЕТНО ЧИТАЊЕ И ПИСАЊЕ		Речи и реченице као <u>говорне и писане целине</u> ;		
– разликује слово, <u>реч</u> и реченицу; – обликује усмену поруку служећи се <u>одговарајућим речима</u> ; – бира и користи <u>одговарајуће речи</u> у говору; на правилан начин користи <u>нове речи</u> у свакодневном говору; – чита (<u>у себи</u>) <u>са разумевањем прочитаног</u> .												ЈЕЗИК		Реченица; <u>реч</u> ; слово. Улога гласа/слова у <u>разликовању значења</u> изговорене односно написане <u>речи</u> .
										ЈЕЗИЧКА КУЛТУРА				
ЛЕКСИКОЛОШКЕ КАТЕГОРИЈЕ КОЈЕ СЕ ЈАВЉАЈУ У ПРОГРАМУ:														
РЕЧ–РЕФЕРЕНТ	СИНОНИМИЈА	АНТОНИМИЈА	ХОМОНИМИЈА	ПОЛИСЕМИЈА	МЕТАФОРА	МЕТОНИМИЈА	СИНЕГДОХА	ХИПОНИМИЈА	ПАРОНИМИЈА	ЛЕКСИКА	БОГАЋЕЊЕ РЕЧНИКА	ЛЕКСИКО-ГРАФИЈА		
				●						✓	✓			

¹⁹⁹ ПГ 17, LXVIa: 3–8.

²⁰⁰ У Упутству за дидактичко-методичко остваривање програма наводи се: „Богаћење речника у функцији јасног изражавања реализује се кроз коришћење адекватних речи у говору, усвајање и коришћење нових речи, као и проширивање опсега значења у оквиру једне речи” (*idem*: 7). И садржаје из Упутства уврштавамо у попис лексичких категорија у наредним табелама.

2) Други разред

Табела 17: *Лексикологија у програму наставе и учења за други разред основне школе*²⁰¹

ИСХОДИ										САДРЖАЈ					
Након завршеног разреда ученик ће моћи да:										ОБЛАСТ					
– користи различите облике <u>усменог и писменог изражавања</u> : препричавање, причање, описивање.										ЈЕЗИЧКА КУЛТУРА			Лексичко-семантичке вежбе: допуњавање реченица, опис бића и предмета. ²⁰²		
ЛЕКСИКОЛОШКЕ КАТЕГОРИЈЕ КОЈЕ СЕ ЈАВЉАЈУ У ПРОГРАМУ:															
РЕЧ-РЕФЕРЕНТ	СИНОНИМИЈА	АНТОНИМИЈА	ХОМОНИМИЈА	ПОЛИСЕМИЈА	МЕТАФОРА	МЕТОНИМИЈА	СИНЕГДОХА	ХИПОНИМИЈА	ПАРОНИМИЈА	ЛЕКСИКА	БОГАЋЕЊЕ РЕЧНИКА	ЛЕКСИКО-ГРАФИЈА			
										✓	✓				

3) Трећи разред

Табела 18: *Лексикологија у програму наставе и учења за трећи разред основне школе*²⁰³

ИСХОДИ										САДРЖАЈ					
Након завршеног разреда ученик ће моћи да:										ОБЛАСТ					
– <u>препричава, прича и описује</u> и на сажет и на опширан начин; – <u>варира</u> језички израз.										ЈЕЗИЧКА КУЛТУРА			Богатење речника: <u>речи истог или сличног значења</u> ; <u>речи супротног значења</u> ; речи које значе нешто умањено и увећано (уз одговарајуће текстове из лектире). Лексичко-семантичке вежбе: <u>речи</u> које припадају различитим <u>тематским скуповима</u> ; речи <u>супротног значења али исте врсте</u> и истог рода и броја; <u>основно и пренесено значење речи</u> и друго. ²⁰⁴		
ЛЕКСИКОЛОШКЕ КАТЕГОРИЈЕ КОЈЕ СЕ ЈАВЉАЈУ У ПРОГРАМУ:															

²⁰¹ ПГ 18, LXVIIа: 49–52.

²⁰² У Упутству за дидактичко-методичко остваривање програма истиче се следеће: „Лексичко-семантичке вежбе служе да се богати речник ученика и да се укаже на различите могућности приликом избора речи и израза и упуту на њихову сврсисходнију употребу. Применом лексичко-семантичких вежби код ученика се ствара навика да промишљају и траже адекватан језички израз за оно што желе да искажу (у зависности од комуникативне ситуације) и повећава се фонд таквих израза у њиховом речнику [...] Смисао за прецизно изражавање и разумевање значења речи и израза развија се кроз различите вежбе” (*idem*: 52).

²⁰³ ПГ 19, LXVIIIа: 6–11.

²⁰⁴ У Упутству за дидактичко-методичко остваривање програма додаје се: „Применом лексичко-семантичких вежби код ученика се ствара навика да промишљају и траже адекватан језички израз за оно што желе да искажу (у зависности од комуникативне ситуације) и повећава се фонд таквих израза у њиховом речнику” (*idem*: 11).

РЕЧ-РЕФЕРЕНТ	СИНОНИМИЈА	АНТОНИМИЈА	ХОМОНИМИЈА	ПОЛИСЕМИЈА	МЕТАФОРА	МЕТОНИМИЈА	СИНЕГДОХА	ХИПОНИМИЈА	ПАРОНИМИЈА	ЛЕКСИКА	БОГАЋЕЊЕ РЕЧНИКА	ЛЕКСИКО-ГРАФИЈА
	●	●			●					✓	●	

4) Четврти разред

Табела 19: *Лексикологија у програму наставе и учења за четврти разред основне школе*²⁰⁵

ИСХОДИ										ОБЛАСТ		САДРЖАЈ	
Након завршеног разреда ученик ће моћи да:										ЛЕЗИЧКА КУЛТУРА		<p><u>Речи истог облика, а различитог значења; речи истог значења, а различитог облика</u> (на примерима књижевних текстова); устаљени језички изрази.²⁰⁶</p> <p><u>Лексичко-семантичке вежбе:</u> одређивање значења устаљених израза; састављање речи на основу датог почетног и последњег слова; допуњавање низа речима које су повезане са датом речју.</p>	
<p>– употреби основне облике <u>усменог и писменог изражавања</u>: препричавање, причање и описивање;</p> <p>– употреби <u>речи истог облика, а различитог значења, као и речи истог значења, а различитог облика</u>;</p> <p>– препозна <u>значење речи и фразеологизма који се употребљавају у свакодневној комуникацији</u>.</p>													
ЛЕКСИКОЛОШКЕ КАТЕГОРИЈЕ КОЈЕ СЕ ЈАВЉАЈУ У ПРОГРАМУ:													
РЕЧ-РЕФЕРЕНТ	СИНОНИМИЈА	АНТОНИМИЈА	ХОМОНИМИЈА	ПОЛИСЕМИЈА	МЕТАФОРА	МЕТОНИМИЈА	СИНЕГДОХА	ХИПОНИМИЈА	ПАРОНИМИЈА	ЛЕКСИКА	БОГАЋЕЊЕ РЕЧНИКА	ЛЕКСИКО-ГРАФИЈА	
	●		●							✓	✓		

²⁰⁵ ПГ 19, LXVIIIб: 1–7.

²⁰⁶ У Упутству за дидактичко-методичко остваривање програма можемо прочитати: „Обрада наставних садржаја који се односи на *речи истог облика, а различитог значења и речи истог значења, а различитог облика, као и на устаљене језичке изразе* требало би да се заснива на бројним примерима који су ученицима познати, јер би им помогли да боље разумеју и да употребљавају дате лексеми у спонтаној комуникацији, што би допринело обогаћивању њихове језичке продукције и унапређивању њихове комуникативне компетенције. Изузетно је значајно да се ове лексеми и устаљени изрази не изучавају изоловано, изван контекста, већ је потребно указати ученицима на њихову функцију у стварној језичкој употреби. Трбало би, између осталог, разговарати са ученицима о посебним (стилским) ефектима које ове лексеми и фразеологизми имају у одређеном тексту. Ово градиво би требало повезати са наставом књижевности, будући да књижевно дело обилује лексичким слојевима, којима се изграђује и књижевни и језички укус ученика” (*idem*: 6). Иза тога се наглашава и да „[п]рименом лексичко-семантичких вежби код ученика се ствара навика да промишљају и траже адекватан језички израз за оно што желе да искажу (у зависности од комуникативне ситуације) и повећава се фонд таквих израза у њиховом речнику (*idem*: 7).

5.5.1.1.1. Током **првог образовног циклуса** лексиколошке категорије су део подручја *Језичке културе*, а ови садржаји првенствено су усмерени на **богаћење лексичког фонда** ученика, са циљем развијања вештина усменог и писменог изражавања. *Проширивање* вокабулара представља програмски захтев у сваком разреду првог образовног циклуса. Већ се од првог разреда упознаје *реч* као језичка јединица (иако нема садржаја који би захтевао указивање на однос између референта и речи), а аутори програма сматрају да ученици на овом нивоу треба да усвајају и секундарна значења речи и тако *продубљују* лексички фонд. Овај захтев се експлицитно не понавља ни у једном каснијем разреду првог образовног нивоа. Сматрамо да је, према интерпретираним истраживањима из претходног поглавља, можда рано захтевати од седмогодишњака увид у полисемантичност, те да је овом захтеву место (и) у старијим разредима овога циклуса. Од трећег разреда, у сврху варирања језичког израза, ученици се први пут упознају са **синонимима и антонимима**, али само описно и у практичном погледу (без термилошких назнака). Тада усвајају и **метафорична** (фигуративна, изведена)²⁰⁷ значења речи. У овом разреду у сфери лексике јављају се и тематски скупови, који се касније овако експлицитно неће помињати ниједанпут. У четвртном разреду проширује се увид у лексичку парадигматику **хомонимима**, тј. „речи[ма] истог облика, а различитог значења”, док се синоними и даље увежбавају. У Упутствима за остваривање програма аутори се експлицитно залажу за функционални приступ у наставном процесу, током кога ће се наведени лексички односи увиђати у свакодневном језику, чиме се поспешује језичка продукција и снаже ученичке укупне комуникативне компетенције. Већ се током првог образовног циклуса усваја и стилска вредност лексичких јединица, понајпре на књижевноуметничким текстовима, те се овим односима истовремено и природно успоставља мост ка градиву из књижевности.

5.5.1.2. Други образовни циклус

1) Пети разред

Табела 20: *Лексикологија у програму наставе и учења за пети разред основне школе*²⁰⁸

ИСХОДИ										САДРЖАЈ					
Након завршеног разреда ученик ће моћи да:										ОБЛАСТ					
– <u>саставља говорени или писани текст</u> о доживљају књижевног дела и на теме из свакодневног живота и света маште.										ЛЕЗИЧКА КУЛТУРА			Богаћење речника: синоними и антоними; некњижевне речи и туђице – њихова замена језичким стандардом; уочавање и отклањање безначајних појединости и сувишних речи у тексту и говору.		
ЛЕКСИКОЛОШКЕ КАТЕГОРИЈЕ КОЈЕ СЕ ЈАВЉАЈУ У ПРОГРАМУ:															
РЕЧ–РЕФЕРЕНТ	СИНОНИМИЈА	АНТОНИМИЈА	ХОМОНИМИЈА	ПОЛИСЕМИЈА	МЕТАФОРА	МЕТОНИМИЈА	СИНЕГДОХА	ХИПОНИМИЈА	ПАРОНИМИЈА	ЛЕКСИКА	БОГАЋЕЊЕ РЕЧНИКА	ЛЕКСИКО-ГРАФИЈА			
	✓	✓								●	✓				

²⁰⁷ Неприхватљиво термилошко одређење *пренесено значење* толико је уврежен у пракси да се јавља и у последњим програмима наставе и учења.

²⁰⁸ ПГ 18, LXVIIБ: 79–84.

2) Шести разред

Табела 21: *Лексикологија у програму наставе и учења за шести разред основне школе*²⁰⁹

ИСХОДИ										ОБЛАСТ		САДРЖАЈ		
Након завршеног разреда ученик ће моћи да:										ЈЕЗИЧКА КУЛТУРА		<p>Лексикологија: аугментативи (са пејоративима), деминутиви (са хипокористцима).</p> <p>Богаћење речника: лексичко-семантичке вежбе (нпр. избегавање сувишних речи и туђица; фигуративна значења речи).</p>		
<ul style="list-style-type: none"> – употребљава различите облике <u>усменог и писменог изражавања</u>; – разликује и гради аугментативе и деминутиве; – говори јасно, поштујући стандарднојезичку норму. 														
ЛЕКСИКОЛОШКЕ КАТЕГОРИЈЕ КОЈЕ СЕ ЈАВЉАЈУ У ПРОГРАМУ:														
РЕЧ–РЕФЕРЕНТ	СИНОНИМИЈА	АНТОНИМИЈА	ХОМОНИМИЈА	ПОЛИСЕМИЈА	МЕТАФОРА	МЕТОНИМИЈА	СИНЕГДОХА	ХИПОНИМИЈА	ПАРОНИМИЈА	ЛЕКСИКА	БОГАЋЕЊЕ РЕЧНИКА	ЛЕКСИКО-ГРАФИЈА		
					●					✓	✓			

3) Седми разред

Табела 22: *Лексикологија у програму наставе и учења за седми разред основне школе*²¹⁰

ИСХОДИ										ОБЛАСТ		САДРЖАЈ		
Након завршеног разреда ученик ће моћи да:										ЈЕЗИЧКА КУЛТУРА		<p><u>Усмени и писмени састави</u> према унапред задатим смерницама (<u>ограничен број речи; задата лексика</u>; одређени граматички модели и сл.).</p>		
<ul style="list-style-type: none"> – <u>састави кохерентан писани текст у складу са задатом темом</u> наративног и дескриптивног типа; – правилно употреби фразеологизме и устаљене изразе који се јављају у литерарним и медијским текстовима намењеним младима. 														
ЛЕКСИКОЛОШКЕ КАТЕГОРИЈЕ КОЈЕ СЕ ЈАВЉАЈУ У ПРОГРАМУ:														
РЕЧ–РЕФЕРЕНТ	СИНОНИМИЈА	АНТОНИМИЈА	ХОМОНИМИЈА	ПОЛИСЕМИЈА	МЕТАФОРА	МЕТОНИМИЈА	СИНЕГДОХА	ХИПОНИМИЈА	ПАРОНИМИЈА	ЛЕКСИКА	БОГАЋЕЊЕ РЕЧНИКА	ЛЕКСИКО-ГРАФИЈА		
										✓				

²⁰⁹ *Idem*: 271–277.

²¹⁰ ПГ 19, LXVIIIв: 62–68.

4) Осми разред

Табела 23: *Лексикологија у програму наставе и учења за осми разред основне школе*²¹¹

ИСХОДИ										ОБЛАСТ			САДРЖАЈ		
Након завршеног разреда ученик ће моћи да:										ЈЕЗИЧКА КУЛТУРА			<p>Лексикологија:</p> <ul style="list-style-type: none"> – једнозначност и вишезначност речи; – лексичка метафора и лексичка метонимија као механизми остваривања вишезначности; – синонимија, антонимија и хомонимија; – застареле речи; нове речи – неологизми; – речник, лексикон, енциклопедија. <p>Лексичко-семантичке вежбе:</p> <ul style="list-style-type: none"> допуњавање реченица хомонимима (хомоними и акценти); проналажење одговарајућег синонима; антонимски ланац; одређивање значења метафоре и метонимије у тексту; тумачење застарелих речи и неологизама; дефинисање лексема. 		
– уочи разлику између речи и лексема;															
– препозна метафору и метонимију као лексичке механизме и разуме значење вишезначних речи карактеристичних за свакодневну комуникацију;															
– разуме значење застарелих речи и неологизама;															
– користи речник, енциклопедију и лексикон.															
ЛЕКСИКОЛОШКЕ КАТЕГОРИЈЕ КОЈЕ СЕ ЈАВЉАЈУ У ПРОГРАМУ:															
РЕЧ-РЕФЕРЕНТ	СИНОНИМИЈА	АНТОНИМИЈА	ХОМОНИМИЈА	ПОЛИСЕМИЈА	МЕТАФОРА	МЕТОНИМИЈА	СИНЕГДОХА	ХИПОНИМИЈА	ПАРОНИМИЈА	ЛЕКСИКА	БОГАЋЕЊЕ РЕЧНИКА	ЛЕКСИКО-ГРАФИЈА			
	✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓		●			

5.5.1.2.1. У другом образовном циклусу све лексиколошке теме такође припадају подручју *Језичка култура*. Од петог до седмог разреда тежиште ће бити на лексици. У сфери лексичких слојева, на самом почетку усвајају се туђице и некњижевна лексика, а образовни циклус затварају теме о застарелим речима и неологизмима. Када су посредни лексичкосемантичке категорије, **синоними** и **антоними** јављају се на самој почетку, у петом разреду, мада поново са циљем богаћења речника и развијања усменог и писменог изражавања, а трагови метафоре јављају се у шестом разреду, када се само у практичном смислу (на примерима) говори о фигуративним значењима речи. Термин *лексикологија* први пут се помиње у програмском садржају за шести разред, при чему се овде превасходно подразумева богаћење лексичког фонда кроз различите типове лексичкосемантичких вежбања. Седми разред је најсиромашнији лексиколошким садржајем и у њему проналазимо једино сведене лексичке захтеве. Лексикологија у основној школи највише простора добија тек у завршном, осмом разреду. У исходима овога разреда који се тичу лексикологије истиче се уочавање разлике

²¹¹ ПГ 19, LXVIIIг: 63–70.

између *речи* и *лексема*, која се први пут помиње у садржајима основношколских програма. Не можемо да се не зачудимо над чињеницом да се тек у осмом разреду усваја појам **вишезначности** речи (полисемије). Сматрамо да би га, у складу са зоном наредног развоја, требало постепено уводити од петог разреда, када се уче и први парадигматски односи. Уз појам вишезначности (и његове супротности – једнозначности) ученици, према тексту програма, треба да савладају и два основна лексичка механизма: **метафору** и **метонимију**. Већ се у програмским захтевима когнитивно тежа метафора само описно и делимично помиње у шестом разреду, да би се у осмом она јавила на првом месту (испред једноставније метонимије). Надаље, у сфери лексичке парадигматике, наводи се **синонимија** и **антонимија** (поменуте у петом разреду на нивоу практичних примера) и **хомонимија**. Антониме би требало приказати и у оквиру антонимског ланца. Овом односу у програмским захтевима током читаве основне школе не даје се предност у односу на синонимију. У осмом разреду ученици би требало да **користе речнике**, енциклопедије и лексиконе, али и да се оспособе да сами **дефинишу лексему**. Програмским недостатком сматрамо непомињање хипонимије у основној школи, која се примењује не само у дефинисању речи него је структурно присутна у безмало свим темама и областима наставе језика и књижевности, као и у градиву осталих школских предмета, па и у организацији света који нас окружује. Њоме би се отворио пут ка когнитивно једноставној синегдохи, које такође нема у основној школи. И најзад – не помињу се нигде ни пароними, речи сличног облика и сличног значења, које би, сматрамо, макар у практичном смислу требало освешћивати од завршних година основношколског периода.

5.5.2. Средња школа

Програми наставе и учења за гимназије (општег, друштвено-језичког и природно-математичког смера) у примени су од школске 2018/19. године, када је ступио на снагу реформисани програм за први разред (ПГ 18, LXVIIв). Наредне школске године почело се са програмом наставе и учења за други разред (ПГ 19, LXVIIIд). Школске **2020/21.** донет је нови Правилник (ПГ 20, LXIXа), а убрзо и његове *измене* (ПГ 20, LXIXб),²¹² уз које су одштампани програми за Српски језик и књижевност за сва четири разреда и који су за прва три ступила на снагу исте године, а програм за четврти почео је да важи од следеће, 2021/22. Тиме је, засада, заокружен циклус гимназијске реформе, бар када је посредни предмет *Српски језик и књижевност* (в. т. 5.3.5). Процес реформе програма за специјалне гимназије је у току. У филолошким гимназијама програм наставе и учења за *Српски језик* за први разред почиње се примењивати од 2020/21. године, а затим сукцесивно, сваке наредне године почиње да важи нови програм за следећи разред (2021/22. за други; 2022/23. за трећи и 2023/24. за четврти разред).

У средњим стручним школама јединствени програм наставе и учења за предмет *Српски језик и књижевност* још увек није установљен, осим за понека усмерења.²¹³ Њих ћемо такође представити уз „старе” наставне програме за средње стручне школе (од школске 2012/13. године), који су за део трогодишњих и четворогодишњих смерова и даље актуелни.

²¹² *Измене* су се односиле на садржаје предмета *Српски језик и књижевност* за други, трећи и четврти разред.

²¹³ Према подацима са сајта Завода за унапређење образовања и васпитања, у десетак стручних области примењују се нови програми наставе и учења за Српски језик и књижевност (исп. <https://zuov.gov.rs/zakoni-i-pravilnici/>, датум посете: 14. 9. 2021).

5.5.2.1. Гимназије

Садржаји гимназијских програма наставе и учења (из Српског језика и књижевности) такође су усмерени ка исходима који се достижу на крају школске године (тј. датог разреда), а они су пак усмерени према стандардима образовних постигнућа које треба досегнути на крају средњошколског образовног циклуса. Корелација између исхода и образовних стандарда у програмима је представљена експлицитно, након пописаних наставних садржаја. Исходима се достиже сегмент по сегмент неког стандарда, а исти исход може се односити и на неколико стандарда. Такође, један исход се током школске године активира више пута, уз обраду различитих наставних јединица, чиме се доприноси развоју ученичких комуникативних компетенција са виших нивоа.

1) Први разред

У садржајима и исходима програма наставе и учења за први разред гимназије (који је једнак за општи, друштвено-језички и природно-математички смер) **нема индикатора** који би упутили на **лексиколошки садржај** (било у ужем, било у ширем смислу) (ПГ 20, LXIXа: 9–14).

2) Други разред

У садржајима и исходима програма наставе и учења за други разред гимназије (за општи и друштвено-језички, односно за природно-математички смер) **нема индикатора** који би упутили на **лексиколошки садржај** (било у ужем, било у ширем смислу) (ПГ 20, LXIXб: 3–14).

3) Трећи разред

Табела 24: *Лексикологија у програму наставе и учења за трећи разред гимназија: друштвено-језички смер*²¹⁴

ИСХОДИ Након завршеног разреда ученик ће моћи да:	ОБЛАСТ	САДРЖАЈ (Остваривање наставе и учења)
<ul style="list-style-type: none"> - разликује <u>значењске односе међу речима</u>; - примени језичке механизме за богаћење речника (<u>метафору</u>, <u>метонимију</u> и <u>синегдоху</u>); - разликује типове <u>лексике</u> с обзиром <u>на порекло</u> (народне речи, црквенословенске речи и позајмљенице) и <u>сферу употребе</u> (историзми, архаизми, неологизми, термини); - разликује <u>некњижевну лексику</u> (дијалектизми, регионализми, жаргон²¹⁵ и вулгаризми) од књижевне лексике; 	<p style="text-align: center;">ЈЕЗИК Лексикологија</p>	<p>Потребно је објаснити чиме се бави <u>лексикологија</u>, а чиме <u>лексикографија</u> (упознати ученике са најважнијим <u>речницима</u> српског језика и начинима њиховог коришћења).</p> <p>Важно је проширити основна знања о <u>полисемији</u> и, у вези с тим, упутити ученике у најважније начине за проширивање значења речи – <u>метафора</u>, <u>метонимија</u> и <u>синеглоха</u> (као језичке механизме за <u>богаћење речника</u>). Потребно је <u>проширити</u> знања о <u>синонимији</u>, <u>антонимији</u>, <u>хомонимији</u>, <u>хиперонимији</u> и <u>паронимији</u>.</p> <p>Потребно је упознати ученике са класификацијом <u>лексике</u> с обзиром на <u>порекло</u> (народне речи,</p>

²¹⁴ ПГ 20, LXIXб: 16–22.

²¹⁵ Тревало би: *жаргонизми*.

<p>- наведе и користи најзначајније <u>речнике српског језика</u>;</p> <p>- препозна и правилно користи устаљене изразе (фразеологизме).</p>										<p>позајмљенице, црквенословенске речи) и <u>сферу употребе</u> (историзми, архаизми, неологизми, термини), као и проширити знања о <u>некњижевној лексици</u> српског језика (дијалектизми, регионализми, жаргон и вулгаризми). Потребно је објаснити шта су то <u>фразеологизми</u> и указати на њихову употребу у различитим функционалним стиловима [...] Препоручује се усмеравање ученика на истраживачки рад и пројектну наставу, чији би циљ био анализа лексике у непосредном окружењу, истраживање разговорног стила и извођење закључака. Препоручени број часова: 27.</p>		
Лексиколошке категорије које се јављају у програму:												
РЕЧ-РЕФЕРЕНТ	СИНОНИМИЈА	АНТОНИМИЈА	ХОМОНИМИЈА	ПОЛИСЕМИЈА	МЕТАФОРА	МЕТОНИМИЈА	СИНЕГДОХА	ХИПОНИМИЈА	ПАРОНИМИЈА	ЛЕКСИКА	БОГАЋЕЊЕ РЕЧНИКА	ЛЕКСИКО-ГРАФИЈА
	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Табела 25: Лексикологија у програму наставе и учења за трећи разред гимназија: општи тип²¹⁶

ИСХОДИ	ОБЛАСТ	САДРЖАЈ (Остваривање наставе и учења)
<p>Након завршеног разреда ученик ће моћи да:</p> <p>- разликује <u>значењске односе међу речима</u>;</p> <p>- препозна лексичке механизме – <u>метафору, метонимију, синегдоху</u>;</p> <p>- разликује типове <u>лексице</u> с обзиром <u>на порекло</u> (народне речи, црквенословенске речи и позајмљенице) и <u>сферу употребе</u> (историзми, архаизми, неологизми, термини);</p>	<p>ЈЕЗИК</p> <p>Лексикологија</p>	<p>Потребно је објаснити чиме се бави <u>лексикологија</u>, а чиме <u>лексикографија</u> (узнати ученике са најважнијим <u>речницима</u> српског језика и начинима њиховог коришћења). Важно је проширити основна знања о <u>полисемији</u> и, у вези с тим, упутити ученике у најважније начине за проширивање значења речи – <u>метафора, метонимија и синегдоха</u> (као језички механизми за <u>богаћење речника</u>). Потребно је <u>проширити</u> знања о <u>синонимији</u>,</p>

²¹⁶ ПГ 20, LXIXб: 22–28.

- препозна и правилно користи устаљене изразе (фразеологизме).													<p><u>антонимији</u>, <u>хомонимији</u>, <u>хиперонимији</u>, <u>паронимији</u>. Потребно је упознати ученике са класификацијом <u>лексике</u> с обзиром на <u>порекло</u> (народне речи, позајмљенице, црквенословенске речи) и <u>сферу употребе</u> (историзми, архаизми, неологизми, термини), као и проширити знања о <u>некњижевној лексици</u> српског језика (дијалектизми, регионализми, жаргон и вулгаризми). Потребно је објаснити шта су то <u>фразеологизми</u> и указати на њихову употребу у различитим функционалним стиливима [...] Препоручује се усмеравање ученика на истраживачки рад и пројектну наставу, чији би циљ био анализа лексике у непосредном окружењу, истраживање разговорног стила и извођење закључака. Препоручени број часова: 21.</p>		
ЛЕКСИКОЛОШКЕ КАТЕГОРИЈЕ КОЈЕ СЕ ЈАВЉАЈУ У ПРОГРАМУ:															
РЕЧ–РЕФЕРЕНТ	СИНОНИМИЈА	АНТОНИМИЈА	ХОМОНИМИЈА	ПОЛИСЕМИЈА	МЕТАФОРА	МЕТОНИМИЈА	СИНЕГДОХА	ХИПОНИМИЈА	ПАРОНИМИЈА	ЛЕКСИКА	БОГАЋЕЊЕ РЕЧНИКА	ЛЕКСИКО-ГРАФИЈА			
	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			

Табела 26: Лексикологија у програму наставе и учења за трећи разред гимназија: природно-математички смер²¹⁷

ИСХОДИ										САДРЖАЈ		
Након завршеног разреда ученик ће моћи да:										(Остваривање наставе и учења)		
<p>- разликује <u>значењске односе међу речима</u>;</p> <p>- препозна лексичке механизме – <u>метафору и метонимију</u>;</p> <p>- разликује типове <u>лексице</u> с обзиром на <u>порекло</u> (народне речи, црквенословенске речи и позајмљенице) и <u>сферу употребе</u> (историзми, архаизми, неологизми, термини);</p> <p>- разликује <u>некњижевну лексику</u> од књижевне;</p> <p>- препозна и правилно користи устаљене изразе (фразеологизме).</p>										<p>Потребно је проширити знања стечена у претходним разредима о <u>полисемији, синонимији, антонимији и хомонимији</u>. Очекивано је да наставник упозна ученике са класификацијом <u>лексице</u> с обзиром на <u>порекло</u> (народне речи, позајмљенице, црквенословенске речи) и <u>сферу употребе</u> (историзми, архаизми, неологизми, термини), као и подстакне проширивање знања о <u>некњижевној лексици</u> српског језика (дијалектизми, регионализми, жаргон и вулгаризми). Препоручује се усмеравање ученика на истраживачки рад и пројектну наставу, чији би циљ био анализа лексице у непосредном окружењу, истраживање разговорног стила и извођење закључака.</p> <p>Препоручени број часова: 13.</p>		
<p>ЈЕЗИК Лексикологија</p>												
ЛЕКСИКОЛОШКЕ КАТЕГОРИЈЕ КОЈЕ СЕ ЈАВЉАЈУ У ПРОГРАМУ:												
РЕЧ–РЕФЕРЕНТ	СИНОНИМИЈА	АНТОНИМИЈА	ХОМОНИМИЈА	ПОЛИСЕМИЈА	МЕТАФОРА	МЕТОНИМИЈА	СИНЕГДОХА	ХИПОНИМИЈА	ПАРОНИМИЈА	ЛЕКСИКА	БОГАЂЕЊЕ РЕЧНИКА	ЛЕКСИКО-ГРАФИЈА
	✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓		

4) Четврти разред

У садржајима и исходима програма наставе и учења за четврти разред гимназије (друштвено-језичког, општег и природно-математичког смера) **нема индикатора** који би упутили на **лексиколошки садржај** (било у ужем, било у ширем смислу) (ПГ 20, LXIXб: 38–50).

5.5.2.1.1. У **гимназијама**, када изучавање језика, за разлику од основношколске наставе, прати хијерархизовану устројеност језичких подсистема, лексикологија се обрађује у трећем разреду, и то у наставном подручју *Језика*. У актуелним програмима наставе и учења за

²¹⁷ ПГ 20, LXIXб: 28–34.

друштвено-језички и општи смер среће се најбогатији инвентар лексиколошких категорија у историји наставних програма. Наведена два смера имају готово идентичан лексиколошки садржај. Ученици се упознају са предметностима **лексикологије** и **лексикографије**, а у ову област укључени су и основни фразеолошки садржаји. На основу тога закључује се да је лексикологија и у савременим програмима схваћена као лексикологија у ширем смислу. Уз **полисемију** усвајају се три најзначајнија лексичка механизма: **метафора**, **метонимија** и **синегдоха**, при чему се последњи јавља први пут у ученичком појмовно-терминолошком систему. Иако је најмање захтевна, синегдоха је на последњем месту у низу, а на првом је, и даље, најзахтевнији механизам – метафора. У исходима програма за друштвено-језички смер наводи се да ученици треба да су на крају разреда оспособљени да *примењују* ове механизме у језичкој продукцији, док се на крају трећег разреда гимназије општег типа од њих захтева да га само *препознају*, што је захтев који припада нижем нивоу циљева (ревидиране) Блумове таксономије. Ово је једина разлика међу садржајима програма у области *Лексикологије* између наведена два гимназијска смера.²¹⁸ Друга разлика тиче се броја препоручених часова: за друштвено-језички смер тај број је 27, док се у гимназији општег типа за школску годину препоручује 21 час лексикологије. У сфери парадигматских лексичких односа наведене су **синонимија**, **антонимија**, **хомонимија**, а први пут у историји наставних програма и **хип(ер)онимија** и **паронимија**. Сматрамо да би се са овим лексичким односима ученици, макар у практичном погледу, морали упознати још у основној школи. На крају, знатан део програмског садржаја припада класификацији **лексике** с обзиром на порекло (домаће и стране речи) и сферу употребе (историзми, архаизми, неологизми, термини), некњижевној лексици (дијалектизми, регионализми, жаргонизми и вулгаризми), а затим и одређењу **фразеологије**, фразеологизама и указивањем на њихову употребу. За организовање наставе лексикологије наставницима је препоручена пројектна настава, током које би ученици могли истраживати и описивати лексику разговорног језика, чиме се негује функционални приступ у настави језика и снаже мотивациони механизми за усвајање овог садржаја.

Када је реч о садржајима из области *Лексикологије* за трећи разред **природно-математичког** смера, он је нешто редукованији. Од механизма полисемије наводе се само **метафора** и **метонимија** (синегдоха је изузета из садржаја). У оквиру лексичких парадигматских односа обрађују се **синонимија**, **антонимија** и **хомонимија** (нема хип(ер)онимије ни паронимије). Предвиђени садржај у вези са **лексиком** је идентичан са програмима других гимназијских смерова: обрађују се класификације с обзиром на порекло и сферу употребе, као и некњижевна лексика српског језика. Иако се у исходима програма овог смера наводи препознавање и коришћење фразеологизама, ове области нема у пописаним садржајима. Уз то, нема исхода, а ни садржаја, који се односе на употребу речника српског језика, што сматрамо крупним недостатком овог гимназијског програма. За наставу лексикологије у трећем разреду природно-математичког смера препоручено је 13 школских часова.

5.5.2.2. Гимназије за ученике са посебним способностима за филолошке науке

Од школске 2020/21. године у филолошким гимназијама у примени је нови програм наставе и учења за ученике првог разреда, а од 2021/22. године и за ученике другог разреда. Садржаји нових програма за трећи и четврти разред, који ће почети да се примењују од 2022/23,

²¹⁸ Уз летимичан поглед, неко би помислио да постоји још неколико разлика међу овим програмима. Иако у *исходима* програма за гимназије општег типа недостају они који се односе на (1) употребу речника српског језика, као и на (2) познавање некњижевне лексике, они се уредно налазе у пописаним *садржајима* овог програма, чиме се искључује различитост у односу на програм друштвено-језичког смера.

односно 2023/24. године, још увек нису објављени. У овом прегледу програмских садржаја из *Српског језика* истражујемо нове програме наставе и учења за први и други разред, а за трећи и четврти разред морамо консултовати наставни програм из 2016. године, који је за ове разреде и даље актуелан.

1) Први разред

Табела 27: *Лексикологија у програму наставе и учења за први разред филолошке гимназије*²¹⁹

ИСХОДИ										САДРЖАЈ		
Након завршеног разреда ученик ће моћи да:										ОБЛАСТ		
- примени у говору и писању лингвостилистичка знања.										ЛЕКСИКА		
										БОГАЋЕЊЕ РЕЧНИКА		
										ЛЕКСИКОГРАФИЈА		
ЛЕКСИКОЛОШКЕ КАТЕГОРИЈЕ КОЈЕ СЕ ЈАВЉАЈУ У ПРОГРАМУ:												
РЕЧ-РЕФЕРЕНТ	СИНОНИМИЈА	АНТОНИМИЈА	ХОМОНИМИЈА	ПОЛИСЕМИЈА	МЕТАФОРА	МЕТОНИМИЈА	СИНЕГДОХА	ХИПОНИМИЈА	ПАРОНИМИЈА	ЛЕКСИКА	БОГАЋЕЊЕ РЕЧНИКА	ЛЕКСИКОГРАФИЈА
										✓		

2) Други разред

У садржајима и исходима програма наставе и учења за други разред филолошке гимназије **нема индикатора** који би упутили на **лексиколошки садржај** (ПГ 21, LXX: 28–32).²²⁰

²¹⁹ ПГ 20, LXIXв: 46–49.

²²⁰ У упутствима за остваривање наставе и учења у оквиру области *Језик и језичка култура* јавља се *богаћење речника*, али је оно у вези са употребом творбених образаца, који се изучавају у оквиру програмске области *Морфологија у ширем смислу*, те ову напомену нисмо сматрали релевантном за наше истраживање.

3) Трећи разред

Табела 28: *Лексикологија у наставном програму за трећи разред филолошке гимназије*²²¹

ОБЛАСТ		САДРЖАЈ										
ЛЕКСИКОЛОГИЈА (СА ЕЛЕМЕНТИМА ТЕРМИНОЛОГИЈЕ И ФРАЗЕОЛОГИЈЕ)		<p><u>Лексема</u>. <u>Лексикографија</u>. Значењски (семантички) и формални односи међу лексемама (<u>синонимија</u>, <u>антонимија</u>, <u>паронимија</u>, <u>хипонимија</u>, <u>хомонимија</u> и <u>полисемија</u>, <u>метафорична</u>, <u>метонимијска</u> и <u>синегдохска</u> значења лексема).</p> <p>Стилска вредност лексема: <u>лексика</u> и функционални стилови; поетска лексика; варијантска лексика; дијалектизми и регионализми; архаизми и историзми; неологизми; жаргонизми; вулгаризми (повезати са употребом речника).</p> <p>Основни појмови о <u>терминологији</u> и терминима. Терминолошки речници. <u>Речи из страних језика</u> и калкови (дословне преведенице), однос према њима. Речници страних речи. Разумевање најважнијих префикса (и префиксоида) и суфикса (и суфиксоида) пореклом из класичних језика.</p> <p>Основни појмови о фразеологији и фразеолошким јединицама. Стилска вредност фразеолошких јединица. Клишеи и помодни изрази.</p>										
		ЛЕКСИКОЛОШКЕ КАТЕГОРИЈЕ КОЈЕ СЕ ЈАВЉАЈУ У ПРОГРАМУ:										
РЕЧ–РЕФЕРЕНТ	СИНОНИМИЈА	АНТОНИМИЈА	ХОМОНИМИЈА	ПОЛИСЕМИЈА	МЕТАФОРА	МЕТОНИМИЈА	СИНЕГДОХА	ХИПОНИМИЈА	ПАРОНИМИЈА	ЛЕКСИКА	БОГАЂЕЊЕ РЕЧНИКА	ЛЕКСИКО- ГРАФИЈА
	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓

4) Четврти разред

У наставном програму за четврти разред филолошке гимназије **нема индикатора** који би упутили на **лексиколошки садржај** (било у ужем, било у ширем смислу) (ПГ 17, LXVIб: 21).

5.5.2.2.1. Иако је у **филолошким гимназијама** предмет *Српски језик* одвојен од предмета *Књижевност*, што пружа могућност за ширу, дубљу и темељнију наставу оба подручја, садржаји из области *Лексикологије* се не разликују значајно у односу на програм друштвено-језичког смера. Мали помак учињен је новим програмом наставе и учења за **први разред**, у коме се појављују лексичко-семантичке вежбе којима се развија језички сензибилитет према стилски маркираној **лексици** и њеној употреби. Ипак, системско и теоријско изучавање лексикологије је, као и у свим гимназијама, програмирано за **трећи разред**. У наставном програму (који је тренутно и даље важећи у трећем и четвртном разреду) наводе се **исте теме као и оне предвиђене за друштвено-језички и општи гимназијски смер**. У овом садржају експлицитније се издвајају (1) основни појмови о **терминологији и терминолошким речницима**. Поред тога, додатак у односу на програм наставе и учења гимназија друштвеног смера представља садржај који се односи на (2) разумевање значења **префиксоида** и **суфиксоида** пореклом из класичних језика, а у оквиру одељка о фразеологији истакнути су и (3)

²²¹ ПГ 17, LXVIб: 20–21.

клишеи и помодни изрази. Приметили смо, са друге стране, да у овом наставном садржају нема експлицитног захтева за богаћењем речника. Све три наведене категорије додатног садржаја у односу на нове општегимназијске програме наставе и учења заправо су део редовног лексиколошког садржаја старих наставних програма, а у истом облику јављају се и у наставним програмима за средње стручне школе. Остаје питање да ли ће се у предстојећем програму наставе и учења за трећи разред филолошке гимназије лексиколошки садржај апсолутно уједначити са садржајем ове области за друштвено-језички смер или ће можда бити за нијансу богатији.

5.5.2.3. Средње стручне школе

Обавезни општеобразовни предмет *Српски језик и књижевност* у средњим стручним школама у појединим областима реализује се према **програмима наставе и учења** (в. фн. 213) за трогодишња и четворогодишња усмерења. Ипак, реформа програмских садржаја у овом тренутку још увек није обухватила све области стручног образовања, па тако изван број стручних трогодишњих и четворогодишњих образовних профила има наставу *Српског језика и књижевности* према **наставном програму** из 2013. године. Анализирали смо и старе и нове садржаје, како за трогодишње, тако и за четворогодишње образовне профиле, а резултате о темама из лексикологије доносимо у предстојећим табелама.

5.5.2.3.1. Четворогодишње стручне школе: наставни програми

1) Први разред

Табела 29: *Лексикологија у наставном програму за први разред четворогодишњих средњих стручних школа*²²²

ОБЛАСТ		САДРЖАЈ												
ЈЕЗИК Језички систем и науке које се њиме баве		Лексикологија. <u>Лексеме. Лексички фонд (речник, лексика).</u>												
ЛЕКСИКОЛОШКЕ КАТЕГОРИЈЕ КОЈЕ СЕ ЈАВЉАЈУ У ПРОГРАМУ:														
РЕЧ-РЕФЕРЕНТ	СИНОНИМИЈА	АНТОНИМИЈА	ХОМОНИМИЈА	ПОЛИСЕМИЈА	МЕТАФОРА	МЕТОНИМИЈА	СИНЕГДОХА	ХИПОНИМИЈА	ПАРОНИМИЈА	ЛЕКСИКА	БОГАЋЕЊЕ РЕЧНИКА	ЛЕКСИКО-ГРАФИЈА		
										✓				

²²² ПГ 13, LXII: 7–8.

2) Други разред

У наставном програму за други разред четворогодишњег средњег стручног образовања **нема индикатора** који би упутили на **лексиколошки садржај** (било у ужем, било у ширем смислу) (ПГ 13, LXII: 8–9).

3) Трећи разред

Табела 30: *Лексикологија у наставном програму за трећи разред четворогодишњих средњих стручних школа*²²³

ОБЛАСТ		САДРЖАЈ										
ЛЕЗИК ЛЕКСИКОЛОГИЈА (са елементима терминологије и фразеологије)		Значењски (семантички) и формални односи међу лексемама (<u>синонимија</u> ; <u>антонимија</u> , <u>полисемија</u> и <u>хомонимија</u> , <u>метафоричка</u> и <u>метонимијска</u> значења). Стилска вредност, <u>лексика</u> и функционални стилови; поетска лексика, варијантска лексика, дијалектизми и регионализми, архаизми и историзми; неологизми; жаргонизми; вулгаризми. (Повезати са <u>употребом речника</u>). <u>Речи из страних језика</u> и калкови (дословне преведенице), однос према њима. Речници страних речи. Разумевање најважнијих префикса (и префиксоида) и суфикса (и суфиксоида) пореклом из класичних језика. Основни појмови о <u>терминологији</u> и терминима. Терминолошки речници. Основни појмови о фразеологији и фразеолошким јединицама. Стилска вредност фразеолошких јединица. Клише и помодни изрази.										
КУЛТУРА ИЗРАЖАВАЊА Писмено изражавање		<u>Лексичка синонимија</u> и <u>вишезначност речи</u> , <u>избор речи</u> (прецизност). Појачавање и ублажавање исказа; обично, ублажено и увећано значење речи; <u>пренесена значења речи</u> (фигуративна употреба именица, глагола и придева).										
ЛЕКСИКОЛОШКЕ КАТЕГОРИЈЕ КОЈЕ СЕ ЈАВЉАЈУ У ПРОГРАМУ:												
РЕЧ-РЕФЕРЕНТ	СИНОНИМИЈА	АНТОНИМИЈА	ХОМОНИМИЈА	ПОЛИСЕМИЈА	МЕТАФОРА	МЕТОНИМИЈА	СИНЕГДОХА	ХИПОНИМИЈА	ПАРОНИМИЈА	ЛЕКСИКА	БОГАЋЕЊЕ РЕЧНИКА	ЛЕКСИКО-ГРАФИЈА
	✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓		●

4) Четврти разред

У наставном програму за четврти разред четворогодишњег средњег стручног образовања **нема индикатора** који би упутили на **лексиколошки садржај** (било у ужем, било у ширем смислу) (ПГ 13, LXII: 10–11).

²²³ *Idem*: 9–10.

5.5.2.3.2. Четворогодишње стручне школе: програми наставе и учења

1) Први разред²²⁴

У програму наставе и учења за први разред четворогодишњег средњег стручног образовања **нема индикатора** који би упутили на **лексиколошки садржај** (било у ужем, било у ширем смислу) (ПГ 19, LXVIIIђ: 23–24).

2) Други разред

Табела 31: *Лексикологија у програму наставе и учења за други разред четворогодишњих средњих стручних школа*²²⁵

ИСХОДИ										САДРЖАЈ					
Након завршеног разреда ученик ће моћи да:										(Остваривање наставе и учења)					
- препозна одлике стручно-научног стила; - примени одлике новинарског стила.										КУЛТУРА ИЗРАЖАВАЊА			<u>Лексичке вежбе</u>		
ЛЕКСИКОЛОШКЕ КАТЕГОРИЈЕ КОЈЕ СЕ ЈАВЉАЈУ У ПРОГРАМУ:															
РЕЧ-РЕФЕРЕНТ	СИНОНИМИЈА	АНТОНИМИЈА	ХОМОНИМИЈА	ПОЛИСЕМИЈА	МЕТАФОРА	МЕТОНИМИЈА	СИНЕГДОХА	ХИПОНИМИЈА	ПАРОНИМИЈА	ЛЕКСИКА	БОГАЂЕЊЕ РЕЧНИКА	ЛЕКСИКО- ГРАФИЈА			
										✓					

3) Трећи разред

Табела 32: *Лексикологија у програму наставе и учења за трећи разред четворогодишњих средњих стручних школа*²²⁶

ИСХОДИ										САДРЖАЈ					
Након завршеног разреда ученик ће моћи да:										(Остваривање наставе и учења)					
- препозна и одреди вредност <u>лексема</u> ; - уме да се служи <u>речницима</u> ; - наведе примере <u>синонима</u> ,										ЛЕКСИКОЛОГИЈА			- Основни појмови из лексикологије (лексема, њено значење) - <u>Полисемија</u> и <u>хомонимија</u>		

²²⁴ Садржаји из лексикологије идентични су у програмима наставе и учења свих разреда за четворогодишње образовне профиле из области: *Здравство и социјална заштита* (ПГ 19, LXVIIIђ: 19–28; у примени од шк. 2019/2020), *Економија, право и администрација* (ПГ 19, LXVIIIе: 4–9; у примени од шк. 2019/2020), *Електротехника* (ПГ 18, LXVIIIг: 6–19; у примени од шк. 2018/2019), *Машињство и обрада метала* (ПГ 18, LXVIIж: 5–18; у примени од шк. 2018/2019), *Хемија, неметали и графичарство* (ПГ 18, LXVIIз: 8–13; 92–97; у примени од шк. 2018/2019), *Трговина, угоститељство и туризам* (ПГ 18, LXVIIи: 385–397; у примени од шк. 2018/2019).

²²⁵ ПГ 19, LXVIIIђ: 25–26.

²²⁶ *Idem*: 26–27.

антонима, хомонима, жаргона...													- <u>Синонимија</u> и <u>антонимија</u> - Састав <u>лексике</u> српског књижевног (стандардног) језика - Дијалектизми, архаизми и историзми, неологизми, жаргонизми, вулгаризми - Фразеологизми - Термини - <u>Речници</u> и <u>служење њима</u>		
- износи став, користи аргументе и процењује опште и сопствене вредности у <u>усменом и писаном изражавању</u> .										КУЛТУРА ИЗРАЖАВАЊА			<u>Лексичке вежбе</u>		
ЛЕКСИКОЛОШКЕ КАТЕГОРИЈЕ КОЈЕ СЕ ЈАВЉАЈУ У ПРОГРАМУ:															
РЕЧ–РЕФЕРЕНТ	СИНОНИМИЈА	АНТОНИМИЈА	ХОМОНИМИЈА	ПОЛИСЕМИЈА	МЕТАФОРА	МЕТОНИМИЈА	СИНЕГДОХА	ХИПОНИМИЈА	ПАРОНИМИЈА	ЛЕКСИКА	БОГАЂЕЊЕ РЕЧНИКА	ЛЕКСИКО-ГРАФИЈА			
	✓	✓	✓	✓						✓		●			

4) Четврти разред

Табела 33: *Лексикологија у програму наставе и учења за четврти разред четворогодишњих средњих стручних школа*²²⁷

ИСХОДИ Након завршеног разреда ученик ће моћи да:										ОБЛАСТ			САДРЖАЈ (Остваривање наставе и учења)		
- састави биографију, молбу, жалбу, приговор...; - процењује вредност понуђених културних садржаја.										КУЛТУРА ИЗРАЖАВАЊА			<u>Лексичке вежбе</u>		
ЛЕКСИКОЛОШКЕ КАТЕГОРИЈЕ КОЈЕ СЕ ЈАВЉАЈУ У ПРОГРАМУ:															
РЕЧ–РЕФЕРЕНТ	СИНОНИМИЈА	АНТОНИМИЈА	ХОМОНИМИЈА	ПОЛИСЕМИЈА	МЕТАФОРА	МЕТОНИМИЈА	СИНЕГДОХА	ХИПОНИМИЈА	ПАРОНИМИЈА	ЛЕКСИКА	БОГАЂЕЊЕ РЕЧНИКА	ЛЕКСИКО-ГРАФИЈА			
										✓					

5.5.2.3.2.1. У **наставном програму** за **средње стручне четворогодишње** школе лексикологија се први пут спомиње експлицитно већ у **првом** разреду, у оквиру прегледа језичког система и наука које се њиме баве. Тада се наводи и основна јединица лексикологије и

²²⁷ *Idem*: 27–28.

појмови који су с њом у уској вези – *лексема, лексика, речнички фонд, речник*. Ипак, системско и теоријско учење о овој дисциплини, као и у гимназијама, планирано је за **трећи разред**, у оквиру подручја *Језик*, али се део лексиколошких тема преноси и на подручје *Културе* (писменог) *изражавања*. Ако се пажљиво погледа садржај овог програма, закључује се да је он не само **једнак** лексиколошком садржају у **програму** наставе и учења за **природно-математички смер** гимназије него је од њега – сасвим неочекивано – помало и **опширнији**. Додатни садржај тиче се наведених тема које се помињу и у програму за филолошке гимназије (1. терминологија и терминолошки речници; 2. разумевање значења префиксоида и суфиксоида и 3. клишеи и помодни изрази), а ученике треба упућивати, према захтевима овог наставног програма, и на **употребу речника** (чега, како смо видели, нема у програму за гимназије природно-математичког смера).

Нови **програми наставе и учења** за четворогодишње стручне школе претрпели су извесне корекције. Лексикологија се и даље обрађује у трећем разреду у оквиру истоимене области. У погледу садржаја, наводи се **полисемија** (док се метафора и метонимија као лексички механизми овде не спомињу). То је једина значајна садржајна измена у области лексикологије у односу на (претходни) наставни програм. У пољу лексичке парадигматике, као и досада, обрађују се **синонимија, антонимија и хомонимија**, са циљем да се ученик оспособи да самостално *наводи* примере (а не само да их препознаје). Други део садржаја припада **лексичким слојевима** с обзиром на сферу употребе, фразеологији и терминологији. Задржава се и инструкција која налаже **употребу речника**. Осим у овој предметној области, лексиколошке назнаке уочавају се и у области *Културе изражавања*, где се појављују **лексичке вежбе**. Корисно је што се оне јављају у истој области и за наредни, четврти разред. Одавде се може закључити да је програм наставе и учења за четворогодишње стручне школе додатно функционализован у односу на (још увек постојећи) наставни програм. Та функционализација операционализована је увођењем јасних и конкретних исхода усмереним на развој ученичких комуникативних компетенција, минималним растерећењем теоријских конструката и експлицитним увођењем лексичких вежби у другом, трећем и четвртном разреду, којима се континуирано развија култура усменог и писменог изражавања на лексичком плану.

5.5.2.3.3. Трогодишње стручне школе: наставни програми

1) Први разред

Табела 34: *Лексикологија у наставном програму за први разред трогодишњих средњих стручних школа*²²⁸

ОБЛАСТ	САДРЖАЈ
ЈЕЗИК Језички систем и науке које се њиме баве	Лексикологија. Лексички фонд (богаћење речника, стручна терминологија).
ЛЕКСИКОЛОШКЕ КАТЕГОРИЈЕ КОЈЕ СЕ ЈАВЉАЈУ У ПРОГРАМУ:	

²²⁸ ПГ 13, LXII: 2–3.

РЕЧ–РЕФЕРЕНТ	СИНОНИМИЈА	АНТОНИМИЈА	ХОМОНИМИЈА	ПОЛИСЕМИЈА	МЕТАФОРА	МЕТОНИМИЈА	СИНЕГДОХА	ХИПОНИМИЈА	ПАРОНИМИЈА	ЛЕКСИКА	БОГАЋЕЊЕ РЕЧНИКА	ЛЕКСИКО-ГРАФИЈА
										✓	✓	

2) Други разред

Табела 35: *Лексикологија у наставном програму за други разред трогодишњих средњих стручних школа*²²⁹

ОБЛАСТ		САДРЖАЈ										
ЈЕЗИК Лексикологија		Значењски (семантички) и формални односи међу лексемама (<u>синонимија</u> ; <u>антонимија</u> ; <u>полисемија</u> и <u>хомонимија</u> ; <u>метафорична</u> и <u>метонимијска</u> значења). Основни појмови о <u>терминологији</u> и стручним терминима. <u>Терминолошки речници</u> .										
ЛЕКСИКОЛОШКЕ КАТЕГОРИЈЕ КОЈЕ СЕ ЈАВЉАЈУ У ПРОГРАМУ:												
РЕЧ–РЕФЕРЕНТ	СИНОНИМИЈА	АНТОНИМИЈА	ХОМОНИМИЈА	ПОЛИСЕМИЈА	МЕТАФОРА	МЕТОНИМИЈА	СИНЕГДОХА	ХИПОНИМИЈА	ПАРОНИМИЈА	ЛЕКСИКА	БОГАЋЕЊЕ РЕЧНИКА	ЛЕКСИКО-ГРАФИЈА
	✓	✓	✓	✓	✓	✓				●		●

3) Трећи разред

Табела 36: *Лексикологија у наставном програму за трећи разред трогодишњих средњих стручних школа*²³⁰

ОБЛАСТ		САДРЖАЈ										
КУЛТУРА ИЗРАЖАВАЊА Писмено изражавање		<u>Лексичка синонимија</u> и <u>вишезначност</u> речи, <u>избор речи</u> (прецизност). Појачавање и ублажавање исказа; обично, ублажено и увећано значење речи; <u>пренесена значења речи</u> (фигуративна употреба именица, глагола и придева).										
ЛЕКСИКОЛОШКЕ КАТЕГОРИЈЕ КОЈЕ СЕ ЈАВЉАЈУ У ПРОГРАМУ:												

²²⁹ ПГ 13, LXII: 3–4.

²³⁰ ПГ 13, LXII: 4.

РЕЧ–РЕФЕРЕНТ	СИНОНИМИЈА	АНТОНИМИЈА	ХОМОНИМИЈА	ПОЛИСЕМИЈА	МЕТАФОРА	МЕТОНИМИЈА	СИНЕГДОХА	ХИПОНИМИЈА	ПАРОНИМИЈА	ЛЕКСИКА	БОГАЋЕЊЕ РЕЧНИКА	ЛЕКСИКО- ГРАФИЈА
	✓			✓	●					●		

5.5.2.3.4. Трогодишње стручне школе: програми наставе и учења

1) Први разред²³¹

У програму наставе и учења за први разред трогодишњег средњег стручног образовања **нема индикатора** који би упутили на **лексиколошки садржај** (било у ужем, било у ширем смислу) (ПГ 18, LXVIIд: 6–9).

2) Други разред

Табела 37: *Лексикологија у програму наставе и учења за други разред трогодишњих средњих стручних школа*²³²

ИСХОДИ					ОБЛАСТ					САДРЖАЈ		
Након завршеног разреда ученик ће моћи да:										(Остваривање наставе и учења)		
- примени одлике новинарског стила.					КУЛТУРА ИЗРАЖАВАЊА					<u>Лексичке вежбе</u>		
ЛЕКСИКОЛОШКЕ КАТЕГОРИЈЕ КОЈЕ СЕ ЈАВЉАЈУ У ПРОГРАМУ:												
РЕЧ–РЕФЕРЕНТ	СИНОНИМИЈА	АНТОНИМИЈА	ХОМОНИМИЈА	ПОЛИСЕМИЈА	МЕТАФОРА	МЕТОНИМИЈА	СИНЕГДОХА	ХИПОНИМИЈА	ПАРОНИМИЈА	ЛЕКСИКА	БОГАЋЕЊЕ РЕЧНИКА	ЛЕКСИКО- ГРАФИЈА
										✓		

²³¹ Лексиколошки садржаји идентични су за све разреде у програмима наставе и учења за трогодишње образовне профиле из области: *Саобраћај* (ПГ 18, LXVIIд: 6–15; у примени од шк. 2018/2019), *Текстилно и кожарство* (ПГ LXVIIIж: 173–176; у примени од шк. 2019/2020), *Геодезија и грађевинарство* (ПГ 18, LXVIIђ: 6–15; у примени од шк. 2018/2019), *Пољопривреда, производња и прерада хране* (ПГ 18, LXVIIе: 6–15; у примени од шк. 2018/2019), *Остало – личне услуге* (ПГ 19, LXVIIIз: 4–7; у примени од шк. 2020/2021).

²³² ПГ 18, LXVIIд: 10–12.

3) Трећи разред

Табела 38: *Лексикологија у програму наставе и учења за трећи разред трогодишњих средњих стручних школа*²³³

ИСХОДИ										САДРЖАЈ					
Након завршеног разреда ученик ће моћи да:										(Остваривање наставе и учења)					
<ul style="list-style-type: none"> - препозна и одреди вредност <u>лексеме</u>; - наведе примере <u>синонима</u>, <u>антонима</u>, <u>хомонима</u>, <u>жаргона</u>... 										ЛЕКСИКОЛОГИЈА			<ul style="list-style-type: none"> - <u>Синонимија</u> - <u>Хомонимија</u> - <u>Антонимија</u> - <u>Полисемија</u> - Састав <u>лексике српског</u> књижевног језика - Дијалектизми - Архаизми и историзми - Вулгаризми - Неологизми - Жаргонизми - Термини - Фразеологизми 		
<ul style="list-style-type: none"> - износи став, користи аргументе и процењује опште и сопствене вредности у <u>усменом и писаном изражавању</u>; - примени одлике административног стила; - примени вештину комуникације у ситуацијама везаним за струку. 										КУЛТУРА ИЗРАЖАВАЊА			<u>Лексичке вежбе</u>		
ЛЕКСИКОЛОШКЕ КАТЕГОРИЈЕ КОЈЕ СЕ ЈАВЉАЈУ У ПРОГРАМУ:															
РЕЧ–РЕФЕРЕНТ	СИНОНИМИЈА	АНТОНИМИЈА	ХОМОНИМИЈА	ПОЛИСЕМИЈА	МЕТАФОРА	МЕТОНИМИЈА	СИНЕГДОХА	ХИПОНИМИЈА	ПАРОНИМИЈА	ЛЕКСИКА	БОГАЋЕЊЕ РЕЧНИКА	ЛЕКСИКО- ГРАФИЈА			
	✓	✓	✓	✓						✓					

5.5.2.3.4.1. Најзад, лексикологији је у **наставном програму за трогодишње средње стручне** школе посвећено мање или више простора у сва три разреда. У **првом** се она помиње кроз преглед наука које се баве изучавањем језичког система. Ипак, уз назив дисциплине, помињу се још и *лексички фонд*, *богаћење речника* и *стручна терминологија*. Запажа се да овај програм није, као програм за четворогодишње школе, предвиђао помињање термина *лексема*, *лексика*, већ је усмерен на практичну примену значајну за овај степен стручног образовања. Највише простора лексикологија добија у **другом** разреду средњих стручних школа у којима се још увек примењује овај (стари) наставни програм. Може се уочити да у њему лексиколошки садржај има два главна тежишта. Прво од њих чини лексикологија у ужем смислу: **полисемија** (са **метафором** и **метонимијом**), **синонимија**, **антонимија** и **хомонимија**. Друго тежиште је на

²³³ ПГ 18, LXVIIд: 13–15.

терминологији и термилошким речницима. Сматрамо да су лексиколошке теме за овај образовни тип веома добро биле избалансиране: обнављају се и проширују већ познате лексичкосемантичке категорије и односи на којима је утемељен лексички систем, а са друге стране ученици се усмеравају на онај лексички слој који уско припада њиховој струци (упућивањем на термине и термилошке речнике). Из овог садржаја искључени су сви други лексички слојеви и поделе, а нема ни фразеологије. Лексика и лексикографија овде су прагматично сведене на терминологију и термилошке речнике. Овакво решење сматрамо врло оправданим и функционалним. У завршном, **трећем**, разреду, у оквиру *Културе изражавања* поново ће се јавити лексичка синонимија, полисемија и фигуративна значења, уз истакнуту потребу за прецизним одабиром речи (лексике) које имају и функцију стилског нијансирања.

Нови **програми наставе и учења** за трогодишње средње стручне школе претрпели су неколико значајнијих измена. У првом разреду нема никаквог експлицитног лексиколошког садржаја, у **другом** се у области *Културе изражавања* наводе само **лексичке вежбе** (усмерене на усвајање одлика новинарског стила), а системски лексиколошки садржај пребачен је у **трећи** (завршни) разред. У програмској области *Лексикологија* наведени су парадигматски лексички односи (синонимија, антонимија и хомонимија) и полисемија (без помињања њених механизма). Задржани су само термини (без терминологије као дисциплине и без термилошких речника). Уведени су лексички слојеви књижевног и некњижевног језика, као и фразеологизми. Ови садржаји усмерени су на препознавање (функционално-стилске) вредности лексеме и навођења примера који илуструју лексичке односе и лексичке слојеве. У истом разреду у области *Култура изражавања* спомињу се и **лексичке вежбе** усмерене на усвајање одлика административног стила и развој укупног усменог и писаног изражавања за потребе струке. Сматрамо да је у овом случају садржај *наставних програма* био квалитетнији јер се лексиколошким категоријама поклањало пажње у свим разредима, а највише у другом (централном) разреду. Измештање лексикологије на (крајњи?) програм трећег разреда, када су ученици већ увелико усмерени на практичан рад у струци, ову језичку дисциплину само додатно маргинализује. Надаље, одбацивање употребе (термилошких) речника сматрамо недопустивим, а оптерећење програма бројним типовима лексичких слојева непотребним за трогодишње стручно образовање. Ученици који су одабрали ове образовне профиле требало би да првенствено негују и богате лексику своје струке, а на тим примерима могу учавати и парадигматске односе и шареноликост значења, те функционисање лексичког система који описује језик њиховог позива. На тај начин они су мотивисанији за учење лексикологије јер се кроз примере успоставља корелација са њиховим најважнијим стручним предметима.

5.6. Стандарди образовних постигнућа засновани на ученичким компетенцијама

Стандарди образовних постигнућа представљају скуп исхода до којих се долази након једног образовног циклуса (в. т. 5.3.1, 5.3.2, 5.3.3). Исходима се дефинишу (описују) ученичке компетенције на различитим нивоима. Они проистичу из наставних циљева и хијерархијски су устројени.

Најпознатију таксономију образовних циљева израдио је Б. Блум са сарадницима (1956) у три домена која се развијају током образовног процеса, при чему су циљеви са когнитивног домена имали највише одјека у педагошкој теорији (Вилотијевић 2000а: 169–190) и утицали на структурисање образовних курикулума.²³⁴ У оквиру њега именовано је шест нивоа сложености

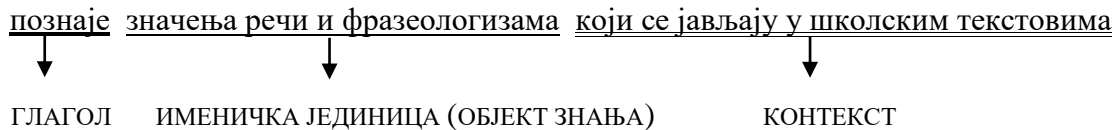
²³⁴ Таксономија образовних циљева односила се на когнитивни, афективни и психомоторни домен (Bloom et al. 1956: 7–8).

знања (којима се истовремено указује и на когнитивну сложеност операција које се изводе на сваком нивоу): 1) знање, 2) разумевање, 3) примена, 4) анализа, 5) синтеза и 6) евалуација. Међу овим нивоима постоји однос међусобне условљености и сваки се посебно даље стратификује. Досегнутост сваког нивоа именује се и процењује глаголима који описују ученичке способности (нпр. *зна*, *идентификује*, *показује*, *интерпретира*, *примењује*, *објашњава*, *интегрише*, *процењује*, *просуђује*, и многим другим) (Bloom et al. 1956).

Будући да се у оквирима овакве таксономије наставних циљева креирају **исходи образовних курикулума** и **стандарди образовних постигнућа**, они типично имају следећу структуру:

ГЛАГОЛ + ИМЕНИЦА (+ КОНТЕКСТ)

Глагол може бити активан (*саставља*, *показује*, *примењује*) или неактиван (*познаје*, *зна*, *влада*) и може бити праћен неким прилогом, који ће описати степен ученикове компетенције. Именицом, тј. именичком јединицом, упућује се на објект знања. Уз њих се може јавити контекст, којим ће се указати на услове под којим се дато знање или способност активирају (Listeš i Grubišić Belina 2016: 85). Тако се долази до форме типичног стандарда, на пример:



Примарна, једнодимензионална, таксономија образовних циљева Блума и сарадника, након дугогодишњег теоријског и практичног преиспитивања, добила је ревидирану верзију, коју су објавили његови сарадници Л. Андерсон, Д. Кратвол и др. (2001). Нова варијанта је, за разлику од претходне, дводимензионална. У њој се, са једне стране, издвајају сама **знања**, а са друге, **когнитивни процеси** којима се она досежу. *Знања* су хијерархизована у четири нивоа: 1) чињеничко (фактографско) знање, 2) концептуално знање (знање појмова и концепата), 3) процедурално знање (знање поступака и редоследа) и 4) метакогнитивно знање (свест о сопственим менталним активностима у процесу стицања знања). *Когнитивни процеси* изражени су кроз шест нивоа: 1) памтити, 2) разумети, 3) применити, 4) анализирати, 5) вредновати и 6) стварати. Ове две димензије међусобно се укрштају, те тако чине познату таксономску таблицу, у којој се сваки исход може сместити у једно или неколико поља и која помаже наставницима да прецизирају циљеве и задатке, облике и методе рада, исходе. Сврха ове таблице јесте да се тежиште наставних циљева помери са нижих нивоа знања и операција ка вишим нивоима (Listeš i Grubišić Belina 2016: 97).

Табела 39: *Таксономска таблица ревидиране Блумове таксономије* (према Anderson, Krathwohl et al. 2001: 28)

Димензија знања	Димензија когнитивног процеса					
	1.Памтити	2.Разумети	3.Применити	4.Анализирати	5.Вредновати	6.Стварати
1. чињеничко знање						
2. концептуално знање						
3. процедурално знање						
4. метакогнитивно знање						

Свака од наведених димензија когнитивног процеса грана се на неколико поткатегорија. Андерсон и Кратвол (2001: 67–68) наводе следеће: 1. **памтити** → *препознати, призвати*; 2. **разумети** → *интерпретирати, опримерити, класификовати, резимирати, закључити, упоредити, објаснити*; 3. **применити** → *извршити, употребити*; 4. **анализирати** → *разликовати, организовати, окарактерисати*; 5. **вредновати** → *проверавати, критиковати*; 6. **стварати** → *изводити хипотезе, планирати, произвести*. Ови глаголи улазе у структуру образовних стандарда и предметних исхода, а могу и олакшати наставнику прецизирање циљева и допринети ефикаснијој настави. У нашој средини теоретичари и практичари наставе усмерене на развој ученичких компетенција ослањају се првенствено на једнодимензионални модел Блумове таксономије, док је писање наставних програма, уџбеника методика наставе и осмишљавање професионалних обука заснованих на дводимензионалном (ревидираном) моделу још увек у повоју, те њихово унапређење на овом пољу тек предстоји (Бјекић, Златић и Најдановић-Томић 2006: т. 8).

5.6.1. Лексикологија у образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања

Једна од пет области из предмета Српски језик у образовним стандардима за крај првог образовног циклуса (в. Стандарди постигнућа за крај првог циклуса образовања 2011) јесте *Граматика и лексикологија*, која је, као и већина осталих области у овом циклусу, подељена на три нивоа постигнућа: основни, средњи и напредни ниво. У оквиру подобласти *Лексикологија* издвајају се следећи стандарди:²³⁵

- 1) Основни ниво
 - 1СЈ.1.4.4. препознаје антонимију
 - 1СЈ.1.4.5. познаје значења речи и фразеологизама који се употребљавају у свакодневной комуникацији (у кући, школи и сл.)

- 2) Средњи ниво
 - 1СЈ.2.4.8. препознаје синонимију
 - 1СЈ.2.4.9. познаје значења речи и фразеологизама који се јављају у школским текстовима (у уџбеницима, књигама из лектире и сл.) и правилно их употребљава

- 3) Напредни ниво
 - 1СЈ.3.4.4. одређује значења непознатих речи и фразеологизама на основу ситуације и текста/контекста у којем су употребљени
 - 1СЈ.3.4.5. употребљава речи у основном и пренесеном/фигуративном значењу²³⁶

²³⁵ Лексиколошке појаве/категорије/теме из наведених стандарда јављаће се у још понеким стандардима који припадају областима *Вештине читања и разумевања прочитаног* и *Писаног изражавања*. Нећемо их понављати, јер дефакто не именују ништа ново.

²³⁶ Способност *препознавања* фигуративног значења у тексту описана је стандардом са средњег нивоа, 1СЈ.2.2.6, који припада области *Вештине читања и разумевања прочитаног*.

Према образовним стандардима, након прва четири разреда основне школе ученик треба да препознаје основне парадигматске лексичке односе: **антонимију и синонимију**. Дакле, њих би током овог образовног циклуса требало разумети и усвајати само у практичном погледу и на нивоу препознавања, чиме се досеже најнижи ниво Блумове ревидиране таксономије.

Посебно је значајна чињеница да су аутори наведених стандарда имплицитно сугерисали да је антонимија базичнији и једноставнији семантички однос за препознавање, те је сместили на основни ниво, за разлику од синонимије, која је за нијансу захтевнија и отуда је сврстана на средњи ниво.

У оквиру *Вештине читања и разумевања прочитаног* издваја се стандард са средњег нивоа који се односи на *препознавање фигуративног значења речи*, док се *употреба* оваквих значења јавља у стандарду са напредног нивоа у потподручју *Лексикологија*.

Познавање **лексике** (значења речи) јавља се у сва три нивоа потподручја *Лексикологије*. На основном нивоу ученик треба да *познаје* значења речи из свакодневне комуникације, на средњем да *познаје* и *употребљава* речи из уџбеничке литературе (при чему се и глаголом и контекстом упућује на виши степен знања и компетенција). Најзад, на напредном нивоу у овом домену ученик треба да је способен да одреди значење непознатих речи из различитих контекста.

5.6.2. Лексикологија у образовним стандардима за крај основног образовања

У стандардима за крај другог образовног циклуса лексиколошке категорије дефинисане су у подобласти *Лексика*, која је део шире области *Граматика, лексика, народни и књижевни језик* (в. Стандарди постигнућа за крај обавезног образовања 2010).

1) Основни ниво СЈ.1.3.12. *познаје* основне лексичке појаве: једнозначност и вишезначност речи; основне лексичке односе: синонимију, антонимију, хомонимију; метафору као лексички механизам

СЈ.1.3.13. *препознаје* различита значења вишезначних речи које се употребљавају у контексту свакодневне комуникације (у кући, школи и сл.)

СЈ.1.3.14. *зна* значења речи и фразеологизама који се употребљавају у контексту свакодневне комуникације (у кући, школи и сл.), као и оних који се често јављају у школским текстовима (у уџбеницима, текстовима из лектире и сл.)

СЈ.1.3.15. *одређује* значења непознатих речи и израза на основу њиховог састава и/или контекста у коме су употребљени (једноставни случајеви)

СЈ.1.3.16. *служи се* речницима, приручницима и енциклопедијама

2) Средњи ниво СЈ.2.3.9. *познаје* метонимију као лексички механизам

СЈ.2.3.10. *зна* значења речи и фразеологизама који се јављају у школским текстовима (у уџбеницима, текстовима из лектире и сл.), као и литерарним и медијским текстовима намењеним младима, и

правилно их *употребљава*

CJ.2.3.11. *одређује значења непознатих речи* и израза на основу њиховог састава и/или контекста у коме су употребљени (сложенији примери)

3) Напредни ниво CJ.3.3.7. *уме да одреди значења непознатих речи* и израза на основу њиховог састава, контекста у коме су употребљени, или на основу њиховог порекла

CJ.3.3.8. *зна значења речи* и фразеологизама у научнопопуларним текстовима, намењеним младима, и правилно их *употребљава*

У складу са наведеним стандардима, већина ученика на крају завршене основне школе требало би да познаје основне лексичкосемантичке категорије: **полисемију** и **метафору** као лексички механизам, као и основне парадигматске лексичке односе – **синонимију**, **антонимију** и **хомонимију**. На овом, основном, нивоу ученици треба да владају **лексиком** свакодневне комуникације, тј. да (пре)познају основна и изведена значења речи у контексту или ван њега. Требало би да су способни да одреде и значење једноставније непознате речи. Ипак, јасно је да критеријум једноставности није увек лако одредити. На основном нивоу, ученик је оспособљен за употребу **речника** и енциклопедија.

На следећем, средњем, нивоу од лексиколошких категорија у ужем смислу издваја се једино познавање **метонимије** као лексичког механизма. Поред тога, јављају се још два стандарда која су посвећена **лексици**: ученици познају и употребљавају речи из неколико језичких варијетета и способни су да одреде значење непознате речи, када је она мало сложенија (мање фреквентна, мање транспарентна, са мањим бројем значења и деривата и др.). Није сасвим јасно зашто се метонимијски механизам сматра сложенијим и тежим од метафоричног, па је сврстан на средњи ниво, када је, како смо видели у претходном поглављу, он логичнији, прозирнији, когнитивно једноставнији. Од свих лексиколошких категорија, према овим стандардима, метонимија спада у најтеже које се обрађују у основној школи, а заправо је утемељена у једној од најбазичнијих менталних операција.

Највише компетенције огледају се у познавању и употреби домаће и позајмљене **лексике** из ширег круга функционалних варијетета. Стандарди не предвиђају познавање и употребу ниједне лексичкосемантичке категорије на напредном нивоу. То сведочи о чињеници да устројство лексичког система и односа који владају међу његовим јединицама спада у ред елементарних знања, иако сугерисана хијерархија међу њима није сасвим поуздана.²³⁷

²³⁷ Ова наша претпоставка подржана је и уписаном звездicom у експоненту уз метафору и метонимију у оригиналном тексту стандарда, која означава да оне нису биле испитане у тренутку састављања стандарда, као што је то био случај са другим лексичким категоријама (Стандарди постигнућа за крај обавезног образовања 2010: 17).

5.6.3. Лексикологија у образовним стандардима за крај општег средњег и средњег стручног образовања

За предмет *Српски језик и књижевност* у документу стандарда образовних постигнућа након завршене средње школе (гимназије или средње стручне школе) најпре су описане (1) **опште предметне компетенције** кроз три нивоа, а потом и (2) **специфичне предметне компетенције** – за језик и књижевност. Њих затим прате (3) дефинисани **стандарди** на три нивоа постигнућа за свако од три наставна подручја: *Језик*, *Књижевност* и *Језичка култура*.

(1) У оквиру **општих** предметних компетенција лексиколошке теме у ширем смислу појављују се на сва три нивоа (Стандарди постигнућа за крај средњег образовања 2013: 2–3).

– Основни ниво: [Ученик] има развијен речник, у складу са средњим нивоом образовања, а речи употребљава у складу са приликом.

– Средњи ниво: Има богат речник.

– Напредни ниво: Има основна знања о речницима и структури речничког чланка.

(2) Под **специфичним** предметним компетенцијама лексиколошке теме у ширем смислу јављају се и у области *Језика* (на основном и средњем нивоу) и у области *Књижевности* (само на основном нивоу) (*idem*: 4–5).

а) Језик

– Основни ниво: Има основна знања о значењу речи; познаје најважније речнике српског језика и уме да се њима користи.

– Средњи ниво: Има богат речник и уме да употреби одговарајућу реч у складу са приликом; усмерен је ка богаћењу сопственог речника.

б) Књижевност

– Основни ниво: богаћење лексичког фонда.

(3) У **стандардима** постигнућа за средњу школу лексиколошке категорије јављају се у области *Језика* (на сва три нивоа) и *Језичке културе* (само на основном нивоу) (*idem*: 6–15).

а) Језик

– Основни ниво: 2.СЈК.1.1.6. *Има лексички фонд* који је у складу са средњим нивоом образовања; *прави разлику* између формалне и неформалне лексике и употребљава их у складу са приликом; *има основна знања о значењу речи*; *познаје* основне лексичке односе (синонимију, антонимију, хомонимију); *познаје* метафору као лексички механизам; нема одбојност према речима страног порекла, али их не прихвата некритички и аутоматски; *познаје* појам термина и фразеологизма; *познаје* најважније речнике српског језика и уме да се њима користи.

– Средњи ниво 2СЈК.2.1.6. *Има* богат и уразноличен лексички фонд (укључујући и интелектуалну и интернационалну лексику и познавање најфреквентнијих интернационалних префикса и суфикса). Тај фонд *употребљава* у складу с приликом; види језик као низ могућности које му служе да изрази индивидуално искуство и усмерен је ка богаћењу сопственог речника; *познаје* хиперонимију/хипонимију, паронимију;

разликује лексичке слојеве; *познаје* метонимију као лексички механизам.

– Напредни ниво: 2.СЈК.3.1.5. *Има* основна знања о речницима и структури речничког чланка.

б) Језичка култура

– Основни ниво: 2.СЈК.1.3.8. [...] *препознаје* конотативно значење речи у датом контексту и *разуме* сврху конотативног значења у књижевном и неуметничком тексту; *одређује* значење непознате речи на основу контекста и творбеног модела; *разуме* значај читања за богаћење лексичког фонда.

Може се закључити да су у стандардима за крај средњег образовања лексичкосемантичке категорије распоређене на основном и средњем нивоу постигнућа. Сви ученици након завршене средње школе требало би да познају **синонимију**, **антонимију** и **хомонимију**, као и **метафору** као лексички механизам. Ове исте категорије јављају се и на основном нивоу постигнућа у стандардима за крај основног образовања. Зачуђујуће је то што се полисемија у средњошколским стандардима не помиње термилошки; она се, евентуално, може подразумевати под делом стандарда „*има* основна знања о значењу речи”, мада у оваквим документима не би требало да остаје могућности за различите интерпретације. Препознавање **конотативног значења** речи такође спада у ред знања са основног нивоа и први пут се помиње у средњошколским стандардима. На основном нивоу подразумевано је и познавање и употреба речника савременог српског језика.

Други део парадигматских лексичких односа, који се према програмима наставе и учења и стандардима не учи у основној школи, овде ће се јавити на средњем нивоу постигнућа: реч је о **хипонимији** и **паронимији**. Не сматрамо да ови односи треба да припадају истом нивоу, будући да је хипонимија далеко елементарнији и једноставнији однос од паронимије, која захтева виши степен језичких компетенција: познавање творбе речи, истанчани осећај за семантичку изнијансираност, владање језичком културом и нормом, као и развијено језичко осећање. На средњем нивоу је такође смештена и **метонимија**, лексички механизам који се усваја и у основној школи. Није јасно, као што смо и истакли, због чега се метафоричним преносима имена даје предност у погледу једноставности у односу на метонимијске обрасце.

Најзад, као највиши степен лексиколошких компетенција издвојена су, заправо, лексикографска знања. На овом нивоу, дакле, није реч само о употреби речника, већ ученици који ће највероватније студирати филологију или, макар, хуманистичке науке, морају имати основна **знања о речницима** (како гласе њихови пуни називи, ко их издаје, када су објављени, колико речи је у њима обрађено, колико томова имају, који све типови речника постоје, коју лексику они описују, како су одреднице у њима обрађене, каква је структура речничког чланка, које информације у њима могу пронаћи и сл.). Нисмо сасвим сигурни да би основна знања о речницима требало да буду показатељ напредних лексиколошких знања, тј. да се она очекују само од наших најбољих ученика. Можда би их требало „спустити” макар на средњи ниво постигнућа. Сматрамо да би *базична знања о речницима* требало да имају сви ученици који ће образовање наставити на универзитету, утолико пре што се у овом тренутку курс *Српског језика* (или неког његовог вида) не налази у курикулумима већине студијских програма у Србији.

На напредном нивоу не појављују се садржаји који се тичу лексикологије у ужем смислу, што можемо сматрати оправданим, јер се ова знања морају развити на основном и средњем нивоу постигнућа. Лексика и богаћење лексичког фонда такође се не јавља на највишем нивоу, премда је реч о категорији која, када се узму у обзир и опште и посебне предметне компетенције, доминира захтевима који се пред ученике постављају на крају средњошколског образовања.

5.7. Закључак о лексикологији у актуелним програмским садржајима из Српског језика (и књижевности)

Табела 40: Актуелни статус лексикологије у програмима основних и средњих школа

Ниво (тип) образовања	Разред (Смер)	Лексиколошке категорије										лексика	богаћење речника	лексикографија		
		реч-референт	синонимија	антонимија	хомонимија	полисемија	метафора	метонимија	синегдоха	хипонимија	паронимија					
ОСНОВНА ШКОЛА	Први образовни циклус	Први					●						✓	✓		
		Други											✓	✓		
		Трећи		●	●			●					✓	●		
		Четврти		●		●							✓	✓		
	Други образовни циклус	Пети		✓	✓								●	✓		
		Шести						●					✓	✓		
		Седми											✓			
		Осми		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓		●	
СРЕДЊА ШКОЛА	Гимназије	ДЈ смер		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Општи тип		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		ПМ смер		✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓			
		Филол. гимн.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
	Стручне 4-годишње	НП	Први										✓			
			Трећи		✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓		●
		ПНУ	Други											✓		
			Трећи		✓	✓	✓	✓						✓		●
			Четврти											✓		
		Стручне 3-годишње	НП	Први										✓	✓	
	Други				✓	✓	✓	✓	✓	✓				●		●
	Трећи				✓			✓	●					●		
ПНУ	Други												✓			
	Трећи			✓	✓	✓	✓						✓			

5.7.1. **Однос речи и референта.** У савременом програму српског језика за ниже разреде основне школе нема експлицитног захтева за објашњавањем сигнификативне функције речи и арбитрарности језичког знака, односно релације реч–референт. Видели смо да се такав захтев јављао кроз историју наставних програма и да је временом потпуно ишчезао. Мишљења смо да би разговор о речима у првој години учења матерњег језика био изузетно значајан и да би се такав захтев ипак требао експлицитно наћи у програмским садржајима.

5.7.2. **Парадигматски лексички односи.** Истраживање актуелних програма наставе и учења показало је да већ у нижим разредима основне школе (од седме до десете године) ученици у практичном смислу овладавају основним типовима парадигматских лексичких односа, али без усвајања термилошких ознака и теоријских специфичности. Тако се у програмима налази: *речи различитог облика а истог или сличног значења* (синоними), *речи супротног значења* (антоними), *речи истог облика а различитог значења* (хомоними). Запажамо да се у програмским захтевима у првом кругу усвајања лексичких односа заснованим на базичним логичким категоријама не даје предност антонимима над синонимима (према импликацији И₁₁ из претходног поглавља), мада је она сугерисана једино у стандардима постигнућа за крај првог циклуса образовања. Прве термилошке ознаке јављају се у петом разреду – синоними и антоними (што је у складу са И₄), да би се идући пут поновиле тек у осмом разреду, заједно са хомонимијом, која се тада помиње први пут, што не сматрамо погодним решењем. Сигурно је да би хомонимију ваљало увести у ранијим разредима, утолико пре што се на овај однос скреће пажња и у првом образовном циклусу. Запажа се и одсуство хипонимије, коју би већ од нижих разреда требало постепено уводити, и то почев од меронимије, будући да је однос холоним–мероним ученицима искуствено најближи (в. И₇). У основношколским програмима не помињу се ни пароними, које сматрамо важним лексиколошком категоријом за развијање језичког осећања и језичке културе ученика већ од основношколског периода (в. И₁₂).

Може се, дакле, закључити да се у основној школи парадигматски лексички односи усвајају само делимично (без хипонимије и паронимије), а да они који се обрађују, немају пажљиво планиран редослед којим би се најпре освешћивала антонимија, а након ње синонимија. Надаље, ови односи се у другом образовном циклусу не јављају у сваком разреду, већ само на његовом почетку, у петом разреду, и на самом крају – у осмом разреду, када се уз синониме и антониме, хомоними помињу први пут. Градиво у вези са парадигматским лексичким односима ваљало би у основној школи обогатити недостајућим односима и распоредити га континуирано током свих старијих разреда основне школе, тим пре што је оно доследно смештено у подручју *Језичке културе* са циљем да се развијају ученичка елоквенција и комуникативне вештине.

Приступ парадигматским односима у средњошколској настави проучава се у оквиру наставе Језика (Лексикологије), а ширина и дубина градива разликује се од типа школе. У новим програмима за гимназије друштвено-језичког и општег типа, као и за филолошке гимназије, парадигматски лексички односи се усвајају први пут са проширеним списком категорија, заједно са хипонимијом и паронимијом, са којима се ученици упознају тек у трећем разреду ових усмерења. Хипонимија и паронимија неће се помињати више ни у једном програмском садржају (ни природно-математичког смера, ни у средњим стручним школама). Сврставати ова два односа у исти кош према захтевности когнитивне обраде не може се сматрати исправним. Хипонимију би требало усвајати са почетка школовања, а паронимију, као један од најзахтевнијих односа, већ крајем основне школе. Отуда би се они највероватније требали наћи у системском прегледу лексичких односа у свим гимназијама. У средњим стручним четворогодишњим и трогодишњим школама обнављају се и проширују парадигматски односи

усвојени у основној школи (синонимија, антонимија, хомонимија), а сматрамо да би се том низу могла придружити и хипонимија, увек, разуме се, уз навођење примера из струке.

5.7.3. Полисемија и њени механизми. Први програмски захтев који се тиче уочавања секундарних значења речи проналазимо у првом разреду основне школе, када је, како психоллингвистичка истраживања показују, још увек рано (в. И₄). Наредни захтеви, који се јављају у трећем и затим у шестом разреду, односе се на уочавање фигуративног значења речи, и чини се да у програмском садржају заузимају маргинално место. Полисемија (вишезначност) се први пут помиње у осмом разреду, када се обрађују њена два механизма: метафора и метонимија. У оваквом статусу полисемије у основношколским програмским садржајима уочили смо неколико проблема. 1) Рано указивање на вишезначност речи (1. разред) и касно помињање појма *вишезначности* (8. разред); 2) увођење у вишезначност почиње метафоричним значењима (фигуративним) у трећем разреду, уместо да отпочне најпре најједноставнијим синегдохским и метонимијским значењима, која су искуствено најближа ученицима (в. И₇); 3) у старијим разредима се у шестом поново помињу само фигуративна (метафорична) значења, уместо да се полисемијски обрасци уводе од петог разреда, паралелно са парадигматским односима (в. И₄); 4) о метонимијским значењима, која су једноставнија од метафоричних, ученици сазнају први пут тек у осмом разреду, док се 5) синегдоха, као најједноставнији полисемијски механизам, уопште не помиње.

У складу са зоном наредног развоја, у млађим разредима основне школе могуће је указивати на вишезначност, али у каснијим разредима (трећем и четвртм). Потом, већ од петог разреда ученике би требало упознавати са категоријом вишезначности, која би се најпре илустровала најједноставнијим механизмима и примерима, почев од синегдохе, преко метонимије, до метафоре. Према нашем мишљењу, типови полисемије (у комбинацији са практичним радом на речницима) требало би да се постепено и одмерено јављају у програмским садржајима за сваки разред и да се према принципу развојне спирале, континуирано, изграђује свест од вишезначности и функционисању лексичког система.

Статус вишезначности и њених механизма у актуелним програмима, у којима се најпре ученици упознају са метафоричним значењима, а тек на крају другог образовног циклуса са метонимијским значењима и појмом полисемије показује, заправо, да су ове категорије у основној школи усмерене превасходно на развијање језичког израза. Сликovitости, изражајности и богатству језика доприноси најпре метафора, која је највероватније и фреквентнија у језику, будући да нема ограничења у погледу предвидивих образаца, као што их имају метонимија и синегдоха. Таква усмереност лексиколошких садржаја уочава се и на основу исхода који се за њих везују. Из те перспективе, учење лексикологије доприноси унапређењу усменог и писменог изражавања, што се јасно види и на основу подручја *Језичке културе*, у оквиру које се овај садржај планира. Редослед за који се ми залажемо пак утемељен је на путу који првенствено иде од лакшег ка тежем и чији је главни циљ упознавање функционисања језичког (лексичког) система и развијање логичког мишљења, а што као једну од најважнијих последица има и развијање вокабулара. Сматрамо да су на тај начин лексички механизми усидрени у логици њиховог функционисања и да је богаћење речника категорија која ће лако наставити да се развија и након школовања. Упознати су њени основни принципи, а не само последице у виду конкретних лексичких случајева и несистемски осветљаваних партија сложеног лексичкосемантичког механизма. Лексички систем се на тај начин упознаје у суштини и дубини, а не само на површини, те тако обогаћен речник – будући учвршћен у мрежи смислених односа – претендује да остане трајн(иј)а својина ученичког менталног лексикона.

У гимназијама, када се лексиколошка знања обнављају и теоријски утемељују и проширују, полисемија се, са три механизма – метафором, метонимијом и синегдохом – наводи у програмима друштвено-језичког и општег смера, као и програму за филолошку гимназију. Већ се у програму природно-математичког смера изоставља синегдоха, која је, како смо неколико пута истакли, когнитивно најелементарнији механизам. Не мислимо да би га требало избећи у било ком смеру гимназијског школовања. У *наставним програмима* стручних школа уз појам полисемије обнављају се метафора и метонимија, док су ови механизми изузети из нових *програма наставе и учења*. Не мислимо да је, поготово за тростепене стручне школе, релевантно усвајање (обнављање?) теоријских лексиколошких знања, те овакво растерећење не сматрамо погрешним. У школама које су усмерене на практичан рад, и учење језика треба функционизовати кроз примере везане за струку, којима се увежбавају механизми усвојени у основној школи.

5.7.4. Лексика, богаћење речника и (практична) лексикографија. Када се погледа статус лексике кроз цео данашњи образовни систем, закључује се да је ово једина категорија која доследно држи континуитет. Од првог разреда основне школе па до последњег разреда средње школе не изостаје ни из једног програмског садржаја. У првом образовном циклусу усвајају се тематски скупови речи, те скреће пажња на стилску обојеност лексике у књижевноуметничким текстовима. Ове садржаје прате захтеви за богаћењем вокабулара у сваком разреду, а употреба речника се у млађим разредима основне школе не појављује. Можда је ово оправдано из угла савременог стања у српској лексикографији, којој недостају нормативни речници српског језика за школску употребу, а такође немамо ни школско издање *Правописног речника* Матице српске (Брборић 2019б: 61–63). Ипак, могуће би било у програмске садржаје на овом нивоу уткати састављање индивидуалних речника непознатих речи и/или нових значења познатих речи и сл. Током већег дела другог образовног циклуса (од петог до седмог разреда) тежиште је на лексичким слојевима (док су лексиколошке теме у ужем смислу, како смо видели, маргинализоване). Од самога почетка инсистира се на (пре)познавању позајмљеница и некњижевних речи, те на њиховом избегавању и заменама речима књижевног језика, да би се на крају овог циклуса уочавале нове и застареле речи у српском језику. Експлицитни захтев за богаћењем речника изостаје у последња два разреда основне школе, а први захтев за коришћењем речника уочава се тек у осмом разреду, што сматрамо још једним програмским недостатком: засигурно је да се на употребу речника ученици морају упућивати у старијим разредима основношколског образовања, што захтева нужну израду одговарајућих (школских) речника.

У свим средњим школама изучава се лексикологија у ширем смислу. То значи да се, поред основних лексичкосемантичких категорија, јавља и преглед лексичких слојева с обзиром на порекло и сферу употребе, некњижевна и књижевна лексика, као и фразеологија и терминологија. У гимназијама се ове теме обрађују искључиво у трећем разреду, док се у филолошкој гимназији појављује и градиво о стилски обележеној лексици већ у првом разреду. У *наставним програмима* средњих стручних четворогодишњих школа *лексика* се помиње у програмима првог разреда у теоријском смислу (а затим и у трећем разреду, уз лексикологију), да би из нових програма наставе и учења „лексика” нестала из првог разреда. Нови програми четворогодишњих школа предвиђају лексичке садржаје за други, трећи и четврти разред. Наставни програми тростепених школа имали су, на пријатно изненађење, лексичке садржаје кроз сва три разреда, при чему су они из оправданих прагматичких разлога сведени на стручну терминологију. Нови програми наставе и учења за трогодишње школе предвидеће лексичке вежбе у другом разреду, а у трећем ће се поље лексичких слојева проширити на оне категорије које се помињу у другим средњим школама. Дакле, у њима је лексички садржај искључен из

првог разреда и сведен на други и трећи, али је у трећем он садржајно проширен. Такво проширење не сматрамо адекватним за тростепене стручне школе, а „стари” наставни програм у укупној слици (распореду, обиму и садржају) лексиколошких тема чини се успелијим и квалитетнијим.

Захтеви за богаћењем речника у средњошколским програмима видно јењавају у односу на основну школу. Једино се јављају у новим гимназијским садржајима за друштвено-језички и општи смер, а могли су се уочити и у „старом”, наставном програму за трогодишње средње стручне школе. У програму наставе и учења за овај образовни тип такав захтев је, нажалост, очекивано – ишчезао.

Најзад, програмски садржаји којима се прописује упућивање ученика на употребу речника проналазе се за све гимназијске смерове, осим за природно-математички. Сматрамо да ниједном гимназијском типу не би требало одузети садржај који се односи на коришћење речника; они су потребни свим гимназијалцима, утолико пре јер највећи део њих школовање наставља на универзитету. Ти ученици морају бити упознати како са општим речницима српског језика, тако са специјалним речницима (понајпре са термилошким и речницима страних речи и израза), двојезичним речницима, енциклопедијама, лексиконима. Према наставним програмима четворогодишњих стручних школа ученици су се упућивали искључиво на термилошке речнике, али је овај захтев уопштен (и проширен) у програмима наставе и учења („речници и служење њима”). Очекивано, у старом програмском садржају тростепених школа проналази се захтев за употребом термилошких речника, али је, сматрамо неоправдано и сасвим нефункционално, тај сегмент програмског текста избрисан из (нових) програма наставе и учења.

5.7.5. Можемо на самом крају закључити да лексиколошки садржај у ужем смислу у основној школи, у складу са циљевима усмереним превасходно на богаћење лексичког фонда, на многим местима није усклађен са интелектуалним развојем детета, односно са импликацијама психоллингвистичких истраживања. Уколико би се основни циљеви наставе лексикологије усмерили на усвајање функционисања лексичког система, распоред лексиколошке грађе морао би бити другачији, а он би допринео и успешнијем и трајнијем развоју ученичког вокабулара, па би се тиме и актуелни исходи програма наставе и учења ефикасније и успешније реализовали.

Када је реч о средњошколској настави лексикологије, она би у програмским документима могла имати нешто мање корекције. Истраживање је показало да су готово за све смерове (гимназијске и стручне четворогодишње) нови програми прагматичнији и успешнији, док за трогодишње средње стручно образовање нови програм наставе и учења на лексиколошком предметном пољу значи корак уназад. У будућности би требало овај садржај начинити функционалнијим, макар приближно претходном *наставном програму* из 2013. године, још увек актуелном за понеке тростепене средње стручне образовне профиле.

VI. Лексикологија у општој методичкој литератури

6.1. Планови и програми наставе и учења представљају први круг наставног планирања. Сав садржај у њима (и језички и књижевноуметнички) првенствено је организован око тема из градива које треба обрадити – у подручју *Језика* обично се таксативно наводе теме, језичке појаве, категорије, појмови, термини и слично. Иако су уз ове садржаје дата и упутства за њихово методичко-дидактичко остварење, разрада програмираних садржаја у њима само је путоказ за обавезно даље планирање градива и методичко обликовање сваке наставне јединице, а у оквиру њих и мањих целина из којих су узрочно-последично састављене. Детаљнија методичка упутства за обраду језичких (и књижевних) тема и наставних јединица могу се пак пронаћи у методичкој литератури. Општу методичку литературу за наш предмет представљају универзитетски уџбеници за Методику наставе српског језика и књижевности, који имају циљ да код студената који се припремају за професорски позив изграде теоријско-методолошке основе за квалитетно осмишљавање, организацију и реализацију наставних часова. У њима се најчешће пружа методичко обликовање најважнијих предметних области које се изучавају у школи, а у потрази за детаљнијим знањима студенти имају могућности да консултују ширу а специфичнију литературу (монографије, чланке, практикуме), која се бави одабраним приступима одабраних наставних тема, и која је, разуме се, данас веома разуђена.

Какав је приступ лексикологији у ужем смислу у основним уџбеницима методике српског језика? У даљем тексту даћемо преглед њеног статуса у монографијама српских²³⁸ и хрватских методичара, уз осврт на статус ове дисциплине у руској универзитетској методичкој литератури.

6.2. У *Методици наставе српског језика и књижевности* Милије Николића (⁶2012: 752–769) парадигматски лексички односи и полисемија обрађени су кроз неколико типова лексичко-семантичких вежби које се презентују у истоименом поглављу. Све те вежбе усмерене су на богаћење ученичког вокабулара и развијање способности лексичко-стилског нијансирања у оквиру тематских поља људских и предметних особина, осећања и описивања радњи и ситуација. По сличном принципу, мада у нешто мањем обиму, наводе се и лексичко-семантичка вежбања у *Српском језику и књижевности у наставној теорији и пракси* Павла Илића (1997: 548–551), чију функцију аутор уско везује за припремање ученика за писмено изражавање. Оне су у овој монографији поткатегија језичких вежби, које се углавном спроводе, према аутору, у мањим временским одсечцима школских часова и најинтензивније у млађим разредима основне школе. П. Илић издваја само два типа вежбања која се односе на лексичкосемантичке категорије: један у вези са стварањем синонимског реда глагола, а други у вези са изналажењем метафоричких (фигуративних) значења глагола и придева. Симеон Маринковић ће у *Методици креативне наставе српског језика и књижевности* (⁴2013: 114–120), у оквиру поглавља *Писмена култура*, понудити 41 лексичко вежбање, од којих се само два непосредно тичу антонимије и синонимије, а два вежбања односе се на лексичку вишезначност. Прецизнију

²³⁸ О месту парадигматских лексичких односа у општој методичкој литератури за српски језик и књижевност (аутора М. Николића, П. Илића и С. Маринковића) писали смо у раду *The position of paradigmatic lexical relations in university literature for Teaching Methodology for the Serbian language* (Ilić 2020). Највећи део тог рада, са изменама и допунама, предочен је у тачки 5.2.

слику лексикологије у ужем смислу представимо кроз призму сваке појединачне лексичкосемантичке категорије у овим уџбеницима.

1) **Синонимија**. М. Николић представља синонимију потпоглављу насловљеном *Људске особине*, у коме се аутор ослања на текст приповетке Данга Радоја Домановића, чије јунаке ће ученици окарактерисати као *улизице* или *полтроне*, „али у нашем језику је пуно условних [неправих] синонима за присутну врсту нарави и понашања” (2012: 758), па ће наставник од њих тражити да их се досете (*бескичмењак, савитљивац, гмизавац, љигавац, пузавац, аминаш, кукавица...*). Затим, заједно ће изналазити речи сличног значења за лексему *паметан*, којом ће окарактерисати још једног књижевног јунака, Еру из народних прича (*бистар, мудар, уман, разуман, интеллигентан, разборит, виспрен, досетљив, довитљив, оштроуман...*), при чему се скреће пажња на разлике међу неким наведеним блискозначницама. На овом месту, додуше у фусноти, истиче се могућност употребе речника *Синонима и сродних речи српскохрватскога језика* Миодрага Лалевића (1974), који наставнику може послужити као извор примера. У још једној вежби од ученика се тражи да различитим глаголима окарактеришу кретање воде (*тече, цури, кваси, сузи, капље, прска, шиба, лије, извире, просипа се...*), начине човековог хода (*пузи, бауља, корача, иде, хода, путује, гази, маршира...*), а предлажу се и вежбе у којима би ученици описивали и друге врсте активности. У Додатку на крају књиге указује се и на могућност објашњавања значења речи путем навођења њених синонима (*idem*: 935). П. Илић ће у контексту парадигматских лексичких односа понудити једино модел вежбања синонимије у коме треба навести различите глаголе који означавају падање кише (*пада, роси, ромиња...*), дување ветра, протицање реке, човеково кретање и сл. Посебно ће на том месту истаћи како је још корисније да „након изналажења могућих синонима [...] затражимо од ученика и да их употребе у неком конкретном опису човековога кретања” (1997: 550). У *Методици* С. Маринковића наилазимо на једно вежбање које се односи на проналажење „што више синонима” за речи: *леп* (*красан, диван, леполик, лепушкаст*), *иде* (*хода, трчи, пешачи, табана, путује*) и *брдо* (*брег, брдашце, брежуљак, брежина...*) (2013: 116–117).

КОМЕНТАР. Можемо запазити да нема основних теоријских смерница за обраду синонимије које би наставнику биле добро полазиште у креирању часа, а видећемо да се оне неће јавити ни код осталих парадигматских односа у анализираној литератури. Кроз примере се издвајају именички, глаголски и придевски синоними, као и синонимски редови, мада о томе не постоје експлицитне назнаке. Такође, нема посебног издвајања апсолутних и релативних синонима, правих и неправих (контекстуалних), а отуда ни скретања пажње ученицима, свакако путем репрезентативних примера, на веома значајну везу између синонимије и полисемије, као ни на однос између лексичке синонимије и „вид истозначности остварен у контексту [различитим врстама речи или језичким јединицама различитог реда које] сматрамо квазисинонимијом” (Драгићевић 2010: 249). За вежбање синонимије од великог значаја могу бити речници. Њихову улогу требало би истаћи у основном тексту методичког уџбеника, пре него у фусноти. Притом, поред наведеног речника синонима М. Лалевића, списку треба додати и *Речник синонима / Српски речник синонима* П. Ћосића (2008, 2018), као и могућност и начине употребе општих дескриптивних и асоцијативних речника. Они су наставнику богат извор примера, али истовремено ученике наводе на размишљање о сложеним синонимским релацијама.

2) **Антонимија**. У Николићевом уџбенику под поднасловом *Речи супротног значења* (*антоними*) издваја се једно вежбање, у коме ученици на задате речи исписују њихове антониме: *слобода, истина, сан, врлина, љубав, прошлост; доћи, штедети, наћи, ћутати, градити, запамтити; хладан, низак, мек, влажан, широк, тежак; близу, много, давно, напред, низ, над...* Наиме, истиче се како се уз обраду врста речи – именица, глагола, придева, прилога и предлога

– „које обилују антонимским паровима” – од ученика тражи да изналазе речи опречног значења. Даље, наводи се да је добро повремено од ученика тражити да антонимске парове употребе у реченицама, како би констатовали да су се „изразили супротним реченицама или пак контрастима (антитезама)” (2012: 764–765). У оквиру других лексичких вежбања и приликом објашњавања значења појединих речи, аутор истиче да се тада ученицима могу понудити речи супротног значења (нпр. приликом објашњавања значења речи *дискретност*, треба навести њене антониме – *наметљивост* или *нападност*, који су ученицима познати и који ће помоћи у откривању значења речи која именује контрастни појам). У Додатку на крају књиге још једном се помиње ова могућност објашњавања значења речи путем навођења њених антонима (*idem*: 935). П. Илић не издваја посебна вежбања која се тичу антонимије, док се код Маринковића среће само једно, које је засновано на исписивању речи (именица, глагола, придева и прилога) супротног значења (2013: 116).

КОМЕНТАР. Лексичке вежбе које од ученика захтевају проналажење речи супротног значења садрже примере који изискују наставникова објашњења и проблематизовање антонимијског односа. Уз реч *истина* од ученика се очекује да ће написати *лаж* као реч супротну по значењу, али је могућа и *неистина*, која, према једном нашем гледишту (Илић 2020: 280), једина може бити њен прави антоним. Шта треба написати као антоним речи *прошлост* – *садашњост* или *будућност*? Или уз придев *хладан* – *топао* или *врућ*? Да ли је глаголу *ћутати* антоним глагол *говорити* или *причати*? Који је прави антоним прилогу *давно* – *скоро* или *недавно*? Ова питања указују на неопходност објашњења сложеног међуодноса антонимије, синонимије и полисемије и указивања на праве и неправне антониме. Треба издвојити и структурну разлику међу једнокоренским и разнокоренским антонимима (*истина* – *неистина* / *лаж*), а затим, макар у средњошколској настави и само на примерима, представити супротстављање значења у оквиру исте полисемантичке структуре (енантиосемију) (*позајмити* – неке нешто ↔ од некога нешто), те прагматичке антониме, условљене културним и историјским уверењима и представама (*анђео–ђаво*, *душа–тело*, *небо–земља*), који ће отворити врата корелацији са културолошким знањима (Драгићевић 2010: 267–271). М. Николић испушта да нагласи како је веома значајно усмеравати ученичку пажњу на контекст који омогућава супротстављање значења лексема и наводити такве примере, којих је у језику знатно више, те је, у складу са захтевима функционалног приступа, ово један од важних наставних задатака у оквиру теме о антонимији.

3) **Хомонимија.** Иако се хомонимија као наставна тема у *Методици наставе* М. Николића не помиње експлицитно, у оквиру лексичко-семантичких вежбања дају се реченице које ће ученицима показати улогу акцента као семантичко-диференцијалног знака, типа: *Пао је гра̂д на гра̂д; Хајде ре̂ци јеси ли се купао у ре̂ци* и сл. Овакве вежбе, наводи се, могу послужити и за истицање разлике међу значењима речи истог гласовног склопа (хомографа), поред тога што су истовремено и ортоепске, акценатске, граматичке (морфолошке, синтаксичке) (2012: 752–754). Реченице сличне структуре навешће и П. Илић у оквиру фонолошких вежбања (1997: 547–548), а С. Маринковић ће дати стихове осмишљене песме *Са̂ња са̂ња* као један од примера за акценатска вежбања (2013: 142).

КОМЕНТАР. Обраду хомонимије као лексичког односа не издваја ни један методички уџбеник. Тип хомонима – хомографи – једино ће се наћи местимично, у неколико синтетских вежбања (ортоепских, фонолошких, акценатских, семантичких) код свих аутора, међутим, примера који ће пре свега показати пуне хомониме (нпр. *ба̂р* и *ба̂р*), а затим и хомоморфе (нпр. *бити* – *будем*, *бити* – *бијем*) у овим вежбањима нема. Важно је ученицима, разноврсним примерима, скренути пажњу на овај формални однос међу речима које не стоје ни у каквој семантичкој вези, те успоставити дистинкцију у односу на полисемију. Истовремено се уочавају

и разлике у бележењу полисемичних и хомонимичних значења у речницима. Неповезаност значења може се утврдити и преводним еквивалентима у језицима које ђаци уче као стране.

4) **Паронимија**. У одељку о лексичко-семантичким вежбама у Николићевој *Методици* наилазимо на поднаслов *Значења речи приближних облика*. У њему се скреће пажња на парове речи „истог корена или сличн[ог] гласовн[ог] склоп[а]”, којима због високог степена формалне подударности ученици погрешно приписују подударна значења. Тако се наводи петнаестак парова именичких, глаголских, придевских и прилошких паронима попут *лажан–лажљив*, *страшан–страшљив*, *интерес–интересовање*, *познаник–позналаца*, које треба употребити у контексту и тако увидети њихове значењске разлике (⁶2012: 765). Друга два аутора (П. Илић и С. Маринковић) не помињу овај формално-значењски лексички однос нити дају вежбања која би га могла илустровати.

КОМЕНТАР. Прегледом програмских садржаја могли смо видети да се паронимија у основној школи не обрађује (и никада се није обрађивала), док се у гимназијама појавила у списку лексичких односа тек у најновијим програмима наставе и учења. Иако неочекивано, основни методички уџбеник, аутора М. Николића, кроз једно вежбање обрадиће и ову лексичкосемантичку категорију. Таквим типовима вежби смањује се или избегава њихова интерференција у контексту, поспешује правилна употреба речи и негује језичка култура. У том смислу, сматрамо да се овај однос треба наћи како у програмима наставе и учења за основну школу, тако и у методичкој и школској литератури, у којој ће се налазити већи број примера и практичних вежбања, који ће ученике подстицати на размишљања о значењима речи и њиховим нијансама, чиме ће изоштравати своје аналитичке способности и истовремено усвајати богатство књижевнојезичких изражајних могућности (Николић 2021: 172).

5) **Хип(ер)онимија**. О овом парадигматском лексичком односу готово да нема ни речи у општим универзитетским методичким уџбеницима српског језика. Једино се, у назнакама, појављује у уџбенику П. Илића, који помиње *провокативне* лексичко-семантичке вежбе за најмлађе ученике, у којима би они имали „*да на такав начин групишу речи којима се означава воће и поврће, биљке и животиње* и друге врсте појмова који припадају заједничком ширем појму” (1997: 548).

6) **Полисемија**. Једино се у уџбенику М. Николића (⁶2012: 766–767), у оквиру поглавља о лексичким и семантичким вежбама, налази потпоглавље *Вишезначност речи (полисемија)*. Ова лексичка појава, као и све остале које се појављују у овом поглављу, посматрана је из угла стилске вредности лексичког значења, а аутор сугерише да се ученици могу са њом упознати на материјалу српске књижевности. У тим текстовима ће учавати смисао и стилску функцију секундарних значења речи. Тек након тога издвајају се појединачни, изоловани лексички случајеви (именица и глагола) у оквиру вежби, у којима се ученицима или (1) задају вишезначне речи које они употребљавају у различитим контекстима, на основу чега увиђају промену њихових значења (нпр.: *крило* – *птице, мајке, прозора, авиона, маште...*) или се (2) дају примери реченица са истом лексемом, а ученици објашњавају њихова значења у свакој од њих, наводећи им синонине (нпр.: *Пала је магла на поље. Стева је пао на испиту. У свађи су пале тешке речи*). У вежби посвећеној издвајању мноштва особина једне појаве, чиме се, према речима аутора, богати ученички речник, поред основних значења придева који описују *облаке (бели, блистави, кишни...)*, указује се и на могућност навођења придева са метафоричним значењем (*ватрени, пламени, оловни, разиграни...*). На значај вежбања са изналажењем секундарних значења задатих речи указује и П. Илић (1997: 551), који сматра да се таква вежбања морају изнова и изнова иновирати како би континуирано подстицала ученике на богаћење лексичког фонда. С. Маринковић (⁴2013: 116–117), у листи коју сачињава 41 лексичка

вежба, наводи само две једноставне вежбе које се тичу полисемије. У једној се од ученика захтева да истраже значења придева *бистар* (могући одговори дају се из Речника САНУ), односно да наведу примере употребе речи *сан*. У другој вежби потребно је да се задатом предикату придружи што више субјеката у „преносном” [!] значењу (нпр. *смеје се: време, срећа, судбина, дан, поток, огледало...; цвета: љубав, осмех, младост, лице...*).

КОМЕНТАР. Полисемија је недовољно заступљена у нашим основним методичким уџбеницима. Представљена је у уџбенику М. Николића, али са аспекта стилистике, па секундарна значења у таквом приступу превасходно имају стилогену функцију у књижевноуметничким делима. Чак и када се наводе изоловани примери у вежбањима, међу начинима добијања њихових секундарних значења се не успостављају сличности и разлике, па отуда о механизмима полисемије нема ни речи. Суштина оваквих вежбања јесте увиђање изведених значења, навођење њихових синонима и богаћење речника. Проблем у оваквом приступу јесте што се полисемија не представља као језичка законитост и универзалија, која првенствено има номинативну функцију. Надаље, слабо је успостављена њена веза са парадигматским лексичким односима, који се самим тим не могу разумети у потпуности, па се тако не усваја ни системност лексике. Секундарна значења, реализована у контексту, представљена су као датост појединих речи, а полисемија као маргинална лексичка појава, без теоријског утемељења. Уз то, у оба задатка у уџбенику С. Маринковића уочавају се проблеми. У првом од њих, аутор ће се позвати на Речник САНУ, у коме се истражују значења речи. Овај речник не може бити данас најелементарније лексикографско дело у редовној настави језика – превасходно зато што још увек није завршен, а потом и због његове обимности. Ово никако не значи да се он не треба ни не може употребљавати у школи, али посезање за њим у наставној пракси изискује стручни коментар и образложење методичара-лингвисте. У другом задатку, у коме би се од ученика тражило да се предикату *смеје се* придружи што већи број субјеката, наводи се да они треба да имају „преносно значење”. Већ смо навели да је овај термин данас међу водећим лексиколозима, па и руским методичарима, напуштен јер је нетачан (механизмима полисемије не преносимо значење, већ име) (исп. Драгићевић ²2010: 149; Литневская и Багрянцева 2006: 198), а затим у тим примерима (нпр. *смеје се будућност*) не бисмо рекли да је *будућност* употребљена метафорички (осим ако не укључимо когнитивистички, тј. концептуални приступ), већ да је глагол *смејати се* употребљен у секундарном значењу (оваква интерпретација је у складу са школском обрадом лексичке метафоре). Најзад, поједини понуђени субјекти уз предикат *смеје се (поток, огледало)* поетски су, нискофреквентни, па отуда и потпуно неочекивани. Дакле, полисемија у основним методичким уџбеницима изискује нужну разраду, која би била утемељена на савременим лексиколошким знањима и актуелним методичким приступима, којима би се овој појави пришло као главном механизму (уз деривацију) за именовање појава које нас окружују.

6.3. **Да сведемо.** Анализа опште универзитетске методичке литературе за наставу српског језика као матерњег указала је на неколико чињеница. 1) Обрада лексикологије у ужем смислу у њима има маргинално место – лексичкосемантичке категорије јављају се искључиво у арбитарно уређеним лексичко-семантичким вежбањима, па се стиче утисак да се парадигматски односи и полисемија појављују узгредно и само у функцији богаћења речника. 2) Недостаје теоријски приступ лексичким односима са прецизним методичким образложењима усмереним ка (будућим) наставницима, који ће бити веродостојан путоказ за вођење наставе лексикологије. 3) Ова литература не казује студентима ништа о статусу лексикологије у програмским садржајима, а будући да нема никаквих теоријских назнака, не добијају информацију ни када, ни у којој мери се ови односи обрађују. 4) Понуђени задаци имају сличну структуру у овим монографијама и по захтевности одговарају основношколском нивоу, па се

методика наставе лексикологије у средњој школи јавља као посебно проблемско питање. 5) Приступ парадигматским лексичким односима је диспаратан: највише је модела вежбања синонимије и антонимије, хомонимија и паронимија издвојене су делимично или само у знацима, а хипонимија, веома важан механизам организације не само лексичког него и појмовног система, практично се нигде не помиње. 6) Кроз понуђене задатке уочава се функционално-комуникативни приступ – они имају циљ да развију лексичку истанчаност и обогате лезу изражајних могућности кроз корелацију са наставом књижевности и језичком културом – али недостаје осветљавање рудиментарних појмова лексикологије као науке о речима и њиховим односима, који ће указати на парадигматику лексичког система и омогућити богаћење и трајност његових елемената у менталном лексикону сваког појединца. Друкчије речено, савремена српска методичка литература морала би да успостави бољу корелацију са програмима наставе и учења, да лексикологију више представи из перспективе науке о језику, образложи и разграничи методологију наставног приступа у основној и средњој школи, те успостави јасну везу са лексикографијом и преимућствима коришћења речника у наставној пракси.

6.4. **Хрватску општу методичку литературу** превасходно (и већ дуго времена) чине уџбеници *Методика књижевнога одгоја* Драгутина Росандића (2005) и *Теорија и пракса наставе хрватскога језика I и II* Стјепка Тежака (1996, ³2003).²³⁹ Како је *Методика* Д. Росандића приоритетно повезана са наставом књижевности, у њој, очекивано, не проналазимо лексиколошке садржаје. Са друге стране, уџбеник лингвисте и методичара С. Тежака утемељен је на методичкој обради језичких области. У првом тому, међу поглављима посвећеним језичким нивоима, јавља се и *Настава лексикологије* (1996: 369–394). Будући и садашњи професори језика могу у њему пронаћи теоријско и практично, систематично обликовање лексиколошког садржаја, које у српској и хрватској канонској методичкој литератури за сада има најразумљивији и најтемељнији лингвистички и методички приступ. Лексикологија у овој монографији није представљена кроз лексичко-семантичка вежбања, већ као засебна грана науке о језику, која има свој предмет, циљеве, разгранату методологију и, разуме се, наставну сврху. У њему се полази од (1) именовања и дефинисања лексикологије као научне дисциплине и успостављања њеног односа према лексикографији и лексематици. У следећем кораку (2) аутор у кратким цртама илуструје место лексиколошких тема у хрватским наставним програмима за основну и средњу школу у другој половини XX века, када се у лингвистици лексикологија све више почела развијати, а што се паралелно одражавало и у хрватским програмским документима. Након тога, (3) представљен је најадекватнији распоред лексиколошког садржаја који би требао да је заступљен кроз основну и средњу школу у настави језика. У њему се за основношколски период пледира за прагматични приступ лексиколошким областима, са којима се ученици „уознају и оној мјери и на онај начин којим се успјешно остварује темелјни циљ уčenja hrvatskog jezika na tom stupnju, to jest praktično ovladavanje jezičnim standardom, čemu su teorijske spoznaje tek siguran oslonac” (*idem*: 371). У оквиру средњих школа, аутор раздваја садржаје намењене гимназијама и средњим стручним школама. У гимназијама се залаже за системско, теоријско изучавање лексикологије у завршном разреду, док се у средњим стручним школама треба обнављати лексиколошко знање из основне школе и усавршавати лексика струке, без развијања теоријских конструката. (4) У светлу интрапредметних корелација нови одељак доноси упућивање студената на везу лексикологије са другим предметним подручјима и гранама лингвистике: са граматику (у коју се уврштава фонологија: правопис, изговор и акцентуација; морфологија, творба речи и синтакса), семантику, стилистиком, етимологијом, књижевношћу

²³⁹ Овај податак потврђују актуелни силабуси методичких предмета за дипломске студије крoатистике на Филозофском факултету у Загребу: <http://kroat.ffzg.unizg.hr/index.php/kroatistika/katedre/101-metodika>.

и културом писменог и усменог изражавања. За сваку наведену област образлажу се њене везе са лексикологијом и лексикографијом и предлажу вежбе којима би се ова знања интегрисала. У наредној целини (5) разматрају се могући наставни приступи најважнијим лексиколошким темама. Овај методичар ће теоријски представити могућност организовања језичконаставног система који би био речоцентричан. Уплив у све најважније језичке подсистеме полазио би од речи. Тај систем састојао би се, према Тежаку (*idem*: 374), од следећих целина:

1. Реч као средство општења (комуникацијски и лексиколошки ниво);
2. Удруживање речи у реченицу и дискурс (морфолошки, морфофонолошки, синтаксички и текстоллингвистички ниво);
3. Творба речи (фонолошки, морфофонолошки, творбени и етимолошки ниво) и
4. Употребна вредност речи (семантички и стилски ниво).

Дакле, полазећи од речи, њене функције, значења, облика, структуре и везе са другим речима, проучавали би се сви језички нивои. Како овај систем није проверен у пракси, аутор сматра да би се он у наставу могао за почетак имплементирати макар делимично, у извесним језичким партијама. Отуда се наводе могућности различитих облика рада и вежбања (*idem*: 375–378). То су: Запажање речи у туђим и властитим текстовима [које су „*zanimljive po bilo kojoj osnovi*”], Читање речничких одломака, лексиколошке и лексикографске литературе, Предавање о речима, Писање о речима, Састављање речника, Стварање текстова са лексичким циљем (тј. са специфичним лексичким захтевом), Представљање речника и лексикографске грађе, Компјутерске игре и Лексичке вежбе. Када су посредни лексичке вежбе, С. Тежак даје преглед разурђених класификација које дају истакнути хрватски методичари (Д. Росандић и З. Диклић) и на основу којих се уочавају лексичке везе са другим језичким областима (исп. лексичко-фонетске, лексичко-морфолошке, лексичко-етимолошке, лексичко-творбене вежбе и др.). Ту је, ипак, како оправдано запажа аутор, нејасно да ли те вежбе служе превасходно учењу лексикологије или друге језичке области, па се у том смислу намеће потреба за „*sustavom leksičkih vježba kojima je bogatije rječnika i leksikološko znanje osnovnom svrhom*” (*idem*: 377). Следећи ову опаску, С. Тежак издваја два типа лексиколошких вежби:

I) Вежбе тематских класификација речи: *Човек – његов стварни и духовни свет* (Човек – тело и дух; Обућа и одећа; Храна и пиће; Стан (дом, кућа); Родбина; Рад, посао, звање; Оруђе, справе и уређаји; Животињски свет; Биљни свет; Земља; Свемир; Народ и држава; Забава и спорт; Вера; Наука; Уметност);

II) Строго лексиколошке (и лексикографске) вежбе, у оквиру којих постоји неколико подтипова:

- а) семантичке вежбе (значења, значењски односи и значењске особине речи);
- б) етимолошке вежбе;
- в) творбене вежбе;
- г) фразеолошке вежбе;
- д) речничке (лексикографске) вежбе.

Можемо запазити да се семантичким вежбама у потпуности обухватају лексичкосемантичке категорије (лексикологија у ужем смислу, без синтагматских односа), али су од њих семантичке вежбе шире, будући да се односе и на састав лексике с обзиром на порекло и сферу употребе. Оне се могу прилагођавати узрасту и знању ученика и спроводити на различитим нивоима (са захтевима препознавања, разврставања, објашњавања, осмишљавања или примене у игри). Аутор ће експлицитно издвојити следеће лексичкосемантичке категорије: вишезначност, синонимију, хомонимију, антонимију и паронимију. Што се тиче преосталих

подтипова, они евидентно имају функцију увежбавања градива које припада лексикологији у ширем смислу: етимологији, дериватологији, фразеологији, лексикографији. Према их овде нећемо посебно представљати, истакли бисмо једино пример лексикографских вежбања, у којима се предлажу различити видови истраживања постојећих речника или састављање речника (општих или посебних, својих, пишчевих, или, напросто, речника неког одабраног текста). Такав рад веома је користан и занимљив, будући да активира и интегрише знања из различитих научних области, а истовремено развија лексикографску вештину и изоштрава сензибилитет према лексичком значењу у контексту и ван њега.

За разлику од методика наставе српског језика, у којима се лексикологија обрађује само посредством низа практичних вежбања, у методици С. Тежака студентима се пружа теоријски утемељен и методички обликован лексиколошки садржај, од дефинисања ове дисциплине, преко генезе лексиколошких тема у наставним програмима, па до њихове оптималне расподеле у основној и средњој школи и могућих облика рада у пракси. Ипак, како је овај уџбеник написан пре скоро тридесет година, јасно је да и теоријски и практичан приступ данас захтевају актуелизацију. Потребно би било да се више пажње посвети механизмима полисемије, као и њеном утицају на лексичку парадигматику, која се не остварује само међу изолованим лексемама већ много чешће међу њиховим секундарним значењима реализованим у контексту. Потребно је, такође, дати адекватне примере који ће илустровати однос полисемије и хомонимије, као и типове хомонима. Надаље, посебно би требало разрадити приступ хипонимијским релацијама, о којима ни у овом уџбенику нема ни речи, те овако разрађене лексичкосемантичке категорије повезати са практичним радом на речницима. Можемо закључити да је на српско-хрватском терену данас нужна разрада и осавремењивање (опште) универзитетске методике у области лексикологије у складу са актуелним програмским садржајима и лингвистичким достигнућима и, разуме се, са ослоном на досадашња прегнућа српских и хрватских методичара и искуства практичара.

6.5. Како се међу словенским земљама Русија сматра колевком лексикологије, а поред тога се одувек посебно истицала у истраживањима свих лингвистичких дисциплина, проминентне научне резултата дала је и на пољу лингводидактике. Такав суд потврђује, између осталог, и обрада лексикологије из пера руских методичара. Иако је још у XIX веку Ф. Буслајев предлагао увођење појединих лексиколошких појмова у наставу матерњег језика, они се почињу у руским школама предавати од 1970. године (Баранов 1988: 3). Значај места лексикологије у настави потврдио је уџбеник *Методика лексики и фразеологије на уроцима руског језика* Михаила Т. Баранова из 1988. године, у коме је аутор поставио темеље овој области методике наставе језика. Иако је предмет нашег поглавља статус лексикологије у општим методикама наставе матерњег језика, сматрамо незаобилазним приказати најважније теоријске постулате Баранова из наведене монографије, бар из два разлога. Први је тај што је ово уџбеник са насловом какав је, према нашим сазнањима, првенац (а највероватније још увек јединствен) у словенском свету: реч је, дакле, о методици наставе лексике (лексикологије) и фразеологије. Други разлог је чињеница да је он представљао темељ на коме су грађене све касније методичке разраде лексиколошких тема, како у руској општој методичкој литератури, тако и у уже усмереним истраживањима ове области.

6.5.1. **Методика наставе лексике и фразеологије** је, према Баранову (*idem*: 5), самостална област методике наставе руског језика, не само зато што се директно саодноси са сегментима школског програма (лексиком и фразеологијом) него и зато што има своје циљеве и свој предмет изучавања, свој садржај (систем лексиколошких и фразеолошких појмова и наставно-језичких лексиколошких и фразеолошких умења), своје наставне методе и своје

методе научног истраживања процеса овладавања лексиколошким и фразеолошким појмовима и умењима заснованим на њима.

6.5.2. Међу општим питањима којима се бави методика наставе лексике и фразеологије, аутор издваја следеће:

- а) задаци, циљеви и улога изучавања лексике и фразеологије у школи;
- б) лингвистичке основе школског курса лексике и фразеологије;
- в) принципи избора лексиколошких и фразеолошких појмова;
- г) садржај часова из лексике и фразеологије;
- д) принципи методике лексике и фразеологије;
- ђ) методе учења лексичких и фразеолошких појмова;
- е) методе формирања наставно-језичких лексичких и фразеолошких умења;
- ж) особености понављања лексике и фразеологије приликом учења нелексичких појава;
- з) специфичност часова провере лексике и фразеологије (*idem*: 8).

6.5.3. М. Баранов сматра да „[о]снову школског курса лексике чине лексиколошки појмови савремене лексикологије”, али да се у реалном наставном процесу ученици сусрећу и са понеким питањима историјске лексикологије и застарелим речима (*idem*: 17). Ипак, ако би се сагледали **лексиколошки/лексички појмови** у укупности наставног процеса, они би се, према овом методичару, могли поделити у три категорије:

- 1) појмови који се односе на значењске везе међу речима,
- 2) појмови који су повезани са различитим сферама употребе речи,
- 3) појмови који су повезани са развитком речничког састава језика.

У школску наставу лексикологије/лексике укључени су и основни лексикографски и фразеолошки појмови (*idem*).

Међутим, не могу се сви лексиколошки појмови обрадити подједнако широко и дубоко. Приступ зависи од њиховог значаја за разумевање лексичког система, као и за ученичку језичку продукцију. У том смислу, Баранов ће посебно нагласити важност појединих категорија које припадају лексикологији у ужем смислу:

„Као што је познато, поједине лексичке појаве јављају се у сваком или неколико функционалних стилова, на пример, **вишезначне речи, синоними, антоними**, а друге се везују за поједине функционалне стилове, на пример, дијалекатске и стручне речи, застареле речи. Природно је да је **о првој групи лексичких појава неопходно пренети више информација** него о другој, тако да ученици у процесу усавшавања свог говора уче да стварају исказе у различитим функционалним стилима, за шта су им у првом реду потребне поменуте групе речи” (*idem*: 17; истицање је наше, В. И.).

6.5.4. Адекватна употреба речи у одговарајућим функционалним стилима и оспособљавање за препознавање и употребу стилски маркиране лексике постиже се, према Баранову, речничко-семантичким и речничко-стилистичким радом. У том процесу веома је важно код ученика пренебрегнути могућност за **лексичке грешке**. Њих је аутор поделио у две групе: (1) лексичко-нормативне и (2) лексичко-стилске. У прву групу грешака спада употреба речи у неодговарајућем значењу, неправилно слагање речи у синтагматском ланцу, употреба некњижевних речи. У другу групу убраја се неоправдана употреба речи које припадају другом функционалном стилу, лексичка једнообразност, лексичка прекомерност и сл. (*idem*: 18).

6.5.5. Попут неких наших лингвиста (в. погл. III, т. 3.9.1.2), Баранов је сматрао (*idem*: 19) да би у наставним програмима **учење лексикологије требало ставити испред граматике** –

морфологије, творбе речи, синтаксе – будући да ове језичке области оперишу речју, у вези са којом ученици морају имати основна знања и, напосе, морају познавати речнички састав језика.

6.5.6. У овој Методици наставе лексике указано је, надаље, **на редослед усвајања лексиколошких појмова**, а на том путу се, уочавају три маркантне фазе: 1. почетна фаза (практично упознавање са речима и основним значењским односима међу њима), 2. специјална фаза (изучавање лексиколошких појмова понаособ, које је организовано ступњевито по разредима – у Русији су то превасходно четврти и пети разред) и 3. аспектна и понављајућа фаза (аспектну чине разматрање појединих лексичких појава о којима се учило током специјалне фазе и њихово поређење; у понављајућој фази обнављају се стечена знања и учвршћују умења) (*idem*: 19–20).

6.5.7. У настави лексике, лексикологије и фразеологије, поред општеважећих принципа, могу се издвојити и **специјални принципи** који су прилагођени природи овога градива. Баранов тако наводи следеће наставне принципе који су активни у настави лексике, лексикологије и фразеологије (*idem*: 20):

- 1) *екстралингвистички принцип*: односи се на уочавање везе између речи и реалије коју она именује; примењује се код речи са конкретним значењем;
- 2) *лексичко-граматички принцип*: односи се на поређење лексичког и граматичког значења речи; важан је за речи са апстрактним значењем;
- 3) *системски принцип*: тиче се поређења јединица које припадају лексичким парадигмама и усвајања лексичког система;
- 4) *функционални принцип*: односи се на утврђивање сфере употребе речи и поређење лексичких јединица из исте или из различитих сфера;
- 5) *историјски или дијахронијски принцип*: тиче се утврђивања историје речи и историје појма који она именује.

6.5.8. У руском језику се, како наводи Баранов (*idem*: 24–26), издвајају три типа **међупредметних корелација**:

- 1) појмовно-терминолошке (односе се на курсеве који се потпуно или делимично подударују у предмету изучавања; на пример, то је настава руског језика и страних језика, или руског језика и књижевности, уметности, историје итд.);²⁴⁰
- 2) комуникативно-вербалне (односи се на поштовање правописних правила, књижевнојезичке норме и примена комуникативних умења у другим наукама);
- 3) образовно-дидактичке (тиче се употребе речи, синтагми, реченица или текстова у настави матерњег језика, а који одражавају садржаје других предмета).

Област *лексике и лексикологије* у оквиру предмета *Руски језик* остварује сва три типа међупредметних корелација, и то:

- 1) на нивоу страних језика; а потом и са књижевношћу, те историјом;
- 2) на нивоу везе са свим предметима – употреба речи и термина у одређеним, прецизним значењима и својствено научном стилу;
- 3) на нивоу везе са свим предметима – речи, реченице и текстови из других предмета могу се употребљавати за уочавање значења речи, лексичких појава, промена, односа и категорија.

²⁴⁰ У првом случају, то су термини попут *реч*, *синтагма*, *реченица* итд., а у другом случају то може бити, на пример, појам *националног језика*, који се изучава из перспективе језика, али се доводи у везу са национално-историјским приликама, са којима се ученици детаљније упознају на часовима историје.

Наставник матерњег језика требало би да има на уму усвојене садржаје у оквиру других предмета и да их смислено и ефикасно користи у досезању циљева свог предмета. На тај начин стварају се могућности за изградњу интегративних знања, која су потпора ученичкој мотивацији, јер су повезани садржаји ученицима потврда смисла њиховог изучавања.

6.5.9. Аутор ове методике објашњава да се на часовима лексике и лексикологије реч посматра са два аспекта: као носилац **лексичког значења** и као елемент **лексичког система**. У првом кораку пружа се поглед на семантичку вредност речи, а у другом кораку формира њена системско-лексичка вредност. Такав редослед, сматрамо, логичан је, будући да свако значење једне лексеме ступа у различите парадигматске односе са значењима других лексема. Овладавање њеном полисемијом омогућава, дакле, правилно разумевање лексичке системности. Семантички поглед на реч развија се у процесу учења лексичког значења, полисемије и њених механизма, а системско-лексички поглед развија се приликом учења синонима и антонима (а данас и других парадигматских односа), породица речи (у оквиру творбе), те лексичко-семантичких група речи (Баранов 1988: 28). За усвајање наведених лексиколошких појмова аутор ће понудити различите типове вежбања. Једна од оних које утичу на усвајање семантичке вредности речи јесте дефинисање њеног лексичког значења. Ова вежба има вишеструки значај у настави језика. Према Баранову, способност и процес дефинисања значења речи има огроман значај не само за усвајање лексике, него и граматике (творбе, морфологије, синтаксе), а такође и за богаћење речничког фонда, па и шире – за развој језичке културе (*idem*: 29). Додали бисмо да је утилитарност тога процеса још опсежнија, јер се, како смо приметили, пружа и на развој логичког и аналитичког мишљења (исп. погл. III, т. 3.9.2.6, под (4)).

6.5.10. У овој монографији указује се и на улогу лексике и фразеологије у остваривању **општепредметних циљева** наставе руског (матерњег) језика: развоја комуникативних вештина, логичког мишљења и способности самообразовања (*idem*: 31–33), а потом, аутор ће понудити и **наставна средства** која су на располагању у реализацији ових часова: уџбеник, табеле и цртежи на хендаутима, картице, филмови и фотографије, речници (*idem*: 33–34). Најзад, из садржаја не изостају ни могућности за усмену и писмену **проверу знања и умења** ученика из лексике, лексикологије и фразеологије (35–38). Теоријска становишта изложена на почетку монографије аутор у наредним поглављима (II–V) разрађује на примерима конкретних часова.

6.5.11. Руска методика наставе још је крајем осамдесетих година 20. века имала уџбеник у коме се методика наставе лексике, лексикологије и фразеологије конституише као засебна грана лингводидактике. У овом приручнику, јединственом и врло утицајном у славистичкој методици наставе лексике, постулирана су општа питања ове научне области, као и циљеви и задаци наставе лексике, специјални принципи и методе у обради лексиколошко-фразеолошког градива. Студенти и професори могли су у њему пронаћи најважније појмове које на овом пољу треба обрадити кроз три јасно назначене фазе, а највећи значај придат је категоријама које припадају лексикологији у ужем смислу, будући да оне имају висок општеобразовни потенцијал. У овој методици наставе потцртан је значај лексичкосемантичких категорија издвајањем два најзначајнија предметна тежишта: усвајање лексичке семантике (вишезначности) и лексичке системности (у првом реду парадигматике). Ауторова идеја о лексиколошким садржајима као примарним у настави у односу на граматичке искрснуће у каснијим методичким промишљањима у српској и хрватској методичкој литератури. Најзад, иако је овај уџбеник писан пре више од тридесет година, па је у понеким сегментима застарео – као што су то програмски садржаји на које се ослања, недостатак прецизнијег описа механизма полисемије, као и парадигматских односа, он је идејама о бројним интерпредметним корелацијама ишао испред свог времена, а општа теоријска утемељења методике наставе лексике и лексикологије у њему остала су и данас ауторитативна.

6.5.12. Утицај Методике М. Баранова огледа се у савременом универзитетском уџбенику *Методика преподавания русского языка в средней школе* ауторки **Јелене Литњевске и Валерије Багрјанцеве** (2006), намењеној превасходно студентима Руског језика и књижевности Московског државног универзитета (МГУ им. Ломоносова), али и свим другим студентима и професорима руског језика у Русији. У другом делу уџбеника, у коме се дају методички приступи појединачним лингвистичким областима, проналази се и поглавље „Теорија и методика наставе лексикологије и лексикографије” (Литневская и Багрјанцева 2006: 189–238). У њему ауторке теоријски и практично, и веома садржајно разрађују обраду лексиколошких садржаја у школама. Њихова методичка обрада лексикологије је, међу прегледаним општим методикама језика у словенском свету, најсавременија и засада најдеталнија. Према нашем мишљењу, садржи оптимални избор лексиколошких појава и појмова које у настави језика треба предочити ученицима.

6.5.13. У светлу теоријског приступа, на самом почетку издвајају се **циљеви изучавања лексикологије** (*idem*: 189–190):

- 1) представити појам речи – основне јединице лексике;
- 2) представити појам лексичког значења речи:
 - а) показати двострану природу речи (план израза и план садржаја);
 - б) успоставити разлику између речи и реалије на коју она указује;
- 3) представити једнозначне и вишезначне речи:
 - а) указати на обавезност везе међу значењима речи;
 - б) указати на појам основног и изведеног значења;
- 4) представити ученицима речнички састав језика – појам лексике;
- 5) представити системске односе у лексици: синонимију и антонимију;
- 6) на примеру хомонимије и синонимије показати асиметрију плана израза и плана садржаја;
- 7) представити лексику као систем који се развија (застареле речи, неологизми);
- 8) представити појам о сфери употребе лексике (општеупотребна лексика и лексика ограничене употребе);
- 9) представити изворе за попуњавање лексике (позајмљивање речи);
- 10) представити појам фразеологизма као језичке јединице;
- 11) представити различите типове речника (опште и специјалне).

Већ на основу увида у разраду наставних циљева може се закључити да се у настави руског језика лексикологији прилази као лексикологији у ширем смислу, која обухвата лексичкосемантичке категорије, лексику, фразеологију и лексикографију. Од једанаест наставних циљева, првих шест односи се на лексикологију у ужем смислу, три циља тичу се лексике и по један циљ односи се на фразеолошка и лексикографска знања и умења. Посебно је важно уочити инсистирање на односу речи, лексичког значења, појма и реалије на коју се он односи, тј. на плану садржаја и плану израза. Ови односи су, како смо запазили у претходном поглављу, неоправдано ишчезли из наших наставних програма за српски језик, а у настави руског језика елементарни, полазни наставни циљеви групишу се око наведених релација, јер су оне предуслов за разумевање лексичког значења, а потом и свих лексичкосемантичких односа.

6.5.14. Ауторке истичу (*idem*: 190) да увођење свих лексиколошких појмова треба да има следећи **редослед**, у коме се уочава тежња ка функционалном приступу: 1) одређење појма, 2) указивање на његову функцију и 3) представљање у речнику. Током обраде, примењују се **општематодички наставни принципи**, које је све већ навео М. Баранов као специјалне

методичке принципе: екстралингвистички, системски, функционални и дијахронијски принцип (в. т. 6.5.7).

6.5.15. Након општег теоријског осврта, ауторке посвећују пажњу појединачним лексиколошким категоријама, тако што презентују њихову обраду кроз три различита уџбеничка комплета. Након тога, образлажу методе и поступке којима се дате теме обрађују и прегледно и систематично наводе основна теоријска лексиколошка знања на која се наставник током реализације треба ослањати. Које су теме и појмови анализирани и обрађени у овом делу поглавља? 1) Реч као јединица лексике. Значење речи; 2) Једнозначне и вишезначне речи. Основно и изведено значење речи. Врсте изведених значења (метафора, метонимија и синегдоха); 3) Хомоними; 4) Синоними; 5) Антоними; 6) Застарела лексика (историзми, архаизми); 7) Нове речи (неологизми); 8) Изворна руска лексика; 9) Позајмљенице; 10) Старословенизми; 11) Општеупотребна лексика и лексика ограничене употребе (дијалектизми, професионализми, термини, жаргонизми); 12) Фразеологизми и 13) Лексикографија (*idem*: 192–230).

Може се приметити да се првих пет тема односи на лексикологију у ужем смислу, те да се први пут у свим прегледаним општим методикама наставе представља методички приступ механизмима полисемије – метафори, метонимији и синегдохи. Ова тачка чини наведену Методику најсавременијим општим методичким уџбеником, будући да ови механизми немају дуг историјат у програмским садржајима матерњег језика. Од парадигматских лексичких односа обрађене су хомонимија, синонимија и антонимија, док о хипонимији и паронимији ни овде још увек нема ни речи. Највећи број тема припао је пољу лексике, мада оно долази *након* најважнијих категорија из области лексикологије у ужем смислу. Најзад, на крају се даје и приступ фразеологији и теоријским и практичним лексикографским знањима.

6.5.16. Уз приказана научна знања, ове ауторке прегледно представљају и умења и навике (тј. компетенције) које се стичу наставом лексикологије и лексикографије (*idem*: 230). Њихова формулација приближна је формулацијама данашњих образовних исхода. Дакле, након усвајања овог градива ученици ће бити способни да:

- 1) одређују лексичко значење речи и фразеологизма; разликују га од граматичког значења;
- 2) дефинишу (тумаче) лексичко значење речи и фразеологизма из контекста, описно или синонимима;
- 3) разликују више значења једне речи или хомониме;
- 4) одређују везу међу значењима једне речи, утврђујући основне механизме;
- 5) проналазе у тексту: синониме, антониме, општеупотребну лексiku и речи ограничене употребе, застареле речи, неологизме, позајмљенице, фразеологизме;
- 6) задатим речима изналазе синониме и антониме;
- 7) описују разлике међу синонимима;
- 8) наводе примере за научене појмове;
- 9) групишу речи и фразеологизме по задатом критеријуму;
- 10) одређују функцију употребе језичких појава у тексту (првенствено синонима);
- 11) користе опште и специјалне речнике.

За формирање наведених компетенција издвајају се и коментаришу типови различитих задатака и вежбања (из уџбеничких комплета) (*idem*: 230–236), а на крају је студентима и професорима доступан један модел *лексичке анализе*, који се може примењивати у различитим приликама и уз бројне модификације (*idem*: 236–237).

6.6. **Да закључимо.** Анализа српских, хрватских и руских општих методика наставе указала је на градативну обраду лексикологије у методичким универзитетским уџбеницима уколико се она посматра симултано.

Наиме, у **српској** литератури сусрећемо се са најслабијом, безмало маргиналном обрадом лексичкосемантичких категорија, чији је методички приступ заснован на различитим типовима вежбања, а њихов једини циљ је богаћење ученичког речника. У литератури коју чине три монографије аутора М. Николића, П. Илића и С. Маринковића недостаје теоријско-методичка и теоријско-лексиколошка разрада најважнијих питања и појмова наставе лексикологије. Међу обрађеним парадигматским односима уочава се велика диспаратност (највише је пажње посвећено синонимији и антонимији), а о механизмима полисемије се ни не говори. Уз то, запажа се и веома слаба корелација са лексикографским знањима и умењима. Према захтевности осмишљених вежбања, примери одговарају основношколском узрасту, па отуда врата наставе лексикологије у средњој школи студентима србистике остају неодшкринута, бар када је реч о обавезној методичкој литератури.

У **хрватској** општој лингводидактици, коју репрезентује монографија С. Тежака, проналази се теоријско и практично утемељење наставе лексикологије. Значај који овај лингвиста и методичар придаје лексикологији огледа се у његовој идеји о речоцентричном наставнојезичком систему, у коме би се свим језичким нивоима прилазило полазећи од речи. Иако аутор разрађује историјат, циљеве и задатке наставе лексикологије, методе и облике рада, са прецизно утврђеном границом између основношколског и средњошколског приступа, ова обрада данас захтева актуелизацију. У њој је потребно представити и наставни значај и методичке поступке у изучавању механизма полисемије, односа полисемије и хомонимије, типова хомонимије, те понудити могућности за обраду хипонимије. Област лексикологије у српској и хрватској универзитетској методичкој настави неупитно треба осавременити и ускладити са актуелним програмским садржајима и развојем лексиколошке науке.

Руку под руку са развијеношћу **руске** лингвистичке школе природно и очекивано иду и њена лингводидактичка прегнућа. Могли смо видети да је у Русији још осамдесетих година 20. века објављена монографија М. Баранова, у којој овај методичар-лингвиста аргументовано успоставља методикау наставе лексикологије као засебну грану методике наставе језика. У њој су издвојена главна питања, циљеви и задаци, као и специјални принципи и методе који се везују за методикау лексике, лексикологије и фразеологије. Приступ лексиколошким појмовима осмишљен је градијентно, при чему се примат даје најбазичнијим, лексичкосемантичким категоријама, нужним за развој најопштијих комуникативних компетенција. Идејом о лексиколошким појмовима у настави који претходе граматичким учењима, као и указивањем на бројне могућности интерпредметних корелација на основи лексикологије, овај аутор ишао је испред свог времена. Иако је руска општа методика данас изградила, у односу на овај приручник, модернији приступ лексикологији, у њему је умногоме интерполирано учење М. Баранова. Реч је о данашњем универзитетском методичком приручнику Ј. Литњевске и В. Багрјанцеве, у коме проналазимо теоријски и практично најразуђенији и најтемељнији наставни приступ лексикологији. Уз јасно разрађене циљеве и наставне принципе подучавања ученика лексиколошким појмовима, ауторке детаљно приказују недостатке уџбеничког штива, и будућим професорима указују на теоријска, лексиколошка знања и методичке вештине погодне за обраду ове области. Уз то, јасно се и детаљно разрађују компетенције које се досежу учењем и увежбавањем лексиколошких појава. Модерност овог методичког уџбеника огледа се у обради механизма полисемије, коју ни у једном општем методичком универзитетском уџбенику нисмо пронашли. Систематичност излагања и теоријско-практична упоришта чине овај уџбеник узорном методиком, коју би такође, из наше перспективе и на српском терену, требало употпунити градивом о паронимији и хипонимији. На тај начин, он би структурно и садржајно у потпуности одговарао програмираним наставним садржајима из лексикологије, а студентима би

представљао поуздану основу за реализацију тема које припадају лексикологији у ужем смислу, како у основној, тако и у средњој школи.

VII. Лексикологија у уџбеничкој и приручничкој литератури за основну и средњу школу

7.1. О дефинисању, улози и структури школског уџбеника у литератури

7.1.1 Свака анализа статуса, методичког третмана и степена усвојености неке области у нашем образовном систему подразумева структурну и квалитативну анализу лекција у уџбеницима, као најважнијем наставном средству којим се презентује школски програмски садржај и организује његово усвајање.

У актуелном *Закону о уџбеницима* наводи се:

„Уџбеник је **основно дидактички обликовано наставно средство**, у било ком облику или медију, које се користи у образовно-васпитном раду у школи за стицање знања, вештина, формирање ставова, подстицање критичког размишљања, унапређења функционалног знања и развој интелектуалних и емоционалних карактеристика ученика и полазника, чији су **садржаји утврђени планом и програмом** наставе и учења и који је одобрен у складу са овим законом” (ЗОУ 2018: 13, Члан 2; истицање наше, В. И.).²⁴¹

7.1.2. Проминентна улога уџбеника у наставном процесу потцртана је и у страним и домаћим образовним енциклопедијама, у којима је у вишестубачним енциклопедијским чланцима дата његова потпунија слика.

Руска *Педагогическая энциклопедия* (ПЭ, 1968) наводи да је уџбеник „**књига** у којој се износе основе **научног** знања из одређеног наставног предмета у складу са циљевима образовања, установљеним **програмом** и потребама **дидактике**”, а у наставку се додаје да се „за сваки тип образовне установе [...] пишу посебни уџбеници, који **одговарају њиховим потребама**, узрастим и другим карактеристикама ученика” (истицање наше, В. И.).

У америчкој *Образовној енциклопедији* (*Encyclopedia of Education*; ОЕ, ²2002) у чланку посвећеном уџбенику наводи се да је реч о „**штампан[ом] и укоричен[ом]** артефакт[у] који се добија или купује, за **сваку годину учења** или курс [и који] садржи сав **основни садржај** и све врсте **вежби и питања** за учење на крају одељака или поглавља” (истицање је наше, В. И.).

У *Лексикону образовних термина* (ЛОТ, 2014) уџбеник се првенствено дефинише као „**основно текстуално-илустративно средство** у настави [које] [п]роизилази из наставног **програма** наставног предмета за који је намењен, а **научни садржаји** у њему **дидактички** су трансформисани и **прилагођени** ученику одређене врсте и типа школе” (истицање наше, В. И.).

Дакле, на основу сегмената енциклопедијских одредница, колико год оне биле различите, традиционалне или модерне, јасно се издвајају три језгрене карактеристике уџбеника: **1)** основно текстуално-илустровано наставно средство; **2)** износи научна сазнања предвиђена програмом наставе, **3)** која су дидактички моделована и прилагођена ученицима.

7.1.3. На сличан начин уџбеник је дефинисан и у дидактичко-методичкој литератури:

²⁴¹ Приметили смо да је **обавезност** уџбеника у актуелном Закону о уџбеницима изостављена, а обавезни карактер овог наставног средства био је експлицитно назначен у Закону из 2009. године (исп. ЗОУ 2009).

а) „Уџбеник је неизоставно текстуално наставно средство, основни извор знања намењен ученицима. Припрема се у складу са захтевима наставног програма (тематика, обим и дубина обраде наставног градива). Грађа је у њему логично систематизована, тј. распоређена је на основну узрочно-последичне повезаности; дидактички је обликована на основу психолошких особености ученичког узраста” (Вилотијевић 2000в: 467). Поред научних и дидактичко-методичких вредности, М. Вилотијевић указује да сваки уџбеник треба да задовољи и естетски и здравствено-хигијенски критеријум, који ће допринети његовом квалитету.

б) За М. Баковљева (1998: 100) „уџбеник је *osnovna školska knjiga*, pisana na osnovu odgovarajućeg nastavnog programa i namenjena učeniku”. Она не само да служи за учење новог градива већ и за „proširivanje, produblјivanje, sistematizovanje i utvrđivanje”. Аутор издваја три услова које уџбеник треба да испуни: један се односи на његову садржину (тј. на дубину и ширину обраде градива предвиђеног програмским садржајем), други на начин обраде те садржине (тј. на систематичност и прегледност излагања, језик и стил, мотивацију за учење и могућности за примену усвојених знања), а трећи услов тиче се техничке опреме уџбеника (одн. квалитета повеза и штампе, истицања и илустровања).

в) Наш методичар П. Илић (1997: 111–112) уџбеник сврстава у наставна средства „са улогом непосредног ангажовања ученика”. За њега уџбеници „представљају основне књиге, сачињене на основу званичног наставног плана и програма и дидактичко-методички обликоване како би могле служити у наставне сврхе”. Аутор додаје да уџбеници, као обавезне књиге, обезбеђују корелацију градива по вертикали (са градивом датог предмета из претходног и наредног разреда) и по хоризонтални (са градивом других, сродних наставних предмета који се у том разреду уче).²⁴² Када је реч о уџбеницима за српски језик, они, према Илићу, морају испунити два услова: први се односи на исправно и научно утемељено тумачење градива, а други на такву дидактичко-методичку обликованост садржаја која ће обезбедити учеников самостални рад, индуктивно-дедуктивно закључивање и ефикасно усвајање градива.

Поред већ наведених основних карактеристика уџбеника, које се наводе у енциклопедијским чланцима, наши дидактичари и методичари ће указати и на значај систематичног и логичног излагања садржаја, којим се успостављају интрапредметне и интерпредметне корелације, али и на важност визуелних компонената – илустрација, истицања, квалитета штампе – којима се помаже ученику да на лакши начин разуме и усвоји презентоване садржаје.

7.1.4. Поједини аутори објашњавају да уџбеник стоји у **комплементарном односу према програму** наставе и учења: у програму се врши макроартикулација наставног садржаја, док се уџбеничким текстом реализује његова микроартикулација – рашчлањује се, прецизира, чиме се употпуњује програмски садржај (Вићенов 1984: 9). Будући да су програми наставе и учења поприлично таксативно устројени, аутори уџбеника имају тежак задатак да процене *у којој мери* ће планирана научна знања (појмове, чињенице, концепте, законитости и др.) презентовати ученицима кроз лекције у уџбенику (Коцић 2001: 136). Надаље – мера научних знања и питање њихове селекције није једини проблем који аутори треба да разреше. Они морају да међу датим знањима успоставе системност, да утврде однос између појединачног и општег у уџбеничком тексту, те да структуром лекција одсликају логику научне дисциплине, која ће тако бити пријемчивија ученичком схватању (*idem*).

7.1.5. У српској литератури о уџбеницима старој готово цео век говорило се да је проблем уџбеника стар колико и прва школа: „Важност овога питања била је прворазредна у то

²⁴² О вертикалној и хоризонталној координацији уџбеничких садржаја исп. и Коцић 2001: 136.

доба, јер уџбеници су тада значили много – да не речемо све [...] Изгледи су чак да је питању уџбеника поклањано и више пажње и придавано више вредности него ли и самом питању наставника” (Јанковић 1929: 4–5). Будући да је током 19. столећа било тешко обезбедити довољан број наставника, **уџбеници су били основно средство** којим су се деца описмењавала. Већ се почетком 20. века ситуација у уџбеничком издаваштву код Срба значајно променила, број уџбеника је растао, што је већ тада утицало на појаву критичке анализе њиховог садржаја (исп. Јанковић 1929).

Захваљујући научном и технолошком развоју, данас уџбеници нису, као некада, једини извор знања. Они не треба више да буду оптерећени бројним информацијама, а затим и питањима која од ученика захтевају њихову пуку репродукцију, већ су усмерена на активирање учениковог самосталног истраживања (Микановић 2009: 136–137). Како се може приметити, савремени уџбеници све више успостављају корелацију са другим изворима знања ка којима усмеравају ученика (Vučenov 1984: 10–11), листа приручничке литературе намењене ученицима постаје све дужа (Брборић 1999а), што је утицало на то да границе између уџбеника и других наставних средстава постају све флуидније (ОЕ ²2002: s. v. *уџбеници*, енгл. *textbooks*). Ипак, како запажа Н. Вученов, уџбеник је примогенитурно наставно средство (најстарије по постанку), али је и даље примордијално (прво по значају) – „u složenom sistemu odnosno kompleksu nastavnih sredstava udžbenik zauzima centralno mesto” (1984: 11).

7.1.6. У литератури се уџбеник неретко метафорично представља као *сценарио процеса учења* (Лакета 1991: 166; 1999: 64; Ђорђевић 1999: 36). Наиме, научна знања која аутор у њега уграђује превођењем на ниво наставног предмета, уз адекватну дидактичко-методичку обраду приближавају се ученику и његовом дотадашњем знању (Лакета 2000: 425). Она се структурирају и пажљиво обликују тако да симулирају пут научних истраживања – од научног проблема до крајњих резултата, који ученик постепено, корак по корак, пролази. Научна знања која се том приликом усвајају називају се **објект-знања** (Требјешанин 2001а: 71–75), али се истовремено ученик учи како да та знања ефикасно усвоји, те се она називају **метазнањима** (тј. знања о знању), која регулишу и контролишу процес учења. „Не сматра се више довољним да ученик разуме садржај који учи, већ је важно и да научи који путеви воде ка бољем и лакшем разумевању” (*idem*: 75). Активирање ученичких метакогнитивних способности и стицање метазнања омогућено је пажљиво осмишљеном **дидактичко-методичком апаратуром** уграђеном у основни текст уџбеника, којом се ученик експлицитно и имплицитно води, усмерава и подстиче да савлада одређену програмску партију. Тако је уџбеник, према Н. Вученову (1984: 8, 11), истовремено и извор знања (*предајник информација*) и средство за преношење знања (*преносни канал*).

У традиционалном уџбенику није било дидактичког моделовања градива, већ је дидактичко-методичка апаратура била строго одвојена од основног уџбеничког текста, и најчешће је служила репродуковању усвојених знања на крају лекције (Трнавац 1999: 94; Пијановић 2000: 16). У данашњем, „методичком”, уџбенику, дидактичко-методичка апаратура испреплетена је са основним текстом, па на тај начин „непрекидно и нужно увлачи ученика у интеракцију која ће укључивати разноврсне интелектуалне активности и стратегије интелектуалног понашања” (Пешић 1998 према Требјешанин 2000: 24). Како налази И. Ивић (1984: 139) проблемски приступ у излагању садржаја мора бити основна одлика уџбеника, а ову идеју подржава и Ж. Бојовић (2005: 164), која показује да овакав приступ активира сложеније интелектуалне процесе, нужне за развој стваралачког мишљења. Најважније интелектуалне операције које подстиче уџбенички текст јесу посматрање, упоређивање, анализа и синтеза, те закључивање. Бојовић наводи да су последње три доминантније у старијим разредима основне школе (2005: 154). Негде око шестог разреда прелази се постепено са стадијума конкретних на

стадијум формалних операција, па аутори уџбеника тек тада могу пред ученике постављати проблеме и задатке који изискују сложеније облике интелектуалних активности – комбинаторичко, хипотетичко, експериментално мишљење (Лазаревић 2001а: 66–67).²⁴³ На тај начин уџбеници нису само наставно средство које има образовну функцију већ има улогу у формирању учениковог интелекта, превасходно – појмовног мишљења.²⁴⁴ Следећи когнитивистички усмереног теоретичара наставе Џ. Брунера, С. Милановић-Наход указује да образовање треба да створи услове који ће непрекидно стимулисати интелектуални развој ученика. „То конкретно значи да ученике треба подучавати да мисле о било којој области на исти начин као што то чине зналци на вишим ступњевима разумевања те области. Разлика треба да буде само у степену знања, а не у врсти мишљења или у врсти укључених сазнајних процеса” (Милановић-Наход 1991: 310).

7.1.7. Смисленим и логичним начином излагања, сегментирањем садржаја на мање целине, пажљивим одабиром примера, графичким истицањем најважнијих чињеница или дефиниција, илустровањем, метафоризацијама и аналогјама, те систематизовањем, доприноси се смисленом рецептивном учењу.²⁴⁵ Ученик усваја презентирани садржаје у уџбенику, али међу њима без напора увиђа истакнуте структурно-системске односе, што олакшава њихово разумевање, памћење и асимиловање са претходним знањима. Према И. Ивићу (1984: 135), ово је један од најзаступљенијих облика учења у нашим уџбеницима, који се комбинује са **учењем путем открића**. У потоњем облику учења пред ученика се не постављају готова знања која он само треба да разуме и усвоји, већ такво учење подразумева ученичко донекле самостално трагање за решењем постављених проблема. На основу више датих примера ученик индуктивним путем изналази њихове заједничке карактеристике, законитости, правила; закључује о узрочно-последичним везама, односима надређености и подређености, целине и њених делова и сл. (Требјешанин 2001б: 82–83). Значачки осмишљеном дидактичко-методичком апаратуром (питањима и захтевима) у уџбенику ученик активно учествује у процесу сазнавања: смислено усваја дата знања, којима придружује и резултате самосталног откривања.

7.1.8. Најзад – о елементима структуре уџбеника. Једну од најутицајнијих теорија школског уџбеника дао је руски педагог Д. Д. Зујев (1988), у којој аутор врло детаљно разлаже и дефинише његове структурне елементе, указујући притом на тешкоћу тог поступка, будући да се потпуна структурна анализа не може спровести следећи јединствен критеријум. Отуда се јављају и бројни проблеми у класификацији уџбеничке структуре (Зујев 1988: 89–91). Као два најважнија и најопштија система уџбеничке структуре Зујев издваја 1) *текстове* и 2) *вантекстуалне компоненте* (које могу бити вербалне или невербалне). У оквиру *текстова* издвајају се: основни, допунски и појашњавајући текстови. Основне текстове чине теоријско-сазнајни (којима се ученик информише) и инструментално-практични текстови (којима се ученик подстиче да примени знање). *Допунским* текстовима омогућава се проширивање и продубљивање знања, те се њима омогућава и индивидуални приступ ученицима

²⁴³ Разлике у интелектуалном развоју млађег детета и адолесцента Б. Ђорђевић (1999: 33) сликовито описује овако: „[Д]ок дете прати чињенице, адолесцент 'скаче' испред чињенице формирајући хипотезу, а затим се враћа на чињенице да би их проверио. Односно, дете ситуацију описује, а адолесцент је објашњава”. Њих треба имати на уму приликом структурисања лекција и постављања захтева у уџбенику. На пренебрегавање ових разлика упозорио је И. Ивић (1984: 99), када је запазио да се уџбеници за старије разреде по психолошком третману мало разликују од уџбеника за млађе разреде.

²⁴⁴ И. Ивић (1984: 116) указује на резултате неких систематских истраживања који показују да људи који су необразовани не успевају да развију највише нивое појмовног мишљења, одакле се закључује да образовање има изразито значајну улогу у интелектуалном развоју.

²⁴⁵ Водећи заступник смисленог рецептивног учења био је теоретичар наставе Осубел (Ausubel, 1968). Више о његовим теоријским поставкама исп. нпр. Вилотијевић 2000б: 279–284; Требјешанин 2001б.

заинтересованим да знају више, док се *појашњавајућим* текстовима углавном сматрају оне вербалне структуре којима се објашњавају садржаји схема, графикана, илустрација и сл. У *вантекстуалне компоненте* аутор убраја: апаратуру организације усвајања (АОУ), илустративни материјал (ИМ) и апаратуру оријентације (АО)²⁴⁶. Аутор и сам проблематизује критеријалност своје поделе, указујући на чињеницу да је елементе структуре савременог уџбеника немогуће строго раздвојити, будући да су они неретко увезани, те тако синергично остварују вишеструку функцију (Zujev 1988: 80–91).

Структурну поделу уџбеничког садржаја Д. Зујева у нашој литератури донекле је симплификовао и реорганизовао Љ. Коцић (2001). Према овом аутору (*idem*: 131–134), издвајају се три основне групе елемената (према функцији коју они врше у уџбенику), и то: елементи структуре у функцији –

- (1) *излагања* садржаја,
- (2) *усвајања* садржаја и ефикаснијег учења и
- (3) *оријентације* у уџбенику.

Елементи који имају функцију **излагања** садржаја јесу: *текст* (који може бити *основни* и *допунски*) и *слика* (илустрација). Елементи структуре који имају функцију **усвајања** садржаја чине **дидактичко-методичку апаратуру** (питања, задаци, вежбе; закључци и систематизације; илустрације; речник; допунска објашњења и инструкције).²⁴⁷ Док за **оријентацију** у уџбеничком садржају служи тзв. *помоћна апаратура* (предговор, садржај, регистри, знакови, библиографија).

7.1.9. Како обавештава Н. Поткоњак (1999: 15), током друге половине 20. века теоријски приступ уџбеницима у нашој педагошкој науци доживео је процват, тако да готово да није било уџбеничке вредности која се није истраживала. Један од најзрађенијих теоријских погледа на **вредности савременог уџбеника** дао је Н. Лакета (1999: 63–91). У класификацији коју овај аутор нуди издваја се чак једанаест вредности, а то су: 1) **опште структурне** вредности уџбеника (излагање градива и дидактичко-методичка апаратура); 2) **информационе** вредности уџбеника (усклађеност са наставним програмом, са научним садржајима, као и језичке и стилске вредности); 3) **сазнајне** вредности уџбеника (формирање појмова, спречавање логичких грешака, подстицање ученика на решавање проблема и примену знања у пракси); 4) **систематизационе** вредности уџбеника (структура поглавља, закључци, систематизације градива); 5) вредности **индивидуализације** (диференцијација садржаја, примера, вежби); 6) **самообразовне** вредности уџбеника (оспособљавање ученика да самостално раде и истражују, подстицање ученика да овладају техникама учења и разноврсним мисаоним операцијама); 7) **координирајуће** вредности уџбеника (упућивање на коришћење других извора знања); 8) **васпитне** вредности уџбеника (развој интелектуалног, моралног, естетског, радног васпитања); 9) **методичке** вредности уџбеника (демонстрације, подстицање на креативно решавање проблема); 10) **задаци** (у односу на структурну етапу наставног процеса, у односу на квалитет

²⁴⁶ Омогућава да се ученик оријентише у садржају и структури уџбеника. То су, према Зујеву, предговор, садржај, рубрике, истицања, словни симболи, регистри итд.

²⁴⁷ Сличан поглед на чиниоце дидактичко-методичке апаратуре има Б. Прокић, који овде убраја питања, задатке, вежбања, резимее, рекапитулације, легенде, табеле, градације наслова, речнике, регистре (Prokić 1984: 53–58). Дакле, понегде се под дидактичко-методичком апаратуром подводи и помоћна апаратура (са функцијом оријентације).

Још разуђенију анализу дидактичко-методичке апаратуре даје Н. Трнавац, који овде убраја апаратуру: а) презентације и структурализације садржаја; б) оријентације; в) сигнализације; г) визуелизације; д) инструкције; њ) диференцијације и индивидуализације; е) мотивације и ж) самоевалуације (в. 1999: 97).

знања; репродуктивни и продуктивни задаци) и 11) **илустративне** вредности уџбеника (с обзиром на ниво апстракције, с обзиром на функцију, као допунски извор знања и сл.).

Структурни елементи уџбеника (Коцић 2001) огледају се у многим наведеним вредносним обележјима (Лакета 1999). Управо ће многи од њих бити јединице анализе у нашем истраживању уџбеничких лекција о лексичкосемантичким категоријама (в. даље).

7.2. Циљеви и методологија истраживања лексикологије у школским уџбеницима

Након указивања на динамику појављивања лексиколошких партија у уџбеницима из српског језика који су били актуелни у нашим основним и средњим школама током двадесетог столећа, централни део истраживања има циљ да анализира лекције у актуелним основношколским и средњошколским уџбеницима за Српски језик из лексикологије у ужем смислу, тј. обраду полисемије и њених механизма (метонимије (синегдохе) и метафоре), као и лексичких парадигматских односа – антонимије, синонимије, хомонимије, хипонимије и паронимије. Секундарни задатак таквог истраживања јесте да укаже на квалитете и слабости обраде лексиколошких тема у уџбеницима, те да тиме, перспективно, допринесе њиховом усавршавању.

- Будући да се полази од постављених теоријских аспеката и испитује садржај лекција у конкретним уџбеницима, реч је о **теоријско-емпијском** истраживању.
- Њиме се сагледавају добре и лоше стране обрада ових наставних јединица, те можемо рећи да је посредни **оперативно** и **иновативно** истраживање (Кундачина 2000: 50, 52), будући да оно перспективно може допринети усавршавању уџбеничког приступа области лексикологије.
- Појединачне лекције сагледавају се **структурално**, уз поступак **квалитативно-квантитативне анализе садржаја**, а потом се испитује и њихова **координација** у истом уџбенику.
- Примењен је и **компаративни метод** – пореде се *алтернативни (паралелни)* уџбеници за исти разред (Илић 1999: 167; Трнавац 1999: 95), као и обрада лексиколошких појмова на основношколском и средњошколском нивоу, уз **конфронтативни** осврт на уџбенике из различитих периода.

У оваквом, **фрагментарном**, истраживању уџбеника анализирани вредности изражавају се у **јединицама анализе** (*idem*: 55). Представићемо их у Табели 41.

Табела 41: Јединице анализе уџбеничких лекција о лексичкосемантичким категоријама

ЈЕДИНИЦЕ АНАЛИЗЕ УЏБЕНИЧКЕ ЛЕКЦИЈЕ		ОПИС / КОМЕНТАР	
1. Структурне вредности	а)	„Претходни организатори знања” (енгл. <i>advanced organizers</i>)	Реч је о садржајима – вербалним и/или илустративним, којима се пре нове лекције успоставља веза са већ познатим знањима неопходним за разумевање новог градива. На тај начин се скреће ученицима пажња на важне садржаје и систематично трасира путања за садржај који треба да усвоје (Требјешанин 2001б: 81; Лазаревић 2001в: 105; https://dictionary.apa.org/advanced-organizers).
	б)	Начин увођења појма и тип учења	Лекцијама у уџбенику код ученика се изграђују појмови и систем појмова. На овом месту испитујемо: <ul style="list-style-type: none"> • логички пут у процесу увођења новог појма: индуктивни или дедуктивни; • поређење новог појма са другим, сродним појмовима (надређеност, подређеност, приређеност) и њихова систематизација; • да ли је лекција заснована на смисленом рецептивном учењу или на учењу откривањем. (Лазаревић 2001б: 90–92; Плут 2003: 122–127)
	в)	Примери	Примери се испитују с обзиром на: <ul style="list-style-type: none"> • лингвистичку тачност; • прототипичност; • узраст ученика којима су намењени (конкретност – апстрактност појмова који одражавају); • актуелност и познатост појма који одражавају (исп. Милановић 2007); • засићеност (број наведених примера); • изолованост/контекстуализованост; • постојање непримера.
	г)	Дефиниције	Дефиниције се анализирају с обзиром на: <ul style="list-style-type: none"> • лингвистичку тачност; • прилагођеност узрасту ученика којима је намењена (разумљивост (тј. лексичка, синтаксичка, логичка јасност), дужина); • графичко истицање. <p>С. Васић потцртава да је за писање уџбеника веома значајно познавања језика детета, а нарочито за формулисање дефиниција. Реч је о реченицама којима се даје објашњење неког садржаја. Оне структурно одговарају оним реченицама које родитељи формулишу када одговарају детету на питање <i>Шта је то?</i> (Vasić 1988: 56; Лазаревић 2001б: 92–93).</p>

		<p>д) Илустрације</p>	<p>Илустрације су интегрални део сваког уџбеника. Имају велику улогу у разумевању градива и у мотивацији ученика. У анализи се испитује њихов степен конкретности и функција.</p> <p>I) Према <i>степену конкретности</i> могу се поделити на: (1) фотографије, (2) цртеже/слике, (3) дијаграме и (4) табеле. Код млађих ученика, док су још на стадијуму конкретних интелектуалних операција, могу се користити цртежи и слике (или фотографије) конкретних објеката. Апстрактније представе (дијаграме, схеме, сложеније табеле) и симболе деца могу да тумаче тек после дванаесте године (Гашић-Павишић 2001б: 172–173, 176).</p> <p>II) Према <i>функцији</i>, илустрације се деле на (1) водеће (које самостално презентују садржај), (2) равноправне (истозначне) (које синергично делују са текстом) и (3) помоћне (пратеће) (које су појачивачи текста) (<i>idem</i>: 173–174).</p>
		<p>ђ) Питања и задаци</p>	<p>Спадају у дидактичко-методичку апаратуру у најужем смислу (исп. апаратура инструкције, Трнавац 1999; фн. 7). Испитују се према томе да ли су:</p> <ul style="list-style-type: none"> • репродуктивног или продуктивног типа; • уводна; усмерена на стицање знања; вежбање; понављање; систематизацију или самопроверавање; • довољни у квантитативном смислу.
		<p>е) Систематизација</p>	<p>Сагледава се најпре систематичност у обради лекције: њено рашчлањавање на мање потцелине (уводни, главни и завршни део) сегментиране поднасловима и/или графички (Коцић 2001: 141). Поред експлицитно изнетог садржаја, ученик имплицитно усваја и форму, која му олакшава усвајање градива и манипулисање уџбеником као целином (Плут 2003: 130).</p> <p>Потом се испитује да ли на крају лекције постоји систематизација изложеног градива и повезивање датог појма са другим појмовима у систему (вербално и/или графички).</p>
		<p>ж) Допунски текстови</p>	<p>Реч је о факултативним текстовима (обично научно-популарног или књижевноуметничког карактера) који могу бити и изван школског програма и којима се проширују и продубљују знања из лекције. Њима се ученик упознаје са неким занимљивостима и рецентнијим налазима лингвиста, па имају јаку подстрекачку улогу. Истовремено, представљају могућност и за индивидуализацију наставе (Zujev 1988: 86, 106–108). Испитују се квалитативно и квантитативно.</p>

2.	Информационе вредности	<p>Испитује се усклађеност садржаја лекција са:</p> <ul style="list-style-type: none"> • програмом наставе и учења и • лингвистичким знањима. <p>Поред тога, сагледавају се <i>језичке</i> карактеристике лекције. Како сматра С. Васић, између језика уџбеника и ученика мора да постоји психолошка блискост. Белешке са часа, које представљају говорни језик наставника, „zamenjuju udžbenik i konkurišu mu baš zbog te psihološke bliskosti između jezika učenika i jezika beležaka [...] Zato mnogi udžbenici ostaju neotvoreni” (1972b: 243).</p> <p>Уџбенички текст мора бити ученицима читљив и разумљив. На то, према С. Васић, утичу: дужина реченице, ред речи, језичке конструкције, мера присуства страних речи и термина (<i>idem</i>: 242).</p> <p>Један од главних услова доброг уџбеника и његова маркантна језичка одлика јесте присуство <i>редундантних</i> речи (Миоџиновић 1972: 249–250; Гашић-Павишић 2001a: 158, 161). „Dobar udžbenik ne sme da bude bez redundantnih reči, jer ako bi to bio, učenici bi teško pamtili i učili iz njega” (Vasić 1972b: 243). Ипак, како с правом запажа Р. Драгићевић, не треба ни претеривати са додатним садржајима који ће одвући ученика од главног информативног тока (2012: 150, фн. 2).</p>	
3.	Вредности индивидуализације	<p>Испитује се постоје ли садржаји за индивидуалне приступе и у ком облику су они дати (у виду допунских текстова, додатних примера, задатака за вежбање, упућивања на друге изворе и сл.).</p>	
4.	Самообразовне вредности	<p>Испитује се у ком степену се развијају ученичке способности за самообразовање:</p> <ul style="list-style-type: none"> • налози за (полу)самостално истраживање; • указивање на различите технике учења; • освешћивање и активирање логичких операција. 	
5.	Самоевалуативне вредности	<p>Испитује се да ли у уџбенику постоји начин да ученик провери своја знања (у виду задатака на крају лекције) и тако преиспита ефикасност когнитивних стратегија и донесе закључак о даљој динамици учења.</p>	
6.	Координирајуће вредности	а) у ужем смислу	<p>Односе се на повезивање лексиколошких појмова у систем.</p> <p>Сваки уџбеник треба да развија везе међу појмовима једне науке. Са грађењем система и разумевањем логичких односа међу кључним појмовима, снажи се резистентност знања (Ivić 1984: 135; Vučenov 1984: 32), те у нашем случају разуме функционисање и структура лексичког система.</p>

	б)	у ширем смислу	Односе се на упућивање на друге приручнике и изворе знања.
--	----	----------------	--

Описане уџбеничке вредности, које представљају јединице анализе нашег истраживања савремених уџбеника, показују да ће оно бити у првом реду лингво-методичко (лингвистичко и методичко), док ће психолошки, дидактички, гносеолошки и ликовно-графички аспекти бити у другом плану.

Пре анализе актуелне уџбеничке литературе, представићемо најзначајније уџбенике који су били у употреби у историји нашег школства, а лексиколошки садржаји у њима биће дати описно и прегледно, у складу са циљевима истраживања тога дела корпуса.

7.3. Уџбенички корпус у овом истраживању

Корпус анализираних уџбеника поделили смо у две групе. Прву групу чини поткорпус који ћемо означити као *историјски*, а други поткорпус као *савремени*.

У **првој поткорпусној целини** истражују се уџбеници српско(хрватско)г језика који су били актуелни у нашим основним и средњим школама скраја деветнаестог и током највећег дела двадесетог века. Истраживање тих уџбеника има циљ да покаже када су се почели појављивати лексиколошки садржаји у њима, који су то тачно појмови били и како се њима приступало. Другим речима, основни задатак анализе овог поткорпуса био је сагледати и описати почетне етапе развоја лексиколошких садржаја у нашим основношколским и средњошколским уџбеницима. Ослањајући се на публикацију *Два века српских уџбеника* В. Станисављевића (1992), затим на најстарије програмске садржаје (в. поглавље V), у којима су се понегде јављали наслови обавезних или препоручених уџбеника, али и на званичне каталоге уџбеника за основну и средњу школу,²⁴⁸ формирали смо ову поткорпусну целину, чији садржај, према хронолошком критеријуму, представљамо у наредним двема табелама (Табела 42 и Табела 43).

Другу поткорпусну целину чине актуелни уџбеници (граматике) српског језика у нашим основним и средњим школама. Задатак анализе тог поткорпуса јесте да установи квалитет обраде лекција из лексикологије у савременој уџбеничкој основношколској и средњошколској литератури, која је званично одобрена за употребу у српским школама. На тај нај начин ће се искристалисати најквалитетније осмишљене лекције које се могу препоручити наставницима и професорима за наставу лексикологије, а уједно наша анализа потенцијално може бити смерница за нова, побољшана издања школских граматика.

²⁴⁸ Каталогски уџбеника за основне школе за школске 1959/60. и 1965/66; за гимназије, реалке, трговачке школе, академије, учитељске школе и богословије за 1940/41; за гимназије и средње стручне школе за 1972/73. годину. В. цитирана документа на крају рада.

7.3.1. Први (историјски) поткорпус анализираних уџбеника

7.3.1.1. Основна школа²⁴⁹

Табела 42: Први (историјски) поткорпус анализираних уџбеника – основна школа

Година издања	Разред	Издавач	Наслов	Аутор(и)	Ознака
1850.	/	Штампарија Јерменскога манастира, Беч	<i>Мала српска граматика</i>	Ђуро Даничић	Дан1850
1867.	V–VIII	Државна штампарија, Београд	<i>Извод из српске граматике – за ученике средњих школа: Књига прва – о гласовима и речима</i>	Јован Бошковић	Бошк1867
1874.	/	Књижара браће Јовановића, Панчево	<i>Мала српска граматика за основне српске школе, по Даничићу</i>	Јован Павловић	Павл1874
1880.	V– VIII	Државна штампарија, Београд	<i>Српска граматика за ниже гимназије и реалке у Кнежевини Србији Други део: Наука о основама</i>	Стојан Новаковић	СНов1880
1909.	V (I разред гимназије)	Државна штампарија Краљевине Србије, Београд	<i>Српска граматика за I разред гимназије</i>	Љубомир Стојановић	ЉСтој1909
1922.	VII (III разред гимназије)	Књижара Геце Кона, Београд	<i>Српска граматика за III разред гимназије</i>		ЉСтој1922
1925.	V (I разред гимназије)	Издавачка књижарница Геце Кона, Београд	<i>Српска граматика за први разред средњих школа</i>	Милош Ивковић	МИвк1925
1926.	VIII (IV разред гимназије)	Књижара Геце Кона, Београд	<i>Српска граматика за IV. разред гимназије</i>	Љубомир Стојановић	ЉСтој1926
1933.	V (I разред гимназије)	Издавачка књижарница Геце Кона,	<i>Грамматика српскохрватског језика за први разред</i>	Александар Белић	АБ1933-I

²⁴⁹ Основна школа схваћена је у данашњем смислу (тј. у осмогодишњем трајању). Пошто су до 1959. године нижи разреди гимназије били еквивалентни данашњим старијим разредима (од 5. до 8) основне школе, у насловима тих граматика наведено је да су за „гимназије” или „средње школе”. У данашњој перспективи, заправо је реч о основношколским граматикама.

		Београд	<i>средњих и стручних школа</i>		
1933.	VII (III разред гимназије)	Издавачка књижарница Геце Кона, Београд	<i>Граматика српскохрватског језика за трећи разред средњих и стручних школа</i>	Александар Белић	АБ1933-III
1934.	VI (II разред гимназије)	Издавачко и књижарско предузеће Геце Кона а. д., Београд	<i>Граматика српскохрватског језика за други разред средњих и стручних школа</i>	Александар Белић	АБ1934
1936.	VI (II разред гимназије)	Издавачко и књижарско предузеће Геца Кон а. д., Београд	<i>Српскохрватска граматика за II разред гимназије</i>	Љубомир Стојановић	ЉСтој1936
1939.	VIII (IV разред гимназије)	Издавачко предузеће „Народна просвета”, Београд	<i>Граматика српскохрватског језика за IV разред средњих школа (= осми разред основне школе)</i>	Миодраг Лалевић	Лал1939
1940.	V (I разред гимназије)	Издање кредитне и припомоћне задруге Професорског друштва, Београд	<i>Граматика српскохрватског језика за I разред средњих школа</i>	Александар Белић и Андрија Жежељ	АБ1940
1957.	VIII	Научна књига, Београд	<i>Граматика српскохрватског језика за VIII разред осмогодишње школе и IV разред гимназије</i>	Миодраг Лалевић	Лал1957-VIII
1957.	VII		<i>Граматика српскохрватског језика за VII разред осмогодишње школе и III разред гимназије</i>		Лал1957-VII
1958.	V		<i>Граматика српскохрватског језика за V разред осмогодишње школе</i>		Лал1958-V
1958.	VI		<i>Граматика српскохрватског језика с картом дијалеката за VI разред осмогодишње школе</i>		Лал1958-VI

1959.	V	Завод за издавање уџбеника Народне Републике Србије, Београд	<i>Граматика српскохрватског језика за V разред основне школе</i>	Радомир Алексић и Милија Станић	Ал-Ст-V
	VI		<i>Граматика српскохрватског језика за VI разред основне школе</i>		Ал-Ст-VI
	VII		<i>Граматика српскохрватског језика за VII разред основне школе</i>		Ал-Ст-VII
	VIII		<i>Граматика српскохрватског језика за VIII разред основне школе</i>		Ал-Ст-VIII
1967.	VI	Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo	<i>Naš jezik: udžbenik srpskohrvatskog, odnosno hrvatskosrpskog jezika za VI razred osnovne škole</i>	Миливоје Миновић	Мин1967
1973.					Мин1973
1977.	V	ИГКРО „Свјетлост” – ООУР Завод за уџбенике, Сарајево	<i>Наш језик: уџбеник српскохрватског, односно хрваткосрпског језика за V разред основне школе</i>		Мин1977
1985.	V	Завод за уџбенике и наставна средства, Београд	<i>Моћ говора: граматика српскохрватског језика за V разред основне школе</i>	Милија Николић	МНик-V
	VI	Завод за издавање уџбеника, Нови Сад	<i>Наш језик: уџбеник српскохрватског односно хрваткосрпског језика за VI разред основног васпитања и образовања</i>	Мирјана Николић и Милија Николић	МНик-VI
	VII	Завод за уџбенике и наставна средства, Београд	<i>Кажми ми, кажи: граматика српскохрватског језика за VII разред основне школе</i>	Милија Николић	МНик-VII
	VIII	Завод за издавање уџбеника, Нови Сад	<i>Наш језик: уџбеник српскохрватског односно хрваткосрпског језика за VIII разред основног васпитања</i>	Милија Николић и Асим Пецо	МНик-VIII

7.3.1.2. Средња школа

Табела 43: Први (историјски) поткорпус анализираних уџбеника – средња школа

Година издања	Разред	Издавач	Наслов	Аутор(и)	Ознака
1951.	I–IV	Знање, Предузеће за уџбенике Народне Републике Србије, Београд	<i>Граматика српскохрватског језика за више разреде гимназије</i>	Михаило Стевановић	Стев1951
1954.	I–IV	Издавачко предузеће „Братство–јединство”, Нови Сад			Стев1954
1972.	I–IV	Завод за уџбенике и наставна средства Србије	<i>Граматика српскохрватског језика за ученике гимназије</i>	Радомир Алексић и Милија Станић	Ал-Ст1972
1978.	I–IV	Обод, Цетиње	<i>Граматика српскохрватског језика за школе средњег образовања</i>	Михаило Стевановић	Стев1978
1989.	I–IV	Завод за уџбенике и наставна средства – Завод за издавање уџбеника, Београд – Нови Сад	<i>Савремени српскохрватски језик и култура изражавања – уџбеник за I, II, III и IV разред средње школе</i>	Живојин Станојчић, Љубомир Поповић и Стеван Мицић	Ст-Поп1989
1992.	I–IV	Завод за уџбенике и наставна средства – Завод за издавање уџбеника, Београд – Нови Сад	<i>Граматика српскога језика – уџбеник за I, II, III и IV разред средње школе</i>	Живојин Станојчић и Љубомир Поповић	Ст-Поп1992

7.3.2. Други (савремени) поткорпус уџбеника

7.3.2.1. Основна школа

7.3.2.1.1. Пети разред

Табела 44: Граматике српског језика за пети разред основне школе

Разред	Година издања	Издавач	Наслов	Аутор(и)	Ознака
V	2018.	Бигз школство, Београд	<i>Српски језик: граматика за пети разред основне школе</i>	Владо Ђукановић	Бигз 5
	2018.	Вулкан издаваштво, Београд	<i>Граматика 5: српски језик за пети разред основне школе</i>	Јадранка Милошевић	Вулкан 5а
	2018.	Герундијум, Београд	<i>Похвала језику: уџбеник српског језика за пети разред основне школе</i>	Маја Вукић, Сузана Петровић, Снежана Савић и Јулијана Ћоровић	Герундијум 5
	2018.	Завод за уџбенике, Београд	<i>Српски језик и језичка култура: за пети разред основне школе</i>	Наташа Вуловић	Завод 5
	2018.	Klett, Београд	<i>Граматика 5: српски језик и књижевност за пети разред основне школе</i>	Весна Ломпар	Клет 5
	2019.	Вулкан издаваштво, Београд	<i>Граматика: српски језик и књижевност за пети разред основне школе</i>	Данијела Милићевић и Сунчица Ракоњац Николов	Вулкан 5б
	2020.	Едука, Београд	<i>Жубор језика: српски језик и језичка култура: уџбеник за пети разред основне школе</i>	Јелена Журић и Јелена Ангеловски	Едука 5
	2020.	Креативни центар, Београд	<i>Српски језик: за 5. разред основне школе</i>	Симеон Маринковић	Креативни 5
	2021.	Нови Логос, Београд	<i>Дар речи: граматика за српски језик и књижевност за пети разред основне школе</i>	Јелена Срдић	Логос 5а
	2021.	Нови Логос,	<i>Језичко благо:</i>	Светлана	Логос 5б

		Београд	<i>граматика српског језика за пети разред основне школе</i>	Слијепчевић, Наташа Станковић Шошо и Бошко Сувајџић	
--	--	---------	--	--	--

7.3.2.1.2. Шести разред

Табела 45: Граматике српског језика за шести разред основне школе

Разред	Година издања	Издавач	Наслов	Аутор(и)	Ознака
VI	2019.	Бигз школство, Београд	<i>С речи на дела 6: граматика: српски језик и књижевност за шести разред основне школе</i>	Јасмина Станковић, Светлана Стевановић и Јоле Булатовић	Бигз 6
	2019.	Герундијум, Београд	<i>Изазов речи: уџбеник српског језика за шести разред основне школе</i>	Маја Вукић, Татјана Шофранац и Мирјана Којић	Герундијум 6
	2019.	Едука, Београд	<i>Говор и језик: српски језик и језичка култура са вежбањима: за шести разред основне школе</i>	Јелена Журић и Јелена Ангеловски	Едука 6
	2019.	Завод за уџбенике, Београд	<i>Српски језик и језичка култура: за шести разред основне школе</i>	Наташа Вуловић и Сандра Рудњанин	Завод 6
	2019.	Креативни центар, Београд	<i>Српски језик 6: уџбеник за шести разред основне школе</i>	Симеон Маринковић	Креативни 6
	2019.	Klett, Београд	<i>Граматика 6: српски језик за шести разред основне школе</i>	Весна Ломпар	Клет 6
	2019.	Нови Логос, Београд	<i>Дар речи: граматика српског језика за шести разред основне школе</i>	Слађана Савовић, Јелена Срдић и Драгана Тећез Иљукић	Логос ба
	2020.	Вулкан издаваштво, Београд	<i>Граматика: српски језик и књижевност за шести разред основне школе</i>	Сунчица Ракоњац Николов и Данијела Милићевић	Вулкан 6
	2021.	Нови Логос, Београд	<i>Језичко благо: граматика српског</i>	Светлана Слијепчевић	Логос 6б

			<i>језика за шести разред основне школе</i>	Бјеливук, Наташа Станковић Шошо и Бошко Сувајцић	
--	--	--	---	---	--

7.3.2.1.3. Седми разред

Табела 46: Граматике српског језика за седми разред основне школе

Разред	Година издања	Издавач	Наслов	Аутор(и)	Ознака
VII	2019.	Герундијум, Београд	<i>Одсјај израза: уџбеник српског језика за седми разред основне школе</i>	Јелена Ковачевић и Владан Гојковић	Герундијум 7
	2020.	Бигз школство, Београд	<i>С речи на дела: граматика српског језика за седми разред основне школе</i>	Слободан Новокмет, Весна Ђорђевић, Јасмина Станковић, Светлана Стевановић и Јоле Булатовић	Бигз 7
	2020.	Вулкан издаваштво, Београд	<i>Граматика: српски језик и књижевност за седми разред основне школе</i>	Данијела Милићевић и Сунчица Ракоњац Николов	Вулкан 7
	2020.	Едука, Београд	<i>Српски језик и језичка култура: уџбеник са вежбањима: за седми разред основне школе</i>	Јелена Журић и Јелена Ангеловски	Едука 7
	2020.	Завод за уџбенике, Београд	<i>Српски језик и језичка култура: за седми разред основне школе</i>	Сандра Рудњанин	Завод 7
	2020.	Креативни центар, Београд	<i>Српски језик 7: уџбеник за седми разред основне школе</i>	Душка Кликовац	Креативни 7
	2020.	Klett, Београд	<i>Граматика 7: српски језик за седми разред основне школе</i>	Весна Ломпар	Клет 7
	2021.	Нови Логос, Београд	<i>Дар речи: граматика српског језика за седми разред основне школе</i>	Слађана Савовић, Јелена Срдић и Драгана Ћећез Иљукић	Логос 7а
	2021.	Нови Логос,	<i>Језичко благо:</i>	Светлана Слијепчевић	Логос 7б

		Београд	<i>граматика српског језика за седми разред основне школе</i>	Бјеливук, Наташа Станковић Шошо и Бошко Сувајцић	
--	--	---------	---	---	--

7.3.2.1.4. Осми разред

Табела 47: Граматике српског језика за осми разред основне школе

Разред	Година издања	Издавач	Наслов	Аутор(и)	Ознака
VIII	2020.	Вулкан издаваштво, Београд	<i>Граматика 8: Српски језик и књижевност за осми разред основне школе</i>	Данијела Милићевић и Сунчица Ракоњац Николов	Вулкан 8
	2020.	Креативни центар, Београд	<i>Српски језик 8: за осми разред основне школе</i>	Симеон Маринковић	Креативни 8
	2020.	Нови Логос, Београд	<i>Дар речи: граматика за осми разред основне школе</i>	Слађана Савовић, Јелена Срдић, Драгана Ћећез Иљукић и Светлана Вулић	Логос 8а
	2021.	Бигз школство, Београд	<i>С речи на дела 8: Српски језик и књижевност за осми разред основне школе</i>	Слободан Новокмет, Весна Ђорђевић, Јасмина Станковић, Светлана Стевановић и Јоле Булатовић	Бигз 8
	2021.	Герундијум, Београд	<i>Аплауз говору 8: Уџбеник српског језика за осми разред основне школе</i>	Владан Гојковић и Јелена Васиљевић	Герундијум 8
	2021.	Едука, Београд	Српски језик и језичка култура: уџбеник са вежбањима за осми разред основне школе	Јелена Журић	Едука 8
	2021.	Завод за уџбенике, Београд	<i>Српски језик и језичка култура 8: за осми разред основне школе</i>	Сандра Рудњанин	Завод 8
	2021.	Klett, Београд	<i>Граматика 8: српски језик за осми разред основне школе</i>	Весна Ломпар	Клет 8
	2021.	Нови Логос, Београд	<i>Језичко благо: Граматика српског језика за</i>	Светлана Слијепчевић Бјеливук, Наташа Станковић	Логос 8б

			<i>осми разред основне школе</i>	Шошо и Бошко Сувајдић	
--	--	--	----------------------------------	-----------------------	--

7.3.2.2. Средња школа

Табела 48: *Граматики српског језика за средње школе*

Година издања	Разред	Издавач	Наслов	Аутор(и)	Ознака
2020.	I–IV	Завод за уџбенике, Београд	<i>ГраMATика српског језика: за гимназије и средње школе</i>	Живојин Станојчић и Љубомир Поповић	Ст-Поп2020
2021.	III	Едука, Београд	<i>Српски језик 3: за трећи разред гимназија и средњих стручних школа</i>	Душка Кликовац	Едука СШ
2021.	III	Klett, Београд	<i>ГраMATика: српски језик и књижевност за трећи разред гимназије</i>	Весна Ломпар и Александра Антић	Клет СШ

7.4. Анализа уџбеничког корпуса

7.4.1. Лексикологија у историји српских уџбеника

7.4.1.1. Основна школа

7.4.1.1.1. Анализа наставних програма указала је на чињеницу да су се први трагови лексиколошких садржаја појавили у другој половини XIX века (в. поглавље IV). Поставља се питање – да ли је у уџбеницима српског језика, који су били препоручени истим програмским документима, било обраде таквих садржаја? Ако јесте, који су то тачно садржаји били? Ако није – када су се лекције које су се тицале лексиколошких тема почеле први пут појављивати? Који су лексиколошки појмови најстарији у нашим уџбеницима српско(хрватско)га језика? Какав је био њен развојни пут у школским уџбеницима? С тим питањима у вези, поставили смо неколико хипотеза:

X₁: Пре почетка двадесетог века у школским граматицима нема лексиколошког ни лексичког садржаја (упркос дотадашњим наставним програмима).²⁵⁰

X₂: У школским граматицима се најпре појављује садржај који се односи на **лексику** српског језика, а потом на лексичкосемантичке категорије (тј. лексикологију у ужем смислу).

X₃: Након појмова у вези са лексиком, први појмови у уџбеницима који се односе на лексичкосемантичке категорије јесу **синонимија** и **антонимија**.

²⁵⁰ Претпостављамо да су школске граматики у другој половини 19. века биле искључиво „граматичарске”, са ослонцем на граматики Ђ. Даничића, Ст. Новаковића, Љ. Стојановића, те да у њима није било простора за лекције о лексичком значењу и односима међу речима, као ни за лексичке садржаје (тј. лексикологију у ширем смислу).

X₄: Метафора се као стилска фигура у уџбеницима помиње врло рано (почетком 20. века) и статус искључиво стилске фигуре има готово до краја века.

X₅: Механизми полисемије (синегдоха, метонимија, метафора) не обрађују се у основношколским уџбеницима, као ни хипонимија, ни паронимија.

X₆: Сви лексиколошки појмови обрађују се у светлу културе језичког изражавања.

7.4.1.1.2.

а) У *Малој српској граматици* Ђ. Даничића (Дан1850), која је у другој половини деветнаестог века била уџбеник српског књижевног језика у српским школама (Брборић 1999б: 186) и која је садржајем превасходно усмерена на морфологију (тзв. *облике*), као што бисмо и очекивали, нема лексиколошких тема. Према овој, Даничићевој, граматици касније су настајале и друге граматике, прилагођене школској употреби. Једна од њих носи наслов *Извод из српске граматике – за ученике средњих школа: Књига прва – о гласовима и речима* аутора Јована Бошковића (Бошк1867),²⁵¹ а другу потписује Јован Павловић: *Мала српска граMATика за основне школе, по Даничићу* (Павл1874).²⁵² Ни у ова два „деривата” Даничићеве *Мале српске граматике* није било лексиколошког садржаја.

б) Потпуно неочекивано, први лексички садржај проналазимо у *Српској граматици за ниже разреде гимназије и реалке у Кнежевини Србији, Други део: Наука о основама Стојана Новаковића из 1880. године*. Овај, по много чему, „успјешн[и] пис[ац] уџбеника” (Дешић 1996: 261) указује на састав лексичког система, тиме што ће скренути пажњу на постојање „*своји*[х] или *домаћи*[х]” речи, које су у језику старије, и „*туђи*[х], *позајмљени*[х]”, које су нешто млађе и неретко добро укорене, да их је тешко разликовати (нпр. *бресква, праска, хартија, тестамент, хиљада, када, калуђер, капа, наранџа, рачун*) (СНов1880: 5–6). Иако је опис лексике с обзиром на порекло речи овде врло оскудан, довољан је да одбаци нашу прву хипотезу у којој претпостављамо да у деветнаестовековним школским грамаТИкама нема ни речи о лексичко-лексиколошким темама.

в) У нешто касније објављеним грамаТИкама Љубомира Стојановића (ЉСтој1909, ЉСтој1922, ЉСтој1926, ЉСтој1936), које су с почетка двадесетог века биле препоручене за употребу у старијим разредима основне школе – V (I гимназије), VI (II гимназије), VII (III гимназије) и VIII разреду (IV гимназије) није било ни назнака лексичко-лексиколошког садржаја. Исти статус ове дисциплине проналазимо и у *Српској граматици за први разред средњих школа* Милоша Ивковића (МИвк1925).

г) Као што је познато, Александар Белић је тридесетих година прошлог века написао граматике за први, други и трећи разред „средње” школе (то јест, за данашњи пети, шести и седми разред) (АБ1933-I; АБ1933-III; АБ1934). ГраMATика за први (=пети) разред имала је ново

²⁵¹ Ова граMATика Ј. Бошковића, према наводима В. Станисављевића (1992: 92) имала је више издања и била је веома популарна у српским „средњим” школама (тј. у данашњим старијим основношколским разредима) све до појаве *ГрамаТИке* Стојана Новаковића.

²⁵² Интересантан је и донекле дирљив податак да је Јован Павловић ову грамаТИку за српске основне школе писао у панчевачком затвору, о чему нас аутор обавештава у уводној речи књиге. Та чињеница сведочи не само о насушној потреби нашег деветнаестовековног школства за адекватним уџбеницима српског језика него и о фасцинантном ентузијазму и снази духа овог аутора, који и није био филолог по струци.

издање, које је Белић написао у коауторству са Андријом Жежељем (АБ1940). Ни у једној од њих се не бележи лексиколошки садржај.

д) Нешто касније, око средине двадесетог века, у српским школама (V–VIII разреда) у употреби су граматике Радомира Алексића и Милије Станића (Ал-Ст-V; Ал-Ст-VI; Ал-Ст-VII; Ал-Ст-VIII). И у њима бележимо потпуно одсуство обраде лексиколошких тема.

ђ) Паралелно уз Алексићеве и Станићеве граматике, тадашњи Каталози уџбеника препоручују за основношколску употребу и граматике Миодрага Лалевића. У ауторовим граматикама за V, VI и VII разред такође нема лекција које обрађују лексиколошке појмове (Лал1957-VII; Лал1958-V; Лал1958-VI). Ипак, ситуација је доста другачија са граматиком за VIII разред (тј. IV разред тадашње средње школе), у којој се појављују појмови из области **лексикологије у ужем смислу** већ од њеног првог издања **из 1939. године**, а потврђујемо их и у каснијим издањима (нпр. ³1957).

Прво издање *Грамматике српскохрватског језика за IV разред средњих школа* М. Лалевића (1939) у поглављу насловљеном *Из науке о стилу* доноси најпре опис лексике српског језика, и то – а) варваризама и туђица; б) покрајинских речи или провинцијализама и в) старинских речи или архаизама. Након описа наведених лексичких слојева и одабраних примера који их илуструју, аутор прелази на **синониме и хомониме**, обједињене под истим поднасловом и описане на две стране текста. На овом месту се **први пут у уџбеничком корпусу** наилази на увођење лексичкосемантичких категорија.

1) Најпре се обрађују синоними. Аутор полази од шест реченица, у којима су у првим трима употребљене речи *извор*, *студенац*, *врело*, за које објашњава да значе у језику исто. За њих изналази још понеки синоним (*врутак*), који се са њима „не поклапа” сасвим. У реченицама употребљена је именица *књига* и глаголи *причати*, *десити се*, *видети*, те се за њих такође нуде синоними (*писмо*; *говорити*; *догодити се*; *угледати*). Након примера долази се до следеће дефиниције: „Различне речи које имају исто или врло блиско значење зовемо **синоними**” (Лал1939: 141). Иза дефиниције, која сасвим одговара фундаменталним одликама синонима, аутор указује на значај синонима за богатство и лепоту језичког израза, а након тога наводи још низ примера именичких, придевских, глаголских, па и везничких синонима – *иако*, *мада* (премда их не именује).

2) Истим методичко-логичким, индуктивним, путем представљају се и „хомоними” у следећој тачки. На самом почетку наводе се парови реченица са лексемама *правда*, *глава* и *прах*. Ради илустрације специфичности приступа и објашњења, навешћемо само један пар примера из овог уџбеника:

(3) *Од јада га заболела глава.* (4) *Ти си наша глава, па размисли.*

За аутора, дакле, *глава* – „део човечјег тела” и *глава* – „старешина, поглавица” представљају пример хомонима. На основу овога и других наведених примера, може се закључити да 1939. године у српској (образовној) лингвистици још увек не постоји појам *полисемије*. Отуда, аутор говори: „Запажамо да иста реч може имати два значења или више њих. Такве се речи зову **хомоними**” (Лал1939: 142). Једино је критеријум различитих значења био довољан да би се две речи назвале хомонимима; критеријум значењске везе није био релевантан јер још увек није постојала – или бар аутор за њу није знао – ни полисемија. Након овакве дефиниције, дају се још неколики примери, а један од њих, који егземплификује сву еластичност појма хомонимије јесте следећи: „девојка – младо женско чељаде неудато и служавка” (*idem*: 143).

Дакле, у овој граматичкој за осми разред основне школе М. Лалевића, из 1939. године, први пут се, према нашем корпусу, појављују лексичкосемантичке категорије. Иако се још увек не дефинишу појаве (нпр. *синонимија*), ипак се наводи термин који означава речи које ступају у такав однос (*синоними*). Од свих парадигматских лексичких односа, синонимија се прва уводи. За њом следи хомонимија, мада у врло широком и данас неприхватљивом значењу. Може се закључити да је хомонимија у нашој настави језика старија (и превасходно општија) категорија од полисемије. Она је и у млађим издањима овог уџбеника (Лал1957-VIII: 100) задржала исти обим и одређење. Пре хомонима, као и у првом издању, објашњени су синоними, али сада помало детаљније. Лалевић појашњава да синоними најчешће немају исто значење, тј. да међу њима углавном „[п]остоји мали прелив у значењу” (*idem*), те да су различитог корена. За синониме који значе исто, аутор наводи примере језичких варијаната (нпр. *хлеб* и *крух*), којих је у језику знатно мање. На крају ове лекције, у последњем пасусу, наводе се и „речи супротног значења и различног корена – **антоними**”. Њихова употреба се најпре везује за књижевноуметнички текст, а када се у њему заједно појаве (нпр. *добро* и *зло*) имају функцију, како показује аутор, да означе свеобухватност. Поред типичних примера антонима: *дан* и *ноћ*, *јутро* и *вече*, *живот* и *смрт*, наводе се и истокоренски антоними (тј. „одричне речи према потврдним”), попут *зрео*–*незрео*, за које Лалевић објашњава да „нису лепо као што су прави антоними (*зрео* и *зелен*)” (*idem*: 101). У категорији правих антонима, наводе се само разнокоренски именички, док су за писца ове граматике истокоренски антоними неправилни и не тако „лепо”.

Евидентно је да се ови парадигматски лексички односи сагледавају једино са становишта стилске функције и богатог језичког израза, а ову чињеницу потврђује и наслов поглавља под којим су они обрађени (*Из науке о стилу*).

е) Почетком друге половине двадесетог века у каталозима уџбеника појављују се и граматике за пети и шести разред Миљивоја Миновића. У граматичкој за пети разред (Мин1977), објављеној у Сарајеву, нема лексиколошких категорија у ужем смислу. Међутим, оне се појављују у уџбенику српскохрватског језика за шести разред, и то већ од његовог првог издања (Мин1967). Реч је о уџбеницима који се већ на први поглед разликују од претходних у нашем корпусу – лекције су прожете питањима и одговорима, богатом дидактичко-методичком апаратом, записима на маргинама, корисним илустрацијама штампаним у боји. Овакви уџбеници представљали су значајан помак у нашој уџбеничкој литератури.

1) Од лексиколошких појмова у првом издању граматике за шести разред (Мин1967) представљена је полисемија, а потом и антоними и синоними. Иако не постоје лекције које би њима биле сасвим посвећене, аутор користи прилику да кроз лекцију посвећену именицама и њиховим значењима укаже на чињеницу да поједине именице могу имати више значења. Оно што је веома занимљиво у овом уџбенику јесте пажљиво осмишљен поступак увођења ученика у вишезначност. Најпре треба запазити да се овде ученици са вишезначношћу упознају већ у шестом разреду. Аутор полази од реченице (из претходног лингвометодичког текста) у којој је употребљена именица *лице* у основном значењу (*Мајџиним licem preli se blažen smiješak*), након чега даје реченицу са истом именицом, али употребљеном у секундарном значењу (*Otac je otišao u grad s jednim nepoznatim licem*) (Мин1967: 20). Аутор, дакле, ученике уводи у вишезначност на типичном примеру – именице са конкретним значењем – и синегдохском односу у деривацији секундарне семантичке реализације, за који смо показали да се највероватније најраније развија у когнитивном систему детета, па је, отуда, и најлакши за обраду: *лице* = предњи део главе; *лице* = особа. Након ових примера, аутор ће дати још један пар примера: *Boli me glava*. и *Ognjen je glava kuće*. Њима се такође илуструје вишезначност, али овога пута секундарно значење настало

је метафоричким преносом имена, које је, као такво, за степен сложеније од метонимијских и синегдохских изведених значења (в. Поглавље IV). На крају овог краћег пасажа посвећеног способности именица да имају више значења, ученицима се даје налог да се досете различитих значења именица *кључ* и *крило* (Мин1967: 20). И за ову прилику дају им се именице конкретног значења, а такав поступак утемељен је у принципу поступности. Будући да је реч о ученицима шестог разреда, они се при првом експлицитном сусрету са вишезначношћу упознају са вишезначности именица, и то именица конкретног значења. Временом, у наредним разредима, појам вишезначности треба богатити: од конкретног ка апстрактном, и од именица ка другим, несамосталним врстама речи.

2) Већ се у следећем кораку у истој лекцији ученицима даје налог да задате именице препишу (*рад, мир, скупоћа, радост, јутро, брзина* и др.) и да се досете њихових супротних значења. На тај начин им се представљају антоними, а на маргини даје њихова кратка дефиниција: „Antonimi su imenice suprotnog značenja” (*idem*: 21). Након антонима, у оквиру сегмента говорних вежби, ученици се на примерима *вал–талас, коса–власи* упознају са појмом синонима – тј. са речима истог или сличног значења (*idem*: 23). И у овом редоследу увођења парадигматских лексичких односа можемо уочити разложну поступност: полази се од антонима, категорије која се највероватније прва усваја, а потом се прелази на синонине. Будући да је реч о шестом разреду, ученици се упознају само са појмовима *антоними* и *синоними*, док се нешто апстрактније појаве – *антонимија* и *синонимија* – још увек не помињу. Надаље, и у овом случају се међу примерима дају само именице, што је сасвим довољно на првом кораку упознавања ових односа (тј. њиховог освешћивања). Запажа се да се и у овом уџбенику синоними појављују као средство богаћења усменог (па и писменог) изражавања. Садржај, структура лекције, па и илустрације остале су неизмењене и у каснијим издањима овог уџбеника (исп. нпр. Мин1973).

ж) Током осамдесетих и деведесетих година (али и нешто касније) школске граматике Милије Николића биле су најзаступљеније у нашим основним школама. Иста издања уџбеника за сва четири разреда (V–VIII) из године у годину су се углавном, уз мање корекције, прештампавала и служила многим генерацијама ученика. Паралелно са издањима Завода за уџбенике из Београда штампала су се и издања Завода за издавање уџбеника из Новог Сада (истог аутора), намењена преваходно војвођанским школама. За репрезентативни узорак одабрали смо два уџбеника београдског издавача (за пети и седми разред) и два уџбеника новосадског издавача (за шести и осми разред). Преглед и анализу лексиколошког садржаја у њима доносимо у даљем тексту.

1) Летимични преглед садржаја граматике за пети разред (МНик-V) указао би нам да лексиколошког садржаја у њој нема. Начелно бисмо се и могли сложити са том констатацијом, али уз малу задршку. Иако се не помињу лексиколошки појмови ни категорије, у оквиру поглавља II. *Говорна култура и писменост*, те потпоглавља *Избегавај често понављање речи*, ученицима се указује на „грешке” које доноси понављање истих речи у кратком тексту (МНик-V: 130). Иако није реч о пуким граматичким грешкама, већ о стилској рогобатности индукованој сиромашним лексичким фондом, на овај начин ученицима се имплицитно скреће пажња, путем примера (*говорити, викати, шапутати, причати, казивати* и сл.) на постојање речи које и језику имају слично значење. Отуда, овде, врло условно, откривамо трагове синонима и синонимије. Као и у претходним уџбеницима, речи сличног значења сагледавају се само са површине и њихове функције у развоју културе усменог и писменог изражавања.

2) У уџбенику српског језика за шести разред М. Николића и Мирјане Николић (МНик-VI) у оквиру поглавља II. *Изражајно казивање* проналазимо кратке лекције о (1) синонимима, (2) вишезначности и (3) хомонимима.

– Синоними су обрађени на нешто више од половине стране. Аутори полазе од примера употребљених у Сремчевом опису Поп-Ђириног сата, и дају синониме одабраних речи, успостављајући разликовне семантичке нијансе међу њима (нпр. *остарити*–*оматорити*, *старматор*, *паметан* – *разуман*, *разборит* и др.). Након низа датих примера, даје се дефиниција: „Речи које имају *различите облике*, а *иста* или *сасвим слична значења* јесу **синоними**” (МНик-VI: 30). Индуктивним путем долази се до суштине синонимских односа, заснованих на различитој форми речи које у њега ступају и сличном или истом значењу. Иза дефиниције, предвиђена су два вежбања самосталног изналажења што већег броја синонима. Оваква вежбања досећања синонима не чине нам се довољно ефикасним и неретко немају довољно мотивационог потенцијала.

– Поднаслов *Једна реч – више значења* (МНик-VI: 31–32) доноси четири типа осмишљених задатака за усмене или писмене вежбе. У првом задатку налази се осам реченица са глаголом *ударити* у различитим значењима, а у другом задатку чак девет реченица са глаголом *пасти* у секундарним семантичким реализацијама. Ученик се, низом питања која прате та вежбања, подстиче да разуме многозначност једне речи (глагола) и да истовремено пронађе њихове синониме. У преостала два вежбања ученик треба да се, уз вођење аутора, досети што више значења именица *крило* и *лист*.

– На основу стихова из песме *Годишња доба* Д. Матића (нпр. *У пролеће нешто пролеће*) аутори указују на „речи *истог облика*, али *различитог значења*”. Након неколико примера, који се јављају у стиховима, наводе се још и парови хомонима, попут: *град* (варош) и *град* (падавина), *коса* (на глави) и *коса* (за кошење) и др. Датим паровима речи показује се истост њихове форме, али понекад различитост у изговору. Вежбање које прати кратку лекцију о хомонимима (МНик-VI: 55–56) доноси шест реченица, у којима су употребљене речи настале творбом претварањем (нпр. *Мало дете мало се поигра*). Не мислимо да су овај и слични примери погодни за усвајање и увежбавање хомонимије, будући да међу речима *мало* и *мало* у датој реченици и те како постоји значењска веза.

И у овој граматици синоними, вишезначност и хомоними посматрају се са аспекта културе језичког изражавања. Лекцији о синонимима недостајало је више разноврснијих задатака, док се у примерима посвећеним вишезначности (са којом се ученици овде упознају у шестом разреду), полази од глагола, а тек на крају долази до именица конкретног значења. Овакав пут није оправдан са становишта функционисања дечијег мишљења. Иако је кроз налоге у задацима наговештена веза између вишезначности и синонимије (која се као појава још увек не помиње), она ипак није експлицирана, те се без објашњења она у ученичкој продукцији примера остварује, али недовољно освешћено, а тиме је потенцијал овог задатка остао неискоришћен. Уводећи потом ученике у хомониме, аутори не успостављају природну везу са претходно описаном вишезначношћу. Штавише, примери којима се увежбава хомонимија прилежном ученику указују на семантичку везу међу хомонимима, што усвајање овог парадигматског лексичког односа у првом кругу само отежава. Описане лексичкосемантичке категорије у овом уџбенику прате краћи осврти на лексичке слојеве – провинцијализме и туђице (варваризме) (МНик-VI: 73–74).

3) Граматика за седми разред, коју потписује само Милија Николић (МНик-VII), не садржи обраду лексиколошких појмова у ужем смислу. Ипак, неколико страна посвећено је објашњавању механизма метафоре као стилске фигуре, која доприноси „стварањ[у] изражајних слика и појачавањ[у] утисака” (МНик-VII: 14). Овим се потврђује присуство поетске метафоре и

одсуство метафоре као лексичког механизма, која ће тек у 21. веку заузети место како у програмским садржајима, тако и у уџбеницима.²⁵³

4) У граматички за осми разред Милије Николића и Асима Пеце (МНик-VIII) такође нема лексиколошког садржаја. И овде ће се јавити неколико напомена о поетској метафори (*idem*: 30–31), али и неколико напомена о јединственом значењу идиома (*idem*: 16–17).

7.4.1.1.3. Преиспитивање полазних хипотеза и закључци

Х1: Пре почетка двадесетог века у школским граматикама нема лексиколошког ни лексичког садржаја (упркос дотадашњим наставним програмима).

Анализа корпуса српских школских граматика показала је да се основни подаци о лексичком саставу језика појављују још **1880. године** у Граматички Стојана Новаковића. Овај податак довољан је да прву хипотезу одбаци.

Х2: У школским граматикама се најпре појављује садржај који се односи на лексику српског језика, а потом на лексичкосемантичке категорије (тј. лексикологију у ужем смислу).

Истовремено, захваљујући поменутиим лексичким садржајима, друга наведена хипотеза се прихвата. Лексиколошки садржаји су се у нашим уџбеницима нашли тек након лекција о речничком саставу српског језика.

Х3: Након појмова у вези са лексиком, први појмови у уџбеницима који се односе на лексичкосемантичке категорије јесу синонимија и антонимија.

Према нашој корпусној анализи, прва лексичкосемантичка категорија је синонимија, односно – **синоними**, које је описао М. Лалевић у школској граматички за осми разред из 1939. године. Ипак, уз њих се не уводе антоними, већ **хомоними**, мада врло непрецизно, широко, и из данашњег лексиколошког угла неприхватљиво. Антоними ће се јавити у каснијим издањима Лалевићеве граматике (1957) – од средине 20. века. Отуда можемо већ закључити да се трећа хипотеза прихвата само делимично – уз синониме су се јавили хомоними, док су антоними нешто млађа уџбеничка категорија.

Када је о појму *вишезначности* реч, први пут је, према нашем корпусу, бележимо у уџбенику за шести разред М. Миновића у другој половини 20. века (1967. године). Тако је у

²⁵³ Тако, на пример, у *Граматички српског језика за основну школу* Д. Кликовац (2010), која је, према речима ауторке, написана у складу са тадашњим важећим програмским садржајима и у којој је обрађено целокупно „основношколско градиво из граматике, лексикологије и историје књижевног језика” (*idem*: 9), проналазимо поглавље *Значење речи* (*idem*: 139–147), у коме се јављају лекције о синонимији и антонимији, вишезначним и једнозначним речима, хомонимији, метафори и метонимији.

српским граматикама за основне школе *хомонимија* старији појам од *полисемије* (*вишезначности*).

X4: Метафора се као стилска фигура у уџбеницима помиње врло рано (почетком 20. века) и статус искључиво стилске фигуре има готово до краја века.

Анализом некадашњих основношколских уџбеника нисмо могли установити сасвим рано појављивање метафоре као стилске фигуре – с почетка 20. века. Разлог томе је, вероватно, превасходно „граматичарски” карактер уџбеника овог времена (А. Белића, Љ. Стојановића, Р. Алексића и М. Станића), у којима је опис структуре језичког система једини предмет уџбеничке обраде. То не значи да, можда, метафора као стилска фигура у то време већ није била уведена кроз читанке и/или уџбенике из теорије и историје књижевности, који су остали изван нашег корпуса. Међутим, у уџбеницима језика и језичке културе М. Николића, из друге половине века, поетска метафора је пронашла своје место, па отуда можемо рећи да је до краја столећа она у основношколским граматикама имала статус стилске фигуре. Дакле, четврта хипотеза прихвата се такође само делимично: њен први део (о појављивању метафоре почетком 20. века) не можемо ни одбацити ни прихватити, док се други део (о метафори само као стилској фигури) – прихвата.

X5: Механизми полисемије (синегдоха, метонимија, метафора) не обрађују се у основношколским уџбеницима, као ни хипонимија, ни паронимија.

На основу претходно реченог, имплицитно је да се синегдоха, метонимија и метафора не помињу у светлу лексичких механизма у првом делу корпуса, утолико пре што се, како смо показали у поглављу о наставним програмима (в. поглавље 4), метонимија и метафора као лексички механизми у основној школи први пут помињу тек од 2010. године. Синегдоха, хипонимија и паронимија чак нису никада ни ушле у програмске садржаје, па ни у садржаје уџбеника. Хипотеза број 5 се усваја.

X6: Сви лексиколошки појмови у граматикама обрађују се у светлу културе језичког изражавања.

Најзад, истраживање уџбеничке литературе показало је да су се од првог појављивања лексичкосемантичке категорије – синоними, хомоними, антоними, вишезначност – представљале као средства за богаћење речника и развој културе усменог и писменог изражавања; примери на којима су презентоване углавном долазе и књижевноуметничког стила и тако се везују за језик лепе књижевности, са поетском метафором на челу таквог арсенала.

У уџбеницима М. Николића, чија употреба се не чини тако давном, представљени синоними, хомоними и вишезначност чине се несистемским, потпуно случајним језичким појавама, који служе улепшавању језичког израза, и међу којима није успостављена никаква системска веза. На тај начин је разумевање функционисања лексичког и језичког система у потпуности прескочено и онемогућено, а ове категорије дате су као изоловани фактицитети који у језику имају искључиво естетску функцију. Закључујемо, дакле, да се шеста хипотеза прихвата.

7.4.1.2. Средња школа

7.4.1.2.1. У истраживању средњошколских граматика имали смо циљ такође да установимо када су се у њима почеле јављати лексиколошке категорије и како су се оне надовезивале основну осмогодишњу наставу. Будући да су се у средњошколским програмским садржајима први лексиколошки појмови почели развијати од шездесетих година 20. века (в. поглавље IV), било је интригантно испитати да ли су тај садржај обрађивали и уџбеници који су истовремено били у употреби или је наставник морао да за припрему и реализацију часова српског језика користи додатни радни материјал, приручнике и ширу литературу. Лексикологија је у програмским садржајима за гимназије и средње стручне школе доживела праву експанзију с почетка деведесетих година. Остаје нам да истражимо њен паралелни развој у уџбеничкој литератури.

Напомена: Пре него што пређемо на анализу корпуса, треба рећи да би се *Српска граматика за ниже разреде гимназије и реалке у Кнежевини Србији, Други део: Наука о основама Стојана Новаковића из 1880. године*, у којој смо могли пронаћи кратак осврт на састав лексичког система, могла уврстити и у ову поткорпусну целину. Реч је о граматички која се користила и у нижим и у вишим разредима гимназије (који су били еквивалент данашњој средњој школи), где су се ученици припремали за будуће универзитетско образовање. За ову пак прилику предмет наше анализе су средњошколски уџбеници српског језика који су били у употреби у другој половини двадесетог века (од успостављања осмогодишњег основног и четворогодишњег средњег образовања).²⁵⁴

7.4.1.2.2.

а) Средњошколску наставу српског језика је с почетка друге половине двадесетог века обележила *Грамматика српскохрватског језика за више разреде гимназије* Михаила Стевановића (Стев1951; Стев1954),²⁵⁵ у чијим бројним издањима нема лексиколошког садржаја у ужем смислу (исп. нпр. Стев1978).²⁵⁶

²⁵⁴ О статусу лексикологије и њених категорија у првој половини XX века речито говори *Грамматичка терминологија* (1932), објављена у оквиру шире едиције *Средњошколска терминологија и номенклатура*. Због велике шароликости која је владала у средњошколским уџбеницима, просветне власти Краљевине Југославије формирале су Терминолошку комисију, коју су чинили стручњаци из области које су се предавале у средњим школама. На челу комисије која је стандардизовала средњошколску граматичку терминологију били су Александар Белић и Стјепан Ившић. Резултат њиховог рада јесте поменута узбуђена *Грамматичка терминологија*, у којој је, према нашој процени, обрађено око 1.300 одредница. Прегледом њеног садржаја, могли смо утврдити да се међу њима јавља 33 термина (њихових основних облика, изведеница и еквивалената страног порекла) и терминолошких синтагми из области лексике, лексикографије и значења речи (само око 2,5% укупног терминолошког речника). То су: *архаизам, аугментатив, аугментативан, аугментација, барбаризам/варваризам, деминутив, деминутиван, деминуција, застарела реч, значење, значити, једнакозвучан, лексички, лексикограф, неологизам, основно значење, позајмљеница, право значење, пренесени, пренесени смисао, пренесено значење, провинцијализам, речник, речнички, увећана реч, увећавање, умањена реч, умањивање, хипокористик, хипокористички, хомониман, хомонимне речи*. Међу њима, дакле, **нема лексикологије, метафоре, метонимије, синегдохе, полисемије, антонимије, синонимије**, па ни **хомонимије** (већ се јављају само *хомониман* и *хомонимне речи*). Наведени речник показује да су *лексикографија* и *лексематика* дисциплине чији су термини у средњошколској граматичкој литератури много раније заживели, али се, паралелно са њима, почињу јављати термини којима се означавају основно и изведена (тзв. „пренесена“) значења речи.

²⁵⁵ Реч је о граматички која је у професорском и студентском жаргону позната под називом „мали Стевановић“.

²⁵⁶ Већина издања објављена након 1959. године носила су наслов *Грамматика српскохрватског језика за школе средњег образовања*.

б) Паралелно са Стевановићевом граматиком, каталози школских уџбеника из седамдесетих година прошлог века препоручивали су за употребу и *Граматику српскохрватског језика за ученике гимназије* Радомира Алексића и Милије Станића (Ал-Ст1972). У њој пак, први пут у овако омеђеном корпусу, наилазимо на обраду лексиколошких категорија: *вишезначности, хомонима и синонима*.

– У поглављу посвећеном речима (њиховим значењима и творби), аутори ће с почетка указати на живот речи у језику – на настанак нових речи (*самоуслуга, солитер*) и нестанак старих речи, када нестане и појам који оне означавају (*себар*). Уз то, указују и на могућност промене и богаћења значења једне речи током времена (*фронт, глава*) (Ал-Ст1972: 84–85). Након тога, наилазимо на поднаслов *Стварно (конкретно) и преносно (фигуративно) значење речи*, у коме се, заправо, указује на разлику између основног и секундарног значења речи. Полазећи од реченица у којима је употребљена именица *кукавица* (у значењима: *птица* и *плашљив човек*), указује се само на способност речи да имају више значења. Овај пример прате и други, попут: *злато, срце, лисица, змија* и др. Сва секундарна значења датих примера заправо су добијена метафором, мада о томе нема ни речи, а нема чак ни објашњења принципа по коме једна реч добија тзв. „преносно (фигуративно) значење”. Након низа примера, дат је краћи одломак у коме ученици треба да одреде за сваку реч да ли је употребљена у основном или у „фигуративном” значењу. Овакав задатак чини се презахтевним чак и за средњошколски ниво, будући да се у њему налазе све врсте речи, а утврђивање метафоричности глагола, придева, прилога доста је захтевније од уочавања вишезначности именица конкретног значења, на којима су аутори ову појаву презентовали. Поврх тога, поједина секундарна значења добијена су и метонимијом, а такви примери у објашњењу вишезначности ученицима нису ни навођени (нпр. *тихо жагори одред*). Евидентно да овако постављен задатак ђаци нису могли решавати без наставникове помоћи.

– Кратку лекцију о „фигуративним” значењима речи прати једнако кратка лекција (на једној страни уџбеничког текста) насловљена *Хомоними и синоними*. Полазећи, индуктивно, од примера са речима *коса* (=длаке на глави човека) и *коса* (=пољопривредна алатка), аутори указују на *хомониме* – тј. „[р]ечи истог гласовног састава (истог облика) а различитог значења” (*idem*: 86). Наведену дефиницију додатно егземплификују парови речи: *град* (=насељено место) и *град* (=врста падавине); *лук* (=поврће) и *лук* (и стрела). Ипак, када бисмо помислили да је у овој средњошколској граматици хомонимија коначно, макар теоријски и за потребе симплификоване наставне обраде, раздвојена од полисемије, наилазимо на пример: *глава* (=део тела) и *глава* (=заобљено брдо), у коме ће ученик несумњиво уочити заједничке семантичке компоненте, што је вишезначност и хомонимију доводило у везу која је из данашње перспективе наставе значења речи и њихових односа непојмива. Као антипод хомонимним паровима речи, аутори затим представљају примере у којима користе речи *гвожђе* и *ђак*, а потом указују на њихове синониме (*железо* и *ученик*) – тј. „[р]ечи истог значења а различитог облика” – којима придодају парове речи попут *воз* и *влак*, *хлеб* и *крух* и др. (*idem*: 87). Овакво увезивање хомонима и синонима чини се само на први поглед погодним због њихових супротних дефиниција (уп. *исти облик а различито значење // исто значење а различит облик*). Ипак, синонимија је системска појава, док хомонимија није; реч је о појавама које не припадају ни истом континууму, ни истој равни, те сваки покушај њиховог увођења у какав паралелизам представља њихову погрешну интерпретацију, која затвара пут пуном разумевању функционисања лексичког система. (Разуме се да у време писања анализиране граматике појаве о којима је реч још увек нису имале теоријску разраду у српској лингвистици, па начин њихове уџбеничке обраде превасходно одражава њихов статус у науци о језику.)

в) Коначно, крајем осамдесетих година (1989) објављена је граматика *Савремени српскохрватски језик и култура изражавања – уџбеник за I, II, III и IV разред средње школе* аутора Живојина Станојчића, Љубомира Поповића и Стевана Мицића. Реч је о једном уџбенику за сва четири разреда, који је више од тридесет година у употреби у нашим средњим школама, а до недавно је био и једина средњошколска граматика српског језика (скраја 20. и почетка 21. века).²⁵⁷ Поглавља која се јављају у првом издању овог уџбеника јесу: *Грамматика > Фонетика са основама фонологије, Морфологија, Творба речи, Синтакса; Култура изражавања > Приповедање (нарација), Описивање (дескрипција), Расправљање, Школски писмени састави, Реторика и реторичке врсте, Стиллови књижевног језика (функционални стиллови) и Публицистички стил и врсте новинских састава*. Можемо видети да у овом издању није било поглавља које је посвећено лексикологији, што је несумњиво у вези са касним осамостаљењем ове научне дисциплине међу другим наукама о језику. Дакле, крајем осамдесетих година чини се да у србистици лексикологија није била сасвим зрела и самостална научна област да добије простора у средњошколској граматици, једнако поред фонетике, морфологије, творбе речи и синтаксе. Стеван Мицић, аутор поглавља о језичкој култури, иступио је из коауторства већ од првог наредног издања (1992), па је овај уџбеник након тога сведен на систематичан опис српског граматичког система. Већ у том, другом, прерађеном издању, насловљеном *Грамматика српског језика – уџбеник за I, II, III и IV разред средње школе*, коју отада па надаље потписују само Ж. Станојчић и Љ. Поповић, појавиће се и поглавље *Лексикологија*. У целини узев, реч је о уџбенику који се начином писања, садржајем и стилем уклапа у ранг универзитетских уџбеника. У њега су тада уткана савремена лингвистичка знања, те он и квалитетом и квантитетом означава прекретницу у писању наших граматика, па и лексиколошког поглавља у њима. Опсежан граматички опис пак врло оскудно је прожет дидактичко-методичком апаратуром, а малобројна питања и задаци на крају поглавља или већих целина не могу да задовоље потребе савремене наставне праксе. Ипак, када је о лингвистичким начелима реч, ово је несумњиво наша најауторитативнија граматика намењена средњошколском нивоу образовања.²⁵⁸ Поглавље посвећено *лексикологији* од другог издања (1992) до последњег имало је мањих, мада не суштинских интервенција. Углавном је касније редуковано, неколики примери су додати или избачени, а неке констатације прецизиране. У другом издању, када се први пут појавило, поглавље *Лексикологија* заузима двадесет и три стране текста и састоји се из следећих (пот)целина (Ст-Поп1992: 157–179):

²⁵⁷ Од 2014. и 2015. године почеле су да излазе и граматике за сваки разред средње школе појединачно. Према нашим сазнањима, први издавачи који су се ангажовали на припремању таквих граматика су Нови Логос, Клет, Едука.

²⁵⁸ Ипак, откако су у примени нови програми наставе и учења, овај уџбеник више не задовољава потпуно предвиђене програмске садржаје. Ту првенствено мислимо на поглавље о лексикологији. Програмом за трећи разред је, на пример, предвиђена обрада хипонимије и паронимије, којих у овом уџбенику нема.

[0. Увод]²⁵⁹

1. Појединачно (индивидуално) значење речи

- (а) Мотивисане и немотивисане речи;
- (б) Полисемија;
- (в) Хомонимија;
- (г) Синонимија;
- (д) Антонимија;
- (ђ) Метафорска и метонимијска значења;

Лексикологија у ужем смислу

2. Састав лексике и сфере употребе речи књижевног језика

- (е) Састав лексике српскога књижевног језика;
- (ж) Лексика српскога језика с обзиром на сферу употребе;

3. Фразеологизми

- (з) Стереотипни изрази (клишеи)

Већ на основу дате структуре поглавља, јасно је да је у овој граматици описан велики део лексикологије у ширем смислу – заједно са лексиком и фразеологијом српског језика. У складу са предметом овог истраживања, анализирамо само прву наведену целину, у којој су обрађене најважније лексичкосемантичке категорије. Током анализе садржаја овог издања, када год је то потребно, успостављаћемо паралелу са каснијим издањима Граматике (Ст-Поп2005; Ст-Поп2010).²⁶⁰ Тако ће ова анализа повезати „историјски” и „савремени” уџбенички поткорпус.

(1) У првој потцелини полази се од разлике између пунозначних (именица, придева, глагола, заменица, бројева и прилога) и помоћних (свих осталих врста) речи у језику, а потом се са лексиколошког аспекта посматра подела речи на мотивисане и немотивисане и успоставља суштинска разлика између исте поделе заступљене у творби речи. За лексикологију су, наиме, како аутор наводи, мотивисане оне речи „чији се скуп гласова може довести у непосредну везу са предметом или појавом коју означавају”, док – супротно томе – немотивисане речи нису у непосредној вези са појавом на коју се односе (Ст-Поп1992: 159). У примерима којима се илуструје мотивисаност препознају се ономотопеје, попут: *бућкати*, *кукати*, *фијукати* и сл., док у немотивисаним речима ономотопејских трагова нема: *вода*, *сунце*, *усне*, *земља* и др. За овим општим погледима на типове лексема у српском језику, прелази се на разраду лексичкосемантичких категорија.

(2) У потцелини посвећеној **полисемији** полази се од разлике између моносемичних и полисемичних речи. За примере моносемичних речи наводе се: *зоб*, *сир*, *клавир*, *канап*, *миш* и др. Ипак, лексема *миш* ће из каснијих издања изостати, због очигледне полисемичности. Вишезначност се, потом, илуструје навођењем различитих значења именице *глава* и глагола *делити*. Занимљиво је да се настанак полисемичних значења објашњава уочавањем *сличности* између именованог и неименованог појма (по облику, боји, грађи, акцији, стању, акустичким и другим ефектима) (*idem*: 160), чиме се могућност метонимијских значења овде пренебрегава. Аутор наглашава да се таква значењска варирања одигравају у оквиру једне исте лексеме, тј. да

²⁵⁹ У уводном делу, одмах испод наслова поглавља, на једној и по страни, пружају се основне информације о лексикологији као научној дисциплини – о њеном имену, дефиницији, предмету истраживања и односу са блиским деловима граматике. Ове, уводне, напомене биле су измењене у наредним издањима, док је прва целина, *Појединачно (индивидуално) значење речи*, тек у нешто рецентнијим издањима доживела благо „освежење”.

²⁶⁰ Прва потцелина поглавља из 1992. године готово је идентична у издању из 2005. године. У каснијим издањима, нпр. из 2010. године, уочавају се поменуте интервенције аутора. Она је 1992. (и 2005. године) заузимала 13 страна текста, док је у издању из 2010. редукована на свега 9 страна. Засада последње издање, из 2020. године, (Ст-Поп2020) идентично је издању из 2010.

изведена значења представљају њене семантичке варијанте. На крају указује да је полисемични вид именовања одлика свакодневног језика (*тече вода – теche разговор*), али да пружа могућности и за језичко-стилску креативност.

(3) Након полисемије, ученицима се презентује **хомонимија**. Аутор полази од пара типичних хомонима – глагола *замрзнути* (=постати леден) и *замрзнути* (=почети мрзети), двеју речи које имају једнаку форму, акценат и граматички облик, али чија значења „нису ни у каквој вези, нити се могу изводити једна из других”, тј. она се „никако не могу схватити као повезана” (*idem*: 161). Наведени приказ се потом уопштава, па аутор пише да се две или више речи/лексеме које стоје у таквом односу називају хомоними, док се лексички однос назива хомонимија.²⁶¹ Након дефинисања ове појаве, аутор је, следећи индуктивно-дедуктивни пут, поткрепљује низом других примера: *коса* (=длака на човечјој глави), *коса* (=пољопривредно оруђе), *коса* (=нагнута површина брега); *кључ* (=метално оруђе за затварање врата), *кључ* (=млаз течности/врутак при врењу) и др. Занимљиво је да ће се међу примерима у овом издању навести *пол* (=мушки, женски) и *пол* (=северни, јужни), који се у каснијим издањима на овом месту више неће јавити (Ст-Поп2005; Ст-Поп2010). Разлог овој ауторовој интервенцији је, највероватније, ипак уочљива семантичка веза међу наведеним значењима (повезује их значење „крајњих граница, супротности”), иако су оне у нашим описним речницима (РСЈ, РСМ) обрађене као засебне, хомонимне одреднице. Уочљивост значењске повезаности не чини овај пар примера „чистим”, прототипичним хомонимима, те сматрамо да на њима не би требало егемплификовати хомонимију.

У тексту који следи аутор ће посебно нагласити важност разликовања полисемије и хомонимије, која је језички факт настао случајним подударењем облика речи које нису ни у каквој значењској вези. У новијим издањима (Ст-Поп2010: 193) на том месту упућује се на начин бележења хомонима у речницима (свака одредница означена је индексном бројком), чиме се остварује корелација са лексикографским знањима. Део текста у коме ће се илустровати процеси случајних подударања у творби домаћих речи (*цурак, ћутња*) из каснијих издања ће изостати, а унеће се нови примери простих речи, попут: *пара, вид (idem)*.

У следећем кораку прецизира се да су описани лексемски парови *прави хомоними* (будући да се потпуно поклапају у форми, изговору и граматичком облику), а да за разлику од њих постоје парови речи које имају неке њихове особине, а то су *неправи хомоними*: хомографи и хомоформи. У даљем тексту сваки од ова два подтипа се појашњава. Аутор прво дефинише *хомографе* као речи „истог графемског (словног) састава али различитог изговора” (Ст-Поп1992: 163), да би у даљем тексту дао примере, у реченици (*град – насељено место и град – врста падавине*) или изоловано (*лук – врста поврћа и лук – оруђе за бацање стрела; налагати – напричати лажи и налагати – стављати (дрва) на ватру, и др.*). У издању из 1992. године овде ће се наћи и пример *оток – острво и оток – отечено место на телу*, али је из каснијих издања (2010) он изостао. Вероватно због потребе за примерима који су фреквентнији у језику, али и због чињенице да изговорна (акцентска) разлика међу њима није нарочито маркантна; разликоваће их само ученик са развијеним језичким осећањем захваљујући коме се јасно чује/осећа разлика између краткосилазног и краткоузлазног акцента. Такође, у новијим издањима (2010) аутор ће нагласити да када се ове речи јаве са обележеним акцентима, оне тада престају да буду хомографи (јер са акценатским знаком њихов лик више није исти). То ће значити да се примери хомографа у задацима којима се проверавају морају ученицима давати

²⁶¹ До ове граматике нисмо сретали да се поред назива конкретних речи које ступају у дати однос (*хомоними, синоними, антоними*) наводи и назив појава: *хомонимија, синонимија, антонимија*.

без обележеног акцента (само са експлицираним значењем или употребљени у контексту), једине дистинктивне категорије, на којој почивају.

Најзад, дефинишу се и *хомоформи*²⁶² – „речи које се по облику (распореду гласова) поклапају само у понеком од њихових граматичких облика” (Ст-Поп1992: 163). И овде ће након дефиниције уследити примери у реченицама (*Већи број такмичара је на старту* и *Славко, број до три, на крени*), који се затим одмах образлажу: у првој је посреди именица, а у другој глагол; ове две врсте речи се подударају само у наведеним облицима, док се у свим другим оне међусобно разликују. Потом ће уследити и изоловани парови примера, као што су: *леп* (смеса од *креча*) и *леп*, *-а*, *-о* (придев); *кадар* (придев) и *кадар* (именица са значењем „особље”), и сл., на којима се показује да хомоформни парови нису речи исте граматичке врсте.²⁶³ Оно што у вези са хомоформима може бити релативно збуњујуће јесте први пар примера: *број* (именица) и *број* (императив глагола). Наиме, међу њима се свакако може уочити семантичка веза, а основни критеријум за хомонимски однос јесте њено одсуство (са синхроног становишта). У том случају – ученик може поставити питање – да ли су хомоформи уопште подтип хомонимије, односно да ли код хомоформа критеријум о непостојању семантичке везе не мора бити испуњен? У том случају, хомоформи су и све лексеме настале творбом претварањем – *Лепо дете лепо трчи; Она је једино добро које ми се догодило у животу; Кренули су пут Карловаца* – и многи други. Ову идеју додатно подржава и опаска Б. Тафре (1986), коју нам преноси Р. Драгићевић (²2010: 322), а која каже да су „сви хомоними у српском језику уједно и хомографи, али сви хомографи нису хомоними (нпр. нису хомоними, а јесу хомографи лексеме *унука* – именица женског рода у номинативу једнине и *унука* – именица мушког рода у генитиву једнине)” (подвлачење је наше, В. И.). Отуда, питамо се, да ли хомографе треба сматрати неправим хомонимима, јер они „нису хомоними”? А нису хомоними не само због акцента већ и због јасне семантичке везе између речи *унука* и *унук*. Отуда, нису увек хомоними ни хомоформи – јер, како смо видели, између *број* (именица) и *број* (глагол) постоји јасна семантичка веза. Да ли онда хомографе и хомоформе наводити као подтип хомонимије? Односно, као неправне хомониме? Можда би најтачније било хомографију и хомоформију представити као појаве које су делимично подтип хомонимије (онда када међу речима у пару нема никакве семантичке везе: *град* (=насељено место) и *град* (=врста падавине); *кадар* (=способан) и *кадар* (=особље)), док делимично оне то нису (када међу речима у пару постоји јасна семантичка веза). Отуда, ученицима бар у првом кругу усвајања ове појаве (у основној школи) не треба давати примере хомографа и хомоформа који нису хомонимија.

(4) Након хомонимије, у овој граматици прелази се на обраду садржинских парадигматских односа – синонимије и антонимије. **Синонимију** аутор објашњава као појаву „потпуно супротн[у] хомонимији у језику” (Ст-Поп1992: 163), имајући на уму паралелизам међу њиховим дефиницијама. Као што смо објаснили (в. ову тачку под б), не мислимо да је увођење синонимије и хомонимије у паралелизам по критеријуму супротности добар начин за дефинисање ових појава. Оне не припадају појавама истог реда; хомонимија је садржинско-формални лексички однос, заснован на коинциденцији и није системска појава, док је синонимија садржински лексички однос, који има своје место у лексичком систему и повезан је са другим типовима системских лексичких односа. Полазећи од примера који показују да се различитим речима може именовати исти предмет, особина, радња, попут: *ватра–огањ*, *пут–друм–цеста*, *хлеб–крух*, *васиона–свемир*, аутор објашњава да такве речи називамо *синонимима*, а

²⁶² Понегде ће се уместо термина *хомоформи* јавити термин *хомоморфи* (Драгићевић ²2010: 321).

²⁶³ Ипак, у лексиколошкој литератури (Драгићевић ²2010: 322) за пример хомоформа узима се и пар: *бити*, *бијем* и *бити*, *будем*. Одавде, заправо, можемо рећи да чланови хомоформног пара не морају припадати истој врсти речи, а не да они то нису.

појаву „различитих речи које означавају исти појам” – *синонимијом* (*idem*; подвлачење је наше, В. И.). Ову дефиницију ће већ у следећем пасусу релативизовати, указујући на то да значења синонима нису потпуно једнака; штавише – најчешће су неједнака. Ту делимичну неједнакост аутор потом експлицира утицајем функционалнојезичких и друштвенојезичких разлога: (1) неједнакост значења (*подозрив–сумњив*); (2) функционалностилска маркираност (*ватра–огањ*); (3) социјална (професионална) маркираност (*седимент–талог*)²⁶⁴ и (4) варијантна маркираност (*апотека–љекарна*). Четврти разлог опстанка (апсолутних) синонима у језику изостао је из новијих издања (Ст-Поп2010). Не мислимо да је из средњошколске граматике разложно избацити такав разлог опстанка синонима, тим пре што он не функционише само на примеру нашег српско(хрватско)г језика већ је посредни механизам који влада у свим полицентричним стандардним језицима. Иако он није описан у новијим издањима ове граматике, за илустрацију синонимије, на самом почетку, наведен је и пар примера *хлеб–крух*, који представља управо лексичку варијантност. У ранијим издањима (1992, 2005) на крају тачке о синонимији, ученици се упућују на *Речник синонима* М. Лалевића (1974), који треба потражити у школској библиотеци и у њему истражити обраде појединих лексема. Тај задатак (као и помињање Лалевићевог речника) из новијег издања је избачен. Надаље, у првим издањима овде ће се, у сврху систематизовања, јавити и схематски приказ односа између моносемије, полисемије, хомонимије и синонимије (Ст-Поп1992: 165). Ипак, будући да тада није најсрећније осмишљен – првенствено у вези са односом синонимије и хомонимије – у новијим издањима га више не налазимо.

(5) **Антонимију** аутор представља полазећи од њеног дефинисања, односно указујући да у језику постоје речи које ступају у међусобни однос према изразитој супротности њихових значења. „Ова појава у језику назива се антонимија, а речи које су у вези по изразито супротним значењима називају се антоними” (*idem*: 165–166). Примери којима се илуструје овај лексички однос су: *црн–бео, добар–зао, добро–зло, дати–узети, дан–ноћ, светлост–тама, живот–смрт, доћи–отићи*. У оквиру њих запажамо, дакле, придевске, именичке и глаголске антониме – међу којима су наведени и неки антоними-конверзиви. Иза дефиниције и примера антонима, дата је њихова подела према саставу – 1) на антониме различитих корена (*црн–бео, дан–ноћ, горе–доле*) и 2) на антониме истих корена (*доћи–отићи, миран–немиран*). У вези са овим потоњем објашњава се како у њима префикс ступа у однос антонимичности са основом или са другим префиксом (*надлетети–подлетети*). Најзад, последња чињеница која се у вези са антонимима истиче јесте да једна реч може имати више антонима, у зависности од значења које реализује у контексту (*чврст – мек, течан, колебљив*). У том смислу, само се наговештава веза између полисемије и антонимије, о којој би ваљало да је више речи у овом уџбенику. Она би осветлила и појаву правих и неправих, пуних и непуних, па и прагматичких антонима, који су имају не само лингвистички већ и културолошки значај.

(6) Иза описа лексичких парадигматских односа – хомонимије, синонимије и антонимије – аутор се враћа на полисемију, тј. на **метафорска и метонимијска значења** (*idem*: 166). Не чини нам се сасвим прихватљив редослед излагања градива у коме се најпре говори о полисемији (и то само на примерима са метафоричним значењима), па затим о лексичкој парадигматици, а онда о типовима настанка нових значења. Механизме полисемије природно је повезати са лекцијом о полисемији, јер су они њен интегрални део, а након тога постепено уводити лексичке парадигматске односе – јер и њих је немогуће сасвим добро разумети без познавања полисемије.

²⁶⁴ Аутор наводи да управо у професионалним групама настају бројни апсолутни синоними (које назива још и лексичким дублетима), од којих је један обично страног порекла, а други домаћег: нпр. *консонант–сугласник*.

Полазећи од основног значења речи *корито* („подужи суд начињен од дрвета, метала или бетона за прање рубља, храњење и напајање стоке и за друге кућне потребе“) аутор показује како се она може употребити у реченици да означи „одговарајући део брода [...] сличан *кориту*“ (*idem*). Показује се како је према истом принципу, уочавањем сличности међу појмовима, настало и значење речи *нога* у синтагми *нога стола*. У наведеним примерима илустровања метафоричних значења полази се, дакле, од сличности *по облику*.

Након тога се скреће пажња да је у тако употребљеним речима могуће, заправо, уочити две појаве – (1) *поређење* – предмета који се пореди и предмета са којим се пореди, при чему први није изречен; као и (2) *пренос значења* – са познатог предмета, који има име (*корито*) на предмет који желимо да именујемо (*део брода*). Обе наведене појаве данас су у лексичкој семантици аргументовано оповргнуте. Наиме, како наглашава Р. Драгићевић, метафору не треба поредити са поређењем (поготову не са поређењем као стилском фигуром); она није ни скраћено, ни проширено поређење, она је потпуно поређење, изведено мисаоним операцијама. Такође, у случају лексичке метафоре не може се говорити ни о преносу значења. У процесу именовања неког појма преноси се номинација (име познатог појма) на појам који желимо именовати, а не његово значење. Другим речима, *корито брода* не поприма значење *суда за прање рубља*, већ његово значење остаје исто (Драгићевић ²2010: 149–150). Ипак, на основу постављених карактеристика нових значења речи, аутор Граматике ће рећи: „[Р]еч која се употребљава да означи непоменути појам на који се мисли (а који се пореди са оним што сама та употребљена реч значи) кажемо да има метафорско (пренесено) значење“ (Ст-Поп1992: 167). Закључујемо да дефиниција овог механизма полисемије (узгред – не помињу се термини „механизам“, „лексички механизам“) није усклађена са резултатима лексиколошких истраживања, па имамо ситуацију у којој се у два данашња уџбеника (у *Лексикологији српског језика* Р. Драгићевић и у овој граматичи), можемо рећи оба универзитетска и високо ауторитативна – јер се наведена Граматика употребљава и за потребе данашње факултетске наставе – јављају не само различите него сасвим опречне тврдње у вези са истом појавом. Односно, садржај поглавља о лексикологији није усклађен са универзитетским уџбеником лексикологије.

Иза дефинисања метафоре, аутор износи још неколико примера како би показао да се метафора користи и у језику свакодневне комуникације (*На тестери се сломио зуб; Покварио се зглоб осовине; Мраз гризе*), али и у поетском језику (*Изнад нас је бакрено небо; златно класје, златно сунце* и др.), па је и предмет истраживања теорије књижевности. Да је реч о универзалној језичкој појави потврђује се на примерима придева *жив* (*жив човек, жив песак*), *ведар* (*ведро небо, ведро расположење*), *горак* (*горка кафа, горка лаж*), глагола *отворити* (*отворити кофер, отворити седницу*); односно показује се да се конкретна значења неретко употребљавају у апстрактном смислу (*висок човек, високо мишљење; топли сендвич, топли пријем; светао дан, светла будућност* и сл.) (*idem*: 167–168). Није сасвим јасно због чега се језичка универзалност не показује на примерима конкретних именица које развијају устаљена и фреквентна метафорична значења, већ је она потврђена апстрактнијим придевима и глаголима. И још нешто – наведени критеријум успостављања сличности између два појма, на којој метафорични трансфери почивају, задржава се на сличности по облику; не помиње се сличност појмова по положају, боји, функцији, структури, и др.

Најзад, на крају прве целине овог поглавља, која је посвећена значењу речи, описан је и механизам **метонимије** (и синегдохе), једнако универзалан као механизам метафоре. У најстаријем издању она ће бити дефинисана као „промена значења речи (или групе речи) која је употребљена уместо неке друге речи с којом је логички повезана“ (*idem*:

168). Ипак, због њене недовољне прецизности и упитности промене значења, аутор ће је у каснијим издањима кориговати, па ће рећи да је метонимија „замена једне лексема (или групе лексема) другом лексемом с којом има логичку везу” (Ст-Поп2010: 197). Оваквој дефиницији недостаје указивање на чињеницу да се такво именовање (тј. пренос имена са једног појма на други који је с њим логички повезан) врши према устаљеним обрасцима.

Након дефинисања, аутор овај механизам илуструје анализом примера *Пазите! Ври лонче...*, на коме показује да *лонче* у овој реченици означава *воду која се у њему налази*, тј. која стоји са њим у логичкој вези. У наредном кораку прецизира се тип логичких веза, па се тако наводе следећи случајеви (Ст-Поп1992: 168–169):

- Име **средства** за име **радње** (*Он живи од својих руку* = *Он живи **радећи** сам*);
- Име **суда** за **садржај** суда (*Поједе који **тањир*** = *Поједе који **тањир** **јела***);
- Име **материје** за **предмет** који је од ње направљен (*Купили су **сребро** за трпезарију* = *Купили су **сребрно посуђе** за трпезарију*);
- Име **радње** за **место** где се та радња врши (*Наћи ћемо се код **улаза** у позориште* = *...код **улазних врата***);
- Име радње за **време** када се та радња врши (*За [време] **жетве**...* = *У **време** када се **жање**...*);
- Име радње за **резултат** те радње (*Ове године **жетва** је богата* = *...**плодови** **жетве***);
- Име за **оруђе** за **лице** које тим оруђем ради (*Кад устане **кука** и **мотика*** = *...**људи** који **раде** **куком** и **мотиком***);
- Име **дела** целине за дату **целину** (*Важно је имати **кров** над главом* = *...**кућу***);
- Име **установе** за **људе** у њој (*Цела **школа** га воли* = *...**сви** **људи** у њој*);
- Име насељеног **места** за **становнике** тог места (***Београд** је изашао на улице* = ***Београђани** су изашли на улице*).

Може се запазити да у овом уџбенику нема прецизне систематизације логичких односа на просторне, временске, посесивне, узрочно-последичне и др., из којих би проистицали дати метонимијски обрасци. Њихов распоред у уџбеницима морао би да има логичан, добро осмишљен и психодидактички оправдан редослед, који би ишао од најконкретнијих до најапстрактнијих модела. Они су пак овде наведени, чини се, без јасног критеријума распоређивања. Притом, међу њима јавља се и синегдохски модел, који ће у наредом тексту аутор засебно описати и поновити исте примере.

Поред метонимијски употребљених именица, указује се и на могућност придева са метонимијским значењем (нпр. *паметан човек* – *паметан поступак*; *храбар војник* – *храбар одговор*), али и глагола (*кувати дуње* – *кувати слатко од дуња*; *копати земљу* – *копати јаму*). На који начин је реализовано метонимијско преношење имена у овом кратком пасажу није детаљно образложено. Чини нам се да за тим постоји реална потреба, утолико пре што би се прилежан ученик могао замислити над примерима у вези са метонимијски употребљеним глаголима: *кувати дуње* – *кувати слатко од дуња*, па поставити питање: зашто не можемо рећи да је *слатко* овде употребљено метонимијски за *дуње*?

Као подтип метонимије, како сматра Ж. Станојчић, јавља се **синегдоха** (Ст-Поп1992: 170). У дефиницији из првих издања (која се наводи на самом почетку) пише да је синегдоха „појава употребе имена дела неке целине за означавање те целине и, обрнуто, употреба имена целине за означавање нечег мањег у тој целини” (*idem*). Ипак, други сегмент ове дефиниције, којим се отвара могућност употребе имена целине да би се означио неки њен део, биће избрисан из каснијих издања (Ст-Поп2010: 198), највероватније зато што је у језику много мање таквих случајева. Поред примера наведених и у оквиру метонимијских модела (*имати **кров*** = *имати **кућу*** и сл.), међу синегдохске обрасце, аутор наводи и употребу имена посебног

појма да би се означио неки општи појам у оквиру којег се налази (нпр. *Наступило је време жетве* = *Наступило је лето*). Овај образац се, у суштини, може подвести под модел употребе имена дела за целину. Ипак, наводи се и случај супротног логичког односа, када се име неког општег појма употреби да означи неки посебан из тог домена (нпр. *Смртници греше* = *Људи греше*), који је, заједно са одговарајућим делом дефиниције синегдохе, избрисан из млађих издања. И на самом крају, посебан синегдохски образац јесте употреба облика граматичке једнине за множину, који се логички уклапа у однос имена дела за целину (нпр. *Златиборске пашњаке прекрила је овца* = *...прекриле су овце*).²⁶⁵

7.4.1.2.3. Да сведемо. Када су се од друге половине двадесетог века (прецизније крајем шездесетих година) лексичкосемантичке категорије постепено почеле учвршћивати у граматицима за основне школе, у исто време бележимо и њихово појављивање у средњошколским граматицима.

Наиме, током шездесетих и седамдесетих година, у познатој средњошколској граматици М. Стевановића није било поглавља посвећеног лексикологији, али се лексиколошке теме појављују тада у граматици аутора Р. Алексића и М. Станића. Њихова обрада још је увек била нестабилна и недовољно лексиколошки фундирана: за вишезначност само су се везивала фигуративна значења речи, хомонимија још није теоријски сасвим раздвојена од полисемије, а синоними се представљају као појава супротна хомонимима и само на нивоу основних значења речи.

Прву озбиљнију и развијенију разраду лексикологије за средње школе добили смо тек 1992. године (када је она доживела стабилизацију и у програмским садржајима). Тада су јој аутори *Граматице српског језика* Ж. Станојчић и Љ. Поповић посветили цело поглавље, у оквиру кога су дедуктивно-индуктивним путем описане најпознатије лексичкосемантичке категорије (полисемија, хомонимија, синонимија, антонимија, метафора, метонимија, синегдоха). Обрада лексикологије у ужем смислу у њеним првим издањима била је у складу са тадашњим развојем ове лингвистичке дисциплине у србистици. Међутим, отада је лексикологија доживела флагрантан развој, а садржај дела поглавља о значењу речи минимално је измењен; штавише, најочљивија интервенција односила се на његову редукцију, која је на неким местима била оправдана, а на неким није била неопходна. Недостаје убедљивији, прецизнији и садржајнији приказ лексичких односа и лексичког система, у коме водећу улогу има полисемија. Без уплитања полисемије у обраду парадигматских односа (првенствено антонимије и синонимије) не могу се у правом светлу представити сви односи и права природа лексичког система, која је много сложенија од пуког повезивања основних значења речи. Механизме полисемије потребно је придружити целини о полисемији уопште, а потом ту лекцију допунити и систематизовати у складу са савременим лексиколошким знањима о лексичкој метонимији (синегдохи) и метафори, које ће се експлицитно разликовати од поетских украса. Опис сваког парадигматског односа (хомонимије, антонимије, синонимије) треба умрежити са претходно представљеном полисемијом. У складу са захтевима нових програмских садржаја, неопходно је унети и целине посвећене хипонимији и паронимији. Уопште узев, садржај поглавља о лексикологији у *Граматици српског језика* за сва четири разреда средњих школа Завода за уџбенике захтева хитну корекцију и актуелизацију.

²⁶⁵ Анализирани лексиколошки сегмент ове граматике има готово идентичан садржај у *Граматици српског књижевног језика* Живојина Станојчића (2010), у којој се ове лекције јављају у оквиру ширег поглавља „Морфологија са творбом речи и основама лексикологије” (ГСКЈ 2010: 261–272). Ова грамика првенствено је била намењена савладавању универзитетских курсева, али и средњошколској настави српског језика.

7.4.2. Лексикологија у савременим граматикама за основну школу

У даљем тексту следи анализа лексикологије у ужем смислу, тј. лексичкосемантичких категорија у актуелним граматикама српског језика за старије разреде основне (други образовни циклус). Структуру ове целине организовали смо око водећих категорија чију обраду истражујемо. Будући да се, како показују актуелни програми наставе у учења, ученици од петог разреда најпре упознају са парадигматским лексичким односима (синонимијом, антонимијом), а тек у осмом разреду са полисемијом и њеним механизмима, ми ћемо у редоследу анализе пратити ту хронологију. Зато ће програмске лексичкосемантичке категорије бити анализирани следећим редоследом:

1. Синонимија,
2. Антонимија,
3. Полисемија,
4. Метафора,
5. Метонимија,
6. Хомонимија.

Истраживали смо обраду **сваке наведене категорије у свим данас одобреним** основношколским граматикама. Поред ових категорија, испитивали смо да ли се у неким уџбеницима дефинише лексикологија као лингвистичка дисциплина и представља лексема као њена основна јединица. Уз то, занимало нас је да ли се у одобреним школским уџбеницима помињу или увежбавају поједине категорије које нису део основношколског програмског садржаја – попут паронимије или хипонимије, као и то да ли се кроз уџбеничке лекције ученик упућује на коришћење речника. Преглед тог истраживања даћемо у табели која следи.

Табела 49: Лексикологија у свим одобреним уџбеницима за основну школу

Категорија	Разред	ПЕТИ РАЗРЕД	ШЕСТИ РАЗРЕД	СЕДМИ РАЗРЕД	ОСМИ РАЗРЕД		
СИНОНИМИЈА		Бигз 5 Вулкан 5а Вулкан 5б Герундијум 5 Едука 5	Завод 5 Клет 5 Креативни 5 Логос 5а Логос 5б	Вулкан 6 Герундијум 6 Креативни 6 Логос 6б		Бигз 8 Вулкан 8 Герундијум 8 Едука 8 Завод 8	Клет 8 Креативни 8 Логос 8а Логос 8б
АНТОНИМИЈА		Бигз 5 Вулкан 5а Вулкан 5б Герундијум 5 Едука 5	Завод 5 Клет 5 Креативни 5 Логос 5а Логос 5б	Вулкан 6 Герундијум 6 Завод 6		Бигз 8 Вулкан 8 Герундијум 8 Едука 8 Завод 8	Клет 8 Креативни 8 Логос 8а Логос 8б
ПОЛИСЕМИЈА		Креативни 5 Логос 5б Вулкан 5а Завод 5	Бигз 6 Вулкан 6 Герундијум 6 Креативни 6	Бигз 7		Бигз 8 Вулкан 8 Герундијум 8 Едука 8 Завод 8	Клет 8 Креативни 8 Логос 8а Логос 8б
МЕТАФОРА			Герундијум 6			Бигз 8 Вулкан 8 Герундијум 8 Едука 8 Завод 8	Клет 8 Креативни 8 Логос 8а Логос 8б
МЕТОНИМИЈА			Герундијум 6			Бигз 8 Вулкан 8 Герундијум 8 Едука 8 Завод 8	Клет 8 Креативни 8 Логос 8а Логос 8б
ХОМОНИМИЈА			Вулкан 6 Креативни 6			Бигз 8 Вулкан 8 Герундијум 8 Едука 8 Завод 8	Клет 8 Креативни 8 Логос 8а Логос 8б
ПАРОНИМИЈА			Бигз 6 Вулкан 6 Едука 6	Логос 6а Логос 6б		Едука 8 Креативни 8	
ЛЕКСИКОЛОГИЈА (дефинисање научне дисциплине)			Бигз 6 Вулкан 6		Вулкан 7	Герундијум 8 Едука 8 Завод 8	Логос 8а Логос 8б
РЕЧНИЦИ (упућивање ученика на речнике и њихово коришћење)		Завод 5	Бигз 6 Едука 6 Логос 6а		Логос 7б	Бигз 8 Вулкан 8 Герундијум 8 Едука 8 Завод 8	Клет 8 Креативни 8 Логос 8а Логос 8б

Будући да је минуциозна анализа свих лекција о лексиколошким темама у свим одобреним уџбеницима захтев коме би требало посветити посебан докторат, ми смо за потребе овог поглавља одабрали **пет репрезентативних издавача**, чији ћемо приступ лексиколошким темама приказати у даљем тексту. Након прегледа лекција у свим уџбеницима и приступима аутора не само лексиколошким темама него и свим другим (у складу са структуром уџбеника), са једне стране, и свести о најзаступљенијим издавачима у школама у Србији, са друге, за приказ детаљне анализе одабрали смо уџбенике следећих издавачких кућа: (1) **Завод за уџбенике**, (2) **Клет**, (3) **Вулкан**, (4) **Едука** и (5) **Нови Логос** (а).

Анализа обраде лексичкосемантичких категорија је заснована на изнад датим **јединицама анализе уџбеничке лекције** (в. т. 7.1.9 и Табелу 41).²⁶⁶ Овим категоријама ћемо, на крају, придружити и анализу приступа лексикологији, њеном дефинисању и приказу основне јединице (лексеме). Иако на први поглед делује да би анализа уводне лекције требало да буде на почетку, даћемо је на крају, јер се са њом ученици срећу тек у осмом разреду, када се са лексикологијом као дисциплином упознају први пут. Уз то, представљамо и приступ паронимији, која није део програмског садржаја (а како Табела 49 показује, у неким уџбеницима се јавља), те уџбеничке лекције или њихове сегменте у којима се ученик упућује на коришћење речника.

7.4.2.1. Синонимија

Према актуелним програмима наставе и учења, синоними се први пут²⁶⁷ обрађују у **петом** разреду. Све граматике за овај разред садрже лекцију о синонимима. У уџбенику издавачке куће Вулкан синоними ће се јавити и у **шестом** разреду. На крају овог образовног циклуса, у **осмом** разреду, у складу са програмом наставе и учења, о синонимима се говори поново у свим анализираним уџбеницима, док ће *синонимију* (као лексички однос) дефинисати само аутори уџбеника Нови Логос.

7.4.2.1.1. Издавачка кућа Завод за уџбенике

V разред

У оквиру поглавља *Чудесан свет речи и израза* у граматички за пети разред, налази се лекција „Речи које имају исто или слично значење” (Завод 5: 149). Несвакидашње је да се пре ове лекције појављује лекција о речима које имају више значења. Иако вишезначност није програмом предвиђена за пети разред, њено увођење сматрамо вишеструко значајним. Поготово је значајно и пожељно да се о њој, као у овом уџбенику, говори пре лекције о синонимима.

1. а) У овој лекцији не уочавамо „претходне организаторе знања”, који у овом случају нису ни нужни, будући да на овом нивоу нема претходно усвојених појмова са којима би се синоними довели у везу.

²⁶⁶ За сада нас занима само обрада лекција у граматикама; анализу додатних задатака за вежбање из радних свезака оставићемо за наредну прилику, када рукопис будемо припремали за штампу.

²⁶⁷ Анализом је обухваћен други образовни циклус. У будућности би требало истражити обраду ових односа и у уџбеницима српског језика за први образовни циклус.

1. б) Појам синонима се најпре уводи индуктивним логичким путем: од примера до дефиниције, да би се затим ученицима представили још неки примери ове појаве. Дакле, лекција је заснована на индуктивно-дедуктивном мисаоном ангажовању и смисленом рецептивном учењу.

1. в), г) На самом почетку ученицима се даје одломак из романа *Хајдуци* Бранислава Нушића, у коме су употребљени истакнути примери *зараза* и *епидемија*. Ауторка испод текста објашњава да оне имају **исто** значење, тј. „означавају заразну болест која се веома брзо шири и захвата већи број људи” (*idem*: 150).²⁶⁸ Након тога, констатује се да наш језик има велики број речи са истим или сличним значењем, а затим се наводи један дијалог из разговорног језика, у коме су употребљене речи: *драга*, *слатка*, *мила*, *дражесна*, које, како се истиче (и вербално и графички), имају **слично** значење.

Иза овако датих, контекстуализованих примера именичких и придевских синонима, који су јасни и добро познати, употребљени у два функционална стила, изводи се њихова дефиниција:

„Речи које имају исто или слично значење називају се **синоними**” (*idem*).

Наведена дефиниција јасно се саодноси са датим примерима – прецизно је указано на парове синонима који имају исто значење, као и на скуп синонимних речи које имају слично значење. Овде се указује само на семантички аспект синонима, док је њихова формална различитост остала непоменута. Иако се у литератури помињу и једнокоренски синоними (Драгићевић ²2010: 246), који потврђују сличност форме, у првом кругу усвајања синонима корисно је скренути пажњу на разлику у облику (како би се ученицима јасно указало да је реч о потпуно различитим речима у језику, међу којима постоји сличност или истост у значењу). У наредним круговима учења лексичких односа, категорију синонима ваљало би проширивати, паралелно са упознавањем других лексичких односа (првенствено паронимије – у овом случају) и полисемије.

Дефиниција је графички издвојена и уоквирена посебним боксом. Прецизна је и прилагођена ученицима. Не помиње се *синонимија*, већ само *синоними*. Такав приступ одговара узрасту петог разреда. Именовање односа је апстрактније и теже за ученике који још увек нису развили формалне операције.

Иза дефиниције даје се још неколико примера изолованих именичких, глаголских и придевских синонима: *љут–бесан*, *конопац–уже*, *канта–кофа*, *говорити–причати*, *весео–радостан–раздраган*, *паметан–мудар*, *осмех–смешак*, *желети–чезнути–маштати*. Сви примери су јасни, конкретни и ученицима познати. Углавном је реч о прототипичним синонимима. Лекција садржи укупно десет речи за које се наводе синоними. Чини се да би мало већи број синонима побољшао лекцију, тим пре што у њој нема задатака за вежбу у којима би се јавили нови парови синонима.

Испод ових примера ученици могу прочитати и две изреке у којима се јављају синоними: *Није шија него врат* и *Није ђаво него враг*, које имају исто значење.

На крају лекције дата је реченица *А ти пази да драга особа не постане твоја драга*, која, и поред датог објашњења значења подвученог придева, односно именице, може бити збуњујућа за

²⁶⁸ Уџбеник је ушао у употребу пре епидемије вируса корона. Ауторка је овим примером несвесно антиципирала његову актуелност. Ипак, ово је један од типа примера чија актуелност не делује позитивно, из емоционално-психолошких разлога.

разумевање синонима, јер се овим примером указује на истост форме, која може ученике навести на погрешан траг. Зато не мислимо да је овај текст скраја лекције добро решење.

1. д) Лекција садржи једну илустрацију – цртеж дечака и девојчице, али она не доприноси значајно усвајању садржаја (не саодноси се јасно са њим).

1. ђ) У лекцији нема ниједног питања, а захтев је само један – треба извојити (преписати) синониме из једне од датих изрека (*ђаво, враг*).

1. е) Лекција је систематично обликована, са сегментираним и графички издвојеним кључним садржајима. Ипак, у систематизацији на крају низа лекција из ове области, издвојиће се само кратка дефиниција синонима са једним синонимским паром (*љут–бесан*).

1. ж) Нема допунских текстова којима би се проширило ученичко знање.

2. Садржај лекције усклађен је са програмским садржајем за пети разред, као и са лингвистичким знањима. Основни текст је јасан, разумљив, а одломци на којим се представљају синоними прилагођени су ученичком узрасту. Ауторка се обраћа ученику другим лицем једнине, чиме се ствара илузија директног обраћања. Редундантне речи присутне су у указивању на исто или слично значење синонима. Функционални приступ одражава се кроз експлицитно истицање важности ових речи за лепоту свакодневног језика, али и кроз познате примере дате у контексту различитих функционалних стилова.

3. Нема задатака ни налога којима би се створиле могућности за индивидуализацију наставе.

4. Такође, нема ни налога ни инструкција којима би се развијала способност самообразовања.

5. Нема могућности за самоевалуацију стеченог знања.

6. Нема координације са другим лексиколошким садржајима, као ни упућивања на друге изворе знања.

VIII разред

а) У уџбенику за осми разред лекција насловљена „Синоними, антоними, хомоними” (Завод 8: 217) налази се у оквиру шире целине – *Лексикологије* – која је део области *Језичка култура*.²⁶⁹

б) За лекцијом о вишезначности и њеним механизмима следи лекција у којој су обрађени синоними (и други парадигматски односи). Лекција о синонимима састоји се од дефиниције

²⁶⁹ Све јединице уџбеничке лекције анализирају се само у уџбеницима оних разреда у којима се, према програмском садржају, дати појам усваја први пут. Зато ћемо, на пример, садржаје који се односе на синониме у граматицима за шести или осми разред представити описно (осврћући се само на оно што се у вези са њом јавља). У уџбеницима за осми разред поново ћемо сагледавати све аспекте лекције само ако је она структурирана као лекција обраде новог појма (*синонимије*). Знак да је реч о анализи свих издвојених јединица јесу ознаке **1. а**, **1. б**, **1. в**), **1. г**), итд. Уколико њих нема, нема ни лекције у правом смислу, па су анализирани само елементи који се јављају. У том случају, за сегментирање анализираниог садржаја користимо само словне ознаке: а), б), в), итд.

синонима и описа њихове функције у језику, што је уоквирено на самом почетку, а затим следе шест задатака за вежбање.

в) Дефиниција синонима представљена је на следећи начин:

„Синоними су речи различитог облика, а истог значења, на пример *пут, друм, цеста*” (*idem*, подвлачење је наше, В. И.).

За разлику од дефиниције у граматички датој у петом разреду, овде се додаје да су синоними речи *различитог облика* (што је сасвим прихватљиво), али се пак у наставку каже да су то речи *истог значења*, али не и сличног (сасвим је неприхватљиво сужавати дефиницију у осмом разреду).

У наставку дефиниције наводи се њихова улога у језику – „истичу се нијансе у значењу” – што је у нескладу са датом дефиницијом. Како истицати нијансе у значењу речима истог значења? Потом се наводи да се синоними употребљавају „и у свакодневној комуникацији и у књижевним делима”, премда се њихова употреба среће и у језику науке, публицистике, итд., па је овакво ограничење употребе синонима сасвим неоправдано.

в) У првом задатку међу понуђеним речима треба одабрати три синонима придева *брз*. Понуђени одговори су: *жустар, окретан, нагао, јак, хитар*. У овом задатку ученик би несумњиво подвукао речи *жустар* и *хитар*. Ипак, будући да се у захтеву траже три синонима, двоумиће се између придева *окретан* и *нагао*. Уколико погледамо њихове речничке дефиниције, видећемо да су и они синонимни придеву *брз*:

нагао – **1.** који је брзе, преке нарави, чија је природа таква да брзо, изненада плане, да реагује жустро, жестоко, необуздан, напрасит. [...]

окретан – **1.** (обично одр.) који се окреће; који се изводи у окрету: ~ игра, ~ фигура; **2.** брз и вешт у покретима, у раду, спретан, живахан (РСЈ 2018).

Отуда, није јасно зашто се од ученика захтева да у низу од пет придева подвуче три синонима, а има их четири. Можда је само грешка у захтеву задатка или у навођењу понуђених одговора. Ипак, у тексту основног уџбеника реномиране издавачке куће места за такве пропусте не би требало да буде.

У другом задатку дато је по пет речи у две колоне, а ученик би њиховим спајањем требало да направи синонимске парове (*дебео–угојен, ходати–корачати, хладан–студен, кућа–огњиште, мрак–тмина*).

У трећем задатку потребно је подвући реч која је синонимна речи *емоција*. Понуђено је четири речи: а) *инстинкт*, б) *осећај*, в) *прикладност*, г) *понашање*. Претпостављамо да је ауторка ценила да би одговор под б) – *осећај* био тачан. Ипак, уместо речи *осећај* (који се јако тешко може поистоветити са емоцијом, што потврђују и речничке дефиниције – РСЈ 2018), прикладнији би био одговор *осећање*.²⁷⁰

У четвртном задатку од ученика се тражи да заокруже слова испред двеју речи које су „синонимне с појмом адекватан” (*idem*: 218, подвлачење је наше, В. И.). Лексичка синонимија, о којој ученици уче на часовима језика, није синонимија између појмова, него синонимија међу

²⁷⁰ Именице *осећај* и *осећање* су у Едукином уџбенику за осми разред с правом наведене као примери паронима (в. т. 7.4.2.7.3).

лексемама/речима. Стога, у задатку не треба тражити речи синонимне са *појмом*, већ са *придевом/речи/лексемом адекватан*. Понуђени су следећи одговори: а) *одговарајући*; б) *тачан*; в) *искусан*; г) *постепен*; д) *подударан*. Претпостављамо да се одговори под а) *одговарајући* и б) *тачан* сматрају тачним одговорима.

У петом задатку од ученика се тражи да напишу пет синонима глагола *трчати*, а у шестом задатку треба написати исто толико синонима именице *кућа*.

г) Лекција о синонимима у овом уџбенику за осми разред није сасвим пожељно осмишљена. Она има више недостатака: (1) дефиниција је сужена и непрецизна; (2) наведена функција синонима у језику такође је сужена; (3) у лекцији за осми разред није ни нужно наводити функцију синонима у језику – ученици су то већ савладали у млађим разредима; (4) захтеви у задацима нису у складу са одговорима у њему, а понека решења су непрецизна; (5) не помиње се однос – *синонимија* – већ само *синоними*, као речи које стоје у том односу; (6) изоловани примери, типови задатака и навођење функције синонима у језику чине да ова лекција пре одговара уџбенику за пети разред, него што задовољава потребе програмског садржаја за осми разред; (7) на крају – синонимима се у уџбенику за пети разред истог издавача озбиљније и обухватније прилази него што се о њима говори граматички за осми разред.

7.4.2.1.2. Издавачка кућа „Klett”

V разред

У оквиру поглавља *Језичка култура* граматике за пети разред проналазимо потпоглавље *Богаћење речника*, у коме је обрађена лекција „Речи истог значења” (Клет 5: 117).

1. а) На почетку лекције нема „претходних организатора знања”.

1. б) Начин увођења појма синонима следи индуктивно-дедуктивни логички пут. Најпре се наводи дефиниција (у којој је присутно индуктивно закључивање: пример → именоване категорије којој он припада), а потом се дају нови примери кроз вежбања. Лекција је заснована на смисленом рецептивном учењу, које се комбинује са елементима учења откривањем – кроз два задатка за вежбање.

1. в), г) На самом почетку лекције наводи се дефиниција синонима:

„У нашем језику има много различитих речи које имају исто или слично значење (*рећи, казати, саопитити, изјавити...*; *срећа, радост, весеље* и сл.). Такве речи зову се **синоними**” (*idem*).

У наведеној дефиницији запажамо да се истиче и формални аспект синонима (различит облик, различите речи) и њихов семантички аспект (истост или сличност значења). Помињу се само *синоними*, али не и однос – *синонимија*, што је у складу са узрастом и програмским захтевима. Примери у оквиру графички истакнуте, уоквирене дефиниције дати су у виду два синонимска низа – једног глаголског и једног именичког. Ипак, сличност међу значењима није експлицирана и тако диференцирана од синонима са истим значењем. Наведени примери су прототипични, јасни и прецизни; прилагођени узрасту ученика. Ипак, недостаје понеки пример именица конкретног значења (типа: *ученик-ћак*, и сл.). Лекција је заснована само на датим примерима у дефиницији, па бисмо могли рећи да није довољно засићена примерима, али такав

утисак значајно поправљају два задатка, која су у функцији обраде, у којима се јавља још десет синонимних парова/низова (*разговарају – причају, говоре, дискутују; весело – радосно, срећно, раздрагано; тмурни – суморни, сиви, мутни; храброст – јунаштво, одважност, смелост; талас – вал; блато – кал; мрак – тама; бука – галама; часовник – сат; коњ – ат*).

Примери су у дефиницији дати изоловано, док су у оба задатка контекстуализовани: дати су у реченицама или у стиховима песме. Нема непримера.

1. д) Постоји једна илустрација на самом крају лекције – комодe, из које вире нечије очи. Није јасно како се она саодноси са садржајем и/или примерима у лекцији.

1. њ) Поменута два задатка у функцији су обраде наставне јединице. Оба су продуктивног типа. У првом су ученицима дата четири реченична пара, у којима је два пута употребљена једна иста реч. За њу ученици самостално изналазе одговарајуће синонине. У другом задатку ученици допуњавају самостално стихове песме, досећајући се синонима и поштујући риму песме (в. примере изнад). Недостаје неколико задатака више за вежбање.

1. е) Лекција је систематично структурирана (примери–дефиниција–вежбања). На крају нема систематизације градива. (Истина, тешко ју је и спровести, будући да се у петом разреду помињу и уче само синоними и антоними.)

1. ж) Нема допунских текстова.

2. Садржај је усклађен са програмом наставе и са лингвистичким знањима. Реченице су јасне и разумљиве, прилагођене узрасту. Ауторка се ученику обраћа другим лицем јединине, чиме се смањује дистанца између градива и ученика. Функционални приступ одражава се кроз експлицитно истицање важности синонима за лепоту свакодневног језика, али и кроз актуелне, познате примере дате у реченицама из разговорног језика.

3. Нема задатака за индивидуални наставни приступ.

4. Нема налога за развијање самообразовања ученика.

5. На крају уџбеника дата су решења задатка за вежбање, па ученик може проверити своје одговоре. Уз то, иза свих лекција, налазе се Тестови за самооцењивање, у којима се испитује целокупно градиво из граматике, а међу њима се налазе и понека питања за синонине. Решења ових тестова такође су дата на крају граматике. Тако овај уџбеник пружа могућности за самоевалуацију.

6. а) Нема повезивања лексиколошких категорија.

6. б) Нема упућивања на друге изворе знања.

VIII разред

а) У оквиру поглавља *Језичка култура*, најпре се обрађују полисемија и њени механизми, да би иза ових појава уследила лекција насловљена „Хомонимија, синонимија и антонимија” (Клет 8: 85). Представљене су наведеним редоследом.

б) Пре сегмената о синонимији (и антонимији) ученицима се скреће пажња да је о овим појавама већ било речи у петом разреду, те да ће се сада само подсетити њихових дефиниција и типичних примера.

в) На самом почетку наведена је следећа дефиниција:

„У нашем језику има много различитих речи које имају исто или веома слично значење (*рећи, казати; тама, мрак* и сл.). Такве речи се називају **синоними**” (*idem*: 86).

Кроз дефиницију су истакнута оба аспекта синонимског односа – и различитост форме и истост/сличност значења. Ипак, не дефинише се *синонимија*, као лексички однос, који стоји у поднаслову овог сегмента и у наслову лекције.

г) Испод дефиниције указује се на функцију синонима у језику (служе прецизнијем и сликовитијем изражавању). Ипак, у осмом разреду недостаје апстраховање синонимског односа и његово сагледавање са аспекта лексичког система.

д) На крају је понуђен један задатак од шест парова речи, а ученик треба да заокружи слова испред оних који спадају у синониме: (а) *брдо–брег*; (б) *коса (на глави) – коса (алатка)*; (в) *истина–лаж*; (г) *храбар–одважан*; (д) *здрав–болестан*; (ђ) *важан–значајан*. На тај се начин се начин, међу паровима хомонима и антонима као дистракторима, издвајају именички и два придевска синонимска пара.

ђ) Пример контекстуализованих синонима јавиће се у задатку у оквиру лекције о антонимима, у коме треба трима реченицама „доделити” однос који се у њима запажа. Пример у коме се јављају синоними је следећи: *Потребан ми је мир, потребан ми је спокој*.

е) На крају уџбеника ученик може пронаћи тестове за самооцењивање, који су подељени по областима. Тесту број 15 намењен је синонимима, антонимима и хомонимима. Од десет задатака, пет испитују знања о синонимима. Они су затвореног или отвореног типа, а речи истог или сличног значења ученик треба да препозна или продукује. Уз понуђена решења задатака на крају уџбеника, ученик има могућност за самоевалуацију стеченог знања.

7.4.2.1.3. Издавачка кућа Вулкан издаваштво – Вулкан знање

V разред

Ауторке Вулканове граматике за пети разред (Вулкан 56) су Данијела Милићевић и Сунчица Ракоњац Николов.

Лекција о синонимима (*idem*: 168) у овој граматичи такође припада одељку *Богаћење речника*, а он се налази у поглављу *Језичка култура*.

1. а) На почетку лекције нема „претходних организатора знања”.

1. б) Ученици се најпре срећу са задатком у коме треба да подвучене речи у реченицама замене другим речима, али тако да се значење не промени. Након задатка, описује се појава и дефинишу се синоними. Иза дефиниције следе задаци, у којима се јављају нови примери. Отуда можемо рећи да је лекција заснована на индуктивно-дедуктивном логичком путу. Уочава се смислено рецептивно учење, док се кроз постављене захтеве учи и путем откривања.

1. в), г) Полази се од контекстуализованих примера. Сваку подвучену реч ученик треба да замени новом речи, али тако да реченица не промени значење.

Он је био најбољи ученик у разреду. → **ћак**

Зашто си ти толико љубопитљив? → **знатижељан**

Бодрили смо свој тим на утакмици? → **Храбрили смо**

Милица је стално склањала увојак косе са чела. → **прамен**

Иза ових примера (фреквентних и добро познатих именичких, придевских и глаголских синонима), у чијем настајању је учествовао ученик, наведена је дефиниција:

„Речи које имају различит облик и изговор, а исто или слично значење називају се синоними” (*idem*).

Запажамо да је овде истакнут формални аспект синонима (различит облик → различите речи), али да се наводи да они имају и различит изговор. Ипак, уколико имају различит облик, индикативно је да им је и изговор различит, те овај „критички атрибут” у дефиницији је сувишан и само је оптерећује. У њеном другом сегменту указано је на семантички аспект синонимског односа – тј. на исто или на слично значење. Притоме, ни овде није сасвим указано на оне синониме који имају исто, и на оне синониме који имају слично значење. Не помиње се однос – *синонимија*, већ само речи које у том односу стоје – *синоними*. Дефиниција је графички истакнута, уоквирена црвеним правоугаоником, чиме се њен значај јасно истиче. Иза дефиниције следи пет задатака за вежбање, са новим примерима.

1. д) Лекција не садржи илустрације.

1. њ) Кроз пет разноврсних задатака појава се боље упознаје и увежбава. У првом задатку ученик задатој речи треба да придружи реч која јој је синоним (из задатог низа речи). Дато је три речи: *одмор*, *свађати се* и *брз* (синоними: *предах*, *расправљати се*, *хитар*). Преостале речи представљају добре дистракторе, који од ученика захтевају размишљање о семантичким разликама, чиме уочавају непримере ове појаве (нпр. *одмор* – *спавање*, *нерад*, *лењост*, *предах*).

Други задатак је за нијансу тежи, будући да је продуктивног (отвореног) типа. За истакнуте речи у реченици ученик треба да допише синониме. У питању су лексеме: *отаџбина* (*домовина*), *патриота* (*родољуб*), *патриотска* (*родољубива*).

Трећи задатак је задатак повезивања. Дато је шест придевских синонимских парова које треба повезати (*борбен–ратоборан*, *стидљив–срамежљив*, *рђав–лош*, *досетљив–довитљив*, *весео–радостан*, *веран–одан*). Сви примери означавају првенствено људску особину и ученицима су познати.

У четвртном задатку дата је песма *Бајаги нешто друго* М. Станковића. Њој недостају завршеци стихова, које ученици треба да допуне одговарајућим синонимима. Задатак је, отуда, продуктивног типа. Врло је захтеван, јер се од ученика очекује да испрате и риму песме. Овај задатак представља могућност за највише различитих, индивидуалних одговора.

Пети задатак је такође отвореног, продуктивног типа. У њему ученик треба да допуни унапред три задате реченице одговарајућим синонимима, типа: *Када се за неког каже да је напунио једанаест лета, онда се мисли да је напунио једанаест _____ (година)*. У преостале две реченице потребно је досетити се синонима за речи *пустоловине* (*авантуре*) и

марљив (вредан). Нисмо сигурни да би се ученик петог разреда лако досетио синонима речи *пустоловина*.

Иако су поједини задаци затвореног типа, на њима ученици уочавају нове примере. Они служе и стицању знања и увежбавању. Врло су креативно осмишљени и довољно их је. Узев у целини, њима су обухваћена тридесет и три синонимска пара, што лекцију чини изузетно засићеном примерима.

1. е) Лекција је систематично структурирана, са јасно издвојеним задацима на почетку, дефиницијом и новим задацима за вежбање. Нема систематизације на крају уџбеничког потпоглавља.

1. ж) Нема допунских текстова.

2. Садржај је усклађен са програмом, као и са лингвистичким знањима. Језик је пријемчив и близак ученицима, примери јасни и углавном из њихове свакодневице. Важност синонимије за изражајност и лепоту језика овде се експлицитно не истиче. Функционалност приступа огледа се кроз контекстуализоване примере из свакодневног језика. Ученицима се ауторке обраћају другим лицем једнине, што непосредније позива ученика на рад и учење.

3. Појединим задацима (нпр. поменути четврти задатком) пружа се могућност различитих индивидуалних решења, која отварају могућност за дискусију на часу.

4. Нема налога за самостална истраживања.

5. На основу наведених задатака за вежбање ученик има могућност да провери своје знање.

6. а) Нема повезивања лексиколошких садржаја (што је на овом нивоу сасвим разумљиво).

6. б) Нема упућивања на друге изворе знања.

VI разред

а) Друго поглавље уџбеника издавачке куће Вулкан за шести разред насловљено је *Лексикологија*. Ово је један од ретких издавача (и уџбеника) који лексикологији дају посебно место, издвајајући је у посебно поглавље, и то скоро на почетку граматике (након првог поглавља, посвећеног творби речи). Оно је организовано око следећих лекција: (1) Увод у лексикологију; (2) Синоними, антоними, хомоними; (3) Хипокористици и пејоративи; (4) Подсетник (Лексикологија) и (5) Тест 2 (Лексикологија).

б) У другој лекцији проналазимо задатке у вези са синонимима, на којима се ученици подсећају знања из петог разреда (Вулкан 6: 31).

в) У првом задатку дато је пет реченица, а у свакој од њих подвучена је по једна лексема, за коју ученик треба да изнађе синоним (*Људи стичу све више знања о васиони; Наша наставница српскога језика препоручује нам веома интересантне књиге за читање; Он је вешт у свим играма; Вредни ратари посејали су на ораницама пшеницу и кукуруз; Наставница је напустила учионицу веома задовољна радом ученика.*). Тако се овим примерима ученици досећају синонима именица (*васиона–космос; ратар–земљорадник; ораница–њива*), придева

(интересантан–занимљив; вешт–успешан) и глагола (напустити–изаћи) који одговарају датом контексту.

г) Испод овог задатка графички је издвојена дефиниција: „Речи које имају различите облике, а исто или слично значење зову се синоними” – са опаском да је о њима ученик учио у петом разреду (*idem*). Овај лик дефиниције сматрамо најадекватнијим за ученике. Примећујемо да је део дефиниције из петог разреда о „различитом изговору” синонима овде изостао, што је сасвим исправан поступак. Како смо показали, тај сегмент о различитом изговору је у дефиницији синонима био сувишан.

д) У наставку лекције постоји још сличних задатака на којима се увежбава употреба синонима за одређене лексеме у задатим реченицама. У једном задатку даје се још пет таквих реченица (*Витез је исукао мач из корица; Човек је био благонаклон према свим присутним људима; Било је веома студено у соби док је мраз напољу све ледио; Јарко сунце пробијало се из облака; Протрчао је поред кутија и нехотице их оборио*). У овом задатку ученик треба да продукује синониме глагола (*исукати–извући*), придева (*благонаклон–пријатан; студено–хладно; јарко–сјајно*) и прилога (*нехотице–случајно*) који одговарају задатом контексту.

ђ) У издвојеној рубрици *Кутак за моје примере*, ученик треба да осмисли две реченице у којима ће имати примере синонима. Оваквим задатком се показује функционалност приступа аутора, који ученика стављају у ситуацију да у сопственим реченицама употреби неколико синонима.

е) Иза низа лекција у овом поглављу, синоними се систематично, у табели представљају заједно са другим лексиколошким појмовима (са антонимима, хомонимима; хипокористицима и пејоративима): даје се назив појма, његова дефиниција и по неколико типичних примера (*убразити–умислити; блистав–сјајан; вртић–обданиште*).

ж) На крају поглавља налази се тест из Лексикологије, који садржи десет задатака. Прва два посвећена су синонимима. У првом задатку задате су четири реченице, у којима ученик треба за подвучене лексеме да пронађе синониме (*Марко Краљевић пије рујно вино; Постидела се и појавило јој се руменило на лицу; Његов сан је леп, али је јава другачија; Корачају споро јер су уморни*). У овом задатку изналазе се синоними за придеве (*рујно–црвено*), апстрактне именице (*руменило–црвенило*) и прилоге (*споро–полако*).

з) Можемо закључити да су сви наведени задаци прилагођени узрасту шестог разреда; нема изолованих примера, већ су контекстуализовани у реченицама из свакодневног језика. Сви задаци су продуктивни. Њима се увежбава изналажење именичких, глаголских, придевских и прилошких синонима.

VIII разред

а) У Вулкановом уџбенику за осми разред такође је издвојено поглавље *Лексикологија*, у оквиру кога проналазимо лекцију „Синоними, антоними и хомоними” (Вулкан 8: 169).

б) Ова лекција замишљена је као подсетник и вежбање раније усвојених знања.

в) На почетку се полази од ученица познате дефиниције синонима: „Речи које имају различит облик и изговор, а исто или слично значење називају се синоними” (*idem*). Примећујемо да је сегмент о различитости изговора синонима, који је био дат у петом разреду, а потом из

шестог разреда је изостао, да би сада био враћен. Не мислимо да је овом обележју синонима у дефиницији место, о чему смо писали у анализи садржаја ове лекције у уџбенику за пети разред.

г) У наставку се представљају два пара реченица са употребљеним синонимима (*присебност–сталоженост; жустро–брзо*), а од ученика се захтева да осмисле још понеке синониме за наведене именице, односно прилоге.

д) У последња два захтева дају се текстови из књижевности (одломци: а) из прозног текста *Десетица* И. Цанкара и б) из поезије – *Писмо мајци* С. Јесењина). У свакоме тексту ученици треба да се досете синонима за подвучене речи: (а) *туробно–тешко; нехотице–случајно;* (б) *зебња–страх; тужити–туговати; друм–пут; увијена–умотана.*

ђ) Затим, у посебној рубрици *Зарони и знање изрони!* два задатка тичу се продукције синонима. У првом од њих дат је краћи пасус у коме је, ученичким језиком, описан један дечак. У њему су подвучене неке лексеме, које би требало заменити синонимима (*вредан–марљив; досетљив–довитљив; ђак–ученик; досетка–шала; дарезљив–великодушан*). У другом задатку понуђене су три пословице (*Вук длаку мења, али ђуд никако; Завадио би два ока у глави; Јабука која доцкан сазри дуго стоји*), у којима је потребно пронаћи одговарајуће синониме (*нарав–посвађао–касно*). Ипак, не мислимо да су пословице (па и одломци из поезије) прави корпус на којима би се вежбала замена синонима, јер такви задаци нису сасвим функционални. Зашто? Пословични искази су структуре које имају устаљену, у народу добро познату форму, неретко фонотактички успешно структурирану (уз остварену риму, фонетски симболизам и игру речи), па је замењивање речи у њима сасвим непотребно и нефункционално. Свака лексичка замена, чак и погодним синонимима, којима се неће нарушити порука, делује несврхисходно, па и деструктивно по језичко-стилску вредност паремije.

Увежбавање синонима требало би да буде засновано на текстовима из свакодневног језика и, евентуално, прозним жанровима, којима ће ученик имати прилику да спозна потребу за богатством језичког израза и финим нијансирањем значења. Зашто замењивати речи у пословицама када нас ниједна језичка ситуација на такву „креативност” не наводи?

е) На крају, у рубрици *Кутак за моје примере*, ученик добија задатак да у Читанци пронађе три реченице које ће преписати и за поједине речи у њима понудити одговарајуће синониме.

ж) Иако су сви задаци продуктивног типа – у њима ученици изналазе синониме за тражене речи употребљене у контексту, они су сви истог типа, онакви какви су били и уџбенику за шести разред. Притоме, овде није увек ни корпус адекватан: у појединим задацима одабране су пословице и поезија, у којима ученик треба да замењује лексеме синонимима. Са таквим захтевом неће се сусретати у језичкој пракси. Реченице из разговорног језика сасвим су довољне да би се ученику дао исти захтев о продукцији синонима, а разноврсност се може постићи и типом задатка, али и понеким уметничким прозним текстовима.

з) Лекције о синонимима у петом и шестом разреду ове издавачке куће биле су сасвим успешно осмишљене. Ипак, у садржају уџбеника за осми разред уочавамо нешто слабију обраду. Ученици не продубљују и не проширују знања о синонимима, а такође им се не уводи ни појам односа – *синонимија*, чиме програмски захтев није остварен у потпуности.

7.4.2.1.4. Издавачка кућа Едука

V разред

У једном од одељака *Језичке културе* у овом уџбенику за пети разред проналазимо пододељак *Богатење речника*, а у оквиру њега лекцију насловљену „Синоними и антоними” (Едука 5: 90). На овом месту пажњу посвећујемо само обради синонима.

1. а) Лекција не садржи „претходне организаторе знања”. На самом почетку су наведене кључне речи које се односе на лекцију у целини: *речи истог или сличног значења, речи са супротним значењем, богатење речника*. Кључним речима се прецизира садржај наслова и ученичка пажња додатно усмерава на значење речи.

1. б) Ово је једини уџбеник у коме је, упркос обрнутом редоследу у наслову и у кључним речима, обради антонима дато првенство у односу на синониме. Такав распоред је у складу са развојним психолингвистичким истраживањима и у нашем приступу обради лексичке парадигматике залажемо се за њега. Дакле, након представљених антонима (о којима ће бити речи у наредној целини – в. т. 7.4.2.2), ауторке полазе од примера синонима, а затим изводе дефиницију. У другом делу лекције прецизирају дефиницију и нуде још примера за вежбања. Можемо рећи да је примењена индуктивно-дедуктивна логичка метода у излагању садржаја, а да је лекција заснована на смисленом рецептивном учењу које се комбинује са учењем путем откривања (кроз одговоре на питања и задатке за вежбање).

1. в), г) Ученицима је на почетку дата реченица, у којој су употребљени придевски синоними, означени посебном бојом: *Сунце као да је љуто, увређено, бесно, намргођено, као да нас неће*. Након реченице даје се налог ученику да објасни у каквом односу према значењу стоје означене речи. Почетни примери синонимског низа су контекстуализовани и ученицима јасни.

Дефиниција, која ће проистећи из овог примера, гласи:

„Синоними су речи различитог облика а истог или сличног значења”.

Можемо видети како се и формални и семантички аспект осветљавају врло кратко и јасно, без сувишних речи и без недостатака. Непознати, нови појам, јавља се на почетку и истакнут је болдом, док се у наставку прецизира његов садржај. Не помиње се назив односа (*синонимија*).

Дефиниција је прилагођена узрасту ученика, произилази из датог примера и графички је истакнута жутиком правоугаоником, који указује на њен значај.

У даљем тексту прецизира се *истост*, односно *сличност* значења, оно што је у већини граматика за пети разред остајало недоречено.

Наиме, ауторке показују да „неки синоними имају потпуно исто значење” (*idem*), па наводе пример изреке *Није шија, него врат; није трбух, нег стомак*. У вези са оваквим примерима, оне ће истаћи у посебном боксу да се они називају још и *апсолутним синонимима*, али да их је у језику много мање од оних који имају слично значење (што објашњавају чињеницом да језик не трпи речи са истим значењем, док је мноштво речи сличног значења језичко богатство). Такве речи ће илустровати паром синонима *друг* и *пријатељ*.

1. д) Нема илустрација које се односе на сегмент лекције о синонимима.

1. **ђ)** Уз дате примере даје се само један задатак продуктивног, отвореног типа за вежбање, у коме се за задате речи – *рачунар, отаџбина, дом, говорљив, становати* – треба досетити синонима.

Примери су прототипични, прилагођени ученику, нижу се редоследом усклађеним са психодидактичким приступом – од именица конкретног значења и апстрактног, преко придева до глагола. Посматрано у целини, сви примери из лекције су јасни, а један део њих је контекстуализован, док су други изоловани. Нема непримера.

У лекцији је девет лексема за које се наводе синоними, што не представља сасвим задовољавајући број примера. Ипак, одлично теоријски и методички постављеној лекцији понајмање ће недостојати још понеки пар примера – које наставник може без тешкоћа понудити ученицима. У првом кругу усвајања било које појаве узалуд је велики број примера ако нови концепт није на прави начин приближен ученицима.

1. **е)** У лекцији су сегменти градива издвојени графички, чиме се јасно оцртавају смисаоне целине. Иако је градиво о синонимима и антонимима међусобно испреплетено, међу њима се не остварује никаква експлицитна веза. Нема систематизације на крају поглавља о лексичким односима.

1. **ж)** Нема допунских текстова.

2. Садржај лекције усклађен је са лингвистичким знањима. Одражава програмски садржај, а ученицима нуди и прецизнија знања него што их нуде други уџбеници (исп. апсолутни синоними). Језик је јасан, а излагање кохерентно. Ауторке се ученику обраћају другим лицем једнине, што је погодно за овај узраст и чиме се смањује психолошка дистанца између градива и ученика. Функционалност приступа огледа се у указивању на значај употребе синонима, али и посредством контекстуализованих примера, као и путем изолованих примера из свакодневног језика.

3. Нема посебних могућности за индивидуалне приступе.

4. Нема простора за самообразовне вредности. (Премда се уочавају у делу лекције о антонимима.)

5. Осим једног задатка на крају лекције, нема могућности за самоевалуацију.

6. **а)** Лекција о синонимима усмерена је (мада само просторно) на лекцију о антонимима, која се са њом преплиће.

6. **б)** Нема упућивања на друге изворе знања.

VIII разред

а) У оквиру поглавља *Лексикологија* појављује се лекција „Значења појединачних речи”, у којој се издваја (а) полисемија, (б) хомонимија, (в) синонимија, (г) антонимија. О синонимији се укратко говори, на половини једне стране (Едука 8: 144), док ће се касније у поглављу појавити и у задацима за вежбање.

б) Поднаслов лекције гласи: *Синонимија (истозначност)*. Не мислимо да је додаток у загради сасвим адекватан, тим пре што се одмах испод наслова говори о релативним синонимима. Можда би боље било да се не наводи или да му је придружена и *блискозначност*.

в) Испод наслова, синоними се дефинишу као „речи које у пару или низу имају исто или слично значење” (*idem*). У наставку текста прецизирају се – термилошки – **апсолутни синоними** (речи које имају исто значење) и **релативни синоними** (речи којима се „значење разликује у нијансама”). За апсолутне синониме ученику се скреће пажња да се најчешће јављају међу стручним терминима.

г) Иза теоријског увода, дедуктивним путем, прегледно се, у табели, наводе по три изолована примера ових типова синонима.

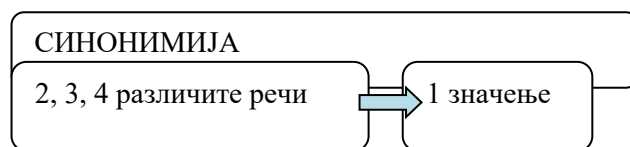
Апсолутни синоними: *седимент–талог; ортографија–правопис; интернационални–међународни*.

Релативни синоними: *кућа–дом–огњиште; рат–борба–окришај; бистар–провидан*.

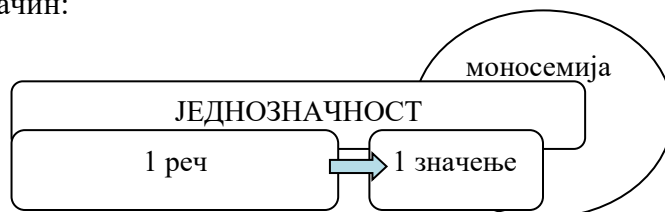
Уз објашњење да се апсолутни синоними јављају међу стручним терминима, недостаје и коментар да ће у таквим синонимским паровима најчешће једна реч бити страног порекла. То је индикативно и на основу датих примера, али није наодмет ту чињеницу ученицима експлицирати.

д) У задацима за вежбање на крају ове шире лекције о лексиколошким појмовима јавиће се један задатак који се односи на синониме. У њему је потребно дописати синониме датим лексемама (*кућа–дом; поћи–кренути; правичан–поштен; веома–врло; мајка–мама; говорити–причати*).

ђ) На страни намењеној систематизацији градива, која носи наслов *Научили смо*, налазе се и синоними. Ипак, не мислимо да је однос међу лексиколошким појмовима на том месту успешно представљен. Када је о синонимима реч, део графичког приказа изгледа овако:



Наведена илустрација може пренети поруку да су синоними две или више речи које имају једно значење, односно којима се не подудара више значења, и даље – да је то однос између једнозначних речи. Ово утолико пре што је изнад овог дела илустрације моносемија представљена на овај начин:



Дакле, „1 значење” на графичком приказу означава да је реч о моносемији. Исто одређење јавља се, како видимо изнад, и код приказа синонимије, што није у складу са суштином овог парадигматског односа.

е) У обради синонимије у Едукином уџбенику за осми разред углавном су поновљене чињенице из уџбеника за пети разред, само што је додат појам *релативних* синонима. Осим што је поменута у поднаслову (и на страни на којој је дат графички приказ лексиколошких појмова из поглавља), синонимија се као лексички однос не дефинише, што сматрамо пропустом, будући да то захтева програмски садржај. Нема ниједног задатка на коме ће се провежбати разлика између апсолутних и релативних синонима. И начелно – у целом поглављу постоји само један задатак са навођењем синонима датих изолованих лексема.

7.4.2.1.5. Издавачка кућа Нови Логос (а)

V разред

Ова издавачка кућа нуди две граматике за ученике петог разреда. Ауторка прве од њих је Јелена Срдић (Логос 5а).

У поглављу *Језичка култура* проналазимо лекцију „Речи истог или сличног значења” (Логос 5а: 161).

1. а) Лекција не садржи „претходне организаторе знања”.

1. б) Појам синонима уводи се дедуктивним путем: најпре се наводи дефиниција, потом неколико типичних примера, док се у наставку лекције налазе три задатка за вежбање. Лекција је заснована на смисленом рецептивном учењу, уз елементе учења откривањем (кроз решавање понуђених задатака).

1. в, г) Са дефиницијом и примерима датим уз њу ученик се најпре среће:

„Речи истог или сличног значења називају се **синоними**. Синоними су: пут – стаза – цеста; храбар – одважан; свемир – васиона; нагло – напрасито” (*idem*).

Истакнут је значењски аспект синонима (истост или сличност), при чему се ни овде јасно на раздвајају примери међу којима постоји исто, и они који илуструју сличност значења речи; таква диференцијација помогла би ученику да испита своје знање о семантици речи и о разликовање значењских нијанси, али би истовремено и потврдила дефиницију. Не помиње се различитост форме речи. Нема ни образлагања функције синонима у језику. Дефиниција тако није сасвим потпуна и може довести до бројних недоумица (нпр. Да ли су *љубитељ* и *љубимац* синоними? *читач* и *читалац*? *књига* и *сликовница*? и др.). Не помиње се *синонимија* као лексички однос, већ само *синоними*.

У наставку дефиниције наводи се четири типа синонимских парова/низова: у првом, именичком, синонимском низу наведена лексема *цеста* ученицима петог разреда није блиска, те им не значи много у илустровању и значају синонимије. Други пример је пар придевских антонима (*храбар–одважан*), а трећи је поново именички синонимски пар (*свемир–васиона*). Последњи пар чине прилошки синоними (*нагло–напрасито*). Није сасвим јасно зашто нема ниједног фреквентног глаголског синонимског пара, а дата су, на пример, два синонимска.

Дати примери су тачни, углавном прототипични и прилагођени узрасту, актуелни су (осим примера *цеста*), али их нема довољно. Сви су изоловани, без употребе у контексту.

Наведена дефиниција са примерима графички је издвојена у жутом квадрату на почетку лекције и представља једини текст намењен ученику пре задатака за вежбање.

1. д) Лекција не садржи илустрације.

1. њ) Три задатка са функцијом стицања нових знања и вежбања прате дефиницију. Први је задатак продуктивног типа, у коме ученик треба да напише синонине за шест задатих речи (*брзо – хитро; стоматолог – зубар; младић – момак; ђак – ученик; врећа – џак; трбух – стомак*). Друга два задатка су једноставнија. У другом су дате две колоне по шест речи, а ученик треба да повеже синонине (*брдо – брег; верити се – заручити се; смотанко – шепртља; завршетак – крај; смело – храбро; плакар – орман*). У трећем задатку из датог низа речи треба издвојити и преписати синонине (*рећи – казати; компјутер – рачунар; мрак – тама; лежај – кревет; ћуприја – мост; пиксла – пепељара; марљив – вредан*).

Примери у задацима су типични и ученицима познати. Ипак, у задацима се не открива креативни, комуникативни приступ. Сви примери су и у њима дати изоловано. Број задатака би могао бити већи.

У целој лекцији се дају синонине за двадесет и три лексеме (именица, придева, глагола и прилога).

1. е) Будући да нема много текста (две уводне реченице – дефиниција са примерима), није било тешко систематизовати лекцију. На самом крају, дају се, у виду графички истакнутих кључних речи, следеће синтагме и реч: *речи сличног значења, речи истог значења, синоними*.

1. ж) Нема допунских текстова.

2. Градиво је усклађено са програмом наставе и учења, али би могло бити нешто прецизније, информативније, садржајније. Ауторка се у задацима ученицима обраћа другим лицем једнине. У лекцији нема истицања значаја синонима у језику, нити се примери дају у контексту, чиме се умногоме нарушава функционалност приступа.

3. Нема налога којима би се упућивали ученици на индивидуални рад.

4. Нема могућности за развој техника учења које би допринеле самообразовним способностима.

5. Ученик своја знања може проверити увидом у решења три задатка из лекције на крају уџбеника.

6. а) Лексиколошки појмови се не повезују у систем.

6. б) Нема упућивања на друге приручнике и изворе знања.

У уџбенику за осми разред у оквиру поглавља *Језичка култура*, након лекција посвећених полисемији и њеним механизмима и хомонимији, наилазимо на лекцију „Синонимија” (Логос 8а: 315).

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) У лекцији се најпре полази од примера истозначних и блискозначних синонима, да би се дошло до дефиниције. Након дефинисања синонима и синонимије, нуде се задаци за вежбање. Садржај лекције је заснован на индуктивно-дедуктивном логичком путу и смисленом рецептивном учењу, уз учење откривањем путем задатака које ученици решавају пре него што се изведу општи закључци.

1. в), г) На самом почетку ученицима се дају две реченице са синонимима:

(а) Све нам је рекао / казао. и (б) Он је добар ученик / ђак.

Овим примерима ученику се указује на истост значења синонима, која им омогућава да равноправно функционишу у истом контексту.

Након овог закључка, прелази се на два нова примера:

(а) Приредили су нам срдачан / топао дочек. и (б) Вода је топла / *срдачна.

На основу наведених примера закључује се да постоје и неки синоними који нису једнако заменљиви у свим контекстима. У неким контекстима их је могуће заменити (а), док њихова замена у неким другим контекстима (б) није могућа.

На основу датих примера и закључака изведених на основу њих, наводе се две дефиниције – синонима и синонимије.

„Речи различитог гласовног састава, али истог или веома сличног значења називају се **синоними**. **Синонимија** је однос међу речима истог или сличног значења” (*idem*).

Наведена дефиниција синонима у потпуности произлази из наведених примера, а у њој нема ни сувишних ни недостајућих речи. Из дефиниције синонима јасно произлази и дефиниција лексичког односа међу њима.

Дакле, дефиниције су јасне, прецизне, логичне, прилагођене узрасту ученика и графички издвојене у посебном, зеленом боксу, чиме се наглашава њихова важност.

Следе два задатка за утврђивање и вежбање градива. У првом су дата три низа речи, а у свакоме низу треба прецртати реч која није синоним речима из низа:

(а) ~~вредност~~ – вредноћа – марљивост; (б) љубитељ – ~~љубимац~~ – поклоник;
(в) сумњичав – ~~сумњив~~ – подозрив²⁷¹

Овако одабраним примерима ученици усмеравају пажњу на нијансе у разликама у значењу, што не посебно значајно за развој њихове аналитичности, са једне стране и језичке културе, са друге. У понуђеним одговорима заправо дати су паронимски парови, а њиховом, чак и интуитивном, семантичком анализом најбоље се доприноси развоју ових вештина.

²⁷¹ Ученицима осмог разреда ово би највероватније била непозната реч, што би онемогућило решавање овог низа у задатку.

У другом задатку наведене су три именице (*злато, реч и рад*), а поред њих и шест придева (*тежак, чист, прејак, напоран, убојит, сув*). Свакој именици потребно је придружити придев и његов синоним. Оваквим задатком ученици увежбавају да користе блискозначне синониме али који су у задатом контексту међусобно заменљиви.

Иза ових задатка следе још понека теоријска објашњења. Издвајају се **синонимски парови** (*ортографија–правопис, консонант–сугласник, кућа–дом*) и **синонимски низови** (*ићи, корачати, ходати, шетати; гледати, буљити, пиљити, посматрати*). Занимљиво је да се једино у овом уџбенику скреће пажња на однос међу члановима једног синонимског низа. Ауторке показују да се „помоћу једног његовог члана објашњава значење осталих чланова” (*idem*: 316). Тако, у првом низу, помоћу члана *ићи* објашњава се значење глагола *корачати* („ићи кораком”), *ходати* („ићи пешке”), *шетати* („ићи лаганим ходом”) итд. Овде се, заправо, указује на доминанту синонимског низа/реда, мада се она не именује.

Након објашњења, наведен је и један задатак са три синонимска низа, у коме ће ученици подвући реч „помоћу које се објашњава значење осталих речи”: *вила, дашчара, кућа, колиба; јурити, пешачити, вући се, ићи; студен, леден, хладан, прохладан*. Овакви задаци такође су изузетно корисни, јер се с њима такође размишља о нијансама значења, као и о могућим дефиницијама задатих речи. Њима се увежбава и однос опште–посебно, неутрално–обележено, основно–изведено.

1. д) У овој лекцији нема илустрација.

1. њ) Описани задаци имају сврху стицања знања и утврђивања наученог. За неке захтеве с почетка одговор се пружа већ у наставку лекције. Реч је о питањима усмереним на вођено откривање и стицање знања. Задаци који следе су продуктивног типа – ученицима није дат одговор у лекцији.

(У оквиру задатака након ових првих лексиколошких лекција (о значењима речи), први задатак је у вези са синонимима: дати су парови речи *експеримент–оглед, екстремитети–удови и реципрочан–узајамни*, а ученик треба да напише како се зову речи у паровима.)

1. е) Лекција је изузетно пажљиво структурирана: са питањима на почетку, закључцима, дефиницијом и вежбањима. На крају поглавља о лексиколошки односима, ученицима је представљена и мапа ума, на којој су илустровани сви лексиколошки односи из уџбеника (*idem*: 325).

1. ж) Нема допунских текстова.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, као и са лингвистичким знањима. Текст је разумљив и прилагођен ученичком узрасту. Аутори се ученику обраћају другим лицем јединине. Нема указивања на значај употребе синонима у језику, јер на овом нивоу ученици усвајају *синонимију* као лексички однос, а не само синониме, који су у појединачном смислу важни за богат језички израз.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим задатака за вежбање.

4. Кроз систематичан преглед, логичну структуру лекције и истакнуте најважније сегменте, ученицима се само посредно шаље сигнал о исправном путу учења.

5. Могућности за евалуацију постоје, али само за неколико задатака чији се одговори дају у решењима на крају уџбеника.

6. а) Експлицитне везе са другим лексиколошким појмовима дате су на крају читавог поглавља кроз мапу ума.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.2.1.6. Закључак о синонимији у уџбеницима за основну школу

Анализа приступа синонимији у лекцијама одабраних издавача показала је да су у понеким параметрима приступи углавном унисони, док је, са друге стране, међу њима уочен диспарат (и у квалитативном и у квантитативном смислу) у обради овог лексичког односа.

Већина аутора уџбеника у обради лекције креира индуктивно-дедуктивни логички пут, а лекције су углавном засноване на синергији смисленог рецептивног учења и елемената учења путем откривања. (Једино ће лекција у уџбенику Новог Логоса у петом разреду бити заснована на дедуктивном путу, што не сматрамо погодним за овај узраст ученика.)

У уџбеницима већине издавача јављају се контекстуализовани примери којима се илуструје овај лексички однос. Контекстуализованост доприноси увиђању функционалности синонима у језику, па је мотивација за њихово усвајање већа. (Једино су у уџбенику Новог Логоса за пети разред сви примери дати изоловано.)

Све дефиниције синонима (у петом разреду) упућују на семантички аспект њиховог односа (*исто или слично значење*), али ће само у уџбеницима издавачких кућа Завода за уџбенике и Едуке бити посебно издвојени они синоними међу којима је значење исто, а посебно објашњени они синоними међу којима је значење слично. Формални аспект синонимског односа (*речи различитог облика*) осветљавају у петом разреду само уџбеници Клета, Вулкана и Едуке.

Увидом у целину лекције – логичност излагања, тачност дефиниције и прототипичност примера, те засићеност примерима, задатке за вежбање и систематичност, посебно се, за **пети разред**, када је о синонимима реч, издвајају уџбеници **Едуке** (првенствено када је реч о првенству антонима над синонимима у редоследу лекција, прецизности дефиниције синонима и њеног саодношења са текстом обраде) и **Вулкана** (превасходно када је реч о функционалности приступа и бројним, актуелним прототипичним примерима и одличном лекцијом за подсећање и вежбање синонимима у шестом разреду). Ипак, ови издавачи не могу се похвалити тако успешним лекцијама о синонимији у уџбеницима за **осми разред**. Једини издавач који се међу њима значајно издваја јесте **Нови Логос**, у коме се једино експлицитно дефинише *синонимија* као лексички однос, што је у складу са захтевима програмског садржаја. За разлику од других уџбеника за осми разред, у којима се суштински обнављају синоними из петог разреда, у овом уџбенику наилазимо на квалитативно бољу представу синонима и синонимије, са прецизним дефинисањем и креативним задацима за вежбање, усклађеним са узрастом ученика. Отуда можемо закључити да одлично обрађена лекција у уџбенику једног издавача не обећава одличну лекцију о истој теми истог издавача, само за старији разред, и обрнуто – један издавач може имати неуспешан приступ једној појави у петом разреду, а најадекватнији приступ истој појави у осмом разреду (као што је случај са издавачком кућом Нови Логос). Најзад, треба рећи да је ова анализа осветлила и обраду која је испод нивоа прихватљиве примене у основној школи – она је међу корицама најновије граматике Завода за уџбенике за осми разред.

7.4.2.2. Антонимија

Према актуелним програмима наставе и учења, антоними се у другом образовном циклусу први пут обрађују у **петом** разреду. Све граматике за овај разред садрже лекцију о антонимима. У уџбеницима издавачких кућа Вулкан и Завод за уџбенике антоними ће се јавити и у **шестом** разреду. На крају овог образовног циклуса, у **осмом** разреду, о њима се говори поново у свим анализираним уџбеницима, док се само у уџбенику Новог Логоса дефинише *антонимија* (као лексички однос), у складу са захтевима програма наставе и учења.

7.4.2.2.1. Издавачка кућа Завод за уџбенике

V разред

У уџбенику за пети разред у оквиру поглавља *Чудесан свет речи и израза* проналазимо лекцију „Речи које имају супротна значења” (Завод 5: 152).

1. а) Нема „претходних организатора знања”. Лекција почиње констатацијом да у језику постоје речи које имају супротна значења и које сви веома често користе.

1. б) Најпре се наводе примери реченица у којима се јављају антонимски парови, који се издвајају из реченице, да би се након тога извела дефиниција. Иза дефиниције наводи се неколико примера за вежбање. Можемо рећи да је ова лекција заснована на индуктивно-дедуктивном логичком путу и смисленом рецептивном учењу, уз назнаке учења путем откривања, које се огледају задацима за вежбање или утврђивање.

1. в), г) На самом почетку дати су контекстуализовани примери следећих антонимских парова: *леп–ружан, мршав–дебео, богат–сиромашан, црн–бео, небо–земља, дан–ноћ, говорити–ћутати, иза–испред, са–без*.

Иако сви примери илуструју антонимски однос, међу њима није реч о антонимима истога реда. Наиме, у већини примера реч је о правим антонимима (именичким, придевским, глаголским, предлошким), који се супротстављају примарним значењима (и изван контекста) и који се међусобно саодносе (Драгићевић ²2010: 266–267). Ипак, међу њима налазимо и неправне антониме (*са–без*),²⁷² међу којима је и пар прагматичких антонима (*небо–земља*), чија супротстављеност није успостављена у сфери денотације, већ је заснована на традиционалним представама, уверењима и асоцијацијама говорника – тј. на конотацији (Драгићевић ²2010: 271; Тодић и Крцић 2018).

Иако су дати у контекстима, па је њихова антонимичност у тим реченицама несумњива, овакве примере не би требало стављати у исти кош са другим, типичним примерима правих антонима на самом почетку усвајања ове лексичке појаве у петом разреду. Семантика предлога која се не тиче просторних односа апстрактна је за ученике који још увек нису развили формално

²⁷² Примарна значења наведених предлога потврђују њихову неправу антонимичност:

без – **1. а.** за означавање немања, непостојања, одсуства (некога, нечега): *небо ~ облака, човек ~ пријатеља, човек ~ руке, живот ~ љубави*.

са – **1.** (с ген.) **1.** означава потицање, одвајање **а.** (уз гл. кретања) од неког места (узвишеног, неке површине, отвореног простора, водене површине, места на води и сл.): *ићи са планине, са поља, са мора, са куле* (РСЈ 2018).

расуђивање. Ово не значи да они неће разумети предлоге – реченица у којој су они употребљени ће им у томе много помоћи; ово само наводи на опаску да се са новом појавом ипак треба упознавати на примерима који су најконкретнији, најближи ученичком искуству и – типични. У каснијим етапама усвајања исте појаве примери се апстрахују, усложњавају и додатно стратификују.

Иза наведених примера следи дефиниција:

„Речи које имају супротна значења називају се антоними” (Завод 5: 152).

Рекло би се да је за овај узраст дефиниција антонима заснована на указивању на семантички однос супротстављености међу њима сасвим довољна. Реч је о односу који се, према бројним онтолингвистичким испитивањима (в. поглавље III), усваја јако рано и чини се да у првом кругу наставе лексичке парадигматике он треба да претходи синонимима. Ипак, у највећем броју уџбеника (осим уџбеника издавачке куће Едука), као и у овој граматици, наилазимо најпре на лекцију о синонимима па затим на обраду антонима. Не дефинише се однос – *антонимија* – што је, уосталом, сасвим у складу са програмским захтевом.

Након дефиниције дато је још четири изолована примера типичних антонимских парова (*тихо–гласно, нежан–груб, вредан–лењ, љубав–мржња*) и четири речи којима ученик треба да допише антонимски парњак (*сув – мокар/влажан, брз–спор, паметан–глуп, весело–тужан*). Ипак, није сасвим прикладно дати у таквом задатку придев *сув*, јер поред његовог правог антонима *мокар*, синоним *влажан* може утицати на колебање ученика. Таквим примерима није место у првом задатку, у коме се тек утврђује нова лексичка појава.

Након изолованих примера, ученику се даје једна народна загонетка која садржи антонимске парове: *Дању сам лажна, а ноћу истина*. Од ученика се не очекује да их издвоји, већ да одгонетне загонетку. Мислимо да би захтев о издвајању антонима овде био користан, мада је изостао. Однос међу прилозима *дању–ноћу* представља однос правих антонима, док *истина* и *лаж* ипак нису прави антоними, будући да су њихова основна значења асиметрична (Илић 2020: 278–280).

На крају се ученицима даје налог да у свеску запишу неке парове придевских антонима којих се сете.

1. д) У овој лекцији има једне илустрације – цртежа девојчице, али она не кореспондира са обрадом градива.

1. њ) Три поменута задатка који се јављају током обраде лекције имају функцију усвајања садржаја. Ти задаци су продуктивног типа. Нема их довољно за обраду лекције о антонимима.

1. е) Лекција је сегментирана на примере–дефиницију–вежбање и самим тим је систематично структурирана. На крају низа лекција из ове области градиво је систематизовано у једном јасном прегледу дефиниција и примера. У вези са антонимима, поред дефиниције, наведен је један антонимски пар (*бело–црно*).

1. ж) Нема допунских текстова.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе и учења. Ипак, дати примери не представљају праве антонимске парове, а на њихову разлику ученицима се не скреће пажња, чак

ни описно. У задацима се јављају примери које ученика могу збунити (*сув-?*). Што се тиче језика лекције – он је разумљив и прилагођен ученицима.²⁷³

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим задатака за вежбање и индивидуалних осмишљавања примера антонимских парова.

4. Ученичке способности за самообразовање развијају се латентно – систематичном структуром лекције и налогом да у свесци бележе сопствене примере.

5. Нема могућности за самоевалуацију стечених знања.

6. а) Не успостављају се експлицитне везе са осталим лексиколошким појмовима, осим физичке блискости у уџбенику.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

VI разред

а) У граматички за шести разред нема нарочите обраде овог лексичког односа. Ипак, у поглављу *Језичка култура* налази се потпоглавље *У речнику је благо*, намењено богаћењу речника. Једна од лекција тог потпоглавља је и „*Лепо изражавање*” (Завод 6: 132), коју чине различита лексичко-семантичка вежбања. Међу њима откривамо један задатак који се односи на антониме.

Задатак је продуктивног типа и заснован на изолованим лексемама. Ученику је понуђено пет речи чије антонимске парњаке треба да допише на предвиђена места: *гладан-сит*; *пуна-празна*; *истина-неистина*; *старост-младост*; *кепец-?*. Последњи пример је дискутабилан, јер се као одговори могу јавити различите лексеме којима се именује велико, крупно биће: *џин*, *громада*, *горостас*, *див* и сл. Ова лексема нема прави антоним, већ само неправу, а као таква разликује се од придевских антонима из задатка. Издвојили бисмо још и лексему *истина*, којој би највећи број ученика придружио неправи антоним *лаж*. Дакле, такве примере, поготово када су изоловани, треба избегавати, јер захтевају додатна појашњења (којих нема), што смањује самообразовне вредности уџбеника.

VIII разред

а) Поглавље *Језичка култура* Заводове граматике за осми разред садржи потпоглавље *Лексикологија*, у оквиру кога је и лекција „Синоними, антоними, хомоними” (Завод 8: 218).

б) На самом почетку сегмента о антонимима наводи се њихова дефиниција:

„**Антоними** су речи супротног значења. Скуп двеју речи које имају супротно значење чини **антонимски пар**. У супротности могу да буду именице, придеви, глаголи, прилози...” (*idem*; подвлачење је наше, В. И.).

²⁷³ Видели смо у анализи лекција о синонимима да се у свим уџбеницима аутори ученику обраћају другим лицем јединине. То, разуме се, важи и за све наредне лекције у ових пет уџбеника, па ту карактеристику више нећемо помињати.

Прва реченица сасвим је у складу са најбазичнијим одређењем антонима. Ипак, у другој реченици каже се да је то реч о „скупу” две речи. Лексема „скуп” имплицира да је реч о неколико чланова (исп. *скуп* – 2. множина одређених, истих или различитих појмова узетих заједно: ~ симбола, РСЈ 2018), а затим се прецизира да су посреду две речи. С тим у вези – реч „скуп” је у дефиницији потпуно сувишна. Надаље, треба скренути пажњу и на употребљену тротачку [...] на крају дефиниције. У уџбеничком тексту, поготово у граматичким дефиницијама тежи се коначности, јасности, прецизности. Тротачка, отуда, не треба да се јавља у њима. Она преноси поруку неодређености, а самим тим и непрецизности изнете дефиниције. Поставља се питање – у оквирима којих врста речи још проналазимо антониме? Ако такве врсте постоје, онда их треба навести, а ако не постоје – на крају нема потребе за тротачком.

в) Испод дефиниције, дедуктивно, наводи се осам антонимских парова (*истина–лаж*, *срећа–несрећа*, *црно–бело*, *лево–десно*, *велики–мали*, *отворити–затворити*, *донети–однети*, *испред–иза*). Међу наведеним примерима први је случај неправих антонима. Запажамо да је на зачељу овог низа пар предлошких антонима, а у дефиницији предлози нису наведени (већ тротачка).

г) Следи пет задатака за вежбање, два затвореног и три отвореног типа. Четири задатка садрже изоловане примере, а последњи, пети задатак, доноси контекстуализовану употребу антонима.

У првом задатку потребно је међу понуђеним речима препознати антоним речи *џин* (*малишан*, *патуљак*, *кепец*, *мали*, *неразвијен*). Заправо све три прве речи – именице могу фигурирати као неправи антоним именице *џин*. (Могли смо видети да се лексема *кепец* јавила у уџбенику Завода за шести разред, где смо овај пример проблематизовали, јер не постоји један тачан одговор, будући да ова реч нема прави антоним.) Погледајмо њихове речничке дефиниције:

кепец – 1. особа ниског раста, закржљала особа, патуљак. 2. уопште оно што је мало порасло или је по природи ниског раста.

малишан – а. мали дечак, дечачић. б. човек малог, ниског раста, човечуљак.

џин¹ – 1. митолошко натприродно биће људског лика, огромног раста и снаге, див, горостас. 2. по исламском веровању натприродно духовно зло биће, демон, ђаво (РСЈ 2018).

Примарно значење лексеме *џин* не супротставља се симетрично примарним значењима лексема *кепец* и *малишан*, па се та значења семантички ни не саодnose. Иако се међу њима може уочити супротност, они нису прави антоними. Могу функционисати једино као неправи антоними, и то у контексту. У том случају, од ученика не би требало тражити да подвуку један антоним именице *џин*. Међу понуђеним одговорима има чак три неправих антонима, што су потврдиле наведене дефиниције – *малишан*, *патуљак* и *кепец*. Узгред, лексема *џин*¹, коју је ауторка имала на уму, хомоним је лексеми *џин*², која означава *врсту ракије пореклом из Енглеске и Холандије* (РСЈ 2018). Иако би ученици претпостављали да се мисли на лексему *џин*¹, начелно би хомонимне лексеме требало избегавати у задацима у којима се оне задају изоловано, без контекста.

У другом задатку задато је пет речи, а ученик треба да напише њихове антониме (*горе–доле*, *леп–ружан*, *симпатичан–несимпатичан*, *пун–празан*, *млад–стар*). Као одговор на реч *симпатичан* једино би се могао прихватити антоним *несимпатичан*. Ипак, у лекцији није било речи о томе да се антоними могу градити и додавањем префикса *не-* (*а-*, *анти-*, *контра-*, *дис-* и сл.) на основу полазног члана.

Трећи задатак има идентичну структуру. У њему је дато још једанаест речи, чије антониме ученик треба да допише (*лењ–вредан, топло–хладно, криво–право, сит–гладан, сув–мокар, лето–зима, рат–мир, дебела–мршава, висок–низак, ноћ–дан, весео–тужан/жалостан*). Уз лексему *сув* ученик би као неправи антоним могао написати и лексему *влажан*, док би уз лексему *весео* могли да се признају као прави антоними и *тужан* и *жалостан*, будући да је реч о правим синонимима.

У четвртном задатку дата су три низа речи, из којих је потребно избацити по једну реч која им не припада:

1. *расипати, трошити, обезбедити, чувати, штедети;*
2. *издати, оцинкарити, крити, казати, спасти;*
3. *вештица, кочијаш, вила, слуга, господар.*

У првом низу постоје два пара синонима (*расипати, трошити; чувати, штедети*). Отуда је реч *обезбедити* сувишна. У решавању овог низа не можемо сасвим применити критеријум антонимије међу појединим члановима низа, па тако рећи да су лексеме *трошити* и *чувати* (одн. *расипати* и *штедети*) прави антоними. Међу њима не постоји семантичка симетрија. *Трошити* значи *издавати новац*, док *чувати* означава само *стање у коме се не троши, не даје*. Прави антоним глагола *трошити* био би *зарађивати* (који поседује семантичку компоненту *стицати, добијати*). Семантика тога глагола ствара динамичну менталну слику у којој се нека вредност креће ка нама и постаје наша својина; семантика глагола *трошити* ствара такође динамичну менталну слику у којој се нека вредност креће од нас и престаје да буде наша својина; али семантика глагола *чувати*, одн. *штедети* ствара статичну менталну слику неутуђења, недавања вредности која је у нашој својини. Тако, међу лексемама *расипати/трошити* и *чувати/штедети* постоји однос неправе антонимије.

Други низ састоји се од низа речи за који је једно тачно решење сасвим тешко изнаћи. Ако погледамо низ речи *издати, оцинкарити, крити, казати* и *спасити*, једино што можемо бити сигурни јесте да су глаголи *издати* и *оцинкарити* синоними. *Казати* је глагол сасвим неутралног значења, па *казивањем тајне* некога можемо издати, а *казивањем истине* некога можемо спасити. Не постоји један јасан критеријум који би довео до решења овог низа, па је он, овако дат, сасвим неупотребљив у настави.

Трећи низ је нешто прозирнији. Посебно се издвајају *вештица* и *вила* као прагматички антоними, потом *слуга* и *господар* као конверзиви, па, следећи такву логику, као реч која не препада низу, издваја се *кочијаш*. Истина, у лекцији нису објашњени различити типови неправе антонимије (прагматички антоними), као ни конверзија, па би ученицима и решавање овог низа можда задавало тешкоће. Уколико би га пак решили без напора, то би оставило трага на познавање антонимије – овај лексички однос остао би нерасветљен у довољној мери.

д) Најзад, треба рећи да се у овој лекцији не помиње *антонимија* као лексички однос, већ само *антоними* (као лексеме које ступају у ту релацију). Отуда, лекција не испуњава програмски захтев. Са непрецизном дефиницијом, примерима и инструкцијама задатака ова лекција има озбиљне недостатке који би наставној пракси могли нашкодити.

7.4.2.2.2. Издавачка кућа „Klett”

V разред

У уџбенику за пети разред у оквиру поглавља *Језичка култура* и његове потцелине *Богатење речника* проналазимо лекцију „Речи супротног значења” (Клет 5: 118). Ова лекција долази након лекције о синонимима.

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) На самом почетку наводи се дефиниција антонима, али полазећи од примера долази се до њиховог назива. Након дефинисања, следе задаци за вежбање. Можемо рећи да је лекција устројена на индуктивно-дедуктивном мисаоном путу и заснована на смисленом рецептивном учењу, а кроз задатке за вежбање уочавају се елементи учења путем откривања.

1. в), г) На самом почетку наведена је дефиниција:

„Неке речи у нашем језику могу имати супротно значење (*висок–низак*, *светло–тама*, *отићи–доћи* и сл.). Такве речи називају се **антоними**” (*idem*).

Дефиниција осветљава значењски аспект антонима (њихову супротност), што је сасвим исправно и довољно на овом узрасту. У оквиру ње наведени су типични примери антонима. Ипак, посебну пажњу привлачи трећи пример глаголских антонима који су истовремено и конверзиви. Како смо могли видети у поглављу III, разумевање реципрочности (на којој је заснована конверзија) сазрева много касније од разумевања супротности. Штавише, према Ж. Пијажеу, реципрочност се у потпуности не разуме пре десете године (в. поглавље IV, т. 4.4.5). Отуда би увођење ученика у „речи супротног значења” требало превасходно да буде засновано на оним примерима који су још базичнији: *велики–мали*, *црно–бело*, *дан–ноћ*. И прва два наведена примера из дефиниције (*висок–низак* и *светло–тама*) за један степен су апстрактнији, што не значи да су ученицима неразумљиви, само је за њихово разумевање потребно мало више когнитивног напора.

Иза дефиниције ученицима се указује да се помоћу антонима граде језички контрасти, који се често налазе у пословицама. Та тврдња поткрепљена је вежбом која следи. У њој је дато пет пословица, у којима треба подвући антониме (а. *Ко високо лети, ниско пада*; б. *Уз криво се дрво и право искриви*; в. *Зло чинити, а добру се надати, није могуће*; г. *Ко паметно ћути, мудро говори*; д. *Мудри мало зборе, али много творе.*). Пословице су кратке, јасне, познате и лаке за разумевање. На основу тако пажљиво одабраних примера увежбава се идентификација антонима и уједно сагледава њихова функција у синтагматском низу.

Потом се експлицитно издваја још једна функција употребљених антонима у реченици – означавање појма који је целовит, односно онога чије су крајње границе појмови означени употребљеним антонимима. Оваква употреба илуструје се примером: *Учио сам цео дан. → Учио сам од јутра до мрака.* (односно: од *ујутру* до *увече*; од *јутра* до *вечери*).

Са овом употребом у вези је наредни задатак. Дате су три реченице које ученик треба да допуни одговарајућим антонимом: а. *Филм је био напет од почетка до краја*; б. *Прочитао сам књигу од прве до последње стране*; в. *Гледала сам филм у којем радња траје само једну ноћ. Он се зове „*Од сумрака до свитања*”. Овај захтев је нешто сложенији од претходног, будући да у њему ученик треба да продукује одговарајући антоним, а не само да га препозна. Употребљеним антонимима у контексту стиче се свест о њиховој функцији у једном исказу.*

На самом крају, дати су изоловани примери лексема којима ученик треба да допише одговарајуће антониме: *дуг–кратак*; *висок–низак*; *нов–стар*; *скуп–јефтин*; *лак–тежак*; *мали–велики*. Реч је о прототипичним придевским антонимима, чије значење описује физичке или вредносне карактеристике. Можда би чак овај задатак требао бити на првом месту, након дефинисања антонима, будући да је реч о типичним, изолованим примерима, а за њим би следила вежба употребе антонима у истом контексту, којима се илуструје њихова функција.

1. д) У овој лекцији нема илустрација које прате основни текст обраде и вежбања. Једини цртеж дечака постоји на маргини, који прати садржај рубрике *Занимљивости*.

1. њ) Сва три описана задатка су продуктивног типа (одговор на њих ученик не налази у лекцији) и у функцији су стицања знања. На крају уџбеника ученику су доступни Тестови за самооцењивање. У тесту бр. 15, који је намењен провери знања из области Језичке културе, од пет задатака, два задатка тичу се антонима. У првом је потребно одредити се за антоним глагола *отворити* (*кренути*, *гледати*, *одшкринути*, *затворити*). Будући да је у лекцији о антонимима било мало примера глаголских антонима, овим задатком засићеност примерима се додатно обогаћује, иако је и овде реч о конверзији датој на почетку лекције о антонимима. Запажамо да је у истом задатку синоним овог глагола – *одшкринути* – заправо најјачи дистрактор. Глаголи *кренути* и *гледати* нису са глаголом *отворити* у тако блиској семантичкој вези, као што је то његов антоним – *затворити* – и његов синоним – *одшкринути*, који ће привући највише пажње ученику. У другом задатку дато је три пара лексема, поред којих ученик треба да напише да ли су синоними или антоними. Антонимски пар који је у овом задатку узет за пример је *лак–тежак*. Реч је о прототипичном примеру придевских антонима, који ученик може препознати без много напора.

1. е) Структура лекције јасно је подељена на уводно дефинисање појаве и задатке за вежбање. На тај начин, градиво је систематично изложено. Нема систематизације градива која би се односила на повезивање неколико лексиколошких појава.

1. ж) На маргини лекције ученику се представља занимљива функција употребе антонима, којом се могу правити загонетке („Чиме почиње ноћ, тиме се завршава дан, а чиме се завршава дан, тиме почиње ноћ!” Одговор: *слово Н*. Након ове загонетке, ученицима се дају и нови примери, на основу којих они могу сами смислити сличне загонетке: *мир–рат*; *ући–изаћи*; *ујутру–увече*; *глуп–паметан*; *радост–туга*; *светлост–тама*). Овај садржај има мотивишућу улогу у уџбенику, утолико пре што се њиме уочава једна естетска и игровна функција антонима.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, дефиниција и примери су одговарајући и прилагођени ученику петог разреда. Оно што ову лекцију разликује од многих других јесте функционални приступ језичким појавама: антоними се представљају у контексту и указује се на ефекте њихове употребе. Такав приступ носи снажнији мотивациони механизам од оних у којима се појава представља ради појаве, и то само на изолованим примерима, без указивања на њену функцију у језичкој употреби.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим задатака за вежбање.

4. Нема налога за самостална истраживања и развој самообразовања, осим посредне улоге систематично изложеног садржаја, који таквом структуром олакшава учење.

5. На крају уџбеника ученик има могућност да на тестовима за самоевалуацију провери своја знања.

6. а) Не успостављају се експлицитне везе са осталим лексиколошким појмовима, осим физичке блискости у уџбенику.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

VIII разред

а) У уџбенику за осми разред одељак о антонимији (Клет 8: 86) проналазимо у оквиру лекције „Хомонимија, синонимија и антонимија”, која је део целине о *Богаћењу речника* у поглављу *Језичка култура*.

б) Одељак о антонимији, као и онај о синонимији у овом уџбенику, представља само подсећање на градиво из петог разреда. Отуда се на самом почетку наводи дефиниција антонима, идентична оној која је дата у уџбенику за пети разред. „Неке речи у нашем језику могу имати супротно значење (*висок–низак, светло–тама, отићи–доћи* и сл.). Такве речи називају се **антоними**” (*idem*). У уџбенику за осми разред се пак не дефинише назив односа – *антонимија* – који стоји у наслову одељка. Ову чињеницу сматрамо малим недостатком приступа антонимији (и синонимији) у уџбенику за осми разред.

в) Иза ученицима познате дефиниције и овде се, као у петом разреду, указује да употреба антонима у истом контексту доприноси језичком контрасту, те да се такви контрасти најчешће јављају у пословицама. Функционалност методичког приступа остала је доминантна карактеристика и у лекцији граматике за осми разред.

г) Следе два задатка за вежбање. У првом од њих наведено је шест парова лексема, а ученик међу њима треба да препозна антониме: 1. *кос (птица) – кос (нагнут)*; 2. *акцент–нагласак*; 3. *мир–рат*; 4. *љубазан–нељубазан*; 5. *рано–касно*; 6. *мирно–спокојно*. Међу тачним одговорима налази се и један пар истокоренских антонима, а о подели антонима према творби (структури) требало би ученицима скренути пажњу у осмом разреду. Све дистракторе у задатку чине други лексички односи, хомоними и синоними, који од ученика захтевају добру концентрацију.

У другом задатку задатим реченицама треба придружити назив појаве која се у њима запажа. Реченица у којој ученик треба да уочи антонимију је: *Ове панталоне су ми у струку уске, а ногавице су ми широке*. Пример из свакодневног језика такође чини приступ функционалним.

д) У Тесту за самооцењивање бр. 15 на крају уџбеника, који испитује знање синонима, антонима и хомонима, од десет задатака, четири испитују знање антонима. Они су затвореног типа, у коме треба препознати однос антонимије (*горе–доле, напред–назад, никад–увек; продати–купити*), или отвореног типа, у којима ученик треба да допише антониме задатим лексемама (*лењ–вредан; гласан–тих; крај–почетак*). Понуђена решења задатака на крају уџбеника, пружају могућност ученику за самоевалуацију стеченог знања.

7.4.2.2.3. Издавачка кућа Вулкан издаваштво – Вулкан знање

V разред

У уџбенику за пети разред у оквиру поглавља *Језичка култура* налази се одељак *Богаћење речника*, у оквиру кога је лекција „Антоними” (Вулкан 5б: 170).

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) Појам антонима уводи се индуктивно–дедуктивним логичким путем, тако што се на основу примера из свакодневног језика изводи дефиниција антонима, иза које следи још примера и задатака за вежбање. Лекција је заснована на смисленом рецептивном учењу и елементима учења путем откривања.

1. в), г) На самом почетку, као пример, наводи се дијалог између брата и сестре, у који ученик треба да унесе антониме назначених речи (*бела–црна, велики–мали, топло–хладно, слатке–слане*). Сви наведени антоними из примера јесу придевски антоними и ученицима су добро познати, јер се њима описују величина, топлота, боја, укус. Прва три пара припадају правим антонимима, који се супротстављају и изван контекста. Ипак, четврти пар *слатке–слане* супротстављају само у контексту (*слатке палачинке – слане палачинке*), док изван контекста лексеме које означавају укус не могу бити прави антоними (јер би придеву *сладак* антоним могао бити *слан, горак*, али можда и *кисео*). Након дијалога, који је прилагођен језику и описаном ситуационом контексту који је близак ученичком искуству, изводи се дефиниција:

„Речи које имају супротно значење називају се антоними” (*idem*).

Наведена дефиниција сасвим је усклађена са датим примерима из текста. Њоме се истиче значење супротности међу овим лексемама, што је сасвим довољно за узраст ученика којима је намењен. Утицај контекста на супротстављеност значења само се имплицитно показује кроз примере, али се ученицима још увек не указује на разлику између оних антонима који се супротстављају и изван контекста и неправих антонима, чију супротстављеност генерише контекст. У дефиницији, па ни у читавој лекцији, не помиње се *антонимија* (лексички однос), већ само *антоними*, што је у складу са програмским захтевом. Дефиниција је у црвеном правоугаонику нарочито издвојена, што доприноси систематичности и указивању на најважнији сегмент лекције.

Иза дефиниције, у рубрици *Зарони и знање изрони!*, следи пет задатака за вежбање, на којима се ученици срећу са новим примерима или их сами продукују.

У првом задатку потребно је допунити реченице одговарајућим антонимом (*Неки мисле да је **напад** најбоља **одбрана**; Прочитао је **почетак** приче, а **крај** се још не назире; **Заборавила је** да напише домаћи задатак, па се **сетила** када је дошла у школу; **Укључи** радио, а **искључи** телевизор).* Овако задатим задатком ученици не само да се досећају речи супротних значења него и увиђају функцију употребе антонима у истом контексту, и то на примерима из свакодневног језика.

У другом задатку дати су изоловани примери. Речи из једне колоне треба спојити са одговарајућим антонимом из друге колоне (*отворити–затворити, поћи–доћи, ћутати–говорити, дати–узети, палити–гасити, сићи–понети се*). Сви примери представљају парове глаголских антонима, од којих су већина истовремено и конверзиви. Као што смо већ истакли, разумевање конверзије усваја се доста касније од разумевања супротности, па би овакве примере требало ученицима давати нешто касније. Ипак, не значи да их неће разумети, али ће они свакако бити за степен тежи за решавање од типичних примера придевских антонима. Чињеница да су ови

примери дати у задатку затвореног типа, који не захтева продукцију, умногоме олакшава његово решавање.

Трећи задатак један је од најзахтевнијих у лекцији. У њему је дато неколико реченица које описују једну ситуацију, а ученик треба да у тим реченицама поједине лексеме (које сам мора одабрати) замени њиховим антонимима. Реч је о следећем краћем тексту: *Затвори прозоре у учионици. Искључи светло и стави креде испод полице. Подигни цртеже на високи ормар. Закључај ормар.* Пре него што одреди антониме, ученик треба да препозна које речи из текста имају антониме а чијом се заменом не би нарушила смисленост: *затвори–отвори, искључи–укључи, испод–изнад, подигни–спусти, високи–ниски, закључај–откључај.* И именица *светло* има свој антоним – *тама, мрак*, али **упалити мрак* не би била прихватљива ни смислена конструкција, те би изналажење антонима именици *светло* у овом контексту била грешка. На тај начин увежбава се изналажење речи супротних значења, али и њихова адекватна употреба у контексту.

У четвртном задатку дата су два придева и две именице, којима би требало дописати њихове антониме – *здрав–болестан, крупан–ситан, дан–ноћ, сан–јава.* Примери су типични, фреквентни и јасни овом узрасту ученика.

Најзад, пети задатак не испитује познавање лексичких антонима, већ се њима увежбава досећање и повезивање супротности заснованих на прецедентним текстовима. Наиме, од ученика се очекује да именима ликова из бајки и цртаних филмова допишу имена јунака њихових противника (*Штрумпфови–Гаргамел, Цери–Том, Анита и Роџер – Круела*, и др.). Подсећањем на ликове антипode из омиљених цртаних филмова ученици такође вежбају уочавање супротности, што има мотивационо дејство за уочавање и употребу супротности у језику – првенствено речи са супротним значењем.

На крају ове лекције проналазимо рубрику *Кутак за моје примере.* У њој се ученику пружа могућност за индивидуална решења, језичку продукцију и креативност. Дато је пет типичних парова антонима, а ученик треба да осмисли реченице у којима ће употребити задате антонимске парове (*богат–сиромашан, врлина–мана, лево–десно, напред–назад, љубав–мржња*).

Цела лекција прилично је засићена примерима: састоји се од око 27 антонимских парова. У четири задатка треба употребити антонимски пар/парове у контексту, док су само два задатка заснована на изолованим примерима антонимских парова. Оваква структура задатака одсликава функционални приступ антонимима, који је значајно бољи, прихватљивији и утилитарнији од пуког навођења дефиниција и изолованих примера без могућности да дата појава сагледа у контексту.

1. д) У овој лекцији постоји само једна илустрација из цртаног филма Петар Пан, која прати задатак са изналажењем антиподних ликова у бајкама. Она има само мотивацијску функцију, те је не убрајамо у цртеже који прате излагање садржаја лекције.

1. њ) Описани задаци имају функцију усвајања садржаја и увежбавања градива. Има их у довољном броју, са довољним бројем разноврсних захтева и примерима прилагођеним ученичком узрасту.

1. е) Градиво у лекцији је систематично презентовано, али нема систематизације садржаја након збира лекција у вези са лексиколошким појмовима.

1. ж) Нема допунских текстова.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе и учења, примери и дефиниције су у складу са лингвистичким знањима, текст лекције је јасан и разумљив ученицима петог разреда.

На функционалност антонима у језику указује се експлицитно – скретањем пажње на чињеницу да се познавањем антонима богати речник, али и имплицитно – примерима у датим у реченицама из свакодневног језика.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим задатка за вежбање у коме ученик треба да самостално осмисли и напише неколико реченица у којима ће употребити антонимске парове.

4. Нема експлицитних налога којима би се ученици подстицали на самообразовање. Ипак, систематичност у излагању садржаја имплицитно утиче на потребу за систематизовањем нових знања.

5. Нема задатака и тестова на којима би ученици могли самостално да провере тачност својих одговора и степен усвојености знања о антонимима и другим лексиколошким појмовима.

6. а) Не успостављају се експлицитне везе са осталим лексиколошким појмовима, осим физичке блискости у уџбенику.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

VI разред

а) Граматика издавачке куће Вулкан за шести разред, за разлику од већине граматика за исти разред, лексикологији даје посебно место, издвајајући је у оделито поглавље, након почетног поглавља посвећеног творби речи. У оквиру тог поглавља, као што смо навели код анализе синонима, јавља се лекција „Синоними, антоними и хомоними” (Вулкан 6: 31).

б) У делу лекције о антонимима постоји један задатак, у коме ученик треба да препише задати краћи текст, али тако да подвучене речи у њему замени њиховим антонимима (*широка–уска, ниска–висока, црни–бели, светли–тамни, ноћ–дан, удаљена (радња) – обличња (радња)*). У овом задатку пет од шест антонима су прави антоними, али последњи од њих – су неправи, будући да би (трпном) придеву *удаљен* прави антоним био *приближен* (од глагола *удаљити–приближити*). Ипак, у овом контексту, у коме је у синтагми *удаљена радња* атрибут попридевљени облик трпног придева, једини одговарајући антоним био би *обличња (радња)*. На тај начин, ученици сагледавају како антонимичност функционише у задатом контексту.

в) Иза овог задатка, индуктивним путем, наводи се графички истакнута дефиниција антонима, која је идентична оној датој у петом разреду: „Речи које имају супротно значење називају се антоними” (*idem*: 32).

г) У новој рубрици, *Зарони и знање изрони!*, проналазимо задатак заснован на проналажењу антонима у стиховима песме. У њој се углавном јављају прави антоними (*причати–ћутати, високи–ниски, лево–десно, туга–срећа, осека–плима, заборавим–сетим се, ниско–високо*), али и поједини неправи (*орасположи–наљути, широко–тесно*).

д) У оквиру наредне рубрике *Кутак за моје примере* дато је пет парова истокоренских антонима (*опростиво–неопростиво, заборавно–незаборавно, уобичајен–неуобичајен, вероватан–невероватан, додирљив–недодирљив*). У овом задатку ученик треба да се сети превода ових речи на енглески језик (или неки други страни језик) и уочи однос антонимичности међу њима. Идеја овог задатка јесте да се сагледа исти начин творбе антонима у српском и, на пример, у енглеском језику (исп. енгл. *forgivable–unforgivable, forgetful–unforgetful, usual–unusual*, итд.). На овај начин

успоставља се врло корисна корелација са страним језиком, која ће омогућити апстраховање знања о творби антонима, а истовремено та знања учинити резистентнијим.

ђ) Након лекција посвећених лексиколошким темама ученицима се пружа систематизација градива: у табели су наведени лексиколошки појмови о којима се говори у шестом разреду, дате су њихове основне дефиниције и неколико типичних примера. У вези са антонимима, наведени су парови прилошких, именичких и придевских антонима: *близу–далеко, младост–старост, болестан–здрав.*

е) У завршном тесту из области лексикологије три задатка (од укупно десет) посвећено је антонимима.

У првом од њих дати су стихови из неколико народних песама, а ученик у њима треба да подвуче антониме. Реч је о неправим антонимима, речима које се супротстављају у датом контексту (нпр. *Моја руко, зелена јабуко! / Гдје си расла, гдје л' си устргнута!*), или о правим антонимима (*Ето сада, Новаче ковачу, / Да не кујеш ни боље ни горе*). Оваквим, контекстуализованим примерима, уочава се и њихова стилска вредност у народној поезији.

Наредни задатак испитује познавање антонима изолованих лексема. У њему су табеларно, прегледно и експлицитно издвојена по четири именичка, придевска, глаголска, прилошка и предлошка антонимска пара. Дат је први члан сваког пара, а ученик треба да допише његов парњак (*дан–ноћ, даљина–близина, ситост–глад, радост–туга; нежан–груб, крупан–ситан, слаб–јак, висок–низак; заспати–пробудити се, волећи–мрзети, затворити–отворити, поправити–покварити; кратко–дугачко, гласно–тихо, много–мало, весело–тужно; иза–испред, изнад–испод, до–од, над–под*). Сви наведени примери су блиски ученичком искуству, јасни и прототипични. Решавањем овог задатка знање о антонимима доводи се у везу са врстом речи, чиме оно постаје систематичније, теоријски утемељније и спремније за додатно апстраховање у старијим разредима.

Најзад, у још једном задатку од ученика се очекује да напише неколико антонимских парова чији један члан почиње префиксом *не-* (попут примера: *рад–нерад, срећан–несрећан*). Овај задатак је продуктиван, отвореног типа и омогућава различита индивидуална решења. Њиме се само имплицитно скреће пажња на истокоренске антониме.

Можемо рећи да се у Вулкановом уџбенику за шести разред јавља достатан број задатака и примера за вежбање антонима – изолованих и контекстуализованих, којима се указује на функцију антонима у језику, са једне стране, као и на њихову поделу с обзиром на врсту речи којој припадају или тип творбе којима настају, што само посредно утиче на формирање заметка теоријског знања о овој лексиколошкој појави. Успостављена корелација са антонимима у страном језику доприноси трајности знања и мотивише ученике на усвајање лингвистичких појмова заједничких за граматике светских језика.

а) У граматички за осми разред издавачке куће Вулкан, у поглављу *Лексикологија*, налазимо лекцију „Синоними, антоними, хомоними” (Вулкан 8: 169). У одељку лекције који се односи на антониме, иза наведене дефиниције, онакве каква је дата у петом разреду, налази се само један задатак.

б) У задатку, који је продуктиван, отвореног типа, ученик треба да упише по пар одговарајућих антонима у сваку од четири дате реченице.

- (1) *Отворени наводници пишу се доле, а затворени горе у српском језику.*
- (2) *Речца не пише се одвојено уз глаголе, а спојено уз именице, придеве и прилоге.*
- (3) *Властите именице пишу се великим, а заједничке малим почетним словом.*
- (4) *Опис унутрашњег простора назива се ентеријер, а спољашњег екстеријер.*

Овај задатак посебно је занимљив, јер се њиме успоставља корелација са наставом правописа. Ученик истовремено продукује антониме ослањајући се на теоријска знања о правопису у прве три од укупно четири дате реченице. Међу примерима у свим прегледаним уџбеницима није било оваквих примера којима се на креативан начин успостављају релације између лексикологије и правописа.

в) У рубрици *Зарони и знање изрони!* такође налазимо задатак посвећен антонимима. Овога пута реч је о затвореном типу задатка, у коме ученик треба да речима из леве колоне придружи одговарајући антонимски пар из скупа речи из десне колоне. Сви примери припадају глаголским антонимима: *подићи–спустити, пасти–устати, чистити–прљати, заборавити–сетити се,*²⁷⁴ *забранити–дозволити*. Испитивање глаголских антонима који су конверзивни (*отићи–доћи, отворити–затворити* и сл.), у задацима отвореног типа, може се без тешкоћа спровести у осмом разреду.

г) Најзад, у рубрици *Кутак за моје примере*, од три задата налога један се односи на антониме. Ученик има задатак да пронађе три пословице у којима се јављају антонимски парови и да их препише.

ђ) У Вулкановом уџбенику за осми разред наилазимо само на дефиницију познату из петог разреда и три задатка којима се увежбавају антоними. Иако су поједини од њих врло занимљиви, њима се знање о антонимима не продубљује ни не шири, а не помиње се ни антонимија као лексички однос, како налаже програмски садржај за осми разред. Недостаје теоријско уопштавање засновано на примерима – указивање на утицај контекста на антонимију (праву и неправу антонимију), као и на једнокоренске и разнокоренске антониме. На тај ће се начин боље сагледати однос полисемије и антонимије, као и боље разумети односи у лексичком систему. Истовремено, умрежаваће се знања из творбе речи са лексикологијом и размишљати о утицају појединих префикса на семантику полазне речи. Таквим задацима подстицао би се, изнад свега, развој аналитичности, логичког и креативног мишљења, а потом би се и развијали ученички изражајни потенцијали.

²⁷⁴ Када су дати изван контекста, занимљиво би било видети да ли би на задат глагол *заборавити* ученици као његов антоним наводили глагол *сетити се* или *запамтити*.

7.4.2.2.4. Издавачка кућа Едука

V разред

У уџбенику за пети разред једно од поглавља *Језичке културе* садржи потпоглавље намењено богаћењу речника. У оквиру њега налази се лекција „Синоними и антоними” (Едука 5: 90). Ко што је описано у претходном одељку у вези са синонимима, ово је једини уџбеник у коме обрада антонима претходи синонимима и са њом се у наставку преплиће.

1. а) Нема „претходних организатора знања”. На самом почетку лекције наводе се кључне речи, које заправо представљају парафразу наслова и усмеравају ученика на садржај који следи.

1. б) У лекцији се полази од примера антонима и њихове функције у језику да би се дошло до дефиниције, након које следе још понеки примери и задаци за вежбање. Може се закључити отуда да је лекција заснована на индуктивно-дедуктивном мисаоном путу. Намењена је смисленом рецептивном учењу, али делимично и учењу путем откривања кроз задатке за вежбања.

1. в), г) Полазни пример на коме се ученици уводе у појам антонима јесте одломак из *Јесење песме* Душана Радовића. Стихови ове песме засновани су на бројним антиномијама индукованим паром глаголских антонима *купујемо–продајемо*. Будући да је реч о антонимима-конверзивима, из разлога који су наведени изнад (в. т. 7.4.2.2.2), не сматрамо да је тај тип примера најпогоднији за увођење ученика у речи супротног значења.

Парафразом стихова из одломка, испод текста се истиче да је *лето топло, а зима хладна, те да се зато продају сунцобрани, а купују кишобрани*. У тој реченици посебном бојом истичу се придевски и глаголски антоними. Ипак, и *зима* и *лето* су антоними (иако припадају циклусу годишњих доба), па су се и они у овој реченици могли посебно истаћи.

На основу наведених примера ауторке ће извести дефиницију, која је графички издвојена у жутом квадрату, чиме је указано на њен значај:

„Антоними су речи супротног значења” (*idem*: 91).

Кратка и јасна дефиниција усклађена је са ученичким узрастом и довољна је за први круг усвајања ове појаве. Након најважније (семантичке) карактеристике антонима, испод дефиниције антоними се поближе осветљавају из угла врста речи којима припадају. Тако се експлицитно и врло прегледно показује да то могу бити: именице (*дан–ноћ, срећа–туга*), глаголи (*пасти–устати, радовати се – туговати*), придеви (*весео – невесео – тужан, вредан–лењ*), прилози (*ујутру–увече, горе–доле*) и предлози (*изнад–испод, испред–иза*). Овакву систематизацију антонима, поткрепљену примерима, не налазимо у другим уџбеницима. Њоме се боље упознаје антонимски однос, али се истовремено успоставља корелација са знањима из морфологије.

Као посебно важна напомена у вези са антонимима, у посебном боксу издвојено је објашњење да се некада према једној речи јавља више антонима „у зависности од различитих нијанси значења” (*idem*). Ова појава илуструје се примерима антонима придева *зрео – зелен* (о биљци) / *незрео* (о човеку). Указивање на могућност више антонима лексеми *зрео – зелен, незрео*, или *чврст – мек, течан, колебљив*, последица је широког гледања на антонимију, у коме се не издваја права од неправе антонимије. Ипак, како запажа Р. Драгићевић (²2010: 275), „[л]ексеме које развијају антонимију имају, у ствари, само један антонимски парњак”, додајући да оне могу имати и више парњака „али само ако су они истозначнице”. Антонимски однос који се развије између примарног значења једне лексеми и секундарног значења неке друге лексеми формира неправу антонимију. Разуме се да о неправој антонимији не може бити речи у петом разреду.

Тада ученицима превасходно треба наводити примере правих антонима, а оним радозналијима треба само преко примера представити супротстављање неких лексема у контексту, које се изван њега не супротстављају. Овакви случајеви теоријски се објашњавају тек у старијим разредима.

Уз задатке за вежбу у овој лекцији ученику се дају примери пет изолованих лексема које он треба да повеже са одговарајућим антонимом из другог ступца: *леп–ружан*, *хладан–врљћ*, *почети–завршити*, *радост–жалост*, *дубок–плитак*. Реч је о прототипичним примерима правих придевских, глаголских и именичких антонима, какве би и требало дати у првом задатку, на коме се градиво још увек усваја и утврђује.

На наредној страни наводе се глаголи који могу да остваре у контексту потпуно супротна значења. Ипак, није сасвим јасно формулисање овог објашњења:

„Слични су још и глаголи *изнајмити*, *сумњати*, *захвалити* (*се*) [...] пронађите примере у којима ти глаголи имају супротна значења” (*idem*: 92).

Поставља се питање: са чим су слични дати глаголи? За ученика петог разреда они, овако наведени, не могу бити слични претходно наведеним антонимским паровима у задатку повезивања. Мислимо да је навођење примера који захтевају разумевање и супротности и реципрочности и вишезначности (исп. *Марко је изнајмио стан од Ане. Ана је изнајмила стан Марку.*) презахтевно за ученика петог разреда.

Као занимљивост, у графички издвојеном боксу, испод наведених примера издваја се констатација да постоје речи „које у себи садрже два супротстављена значења” (*idem*), што се илуструје примером глагола позајмити (од некога нешто и некоме нешто). Није сасвим јасно зашто су ауторке овај глагол издвојиле од изнад наведених примера, када сви они скупа илуструју појаву енантосемије. То јест, развој супротних значења у оквиру њихове полисемантичке структуре заснован је на истом механизму, а овако издвојено дати као да представљају оделите семантичке појаве, које ученика могу збунити. Будући да је енантосемија (која се овде наводи само преко примера) појава у којој се огледа веза антонимије и полисемије, ученици за овакве укрштаје морају бити довољно когнитивно зрели да би их разумели на прави начин. У супротном, овакви примери само ће отежати усвајање антонимије.

1. д) У овој лекцији нема илустрација које се односе на само представљање градива. Ипак, могу се запазити поједине сличице које прате текст из песме Д. Радовића, али оне имају више декоративни него сазнајни карактер.

1. њ) Наведени задатак повезивања антонима део је обраде лекције. У њему се дају нови антонимски парови, али је затвореног типа и доноси изоловане антонимске лексеме. Захтев који следи, у вези са глаголима који имају супротна значења, а не парњак у виду нове лексеме са супротним значењем, могућност је за осмишљавање примера у коме ће се ове речи употребити у контексту. Ипак, ни овде нема речи о контекстуализованим антонимским паровима, већ о употреби глагола у различитим, супротним значењима. Закључујемо да овој лекцији недостаје више задатка за вежбање антонима.

1. е) Антонимија је представљена систематично, мада преплитањем примера синонима и примера антонима, као и њихових дефиниција, не сматрамо сасвим добром организацијом градива. Ове односе треба повезати, али указивањем на њихове сличности, разлике и међусобна семантичка укрштања, а не само пуким физичким преплитањем у лекцији, које ученика доводе у проблем да разлучи који се примери односе на коју дефиницију. Нема систематизације градива које се односи на лексиколошке појмове.

1. ж) Нема допунских текстова.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе. Примери и дефиниција су тачни, мада понека објашњења на крају лекције (у вези са глаголима који су заправо пример за енантосемију) умањују информативност лекције јер су нејасно скројена и захтевна за ученике петог разреда. Питањима која се постављају ученику након првих антонимских примера – у вези са значајем познавања и употребе антонима – показују потребу за функционалним приступом у обради ове лекције, мада она није сасвим спроведена до краја, будући да се функционалност антонима не експлицира, а такође се не наводе ни примери из свакодневног језика на којима би ученици сагледали употребу антонима у контексту.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ.

4. Уз примере глагола који развијају супротна значења ученику се даје налог за самостално истраживање примера у којима такви глаголи имају супротна значења. Овим налогом подстиче се развој ученичког самообразовања, тј. самосталног истраживања примера који поткрепљују унапред дату тврдњу.

5. Садржај уџбеника не указује на могућности за самоевалуацију стечених знања.

6. а) Успостављена је само физичка корелација са синонимима, а кроз примере и само на практичном нивоу присутна је веза са вишезначношћу, мада таква корелација још увек није адекватна за узраст ученика којима је уџбеник намењен.

6. б) У лекцији нема упућивања друге конкретне приручнике које ученик треба самостално да консултује.

VIII разред

а) У граматици за осми разред издавачке куће Едука издваја се посебно поглавље насловљено *Лексикологија*. У оквиру њега, у оквиру лекције „Значења појединачних речи”, проналазимо сегмент који је посвећен антонимији (Едука 8: 144).

б) Уз поднаслов *Антонимија*, у загради се наводи да је реч о супротним значењима, да би се одмах испод наслова навела дефиниција – „речи које имају супротна значења у односу на друге речи зову се **антоними**” (*idem*). Уз дефиницију се додаје да антоними могу имати исти корен или различит корен, и након тог теоријског разврставања, у табели се издваја по три пара примера:

Речи са истим кореном: *пријатељ–непријатељ, срећан–несрећан, ући–изаћи*;

Речи са различитим кореном: *дан–ноћ, добар–зао, лећи–устати*.

У вези са овако постављеном поделом указали бисмо на три појединости. Прво. Уместо „речи (са истим/различитим кореном)” било је прецизније написати „антоними (са истим/различитим кореном)”, јер је овде реч о њиховој типологији према творбеном критеријуму. Строго усмеравање ученичке пажње на антониме учиниће лекцију јаснијом и олакшаће усвајање садржаја. Друго. У низу примера истокоренских антонима наведен је пример глагола *ући–изаћи*. Иако је он сасвим тачан, ученику осмог разреда неће бити лако да уочи њихов заједнички корен, будући да је он прикривен променама гласова које су се дешавале у историји у току процеса творбе ових глагола. Зашто у три основна, полазна примера не бисмо издвојили оне који су типични, прозирни и лако разумљиви? Треће. У низу примера разнокоренских антонима наведен је пар *добар–зао*. Прави антоним придева *добар*, онај који ће свим говорницима прво пасти на памет, јесте придев *лош*. И овај придев би у пару са придевом *добар* илустровао антониме различитих корена, па није јасно због чега је он избегнут. Када се наводе изоловани примери

појаве, они би требало да буду базични, и у овом случају прави антоними, како ученичку пажњу не би привлачиле друге варијабле – значења, употребе и др.

в) У посебно истакнутом боксу, чији дизајн и порука *Пажња!* указују на важне, додатне информације у вези са градивом, ученику се предочава да поједине лексеме према себи могу имати и више антонима. Ова појава илуструје се на примеру:

стар → *млад* / *нов* / *модеран*

Не мислимо да је стрелица са усмерењем ка потенцијалним члановима антонимског пара добар начин за илустровање антонимског односа, јер се стрелицом првенствено означава релација међу појмовима међу којима не постоји логички егалитет, а антоними су лексеме које су координиране у систему; међу њима не постоји однос субординаности.

Испод ових примера објашњава се да ће антоним неке лексеме бити условљен контекстом, што се илуструје уз полазне примере: *стар* – *млад човек*; *стар(и)* – *нов аутомобил*; *стар(и)* (у смислу *застарели*) – *модеран изглед*.

Свакако да ученицима у осмом разреду треба указати на утицај полисемије на антонимију, али треба приметити да контекстуална антонимија није исто што ванконтекстуална, права антонимија. Као и да је контекстуална антонимија у језику много чешћа од типичне, праве антонимије. Ипак, за овај случај наводи се само један пример. Потребно је ученицима понудити већи број вежбања на којима ће моћи да сагледају утицај контекста на стварање супротстављених значења.

г) Посебну пажњу привлачи текст испод наведених примера намењен проширивању знања (у рубрици *Сазнај више*). Овим текстом се ученици упознају са оксимороном као стилским средством, у коме се спајају појмови супротних значења. Иако су ауторке имале намеру да укажу на стилску функцију антонима, оне су за то одабрале сасвим погрешну појаву. Погледајмо дату дефиницију:

„**Оксиморон** је стилско средство засновано на довођењу у блиску везу (често у оквиру синтагме) речи са супротним значењем (антонима)” (*idem*, подвлачење је наше, В. И.).

Оксиморон је дефинисан као спој *антонима* у оквиру исте синтагме. Наведени примери ову дефиницију демантују: *зимско летовање*, *речито ћутање*, *мудра будала* и др. Да би две лексеме биле антоними, оне морају припадати истој врсти речи. У свим наведеним синтагмама пак имамо спојеве придева и именице, који не могу илустровати антонимију. Отуда се ученицима антонимски однос неисправно представља, што спречава његово правилно и јасно разумевање.

д) У задацима за вежбање лексиколошких појмова проналазимо један задатак у коме треба задатим речима дописати њихове антониме: *истина–неистина*, *добар–лош*, *сви–нико* (?), *поћи–доћи*, *изнад–испод*, *близу–далеко*. Међу овим примерима упитна је лексема *сви*, којој би највероватније ученик дописао *нико*; ипак, оне не припадају истој (под)врсти речи, што чини запреку успостављању односа праве антонимичности. Ипак, уколико се од ученика очекује да задатој лексеми допише неправи антоним, онда би такве примере требало дати у контексту, а не изоловано.

ђ) Најзад, у овој лекцији се не дефинише *антонимија* као лексички однос, већ се говори само о *антонимима*. Антонимија је споменута само у поднаслову лекције и на страни на којој се

графички представљају (систематизују) сви лексички односи о којима се говори у граматици (Едука 8: 148).

7.4.2.2.5. Издавачка кућа Нови Логос (а)

V разред

У уџбенику за пети разред у оквиру поглавља *Језичка култура* проналазимо лекцију „Речи супротног значења” (Логос 5а: 163), која следи одмах за лекцијом о речима истог или сличног значења.

1. а) Нема „претходних организатора знања”, којима би се нова појава систематизовала.

1. б) На самом почетку наведена је дефиниција антонима, а потом се дају примери и неколико задатака за вежбу. Можемо закључити да се у излагању овог садржаја следи дедуктивни логички пут. Лекција је заснована на смисленом рецептивном учењу, као и на учењу путем откривања кроз предвиђене задатке за вежбање.

1. в), г) Прва реченица са којом се ученик среће у овој лекцији јесте дефиниција:

„Речи супротног значења називају се антоними.”

Ову дефиницију срећемо и у свим осталим анализираним граматицама. Већ смо констатовали да је за овај узраст она сасвим довољна да уведе ученике у антониме. У оквиру истог правоугаоника, у наставку дефиниције се наводе типични примери који илуструју антониме: *срећа–несрећа*, *љубав–мржња*, *рат–мир*, *црно–бело*, *мршав–дебео*. Реч је о типичним именичким и придевским антонимима.

За њима следи три задатка на којима ученици ову појаву утврђују сагледавајући је на новим примерима. У два задатка примери се наводе изоловано, док су у трећем задатку они контекстуализовани.

У првом задатку ученик задатим лексемама треба да допише антониме (*жив–мртав/нежив*, *топло–хладно*, *доле–горе*, *провидан–непровидан*, *низак–висок*, *испод–изнад*, *радост–жалост/туга*, *сиромашан–богат*, *црно–бело*). Иако су за две лексеме (*жив* и *радост*) могућа два права антонима – истозначнице, у решењу нису предвиђена оба, већ само по један антоним (*нежив*, *туга*). Ово сматрамо малим пропустом, јер би ученик могао разумети да су наведени антоними једино могуће решење, што би дисквалификовало његове потенцијално тачне одговоре (*мртав* и *жалост*).

Други задатак је типичан задатак повезивања антонимских парова. Дате су две колоне са по пет лексема, које треба спарити: *рад–нерад*, *сан–јава*, *силазити–пењати се*, *тамно–светло*, *истина–лаж*. Овај задатак је, заправо, најједноставнији, јер је затвореног типа, па би требало да се јави на првом месту, пре задатка у коме ученик треба да продукује антонимске парове.

Најзад, у трећем задатку дате су две народне пословице, у којим ученик треба да препозна и подвуче антониме: (а) *Ко непријатељу опрашта, пријатеља добија*; (б) *Злу се уклони, добру се поклони*. Наведеним примерима, у којима су антоними контекстуализовани, ученик на посредан начин увиђа њихову функцију у реченицама, када се нађу скупа у синтагматском низу. Њима се, такође, указује и на постојање антонима који имају исту основу (корен) и на оне који су потпуно различитих основа. Ипак, то је порука која је латентна и која се ученицима петог разреда не експлицира.

Примери су тачни, прототипични, пажљиво одабрани, актуелни. У лекцији се даје двадесет антонимских парова, што је сасвим довољно за први круг усвајања овог односа. Једино недостаје још неколико примера у којима би ученици антониме сагледали у контексту, што би се допринело функционалности обраде ове лекције.

1. д) У овој лекцији нема илустрација.

1. ђ) Описани задаци, који су део обраде ове лекције, усмерени су на стицање знања и у њима се ученици углавном срећу са новим примерима. Након њих можемо прочитати поднаслов граматичке игре, где се јавља загонетка у којој ученик треба да уочи пар прилошких антонима: *Бацим га горе – бело, бацим га доле – жуто*. Загонети пак недостаје решење, што оставља утисак непотпуности овог задатка.

1. е) Лекција је систематично структурирана, са издвојеном дефиницијом и вежбањима, али нема систематизације знања након скупа лекција које се тичу лексиколошких појмова.

1. ж) Нема допунских текстова којима би се проширило знање.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, као и са лингвистичким знањима. Језик је јасан и разумљив. Ипак, приступ би могао и требао бити мало функционалнији, чему би допринео већи број контекстуализованих примера у реченицама из свакодневног језика.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим задатака за вежбање.

4. Нема налога којима би се подстицало самообразовање ученика.

5. За три задатка за утврђивање градива који су интегрални део лекције понуђена су решења на крају уџбеника, где ученик може самостално проверити своје одговоре.

6. а) Не успостављају се експлицитне везе са осталим лексиколошким појмовима, осим физичке блискости у уџбенику.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

VIII разред

У уџбенику за осми разред у оквиру поглавља *Језичка култура* проналазимо лекцију „Антонимија” (Логос 8а: 316).

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) У лекцији о антонимији полази се од типичних примера, а затим се ова појава дефинише, да би се након дефиниције наводили још понеки примери на основу којих се долази до нових теоријских закључака у вези са антонимијом. Лекција је заснована на индуктивно-дедуктивном логичком путу и смисленом рецептивном учењу, уз елементе учења путем откривања кроз задатке који се постављају пред ученика.

1. в), г) На самом почетку се дају примери антонимских парова у вези са којима ученик треба да закључи какав је значењски однос међу њима (*дугачак–кратак, висок–низак, мушкарац–жена, дубок–плитак, врућ–хладан*). Примери су врло пажљиво одабрани. Прототипични, једноставни и добро познати. Реч је о придевским и именичким антонимима који описују неку физичку карактеристику, односно односе се на конкретан, замислив појам.

На основу њих изводи се закључак у виду две дефиниције, истакнуте у зеленом правоугаонику:

„Речи различитог гласовног састава и међусобно супротстављеног значења називају се **антоними**.

Антонимија је однос међу речима супротног значења” (*idem*).

Првим делом дефиниције антонима – *речи различитог гласовног састава* – ауторке истичу да је посредни однос између потпуно оделитих лексема, док се другим делом дефиниције указује на значењски аспект овог односа – *супротстављеност*. Другом реченицом дефинише се *антонимија*. Ово је једини од анализираних уџбеника у којима се дефинише лексички однос (а не само назив лексема које у тај однос ступају). Можемо рећи да уџбеник овом дефиницијом испуњава програмски захтев, за разлику од других анализираних граматика за осми разред.

Након дефиниције, а путем нових примера, ученицима се предочава једно ново својство придевских антонима. Аутори истичу да у однос антонимије могу ступати придеви којима се исказује својство које се пореди (*велики–мали, висок–низак, дубок–плитак*) и особине које се не пореде (*жив–мртав, унутрашњи–спољашњи, ожењен–неожењен*). За први случај наведени су примери: *Он је веома висок / прилично висок / недовољно висок*.

У наредном кораку, антоними се пореде са синонимима, те аутори истичу да се они, за разлику од синонима, најчешће остварују у паровима. Неки од антонимских парова илуструју се затим у два задатка која следе. У првом су дате две пословице, а ученик из њих треба да препише антониме које уочава (*добро–зло; имаш–немаш; свачији–ничији*), а у другом преписује антониме из краћег прозног одломка (*лево–десно, ћути–говоре*). На овим примерима сагледава се функционисање антонима у контексту.

Паралела са познатом синонимијом наставља се већ наредним примерима. Наиме, показује се да некада једна лексема може имати два антонима, али да су та два антонима у међусобном односу синонимије: *истина – неистина и лаж*;²⁷⁵ *жив – нежив и мртав; срећа (радост) – туга и жалост*.

Затим, ученицима се предочава појава енантосемије, али само на нивоу примера и објашњења да понекад једна реч може имати супротстављена значења. На ову појаву ученицима се може (и треба) указати у осмом разреду. Они су тада сасвим зрели да разумеју ове супротне и реципрочне односе унутар једне полисемантичке структуре. Наведене су две реченице са глаголом *позајмити* (1. *Позајмио је оловку од друга.* и 2. *Позајмио је оловку другу.*), а од ученика се захтева да образложе његово значење у свакој од њих.

На самом крају, са последњим задатком, указује се на творбени аспект антонима, али и на функцију префикса *не-*,²⁷⁶ који неће увек од лексеме којој се дода начинити њен антоним. Ова тврдња поткрепљена је примерима у задатку, у коме ученик треба да означи сложенице (са префиксом *не*) које су антоними:

воља–невоља, време–невреме, поштен–непоштен, прилика–неприлика, рад–нерад

Сви примери у лекцији су јасни, једноставни, прототипични, изоловани или контекстуализовани, добро се саодносе са изнесеним дефиницијама (антонима и антонимије) и свим наведеним карактеристикама природе антонимског односа.

²⁷⁵ Ипак, показали смо да *неистина* и *лаж* нису истозначнице (в. Илић 2020).

²⁷⁶ Аутори на овом месту, али и у другим школским граматикама, говоре о одричној речци *не*, којом настају антоними истог корена. Овај префикс и јесте настао од негације, тј. од одричне речце, али када почне да функционише као творбени формант, који притом бележимо са цртицом (*не-*), тада говоримо о префиксу.

1. д) У овој лекцији нема илустрација.

1. њ) Представљени задаци су продуктивни и имају функцију усвајања нових знања. Довољно их је и сасвим одговарају потребама лекције. Након обраде дата је скупина задатка којима се испитују различити лексички односи. Међу њима налазимо и један задатак који се односи на антониме. У њему је дат низ речи, а ученик треба да подвуче оне које могу имати антоним истог корена: *север*, *доћи*, *горе*, *поштен*, *висок*, *миран*, *живот*, *светлост*, *слетети*. Потребно је испитати сваки пример и покушати од њега саградити истокоренски антоним.

1. е) Градиво је представљено систематично. Дефиниција се изводи из примера, а током лекције сваку тврдњу прате примери дати кроз задатке. Иза низа лекција о лексичким односима, дати су мешовити задаци – о синонимији, антонимији, хомонимији. Најзад, на крају поглавља о значењима речи и лексици српског језика, систематично се, у виду мапе ума, приказују сви представљени појмови и њихови елементарни односи.

1. ж) Нема допунских текстова.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе и савременим лингвистичким знањима. Разумљив је и прилагођен ученицима. Нове појаве приказују се на изолованим примерима, а дата су и вежбања са антонимима у контексту, чиме је постигнута и функционалност у приступу градиву.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим задатака за вежбање.

4. Не јављају се налози за самостално истраживање. Ипак, самообразовне вредности негују се посредно, кроз прегледно и систематично изложено градиво, које активира мисаоне операције смисленим редоследом.

5. Датим решењима задатака намењених вежбању ученик може самостално проверити своје одговоре.

6. а) Овом лекцијом о антонимији врло је успешно успостављена корелација са синонимијом. Таква корелација није остварена ни у једном другом анализираном уџбенику.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.2.2.6. Закључак о антонимији у уџбеницима за основну школу

Лекција о антонимима долази, како смо показали, у највећем броју уџбеника након лекције о синонимији. Из тог разлога смо и ми на тај начин устројили ово поглавље. Једини изузетак је уџбеник издавачке куће Едука за пети разред, у коме ће најпре бити представљени примери антонима, а након њих и примери синонима – у оквиру исте лекције. Такав редослед категорија сматрамо пожељнијим за пети разред; ипак, у обради синонимије и антонимије у осмом разреду, управо наведени редослед је чак и прихватљивији. Ученици су тада већ упознати са обема појавама у језику, развили су формалне операције и у тренутку када уче о антонимији као лексичком односу и њеним одликама требало би већ да су усвојили синонимију, јер да би се разумеле антонимске варијанте, морају се разумети истозначнице. Зарад доброг разумевања преплитања ових парадигматских односа, рекло би се да је у старијим разредима сасвим прихватљиво усвајање синонимије пре антонимије. Ипак, то не важи при првом сусрету са овим појавама (односно њиховом теоријском освешћивању), када се залажемо за обрнути редослед.

Анализа граматика за основну школу показала је да готово све лекције о антонимији имају и добре и лоше стране. У таквој ситуацији треба указати на оне обраде које се ипак издвајају квалитетом, а чији недостаци могу пак без већих проблема бити пренебрегнути.

Већина уџбеника лекцију о антонимима заснива на индуктивно-дедуктивном мисаоном путу, за разлику од уџбеника Новог Логоса за пети разред, у коме се полази од опште дефиниције, а затим долази до примера. Такав пут није пожељан за овај узраст ученика.

Примери у свим уџбеницима наведени су и изоловано и контекстуализовано, с тим да је у појединим граматикама број контекстуализованих примера већи (нпр. Вулкан, Клет), док ће неким другим граматикама недостајати већи број примера датих у контексту (Нови Логос). Посебно се у том смислу издваја граматика Клета, у којој се кроз адекватне примере наводи функција антонима употребљених у контексту, као што је упућивање на контрасте и указивање на целовитост појма. Највећи број наведених примера у уџбеницима јесу прави антоними. Ипак, у Заводовим граматикама за све разреде, а понешто мање и у Вулкановим граматикама, дају се и примери неправих антонима, у вези са којима нема одговарајућих објашњења. У уџбеницима Едуке за пети и осми разред указује се и на могућност двојакних антонима у односу на једну лексему у зависности од контекста. Сви ови примери илуструју недовољну умреженост полисемије и антонимије. Ни у једном анализираном уџбенику се не помињу појмови *правих* и *неправих* антонима – што у осмом разреду сматрамо потребним.

Безмало све дефиниције антониме описују као *речи супротног значења*. Таква дефиниција сасвим је прихватљива за узраст ученика основне школе. Једино ће се у граматици за осми разред Новог Логоса ту додати да су антоними речи „различитог гласовног склопа”, што истиче чињеницу да је реч о односу међу оделитим лексемама у језику.

За узраст петог разреда није пожељно давати примере антонима-конверзива, којима ће се илустровати антоними, јер логика реципрочности је на том узрасту, према описаним истраживањима, једва сазрела. Антоними-конверзиви ће се ипак наћи у граматици Клета и Едуке за пети разред већ у склопу дефиниције, док ће се у Вулкановој граматици за овај узраст конверзиви јавити у једном од задатака за вежбање. Са друге стране, антоними-конверзиви сасвим су прихватљиви и, штавише, пожељни у уџбенику за ученике осмог разреда. Тако их налазимо у граматици за осми разред издавачке куће Вулкан.

Проблем за ученике петог разреда могу представљати, отуда, и примери који илуструју енантосемију (иако се она не помиње нигде терминолошки). У уџбенику издавачке куће Едука за пети разред такви примери ће се наћи, и то изван контекста. Са друге стране, њих наводе и ауторке Вулканове граматике за осми разред, али на том узрасту сасвим је прихватљиво, могуће и пожељно упознати ученике са овом појавом.

Иако ће се у неким граматикама међу примерима антонима наводити, поред разнокоренских, и једнокоренски антоними (понајвише они творени префиксом *не-*) – у граматикама Новог Логоса за пети разред, Вулкана за шести, Клета за осми, Завода за осми – у њима се неће ученицима експлицитно помињати ова појава. Ипак, о њој ће понешто рећи ауторка Едукине граматике за осми разред, док ће ауторке граматике Новог Логоса за осми разред указати детаљније на функционисање префикса *не-* у творби антонима.

Број задатака за вежбање антонима варира од издања до издања. Квантитетом (и квалитетом) посебно се издвајају уџбеници Вулкана и Новог Логоса. С тим да последњем наведеном издавачу у петом разреду недостаје више задатака са контекстуализованим примерима.

Са друге стране, на пример, у уџбенику Завода за пети разред нема довољно примера за вежбање, што је једна од слабих тачака ове лекције у поменутој граматичи.

Корелација антонима и врста речи помиње се само у три граматике. У уџбенику Едуке за пети разред она је показана експлицитно и на пажљиво одабраним примерима; у уџбенику Вулкана успоставља се кроз задатак за вежбање, док је у Заводовом уџбенику за осми разред ова корелација спроведена веома непрецизно.

Ретком и значајном корелацијом између лексикологије (антонима) и наставе правописа може се похвалити уџбеник Вулкана за осми разред.

Најзад, успешно представљене односе између синонимије и антонимије проналазимо у уџбенику издавачке куће Нови Логос за осми разред. Реч је о једином уџбенику у коме се дефинише антонимија као лексички однос, што значи да је ово једини уџбеник који је апсолутно у складу са захтевима програма наставе и учења – када је посредни и лекција о антонимији.

На крају, можемо закључити да се у обради антонима у петом разреду по квалитету највише издвајају уџбеници издавачких кућа Вулкана и Клета (актуелношћу и бројем примера, систематичношћу, те функционалношћу приступа), док се за обраду антонимије у осмом разреду ванконкурентно издваја и препоручује уџбеник Новог Логоса.

7.4.2.3. Полисемија

Према актуелним програмима наставе и учења, ученици се са вишезначношћу у основној школи упознају тек у **осмом** разреду. Све анализирание граматике за осми разред садрже лекцију о полисемији, док ће се понешто о вишезначности наћи и у граматичи Завода за уџбенике за пети разред и Вулкана за шести разред.

7.4.2.3.1. Издавачка кућа Завод за уџбенике

V разред

У уџбенику за пети разред у оквиру поглавља *Чудесан свет речи и израза* проналазимо лекцију „Речи које имају више значења” (Завод 5: 148). Њоме се ученици уводе у вишезначност речи. Према развојним психоллингвистичким истраживања (в. поглавље IV), од петог разреда ученици се могу уводити у вишезначност, јер су тада когнитивне структуре довољно сазреле да је разумеју – развијено је појмовно мишљење. Сматрамо да у настави учење полисемије и треба да почне постепено од петог разреда, а да се из разреда у разред затим проширује и продубљује. Недопустиво је да се ученик тек у осмом разреду упознаје са вишезначношћу – како је планирано нашим програмским садржајима. Граматика Завода за уџбенике једна је од ретких које, мимо програмског садржаја, већ у петом разреду уводе ученике у појам вишезначне речи.

1. а) Нема „претходних организатора знања”. На самом почетку наводи се чињеница да у нашем језику многе речи имају више значења, што се у наставку показује на примеру.

1. б) Вишезначност се показује на примеру, дефинише се, да би се потом навела још два примера. Лекција је заснована на индуктивно-дедуктивном мисаоном путу и утемељена је на смисленом рецептивном учењу.

1. в), г) На самом почетку наведено је да у речницима српског језика реч *глава* има око двадесет значења, да би се одмах потом илустровало пет најфреквентнијих значења ове именице, уз адекватне примере из разговорног језика или ученичке лектире који их потврђују:

– горњи део човечијег или предњи део животињског тела (*Дарко је ударио лопту главом. Пас је повио главу.*)

– памет, бистрина, интелигенција (*Залуду је лепа брада, кад је слаба глава.*)

– живот (*Главу дајем, Крајину не дајем!* – речи Хајдук Вељка Петровића)

– особа, личност (*Сеоску кућу не може задесити већа несрећа него кад остане без мушке главе* – из приче *Прва бразда*)

– део књиге, поглавље (*Књига има три главе.*)

Лексема *глава* је прототипичан пример од кога се полази у увођење ученика у вишезначност. Ово је једна од првих речи које дете усвоји, а самим тим оно најраније усваја и њена друга значења. Отуда је њена семантика врло стабилна у ученичком менталном лексикону и као таква поуздан ослонац за освешћивање таквог механизма. Основно значење лексеме *глава* односи се на конкретан, близак појам и врло је фреквентно. Будући да има веома развијену полисемантичку структуру, али и чињеница да су и многа секундарна значења такође фреквентна у језику (не само основно значење), ово је пример од кога треба поћи.

У овој граматици издвојена су нека најфреквентнија значења (основно и секундарна) илустрована познатим примерима употребе. На основу тако презентованог примера, ауторка изводи дефиницију:

„Реч која има **више сродних значења** назива се **вишезначна реч**” (*idem*).

Дефиниција је јасно скројена, произлази из наведеног примера и сасвим прецизна. Њоме се ученику скреће пажња да су значења једне вишезначне речи *сродна*, што чини добру потку за даље учење и разумевање овог механизма, и разликовање полисемије од хомонимије. Сасвим је довољно у петом разреду користити домаћи термин – *вишезначна реч*. Он је семантички прозиран (за разлику од *полисемичне речи*). Поред тога, довољно је и боље је употребити га у придевској форми (*вишезначна реч*), него употребити термин *вишезначност* (који је за један степен апстрактнији, иако је и даље посредни домаћи реч).

Иза дефиниције наводе се још понеки примери.

Ауторка указује на *основно значење* речи *књига* („више увезаних штампаних листова папира на којима је исписан текст”), а потом указује и на *друга значења*. Једно од њих је „писмо, писмена порука (заст.)”, са којим ће се ученик неретко сретати у читанкама и које се овде образлаже, уз навођење примера из песме Женидба Душанова (чиме се остварује извесна корелација са књижевношћу). Овде се сада први пут наводи опозиција *основно значење* – *друга значења*, мада је она више описно употребљена, јер није ни на који начин графички истакнута, а ни сасвим термилошки прецизна (*друга значења*). Овакво одређење је у складу са потребама ове лекције и узрастом ученика.

На крају је наведен још један (трећи) пример вишезначне речи – *коњ*. Ауторка указује ученику да је основно значење (*домаћа животиња која служи за вучу и јахање*) оно које прво пада на памет. Уз ово значење, наводи још два, опет врло фреквентна и позната ученику: *фигура у шаху* и *глуп и ограничен човек*. Последње значење обременено је и колективном експресијом, те је значајно и за освешћивање културолошких погледа који се рефлектују у језику. Нема објашњења како су дата секундарна значења настала, што на овом нивоу није ни неопходно. За

почетак је довољно само развити свест о томе да речи немају само једно значење и да не функционишу у језику као натписи на етикетама.

1. д) У овој лекцији нема илустрација које имају улогу усвајања садржаја.

1. ђ) Лекција не садржи питања и задатке.

1. е) Градиво је изложено систематично, најважнији сегменти су графички издвојени, што олакшава разумевање садржаја. На крају низа лекција, најважнији појмови систематизовани су у виду уређеног списка, на коме су наведени термини, дефиниције и по један типичан пример дате појаве. На првом месту је појам *вишезначне речи*, а као пример наводи се: *коњ* – животиња; *коњ* – фигура у шаху (*idem*: 165).

1. ж) Нема допунских текстова.

2. Садржај лекције представља допуну предвиђеног садржаја програма наставе и учења. *Вишезначност* је појам који није планиран за пети разред, али је из оправданих разлога обрађен у овом уџбенику на начин који је примерен ученичком узрасту (као *вишезначна реч*). Језик лекције садржи редундантне речи (нпр. о основном значењу), што је сасвим у складу са потребама успешног усвајања садржаја. Примери из свакодневног језика чине лекцију функционалном.

3. Нема захтева којима би се неговао индивидуални приступ.

4. Нема налога којима би се неговале самообразовне технике.

5. Лекција не садржи задатке, па ни могућност за проверу њихових решења.

6. а) Не успостављају се експлицитне везе са осталим лексиколошким појмовима (али се успоставља корелација са речницима, а потом и са наставом књижевности).

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

VIII разред

У уџбенику за осми разред у оквиру потпоглавља *Лексикологија* проналазимо лекцију „Једнозначност и вишезначност речи” (Завод 8: 210).

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) Полазећи од указивања на једнозначне и вишезначне речи, те навођења њихових примера, изводи се дефиниција *полисемије*, да би се она потом илустровала на новим примерима. Дакле, и ова лекција устројена је на индуктивно-дедуктивном мисаоном путу. Заснива се на рецептивном учењу, а захтеви доприносе и учењу путем откривања.

1. в), г) Примери од којих се полази у лекцији јесу *три*, *пет*, *осам*, *јануар*, *субота*, *зимски*, *метла*, *телевизор*, којима се илуструју *једнозначне* речи у језику. Као антиподи њима се, са друге стране, наводе три речи – *глава*, *зуб*, *нога*, за које се каже да су *вишезначне*. Овде запажамо – узгред – да се даје чак осам примера којима се илуструје једнозначност, а само три који указују на вишезначност. Неједнак однос међу примерима нерепрезентативно одражава однос између једнозначних и вишезначних речи у језику. Вишезначних речи је много више, а примера који их репрезентују је двоструко мање.

Ауторка затим наводи основно и нека секундарна значења лексеме *глава* из Речника САНУ, којима се илуструје вишезначност. Основно значење преузима се овако:

„гла́ва ж¹ (дат. гла́вии [sic!] гла́ви, ак. гла́ву, вок. гла́во, мн. гла́ве, дат., инстр. и лок. гла́вама и гла́вама) 1. а. *горњи део човечијег, односно предњи део животињског тела у коме се налазе [sic!]*²⁷⁷ мозак и главна чула” (*idem*).

Преузимање граматичких вредности речи, које се дају пре дефиниције у склопу речничног чланка, није релевантно за лекцију о вишезначности. Падежни облици ту само деле ученичку пажњу, уместо да она буде усмерена на основно значење речи. У том непотребном преузимању граматичких облика крије се чак и штампарска грешка – наведени облик датива није одвојен од везника *и* који следи, што додатно нарушава пажњу ученика.

Испод наведене дефиниције указује се да је реч о основном значењу речи *глава*, али да она има и много других значења, а за неке од њих наводе се примери у наставку (*главе* – „цваст”; *глава* – „лик на металном новцу”; *глава* – „мисли”; *глава* – „особа”; *глава* – „личност”; *главе купуса* – „главице”; *глава шећера* – „комад, грумен”; *глава романа* – „део књиге”). Сваки од наведених примера дат је у оквиру реченице, тако да ученик може на основу контекста да разуме значење у коме је именица *глава* остварена.

Иза ових примера може се прочитати дефиниција полисемије:

„**Полисемија** или вишезначност је појава да једна реч има више значења” (*idem*).

Наведена дефиниција истакнута је графички јарконаранцастим правоугаоником, чиме се преноси значај овог дела градива. Овако дата, она је на први поглед сасвим тачна. Ипак, посебно за ученика основне школе, недостаје још један „критички атрибут” који је есенцијалан у разликовању полисемије од хомонимије. Чини се да би у дефиницији полисемије требало истаћи да је реч о *појави да једна реч има више сродних значења*.

Након овога, следи додатни пример полисемичне речи. Међутим, у наставку текста читамо:

„Вишезначност се лако може уочити на примеру именице *зуб*. У Речнику Матице српске реч (лексема²) [sic!] дефинисана је на следећи начин:

зуб м¹ (лок. зубу) 1. анат.² *једна од беличастих, коштаних, глеђосаних плочица, усађених у вилице, које служе за кидање и дробљење хране у устима*” (*idem*: 210–211).

У другој реченици овог навода можемо видети да је на означеном месту из ње изостављена реч *зуб*. На основу овако написане, очекивали бисмо дефиницију лексеме *реч*, а не лексеме *зуб*. Ово је, изгледа, још једна штампарска грешка на истој страни уџбеника српског језика за осмаке. Надаље, ауторка уз *реч* додаје у загради *лексема*, чије значење објашњава у фусноти:

„Лексичка јединица у речнику (реч или више речи које означавају један појам), *Велики речник страних речи и израза* И. Клајн и М. Шипка” (*idem*: 210, фн. 2).

Не мислимо да је објашњењу значења термина *лексема* у поглављу насловљеном *Лексикологија* место у фусноти. Такође, не мислимо да би извор за уџбеничко објашњење

²⁷⁷ Сама дефиниција из речника преузета је такође са грешком, мада је она неуочљива свакоме ко је не упореди са речником. Уместо овде написане речи *налазе*, у оригиналу стоји *налази*. Иако ова примедба није релевантна за усвајање вишезначности, она говори о акрибичности аутора. Сматрамо да овако реномирани издавач не би смео да дозволи штампарске – а могли смо на другом месту приметити и материјалне – грешке у својим уџбеницима.

основне јединице лексикологије требало да буде *Велики речник страних речи и израза*. Реч је о уџбеничком тексту, у коме би аутор – ослањајући се на релевантне лексиколошке и граматичке изворе – објашњава фундаменталних појмова требао дати својим речима, прилагођеним ученицима. Уз све вредности које *Велики речник страних речи и израза* има, он не треба да буде референца за тумачење основне јединице лексикологије у основношколској граматици. Притом – лексема је дефинисана на овом месту из угла лексикографије, а не из угла лексикологије. Друкчије речено, она је овде представљена као речничка *одредница*, а не – преваходно – као основна јединица лексикологије и апстрактна јединица лексичког система, у којој су сабрани сви облици и сва значења једне речи.

Колико је језик овог уџбеника несувисао и заматан, можемо прочитати већ у следећем пасусу (наведеном одмах испод дефиниције лексеме *зуб*):

„На основу ове дефиниције, могу се издвојити још неке особине које се приписују именици зуб. Неке од њих су: оштар, служи за ситњење хране, коштана плочица, шиљат, може да посече, има их пуно... Ове посебне (уже) особине једне лексеме у науци која се бави речима називају се *семе*” (*idem*: 211, подвлачење је наше, В. И.).

„Још неке” особине *зуба* (не именице) могу се извести, али не на основу дате дефиниције, већ првенствено на основу нашег знања о свету (тј. нашег познавања овог појма). Узгред, ако се овде наводе „још неке особине”, онда се питамо зашто су неке од њих поновљене (или парафразиране) из дефиниције: „за ситњење хране”, „коштана плочица”? На крају – семе нису особине лексеме, већ представљају најмање јединице лексичког значења. Ипак, о њима ни не треба говорити у уџбенику за основну школу, јер подразумевају виши, апстрактнији ниво разумевања компоненцијалности лексичког значења.

Након представљања основног значења лексеме *зуб*, наводе се примери употребе:

„зуби (у устима), зупци (на тестери), зупци (на чешљу), Бабин зуб (планински врх)...
Ни многа песничка дела не одолевају неумитном *зубу* времена. (оштрици времена)
Упао је у кућу наоружан до *зуба*. (наоружан веома много)
Одавно је њему Софија показала *зубе*. (није јој симпатичан или га се не боји)
Слободан га има на *зубу* од раније. (бити против кога)
Стисни *зубе!* (Ћути! Трпи!)” (*idem*: 211–212).

У овако датом низу примера именица *зуб(и)* у првом примеру употребљена је у основном значењу, док се у осталим примерима она јавља у секундарним семантичким реализацијама. Отуда би прву употребу требало издвојити и на тај начин посредно сугерисати однос између основног и изведених значења.

Од укупно осам примера који илуструју секундарна значења, лексема *зуб* је у пет примера наведена као компонента неког фразеологизма. Овакав поступак није добар за приказивање вишезначности једне лексеме. Она је део вишечланог израза, који тек као целина остварује посебно значење. Неретко је цео фразеологизам заснован на метафоричном и/или метонимијском механизму, али они представљају за степен сложености механизме именовања од полисемичне употребе једне лексеме у контексту. Посматрати само једну компоненту те целине и њену семантичку реализацију противно је учењу о значењу фразеологизама.

Након наведених примера издваја се дефиниција *лексикологије*:

„Лексикологија је научна дисциплина која проучава речи и њихова значења. То је наука која се бави речју као јединицом речника са свим граматичким облицима и значењима” (*idem*: 212).

У наведеној дефиницији недостаје осветљавање важног аспекта проучавања *односа* међу речима, чиме се бави лексикологија у ужем смислу. Ипак, из приказаног градива о вишезначности тај аспект не произлази. Можда би лексикологију као научну дисциплину у осмом разреду требало представити у уводној лекцији, пре свих лекција у вези са лексичким механизмима и односима (о којима су понешто ученици већ учили од петог разреда, па ће примери синонима или антонима, који илуструју односе, бити сасвим познати), а потом, у наредним лекцијама сваки од механизма и односа понаособ приказати и продубити знања о њему.

У следећем кораку ученицима је дат пример одреднице *балон* из *Речника српскога језика* Матице српске (РСЈ), а ученици на њему треба да се упознају са структуром речничког чланка, основним и изведеним значењима, те квалификаторима стилске и употребне вредности, који су растумачени у фуснотама. Указано је да је основно значење лексеме обележено бројем 1, док су *остала* значења означена бројевима 2, 3, 4, итд. Ипак, у дефинисању примарног значења, уочава се 1. а, али и 1. б, 1. в. Ученик се може запитати да ли су значење 1. б и 1. в основна или изведена. На основу објашњења датог изнад примера закључило би се да су и она основна значења. Ипак, у лексикографији преовладава мишљење да је основно значење у речнику обележено само ознаком **1. а.** (Гортан-Премк ²2004: 39).

У вези са овим речничким чланком у задацима који следе ученицима се даје налог да размисле која су се то значења одвојила од главног и постала самостална, а постављено је само једно питање (иако би се на основу њега могло формулисати још неколико питања): *Под којим је бројем означено значење „балон за воду”?* Посреди је значење под редним бројем 2 („већа стаклена бокаста боца за течност (обично оплетена пружењем”).

1. д) У овој лекцији проналазимо један дијаграм, који је према функцији равноправан са текстом лекције и којим се представљају поједине семе основног значења лексеме *зуб*. Ипак, не мислимо да је у овој лекцији то био приоритет. Значајније би, на пример, било приказати дијаграмом полисемантичку структуру неке лексеме, док је структури основнога значења место у лекцији која ће се бавити механизмима полисемије (мада, као што смо напоменули, о семама не треба експлицитно говорити у основној школи). Поред овога, јавља се и фотографија планинског врха *Бабин зуб*, која има функцију визуелизације и појашњења именовања шиљастог, истуреног планинског врха који подсећа на облик зуба.

1. њ) Након лекције, следи пет задатака за вежбање.

У првом од њих дате су четири реченице са употребљеном лексемом *нога*, а ученик треба да објасни њено значење у свакој од њих (1. *Ана ми је случајно стала на ногу.* 2. *Морамо да направимо ногу од кауча.* 3. *Бацио је тај непријатеља под ноге.* 4. *Одавно су њих двоје на ратној нози.*). Запажамо да је у последња два примера ова лексема компонента фразеологизама – *бацити под ноге* и *бити на ратној нози*. У том случају ученик једино може тумачити значење фразеологизама, а не значење лексеме *нога*, која је у њима употребљена.

Други задатак нешто је једноставнији. Дате су две реченице са употребљеном лексемом *злато*, чије значење треба објаснити у свакој од њих (1. *Купила је прстен од злата.* 2. *Хаљина је била извезена златом.*). У првом случају реализовано је основно значење „скупоценог метала”, у другом случају треба препознати изведено значење „златне боје”.

У трећем задатку ученик треба да повеже употребљени „израз” са глаголом *пасти* у реченици са његовим значењем (*пасти на испиту* – „не положити га”; *пале су цене производа* – „појефтинило је”; *пали су за домовину* – „изгинули су”; *пала је и последња провинција под римском најездом* – „освојена је”; *пао је у искушење* – „подлегао је”). У овом задатку ученик мора да покаже разумевање секундарних значења глагола *пасти*. У речничкој обради овог глагола

(исп. РСЈ 2018) ниједна употреба из примера није обележена као израз, већ је реч само о секундарним семантичким реализацијама. Отуда „израз” из захтева у задатку не одговара сасвим задатим примерима.

У четвртог задатку од ученика се тражи да препозна значење израза *бити (потпуно) обезглављен*. Понуђено му је пет одговора: а. *Мота му се по глави*. б. *Слава му је ударила у главу*. в. *Гурнуо је главу у песак*. г. *Ишао је главом кроз зид*. д. *Ишао је као мува без главе*. Ако пођемо од основног значења глагола *обезглавити (некога, нешто)* – „одсећи некоме главу”, видимо да су његова секундарна значења, јасно изведена на основу примарног – „лишити вође, вођства” или „збунити, упаничити”, односно (од *обезглавити се*) „остати без старешине” или „збунити се, избежити се” (РСЈ 2018). Поред понуђених одговора наведен је цртеж ноја са забијеном главом у песку. Овај цртеж несумњиво указује да би решење овог задатка било под в. *Гурнуо је главу у песак*. Ипак, израз *гурати главу у песак* не значи „остати без старешине” или „збунити се”, већ „не желети ништа знати, затварати очи пред опасностима, проблемима” (РСЈ 2018, s.v. *песак*). Можемо отуда закључити да претпостављени тачан одговор заправо није тачан, а да одговарајућег одговора ни нема међу понуђеним дистракторима.

Најзад, пети задатак односи се на повезивање глагола (1) *благовестити*, (2) *благодарити* и (3) *благословити* са понуђеним значењима: 1. „објавити наступање нечег радосног”; 2. „изразити захвалност”; 3. „излити своју милост на некога или нешто”. У овом задатку нема запрека његовом тачном решавању.

1. е) Не можемо закључити да је лекција сасвим систематично изложена. Иако је рашчлањена на сегменте, њихов распоред није сасвим одговарајући (нпр. дефиниција *лексикологије* могла је да се изведе на почетку, пре лекције о полисемији). Нема систематизације изложеног градива.

1. ж) Нема допунских текстова.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, али садржи и описе појмова који нису планирани (семе), али са којима ученике у основној школи ни не треба упознавати. Уочава се нестручност у формулацијама, па и нетачност у исказима и задацима за вежбање. Понегде је језик нелогичан и самим тим тежак за разумевање.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим задатака за вежбање.

4. Нема налога којима би се увежбавале самообразовне технике.

5. У уџбенику нема начин да ученик провери своја знања.

6. а) Успостављају се експлицитне везе са понеким другим лексиколошким појмовима, али оне нису остварене сврсисходно (*лексикологија, семе, изрази*).

6. б) У лекцији се помињу наши дескриптивни једнојезични речници и *Велики речних страних речи и израза* И. Клајна и М. Шипке, али се ученик не усмерава директно на њихово коришћење.

7.4.2.3.2. Издавачка кућа „Klett”

VIII разред

У уџбенику за осми разред у поглављу *Језичка култура* проналазимо потпоглавље *Богаћење речника*. Прва лекција у оквиру те целине посвећена је полисемији, а она носи назив „Једнозначне и вишезначне речи” (Клет 8: 82).

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) У излагању садржаја полази се од примера и питања везаних за њих, да би се кроз адекватне одговоре на крају дошло до дефиниције. Лекција је отуда заснована на индуктивном путу и смисленом рецептивном учењу.

1. в), г) На самом почетку дате су одреднице и њихове дефиниције из *Речника српског језика* Матице српске:

кисеодњик, -ика м хем. хемијски елемент (О), безбојан гас без укуса и мириса, неопходан за дисање и горење.

зуб м 1. анат. једна од клинастих или плочастих кошчица у вилицама човека и већине кичмењака које служе за кидање и ситњење хране. 2. оштрији изрезак или зарезак на разним предметима (тестери, чешљу и сл.). 3. оштра избочина стене налик на зуб.

Након датих дефиниција, постављају се питања о броју значења наведених лексема и дају се образложења. У вези са именицом *кисеоник* наводи се да је посреди *једнозначна реч*, као и да су такве речи у језику углавном термини или неки стручни називи. За разлику од ње, речи са више значења (попут наведене речи *зуб*) називају се *вишезначним речима*, а за њих се истиче да су то најчешће просте домаће речи које се односе на човеков свакодневни живот.

Наведена два примера служе и за стицање практичних лексикографских знања. Тако се ученицима предочава да се различита значења у речнику обележавају бројевима (1, 2, 3, итд.), док се нијансе међу њима обележавају словима (а, б, в, итд.).

На крају се, кроз, постављено питање, долази до закључка да су значења вишезначне речи у међусобној вези. Ово се потврђује примером наведених значења именице *зуб* – поставља се питање које значење ове именице употребимо када мислимо на део виљушке. На тај начин створени су сви услови да се изведе дефиниција полисемије:

„Појава да једна реч има више повезаних значења назива се **вишезначност** или **полисемија**” (*idem*).

Наведена дефиниција садржи све нужне елементе који омогућавају разумевање полисемије и стварају плодно тле за учење њених механизма.

Ипак, чини се да недостаје навођење још неких примера једнозначних и вишезначних речи. Само два примера (једне једнозначне и једне вишезначне речи) нису довољна за стицање знања о полисемији.

1. д) У овој лекцији нема илустрација.

1. њ) Питања која се постављају током лекције су продуктивног типа и усмерена су на стицање знања.

У оквиру лекције нема задатака за вежбање. Ипак, на крају уџбеника, у Тесту за самооцењивање бр. 14, од десет задатака, половина се тиче полисемије и различитих значења

речи, док ће се у преосталим задацима прецизније испитивати њени механизми (метонимија и метафора). Ученик има могућност да провери своје одговоре и сагледа степен сопствених постигнућа из ове области.

1. е) Лекција је систематично структурирана: са издвојеним примерима, питањима, објашњењима и дефиницијом на самом крају, што олакшава усвајање садржаја.

1. ж) Садржај лекције прати додатни текст на маргини о речима *јутро, палац, стопа, педаљ, лакат*, које су некада значиле (а неке означавају и данас) мере за дужину, односно површину. Овај занимљиви текст, који говори о богаћењу речи новим значењима када год за то говорници има потребу, преузет је и прилагођен из књиге *Приче о речима* М. Шипке. Он може заинтриговати ученике да самостално листају речнике и истражују нова, непозната значења или пак да прочитају још неки текст о речима из наведене књиге.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе и учења, као и са лингвистичким чињеницама. Једноставан је и разумљив ученицима. Функционалност се огледа у фреквентним, познатим примерима из свакодневног језика (*зуб, виљушка*).

3. Додатни текст са маргине може бити намењен ученицима који желе више да знају и који се могу отуда додатно заинтересовати за полисемичне речи.

4. Нема указивања на различите технике учења ни налога за самостална истраживања.

5. На три питања из лекције ученик на крају уџбеника може пронаћи решења и тако самостално проверити тачност својих одговора.

6. а) Нема повезивања појма *полисемије* са другим лексиколошким појмовима, али има корелација са употребом речника.

6. б) У лекцији нема експлицитних налога за употребу других приручника и изворе знања, али се помиње *Речник српскога језика* Матице српске, као и *Приче о речима* Милана Шипке, које ученик може самостално да истражује, у складу са индивидуалним афинитетима.

7.4.2.3.3. Издавачка кућа Вулкан издаваштво – Вулкан знање

VI разред

а) У уџбенику за шести разред издавачке куће Вулкан, у поглављу посвећеном *Језичкој култури*, односно *Богатењу речника* (Вулкан 6: 210), ученик се кроз примере из свакодневног или уметничког језика упућује на појаву тзв. „фигуративних значења”, која се остварују преношењем „значења по некој сличности”. Једини недостатак оваквог исказа јесте објашњавање именована нових појмова преко преношења значења, а не имена.

б) Три су примера којима ће се илустровати фигуративна значења: (1) *Сунце моје, баш се мама радује твојем успеху!* (2) *Месећ је просипао сребро по мору.* (3) *Баш је златна девојчица – помаже свима у школи и комшилуку.* На њима се образлаже да се употребом фигуративних значења постиже сликовитост и занимљивост исказа.

в) У оквиру целине „Тражење праве речи” (*idem*: 214), кроз један задатак проверава се разумевање вишезначности глагола *плести*. Дати су примери реченица у којима је он употребљен, а ученик треба да свакој од њих придружи дато значење (1. *Моја бака плете најлепше џемпере.* („уплитати вуну, конач дугачким иглама”); 2. *Он стално плете неке завере.*

(„смишљати непријатност”); 3. *Збунио се, па заплиће језиком.* („говорити неразговорно”); 4. *Уплиће се у свачији проблем.* („мешати се у туђе послове”).

г) Видимо како се ученик кроз уџбенике издавачке куће Вулкан у вишезначност уводи у шестом разреду, најпре преко поетске метафоре, а затим и преко лексичке метафоре. Ипак, посреди су само неколики примери, на којима треба уочити појаву вишезначности у језику, без увођења назива појаве или других теоријских образложења. Полисемија (и њени механизми) систематично ће се усвајати тек кроз граматику осмог разреда, како је и планирано програмом наставе и учења.

VIII разред

У уџбенику за осми разред као прва лекција у оквиру поглавља насловљеног *Лексикологија* налази се „Једнозначност и вишезначност речи” (Вулкан 8: 162).

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) Лекција је заснована на индуктивно-дедуктивном логичком путу. Наводе се најпре примери, да би се након тога извеле дефиниције једнозначних, односно вишезначних речи и полисемије. Иза представљеног градива следи још примера у задацима за вежбање. Стицање знања се тако врши путем смисленог рецептивног учења, али и путем учења откривањем, кроз налоге и задатке који се ученику задају током целе лекције.

1. в), г) На почетку ученицима се дају контекстуализовани примери једнозначних речи, чије значење он треба да образложи: *два*, *надеж(и)*, *дуксерица*, *килограм*. Сваки пример употребљен је у реченици из разговорног језика, што доприноси функционалности приступа (исп. *Ђорђе је купио дуксерицу која ми се много допала.*). Иза ових примера, индуктивно, изводи се дефиниција, издвојена у посебном, обојеном боксу:

„Речи у нашем језику које могу имати само једно, основно значење називају се **једнозначне речи**. У једнозначне речи најчешће спадају: бројеви, мерне јединице, речи из страних језика, стручне речи (термини), као и многе глаголи и именице које означавају предмете” (*idem*).

Овом дефиницијом уводи се и појам *основног значења* речи, а ученицима се указује и на (врсте) речи које обично имају само једно значење. Можемо рећи да су и примери и дефиниција сасвим адекватни за ученике овог узраста.

Затим наилазимо на скуп примера који ће илустровати вишезначност речи. Дато је пет реченица, у којима је употребљена именица *рука*: 1. *Обрисао је руком зној са чела.* 2. *Био му је десна рука у свим пословима.* 3. *Сазнали смо из прве руке о том догађају.* 4. *Маријани данас иде све од руке.* 5. *Довешће их у ред чврста рука.* У свим примерима 2–5 лексема *рука* употребљена је као део израза (*бити нечија десна рука; из прве руке; ићи од руке; чврста рука*), који као целина има јединствено значење. Не мислимо да би у представљању вишезначности требало полазити од примера израза или фразеологизама, као што смо већ истакли (в. т. 7.4.2.3.1). Вишезначност најпре треба приказати на најбазичнијим примерима механизма метонимије (синегдохе) и метафоре у оквиру граница једне лексеме. Изрази представљају посебне, специфичне, вишечлане лексичке јединице, о чијем значењу треба говорити тек када се усвоје механизми полисемије на прототипичним примерима значења лексема.

Испод ових примера, полисемија ће се илустровати и примером глагола *прочитати* у основном и изведеном значењу, у реченицама: 1. *Чинило јој се, док је тако гледа продорним плавим очима, да јој је прочитао мисли.* 2. *Ми смо прочитали најновији роман за младе, препоручен на Сајму књига.* У првој реченици глагол је употребљен у значењу „схватити, спознати”, а у другој у основном значењу „завршити читање”. Тако је овај други део примера са глаголом *прочитати* примеренији обради полисемије. Ипак, најелементарнији примери од којих треба поћи јесу именице конкретног значења (ван израза и фразеологизама).

Потом се долази до дефиниције:

„Речи које поред свог основног могу имати још једно или више значења повезаних са основним значењем речи називају се **вишезначне**. Језичка појава која указује на то да једна реч може имати више значења назива се **вишезначност** или **полисемија**” (*idem*: 163; подвлачење је наше, В. И.).

У овако формулисаној дефиницији налазе се редувантне речи (подвучене су), које су значајне за језик уџбеника – објашњења, тумачења градива и др. – али не и за језик дефиниција. Ученици се обично труде да их дословно запамте, а редувантне речи ће само отежати тај процес. Оне треба да буду језгровите, јасне и да проистичу директно из претходно објашњених примера.

У другом делу дефиниције пак недостаје једна реч. Треба нагласити да се код вишезначности ради о више *повезаних/сродних* значења, а не било којих значења (то место смо графички такође истакли у дефиницији).

Овде се намеће још једно запажање. У дефиницији једнозначних речи указано је на врсту речи (или порекло) које су најчешће једнозначне. У вези са вишезначним речима не каже се ништа – које су то речи које у језику имају највише значења (превасходно домаће именице, глаголи и придеви, које су творбено просте и обично се односе на делове човековог тела, његово најближе окружење и природне појаве, тј. представљају „најуже језгро општег лексичког фонда” (Миланов 2017: 501–533)). Наведеном дефиницијом се ни на који начин не указује на бројност полисемичне лексике, па се не може стећи утисак да је полисемичних речи у језику више него моносемичних.

Може се закључити да је примера у квантитативном смислу довољно, али да они не задовољавају сасвим квалитативне критеријуме. Када је о дефиницијама реч, оне су тачне и прецизне, али би могле бити мало концизније.

1. д) На почетку лекције можемо уочити фотографију ученика из музеја, која има функцију да на примеру речи *музеј* уведе ученике у једнозначне речи. Остатак лекције не прате никакве илустрације.

1. њ) У рубрици *Зарони и знање изрони!*, која прати садржај лекције, налази се пет задатака за вежбање отвореног и затвореног типа. На њима се ученик среће са новим примерима полисемичних или једнозначних речи.

У првом задатку потребно је одабрати један од понуђених глагола (*ходати, читати, положити, нахранити, разговарати*) који се може употребити уз све дате именице: *наду, оружје, испит, ружје*. Затим, ученик треба да образложи свој одговор и да за сваку синтагму осмисли реченицу у којој ће је употребити.

Други задатак је затвореног типа. У њему су дате четири реченице, у којима је употребљена именица *крило*, а ученик треба да означи ону у којој препознаје основно значење ове именице.

У трећем задатку наведене су четири реченице, а у њима је именица *лице* употребљена у различитим значењима (1. *умити лице*; 2. *показати право лице*; 3. *опоменути једно лице*; 4. у *комедији се појављују лица*). Потребно је објаснити свако употребљено значење ове именице.

Четврти задатак припада типу задатака алтернативног избора. Потребно је заокруживањем одговарајућег слова означити да ли је реч *јакна* једнозначна или вишезначна.

У петом задатку дата је једна реченица са глаголом *отворити*: *Отворио је врата пријатељу, а онда му је он отворио душу у дугом разговору.* (У задатку је грешком остао неподвучен помоћни глагол.). Потребно је на линији објаснити значење подвучене лексеме („искрено говорити о себи, без устручавања, увијања”).

У последњој рубрици *Кутак за моје примере* дат је глагол *открити*, који треба у реченицама употребити уз следеће именице: *истина, таленат, континент, тајна, место.*

Може се закључити да су и у овом Вулкановом уџбенику примери за вежбање бројни, задаци креативни и разноврсни. Дају се примери вишезначних и једнозначних именица и глагола, углавном у контексту. Довољан је и број задатака у којима ученици смишљају целовите реченице за примере употребе вишезначних речи и образлажу своје одговоре.

1. е) Лекција је веома систематично скројена, са јасно одељеним целинама и истакнутим најважнијим сегментима. Не налазимо ширу систематизацију градива.

1. ж) Нема допунских текстова.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, као и са лингвистичким знањима. Ипак, у првом примеру представљања полисемије требало би да се пође од једноставнијих, типичнијих примера. Функционални приступ се уочава у реченицама које долазе из разговорног језика, на којима ученици уочавају вишезначност речи.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим задатака за вежбање, и, посебно, рубрике *Кутак за моје примере.*

4. Нема налога за усмеравање ученика на развој самообразовних вештина.

5. Међу корицама уџбеника недостају решења задатака, у којима би ученик проверавао своје одговоре.

6. а) Не успостављају се експлицитне везе са осталим лексиколошким појмовима, а нема чак ни корелације са употребом речника. У овој лекцији не налазимо на примере речничког чланка, којима се обично илуструје полисемантичка структура речи.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.2.3.4. Издавачка кућа Едука

VIII разред

У уџбенику за осми разред у оквиру поглавља *Лексикологија* проналазимо лекцију „Значења појединачних речи”, а њен први поднаслов је „Полисемија (вишезначност)” (Едука 8: 142).

1. а) У овој лекцији можемо рећи да постоје „претходни организатора знања”, али су они усмерени на систематизацију градива које следи (премда је један његов део, када је реч о синонимији и антонимији, познат из петог разреда). На самом почетку ове лекције наводи се:

„У вези са појединачним значењем речи, лексикологија проучава појаве као што су: 1) полисемија, 2) хомонимија, 3) синонимија, 4) антонимија и др.” (*idem*).

Наведеним појавама, заправо, означен је предмет истраживања лексикологије у ужем смислу – а то су значења речи (полисемија) и односи у које речи ступају (хомонимија, синонимија, антонимија и др.). На тај начин систематично је представљен базичан увид у системске лексичке односе, о којима ће, понаособ, бити речи у наставку лекције.

1. б) Лекција о полисемији почиње теоријским објашњењем и дефинисањем једнозначности и вишезначности, уз које се, потом, наводе одговарајући примери. Она је заснована на дедуктивном мисаоном путу и смисленом рецептивном учењу, уз елементе учења путем откривања.

1. в), г) На самом почетку објашњени и именовани су основни појмови:

„Речи могу имати или само једно значење (то је **моносемија: једнозначност**), или могу имати више значења (то је **полисемија: вишезначност**)” (*idem*).

Овим наводом заправо је без много речи дефинисана *полисемија*. Ово је једини уџбеник у коме се јавља и термин *моносемија* за једнозначност. Врло је корисно што су наведени термини издвојени тако да се јасно прикаже однос међу њима.

За дефиницијом се наводи пример лексеме *миш*, која је некада била моносемична, а ученик се сугестивно подстиче на одговор на питање да ли је ова лексема и данас једнозначна. На тај начин он се подстиче да домисли бар два њена значења, чиме већ, практично говорећи, размишља о полисемији.

Затим се наводи важна констатација, која се ни у једном другом анализираном уџбенику не помиње експлицитно: „У језику има много више вишезначних него једнозначних речи” (*idem*).

Наведени примери, након ове тврдње, илуструју једнозначне речи: говори се да је реч о терминима (*алфавет, дијалекат*), речима страног порекла „сличн[их] терминима” (*аутобус, вијадукт*), бројевима (осим *један, сто, стотина, хиљада*).

Након овога се констатује да је у језику полисемичних речи много више међу простим речима (него међу твореницама). Ученику се поставља питање зашто је то тако, чиме се он подстиче да размишља и о утицају творбених форманата (префикса, суфикса) на семантику полазне, основне речи. На овом месту помало се успоставља корелација са творбом речи (тј. са семантиком деривата).

Ипак, не експлицира се које су то речи које у језику имају највише значења. Овај диспарат у лингвистичком опису између једнозначних и вишезначних речи уочили смо и у уџбенику за осми разред издавачке куће Вулкан.

На крају овог теоријског обавештавања потцртано је да су сва значења вишезначних речи у границама једне лексеме, а да се она реализују у контексту. На тај начин се унапред обезбеђује дистинкција у односу на хомонимију.

Следи табеларни приказ по четири једнозначница (*два, летњи, тиеница, скијати се*) и вишезначница (*глава, језик, лице, говорити*). Вишезначност лексема у табели је илустрована са по неколико (2–4) њихових значења.

На самом крају, као вежбање, дат је приказ полисемантичке структуре именице *лице* из *Речника српскохрватскога књижевног језика* Матице српске (РМС), у коме ученик треба да подвуче позната значења. Ипак, уз овај приказ представља се речнички чланак, основно и изведена значења, начин њиховог бележења, квалификатори стилске и употребне вредности,

навођење примера, израза и др. Он је добра основа за стицање практичних лексикографских знања и мотивација за коришћење речника.

Може се закључити да су сви наведени примери прототипични, јасни, блиски ученику. Наведена дефиниција је сведена, али је појам полисемије утврђен и обогаћен тек током лекције.

1. д) У овој лекцији илустрацијом (осим сведеног табеларног приказа једнозначних и вишезначних речи) можемо сматрати исечак из речника, којим се представља обрада лексеме „лице”. Она је у функцији помоћне илустрације, којом се потврђује речено и која служи за утврђивање градива.

1. ђ) На крају низа лексиколошких лекција следе задаци за вежбање. Од осам задатака, три испитују полисемију. Два су затвореног типа, а трећи је отвореног типа. У првом (у коме се проверава познавање и других лексиколошких појмова) термине *полисемија* и *моносемија* треба спојити са њиховим синонимним терминима („вишезначност”, „једнозначност”). Другим задатком се испитује препознавање речи које имају само једно значење (*кућа*, *лице*, *ауто-пут*, *хипотенуза*, *рука*, *дванаест*). Најзад, у трећем задатку, дате су три речи – 1. *корито*, 2. *ланац* и 3. *глава* – а ученик на одговарајућа места треба да упише бар по два њихова значења, а затим да наведе термин којим се именују такве речи.

Можемо констатовати да је у овом уџбенику полисемија, и кроз лекцију и кроз задатке, представљена посредством изолованих примера, те недостају они који би је потврдили у контексту. Задатака у вези са полисемијом нема пуно, али их има минимално како би се она провежбала. Ипак, слику статуса задатака о полисемији ће у свим уџбеницима поправити задаци у вези са метонимијом и метафором (јер су и они, практично, задаци који се односе на вишезначност речи).

1. е) Градиво је начелно изнесено прегледно и систематично. Сугерисали бисмо да би погодније било да је дефиниција с почетка графички издвојена. Уз то, мало складније сегментирано градиво, на начин који би одражавао логику садржаја, олакшало би ученику његово усвајање. Након низа лекција у вези са лексиколошким појмовима, следи систематизација градива, на којој је полисемија по себи успешно приказана (*idem*: 148), премда недостаје њена евидентнија умреженост са другим парадигматским односима.

1. ж) Нема допунских текстова.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, као и са лингвистичком стварности. Језик је прилагођен ученику, лекција јасна и разумљива. Недостају понеки примери приказивања полисемије у реченицама из свакодневног језика, чиме би се оснажио функционални приступ овој појави.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим задатака за вежбање.

4. Нема налога који би утицали на развој самообразовања.

5. Изостанком решења задатака из корица уџбеника, ученику се не пружа могућност за самоевалуацију.

6. а) Може се уочити блага корелација са семантиком деривата (творбом речи), али и успостављање везе са употребом речника.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује, премда се наводи извор из кога је приказана речничка одредница (РМС).

7.4.2.3.5. Издавачка кућа Нови Логос (а)

VIII разред

У уџбенику за осми разред у оквиру поглавља *Језичка култура* проналазимо потпоглавље *Значење речи*, а прва лекција у њему насловљена је „Полисемија” (Логос 8а: 305). Опште градиво о полисемији у њему је само укратко представљено, будући да се у овој лекцији преплићу и знања о њеним механизмима – метафори и метонимији (наведеним редоследом). Овде ћемо анализирати и приказати само сегмент који се односи на полисемију као општу појаву у језику.

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) Појам *вишезначности* уводи се посредством примера, да би се затим прешло на теоријско уопштавање приказане појаве и навођење нових примера. Закључујемо да је и ова лекција заснована на индуктивно-дедуктивном логичком методу. Утемељена је на смисленом рецептивном учењу, као и на учењу путем откривања.

1. в), г) Полази се од илустрације – фотографије наставнице и ученика са часа – и описа те ситуације. Наставница је у давању једног налога ученицима употребила глагол *прецртати* у значењу „преликати, прекопирати”, али је један ученик њен налог разумео погрешно, јер је овај глагол схватио у значењу „повући црту преко нечега што је већ написано или нацртано”. Овај језички неспоразум, који је ученицима веома близак, јер потенцијално проистиче из њихове свакодневице, потка је за увођење ученика у вишезначност речи.

Најпре се износи чињеница да у српском језику речи могу бити *једнозначне* и *вишезначне*. На овом месту се не наводе примери који би их илустровали (и које очекујемо).

Затим се указује на то да вишезначна реч има *основно* значење, док *остала* значења настају од њега. Веза са употребом речника остварена је и у овом уџбенику, указивањем да се основно значење речи у речнику наводи као прво.

Експлицитна функционалност огледа се у наредној реченици, у којој ауторке казују да вишезначне речи „свакодневно користимо у њиховим различитим значењима” (*idem*).

У следећем кораку указује се на механизме стварања нових значења – метафору и метонимију, а полисемија ће и бити дефинисана посредством својих механизма:

„Значења вишезначних речи настају метафором и метонимијом. То се назива **вишезначност (полисемија)**” (*idem*).

Овако дата дефиниција није сасвим усклађена са научним истинама. Зашто? Постоје и други механизми (осим метонимије и метафоре) који учествују у процесу семантичке деривације једне лексеме (исп. Драгићевић ²2010: 135–140). На основу дате дефиниције значило би да у том случају није реч о полисемији – о чему би се могло дискутовати. Отуда је много прецизније указати ученику да је полисемија способност једне речи (лексеме) да има више сродних значења, а да се она *најчешће* реализују посредством метонимије и метафоре.

Ученику се скреће пажња да највише значења имају „речи које означавају нешто у вези са човеком: делове тела или предмете из његовог окружења” (*idem*: 306). Ова констатација илустрована је фотографијама *ноге стола*, *главе ексера* и *језика патике*. Иза илустрација указује се да су наведене именице (*нога*, *глава* и *језик*) вишезначне не само зато што означавају делове тела него и зато што означавају предмете из најближег окружења. Са овим наводом не можемо се сасвим сложити. Чињеница да је *нога стола* предмет из нашег најближег окружења не утиче на

вишезначност лексеме *нога*, већ блискост и познатост *ноге* (као дела тела) утиче на употребу њеног имена за сличне појмове који немају своје име. *Ногом/ножицом* ћемо назвати сваки појам за који немамо име и који нас на *ногу* подсећа, колико год он био далеко од нашег окружења.

Аутори потом упознају ученика са именом једног од наших најзначајних речника – *Речником српскога језика* Матице српске – и показују како су у њему обрађене једнозначне и вишезначне речи, на примерима броја *пет* и именице *зуб*. На основу приказа, констатује се да већина бројева има једно значење, док већина именица које означавају делове тела имају више значења.

У наставку ове лекције, посебна страница биће посвећена приказивању вишезначности у овом речнику (*idem*: 311). Наведена је одредница *школа*, у којој је јасно сегментирано и обележено основно значење (бројем 1) и *остала* значења (обележена бројевима 2, 3 и 4), настала метонимијом или метафором. На овај начин ученик се упућује да користи наше речнике и учи да разуме њихове одреднице. Употреби речника ауторке ће посветити и посебну лекцију у овом уџбенику (в. т. 7.4.2.10).

1. д) У овој лекцији има илустрација – које су према степену конкретности фотографије. Неке од њих имају функцију да уведу ученике у садржај који следи (као што је случај са изнад поменутом илустрацијом ситуације у којој се употребљава глагол *прецртати*), а неке се јављају у току образлагања градива као равноправне са текстом, које заједно са њим делују синергично (нога стола, глава ексера, језик патике).

1. ђ) Већина задатака за вежбање који се јављају током лекције о полисемији и њеним механизмима тиче се метафоре и метонимије, док се само један задатак односи на препознавање једнозначности/вишезначности лексеме. У том задатку дате су две реченице, у којима је употребљена именица *конац* (*Покидала је конце на џемперу. / Није могла да похвата конце истраге.*). Треба одговорити на захтев да ли је наведена именица једнозначна или је вишезначна реч.

Ипак, у вези са полисемијом као појавом требало би да постоји више задатака за вежбање, у којима би примери били контекстуализовани.

1. е) Не можемо рећи да је систематичност лекције о полисемији карактеристика ове лекције. Она је умрежена са механизмима, а такав приступ у основној школи није сасвим одговарајући, јер се ученици тада први пут срећу са овом појавом. Затим, примере једнозначних и вишезначних речи требало би дати на самом почетку и тада указати на њихове граматичко-семантичке карактеристике. Пример само једне једнозначне речи (*пет*) јавља се тек на наредној страни лекције. (Недостаје и већи број примера, који би били дати у контексту и изван њега.). Полисемија ће се наћи на мапи ума, на којој ће се након низа лекција систематизовати градиво из лексикологије и лексике српског језика. Она је на њој успешно представљена – као појам надређен својим механизмима.

1. ж) Нема допунских текстова.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, мада нису сва објашњења и тврдње сасвим одговарајући. Недовољно прегледно и систематично изложено градиво о полисемији може отежати рецепцију. Функционалност усвајања овог градива спроведена је само формално, указивањем да учесталост употребе механизма полисемије у свакодневном језику. Ипак, недостаје више примера у реченицама из свакодневног језика и задатака којима би се ученици подстицали на именовања непознатих појмова и размишљања о његовим процесима.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ.

4. Нема налога којима би се развијале ученичке самообразовне способности. Уз сегменте лекције који се тичу употребе речника, ученик учи да их користи, али не добија налоге за такву активност.

5. У овом уџбенику нема могућности за самоевалуацију стечених знања.

6. а) Уз појам полисемије паралелно се усвајају знања о њеним механизмима (што не сматрамо сасвим погодним за први круг усвајања ове појаве). На више места успостављена је корелација са употребом речника.

6. б) У лекцији се именује *Речник српскога језика* Матице српске и презентују се одреднице из њега, мада нема директног упућивања на његово коришћење.

7.4.2.3.6. Закључак о полисемији у уџбеницима за основну школу

Иако се у складу са захтевима програма наставе и учења полисемија обрађује тек у осмом разреду, анализа уџбеника показала је да се у граматикама појединих издавачких кућа о вишезначности почиње говорити од петог или шестог разреда. Такав приступ аутора можемо сасвим подржати. Како су показала психолингвистичка истраживања (в. поглавље IV), појам вишезначности ученик може разумети већ од десете године. То значи да га је могуће освешћивати почев од појединачних примера већ од петог разреда, а знања о овој појави требало би да се квалитативно развијају из разреда у разред. Учити о вишезначности речи тек у осмом разреду недопустиво је за један образовни систем. Сматрамо да је ово појединост која у програмским садржајима захтева хитну интервенцију.

Од пет издавачких кућа чији су уџбеници ушли у наш најужи аналитички корпус (Завод за уџбенике, Клет, Вулкан, Едука и Нови Логос), само се у уџбеницима двеју издавачких кућа о вишезначности први пут говори пре осмог разреда, и то – у Заводовој граматички за пети разред и у Вулкановој граматички за шести разред.

У граматички Завода за уџбенике у петом разреду ученици се упознају само са појмом *вишезначне речи*, на контекстуализованим примерима, на основу којих се изводи сасвим прецизна дефиниција. Једино се у овој граматички, када се ученик уводи у вишезначност, полази од примера значења речи *глава* изведеног метонимијским механизмом (исп. *глава* – „памет, бистрина, интелигенција”), мада ће се у наставку јавити и значења заснована на метафоричким трансферима. Овакав пут прилагођен је онтолингвистичком приступу градиву, за који се у овом раду залажемо.

У уџбенику Вулкана за шести разред ученицима се пак скреће пажња на фигуративна значења речи представљена кроз контекстуализоване примере са поетском или лексичком метафором. У њему нема никаквих теоријских уопштавања ни терминолошког одређења вишезначности.

У уџбеницима свих издавача за осми разред следе пуне лекције које се односе на полисемију, а међу њима се уочава неуједначен приступ када се сагледају кроз призму анализираних вредносних елемената лекција.

Већина аутора ће сазнајни пут структурирати у складу са индуктивно-дедуктивним логичким методом (Завод за уџбенике, Вулкан, Нови Логос), док ће се код других издавача издвојити само индуктивни (Клет) или дедуктивни метод (Едука).

Свих пет граматика за осми разред паралелно наводе оба термина: *вишезначност* или *полисемија* (*вишезначност* ће у три уџбеника бити наведена на првом месту – у граматицима Клета, Вулкана и Новог Логоса, док се у граматицима Завода и Едуке термин страног порекла јавља на првом месту). Једино се у граматици Едуке јавља и термин *моносемија*.

У појединим уџбеницима полисемија се представља само путем изолованих примера (Клет, Едука и Логос), док се у другима они јављају и кроз примере дате у реченицама (Завод за уџбенике и Вулкан). Сматрамо да је веома значајно полисемију представљати у контексту. Ипак, код већине издавача, као што видимо, он недостаје. Када је реч о засићености примерима, ту се посебно издваја грамика Вулкана. Ипак, с друге стране, у граматицима Новог Логоса или Клета бележи се веома мало примера.

На више места смо указивали на чињеницу да се метонимијски преноси имена разумевају много брже и са много мање напора. То значи да би ученике требало уводити у полисемију полазећи управо од синегдохских и метонимијских значења (разуме се, за почетак само преко примера који су тим механизмима настали), а касније представити метафорична. Међутим, први, репрезентативни пример (било да је контекстуализован или изолован) у свим анализираним граматицима за осми разред заснован је на метафоричким трансферима.

Када је реч о дефинисању полисемије, истакли смо да је веома важно рећи да су значења вишезначне речи међусобно сродна/повезана. Та ће се особина наћи у Заводовом уџбенику за пети разред, а у осмом разреду о сродности значења говори се само у Клетовом и Вулкановом уџбенику. Тиме се ова два уџбеника посебно издвајају у односу према граматицима других издавача. Дакле, у уџбеницима Завода (за осми разред), Едуке и Новог Логоса не помиње се повезаност значења вишезначних речи. Ту особину сматрамо релевантном како би се створили добри услови не само за учење механизма полисемије него и за разумевање хомонимије и њено разликовање од вишезначности.

У граматицима за основну школу запазили смо да ће се термилошка синтагма *основно значење* јавити само у издањима Завода за уџбенике (и за пети и за осми разред), Вулкана и Новог Логоса. Ипак, када је реч о термилошком одређењу *секундарних (изведених) значења*, оно се неће јавити прецизно ни у једном уџбенику, већ ће их само аутори Заводове и Логосове граматике описно именовати као „остала” значења. У уџбеницима издавачких кућа Клет и Едука семантичке реализације лексеме се не диференцирају термилошки (разлика ће у њима бити представљена посредно, преко приказа речничког чланка).

У највећем броју анализираних уџбеничких лекција о полисемији у осмом разреду налазимо чврсту корелацију са практичним лексикографским знањима (тј. са употребом речника). Четири од пет издавача приказаше полисемантичке структуре лексема и начине бележења њихових значења у дескриптивним речницима српског језика. Једино се овај приказ неће наћи у лекцији граматике издавачке куће Вулкан.

Посебно је занимљив налаз да се готово ни у једној граматици не помиње да је број вишезначних речи у језику већи од броја једнозначних речи. Ову чињеницу експлицитно помиње само Едукина грамика. Такође, иако већина аутора даје граматичко-лексичку категоризацију једнозначних речи, само ће се у двома граматицима (Клета и Новог Логоса) јасно назначити семантичка обележја полисемичних речи (чиме се имплицитно указује на језички антропоцентризам).

Задатака за вежбање полисемије као опште језичке појаве (ако их посматрамо изоловано од задатака који се односе на метонимију и метафору) у већини уџбеника нема довољно (или их уопште нема, или их има јако мало, или у њима има много грешака – попут у задацима Завода за

уџбенике). Са тог аспекта морамо похвалити уџбеник Вулкана, који садржи највећи број квалитетних и креативних задатака за вежбање полисемије.

На самом крају можемо казати да би полазна, уводна обрада ове појаве у граматичи за пети разред Завода за уџбенике требало да буде пример другим издавачима (односно ауторима граматика за млађе разреде) када би и како требало уводити полисемију. Но, у складу са савременим стањем, у коме се она усваја у завршном основношколском разреду и на основу увида у све вредносне јединице уџбеничких лекција у којима се обрађује вишезначност речи, за наставне потребе препоручују се уџбеници Клета (због прецизности и логичности језика и тачности дефиниција и примера) и Вулкана (због најфункционалније и најразвијеније лекције богате примерима употребљеним у реченицама из свакодневног језика и достатног броја задатака за вежбање).

7.4.2.4. Метафора

У програму наставе за шести разред основне школе можемо уочити садржај о „фигуративним значењима речи”. Фигуративна значења се у шестом разреду данас помињу једино у уџбенику Вулкана, о чему је у претходној тачки било речи. Према програмским садржајима, са метафором као лексичким механизмом ученици се у основној школи упознају тек у **осмом** разреду. Све анализирани граматике за осми разред садрже лекцију о метафори, па ћемо у даљем тексту устаљеним редоследом приказати њихову анализу.

7.4.2.4.1. Издавачка кућа Завод за уџбенике

VIII разред

У уџбенику за осми разред у оквиру потпоглавља *Лексикологија*, након лекције о вишезначности следи лекција „Метафора и метонимија” (Завод 8: 214).

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) На самом почетку описује се метафорични процес и наводи пример, а затим следи дефиниција метафоре. Можемо рећи да је лекција заснована на дедуктивно-индуктивном логичком процесу и намењена смисленом рецептивном учењу, као и учењу путем откривања (кроз задатке за вежбање).

1. в), г) Лекција почиње следећом констатацијом: „**Метафора** је језичка појава којом се један појам исказује другим, по нечему сличним појмом, односно представља поређење два слична појма” (*idem*).

Већ се у првој реченици уочава и логички и лингвистички проблем у објашњењу метафоре. Не можемо рећи да се *појам* исказује *појмом*. Појмови су апстрактне категорије и не припадају нивоу језичких јединица да бисмо њима могли нешто исказати.

Затим се представља поређење – *Њене сузе су биле крупне као бисери*, а метафора илуструје као скраћено поређење – *Из њених очију поклапаше бисери*. Већ смо навели (в. т. 7.4.1.2.2) да метафору не би требало објашњавати посредством скраћеног поређења, јер се у метафоричном преносу имена не скраћује ништа. Између два појма се уочава нека сличност, па се отуда један појам именује именом другог, познатог појма.

У први план се истиче да се метафора најчешће поистовећује са стилском фигуром, али се наводи да она служи и за стварање нових лексичких значења. Ипак, међу тим категоријама се не показује разлика, па остаје нејасно када је метафора стилска фигура, а када лексички механизам.

У графички издвојеној дефиницији која следи можемо прочитати следеће:

„**Метафора** је изједначавање два појма по сличности. Појмови могу да буду слични по облику, боји, месту или положају” (*idem*).

Оваква дефиниција не одговара лексичкој метафори и не може се прихватити као исправна, а поготово не као део уџбеничке лекције. Зашто? Метафором се не изједначавају појмови. Када *ногом* назовемо *део стола*, ми не изједначавамо тај предмет (односно појам о њему) са појмом о делу тела. Ми међу њима само уочавамо сличност, тј. доводимо их у асоцијативну везу. Даље. У овој дефиницији не помиње се именовање, које је кључно за лексичку метафору (тј. за сваки механизам полисемије). Дакле, потреба за именовањем неког појма узрок је метафоричких преноса имена. Отуда уочавамо сличност непознатог појма са неким нама познатим појмом и на непознати појам преносимо име познатог. У наставку дате дефиниције читамо и: „појмови могу да буду слични по облику, боји, месту или положају”. Поставља се питање – у чему је тачно разлика између места и положаја? Не можемо рећи да је овакво одређење прикладно за уџбеничку дефиницију.

Истиче се појам *сличности*, који пак сматрамо важним у објашњењу метафоре. Овај појам, према нашем уверењу, треба да претходи појму *асоцијативне везе*, јер је једноставнији, разумљивији и ближи ученицима.

Иза дефиниције доноси се још неколико примера којима се објашњава механизам метафоре. Наводи се пример именице *труп* („средишни, централни део човечијег или животињског тела између врата и удова, који обухвата грудни кош, трбух и карлицу”), која се користи за именовање других предмета (*труп брода*, *труп авиона*) према сличности „по месту или положају”. Овом примеру додају се и метафорична значења именице *крила* (*прозорска крила*, *крила авиона*, *плућна крила*), настала на основу њихових основних особина – летења, покретања, налазе се у пару и др.

Може се закључити да у овој лекцији објашњење метафоре не одговара сасвим лингвистичким законитостима. Однос између поетске и лексичке метафоре није довољно разјашњен, а ни процес успостављања асоцијативних веза није прецизно представљен. Иако су наведени примери типични за увођење метафоре, изостанак прецизне дефиниције и ваљаних објашњења нарушава квалитет примера. Њихов број би могао бити и нешто већи.

1. д) У овој лекцији има илустрација – цртежа, који су равноправни са текстом и представљају појмове међу којима се уочава сличност, што доводи до метафоричких преноса имена.

1. њ) Питања и задаци налазе се иза лекција о метафори и метонимији. Три задатка односе се на метафору. У првом од њих потребно је написати неколико синтагми са метафоричном употребом придева *лак* према задатом моделу: *лака лова*. Овај захтев доста је захтевнији од примера са метафоричним значењима именица. Отуда не мислимо да би ово требало да буде први задатак на коме ће ученик утврдити познавање метафоре, тим пре што се међу примерима у лекцији није нашао ниједан придев.

У следећем задатку такође се налазе примери са метафоричном употребом придева, али је он за нијансу лакши, јер метафорично значење ученик само треба да препозна у задатим

реченицама (а. *Нови професор географије наишао је на топао пријем одељења.* и б. *Мештани Змијања поседовали су увек добро расположење и ведар дух.*).

Последњи задатак садржи четири реченице, а ученик треба да препозна да ли је у њима употребљено метафорично или метонимијско значење неке речи. Примери у вези са метафором јављају се у следећим реченицама: а. *Пертле су читаве на патикама, али им се покидао језик.* и б. *Деда је с унуцима водио веома жив разговор.* У овим примерима дата је само једна метафорички употребљена именица, док је у другом примеру поново метафорички употребљен придев.

Закључује се да нема довољно задатака за вежбање, али и да се међу њима углавном јављају метафоричне употребе придева, о којима није било речи у лекцији. Недостаје више примера метафоричних значења именица и њихове продуктивне употребе.

1. е) Лекција јесте сегментирана на мање целине, са графички издвојеном дефиницијом, али су објашњења непрецизна и отежавају исправно разумевање ове лингвистичке (лексиколошке) појаве. Уз метафору обрађује се и метонимија, али међу њима се не успостављају смисаоне везе, већ само веза по просторној блискости у уџбенику.

1. ж) Лекција не садржи додатне текстове.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, мада објашњења у њој не одговарају сасвим лингвистичким знањима. Нема указивања на потребу за метафоричком употребом појединих речи, као ни примера којима ће се илустровати свакодневни језик. Отуда је приступ метафори нискофункционалан.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим неколико задатака за вежбање.

4. Не постоје налози којима ће се указивати на различите технике учења и који ће помоћи ученику у развоју самообразовних вештина.

5. Нема начина за ученичку самоевалуацију стечених знања.

6. а) Не успостављају се експлицитне везе са осталим лексиколошким појмовима, осим физичке блискости у уџбенику.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.2.4.2. Издавачка кућа „Klett”

VIII разред

У уџбенику за осми разред у потпоглављу *Језичке културе – Богаћење речника* иза лекције о полисемији проналазимо лекцију насловљену „Метафора и метонимија” (Клет 8: 83).

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) Полази се од примера којима се илуструје начин развијања метафоричних значења, да би се на самом крају дошло до дефиниције. Лекција је заснована на индуктивном логичком путу и на смисленом рецептивном учењу, као и на елементима учења путем откривања.

1. в), г) На самом почетку дат је пример лексеме *грло* у основном значењу (*људског ждрела*), али се одмах указује да иста реч може означавати и *сијалично грло*. Ученику се постављају питања због чега је неко назвао *грлом* наведени предмет, као и да ли га он подсећа на

људско грло. Овим питањима ученик постаје когнитивно активнији и размишља о сличностима између људског и сијаличног грла. Тим поступком активирају се у свести базични метафорички трансфери. Потврду о својим закључцима ученик налази већ у идућој реченици, у којој се казује да је назив људског грла пренет на сијалично грло због постојања *сличности* међу њима – „ваљкасти облик шупљине”. Тако је поступно и експлицитно уведен најелементарнији, полазни појам, који је услов за разумевање лексичке метафоре.

У следећем кораку наводи се још неколико репрезентативних примера којима се илуструје исти механизам: *кљун* („птичји кљун” и „заоштрени крај предњег дела брода”), *врат* („део тела” и „врат гитаре”), *нога* („део тела” и „нога стола”), *крило* („орган у птица” и „део авиона”).

Иза примера указује се да је такав механизам само један од начина на који речи проширују своја значења и да се он зове метафора. Следи њена прецизна дефиниција:

„**Метафора** је преношење имена са једног појма на други појам на основу сличности међу њима” (*idem*).

Наведена дефиниција сасвим је у складу са претходним примерима и произлази из њих. Указано је на преношење имена са једног на други појам, као и на услов за такав процес – а то је уочавање сличности. Можемо закључити да је дефиниција сасвим усклађена са лингвистичким датостима и прилагођена ученичком узрасту.

Ипак, испод дефиниције ће се истаћи да се значења речи добијена метафором називају *пренесеним значењима*, од чега се савремена лексичка семантика ограђује. Колико је терминолошка синтагма „пренесено значење” чврсто укореењена у нашој лингвистици, показује чињеница да се и данас неретко јавља код многих лингвиста, писаца уџбеника, филолога, а поготово код теоретичара књижевности. Ипак, како показује Р. Драгићевић (²2010: 149–150), а што смо више пута поновили, у метафоричким преносима није реч о преношењу значења, већ искључиво о преношењу имена једног појма на други (неименовани) појам, како се, уосталом, и каже у дефиницији *метафоре* у Клетовом уџбенику.

Објашњење метафоре прати само један задатак затвореног типа, на коме се ово знање утврђује. У њему је именица *главица* дата у контекстуализованим примерима (у реченицама), а ученик треба да означи оне реченице у којима је она употребљена у метафоричном значењу (а. *То је превила капа за Анину главицу.* б. *Иза високих клупа повремено су извиривале ђачке главице.* в. *Милоше, купи једну главицу купуса!* г. *У ову салату треба урезати две главице лука.*).

Можемо закључити да је мисаони пут којим се ученик води кроз лекцију логичан и постепен. Наведени примери су прототипични, јасни (реч је о фреквентним именицама конкретног значења) и углавном изоловани. Оно што би недостајало основном тексту лекције јесте указивање на критеријум сличности (по облику, положају, боји, функцији или сл.), а сваки од њих требало би да буде поткрепљен одговарајућим примером. Ипак, о њима се говори у додатном тексту датом на маргини, као о занимљивости из књиге *Приче о речима* М. Шипке. За почетни ниво усвајања лексичке метафоре први кораци су тако сасвим пажљиво и осмишљено изведени.

1. д) У овој лекцији нема илустрација.

1. њ) Осим наведеног задатка уз део лекције о метафори, на овом месту не налазимо више примера и налога за вежбање. Ипак, ученик ће механизам метафоре моћи да провежба на крају уџбеника, у Тесту за самооцењивање бр. 14, у коме се од десет задатака четири односе на метафору. У првом од њих требало би препознати метафорично значење придева *оштар* употребљеног у реченици *Изречене су оштре речи*; у наредном задатку требало би препознати израз у коме придав *топао* има метафорично значење (*топла реч*); у следећем задатку понуђено

је три реченице, а у међу њима треба означити ону у којој је значење именице *језик* добијено метафором (*Кад везујеш патике, повуци добро језик на њима.*). У последњем задатку би требало заокружити слово испред примера у коме је именица употребљена у основном значењу, а не у метафоричном (*ноге тркача, ноге стола, ноге ормара; птичје крило, шаторско крило, прозорско крило; реп пса, реп комете, реп авиона*). Понуђени задаци за вежбање испитују препознавање метафоричности придева и именица. Иако су наведени примери врло фреквентни у разговорном језику, недостаје већи број примера отвореног типа, на којима би ученици самостално продуковали метафорична значења.

1. е) Лекција је структурирана врло систематично, прегледно и јасно. Она је пример добро методички постављених корака у преношењу (савладавању) нових знања. На крају лекције о метафори и метонимији постоји систематизација којом се представљају начини именовања новог појма, међу којима метафора и метонимија имају истакнуту улогу.

1. ж) На маргини лекције, у одељку *Занимљивости*, проналазимо прилагођен текст из поменуто књиге М. Шипке, у коме се показује како речи *глава, нога, ручица, језик, зуб, око, срце, грло* и др. проширују своја значења на основу механизма метафоре заснованом на сличности по облику, положају и сл. Текст подстиче на размишљање о новим могућностима за метафорично изражавање.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, као и са лингвистичким знањима. У тексту ће се јавити „преношење значења”, али узгредно и изван дефиниције. Језик је разумљив и ток лекције сувисао. Примерима из свакодневног језика постиже се функционалност, мада недостаје у оквиру лекције већи број контекстуализованих метафорично употребљених именица, придева или глагола.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим задатака за вежбање.

4. Не постоје налози којима би се подстицале различите технике учења којима се развија ученикова способност самообразовања.

5. На крају уџбеника ученик има прилику да провери знања из ове лекције и да их самостално вреднује, захваљујући датим решењима задатака.

6. а) Успоставља се веза са метонимијом током наставке лекције (као и са творбом речи и процесом позајмљивања лексема из страних језика)

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује (осим истакнутог одломка из *Прича о речима*, који ученика могу *per se* мотивисати да истраже остале текстове из ове књиге).

7.4.2.4.3. Издавачка кућа Вулкан издаваштво – Вулкан знање

VIII разред

У уџбенику за осми разред у оквиру поглавља *Лексикологија* проналазимо лекцију „Лексичка метафора и лексичка метонимија као механизми остваривања вишезначности” (Вулкан 8: 165). Међу анализираним уџбеницима, једино се у овој граматици већ насловом указује да је реч о *лексичким механизмима*.

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) У лекцији се полази од одговарајућих примера, да би се на крају дошло до дефиниције лексичке метафоре и задатака за вежбање, у којима се ученик среће са новим примерима. Заснована је на индуктивно-дедуктивном мисаоном путу и на смисленом рецептивном учењу (уз елементе учења путем откривања кроз задатке за утврђивање знања).

1. в), г) Градиво о метафори и метонимији у овој лекцији је увезано, мада ми ћемо се у овој тачки осврнути само на метафору, уз указивање на њен однос према метонимији у уџбенику, када год је то релевантно за анализу лекције.

Полази се од примера поетске метафоре. Дат је одломак из приповетке *Све ће то народ позлатити* Л. Лазаревића. У њему је подвучен глагол (мада без помоћног глагола) који се помиње у истој реченици у датом одломку – *позлатити*, а од ученика се тражи да напише коју стилску фигуру препознаје у његовој употреби и да објасни значење датог глагола у реченици. Идући од познатог градива као новом, ауторке следе принцип поступности.

Након тога, изводи се закључак да се стилске фигуре употребљавају у књижевним делима и да оне у њима имају функцију сликовитог дочаравања неких појава, те да је зато у поменутом примеру реч о поетској метафори.

У следећем кораку успоставља се дистинкција према метафори као лексичком механизму. Ученику се објашњава да се метафора (и метонимија) користи у свакодневном језику „за настајање нових значења речи и богаћење речника” (*idem*: 166), те да такву метафору називамо лексичком метафором. У овом објашњењу било би још важније рећи да наведени механизам користимо да бисмо именовали појмове и појаве, а као последица тог комуникативног циља проширују се значења појединих речи.

Затим се наводе примери којима ће се илустровати лексичка метафора. Наведена су два пара реченица, са именицама *грана* и *пламен*, употребљеним у основном и у метафоричном значењу.

- *Грана се савила од плодова зрелих јабука.*
- *Кажу да је грана те династије била веома моћна.*
- *Ватра се разбуктавала, а њен пламен претио је да захвати целу шуму.*
- *Пламен љубави букнуо је истог трена кад су се угледали на забави.*

На основу наведених примера показује се да је у паровима реченица са истом подвученом речи у првој она употребљена у основном значењу, а у другој у метафоричном. Ипак, и у овом уџбенику то се значење назива *пренесеним*. Одабир примера на којима се илуструје лексичка метафора не чини се сасвим типичним, а самим тим и најприкладнијим. Првенствено ту мислимо на други пример, који је употребљивији за илустровање концептуализације ЉУБАВИ и појмовне метафоре ЉУБАВ ЈЕ ВАТРА, коју илуструје реченични контекст. Међутим, на овом нивоу, пре упознавања ученика са лексичком метафором као једним од најосновнијих механизма именовања појмова који нас окружују, још увек не треба залазити у домен концептуалне анализе.

Иза примера и објашњења да је у њима употребљено „пренесено” значење означених речи изведена је дефиниција, истакнута графички у посебном правоугаонику:

„Преношење имена једног појма на други по некој сличности назива се **лексичка метафора**” (*idem*).

У наведеној дефиницији запажа се да је исправно указано да се наведеним механизмом преноси име, као и да је основни критеријум за такав пренос – сличност међу појмовима. Ипак, у наведену дефиницију уклопила би се и поетска метафора, будући да је и она заснована на истом механизму, само што њена употреба има другачију језичку функцију. Чињеница да је у

дефиницији истакнута „лексичка” метафора овде има улогу само да усмери ученичку пажњу на механизам полисемије, а не на поетску метафору. Могло би се још поставити питање у вези са употребом именице *пламен* у реченици и корелацијом овог примера са датом дефиницијом – која се тачно ту два домена повезују и о ком се типу сличности у том примеру ради? Отуда се за увођење ученика у лексичку метафору предлажу примери употребе имена једног конкретног појма за други конкретан појам, чија је сличност очигледна и коју можемо представити и неком илустрацијом (нпр. *глава ексера*, *врат гитаре* и сл.)

Наведени проблем у навођењу примера додатно је развијен у даљем тексту лекције. Дефиницију прати коментар о сврховитости употребе овога механизма, који се употребљава са циљем да се апстрактни и невидљиви појмови објасне познатим појмовима (*idem*).

Овај коментар, заправо, превасходно је значајан у образлагању појмовних метафора (јер се њима одсликава саображавање апстрактног појма неком конкретном, познатом појму), које се могу реализовати и у форми лексичке метафоре. Међутим, у типичним примерима, на којима ученик усваја лексичку метафору, неретко појам на који се преноси име није ни апстрактан ни невидљив, већ он само *нема* своје име. *Нога* стола је опипљива и врло конкретна предметност; као и *глава ексера*, *главица* купуса или компјутерски *миш*. Лексичку метафору најпре треба објаснити на преносу имена једног конкретног, познатог појма на други, такође конкретан, али неименовани појам. На тај начин ће веза заснована на сличности бити очигледнија и метафорички пренос ће се сасвим јасно разумети. У наредним фазама учења примери се могу апстраховати и на наводити случајеви којима ће се илустровати потреба за постварањем апстрактура у нашој свести посредством појмовних метафора које се огледају у лексичким.

Можемо закључити да примери на којима се илуструје лексичка метафора у овом уџбенику нису сасвим пажљиво одабрани, иако је ова појава сасвим исправно дефинисана. Прецизније одређење типа сличности међу појмовима ученицима ће бити представљено кроз задатке за вежбање.

1. д) У овој лекцији дата је само једна илустрација – портрет Л. Лазаревића на самом почетку, поред одломка из његове приповетке. Осим функције да оплемени садржај граматике репродукцијом портрета писаца, ова илустрација нема директну везу са главним током лекције о метафори.

1. њ) У познатој рубрици *Зарони и знање изрони!* понуђено је пет задатака у вези са метафором и метонимијом, од којих се три задатка односе на метафору. У првом од њих потребно је заокружити слово испред реченице у којој је реч *прст* употребљена метафорично (а. *Повредила је прст на тренингу*. б. *Прст судбине је одабрао баиш њу да буде капитен тима*.). Понуђена су само два одговора, што олакшава решавање задатка, а тачан одговор је очигледно тачан. У другом задатку дата је реченица *Бака је чистила и слагала главице купуса за зимницу*., у којој треба одредити по ком типу сличности је подвучена реч слична са именицом *глава* – а. по облику, б. по функцију, в. по боји. Овим задатком се скреће пажња на различите могућности успостављања везе по сличности, а ученик треба да препозна да је у овом примеру реч о сличности по облику. Неочекивано је да о њима није било речи у основном тексту лекције и да се ови видови успостављања асоцијативних веза јављају тек у задацима. Последњи задатак је отвореног типа и у њему ученик треба да самостално напише две реченице, у којима ће употребити именицу *језик*, у једној реченици у основном значењу, а у другој у метафоричном.

Најзад, у рубрици *Кутак за моје примере*, ученику се даје налог да ослушкује језик своје околине и да забележи оне реченице у којима препозна употребу метафоре (и метонимије).

Можемо закључити да број задатака којима се увежбава и проверава савладаност лексичке метафоре у овом уџбенику није сасвим довољан. Реч је о механизму који се у свакодневном језику употребљава веома фреквентно, па би у складу са тим требало дати и већи број примера којима би се истакао значај овог механизма и који би ученику помогли да га исправно освести и добро утврди.

1. е) Иако је градиво о лексичкој метафори у овом уџбенику представљено у прожимању са градивом о лексичкој метонимији, та умреженост је спроведена систематично и сасвим јасно. Примери, дефиниције, образложења и задаци су видно сегментирани, што олакшава усвајање изложеног градива. Прегледну систематизацију на крају лекције или више лекција које се односе на лексиколошке појмове не налазимо у овом уџбенику.

1. ж) Лекција не садржи допунске текстове.

2. Садржај лекције усклађен је са програмским садржајем. Ипак, поједини примери, иако се њима илуструје метафора, нису примери од којих треба полазити у представљању метафоре као лексичког механизма. Из тог разлога се не успоставља јасна корелација између њих и дефиниције, што може генерисати код ученика нејасност или чак непрепознатљивост оних примера који представљају типичну лексичку метафору. Иако се напомиње да се лексичка метафора користи у свакодневном језику, нема довољно успешних и достатних примера који би то потврдили. Отуда закључујемо да се ова лекција не може оценити као сасвим функционално осмишљена.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим задатака за вежбање.

4. У лекцији се последњим налогом о ослушкивању језика околине и бележењу одговарајућих примера ученик упућује на полусамостално истраживање, чиме се развијају његове истраживачке и самообразовне вештине.

5. Не постоји начин да ученик провери своје знање, па ни тачност одговора у задацима за вежбање.

6. а) Лексичка метафора је у овој лекцији непосредно повезана са лексичком метонимијом, као и са метафором и метонимијом као стилским фигурама. Границе међу њима су добро успостављене, као и сличности и разлике.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.2.4.4. Издавачка кућа Едука

VIII разред

У уџбенику за осми разред у оквиру поглавља *Лексикологија*, иза лекција о полисемији, хомонимији, синонимији и антонимији, проналазимо лекцију „Метафоричка и метонимијска значења” (Едука 8: 145). Сасвим је неуобичајен случај у савременим основношколским граматикама да лекција о метафори и метонимији није природни наставак лекције о полисемији.

1. а) Претходним организаторима знања може се сматрати поступак којим се ученику на самом почетку саопштава да се метафоричким и метонимијским значењима баве и наука о језику и наука о књижевности. Будући да он о појмовима метафоре и метонимије већ има знања са часова књижевности, у овој лекцији се полази од познатог да би се касније направила

дистинкција у односу према метафори и метонимији као лексичким механизмима. Ипак, већ у следећој реченици читамо: „Стилистика проучава метафору и метонимију као стилска средства (стилске фигуре), а лексикологију интересују метафоричка и метонимијска значења речи” (*idem*; подвлачење је наше, В. И.). Овакво објашњење ученику основне школе не може бити сасвим јасно, јер је у његовом дотадашњем знању *метафора* исто што и *метафоричко значење*, а *метонимија* исто што и *метонимијско значење*. Другим речима, и стилистика у метафори и метонимији као стилским средствима види нова, другачија значења речи, само што она имају другачију *функцију* од метафоре и метонимије као механизма полисемије. Стилско средство има – начелно говорећи – функцију експресивизације израза, док лексички механизам има функцију номинације. У томе је основна разлика међу овим приступима и ученицима је на почетку треба јасним језиком и на прототипичним примерима илустровати. У склопу овог уводног сегмента ученику се задаје налог да се подсети примера метафоре и метонимије као стилских фигура.

1. б) Сегмент лекције о метафори садржи дефиницију на самом почетку и примере који је илуструју. Можемо рећи да је заснована на дедуктивном приступу. Намењена је смисленом рецептивном учењу. Готово да нема прилике за учење путем откривања, јер је и број задатака за вежбање након лекције веома сведен.

1. в), г) На почетку се наводи да реч *метафора* потиче из грчког језика и да означава *пренос, преношење*. Тумачење значења термина може бити корисно за почетак лекције, будући да се њиме транспарентније, а самим тим и сликовитије одржава суштина метафоричког механизма. Веома је важно, притом, прецизно указати о каквом је преношењу реч. Тако се у наставку наводи, заправо, дефиниција *метафоре*:

„У језику она представља појаву преношења имена једног појма на други на основу сличности” (*idem*).

У њој се издвајају два критеријална обележја метафоре: (1) реч је о преношењу *имена* једног на други појам и (2) који се врши на основу *сличности* међу њима. У овој лекцији не помиње се „преношење значења”, које налазимо у већини других граматика, али нема ни објашњења критеријума по којима се сличност успоставља (облик, положај, функција, боја и др.).

Теоријско одређење метафоре илуструје се типичним примером: *крило птице* → *крило авиона*, испод кога се у табели указује на још седам примера употреба придева и именица у основном и метафоричном значењу (*idem*):

- (1) *сладак колач* – *сладак живот*;
- (2) *златан прстен* – *златно класје/дете/сунце*;
- (3) *врела вода* – *врела љубав*;
- (4) *оштар нож* – *оштар човек, оштра реч/зима*;
- (5) *кљун птице* – *кљун брода/опанка*;
- (6) *врат човека/животиње* – *врат гитаре/боце*;
- (7) *глава човека* – *глава ексера/породице*.

У прва четири примера наведени су придеви којима се примарно означава нека физичка особина појма уз који стоји, али који се може реализовати и уз апстрактне именице (*живот, љубав, реч, зима*), али и уз друге конкретне именице, само у новом значењу (*класје, дете, сунце, човек*). Примери 5–7 представљају типичне метафоричне семантичке реализације именица конкретног значења у сврху именовања конкретних појмова. Можда би ове примере требало навести прве (уз илустративни пример *крила птице* и *крила авиона*), а за њима указати и на могућност метафоричног значења придевских речи, будући да су она за степен апстрактнија и захтевнија за разумевање.

Закључујемо да је дефиниција метафоре, дата на почетку, исправна и прилагођена ученичком узрасту, као и прототипични примери на којима се овај механизам показује. Ипак, недостају понеки примери који би били дати у контексту реченице (не само синтагме), што би допринело функционалности приступа.

Читава лекција заснована је на дефиницији метафоре и осам примера који је прате.

1. д) У овој лекцији нема илустрација.

1. њ) Након метафоре, следи лекција о метонимији, иза чега се дају задаци за вежбање који се односе на читаво поглавље посвећеном значењу речи. Од осам задатака, метафора се јавља у два задатка. У првом је потребно појмове из леве колоне повезати са њиховим дефиницијама. У низу појмова појављује се и *метафора*, коју треба повезати са значењем „замењивање појмова на основу сличности” (*idem*: 146; подвлачење наше, В. И.). Овако дат понуђени одговор није тачно формулисан, јер у случају метафоре нема замене појмова, већ само преношења имена једног појма на други, како је, уосталом, речено и у дефиницији у лекцији о метафори у овом уџбенику. У другом задатку наведено је пет реченица (на овом месту први пут у овом уџбенику наилазимо на механизме полисемије употребљене у реченици), које треба придружити одговарајућем појму – метафори или метонимији – у складу са појавом која се у примеру уочава. Две реченице садрже метафору: *Ој, девојко, ружо моја!* и *С радошћу гледам златно класје*. У првом примеру је, ипак, реч о поетској метафори, што у лекцији о лексичким механизмима не би требало да се испитује. Навођење таквог примера само доприноси брисању разлика између ова два типа метафора, које на часовима лексикологије треба да се успоставе. Други пример заснован је на репродуковању знања из лекције о метафори, у којој се наводи идентичан пример. Стога, можемо рећи, да задатака за увежбавање нема довољно, тим пре што се уочавају недостаци и међу онима који су дати.

1. е) Лекција је систематично обрађена, што са предоченим градивом није био тежак задатак: састоји се од дефиниције и примера. На крају поглавља везаног за значење речи, на једној страни графички представљени сви појмови са основним обележјима. И на том месту, као пример метафоре наведена је реченица: *Тијо, ноћи, моје злато спава* (*idem*: 148). Наведеном поетском метафором потпуно се излази из оквира градива које је ученицима презентовано. У оваквој систематизацији на крају не би смело да се као најтипичнији пример наведе, заправо, непример лексичке метафоре.

1. ж) У овој лекцији нема допунских текстова.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, али нису сви примери усклађени са лингвистичким знањима (уместо лексичке метафоре наводе се примери поетске). Због недостатака довољног броја примера употребљених у реченицама током лекције, али и због неупућивања ученика у значај овог механизма, овај приступ се не може сврстати у ред функционалних приступа.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим задатака за вежбање.

4. Нема могућности за индивидуализацију учења.

5. У оквиру лекције (и уџбеника) ученик нема могућности да провери стечена знања.

6. а) Метафора и метонимија представљају се у уџбенику једна за другом, али међу њима нема значајнијих корелација. Лексичка метафора је недовољно разграничена и, захваљујући погрешним примерима, поистовећена са поетском метафором.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.2.4.5. Издавачка кућа Нови Логос (а)

VIII разред

У поглављу *Језичка култура* у уџбенику за осми разред у оквиру лекције „Значење речи” обрађена је вишезначност углавном посредством своја два најважнија механизма – метафоре и метонимије (Логос 8а: 306).

1. а) Будући да се део градива о метафори надовезује на дефинисање вишезначности, на тај се начин, већ с почетка лекције уводе два појма која налазе своје место у систему вишезначности: она представљају два начина на које речи стичу нова значења. Метафора и метонимија су на тај начин координисани појмови у оквиру полисемије.

1. б) У представљању метафоре полази се од примера и њихових објашњења, а затим се, индуктивно, долази до дефиниције, из које следи систематизација примера и задаци за вежбање. Можемо рећи да је лекција заснована на индуктивно-дедуктивном логичком путу и да је намењена смисленом рецептивном учењу, уз елементе учења путем откривања, који се дају приметити у задацима за вежбање.

1. в), г) Након што су наведени (и илустровани) примери *нога стола*, *глава ексера*, *језик патике*, којима се превасходно указује на полисемију, ученик већ на њима посредно увиђа и функционисање механизма метафоре. Слично њима, у наставку лекције дају се илустровани примери (*људског*) *зуба*, *зуба чешља* и *зуба стене*, којима се такође показује на који начин од основног значења настају „остала значења”. Илустрације прати образложење да *зуб чешља* и *зуб стене* „подсећају својим обликом” на *зуб у вилици*, па према тој сличности по **облику** име *зуба* (у *вилници*) преноси се на њих, пошто ови појмови немају своје име.

Иза наведених примера ученику се даје налог да се досети шта се може све назвати придевом *црн*, као и именицом *лице*. Овим захтевом успоставља се веза са учеником, који се мисаоно активира, док му се одговор пружа већ на илустрацијама које следе. На једној је приказана *црна торба* – где се придев остварује у основном значењу – „који је боје угљена или чађи” – и *црна кожа*, тј. „препланула кожа од сунца”, чиме се илуструје његова секундарна семантичка реализација, омогућена увиђањем сличности по **боји**.

Друга илустрација указује на *лице девојчице* – тј. на „предњу страну главе код човека” – и *лице јакне*, односно на „спољну, боље, финије израђену страну тканине, одеће”, која илуструје изведено значење, омогућено увиђањем сличности по **месту** или **положају**.

Дати примери, илустровани и образложени, довољни су да се на основу њих изведе дефиниција:

„**Метафора**, као језички процес, подразумева преношење назива с једног појма на други на основу неке сличности међу њима: по облику, по боји, по месту (положају)” (*idem*: 307).

Дата графички истакнута дефиниција сасвим је усклађена са примерима који јој претходе и представља досада најпотпунију и најпрецизнију дефиницију метафоре коју смо пронашли у анализираној грађи. У њој је наведено да је реч о преношењу *имена* с једног појма на други (1), да је критеријум за пренос уочавање *сличности* (2), који се потом прецизира (облик, боја, положај) (3).

Иза дефиниције указано је на главну разлику између лексичке метафоре и поетске метафоре, које се именују као *метафора у језику* и *метафора у књижевности*. Премда је ово терминолошко одређење за ученика сасвим индикативно, оно није сасвим прецизно (јер се метафора у књижевности постиже такође језичким средствима). Функционалност у приступу огледа се у скретању пажње на чињеницу да *метафору у језику* употребљавамо свакодневно како бисмо именовали предмете који немају своје име.

Метафора је представљена кроз најтипичније примере именица и придева у основном и изведеном значењу. Током лекције их је могло бити више, али их је, са друге стране, сасвим довољно да се њима на исправан начин илуструје овај механизам, који се потом врло прецизно дефинише, прилагођено ученичком узрасту.

1. д) У овој лекцији има илустрација, међу којима претежу фотографије, али се јавља и један цртеж. Имају функцију да појачају текст и учине га јаснијим. У лекцијама које обрађују метафору као лексички механизам илустрације су веома утилитарне, будући да конкретизују и приближавају ученику мисаони процес који је активан приликом метафоричног именовања неког појма, а самим тим се овај механизам темељније разуме.

1. њ) Током лекције ученику се дају налози да сагледа дате илустрације и донесе закључке о значењима наведених примера. Ипак, реч је о задацима на које ученик добија одговоре већ у наставку лекције и који имају функцију да укључе ученика у сазнајни процес. На крају обрађеног градива дају се два задатка затвореног типа, у којима се јављају сасвим нови примери. У првом од њих наведена су два реченична пара са лексемама *конац* и *кључ*, а ученик треба да препозна у којим реченицама оне имају метафорична значења (а. *Ушла је блузу црвеним **концем**; Није могао да похвата све **конце** приче.* б. *На крају књиге налази се **кључ** теста; Није могла својим **кључем** да откључа врата стана.*). Други задатак је нешто сложенији. У њему су у једној колони дате лексеме: *миш*, *звезда*, *глава*, *ланац*, а у другој различита значења речи (и основна и метафорична). Ученик треба да лексему из леве колоне повеже са њеним метафоричним значењем. Понуђене су следеће семантичке реализације (*idem*: 308).

- део књиге који чини целину (→ *глава*)
- рачунарски уређај, обликом сличан мишу (→ *миш*)
- део тела у којем су смештени мозак и главна чула
- низ металних прстенова, провучених један кроз други
- знак, симбол који својим зракастим изгледом подсећа на звезду (→ *звезда*)
- ситни сисар штеточина
- небеско тело са огромним извором енергије – светлости и топлоте
- планински венац (→ *ланац*)

У овом задатку ученик треба да препозна и разликује основна значења датих речи и да их разликује од оних која су секундарна.

Иза лекције о метонимији, следе задаци који се односе на читаву лекцију о значењу речи (*idem*: 310). Од пет задатака, три се односе на метафору. Први од њих је затвореног типа и у њему треба заокружити слово испред назива механизма којим је настало значење лексеме *језик* – „комадић, парче коже на обући (ципели, чизми и сл.), преко кога се обућа пертлама везује и стеже”. Овај задатак је алтернативног избора (понуђена су два одговора – метафора и метонимија) и просечном ученику би требао да буде сасвим једноставан. У наредном задатку дате су две реченице, у којима је употребљена именица *грло* (а. ***Грло** сијалице није одговарало отвору на зиду.* б. *Лепо пева, има добро **грло**.*). Уз сваки пример ученик треба да напише да ли у њему препознаје метафору или метонимију. Трећи задатак је најзахтевнији, будући да је отвореног типа. Дата је реченица *Поломила се **глава** ексера*, а ученик треба да напише на који је начин ова

именица добила значење „горњи проширени заобљени или задебљали део неког предмета”. Друкчије речено, треба да препозна метафоричко значење у контексту.

1. е) Градиво је систематично изложено, са посебно истакнутим најважнијим сегментима и задацима за вежбање који прате његов садржај. Ово је једна од ретких лекција на чијем крају наилазимо на табеларну систематизацију градива, тј. репрезентативних примера на којима је заснована (*зуб, црн, лице*) – и њихових основних и метафоричких значења. Овако дата систематизација помаже ученику да кроз најважније примере утврди начине метафоричких преноса имена. На крају низа лекција посвећених лексикологији у ужем смислу и лексици српског језика, дата је и мапа ума, на којој се поједностављено приказују сви појмови и понеке релације међу њима. На њој уочавамо и поље посвећено *метафори*, које, паралелно са *метонимијом*, произлази из појма *полисемија*.

1. ж) Нема текстова за додатно читање о овој појави.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе и лингвистичким (лексиколошким) знањима. Језик је јасан и прилагођен ученику, а појави се приступа функционално (и експлицитним указивањем на фреквентну употребу метафоре у језику и примерима из свакодневног језика, односно реченицама у задацима).

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим задатака за вежбање.

4. Нема налога којима би се подстицале технике учења и самообразовне вештине.

5. У решењима на крају граматике ученик може проверити (и вредновати) своје одговоре на задатке из лекције.

6. а) Метафора се, са једне стране, доводи у везу са полисемијом, а са друге – са метонимијом. Ова веза из лекције потврђена је и илустрацијом (мапом ума) скраја поглавља.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.2.4.6. Закључак о метафори у уџбеницима за основну школу

Прегледом не само анализираних граматика већ и свих одобрених граматика за основну школу можемо видети да лекција о метафори безизузетно претходи лекцији о метонимији у првом кругу усвајања ових појмова, што није у складу са приступом који би био утемељен на онтолингвистичким налазима, приказаним у IV поглављу ове дисертације. Ова два механизма у највећем броју случајева се надовезују на лекцију о полисемији (у виду исте лекције или засебно), али има и граматика у којима су метафора и метонимија од полисемије одвојене низом подналова о парадигматским односима, што не сматрамо сврсисходним решењем (исп. нпр. Едука 8).

Лекције о метафори засноване су на индуктивном (Клет), дедуктивном (Едука) или индуктивно-дедуктивном мисаоном процесу (Завод за уџбенике, Вулкан и Нови Логос). Први и трећи начин сматрамо најпогоднијим за узраст ученика у основној школи.

Метафора се представља посредством изолованих или контекстуализованих примера. У граматици Завода за уџбенике проналазимо оба типа, и то метафорички употребљених именица. Једино у уџбенику Вулкана срећемо само примере метафорички употребљених именица у реченицама, али они нису сасвим репрезентативни. Уџбеници осталих издавача (Клета, Едуке и

Новог Логоса) ученике ће у појам лексичке метафоре увести посредством изолованих (односно датих у синтагматским склоповима) примера именица (и придева). Према засићености и репрезентативности примера посебно се издваја уџбеник Новог Логоса.

У дефиницији метафоре за основну школу најважније је истаћи три критеријална обележја: (1) да је реч о преносу *имена* једног појма на други; (2) да је критеријум тога преноса заснован на *сличности*; (3) да таква сличност може бити по *облику, положају (месту), боји, функцији* или сл.

У граматички Завода за уџбенике јавља се дефиниција која одступа од логичких и лингвистичких критеријума, што лекцију о метафори, можемо рећи, на неки начин дисквалификује у овој анализи. У уџбенику Едуке поменута су само прва два обележја, а у граматикама Клета и Вулкана, поред њих појављује се и треће обележје, мада на маргини или кроз задатке за вежбање. Једино се у граматички Новог Логоса сва три критеријума истичу експлицитно у дефиницији метафоре.

Запазили смо да се у свим анализираним уџбеницима помиње критеријум *сличности*, али да се ни у једном не помиње *асоцијативна веза* између појмова. Не мислимо да је ово лоше решење за први круг усвајања метафоре. Појам *сличности* је прозирнији и недвосмислен за ученика основне школе. Ипак, *асоцијативна веза* је за степен апстрактнија и могла би бити отежавајућа за даље усвајање метонимије и, потом за јасно разликовање ова два лексичка механизма. Но, *асоцијативну везу* као критеријум метафоричности треба, разуме се, увести у средњој школи.

Будући да је ученицима осмог разреда познат појам метафоре као стилске фигуре, задатак ове лекције јесте да однос између поетске и лексичке метафоре разграничи. У појединим граматикама аутор не успоставља овај однос (Клет), док се у другим он не разграничава, већ напротив, погрешним примерима свако разграничење се онемогућава. Једино се у уџбеницима Вулкана и Новог Логоса поетска и лексичка метафоре јасно диференцирају.

Да је реч о механизму који настаје из потребе за именовањем појмова који немају свог имена, указују само аутори уџбеника Клета и Новог Логоса. Оваквим експлицитним појашњењем комуникативне потребе за метафоричким именовањима доприноси се функционалности приступа.

Толико често у литератури логички и лингвистички неоправдано описивање резултата метафоре као „пренесено значење” помиње се у лекцијама уџбеника Клета и Вулкана, док се, опет неоправдано, поистовећивање метафоре са „скраћеним поређењем” јавља једино у граматички Завода за уџбенике.

Сматрамо да су за представљање и разумевање метафоричког механизма веома значајне илустрације, којима се конкретизују и ученику приближавају асоцијативна повезивања међу ентитетима. Проналазимо их у лекцијама издавачких кућа Завод за уџбенике и Нови Логос.

Преглед и анализа задатака за вежбање који прате лекцију о метафори показали су да је у већини уџбеника број задатака недостатан (Клет, Вулкан), а уз то у њима су и примери недовољно успешно одабрани (Завод за уџбенике, Едука). Једини издавач који се издваја и квалитетом и квантитетом понуђених задатака, са изолованим и контекстуализованим примерима метафоричких преноса, јесте Нови Логос.

Смислена веза са метонимијом успостављена је у лекцијама издавача Клет, Вулкан и Нови Логос.

На основу свега показаног, може се лако закључити да је метафора као један од механизма полисемије најсврхисходније и најквалитетније обрађена у граматички издавачке куће Нови Логос. Поред овог уџбеника, једино би се могла препоручити и лекција у уџбенику Клета. Остали издавачи имају мање недостатке, док се са већим недостацима и на овом пољу издваја граматика за осми разред Завода за уџбенике.

7.4.2.5. Метонимија

У програмима наставе метонимија се појављује први пут у садржају за осми разред. Иза лекција о метафори по безизузетном правилу следе лекције о метонимији. Проналазимо их у уџбеницима за осми разред свих анализираних издавача. У даљем тексту доносимо њихову детаљнију анализу.

7.4.2.5.1. Издавачка кућа Завод за уџбенике

VIII разред

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) Лекција почиње навођењем примера, на основу којег се изводи дефиниција појаве, да би се затим навели још понеки примери и дали задаци за вежбање. Лекција је отуда заснована на индуктивно-дедуктивном логичком путу. Намењена је смисленом рецептивном учењу (уз елементе учења путем откривања који се могу уочити у задацима за вежбање).

1. в), г) На самом почетку наводи се пример реченице *Волим да читам Добрицу Ерића*, која је образложена рашчитавањем метонимијске формуле, тј. наводи се да онај ко је изговорио ову реченицу заправо воли да чита дела која је написао Добрица Ерић (Завод 8: 215).

За овим примером наведена је и графички истакнута дефиниција:

„**Метонимија** је језичка појава изједначавања дела и целине унутар једног појма” (*idem*).

Наведена дефиниција, заправо, није дефиниција метонимије. Прво што треба запазити јесте да указивање на везу између дела и целине срећемо превасходно код дефинисања синегдохе (коју неки лингвисти сматрају подврстом метонимије, која се пак одређује на другачији и општији начин). Друго. Ни код синегдохе (а ни метонимије) нема никаквог *изједначавања*. Треће. За ученика може бити посебно збуњујуће шта означава „целина унутар једног појма”. Четврто. Поставља се питање како наведена дефиниција произлази из изнад наведеног примера.

У наставку је дато још неколико примера (*idem*: 216):

- 1) *Пила сам млеко. Попила сам једну чашу.* (посуда и количина)
- 2) *Виши је за главу од мене.* (део тела и означавање мере)
- 3) *Купили смо мерцедес.* (компанија и производ)
- 4) *Цео град спава.* (град и становници у граду)

Две реченице из првог примера могу за ученика бити збуњујуће, јер за њима следи у загради *посуда и количина*, па није јасно да ли се истакнута реч *чаша* односи на једно или друго. Наиме, није довољно без претходног објашњења навести у загради називе појмова међу којима долази до преноса имена. Са овим у вези, још једна напомена: није сасвим исправно (будући да није ни логички прихватљиво) рећи *посуда и количина*. У метонимијском преносу име једног појма користи се **за** именовање другог појма (који му је близак и који припада истом домену

стварности). Отуда се у метонимијским формулама указује на смер тога преноса употребом предлога *за*: нпр. *посуда за количину* (назив посуде *за* количину која у њу стане). Ова напомена важи за све наведене формуле уз дате примере (1–4).

Реченица под бројем три не представља типични пример метонимије на коме би се ученик требао упознавати са овим механизмом, будући да је посредни својеврсна генеричка епонимија (као посебна врста метонимије), у којој се назив компаније користи за именовање производа те компаније (Груевска-Маџоска 2021: 89).

Након примера следе објашњења, у којима се истиче да у наведеним реченицама можемо уочити „да се замењују део и целина неког појма” (Завод 8: 216). Овакво објашњење ученику може бити нејасно, јер је потребан виши ниво апстраховања да би у наведеним примерима уочио употребу назива дела за целину једног појма, а за поједине примере овај механизам уопште ни не може функционисати (нпр. ГРАД – СТАНОВНИЦИ ГРАДА).

У следећем кораку се, као додаток лекцији, представља и дефинише синегдоха, која се, према програму наставе, не учи у основној школи. Она је представљена на следећи начин:

„У нашем језику често се употребљава једнина да би се означила множина. Такви примери илуструју подврсту метонимије која се назива **синегдоха**” (*idem*).

Дефинишући синегдоху, ауторка дефинише, заправо, само граматичку синегдоху. Дакле, овај механизам, заснован на употреби назива дела неке целине за именовање те целине (или обратно), овде је сведен само на своју подврсту. Овакво непотребно сужавање појма *синегдохе* индиковано је неприхватљивом (тј. погрешном) дефиницијом метонимије. Примери којима се синегдоха илуструје су следећи:

- 1) *Много је Шваба нанео зла у Другом светском рату. (Мисли се на Немце који су ратовали.)*
- 2) *Ове године малина је одлично родила. (Малине су одлично родиле.)*

Иако пример у другој реченици одговара дефиницији граматичке синегдохе, пример који је наведен на месту број један може бити збуњујућ. И у њему се препознаје овај механизам, али се објашњењем у загради он додатно компликује, јер у њему није дат само множински облик – *Швабе су нанеле много зла...*, већ је реченица са датом речи растумачена у загради. На тај начин се у примеру *Шваба–Немци* поред односа једнина–множина уводи додатна варијабла, која ученику само отежава разумевање ове појаве.

Закључује се да су дефиниције метонимије и синегдохе неприхватљиве за уџбеничко штиво, као и да су поједини примери неприкладно одабрани, а објашњења која их прате приметна. Не помиње се *блискост* међу појмовима који су део метонимијског процеса, као ни *логичка* веза међу њима.

1. д) У овој лекцији нема илустрација.

1. ђ) Од вежбања која следе, једно се односи само на метонимију, а једно и на метонимију и на метафору (*idem*: 217).

Једини задатак којим се увежбава метонимија има проблем. У њему се тражи да ученик подвуче *реченице* које имају *изразе* са метонимијом. Дате су следеће четири реченице:

- 1) *Титаник је био најлепши брод икад саграђен.*
- 2) *Гледам с обале како брод улази у Грчку.*
- 3) *На ушћу Саве у Дунав налази се Београд.*
- 4) ***После поноћи читав Београд спава.***

Иако се у захтеву обликом множине („реченице“) ученику казује да је више од једног тачног одговора, заправо метонимија се уочава само у последњој реченици. Несклад између захтева и тачног одговора чини запреку утврђивању градива. Затим, у захтеву је написано да се подвуку реченице „које имају *израз* са метонимијом“. Требало би избегавати овакву слободну употребу термина, јер *израз* има у лингвистици врло специфично значење и не може се односити на било коју реч или део реченице.

У следећем задатку потребно је одредити да ли је у наведеним реченицама употребљена метафора или метонимија. Од четири реченице, две садрже метонимију:

- 1) *Ври лонче.*
- 2) *Убаци две-три лопате у пећ.*

Метонимија у оба наведена примера заснована је на истом механизму: НАЗИВ ПОСУДЕ ЗА САДРЖАЈ. У задацима се не увежбавају чак ни они механизми дати уз примере у лекцији о метонимији.

1. е) Иако се у лекцији уочава рашчлањавање садржаја на дефиниције, примере, објашњења, задатке, не можемо рећи да систематични приказ грађе доприноси њеном разумевању, јер садржај лекције није адекватан ни усклађен са лексиколошким знањима. Нема систематизације градива ни на крају лекције, али ни након низа лексиколошких лекција.

1. ж) Нема допунских текстова за ширење знања.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, али не и са лингвистичким знањима, као ни са логичко-дидактичким критеријумима (нпр. неусаглашеност примера и дефиниција, инструкције задатка и понуђених одговора у њему и сл.). Иако је већина примера наведена у контексту реченице из свакодневног језика, што је један од показатеља функционалног приступа, пред нама је случај када је такав приступ неефикасан, будући да наведени примери не корелирају сасвим са дефиницијама које не одговарају научним датостима.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ.

4. Не налазимо инструкције којима се указује ученицима на различите технике учења и којима се унапређује њихова способност самообразовања.

5. У овој лекцији (и уџбенику) не постоји начин да ученик провери и вреднује своја знања.

6. а) Не успостављају се експлицитне везе са осталим лексиколошким појмовима, осим физичке блискости у уџбенику.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.2.5.2. Издавачка кућа „Klett“

VIII разред

1. а) Лекција не садржи „претходне организаторе знања“, већ се наставља на текст лекције о метафори (Клет 8: 83).

1. б) У лекцији се полази од примера, након чега се метонимија дефинише, а кроз два задатка за вежбање који следе указује се на још понеке примере ове појаве. Тако је ова лекција

заснована на индуктивно-дедуктивном мисаоном путу. Намењена је смисленом рецептивном учењу, уз обележја учења путем откривања у два задатка која је прате.

1. в), г) Полази се од лексеме *чаша*, која означава „малу посуду из које се пије”, али она у реченици *Попио је чашу воде* означава „количину течности која стане у чашу”. У објашњењу се наводи да је „[п]ојам *чаше* као предмета повезан са количином течности која у њега стане”, па је отуда могуће употребити име посуде за количину која у њу стаје (*idem*: 83–84). У наставку се наводи следеће: „Тако *школа* може означавати и ученике (*Цела школа је на распусту*), *злато* накит (*Она увек носи злато*) и сл.”.

Пример којим се ученик уводи у метонимију је сасвим добро одабран. Заснован је на образцу ПОСУДА ЗА КОЛИЧИНУ, који је заснован на конкретним, опишљивим ентитетима и визуелно свеобухватним. Од свих метонимијских формула ово је најбазичнија и у настави од ње треба полазити. Занимљиво је да се у наставку наводи „Тако *школа* може означавати и ученике”. Заправо, образац УСТАНОВА ЗА ЉУДЕ У ЊОЈ представља (у логичком смислу) подтип наведене формуле ПОСУДА ЗА КОЛИЧИНУ/САДРЖАЈ У ЊОЈ (јер УСТАНОВУ замишљамо као САДРЖАТЕЉ/ПОСУДУ, а ЉУДЕ У ЊОЈ као САДРЖАНИ ОБЈЕКАТ/САДРЖАЈ), па је и сам заменички прилог *тако* из објашњења сасвим јасно употребљен (у значењу „на тај начин”). Ипак, у наставку исте реченице, као што изнад видимо из цитата, наводи се и *злато*, које може означавати накит. Овај пример се не уклапа у постојећи образац. Отуда би га требало посебно издвојити, како би се ученику сугерисало да обрати пажњу на такав тип везе између два „повезана” појма.

Након констатације да наведени примери илуструју још један начин (пored метафоре) на који речи проширују своја значења, следи графички издвојена дефиниција:

„**Метонимија** је преношење имена једног појма на други појам на основу њихове повезаности” (*idem*: 84).

Наведена дефиниција је усклађена са претходним примерима и, можемо рећи, прихватљива је у лексиколошком смислу. Ипак, сматрамо да би ученицима требало прецизирати о каквој се повезаности ради, јер је такво одређење веома широко. (Између осталог, *повезаност* може бити и асоцијативна, што онда никако не може бити метонимија.). Стога сматрамо да је у уџбенику, у првом кругу усвајања ове појаве, веома важно истаћи да је реч о појмовима које повезује физичка **блискост** (или непосредни контакт). Након тога се, у наредним круговима, уводи појам *логичке везе*, који не треба да претходи појму *блискости* (као и што у случају метафоре појам *асоцијативне везе* не треба да претходи појму *сличности*). За ученика основне школе појам *логичке везе* још увек није довољно чврсто изграђен. За њега је појам *логичког* готово истозначан појму *логичног*, па зато врло често има шире значење. Судећи по томе, и за именовање горњег округластог дела ексера *главом* може рећи да је „логично”. То јест, сличност се за њега успоставља на основу „логичних” веза. Другим речима, он ће разумети „логику” именовања и у метафоричком процесу. Из наведених разлога врло је незахвално у основној школи усвајати метонимију, за чији ће механизам прва, кључна реч бити *логичка* веза. С таквим њеним одређењем прети опасност да се она надаље укршта са метафором. Чини се да је то један од разлога што наши ученици (па и студенти) касније с напором разликују ове механизме – јер у првом кругу учења границе међу њима не буду јасно постављене. Разуме се да би појам *логичке везе* требало увести, али тек у средњој школи, откада ће она постати главно обележје овог односа.

Можемо закључити да је у овом уџбенику однос између наведених примера и дефиниције недовољно прецизан. Број примера би могао бити већи (само три примера дају се у самом тексту лекције, док се у задацима који следе јављају још два). У лекцији се не наводе метонимијске формуле.

1. д) У овој лекцији нема илустрација.

1. ђ) Лекцију прате два задатка – један затвореног и други отвореног типа. У првом од њих потребно је заокружити слово испред реченице у којој је значење именице *кућа* настало метонимијом (а. *После дугог одмора пожелим да се вратим кући.* б. *Њихова кућа има неколико спратова.* в. *Цела кућа обрадовала се његовом писму.*). Метонимијско значење, из треће реченице, добијено је метонимијском формулом која је већ кроз примере дата у тексту лекције. Овај пример је пандан наведеном примеру *Цела школа је на распусту*, отуда пред овим захтевом ученик не би требало да има недоумице. Други задатак је отвореног типа и усмерен је на продуковање примера који се односе на оба механизма. Ученик има задатак да напише по један пример за метафору и метонимију у којима ће употребити реч *тањир* (нпр. *летећи тањир*, *тањир суне*).

На крају уџбеника, у Тесту за самооцењивање бр. 14, од десет задатака само два се односе на метонимију и оба су затвореног типа. У првом од њих (којим се проверава и метафора) потребно је препознати реченицу у којој подвучена реч има метонимијско значење (*Цело село спава. (То значи да спавају становници села.)*). У другом задатку треба заокружити слово испред реченице у којој је реч *Београд* остварена у метонимијском значењу (а. *Београд је милионски град.* б. *Главни град Србије је Београд.* в. *Београд се рано буди.* г. *У недељу путујемо за Београд.*). Метонимијско значење из примера под в) остварено је по истој формули као и значење именице *село* у претходном задатку: НАСЕЉЕНО МЕСТО ЗА СТАНОВНИКЕ ТОГ МЕСТА. И ова формула је на неки начин подтип формуле ПОСУДА ЗА САДРЖАЈ, јер НАСЕЉЕНО МЕСТО замишљамо као САДРЖАТЕЉ/ПОСУДУ, док СТАНОВНИКЕ као САДРЖАНИ ОБЈЕКАТ/САДРЖАЈ. У том смислу решавање ових задатака ученицима неће представљати никакав проблем, јер се у њима не суочавају са новим, непознатим метонимијским формулама.

1. е) Градиво је изложено поступно и разложено је на мање целине, што олакшава његово усвајање. Након првог задатка у лекцији даје се и кратак теоријски осврт на процесе именовања појава и појмова у језику. Наведено је да је један од начина сачинити реч творбеним средствима или је позајмити из другог језика, док је други начин употребити постојећу реч из језика, која ће добити ново значење. Пример који илуструје тај начин је метафора (наведена је лексема *миш*). Ипак, као закључак издвојен из преосталог текста издваја се да су метафора и метонимија „два најважнија начина на која реч може добити нова значења” (*idem*).

1. ж) На маргини ове лекције, у рубрици *Занимљивости!*, наводи се допунски текст, али он није у директној вези са метонимијом. Реч је о прилагођеном одломку из књиге *Приче о речима* Милана Шипке, у коме се говори о значењу речи које је променљиво кроз време.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, али и са лингвистичким знањима. Прилагођен је ученицима, примери су искључиво прототипични. Дати су у реченицама које су блиске учениковом језику, чиме се постиже функционалност у приступу.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговала индивидуализација, осим задатака за вежбање.

4. Не бележимо инструкције којима се подстиче самообразовање ученика.

5. У решењима задатака на крају уџбеника ученик може проверити своје одговоре.

6. а) Успостављена је веза са метафором, као другим најважнијим начином на који реч добија нова значења, али и са творбом речи и позајмљивањем речи из страних језика, као процесима којима се користимо да бисмо именovali нову појаву.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује, осим прилагођеног текста са маргине из књиге *Приче о речима* М. Шипке, који може подстаћи ученика да истражи и друге текстове из ове публикације.

7.4.2.5.3. Издавачка кућа Вулкан издаваштво – Вулкан знање

VIII разред

1. а) Градиво о метонимији надовезује се постепено на градиво о метафори (Вулкан 8: 165).

1. б) Полазећи од примера долази се до дефиниције лексичке метонимије, која се потом јавља и у задацима за вежбање. Можемо закључити да је лекција заснована на индуктивно-дедуктивном мисаоном путу и намењена је смисленом рецептивном учењу. Елементи учења путем откривања и у овој лекцији могу се препознати у задацима за вежбање.

1. в), г) С почетка лекције наводи се пример *Кад устане кука и мотика*, у коме ученик треба да препозна метонимију као стилску фигуру и да објасни значење овог стиха. У наставку се јасно образлаже да се наведена фигура назива *поетском метонимијом* и да има функцију сликовитог изражавања у књижевном делу. На овај начин се полази од познатог појма и иде ка сродном, непознатом појму.

У наставку се *поетској метонимији* конфронтира појам *лексичке метонимије*, коју користимо „у свакодневном говору за настајање нових значења речи и богаћење речника” (*idem*: 166).

Ученику се у вези са овим појмом у наставку дају четири реченице, у којима је подвучена по једна реч, а он има задатак да објасни значење сваке од њих.

- 1) Сви у разреду волимо да читамо *Толкина*.
- 2) Мама је скувала *сутлијаш* и ја сам појела пуну *чинијицу*.
- 3) *Србија* је поздравила младе математичаре и физичаре који су освојили награде на међународном такмичењу.
- 4) Сазнали смо да ће *школа* учествовати у хуманитарној акцији за прикупљање помоћи, намењеној деци која имају здравствених проблема.²⁷⁸

Након што се добију одговори да *Толкин* означава Толкинова дела, *чинијица* – садржај у њој, *Србија* – становнике Србије, *школа* – ученике и запослене у њој, ауторке указују да су подвучене речи употребљене са метонимијским значењем, тј. да су „замена за неку другу реч са којом су у некој узајамној вези” (*idem*: 167; подвлачење је наше). Овде би требало обратити пажњу на чињеницу да ће метонимијски употребљена реч неретко бити замена за групу речи (синтагму) која означава појам који је са њом у узајамној (блиској) вези. Одатле следи да наведено објашњење није сасвим прецизно.

Иако метонимијске формуле нису експлициране у садржају лекције, можемо запазити да се у наведеним примерима крију следећи обрасци, и то наведеним редом: ИМЕ АУТОРА ЗА ЊЕГОВО ДЕЛО, ПОСУДА ЗА САДРЖАЈ У ЊОЈ, НАЗИВ МЕСТА/ДРЖАВЕ ЗА СТАНОВНИКЕ ТОГ МЕСТА/ДРЖАВЕ, УСТАНОВА ЗА ЉУДЕ У ЊОЈ. Веза заснована на посесивној релацији (АУТОР) претходи конкретном

²⁷⁸ Запазили смо да су поједини примери у овом уџбенику дати у дугим, сложеним реченицама. За усвајање граматичких концепата то није сасвим пожељно, јер такви примери делују приметно, што није циљ лекције. Колико год да је садржај наведених реченица васпитни и примерен узрасту, он не треба да функционише на штету основног образовног циља.

односу садржавања (ПОСУДА), иза кога следе његови подтипови, али идући од општијег (ДРЖАВА) до конкретнијег (УСТАНОВА).

Изнад наведено објашњење прати графички издвојена дефиниција:

„Преношење назива једне речи на другу по некој узајамној, логичкој вези назива се **метонимија**” (*idem*; подвлачење је наше, В. И.).

Наведена дефиниција такође није прецизно формулисана. Поставља се питање: шта значи „назив (једне) речи”, односно како реч може имати назив? Уместо овакве формулације, било би погодније рећи *назив једног појма* или *име једног појма*. Притоме, по *називом/именом* не мора се подразумевати увек реч, већ то може бити и неки синтагматски склоп (као што смо видели из наведених примера). Суштина је да су појмови међу којима долази до преноса имена део истог домена. У наведеној дефиницији речено је да су они у некој узајамној, логичкој вези. Такво одређење је исправно, мада би најједноставније (и најразумљивије) било рећи да су ти појмови блиски, тј. да их повезује однос *блискости*.

Иза дефиниције образлаже се разлика између метафоричког и метонимијског механизма. Такав поступак сматрамо значајним. Ове појмове – који, ако се добро не савладају, касније у ученичком знању неретко интерферирају – треба упоредити, односно исказати кључне разлике међу њима. На том месту казано је да се метафора заснива на сличности између два појма, док се метонимија „заснива на узајамној, логичној вези између појмова” (*idem*; подвлачење је наше, В. И.). Проблем увођења појма *логичке* везе, на који смо изнад указали, у тексту овог уџбеника се лепо манифестује. Сами аутори у дефиницији користе термин *логичка* веза, а у образложењу употребљавају његов пар(сино)ним – *логична* веза, који, како је показано, може ученика лако навести на погрешан траг.²⁷⁹

лѳгичан, -чна, -чно **1. а.** *који је у складу са законима логике, који се заснива на принципима логике: ~ закључак, ~ мисао, ~ памћење, ~ размишљање. б.* *који одговара природи ствари, који нужно проистиче из одређене законитости, природан, нормалан: ~ последица (нечега). 2.* *који правилно расуђује, разборит, разуман; који се не поводи (само) за осећањима, трезвен, реалан.*

лѳгичкѳ, -а, -ѳ **1.** *који је у вези са логиком (као науком, научном дисциплином), који се односи на логику (као науку): логичке категорије, ~ правац. 2.* *који је у складу са законима логике, који нужно проистиче из одређене законитости, логичан: ~ одговор, ~ расуђивање (РСЈ 2018).*

У наставку је образложено значење метонимијски употребљених лексема из изнад наведених примера (*Толкин* – *Толкинова дела*, *школа* – *ученици и радници у њој*). Ученику се на крају даје налог да се присети онога што је научио о метонимији из књижевности (током обраде песме *Почетак буне против дахија*). Повратак на поетску метонимију, након дефинисања и образлагања лексичке, није добро решење. На тај се начин ова два појма, која треба јасно разграничити овом лекцијом, поново доводе у везу, што само може негативно утицати на сазнајни процес.

²⁷⁹ Управо овај лексемски пар (*логичный–логический*) наводи Н. В. Кашина (2011: 42) као пример паронима који се дају ученицима на Државном испиту (ЕГЭ) из руског језика у Русији. Ауторка представља пример задатка затвореног типа, у коме ученик треба да заокружи слово испред реченице у којој је један од чланова овог пара употребљен погрешно. Овакви примери се, према наводима Кашине, дају ученицима у задацима са основног нивоа постигнућа.

(Морамо приметити да се на Завршном испиту у Републици Србији питања у вези са семантичким разликама паронима не јављају у задацима са овог нивоа, а како пракса показује, готово да се не могу очекивати ни на вишим нивоима (исп. нпр. Збирка задатака из српског језика ³2021). Када је у питању Државна матура, која је у нашој земљи у процесу имплементације, на првом пилот тестирању (2020) један задатак са другог нивоа постигнућа односио се на парониме. У њему је сваки члан паронимских парова требало повезати са одговарајућим значењем.)

Закључујемо да је број примера којима се илуструје лексичка метонимија сасвим довољан. Они су контекстуализовани и блиски ученичком искуству. Ипак, дефиниција метонимије није тако прецизна, може бити приметна, као и објашњења која је прате.

1. д) У овој лекцији нема илустрација у вези са метонимијом као лексичким механизмом. Поред наведених примера наведен је портрет Ц. Р. Р. Толкина, али он има функцију само да доведе у везу поменуто име са ликом писца, тј. да текст граматике премрежи примерима, илустрацијама и асоцијацијама усмереним на књижевно стваралаштво.

1. ђ) У рубрици *Зарони и знање изрони!* проналазимо пет задатака, од којих су два посвећена метонимији (прва три описана су у одељку о метафори). У једном од њих дата је реченица *Не волим чај, али попио сам целу шољу када сам се вратио са скијања, како бих се мало угрејао*, у којој треба подвући метонимију и објаснити њено значење. Пример је врло једноставан (шољу) и сродан једном од наведених примера из лекције (исп. пр. 2) –*чинијица*). У другом задатку дате су две реченице, а у њима је потребно подвући речи са метонимијским значењем: 1) *Сјајно свира Моцарта, али вежба и Шопена*. 2) *Крагујевац се сећа стрељанох ђака и негује успомену на њих*. У обема реченицама такође се уочавају примери сродни онима из лекције. У првој од њих метонимијско значење засновано је на посесивној вези, док је у другом оно засновано на истом принципу као и трећи пример из лекције (исп. Србија). Можемо закључити да се наведеним задацима за вежбање утврђује метонимијски механизам заснован на примерима из лекције, та да у њима нема нових образаца који би отежали решавање задатака. Очекивали смо већи број примера који се односи на метонимију.

У рубрици *Кутак за моје примере*, коју смо поменули и у поглављу о метафори, ученик има задатак да послуша говор околине и да прибележи примере у којима препозна метонимију (и метафору).

1. е) Део лекције о метонимији испреплетен је са садржајем о метафори, али је јасан и систематично устројен. Недостаје систематизација на крају ове лекције или низа лекција посвећених лексикологији.

1. ж) Не налазимо допунске текстове за проширивање знања.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, а са лингвистичким знањима у великој мери, мада не потпуно. Иако је суштина метонимијског преношења имена представљена, на ову неусаглашеност утиче непрецизно формулисање дефиниције лексичке метонимије, а дефиниција представља једну од кључних тачака сваке лекције из језика. Контекстуализованим примерима у реченицама блиским учениковом језику и искуству доприноси се функционалности приступа.

3. Нема нарочитих налога којима би се неговао индивидуални приступ, осим задатака за вежбање.

4. Последњи налог за праћење језика околине може допринети развоју учениковог полусамосталног истраживачког рада.

5. У лекцији и у уџбенику не постоји прилика за самоевалуацију стечених знања.

6. а) Успостављена је корелација са лексичком метафором, али и са поетском метонимијом.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.2.5.4. Издавачка кућа Едука

VIII разред

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) Лекција о метонимији се у овом уџбенику, као и лекција о метафори, састоји од дефиниције и примера. Дакле, заснована је на дедуктивном путу и намењена је смисленом рецептивном учењу.

1. в), г) На самом почетку објашњава се порекло термина *метонимија*, који потиче из грчког језика и означава „замену имена”. Уколико се на овом значењу задржимо и упоредимо га са значењем термина *метафора*, оно може бити корисно у разумевању метонимијског механизма. Дакле, неретко ће оба појма који ступају у метонимијску везу имати своје име, само ће због њихове блискости име једног појма бити замењено именом другог (нпр. *Наша школа је победила – Наши ученици су победили*).

Иза објашњења порекла имена, метонимија се у наставку текста дефинише:

„У језику представља замењивање једне речи (лексеме) или групе лексема другом речи (лексемом) с којом има блиску (логичку) везу” (Едука 8: 146).

Дефиниција је на први поглед представљена сасвим исправно. Ипак, ако пажљивије погледамо, можемо видети да је у њој речено да се једна лексема замењује другом с којом има блиску везу. Ипак, ако бисмо желели бити сасвим прецизни, морамо рећи да нису лексеме у блиској вези (можда и јесу у менталном лексикону, али то није питање ове лекције), већ појмови на које се оне односе. Међу тим појмовима постоји блискост (одн. логичка веза). На првом месту је у дефиницији поменута *блискост*, што је, сматрамо, исправно, док је појам *логичке* везе уведен додатно, у загради.

Први, истакнути пример, којим се илуструје метонимија јесте следећи:

Сви људи у згради спавају. → Цела зграда спава.

Иако у њему није назначено које је значење метонимијско, оно је обележено испод, у представљеној табели са додатним примерима (*idem*):

Основно значење	Метонимијско
<u>произвођач/аутор</u> Читам <i>Андрићеве</i> књиге.	<u>производ</u> Читам <i>Андрића</i> .
<u>просторија</u> Бирамо <i>кухињски</i> намештај / намештај за <i>кухињу</i> .	<u>намештај у просторији</u> Купили смо нову <i>кухињу</i> .
<u>посуда</u> На столу су два <i>тањира</i> .	<u>количина која стаје у посуду</u> Појела сам два <i>тањира</i> .
<u>материјал</u> Купили смо кашике и виљушке од <i>сребра</i> .	<u>производ од тог материјала</u> Купили смо <i>сребро</i> за ручавање.

Морамо најпре рећи да се метонимијске формуле и примери обично представљају у смеру од метонимијски употребљене лексеме до рашчитавања њеног значења, јер такав смер одговара и метонимијским формулама (нпр. *Цела зграда спава = људи у њој*; ЗГРАДА ЗА ЉУДЕ У ЊОЈ). Отуда

примећујемо да је смер представљања примера у овој лекцији реверзибилан, а то ће утицати на читљивост дате табеле. Ако погледамо само први случај, видимо да се под категоријом ПРОИЗВОЂАЧ/АУТОР наводи пример *Читам Андрићеве књиге*, а да је пример *Читам Андрића* подведен под категорију ПРОИЗВОД. Прво – у оба примера курзивом је истакнуто само име писца. У метонимијски процес пак улази цела синтагма *Андрићеве књиге* и лексема *Андрић*. Друго – зар *Андрићеве књиге* не представљају ПРОИЗВОД? Треће – зар се у метонимијском значењу не употребљава име АУТОРА, а не ПРОИЗВОДА, како је написано у табели? Таква и слична питања могла би се поставити за сваки од четири примера из табеле, па лако закључујемо да њена форма не одговара сасвим истини о метонимији и сазнајном процесу којим се она усваја. Наиме, формула у целини стоји за пример са метонимијским значењем:

Читам *Андрића*. (= *Андрићеве књиге*) – ИМЕ АУТОРА ЗА ЊЕГОВО ДЕЛО

Уколико се само осврнемо на формуле које се у овом уџбенику експлицитно наводе, видећемо да су оне представљене следећим редоследом: (1) ЗГРАДА ЗА ЉУДЕ У ЊОЈ, (2) ИМЕ АУТОРА ЗА ЊЕГОВО ДЕЛО, (3) ПРОСТОРИЈА ЗА НАМЕШТАЈ У ЊОЈ, (4) ПОСУДА ЗА КОЛИЧИНУ КОЈА У ЊУ СТАЈЕ И (5) МАТЕРИЈАЛ ЗА ПРОИЗВОД ОД ТОГ МАТЕРИЈАЛА.

Наведени обрасци нису распоређени у складу са критеријумом једноставности. Међу њима видимо конкретне обрасце САДРЖАВАЊА, распоређене од најопштијег до најконкретнијег (1, 3 и 4), потом обрасце засноване на посесивном односу (2), али и на узрочно-последичном (5).

Можемо закључити да је дефиниција метонимије, дата с почетка, помало непрецизна, док су примери несувисло представљени и отежавају разумевање функционисања овог механизма. Редослед образаца би требао бити једноставнији, уређенији и усклађенији са когнитивном захтевношћу.

1. д) У овој лекцији нема илустрација.

1. њ) Иза лекције о метонимији следи осам задатака за вежбање који се односе на све лексиколошке појмове у ужем смислу из уџбеника. Метонимија се испитује кроз три задатка. У првом задатку потребно је термин *метонимија* повезати са одговарајућим значењем овог појма. Одговор предвиђен као тачан јесте „замењивање појмова према блиској логичкој вези”. Ипак, код метонимије није реч ни о каквом *замењивању појмова*, а такође је помало плеонастичан спој *блиска логичка* веза. Након увида у овај задатак стиче се утисак као да није исти аутор писао лекцију и састављао задатке. У наредном питању потребно је означити слово испред језичко-стилског средства употребљеног у стиху „Кад устане кука и мотика” (а. метафора, б. метонимија, в. персонификација). Као што смо запазили и у вези са метафором, не треба уз лекције о лексичким механизмима проверавати знање стилских фигура, јер такви задаци представљају запреку у разлучивању ових појава. Најзад, у трећем задатку, којим се проверава знање метафоре и метонимије, у свакој од пет датих реченица потребно је препознати један од ова два механизма. Метонимија се јавља у три реченице: 1) *Цео град је изашао на улицу.*; 2) *Урадио је то са својих десет прстију!* и 3) *Важно је имати кров над главом.* Први пример лако је препознатљив, будући да се, опште узев, уклапа у однос САДРЖАВАЊА, наведен у лекцији. Ипак, друга два примера заснована су на формули ДЕО ЗА ЦЕЛИНУ, која у лекцији није поменута и која представља типични синегдохски образац (који неки сматрају подврстом метонимије). Уколико се од ученика тражи да препознају овакве примере, онда се њихов механизам мора објаснити у тексту лекције.

1. е) Градиво се састоји од дефиниција и примера, па отуда га и није било тешко систематично представити. Мада, примећујемо да дефиниција није посебно графички истакнута, већ су истакнути примери. Лексиколошки појмови утврђују се задацима за вежбање, а потом су систематизовани на графичком приказу на посебној страни (*idem*: 148), на коме метонимија стоји

равноправно са метафором. Репрезентована је примером *Цела школа га воли* и дефинисана кратко и, досада у овом уџбенику, најпрецизније: „Преношење имена једног појма на други појам на основу блиске, логичке везе”.

1. ж) Нема допунских текстова.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, али није сасвим лингвистички ни логички прецизна. Садржи методичке недостатке у представљању примера. Иако се ауторка примерима из свакодневног језика трудила да приступ начини функционалним, он не може пренебрегнути логичке и лингвистичке недостатке на које смо указали.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим задатака за вежбање.

4. Нема налога за самостално истраживање нити подстицања различитих техника учења, којима би се развијале ученикове самообразовне вештине.

5. У овом уџбенику ученик нема могућности да самостално евалуира стечена знања.

6. а) Током лекције се не успостављају везе са осталим лексиколошким појмовима, али су они умрежени у задацима за вежбање (полисемија, метафора, метонимија), као и на мапи ума на крају низа лексиколошких лекција.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.2.5.5. Издавачка кућа Нови Логос (а)

VIII разред

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) Полази се од примера и њихових објашњења, а на основу њих се изводи дефиниција метонимије. У наставку лекције ученицима се дају задаци у којима се срећу са новим примерима. Дакле, можемо рећи да је лекција заснована на индуктивно-дедуктивном мисаоном процесу. Намењена је смисленом рецептивном учењу, а у њој су присутни и елементи учења путем откривања.

1. в), г) Лекцију отварају четири пара реченица, у којима је једна лексема у првој реченици употребљена у основном значењу, а у другој у метонимијском (Логос 8а: 308):

1) а. У школи проводимо много времена.

б. Цела школа је учествовала на приредби.

2) а. Сипала сам сок у чашу. б. Попила сам чашу сока.

3) а. Прочитала сам *Мост на Жети* Иве Андрића. б. Увек радо читам Андрића.

4) а. Спортисти су допутовали у град. б. Цео град је поздравио спортисте.

На основу датих примера ученик треба да сагледа и објасни значење подвучене речи у свакој реченици под *а*, а затим да то значење упореди са значењем исте речи у реченици под *б*. Испод наведених примера добијају објашњење да именица *школа* у реченици под *б* означава

ученике и наставнике у њој, именица *чаша* – течност, *Андрић* – Андрићева дела, *град* – становнике града. У наставку се констатује да је „реч о значењима која су у некаквој вези са основним”, те да су она добијена метонимијом.

Након наведених објашњења, ученику се уводи појам *метонимије*, али се он даље разјашњава упрошћенијим, табеларним приказом наведених примера.

Вишезначна реч	Употреба речи у основном значењу	Метонимијска употреба речи
школа	школа – установа	школа – ученици и наставници
чаша	чаша – посуда	чаша – пиће*
Андрић	Андрић – писац	Андрић – дела
град	град – насељено место	град – становници

*Треба запазити да се у другом пару реченица, реч *чаша* из примера под *б* непрецизно у објашњењу рашчитава као „течност” (**Попила сам течност сока.*), а потом у табели и као „пиће” (**Попила сам пиће сока.*) уместо као „количина која стане у чашу” (нпр. *Попила сам онолико сока колико стаје у чашу.*)²⁸⁰

Испод табеле следи графички истакнута дефиниција, заједно са издвојеним најфреквентнијим метонимијским формулама употребљеним у примерима из лекције:

„**Метонимија** је језички процес у којем се име једног појма преноси на други појам на основу неке логичке везе међу њима:

- [1] установа → људи који живе [sic!] и раде у тој установи,
- [2] посуда → количина која стаје у ту посуду,
- [3] име уметника (писца, сликара, музичара) → уметничко дело,
- [4] насељено место (село, град, варош) → становници тог места” (*idem*).

У наведеној дефиницији указано је на (1) пренос имена једног појма на други појам (2) на основу *неке логичке везе* (која се експлицира у продужетку дефиниције). Можемо приметити да се у овој лекцији не помиње појам *блискости*, већ само *логичке везе*, што не сматрамо погодним термином за прво сретање са лексичком метонимијом у основној школи. У првој наведеној формули показује се да назив установе означава људе који живе (и раде) у њој – па се поставља питање ко *живи* у некој установи? Када је реч о другој формули, она је овде исправно наведена: ПОСУДА – КОЛИЧИНА КОЈА СТАЈЕ У ТУ ПОСУДУ. Најзад, ако посматрамо редослед метонимијских образаца, можемо приметити да се они не нижу према степену захтевности. Најбазичнија је друга наведена формула – ПОСУДА ЗА КОЛИЧИНУ, њени подтипови били би најпре (према величини и обухватности) УСТАНОВА ЗА ЉУДЕ У ЊОЈ, а потом и НАСЕЉЕНО МЕСТО ЗА СТАНОВНИКЕ ТОГ МЕСТА. На крају, као апстрактнији, треба навести однос посесивности: УМЕТНИК ЗА ЊЕГОВО ДЕЛО. Уколико бисмо примере навели редоследом који је усклађен са њиховом когнитивном захтевности, он би требало да изгледа овако: 1. [2], 2. [1], 3. [4] и 4. [3].

Можемо закључити да је број примера у овој лекцији сасвим достатан, али да би они могли бити боље распоређени. Наведена дефиниција јасно са њима корелира. Ипак, метонимија је у њој

²⁸⁰ Овде је занимљиво приметити да пример са метонимијски употребљеном речју *чаша* (*Попила сам чашу сока*) не преноси само поруку да је у питању „количина сока која стаје у чашу”, већ и да је та количина сока заиста попијена из чаше, а не из флаше, шоље или какве друге посуде. Дакле, ако смо количину сока која стаје у чашу попили из флаше, нећемо рећи *Попила сам чашу сока*. То, заправо, значи да метонимијски употребљена лексема која означава неку посуду преноси поруку и о количини материје која у њу стаје, али и о типу посуде која је део дате ситуације. Овакве и примере са другим типовима метонимијских образаца треба истражити на ширем корпусу.

објашњена само преко *логичке* везе, док се појам *блискости* појмова не помиње, што сматрамо недостатком у лекцијама намењеним првом кругу усвајања овог механизма.

1. д) У овој лекцији нема илустрација. Ипак, сматрамо их корисним у лекцијама које се тичу механизма полисемије.

1. њ) Лекцију прате три задатка – један затвореног и два отвореног, продуктивног типа. У првом од њих понуђена су четири реченична пара, а ученик треба да у свакоме подвуче именицу која је остварена у метонимијском значењу (а. *Појела је тањир супе*. б. *На часу музичког често слушамо Баха*. в. *Цео биоскоп се смеје сценама из филма*. г. *Нови Сад сваке године организује позоришни фестивал*.). У другом задатку наведена је реченица *Узбунили су целу кућу*, а ученик треба да објасни метонимијско значење истакнуте именице. Најзад, у трећем задатку, дате су три именице – *Змај* (Јован Јовановић), *чинија* и *солитер*, које треба употребити у реченицама у метонимијском значењу. Све метонимије из задатака за вежбање реализују се према формулама из лекције, а задаци отуда имају функцију утврђивања знања.

Након ове лекције, уследиће задаци за вежбање који се односе на полисемију и њене механизме. У два од пет задатака испитује се метонимија. У једном од њих задата је реченица: *Лепо пева, има добро грло*, а ученик треба да напише који механизам у њој препознаје. Метонимија у овом примеру заснована је на механизму ДЕО ТЕЛА ЗА ФУНКЦИЈУ КОЈУ ТАЈ ДЕО ОБАВЉА, која се у лекцији о метонимији није јавила, па ће ученик моћи да посредством овог примера имплицитно усвоји нову формулу. Други задатак заснован је на продукцији – потребно је саставити реченицу у којој је именица *срце* употребљена у метонимијском значењу.

Можемо закључити да се у уџбенику јављају разноврсни задаци, од нивоа препознавања до нивоа продукције, као и да се на њима углавном увежбавају формуле описане у лекцији, али да се у неком примеру може посредно усвојити и нови метонимијски образац.

1. е) Лекција је систематично обрађена – од примера преко објашњења, истакнуте дефиниције и основних формула па до задатака за вежбање. На крају читавог поглавља посвећеног лексикологији и лексици ученик може сагледати мапу ума, на којој је метонимија у координираном односу са метафором, а обе у субординираном односу према полисемији (*idem*: 325).

1. ж) Нема допунских текстова за проширивање знања.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, а објашњења са лингвистичким знањима (уз понеке мање непрецизности). Језик је јасан, разумљив, а примери метонимија наведени у реченицама из свакодневног језика, које доприносе функционалности овог приступа.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим задатака за вежбање.

4. Не налазимо инструкције којима би се развијале ученичке самообразовне способности.

5. У решењима задатака за вежбање, која се налазе на крају уџбеника, ученик може проверити тачност својих одговора и тако евалуирати ниво утврђености својих знања.

6. а) У тексту лекције не успостављају се експлицитне везе са осталим лексиколошким појмовима, осим у задацима за вежбање, као и на мапи ума, на којој су сви лексиколошки и лексички појмови из уџбеника приказани са поједностављеним везама.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.2.5.6. Закључак о метонимији у уџбеницима за основну школу

Анализа лекција у којима се обрађује метонимија показала је да се ова категорија у уџбеницима уводи након метафоре, а каткад се са њом и преплиће. Такав приступ, као што смо на неколико места истакли, није усклађен са онтолингвистичким налазима, тј. са психодидактичким приступом уводне обраде лексиколошких категорија, према коме би превасходно требало кренути од синегдохе и метонимије, а затим доћи до метафоре.

У већини анализираних лекција метонимија је представљена пожељним индуктивно-дедуктивним путем (Завод, Клет, Вулкан, Нови Логос), док је само једна од њих дедуктивно оформљена (Едука).

У свим лекцијама примери којима се илуструје овај механизам су контекстуализовани у реченицама блиским учениковом језику и искуству. Ипак, они нису увек сасвим пажљиво одабрани (Завод). Када је реч о њиховом квантитету, уџбеници Завода и Клета не нуде достатан број примера, док ће лекције других издавача бити нешто засићеније примерима (Вулкан, Едука, Нови Логос).

Формулативност метонимијског механизма помиње се у лекцијама трију анализираних издавача – Завода, Едуке и Новог Логоса. Ипак, метонимијске формуле у њима нису представљене подједнако успешно. У уџбенику Завода понуђене су четири формуле, али њихов одабир није сасвим репрезентативан. Едукина граматика доноси такође четири формуле, али су оне приметно представљене у табели, па она није довољно читљива. У Логосовом уџбенику наведен је исти број формула, али оних које представљају прототипичне обрасце метонимијских преношења. У граматикама за осми разред остала два издавача, Вулкана и Клета, формулативност метонимије се не помиње. Ипак, примери који се наводе засновани су на четири обрасца у случају Вулканове граматике, док је у лекцији издавачке куће Клет тај број још мањи: примери су засновани на три метонимијске формуле.

Једно од запажања у вези са метонимијским обрасцима које сматрамо важним у нашем приступу јесте чињеница да је редослед навођења формула готово у сваком уџбенику произвољан, односно није усклађен са захтевношћу њихове когнитивне обраде. Овај податак говори у прилог тези да аутори уџбеника не поштују психодидактички приступ у обради градива, намењеног ученичкој свести. У том смислу једино се издваја уџбеник издавачке куће Клет, у коме је редослед (додуше малобројних) примера врло вешто одабран.

Дефиниција метонимије има три критеријална обележја: (1) реч је о преносу имена, (2) међу појмовима, (3) која су у блиској (логичкој) вези. На наше изненађење, готово да нема анализираног уџбеника који ће дати потпуно адекватну дефиницију. У неким од њих оне су сасвим промашене (Завод за уџбенике), што потпуно дисквалификује употребу ове лекције у наставној пракси. У другима оне су сведеније и уопштеније (Клет), или непрецизне (Вулкан, Едука). Граматика издавачке куће Нови Логос понудиће дефиницију метонимије у којој се помињу сва три обележја, мада не и појам *блискости* (већ само *логичке* везе), што сматрамо малим недостатком. Да је реч о појмовима које одликује блискост, указује само граматика Едуке, мада ће се у тој дефиницији непрецизно указати да је реч о блискости међу лексемама (а не појмовима на које се оне односе).

Ни у једној анализираној граматичкој се не успоставља разлика између метонимије као стилске фигуре и метонимије као лексичког механизма. Иако у лекцији Вулкана постоји такав покушај, он је појединим примерима осујећен. Слична је ситуација и у Едукином уџбенику, у коме се кроз задатке ове две категорије изједначују. Са друге стране, у осталим уџбеницима овај

однос се не помиње, а самим тим се ни не успостављају никакве сличности и разлике (Завод, Клет, Логос).

Занимљиво је да се ни у једном уџбенику метонимијски механизам не илуструје визуелно. Илустрације би пак биле сасвим пожељне, будући да се њима може конкретизовати блискост појмова у оквиру истог домена, чиме се метонимија може боље и трајније разумети.

Највећи број уџбеника не садржи достатан број задатака за вежбање (2–4). Проблематичне захтеве или садржаје задатака пронашли смо у граматицима Завода за уџбенике и Едуке, док су у граматицима других издавача они сасвим примерени. Квалитетом и бројем задатака издваја се уџбеник Новог Логоса. У свим граматицима примери су контекстуализовани у реченицама. Код појединих издавача у примерима за вежбање поновљени су метонимијски обрасци из лекције (Завод, Клет и Вулкан), док се код других могу уочити примери на којима ученик имплицитно усваја и по један нови образац (Едука и Нови Логос).

Осим граматике Завода за уџбенике, у којој се појављује синегдоха, мада са врло суженом дефиницијом и непрецизно датим примерима, у другим уџбеницима не бележимо указивање на овај механизам полисемије, који и није део програмског садржаја за основну школу.

На основу анализираних јединица уџбеничке лекције, можемо закључити да се од свих издавача по квалитету (примерима, дефиницијом, дидактичко-методичком апаратуром и задацима за вежбање) издваја лекција уџбеника Новог Логоса, што га пре свих других уџбеника препоручује за наставу метонимије.

7.4.2.6. Хомонимија

Актуелни програми наставе и учења доносе податак да се ученици са хомонимијом упознају тек на крају другог образовног циклуса, у **осмом** разреду. Све анализиране граматике за осми разред садрже лекцију о хомонимији. Једина граматика из нашег најужег корпуса у којој се може пронаћи лекција о хомонимима пре осмог разреда јесте граматика издавачке куће Вулкан за шести разред.²⁸¹

7.4.2.6.1. Издавачка кућа Завод за уџбенике

VIII разред

У уџбенику за осми разред у оквиру потпоглавља *Језичке културе – Лексикологија*, проналазимо лекцију „Хомоними”, која се надовезује на лекције о синонимима и антонимима (Завод 8: 220).

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) На почетку лекције дају се примери који треба да послуже разумевању овог односа и извођењу дефиниције. Након ње, ученицима се даје још примера појаве и задаци за вежбање. Лекција је заснована на индуктивно-дедуктивном логичком путу и намењена је смисленом рецептивном учењу, уз елементе учења путем откривања, који се јављају у задацима.

1. в), г) Полази се од пара примера датих у следећим реченицама:

²⁸¹ Осим овог уџбеника, од свих званичних основношколских граматика које су тренутно одобрене за употребу у Републици Србији, речи о хомонимима има једино још у граматици Креативног центра за шести разред (в. Табелу 49).

- *Испричај ми крај тога филма.*
- *Мој родни крај се налази у западној Србији.*

Ученик се у хомонимију уводи преко примера десупстантивног предлога *крај* и именице *крај*. Не мислимо да су лексеме које су настале творбом претварањем (у овом случају попредложењем именице *крај*) примери којима треба илустровати хомониме, пошто су они несумњиво семантички повезани, а хомоними су речи које нису ни у каквој значењској вези. Говорећи о десупстантивним предлозима у српском језику, Р. Драгићевић у закључку анализе предлога и именице *крај* с правом истиче: „Значења именице и предлога *крај* као да се преливају једна у друга и сва су узајамно повезана, што њихово тумачење хомонимијом чини неодрживим” (2020: 131). Другим речима, наведени примери са почетка лекције не могу илустровати хомонимију.

Након објашњења да се наведени лексемски пар разликује по значењу (што је сасвим тачно, мада та разлика није довољна да би се ове лексеме сматрале хомонимима), али да се оне исто изговарају, указује се на разлику између *хомонимије* и *полисемије*. Овде запажамо да се утврђује разлика између двеју појава од којих је ученику прва сасвим непозната (термин се помиње први пут), а друга је позната (полисемија). Такав начин излагања није прихватљив. Термин којим се именује нека појава најпре треба увести и исту ту појаву објаснити, а у следећем кораку је поредити са познатом појавом. У овом уџбенику указује се на разликовање хомонимије и полисемије, а да ученик још увек ни не зна шта је хомонимија.

У ту сврху је у посебно издвојеном боксу наведено:

„**Хомонимија** је појава у којој исте речи имају потпуно различито значење.

Полисемија је својство речи да има више значења, вишезначност” (*idem*; подвлачење је наше, В. И.).

Уџбеничкој дефиницији хомонимије недостаје истицање – „*две* исте речи” – како би ученику било сасвим јасно да је реч о потпуно различитим лексемама. Поред тога, наведено је да оне имају „потпуно различито значење”, а такво одређење није усклађено са примером који је дат (јер предлог и именица *крај* имају семантичке везе). У приказу хомонимије важно је истаћи да су значења међу хомонимима не само различита него и потпуно неповезана, што треба показати на прототипичним примерима.

У наставку лекције указује се на „посебан” начин бележења хомонима у речницима: „бројевима – 1, 2...”. Иако се не описује да су ти бројеви наведени у експоненту, као степени написани иза лексеме, њихово бележење илустровано је примером глагола *заложити*¹ („дати у залог”) и *заложити*² (*ватру*) и њиховим речничким значењима. Иако би сваки говорник српског језика казао да међу њима не постоји семантичка веза, па је у овом случају реч о хомонима, како су ове две лексеме и обележене у шестотомном Речнику Матице српске (РМС). Ипак, у Једнотомнику (РСЈ) њихова значења су обрађена у оквиру исте полисемантичке структуре. Будући да је једнотомни Матичин речник референтнији за наставну праксу и пријемчивији ученику, наведени примери требало би првенствено са њим да буду усаглашени. Отуда, не можемо рећи ни да је овај пример пажљиво одабран.

У следећем кораку наведена је дефиниција хомонима:

„**Хомоними** су речи које се исто изговарају, пишу и припадају истој врсти речи, а различите су по значењу” (*idem*).

(1) Запажамо да је у овом уџбенику прво дефинисана појава – хомонимија – а потом речи које ступају у такав однос – хомоними. У случају других, описаних парадигматских односа смер навођења имена апстрактне појаве и речи које ступају у такав однос био је обрнут. (2) Сегмент

дефиниције о припадању хомонима истој врсти речи нема свој експлицитни корелат у неком претходном објашњењу. Та се чињеница ученику помиње први пут у дефиницији. (3) Указано је само на различитост значења хомонима, али не и на њихову неповезаност.

У наставку лекције следи указивање на подтип хомонима – хомографе, који се „различито изговарају, а исто се пишу” (*idem*: 221). На тај начин сугерисан је различит акценат таквог, фонемски истог, хомонимског пара. Ипак, не помиње се значењски аспект, нити питање припадности врсти речи. Хомографи се илуструју типичним примером: *То је град чију је околину погодио јак град.*

Затим се ученицима представља још примера који „илуструју хомонимију” (један кроз објашњење, а сви остали кроз неколико задатака који следе). Међутим, они нису пажљиво одабрани. Први од њих је следећи: а. *На столу се налази плава фасцикла са папирима* („омот за списе”). б. *Морам да отворим нову фасциклу на компјутеру* („фолдер”). Реч „фасцикла” је у другој реченици заправо настала метафором од основног значења, реализованог у првом примеру (а), те се овим примером може илустровати полисемија, а не хомонимија.

Закључићемо да је већина примера у овом уџбенику непажљиво или сасвим погрешно одабрана, а дефиниције хомонима и хомонимије нису сасвим прецизне. Заправо, захваљујући тако одабраним примерима онемогућава се успостављање разлика између полисемије и хомонимије.

1. д) У овој лекцији нема илустрација.

1. њ) Уз последњи наведен пример следе и задаци за вежбање. У првом задатку од ученика се захтева да напише хомониме према унапред задатим значењима: *власи на глави (коса), врста линије (коса линија), пољопривредна алатка (коса)*. Једино се у овом примеру до сада јављају типични хомоними.

Већ се у следећем питању поново проналази проблем. Треба написати хомониме чија су значења парафразирана: 1. *прелепе девојке (виле)*, 2. *натприродна бића (виле)*, 3. *пољопривредна алатка (виле)*. Прва два примера поново представљају полисемију, па је ту реч о једној лексеми. Она је хомограф лексеми која се тражи у трећем примеру.

Трећи задатак заправо уопште не садржи хомониме. Његов захтев гласи овако: „Одреди значење хомонима *зелен* у реченицама”, а примери који су дати су: 1. *Пролећни пејзаж био је зелен.* 2. *Читавог живота он је остао зелен.* 3. *Моја бака је увек у суну стављала зелен.* Речи из прве две реченице илуструју полисемију, док је истакнута реч из треће реченице настала творбом претварањем (супстантивизацијом придева), па оне не могу никако бити хомоними.

У четвртм задатку дају се три реченице, у којима се глагол *ударити* реализује у својим различитим значењима (а. *Ударила је о сто шаком.* б. *Аустрија је ударила велике порезе.* в. *На уста му је пена ударила.*) Овим задатком заправо се увежбава полисемија, а не хомонимија.

Најзад, у последњем, петом, задатку дата су два реченична пара, а ученик треба да у њима препозна полисемију или хомонимију (1. а. *У сеоској кући дуго није било струје.* б. *У пливању се треба чувати морске струје.* 2. а. *Мој брат је по својој природи веома спор.* б. *Дуго траје судски спор.*). Будући да се у првом пару препознаје полисемија, а у другом хомонимија, можемо да кажемо да је ово један од ретких задатака који је добро постављен.

1. е) Иако је градиво на први поглед поетапно изложено – издвојени су примери, објашњења, дефиниције, задаци – одабран редослед увођења појмова и погрешно одабрани примери чине лекцију несистематичном и практично неупотребљивом. На крају лекције (или низа лексиколошких лекција) нема систематизације градива.

1. ж) Нема допунских текстова за проширивање знања.
2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, али не и са лингвистичким знањима. Та чињеница дисквалификује употребу ове лекције у наставној пракси.
3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим задатака за вежбање.
4. Не проналазимо налоге којима би се подстицале ученикове самообразовне технике.
5. Нема могућности за самоевалуацију стечених знања.
6. а) Постоји покушај за утврђивањем разлика између хомонимије и полисемије, али аутор овог уџбеника у томе није успео.
6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.2.6.2. Издавачка кућа „Klett”

VIII разред

У уџбенику за осми разред у оквиру поглавља *Језичка култура* и његовог потпоглавља *Богаћење речника*, проналазимо лекцију „Хомонимија, синонимија и антонимија”, која се надовезује на полисемију и њене механизме (Клет 8: 85).

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) Полази се од примера, а потом, на основу њега се изводи дефиниција хомонима, која се накнадно потврђује на новим примерима. Запажамо индуктивно-дедуктивни логички пут. Лекција је обликована тако да одговара смисленом рецептивном учењу, уз елементе учења откривањем, који се препознају у питањима које прожимају лекцију и у задатку за вежбање.

1. в), г) На самом почетку представља се пар контекстуализованих хомонима у следећим реченицама:

- *За следећи час ликовног потребан нам је црни туш.*
- *Велика је врућина. Чим стигнем кући, одмах идем под туш.*

Испод наведених примера кроз питање намењено ученику и одговор који следи у наставку, указује се да значења подвучених речи – „црна водена боја” и „направа за прање тела воденим млазевима” – нису ни у каквој вези. То објашњење прати дисјунктивно питање упућено ученику (*Да ли је реч о једној вишезначној речи или о две посебне речи са различитим значењем?*), на које ученик уписује одговор у наставку.

На основу тако представљеног примера, изводи се дефиниција хомонима:

„Неке речи у нашем језику имају исти гласовни склоп, а различита, неповезана значења. Такве речи називају се **хомоними**” (*idem*).

Можемо приметити да се дефиницијом издваја исти облик хомонима и не само различита већ и *неповезана* значења, на шта је ученику веома важно скренути пажњу, јер је то основни критеријум по коме се хомонимија разликује од полисемије. Ипак, у оквиру ње се не наводи исти изговор (акцент) хомонима (који се помиње с почетка лекције). Такође, не помиње се да се у том случају ради о речима које припадају истој врсти речи. Отуда можемо закључити да дефиницијом

нису описани само прави хомоними, већ заједнички, језгрени дефиниендум правих хомонима и неправих хомонима (хомографа и хомоморфа).

Испод дефиниције успоставља се корелација са текстом речника и навођењем „хомонимичности” у њему. Указује се на степеноване бројеве којима се обележавају хомоними (*коса*¹, *коса*²), а потом се приказује како је пар хомонимних глагола наведен у Једнотомнику (*набрати*¹ – „берући накупити” и *набрати*² – „наборати, намрштити”).

Запажамо да се у тексту лекције не дефинише *хомонимија* као однос између два хомонима, нити се она помиње (осим у наслову). Користи се лексема *хомонимичност*, али не и *хомонимија*.

Након примера хомонима из речника, указује се да се под хомонимима „у ширем смислу” сматрају и оне лексеме *исте врсте* које се исто пишу, али различито изговарају (*купити* – „прикупљати, сабирати на једно место” и *купити* – „добити нешто за новац”). Тиме су описани хомографи, мада се термин не помиње. Одавде је имплицитно да хомоними у ужем смислу припадају истој врсти речи и да се исто изговарају (иако то није експлицирано у дефиницији). У хомониме у ширем смислу убрајају се још и лексеме са истим гласовним склопом, али које припадају различитим врстама речи (*дуг* – именица, *дуг* – придев). Ни у овом случају оне се не одређују терминолошки (хомоформи).

Наведене примере, дефиницију и објашњења прати један задатак за вежбање. У овој лекцији помиње се само термин *хомоним(и)*. Они су уопштено дефинисани. Не помиње се назив односа (*хомонимија*), као ни називи њихових подтипова. Одабрани примери су прототипични (само је један дат у контексту реченице), премда би их могло бити још мало више. Сви наведени примери су ученику познати и реферирају на појаве које су му блиске.

1. д) У овој лекцији нема илустрација.

1. њ) У задатку којим се утврђује знање о хомонимима заправо се истовремено успоставља и граница према полисемији. Наведена су два примера у којима треба препознати једну од ове две појаве. На првом месту дата је именица *пол* и два значења: „крајња тачка замишљене осе небеских тела” и „обележја која разликују мушке и женске јединке”. Од ученика се очекује да у овом примеру препозна хомонимију. Иако су и у речнику ова значења обрађена у оквиру одвојених речничких чланака (као две хомонимне лексеме) (*пол*¹ и *пол*², РСЈ 2018), нисмо сасвим сигурни да се веза међу њиховим значењима сасвим изгубила:

пбл¹ – 1. анатомско-физиолошка обележја која разликују мушке и женске јединке а имају улогу у оплођењу и одржавању врсте, спол, род: ~ женски, ~ мушки. 2. све јединке истог пола, мушкарци, жене, мужјаци, женке.

пбл² – 1. геогр. а. крајња тачка замишљене ротационе осовине небеских тела: Северни ~, Јужни ~. б. одговарајуће површине на планети Земљи са одређеним географским, климатским итд. карактеристикама. 2. физ. тачка која је средиште одређених магнетних сила: позитиван ~, негативан ~. 3. фиг. уопште: супротан крај нечега.

Значење *пола*² као „супротности уопште” врло се јасно учитава и у значењу „мушког и женског” пола, који су међусобно супротстављени, што јасно експлицирају и речничке дефиниције: *мушки* – који се односи на мушкарца, *женски* – који се односи на жену =>

мушкарца – особа, људско биће мушког пола, особа полно супротна жени.

жена – 1. а. људско биће које има способност рађања, полно супротно мушкарцу.

Из истакнутих делова дефиниција јасно је да се полови (мушки и женски) разумеју као две супротности, у чему се налази семантичка веза са полом¹, што нас спречава да ове лексеме

доживимо као типичне хомониме. Отуда мислимо да овај пример ученицима може бити дискутабилан и збуњујућ, па га не би требало наводити међу примерима који су несумњиви хомоними.²⁸²

Као други пример наведен је глагол *пузити* и значења „кретати се по некој подлози не одижући тело” и „расти обавијајући се око чега”. Јасно је да је у овом случају реч о полисемији, што, уосталом, потврђује и речничка обрада овог глагола (РСЈ 2018).

У задатку који се јавља након свих лекција у низу (о хомонимима, синонимима, антонимима), сви наведени односи проверавају се тако што свакој од три наведене реченице треба придружити одговарајући лексички однос који се у њима препознаје. У вези са хомонимијом дата је реченица *Наложито је служи да наложи ватру испред куће*. Наведена реченица садржи глаголе *наложити*¹ и *наложити*², који су, за разлику од глагола *заложити*, у Једнотомнику обрађени као хомонимне лексеме. У реченици пак они се не реализују у истом глаголском облику, што задатак чини нешто захтевнијим.

У Тесту за самооцењивање бр. 15, у коме се налазе задаци везани за синониме, антониме и хомониме, хомонимија се јавља у четири од десет задатака.

У првом задатку наведене су две реченице: *Посетили смо пишичев родни град*. и *Ове године град је падао у многим деловима Србије*. Потребно је заокружити слово испред описа граматичко-семантичких одлика подвучених лексема (имају различит акценат, припадају истој врсти речи и имају различито значење). На тај начин скреће се пажња на основне одлике једног подтипа хомонимског односа.

Следећим задатком проверавају се сва три парадигматска односа. Наведена су три реченична пара, а ученик треба да напише назив односа који препознаје међу подвученим лексемама. Први реченични пар тиче се хомонима: а. *Додавање лопте у фудбалу назива се пас*. б. *Мој пас увек са мном гледа фудбал*.

Препознавање хомонимских парова испитује се и наредним задатком на овом тесту. Дато је пет реченичних парова. Ученик треба да заокружи слова испред оних парова у којима су подвучене речи хомоними (1. *Добио сам нови писаћи сто*. и *Наши стан има сто метара квадратних*; 2. *Милан обожава да слуша рок*. и *Ускоро нам истиче рок за слање пријава*; 3. *Ја најчешће слушам реп*. и *Случајно стадох маџи на реп*.).

Најзад, у последњем задатку наведена је реченица са подвученом именицом (*Рис, једна врста дивље мачке, спада у угрожене животиње*.), а ученик треба да заокружи слово испред реченице у којој је подвучена именица њен хомоним (*Пакет хартије за писање обично се назива рис*.).

Можемо закључити да су задаци којима се проверава знање хомонимије разноврсни (у њима се јављају примери правих хомонима, хомографа и хомоформа) и различите тежине. Сви примери у њима су типични и дати у контексту реченица, чиме је оснажен функционални приступ овој појави.

1. е) Лекција је изложена систематично и јасно. Нема теоријске систематизације градива на крају лекције нити након низа лекција у којима се обрађују лексиколошке теме. Једино се три врсте парадигматских лексичких односа спајају и разматрају кроз задатке за вежбање.

1. ж) Нема текстова за додатно читање и проширивање знања.

²⁸² На спроведеном теренском истраживању (описаном у следећем поглављу) у тесту који су решавали испитаници јавио се управо овај пример, с намером да испитамо њихово језичко осећање када су посредни наведена значења ове лексеме / ових лексема (*пол*¹ и *пол*²) – да ли у њима виде полисемију или хомонимију.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, као и са лингвистичким знањима, мада су представљена само најелементарнија обележја ове појаве. Кроз лекцију је наведен само један пример у реченицама, али је њихов број већи уколико се узму у обзир и примери из тестова за самопроверу знања. У њима се огледа функционалност приступа.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим задатака за вежбање градива.

4. Не проналазимо инструкције којима би се развијале ученикове самообразовне вештине.

5. У решењима задатака на крају уџбеника ученик може проверити своје одговоре и вредновати сопствено знање.

6. а) Кроз питања и задатке хомонимија се разграничава од полисемије (мада одабир појединих примера може бити проблематичан – попут именица *пол*¹ и *пол*²).

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.2.6.3. Издавачка кућа Вулкан издаваштво – Вулкан знање

VI разред

Иако се хомоними не јављају програмском садржају за шести разред, у граматици за овај узраст у оквиру поглавља *Лексикологија* проналазимо лекцију „Синоними, антоними, хомоними” (Вулкан 6: 31).

1. а) Нема „претходних организатора знања”. Градиво у вези са хомонимима надовезује се на градиво о антонимима.

1. б) Лекција је организована око примера, на основу којих се изводи дефиниција, а затим следе вежбања, у којима се јављају нови примери. Тако се у лекцији препознаје индуктивно-дедуктивни сазнајни пут, као и намена смисленом рецептивном учењу (и уз задатке – учењу откривањем).

1. в), г) Лекција почиње низом примера датих у реченицама, у којима су истакнути хомонимски парови (тј. скупови). Поред прототипичних примера хомонима (1. а. *Коса* *joj* је била *сјајна* и *мирисна*. б. *Коса* *није* била *наоштрена*, *на косац* *није* могао да покоси *ливаду*. в. *Коса* *оног брега* била је *сва под снегом*; 2. а. *Направила је пару* у *купатилу* док се *купала*. б. *Бацио је пару* у *фонтану* за *срећу*.), у овом низу реченица јавиће се и примери који не илуструју овај однос:

– *Лоза* је *расла* у *нашем винограду*.

– *Лоза* *Немањића* *развијала је* и *неговала српску културу* и *писменост* и *била позната* по *владарима* и *духовницима*.

Наиме, већ при првом сусрету са подвученим речима у контекстима у којима су дате схватамо да међу њиховим значењима ипак постоји веза. То потврђује и почетак речничке обраде лексеме *лоза* (РСЈ 2018):

лђза 1. бот. и агр. (обично са одредбом „винова”) *вишегодишња дрвенаста биљка* *Vitis vinifera* из ф. *лозица* (Vitaceae), *чије се многобројне сорте гаје ради слатког и сочног плода, грозђа; стабљике те биљке*. 2. в. *лозица* (2). 3. *сродници, потомци истог, заједничког претка, род, племе; огранак породице, фамилије или племена*.

Отуда, наведеним реченичним паром не би се могли илустровати хомоними.

Након што ученик наведе да све подвучене речи припадају истој врсти (именице), указује се на још неколико чињеница: оне се исто пишу и изговарају, али имају различито значење. На том месту се истиче да се такве речи називају *хомонимима*, а њихова дефиниција наведена је у истакнутом боксу који следи:

„Речи које имају исти облик, а различито значење називају се хомоними. Прави хомоними припадају истој врсти речи и често имају исти акценат (нагласак), али по значењу нису ни у каквој вези” (*idem*: 33).

Наведена дефиниција би могла бити нешто сведенија. У њеном првом делу наведено је „различито значење”, да би се на крају истакло да њихова значења „нису ни у каквој вези”. Те две карактеристике су се могле наћи неодвојене другим карактеристикама. Уводи се појам *правих хомонима* (које не помиње ни већина граматика у осмом разреду), а затим се говори да, поред припадања истој врсти речи, они имају *често* исти акценат. Ова одредба учесталости само може збунити ђака, будући да такав исказ имплицира да прави хомоними не морају *увек* имати исти акценат, што није у складу са њиховом типичном типологијом. Проблем, заправо, може представљати и појам *акцента* речи, који ученик не познаје сасвим довољно у шестом разреду. На том узрасту боље би било рећи да су хомоними *речи које се исто пишу и изговарају, али имају различита, сасвим неповезана значења*.

Можемо закључити да дата дефиниција није сасвим прилагођена узрасту ученика, а међу наведеним примерима се јављају и они који не представљају хомониме.

1. д) У овој лекцији нема илустрација.

1. ђ) У рубрици *Зарони и знање изрони!* један задатак односи се на хомониме. У њему су дата два пара реченица са подвученим хомонимима, а ученик треба да објасни значење сваке подвучене речи (1. а. *Имао је напоран тренинг и повредио је мишић на ноzi.* б. *Један мишић протрчао је поред нас и сакрио се у рупу.* 2. а. *Град је уништио све усеве у околини.* б. *Наш град је леп и велики.*). У њему се ученик среће са правим хомонимима, као и са примером хомографа – на коме пореди значења речи истог облика, а различитог акцента.

У рубрици *Кутак за моје примере* један од налога тиче се хомонима. У њему ученик треба да осмисли и напише реченицу у којој ће употребити хомониме.

Такође један задатак којим се испитује познавање хомонима проналазимо у наставку уџбеника, на Тесту из лексикологије. У њему су наведена два пара реченица, у којима ученик треба да заокружи хомониме и објасни њихова значења. Ипак, пошто су у реченицама хомоними подвучени, није јасно зашто се од ученика тражи да их заокружи. Наведени су следећи примери: 1. а. *Овај пут води до мора и веома је дуг.* б. *Имала је нежну и лепу пут на лицу.* 2. а. *Посетићемо Бар у Црној Гори.* б. *Отворен је нови бар на обали мора.* На основу другог примера може се извући закључак да се хомоними не морају сасвим подударати у писаном тексту: уколико је један од њих властита именица, тај члан ће се писати великим почетним словом. Овај и слични примери нису прототипични, али се могу наћи тек на периферији лекције, кроз задатке за вежбање, као што су наведени у овом уџбенику. Треба их имати на уму, али их не давати као прве, репрезентативне случајеве хомонимије.

1. е) Лекција је систематично обрађена. Примери, дефиниција и вежбања су јасно сегментирани. На крају низа лексиколошких лекција у табели је дат преглед најважнијих појмова, њихових дефиниција, уз један типични пример. Хомоними су дати након синонима и антонима, дефинисани као „[р]ечи истог облика, а различитог значења”, а пример који их илуструје је *кључ* – „предмет” и *кључ* – „проврела течност”. Наведени хомонимски пар је прототипичан.

1. ж) Нема допунских текстова за проширивање знања.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, мада нису сви примери добро одабрани. Већина хомонима који се јављају наведени су у реченицама блиским учениковом искуству. Ипак, као што смо могли показати и на другим лекцијама Вулканових уџбеника, реченице су некада непотребно дуге, што може одвући ученикову пажњу са главног тока. Језик је јасан и разумљив, уз присуство редундантних речи у објашњењима, које се сматрају пожељним у језику уџбеника.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим задатака за вежбање.

4. Ниједним експлицитним налогом се не подстичу ученикове самообразовне вештине.

5. Иако у уџбенику постоје задаци и издвојени тест из Лексикологије, недостају решења у којима би ученик могао самостално да оцени своје знање.

6. а) Не успостављају се експлицитне везе са осталим лексиколошким појмовима, осим физичке блискости у уџбенику (са синонимима и антонимима).

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

VIII разред

У уџбенику за осми разред издавачке куће Вулкан у оквиру поглавља *Лексикологија* проналазимо лекцију „Синоними, антоними и хомоними” (Вулкан 8: 169).

1. а) Нема „претходних организатора знања”. Градиво о хомонимима надовезује се на градиво о антонимима (*idem*: 170).

1. б) Полази се од дефиниције хомонима, а у наставку се наводе примери и задаци за вежбање. Можемо закључити да су хомоними овде представљени дедуктивном логичком методом, а да је лекција намењена смисленом рецептивном учењу и, условно, елементима учења путем откривања.

1. в), г) На самом почетку наведена је дефиниција хомонима, идентична оној из уџбеника за шести разред:

„Речи које имају исти облик, а различито значење називају се **хомоними**. Прави хомоними припадају истој врсти речи и често имају исти акценат (нагласак), али по значењу нису ни у каквој вези” (*idem*: 170).

Коментар о наведеној дефиницији дат је уз анализу ове појаве у уџбенику за шести разред (в. изнад). Овде бисмо додали да не очекујемо идентичан опис хомонима (и било које друге појаве) намењен ученицима шестог и ученицима осмог разреда.

У наставку следе три пара хомонима наведена у реченицама, које прате објашњења.

(1) *Вишиња је пришла месту где је засађена вишиња*. Наведену реченицу прати објашњење да се у њој „два пута јавља иста именица” (*idem*; подвлачење је наше, В. И.). Прво. Када говоримо о хомонимима, кажемо да је реч о *две* лексеме, а не о *једној истој* речи (именици). Друго. Одабрани пример није репрезентативан за хомониме, јер се у њему доводе у везу властита именица и заједничка именица, које немају исту форму у писаном тексту – прва се пише великим

словом, а друга малим.²⁸³ Треће. Овај пример је још удаљенији од хомонима од примера *Бар* – „насељено место” и *бар* – „кафић”, јер се у њему јавља лично име, за које можемо рећи да је и постало од заједничке именице *вишња* (исп. и друга властита имена *Јагода*, *Малина*, *Дуња*). У том случају не можемо рећи да те две лексеме нису ни у каквој семантичкој вези. Иако би неко тврдио да властита имена нису пунозначне речи, једно је сигурно – од овог примера не треба полазити у илустровању хомонима.

(2) *Девојчица је убрала лист боквице и ставила га на повређени лист своје ноге*. Уз дати пример следи објашњење да „[п]рва истакнута именица означава део биљке, а друга део тела” (*idem*). Иако су у једнотомном Речнику Матице српске (2018) ова значења обрађена у различитим речничким чланцима (*лист*¹ и *лист*²), међу њима ипак увиђамо семантичку везу: значење друге истакнуте именице настало је метафоричким трансфером заснованом на увиђању сличности по облику између дела биљке и дела тела. Ова наша тврдња заснована је и на чињеници да су наведена значења у шестотомном Речнику Матице српске (1967–1976) обрађена у оквиру једне полисемантичке структуре (s. v. *лист*, РМС). Отуда следи да се ни овим примером не може репрезентовати хомонимија.

(3) *Седела је крај језера и разгледала леп крај*. На неподесност илустровања хомонима примерима који су настали творбом претварањем указали смо изнад (в. т. 7.4.2.6.1). Између десупстантивног предлога *крај* и именице *крај* постоје бројна семантичка преплитања, те они такође не могу бити пример хомонима.

Можемо закључити да од три пара лексема којима би требало илустровати однос хомонимије ниједан не одговора законитостима овог односа, што дисквалификује употребу ове лекције у наставној пракси.

Не помиње се (ни не дефинише) однос – *хомонимија*, као ни подтипови хомонима (хомографи, хомоморфи).

1. д) У овој лекцији постоји једна илустрација – фотографија, којом се илуструје ситуација из реченице која стоји за први пример хомонима. Она има функцију само да појача чулни доживљај примера, али будући да он није сасвим адекватан, и функционалност фотографије је осујећена.

1. њ) У рубрици *Зарони и знање изрони!* (*idem*: 171) проналазимо два задатка (од укупно пет) који се односе на хомонимију. У првом од њих дата је школска вест у три реченице, а ученик у њој треба да препозна хомониме (*четвртак* – „ученик четвртог разреда” и *четвртак* – „четврти дан у недељи”). Други задатак састоји се од пара реченица (а. *Град је био густо насељен*. б. *Град је уништио бакино цвеће*.), у којима треба заокружити хомониме и објаснити њихова значења. Овај пример дат је и у задатку за вежбање у шестом разреду, те се ни на који начин не проширује знање ученика осмог разреда. Примери из оба задатка заправо садрже хомографе, који се не именују у лекцији.

Рубрика *Кутак за моје примере* састоји се од три задатка, а последњи је посвећен хомонимима. Ученику се даје налог да осмисли и напише две реченице у којима ће употребити хомониме именица *јагода* и *дуња*, при чему се потцртава да у писању примера треба да води рачуна о правопису. Као што смо већ образложили, не мислимо да су ово примери који би могли илустровати (типичну) хомонимију.

²⁸³ У хрватској лингвистици наилазимо и на мишљење да имена не улазе у лексичке односе са апелативима (нпр. *тежак* и *Тежак*) (Tafra 2005: 252).

Број задатака није довољан, они су репродуктивно-продуктивног карактера, а примери у њима нису сасвим репрезентативни.

1. е) Иако је градиво на први поглед систематично изложено, сасвим погрешним примерима онемогућено је усвајање знања о хомонима и хомонимији. Нема систематизације ни ове лекције ни лексиколошког садржаја у целини.

1. ж) Нема допунских текстова за проширивање знања.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, али не и са лингвистичким знањима. То унапред обезвређује сваки аспект функционалног приступа.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговала индивидуализација, осим неколико задатака за вежбање.

4. Не бележимо инструкције којима се негују и развијају ученикове самообразовне вештине.

5. Ученик нема могућности да кроз ову лекцију самостално провери стечено знање.

6. а) Не успостављају се експлицитне везе са осталим лексиколошким појмовима, осим физичке блискости у уџбенику (са синонимијом и антонимијом).

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.2.6.4. Издавачка кућа Едука

VIII разред

У уџбенику за осми разред у оквиру поглавља *Лексикологија* и лекције „Значења појединачних речи” јавља се кратак сегмент градива посвећен хомонимији (Едука 8: 143).

1. а) Нема „претходних организатора знања”. Хомонимија се надовезује на вишезначност (полисемију). Уз хомонимију у загради стоји домаћи еквивалент термина – *разнозначност*, који се јавља једино у овом уџбенику из најужег корпуса. Наведени термин не чини се сасвим прецизним, будући да је у основи значења термина *хомонимија* иста формална структура речи (грч. *homonimos* – „jednak imenom”, ELMZ 1972), док се наведеним домаћим термином упућује на лексеме које имају сасвим различита значења.

1. б) Наводи се дефиниција хомонима и примери који их илуструју. Лекција је дедуктивно обликована и намењена је смисленом рецептивном учењу.

1. в), г) Уводни део лекције представља дефиниција хомонима у једној реченици:

„Речи које су наизглед исте, али се њихово значење потпуно разликује, што се види тек у контексту (реченици) – зову се **ХОМОНИМИ** (ако се исто пишу и изговарају)” (*idem*).

Исто писање и изговор хомонима су једно од два најзначајнија обележја (уз неповезана значења), па не мислимо да их треба у дефиницији ставити у заграду.

Испод наведене дефиниције хомонима дају се шест парова изолованих примера (уз објашњења њихових значења). Иако је у дефиницији истакнута важност контекста, примери на којима се овај однос илуструје наводе се изван њега.

атлас (скуп географских карата)	коса (длака на човечјој глави)	кључ (средство за затварање врата)
атлас (врста тканине)	коса (пољопривредна алатка)	кључ (млаз течности који нагло избија на површину)
лџк (оружје за бацање стрела)	гра̑д (насељено место)	па̑с (појас, струк)
лџк (врста поврћа)	гра̑д (падавина)	па̑с (домаћа животиња)

Можемо закључити да су одабрани прототипични хомонимски и хомографски парови. У случају других, обележен је акценатски знак, али недостаје објашњење у вези са главном разликом међу њима. Будући да је у дефиницији хомонима речено да се они исто изговарају, примери хомографа њоме нису обухваћени, што може изазвати забуну.

У овој лекцији, осим у наслову, не помиње се ни не дефинише однос – *хомонимија*. Указује се само на хомониме, али не експлицитно и на њихове подврсте (хомографе, хомоморфе). Нема њиховог граматичког описа – коментара о припадности истој врсти речи, као ни коментара о њиховом подударном или неподударном акценту. Можемо закључити да су хомоними у овој лекцији представљени веома елементарно. Будући да је ово једино сусретање ученика са овим односом у основној школи, у уџбеничкој лекцији се очекује мало разрађенији приступ.

1. д) У овој лекцији нема илустрација.

1. њ) Ово градиво не прате питања и задаци. Тек након низа лексиколошких лекција, дају се осам задатака за вежбање, од којих се само у два јавља хомонимија. У првом од њих наведени су лексиколошки појмови, а ученик треба да их споји са одговарајућим значењем. Тако појам *хомонимија* треба спојити са описом „речи истог гласовног склопа, а различитог значења” (*idem*: 146). На тај начин се проверава базично теоријско знање о овој појави. У наредном задатку наведене су две реченице у којима се јављају хомоморфи (а. *Све су се боје растопиле*. б. *Они се боје да не погреше*.). У њему је потребно само објаснити значења подвучених речи, без именована појаве која се међу њима препознаје.

На основу прегледа и анализе лекције, можемо закључити да је број задатака у њој веома мали.

1. е) Будући да се ова лекција састоји од дефиниције и изолованих примера, не поставља се питање систематичности, јер тако сведен садржај није тешко систематично представити. На крају низа лексиколошких лекција у уџбенику наилазимо на мапу ума (*idem*: 148), на којој је приказана *хомонимија* у констелацији са *синонимијом* и *антонимијом*. Хомонимију одликује опис: 2, 3, 4... једнаке речи → 2, 3, 4... значења, који се на први поглед не чини сасвим транспарентним.

1. ж) Нема допунских текстова којима би се проширило знање о овој појави.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, објашњења и примери са лингвистичким знањима, али они нису контекстуализовани, већ су наведени изоловано (уз основна значења). На тај начин не можемо говорити о функционалном приступу.

3. Нема нарочитих захтева којима би се могла остварити индивидуализација у учењу.

4. Ниједним налогом не развијају се ученикове самообразовне способности.

5. Ученик у овој лекцији нема могућности за самоевалуацију стечених знања.

6. а) Не успостављају се експлицитне везе са осталим лексиколошким појмовима, осим физичке блискости у уџбенику и приказом парадигматских односа на мапи ума, без сасвим јасних корелација.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.2.6.5. Издавачка кућа Нови Логос (а)

VIII разред

У уџбенику за осми разред у оквиру поглавља *Језичка култура* проналазимо лекцију „Хомонимија”, која долази одмах након полисемије и њених механизма (Логос 8а: 312).

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) Полази се од примера и њихове анализе, а потом се изводи дефиниција. Иза ње следи још примера и задатака за вежбање. Можемо закључити да је лекција заснована на индуктивно-дедуктивном мисаоном путу. Намењена је смисленом рецептивном учењу, уз учење путем откривања, чије елементе препознајемо у задацима за вежбање.

1. в), г) Лекцију отвара пар примера: *Венера* – „римска богиња љубави и лепоте” и *Венера* – „планета Сунчевог система”. Уз наведене илустрације референата, ученик треба да напише њихова значења. Овакав пример хомонима није сасвим прототипичан, јер лако можемо претпоставити да је планета Сунчевог система добила име по римској богињи љубави и лепоте. До ове претпоставке долази се ако се само осврнемо и на друге називе планета (*Меркур, Марс, Јупитер, Сатурн, Уран, Нептун*), који представљају имена римских божанстава. Хомонимија је несистемска појава у лексичком систему (Гортан-Премк ²2004: 150). Хомоними настају случајним подударењем речи, а у наведеном примеру не можемо рећи да је име планете случајно подударно са именом божанства. Отуда би овакве примере требало избегавати у почетној настави хомонимије и наводити оне чији је семантички однос несумњиво „диверзан” (*idem*).

Следи задатак у коме би требало обратити пажњу на изговор, писање, граматичку врсту и значење наведених именица, а ученик треба да одговори шта им је од наведених категорија исто, а шта различито. На тај начин самостално долази до најважнијих карактеристика хомонима.

У наставку је наведена графички истакнута дефиниција:

„Речи различитог значења које се исто пишу, изговарају и припадају истој врсти речи називају се **хомоними**. Однос међу таквим речима назива се **хомонимија**” (Логос 8а: 312).

Наведеном дефиницијом се описују, заправо, прави хомоними. У њој се прецизно издвајају њихова најважнија обележја. Ово је један од ретких уџбеника из нашег најужег корпуса у коме се помиње и јасно дефинише однос – *хомонимија*.

Испод дефиниције показује се како је полазни пар хомонима обрађен у *Речнику српскога језика* Матице српске. На тај начин се успоставља корелација са лексикографијом, а ученик увиђа и начин бележења хомонимичних лексема, који се „[о]бележавају [...] степеновањем” (*idem*: 313).

Једино се у овој граматици ученику скреће пажња на различита деривациона гнезда која се формирају око сваког члана хомонимског пара, те да су различите изведенице један од показатеља хомонимије. Та се чињеница показује на пару хомонима *суд*¹ („установа”) и *суд*² („предмет у домаћинству”), чије се изведенице сасвим разликују (исп. *судство* и *суђе*). Следи задатак са два хомонимска пара, од којих ученик треба да сачини придеве. У овом задатку не дају се чак ни значења изоловано датих хомонима, што га додатно отежава, будући да се ученик сам мора досетити различитих значења, која ће у наредном задатку описати:

1. *вид*¹ – „глаголска категорија” (→ *видски*) и *вид*² – „опажај у оку, виђење” (→ *видни*);
2. *тужити*¹ – „осећати тугу” (→ *тужан*) и *тужити*² – „окривити некога, поднети тужбу против некога” (→ *тужен*).

Као посебан додаток лекцији, у издвојеном боксу представљене су још понеке појединости у вези са хомонимима – уводи се појам њиховог подтипа, хомографа, за које је једино овде експлицитно речено да се у речницима не обележавају степеновањем. Илустровани су прототипичним примерима употребљеним у реченицама: *град* и *гра̂д* (*Волим свој родни град.* и *Пао је град и уништио цвет.*); *купити* и *купити* (*Купили смо бицикл.* и *Купили смо увело лишће цео дан.*).

Следе три задатка за утврђивање знања, а у њима се успостављају разлике и у односу на полисемију. Први задатак је отвореног типа и састоји се од два хомонимска пара, која ученик треба да обележи степеновањем (овај захтев сматрамо веома корисним, јер ће на тај начин ученик сам бити у прилици да обележи хомониме, што утиче на резистентност знања) и наведе њихова значења: *па̀ра* – „гасовито стање воде”, *па̀ра* – „ситан новац”; *обл́чити се* – „стављати одећу на себе”, *обл́чити се* – „постајати облачно”.

У другом задатку наведена су три значења: а. „длаке на човечјој глави, власи”, б. „пољопривредна алатка која служи за кошење траве” и в. „косо нагнута страна брега или планине, падина”, а ученик треба да укаже на начин њиховог бележења у речнику. Овај задатак заснован је на разумевању неповезаности наведених значења, закључивању да она представљају значења хомонима, који се у речнику бележе са бројком у експоненту: *коса*¹, *коса*² и *коса*³.

Најзад, у последњем задатку наведене су три именице – *крило*, *пол* и *шоља*, употребљене у минималним контекстима (синтагмама), а ученик треба на основу те употребе да установи да ли је реч о њиховим полисемичним или хомонимичним значењима: 1. *крило птице* / *крило авиона* (полисемија); 2. *мушки* и *женски пол* / *Северни* и *Јужни пол* (хомонимија);²⁸⁴ 3. *разбити шољу* / *попити шољу чаја* (полисемија).

1. д) На почетку лекције налази се илустрација *Венере* – богиње љубави и *планете Венере*. Оне имају функцију да оснаже унутрашњу чулност која ће утицати на трајност знања и укажу на два сасвим различита ентитета, која нису ни у каквој вези. Ипак, као што смо показали, овакви примери не могу бити прототипични хомоними, јер њихово обличко подударане није случајно.

1. њ) Питања и задаци интегрисани су у лекцију од почетка до краја; њима се подстиче ученикова свесна активност у сазнајном процесу, углавном су продуктивног типа и усмерена на стицање знања. Иза низа лексиколошких лекција, јављају се задаци за вежбање. Од укупно пет задатака, три се односе на хомониме.

У првом од њих на основу два пара контекстуализованих примера (у реченицама) треба препознати хомонимију (1. а. *Искупили су се сви у договорено време.* б. *Искупили су се за своје поступке*; 2. а. *Рекли су им то сто пута.* б. *Купили су нов кухињски сто.*). У овом задатку (мада без посебног објашњења) ученик се среће први пут са хомоморфима – *сто*¹ и *сто*² – који не припадају истој врсти речи.

Други задатак је затвореног типа и у њему треба само обележити реченични пар у коме се препознају хомоними. Наведени су следећи реченични парови: 1. а. *Чаробњак је рекао где је сакривено благо.* б. *Благо их је погледала*; 2. а. *Суна се једе кашиком.* б. *Радници су кашиком багера ископали дубоку рупу*; 3. а. *Чували су пса који је имао ланац око врата.* б. *Вуче се ланац високих планина.* Будући да примери под бројевима 2 и 3 илуструју несумњиву полисемију (реч је

²⁸⁴ Већ смо указали на дискутабилну хомонимску релацију међу наведеним значењима, в. т. 7.4.2.6.2.

метафоричним значењима у примерима под б), реченични пар под бројем један је пример у коме се открива хомонимија. У овом случају је реч о деадјективном прилогу (насталог од придева *благ*, -а, -о) *благо*², који је према именици *благо*¹ у хомонимичном односу (како је обележено у РСЈ 2018). Ипак, не можемо рећи да је однос међу њиховим значењима апсолутно диверзан:

блáго¹ – **1.** велика вредност у новцу, злату, сребру или другим драгоценостима. **2.** материјално богатство, имање, имовина. **3.** фиг. **а.** духовне, културне вредности, духовна, културна добра: културно ~. **б.** добро, срећа; корист. **4.** **а.** земаљска добра, богатство у земаљским производима. **б.** нар. стока, марва. **5.** нар. драго, вољено биће, веома драга особа.

блáго² – прил. **1.** на благ начин, са благоишћу. **а.** мило, нежно, умилно: ~ погледати, ~ се осмехнути. **б.** благоданоно, пријатељски, човечно; не строго, без строгости: ~ поступати; ~ казнити, ~ осудити. **в.** благодворно, умирујуће: ~ деловати. **2.** **а.** са благим, малим нагибом. **б.** у мањој мери, мало: ~ заобљено брдо.

Напоследку, у последњем задатку потребно је акцентовати хомониме у реченицама: 1) *Док је радио задатке, слушао је радио.* и 2) *Јоргован цвета! / Отпала је латица с тог цвета.* (Од ученика се, према решењима задатка, тражи да обележе само акценатске знаке, не и поста акценатску дужину – *ра̀дио и ра̀дио; цвѐта и цвѐта*.)

1. е) Лекција је систематично обрађена, са јасно издвојеним примерима, дефиницијом и вежбањима. Нема систематизације градива на крају лекције, али постоји на крају поглавља мапа ума, на којој су сви најважнији лексиколошки појмови. Хомонимија је представљена као тип односа међу речима, паралелно са синонимијом и антонимијом.

1. ж) Нема додатних текстова за проширивање знања.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, а дефиниција и већина примера са лингвистичким знањима. Осим првог, илустративног примера, сви остали су пажљиво одабрани. Можемо рећи да је ово обрада хомонимије која је најпрецизнија и најпримеренија ученичком узрасту коме је намењена. Јасни, контекстуализовани или изоловани хомонимски парови из свакодневног језика доприносе функционалном приступу.

3. Нема нарочитих захтева који би се могли користити у индивидуалном облику рада (осим задатака за вежбање).

4. Ниједним налогом ученик се не упућује на (полу)самостално истраживање, чиме би се могле развијати његове самообразовне способности.

5. На крају уџбеника дата су решења задатака, па ученик у њима може проверити тачност својих одговора.

6. а) Током лекције се успоставља корелација са полисемијом, лексикографијом и акцентологијом, а на мапи ума са другим парадигматским лексичким односима из уџбеника – синонимијом и антонимијом.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.2.6.6. Закључак о хомонимији у уџбеницима за основну школу

Преглед и анализа лекција посвећених хомонимији у граматикама за осми разред и једној граматичкој за шести разред показују велику шароликост у приступима овој појави. Реч је о лексичкосемантичкој категорији чија је уџбеничка обрада у начелу можда најмање усклађена са лексиколошком науком. Разлог томе је, претпостављамо, тешко успостављање граница између

хомонимије и полисемије у лексичкој семантици. Ипак, и у овом случају постоје они примери који су прототипични представници категорија, од којих у наставном приступу треба полазити и којих се у првом кругу усвајања хомонимије једино треба држати.

Већина аутора у приступу овој појави формира индуктивно-дедуктивни логички пут (Завод за уџбенике, Клет, Вулкан 6, Нови Логос), али има и оних који су применили дедуктивно обликовање лекције (Вулкан 8, Едука).

Примери којима се хомонимија илуструје у граматикама већине издавача дати су у реченичном контексту. Ипак, код појединих они су сасвим погрешно одабрани јер не илуструју појаву о којој је реч (Вулкан 6, Вулкан 8, Завод за уџбенике). Та чињеница не препоручује њихове лекције за наставну примену. У појединим уџбеницима примери су добро одабрани, али их је врло мало (Клет) или су наведени изван контекста (Едука). У уџбенику издавачке куће Нови Логос јавља се достатан број примера, контекстуализованих и изолованих, од којих је једино први од њих нетипичан пример хомонима.

У потпуној дефиницији хомонима за осми разред основне школе очекујемо пет истакнутих аспеката: речи истог облика (1) и изговора (2), али различитог (3) и неповезаног (4) значења, које припадају истој врсти речи (5). Иако се у лекцијама Вулкана (за шести и осми разред) и Завода за уџбенике у дефиницијама јављају готово сви наведени аспекти, примери којима се појава илуструје нису адекватни, па самим тим ни дефиниција не може остварити своју функцију. У лекцији издавачке куће Клет она је веома сведена, а нешто је садржајнија у Едукином уџбенику. Хомонимија и хомоними се најпрецизније дефинишу у лекцији издавачке куће Нови Логос.

У већини уџбеника разлика у односу према полисемији се уопште не успоставља (Вулкан 6, Вулкан 8, Едука) или се јавља само кроз задатке (Клет). У граматички Завода за уџбенике постоји покушај утврђивања разлика, мада је он неуспешно одабраним примерима осујећен. Једино се у лекцији Новог Логоса, кроз задатке за вежбање, експлицитно указује на диференцирање полисемије од хомонимије.

Када је реч о појмовно-терминолошком инвентару, он је углавном сведен само на именовање *хомонима* (Вулкан 6, Вулкан 8, Едука, Клет). У граматички Завода за уџбенике помињу се и *хомонимија* и *хомографи*, мада су њихове дефиниције непрецизне; лекција је у целини несистематично представљена, уз наведене погрешне примере, па број наведених и дефинисаних термина не може по себи допринети њеном квалитету. Уџбеник Новог Логоса ће једини осветлити *хомонимију*, *хомониме* и *хомографе* на разумљив и прецизан начин.

Половина анализираних уџбеника не представља бележење хомонима у реченицама (Вулкан 6, Вулкан 8, Едука), док ће се у три уџбеника корелација са лексикографским знањима експлицитно успоставити (Завод, Клет, Нови Логос). Изузетно, у граматички Новог Логоса бележимо и указивање на различитост деривата чланова хомонимског пара, као и на успостављање корелације са знањима из акцентологије.

Када је реч о задацима за вежбање, они су у неким лекцијама практично неупотребљиви (Завод за уџбенике), у другима их је јако мало (Вулкан 6, Вулкан 8, Едука), док се у уџбеницима Клета и Новог Логоса они јављају у већем броју, са изолованим и контекстуализованим примерима.

Графичких илустрација готово да нема ни у једном уџбенику. Једино се такав покушај јавља у граматички издавачке куће Вулкан за осми разред, али она није сасвим адекватна, будући да прати пример који не представља типичан вид хомонимије.

На крају можемо закључити да се од свих уџбеника из нашег најужег корпусног круга за наставу хомонимије у осмом разреду препоручује граматика Новог Логоса (иако чак и у њој први пример не представља однос типичне хомонимије). Начин вођења ученика кроз лекцију, увођење појмова, примери, дефинисање и разноврсни задаци чине ову лекцију много успелије оформљену од лекција у уџбеницима других издавача.

7.4.2.7. Паронимија

Иако би обрада паронимије у настави српског језика имала вишеструки значај у развијању језичке културе, вежбању лексичке семантике, разумевању функционисања творбених форманата, те усвајању међујезичке паронимије у настави страних језика (Драгићевић 2012: 99), као и за разумевање природе језичког и лексичког система уопште (Николић 2021: 172), овај се парадигматски лексички однос још увек не уврштава у основношколске програмске садржаје (исп. поглавље V). Међутим, прегледом и анализом уџбеника за основну школу могли смо утврдити да се у појединим граматикама пароними јављају најчешће кроз задатке за вежбање, а понекад се јавља и њихово термилошко одређење. Како се и у Табели 49 може видети, пароними се данас јављају у уџбеницима за **шести** (Бигз, **Едука**, **Нови Логос** (а), Нови Логос (б), **Вулкан**) и за **осми** разред (**Едука** и Креативни центар). Представићемо њихов приступ само у уџбеницима оних издавача који улазе у наш најужи корпусни круг (означени су болдом).

7.4.2.7.1. Издавачка кућа Вулкан издаваштво – Вулкан знање

VI разред

У граматичи за шести разред издавачке куће Вулкан у оквиру поглавља *Правонис и језичка култура* јавља се потпоглавље *Стилске вежбе*, а у њему наслов „Тражење праве речи”, у коме се ученицима даје четири задатка за вежбање (*idem*: 214). Последњи од њих заснован је на избору адекватног паронимског пара у датом контексту. Наведене су три реченице и за сваку од њих понуђен пар речи од којих једну треба одабрати:

- 1) Он је _____ акционих филмова. (љубимац / **љубитељ**)
- 2) Прочитао је _____ чланак о пристиглим становницима Зоолошког врта. (**новински** / новинарски)
- 3) Наши преци су храну припремали у _____ посудама. (**земљаним** / земљастим)

Наведен је један пар именичких паронима (*љубитељ–љубимац*) и два пара придевских паронима (*новински–новинарски*; *земљан–земљаст*). Лексемама сличног облика и различитог, али повезаног значења изоштрава се ученички семантички сензибилитет и унапређује језичка култура. Пароними се у овом уџбенику не помињу именом, а самим тим се ни не дефинишу, нити обрађују као посебна категорија, већ се само увежбава употреба лексема истог корена, сличне форме и повезаног значења у адекватном контексту.

7.4.2.7.2. Издавачка кућа Нови Логос (а)

VI разред

У граматичи за шести разред издавачке куће Нови Логос (а), у поглављу *Језичка култура*, проналазимо потпоглавље *Лексичке вежбе*, у оквиру кога се налази лекција „Значење речи сличног облика” (Логос 8а: 178). Не само да се у њој увежбава употреба паронимских парова него се они овде одређују термилошки и дефинишу.

а) На самом почетку дата су три паронимска пара са основним значењима:

1.

новински – који се односи на новине: папир, чланак.

новинарски – који се односи на новинаре: удружење, живот.

2.

љубитељ – онај који нешто посебно воли и цени (нпр. старе инструменте)

љубимац – онај који је некоме посебно драг (миљеник)

3.

читак – који је јасно, разговетно написан (рукопис)

читљив – који се лако чита (текст, белешке)

Међу њима је наведен један именички паронимски пар (*љубитељ–љубимац*) и два придевска (*новински–новинарски*, *читак–читљив*). Прва два од три паронимска пара (*љубитељ–љубимац* и *новински–новинарски*) наведени су и у Вулкановом уџбенику за шести разред и они представљају прототипичне примере. Када је у питању трећи лексемски пар, *читак–читљив*, не мислимо да је у српском језику данас ово добар пример паронима јер они интерферирају у истим контекстима (према SrpKog 2013), а да су синонимни бележи и *Речник српскога језика* (2018).²⁸⁵

читак, -тка, -о **1.** који је јасно, разговетно написан, који се лако чита, читљив: ~ рукопис, ~ текст, ~ писмо, читке белешке.

читљив, -а, -о **в.** читак: ~ рукопис, ~ писмо.

На основу наведеног следи да би такав пример требало избегавати у навођењу паронимских парова.

б) Након наведених примера наилазимо на графички издвојену дефиницију:

„Неке речи у српском језику имају сличан облик и различито значење. То су **пароними**.” (Логос 8а: 178).

На основу наведене дефиниције закључује се да је у овом уџбенику заступљено шире схватање паронима, према коме је, поред формалне сличности, релевантно семантичко разликажење, али без указивања на повезаност тих различитих значења. Такво схватање својствено је данас западноевропској и англосаксонској литератури (Николић 2021: 163), док се у србистици (и русистици) паронимима сматрају лексеме сличне форме и различитог, али повезаног значења (исп. Драгићевић ²2010: 313).

Испод дефиниције истакнуто је да се пароними често погрешно употребљавају „због приближног значења”, што може ученику ипак пренети информацију о семантичким везама међу лексемама које ступају у овај парадигматски однос. Следе задаци за вежбање, на основу којих ћемо видети какав је тачно приступ аутора овој теми.

в) У првом задатку дате су три реченице, које треба допунити одговарајућим чланом паронимског пара.

– Стигло их је _____ . (десетина / **десетак**)

– _____ је од страха. (**побелела** / побелила)

²⁸⁵ Синонимичност овог пара лексема у узусу уочава се и у хрватској лингвистици (Тафра 2003: 440). У њиховој стандардолшкој литератури препоручује се придев *читљив*, будући да у језичкој и лексикографској хрватској пракси има дужу традицију (Patekar 2015).

– Фудбалери Србије су _____ у Белгији. (резимирани / **ремизирани**)
* **ремизирати** – завршити игру нерешеним резултатом

У прва два примера наведени су истокоренски паронимски парови (бројевни и глаголски), а у трећем примеру реч је пару речи са коренским морфемама страног порекла које нису у семантичкој вези. На основу тога закључујемо да широко одређење паронима из дефиниције корелира са примерима из вежбања.

У следећем задатку у једној колони дата су три паронимска пара, а сваки од њих треба спојити са одговарајућим значењем из друге колоне.

<i>зубаст</i>	који има облик зуба, оштар
<i>зубат</i>	који има јаке, крупне зубе
<i>папирнат</i>	који је од папира (кеса, салвета); који постоји само на папиру, нестваран
<i>папирни</i>	који се односи на папир (новац)
<i>кожаст</i>	сличан кожи (лишће)
<i>кожни</i>	начињен од коже

Иако су у овом задатку значења дата помешаним редоследом, то није неопходно када се испитују значења паронимских парова, јер је сасвим јасно да се, на пример, значења „сличан кожи” и „начињен од коже” односе на придеве *кожаст* и *кожни* (а не на неке друге). Поред лексемског пара довољно је дати два значења која им припадају, а да ученик треба само да одлучи које од наведена два значења припада којој лексеми.

Од наведених примера, *зубаст*–*зубат* и *кожаст*–*кожни* моћи ће без већих потешкоћа да се припишу одговарајућим значењима, будући да по један њихов члан садржи суфикс *-аст*, којим се означава сличност са мотивном именицом (Клајн 2001: 218), што ће ученик моћи да препозна. Са друге стране, примери *папирнат*–*папирни* могу унети дилеме, јер се семантичке разлике међу њима полако губе из језичког осећања говорника, па се они употребљавају и као синоними.²⁸⁶ Из овог разлога такав пример не сматрамо функционалним за уџбеничку грађу (поготово за узраст шестог разреда).

На крају, у последњем задатку, ученик треба да објасни разлику између лексема *спаваћица* и *спавачица*. Иако то у инструкцији није наглашено, треба објаснити и семантичку, а не само какву другу разлику (нпр. формалну). Реч је о још једном именичком пару сличне форме, познатом ученицима, за чије чланове не можемо рећи да у контексту интерферирају, тим пре што не означавају појмове који припадају истој категорији стварности („хаљина у којој се спава” и „она која спава”), па остаје питање да ли овакав лексемски пар уопште можемо сматрати паронимима. Сматрамо да овакве примере, који представљају граничне случајеве неке појаве, не треба давати у уџбеничким лекцијама кроз које се ученици упознају са новим категоријама.

На крају лекције истакнуте су кључне речи: „речи сличног облика (пароними)”. Међу њима поново нема указивања на повезаност значења.

Закључујемо да се у овој лекцији пароними помињу експлицитно, дефинисани су широко, несвојствено погледима српске лексикологије. Не помиње се назив лексичког односа –

²⁸⁶ У Електронском корпусу српског језика (SrпCor 2013) тако налазимо: *папирни* *авион* / *брод* / *џак брашна* / *филтер* / *часопис* / *лампиони* / *ланци* / *цвет* / *омотач* / *пакетић* / *салвет(а)* / *мотуљак* / *столњаци* / *тањирџић* / *убрус* / *украш* / *змај* / *амбалажа* / *марамџица* / *кеса* / *налепница* / *трака*; и у метафоричним значењима: *медији* / *свет* / *територијални суверенитет*, која према РСЈ 2018 (и у дефиницији у наведеном задатку) остварује само придев *папирнат*.

паронимија. Наведено је десет паронимских парова (пет придевских, два именичка, два глаголска и један бројевни), међу којима је један пар разнокоренских паронима, док су сви остали истокоренски.

7.4.2.7.3. Издавачка кућа Едука

VI разред

У поглављу „Језичка култура”, у оквиру скупа лекција насловљених „Богаћење речника”, наилазимо на један додаток у коме се ученицима скреће пажња на неколико паронимских парова (Едука 6: 150).

Наиме, они се описују као „речи које слично звуче, али им се значење разликује”. На ове речи указује се искључиво са аспекта квалитета језичке комуникације. Не одређују се терминолошки (*пароними*) нити се именује лексички однос у који оне ступају (*паронимија*). Наведени су примери паронимских парова са значењима:

- *чистота* (морална исправност, доброта, племенитост) – *чистоћа* (одржавање хигијене уклањањем прљавштине)
- *интерес* (корист) – *интересовање* (занимање за одређену тему, област)
- *страшан* (који некога може уплашити) – *страшљив* (који се лако уплаши)
- *болешљив* (који се често разбољева) – *болећив* (сажалјив)
- *црвенети* (постајати црвен – рецимо, у лицу) – *црвенити* (бојити нешто у црвено)

Реч је о примерима који се неретко појављују у приручницима посвећеним неговању језичке културе. Наведена су два именичка, два придевска и један глаголски паронимски пар. Сви припадају истокоренским паронимима. Прати их илустрација дечака и девојчице, на којој је наведена реплика дечака: „Милице, због тебе сам *болешљив*, буди мало *болећива!*”. На тај начин се изоловано дате лексеме контекстуализују, а језиком блиским ученику остварује се функционалност приступа и доприноси снажењу мотивације за усвајање прецизних значења речи сличног облика. Нема задатака за вежбање.

VIII разред

У Едукином уџбенику за осми разред, на крају лекције „Значења појединачних речи”, која се јавља у поглављу *Лексикологија*, у посебном боксу наилазимо на издвојени део градива за оне ученике који желе да сазнају нешто више. Део текста у коме се говори о паронимима насловљен је „*Љубимац* грашка” (Едука 8: 144).

Полазећи од лексичке грешке из наслова, поставља се питање шта је погрешно уколико кажемо *Нисам љубимац грашка*, односно каква је разлика међу лексемама *љубимац* и *љубитељ*. Реч је о типичним именичким паронимима, којима се ученику указује на један нови лексички однос. Једино се у овом уџбенику он именује – *паронимија*. Иза терминолошког одређења, следи дефиниција:

„**Пароними** су лексеме које имају исти корен, припадају истој врсти речи, имају и слично значење, али их не можемо заменити у истој реченици (контексту)” (*idem*).

Ауторка парониме представља у складу са савременим србистичким погледима, према којима су пароними истокоренске лексеме. Дефиниција је прилагођена ученичком узрасту. Наведено је да су пароними лексеме *сличног значења, али су незаменљиви* у контексту. Иако је такво дефинисање сасвим прихватљиво, посматрано са сазнајног аспекта, чини нам се да је

одређење *различитог, али повезаног значења* за нијансу прихватљивије, јер се значење *сличности* може повезати и интерферирати са синонимијом, од које парониме треба континуирано током школовања раздвајати.

Испод дефиниције наведено је шест парова реченица у којима су употребљени пароними:

- (1) *Задивила их је чистота језика. – Чистоћа је пола здравља.*
- (2) *Све књиге су вам на располагању. – Чудили смо се таквом расположењу.*
- (3) *Те грешке смо превидели. – Те грешке смо предвидели.*
- (4) *Употребили смо новинску хартију. – Поштовали смо новинарску професију.*
- (5) *Имала је осећај за књижевност. – Исказала је искрено осећање према људима.*
- (6) *У даљини смо назирали брод. – Све време смо надзирали радове.*

У њима се налазе три пара именичких паронима (*чистота–чистоћа, располагање–расположење, осећај–осећање*), два пара глаголских (*превидети–предвидети, назирати–надзирати*) и један пар придевских паронима (*новински–новинарски*). Сви су истокоренски. Реченицама блиским ученичком језику доприноси се бољем разумевању значења и употребе наведених речи.

7.4.2.7.4. Закључак о паронимији у уџбеницима за основну школу

Будући да паронимија није планирана програмима наставе за основну школу, не можемо очекивати да аутори који овај однос ипак помињу имају уједначен приступ. Ово утолико пре што погледи на паронимију у славистичкој и светској литератури нису унисони, већ постоји читав дијапазон теоријских оквира – од најширих до најужих – којима се приступа „тешким речима”.

Истраживање целокупне уџбеничке продукције показало је да се паронимија појављује у укупно седам основношколских граматика (од свих тренутно одобрених у Републици Србији). Детаљнијој анализи подвргнута су четири уџбеника – она која припадају нашем најужем корпусном кругу.

Резултати показују да се у два уџбеника за шести разред (Вулкан 6 и Едука 6) они јављају само кроз вежбања, без именована појаве и теоријских уопштавања. У остала два уџбеника помињу се *пароними* (Логос 6а, Едука 8), а у последњем наведеном и *паронимија*.

Преглед и анализа примера показују да су у већини граматика ови лексички парови истокоренске лексеме (Вулкан 6, Едука 6, Едука 8), док се приступ у уџбенику Новог Логоса за шести разред једино разликује – у њему је заступљен шири приступ лексичким паронимима, па су они, начелно схваћени као малапропизми, разнокоренске лексеме.

У уџбеницима за шести разред највећи број примера налазимо у издању Новог Логоса (10), потом Едуке (5), док се најмање примера јавља у Вулкановом уџбенику (3). У Едукиној граматички за осми разред јавља се мало више примера него у уџбенику за шести разред истог издавача (6). Углавном се наводе именички, придевски и, нешто ређе, глаголски паронимски парови. У уџбенику Новог Логоса за шести разред бележимо најразуђеније паронимске парове када се узме у обзир њихов тип према врсти речи.

Запажамо да поједини аутори примере наводе у контексту реченице (Вулкан 6, Едука 8), док ће се пак код других они јавити изоловано, уз понеке контекстуализоване случајеве (Логос 6а, Едука 6).

Најзад, уколико посматрамо дефинисање овог лексичког односа, видећемо да се он у уџбеницима за шести разред – Едуке и Новог Логоса – описује широко (*речи сличног облика и различитог значења*), док се у Едукиној граматички за осми разред наводи најпрецизнија

дефиниција паронима (и паронимије), који поред већ наведених карактеристика имају и *исти корен* и припадају *истој врсти речи*.

Можемо закључити да је паронимија најбоље позиционирана у уџбеницима издавачке куће Едука²⁸⁷ – прво је представљена само кроз вежбања у шестом разреду, да би се ученик са њом детаљније и теоријски и практично упознао у осмом разреду. Иако је у уџбенику за шести разред Новог Логоса она прилично развијена, учење о њој се на том месту у уџбеницима ове издавачке куће завршава. У шестом разреду ученик још није довољно сазрео да сасвим разуме сложеност паронимијских релација, па зато приступ Едукиних уџбеника у овом случају сматрамо примеренијим – тим пре што се у њима следи схватање паронима које је доминантно у српској лексикологији.

7.4.2.8. Хипонимија

Хипонимија, лексички парадигматски однос заснован на једној од најбазичнијих логичких релација и изузетно значајан за организацију лексичког система и света који нас окружује, не предвиђа се основношколским програмским садржајем.

Статус хипонимије идентичан је у уџбеницима српског језика за старије разреде основне школе. На основу прегледа свих одобрених граматика можемо констатовати да о хипонимији у њима нема ниједне речи. Одсуство помињања и изучавања овог односа у основној школи сматрамо пропустом наших програмских и уџбеничких садржаја.

7.4.2.9. Дефинисање лексикологије

У програмима наставе и учења термин *лексикологија* помиње се у шестом и у осмом разреду. Занимало нас је да ли се у уџбеничким лекцијама ученик уводи у лексикологију као научну дисциплину. Како се она дефинише, који је њен предмет изучавања и који се сродни термини у вези са њом јављају (нпр. *лексема*, *лексикографија* и сл.).²⁸⁸ Преглед и анализа уџбеника показала је да се овакви садржаји у нашем најужем корпусу јављају у неким граматикама за шести и седми разред (у граматикама издавачке куће Вулкан), као и у осмом разреду (Завод за уџбенике, Едука, Нови Логос). Дефиниције *лексикологије* и најважније термине који се помињу у тим лекцијама приказаћемо сумарно у следећој табели:

²⁸⁷ Иако овде нису анализирана преостала три уџбеника у којима се јављају пароними (Бигз 6, Логос 6б, Креативни 8), након увида у садржаје њихових лекција можемо рећи да се ова наша закључна напомена о паронимима може сматрати изведеном на основу свих одобрених граматика за основну школу.

²⁸⁸ За разлику од многих словенских земаља, у којима се током основне и средње школе ученици упознају са *лексикологијом* као граном науке о језику, у Великој Британији, на пример, то није случај. Током њиховог основношколског образовања термин *лексикологија* се не помиње. Указује се само на основне лексичке односе (*антониме*, *синониме*, *хомониме* и *хомофоне*). Ово потврђује садржај британског Националног курикулума (www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-english-programmes-of-study, датум посете: 30. 12. 2021). У том смислу, наши ученици током основношколског периода имају много више прилике да уче о лексикологији и њеним концептима него, на пример, британски ђаци.

Табела 50: Дефинисање лексикологије у основношколским уџбеницима

Разред	Издавач	Термини	Дефиниције
Пети	–	–	–
Шести	Вулкан 6	лексикон, речник, лексика, лексикологија	лексикон = речник (= збирка речи нашег језика) лексика – све речи у нашем језику лексикологија – део науке о језику који проучава речи и њихово основно значење [sic!] да некога или нешто именују (бића, предмете, појаве, особине, односе, радње, стања и збивања). (Вулкан 6: 30)
Седми	Вулкан 7	лексикологија	То је област која проучава речи и њихово значење, као и многе језичке појаве везане за једно или више значења речи. (Вулкан 7: 189)
Осми	Завод 8	лексикологија, лексема, лексикограф	Лексикологија је научна дисциплина која проучава речи и њихова значења. То је наука која се бави речју као јединицом речника са свим граматичким облицима и значењима. (Завод 8: 212) Наука која проучава лексеми (појединачне речи, као и групе речи које означавају један појам) зове се лексикологија , а научник који се бави писањем речника зове се лексикограф . (idem: 227)
	Едука 8	лексикологија, лексика, лексема, лексикографија	Лексикологија је део науке о језику који проучава лексику (све речи једног језика), односно лексеми (речи као делове речника). Она првенствено разматра речи са гледишта <i>значења појединачних речи, лексичких слојева</i> и са гледишта <i>сфере употребе лексике</i> у општем књижевном језику. Лексикографија је примењена лексикологија: бави се израдом речника. (Едука 8: 141)
	Логос 8а	лексикологија, лексикограф	Наука која проучава значење речи зове се лексикологија . Научник који пише речнике и енциклопедије зове се лексикограф . (Логос 8а: 324)

На основу претходне табеле можемо извести неколико закључака.

Прво. Иако се лексикологија помиње у Вулкановим уџбеницима за шести и седми разред, њено дефинисање је у њима непрецизно, а будући да је ова дисциплина поменути у наведеним разредима, у уџбенику за осми разред издавачке куће Вулкан, када се лексиколошки појмови проширују и систематизују, аутори је неће помињати. У том смислу постоји временски раскорак између дефинисања научне области (у млађим разредима) и усвајања њених концепата (у старијем разреду).

Друго. Неочекивано је да се лексикологија као грана науке о језику не дефинише у свим одобреним уџбеницима за осми разред. Тај закључак се изводи и на основу Табеле 49, у којој је дат сумаран преглед лексиколошког садржаја у нашој свеукупној уџбеничкој продукцији. Дакле, иако се помиње у програмском садржају и детаљније обрађује, неће је дефинисати сви аутори. У нашем најужем корпусном пољу, које обухвата пет издавача, лексикологија је дефинисана у три уџбеника завршног разреда.

Треће. У уџбеницима у којима је дефинисана, *лексикологија* је представљена као наука о језику која се бави значењем речи, што је најужа и најважнија предметност њеног истраживања. Ипак, у Заводовом уџбенику њена дефиниција дата је на два места, на којима је различито формулисана, а такав несистематични приступ неприкладан је за школски уџбеник. У Логосовом уџбенику је дата у најсведенијој мери, док је у граматички издавачке куће Едука њена дефиниција

најсадржајнија. Њоме је, заправо, дефинисана лексикологија у ширем смислу, чија је предметност значење речи, али и састав лексике српског језика. Ни у једном основношколском уџбенику се у дефиницији *лексикологије уз значење речи* не помињу *лексички односи* у које она ступају, а који представљају једну од најзначајнијих предметности лексиколошке науке.

Четврто. Уз појам *лексикологија*, јављају се и други појмови (*лексема*, *лексикограф(и)ја*, *лексика*). Најсадржајнији термилошки апарат нуди Едукин уџбеник. *Лексема* је у њему представљена као јединица речника. Такво одређење је у основној школи сасвим прихватљиво, будући да је конкретније, док се на вишем нивоу образовања (у гимназији) ученик среће са лексемом као апстрактном јединицом лексичког система. Уз лексему, у овом уџбенику помињу се и *лексика* (као скуп свих речи/лексема једног језика) и *лексикографија*, као апликативна, практична лексиколошка дисциплина.

Пето. Преглед дефинисања лексикологије као научне дисциплине (њене дефиниције и најсроднијих појмова) недвосмислено упућује на закључак да је према обухватности и прилагођености ученичком узрасту она најбоље позиционирана у уџбенику издавачке куће Едука за осми разред.

7.4.2.10. Упућивање ученика на речнике српског језика

Анализом актуелних програма наставе показали смо да се у њима једино у осмом разреду појављује садржај који се односи на упознавање ученика са речницима (енциклопедијама и лексиконима). Како су лексикографска знања уско скопчана са лексикологијом у ужем смислу, а истовремено се њима остварују образовни исходи који имају и практичан значај, њихово савладавање је у настави језика вишеструко значајно. Испитали смо у којој се мери у одобреним уџбеницима српског језика ученици упућују на једнојезичне речнике и њихову употребу. Општа слика стиче се на основу Табеле 49, из чијег приказа закључујемо да у свим одобреним уџбеницима за осми разред постоји овај садржај. Можемо запазити да се спорадично јавља и у понеким граматикама за пети, шести и седми разред. У овом одељку представимо корелацију са лексикографским знањима у уџбеницима пет издавача, из нашег најужег, аналитичког корпуса.

Табела 51: Упућивање ученика на коришћење речника у граматикама за основну школу

Разред	Издавач	Назив речника	Основни подаци о речнику	Структура речничког чланка
Пети	Завод 5	▪ <i>Речник српскога језика (Једнотомник)</i> (Завод 5: 147)	—	—
Шести	Едука 6	▪ <i>Велики речник страних речи и израза</i> (Иван Клајн и Милан Шипка) ▪ <i>Речник језичких недоумица</i> (Иван Клајн) ▪ <i>Di you speak anglosrpski? Rečnik novijih anglicizama</i> (Вера Васић, Твртко Прћић и Гордана Нејгебауер) (Едука 6: 146)	(+)	—
	Логос 6а	▪ <i>Речник српскога језика, Матица српска</i> (Логос 6а: 184)	—	—
Седми	—	—	—	—
Осми	Завод 8	▪ <i>Речник српскохрватског књижевног и народног језика</i> Српске академије наука и уметности	(+)	+

		(Завод 8: 210; 226) <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Речник српскога језика</i> Матице српске (једнотомни и шестотомни [sic!]) (idem: 210, 212, 214; 226, 229) 		
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Лексикон страних речи и израза</i> (Милан Вујаклија) (idem: 227) 	(+)	+
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Велики речник страних речи и израза</i> (Иван Клајн, Милан Шипка) (idem: 210) 	–	–
	Клет 8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Речник српскога језика</i> Матице српске (Клет 8: 82, 85; 88–89) 	+	+
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Речник САНУ</i> (Српска академија наука и уметности) ▪ <i>Речник МС</i> (Матица српска) (idem: 88–89) 	+	–
	Вулкан 8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Речник српскога језика</i> Матице српске ▪ <i>Велики речник страних речи и израза</i> (Иван Клајн и Милан Шипка) (Вулкан 8: 178) 	(+)	+
	Едука 8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Речник српскохрватскога књижевног језика</i> Матице српске (Едука 8: 143, 156) 	–	+
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Речник српскога језика</i> Матице српске (Едука 8: 156) 	–	–
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Di yu speak anglosrpski? Rečnik novijih anglicizama</i> (Вера Васић, Твртко Прћић и Гордана Нејгебауер) (idem: 150) ▪ <i>Велики речник страних речи и израза</i> (Иван Клајн, Милан Шипка) (idem: 151) 	(+)	–
	Логос 8а	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Речник српскога језика</i> Матице српске (једнотомник) (Логос 8а: 311, 323) 	+	+

На основу анализе уџбеничких лекција у којима се ученик упућује на речнике српског језика, чији су најважнији подаци наведени у претходној табели, можемо издвојити неколико чињеница. Прво. Речници се у граматикама српског језика за осми разред помињу код свих издавача. Тада се код неких помињу први пут током другог образовног циклуса, док ће се код појединих они помињати и раније (у петом разреду – Завод за уџбенике; у шестом разреду – Едука и Нови Логос). Друго. Обрада овог садржаја није једнака у свим граматикама. Издвојили бисмо ту **три типа** обрада. **1)** Граматике које помињу већи број речника (општинских и посебних), али о њиховој структури не говоре много (Едука 8, Едука 6); **2)** Граматике које помињу само најважније речнике/речник, али садржајно и прегледно, уз осврт на структуру речничког чланка (Клет 8, Вулкан 8, Логос 8а); **3)** Граматика која, иако наводи неколико речника, грешки у њиховом именовању (Завод 8). Треће. Као што је и очекивано, најчешће помињани речник јесте *Речник српскога језика* Матице српске (једнотомник). Њега наводе сви анализирани уџбеници осмог

разреда. Овај речник би и требало да има водећу улогу у основношколској ученичкој лексикографској пракси, јер је најадекватнији обимом и структуром речничких чланака.

С обзиром на чињеницу да ученика треба упутити на већи број речника, и то не само општих (дескриптивних) него и на речнике страних речи и израза, чини се да се уз граматике издавача Вулкана и Едуке најпре могу задовољити такви циљеви. Ипак, разуме се да је ова тема прихватљива у свим уџбеницима сврстаним у **прва два наведена типа** обраде употребе речника.

7.4.2.11. Уланчаност лекција о лексичкосемантичким категоријама у граматицама за осми разред

Увидом у садржаје поглавља посвећених лексичкосемантичким категоријама у граматицама за осми разред, када се оне у основној школи најсистематичније обрађују, може се запазити да је њихов редослед **неуједначен**. Анализа лекција посвећених лексикологији у ужем смислу представљена је кроз перспективу појединачних категорија, а на тај начин целину сваког уџбеника понаособ тешко је пратити. На овом месту променићемо истраживачки ракурс и приказати редослед анализираних лекција у сваком анализираним уџбенику. На тај начин моћи ћемо да сагледамо у којој мери је њихов распоред усаглашен са психолингвистичким импликацијама, изведеним на крају трећег поглавља ове дисертације.

Табела 52: Редослед лекција о лексичкосемантичким категоријама у граматицама за осми разред

Уџбеник и наслов поглавља	Лексичкосемантичке категорије					
Завод 8: <i>Језичка култура</i>	Полисемија	Метафора	Метонимија	Синоними	Антоними	Хомоними
Клет 8: <i>Језичка култура</i>	Полисемија	Метафора	Метонимија	Хомонимија	Синонимија	Антонимија
Вулкан 8: <i>Лексикологија</i>	Полисемија	Метафора	Метонимија	Синоними	Антоними	Хомоними
Едука 8: <i>Лексикологија</i>	Полисемија	Хомонимија	Синонимија	Антонимија	Метафора	Метонимија
Логос 8а: <i>Језичка култура</i>	Полисемија	Метафора	Метонимија	Хомонимија	Синонимија	Антонимија

На основу садржаја табеле можемо извести неколико закључака.

1) Лексичкосемантичке категорије у уџбеницима Завода, Клета и Логоса обрађене су у поглављу насловљеном *Језичка култура*, док уџбеници Вулкана и Едуке *Лексикологији* посвећују **посебна поглавља**.

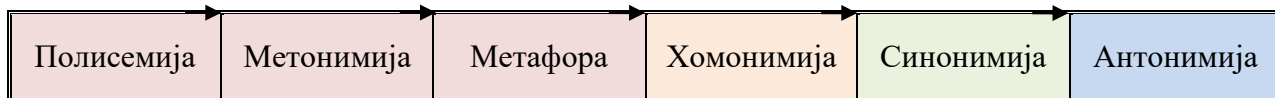
2) Свако од њих **отвара лекција о полисемији**, а у већини уџбеника следе њени механизми – увек **прво метафора, а затим метонимија**. О њима ученици сазнају у осмом разреду први пут. Такав приступ не сматрамо пожељним. У складу са налазима психолингвистичких истраживања, са вишезначношћу ученике је могуће и пожељно упознавати постепено, од петог разреда основне школе, и то превасходно на примерима синегдохе и метонимије, а затим на примерима метафоре (в. поглавље IV). Отуда следи да распоред механизма у актуелним уџбеницима није усклађен са лакоћом њихове разумљивости и природом њиховог усвајања.

3) Будући да се концепти **полисемије и хомонимије** разумеју неретко као два пола једног континуума, као и да се у усвајању хомонимије увек успоставља граница према полисемији, ове две појаве не би требало раздвајати ни у наставном процесу. Стога би лингводидактички и психодидактички најоправданије било хомонимију представити након полисемије и њених механизма. Од анализираних уџбеника такав приступ имају једино граматике **Клета и Новог Логоса**. Посебан коментар изискује приступ који налазимо у уџбенику издавачке куће Едука: уз полисемију представљена је хомонимија, а затим и остали парадигматски односи (синонимија, антонимија), да би се на крају ученик поново вратио на полисемију, тј. на њене механизме. Не мислимо да је уметање парадигматских односа између лекције о полисемији и лекције о њеним механизмима прикладно за основну школу. Полисемија и њени механизми треба да претходе парадигматским лексичким односима, јер их је немогуће исправно разумети без увида у вишезначност.

4) У свим анализираним уџбеницима **синонимија претходи лекцији о антонимији**. Такав распоред је за узраст осмог разреда усклађен са лингводидактичким законитостима. Ученици се на том узрасту не упознају први пут са овим односима. Како су показали програмски садржаји, описно се на њих скреће пажња још у првом образовном циклусу, а затим и на почетку другог образовног циклуса, у петом разреду. Веома је важно ускладити прве кораке усвајања са психолингвистичким налазима, према којима антоними треба да претходе синонимима. У наредном кругу, у коме се ове појаве апстрахују, тј. знање о њима се проширује, продубљује и систематизује, могуће је, па чак и пожељно, ићи обрнутим смером, па синонимију приказати пре антонимије. Због чега? За разумевање праве и неправе синонимије није неопходно познавање антонимије, док је за савладавање антонимије (антонимских ланаца и антонимских варијаната) важно познавање истозначности и блискозначности. Можемо закључити да је однос између синонимије и антонимије у уџбеницима за осми разред **прилагођен лингводидактичким законитостима**, премда у граматикама за млађе разреде није усклађен са психолингвистичким захтевима, јер је истраживање показало да је овај след у њима идентичан.

5) У коначници бисмо могли рећи да би **најадекватнији редослед лекција** у уџбеницима за осми разред био следећи:

Табела 53: *Препоручени редослед лекција из лексикологије у уџбенику за осми разред*



Иако се овакав редослед не налази ни у једној граматичкој (јер у свима метафора претходи метонимији), ипак се могу издвојити два издавача која имају најсличнији распоред лекција – то су граматике **Клета** и **Новог Логоса (а)**.

7.4.2.12. Закључак о лексикологији у граматицима за основну школу

Детаљна анализа лекција посвећених лексичкосемантичким категоријама у одабраним основношколским граматицима пет издавачких кућа наводи на закључак да је обрада појединачних лексичкосемантичких категорија у појединим аспектима унисона, док се у другим аспектима међу различитим уџбеницима уочава диспарат у приступу истом градиву. Истовремено, у једном уџбенику може се запазити неједнако квалитетна обрада различитих лексиколошких појмова.

I. Уједначеност обрада лексичкосемантичких категорија:

1) Лекције углавном не садрже „претходне организаторе знања”, којима би се на самом почетку указало на структуру и системност градива које се изучава, а самим тим и трасирала путања њиховог савладавања.

2) Већина аутора конструише сазнајни пут индуктивно-дедуктивном логичком методом, а лекције су углавном намењене смисленом рецептивном учењу, уз присуство елемената учења путем откривања, који се могу препознати у појединим задацима током лекција или у задацима за вежбање.

3) Примери којима се илуструје лексичкосемантичка категорија у већини граматика навођени су и контекстуализовано и изоловано, с тим да њихова дистрибуција није увек избалансирана.

4) Током главних сегмената лекције не наилазимо на непримере појаве. Они се појављују једино у задацима за вежбање.

5) Структура излагања је у већини лекција прегледна и систематична, са издвојеним дефиницијама, примерима и вежбањима.

6) Веома је мали број лекција које садрже допунске текстове за проширивање и продубљивање знања.

7) Већина лекција устројена је на функционалном приступу градиву, који се реализује путем контекстуализованих примера из свакодневног језика.

8) Готово да нема садржаја који представљају могућност за индивидуализацију наставе (у облику допунских текстова, додатних задатака, упућивања на самостално истраживање и сл.).

9) У лекцијама из лексикологије не налазимо експлицитне инструкције којима би се указивало на различите технике учења које подстичу развој ученикових самообразовних способности.

10) Када је реч о координирајућим вредностима у ширем смислу – оне из ових лекција начелно изостају: нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које би ученик могао самостално да консултује.

11) У већини уџбеника лекција о синонимима/синонимији претходи лекцији о антонимима/антонимији, што је у осмом разреду сасвим прихватљив редослед (за разлику од усвајања ових појава на нижем узрасту).

12) У обради антонима наводе се, готово безизузетно, примери правих антонима. Нема указивања на однос правих и неправих антонима, што ће рећи да се не успоставља корелација између полисемије и антонимије, која је за узраст осмог разреда могућа и релевантна. Ово је један од индикатора приступа којим се речима прилази као „етикетама” за ентитете који нас окружују.

13) Термини *вишезначност* или *полисемија* паралелно се помињу у свим уџбеницима за осми разред. Први, репрезентативни, пример у свакој од њих заснован је на метафори.

14) Лекција о метафори у свим уџбеницима претходи лекцији о метонимији.

15) У вези са метафором, у свим анализираним уџбеницима помиње се критеријум *сличности*, на којој су засновани процеси метафоризације, али се ни у једном уџбенику не помиње термин *асоцијативне* везе. Такав приступ сматрамо погодним за основну школу.

16) У вези са метонимијом, редослед увођења метонимијских образаца (имплицитно или експлицитно) у свим уџбеницима је произвољан, тј. није усклађен са захтевношћу њихове когнитивне обраде.

17) Ни у једној лекцији се не успоставља разлика између лексичке и поетске метонимије.

18) Хипонимија се не помиње ни на једном месту у анализираним граматикама.

19) У свим одобреним (не само анализираним) уџбеницима за осми разред постоји садржај којим се ученик упућује на коришћење речника српског језика. Најчешће помињани је *Речник српскога језика* Матице српске.

20) Свако поглавље у уџбеницима за осми разред, у коме се обрађују лексичкосемантичке категорије, отвара лекција о полисемији. Ипак, она није успешно умрежена са наредним категоријама (парадигматским лексичким односима), чиме се онемогућава исправно разумевање функционисања лексичког система, тј. односа који се унутар њега успостављају.

II. Различитост обрада лексичкосемантичких категорија:

Када се сагледа окосница сваке лекције, коју чине – примери појаве, дефиниција, вежбања – може се видети да је она у различитим уџбеницима врло разнолико оформљена: од сасвим неупотребљивих лекција у наставној пракси, преко оних које задовољавају потребе наставе, до оних лекција које се по високом квалитету издвајају од осталих и самим тим се препоручују као најадекватније за основношколску употребу.

1) Када је о **синонимима** и **синонимији** реч, уџбеници за **пети разред** који имају најуспелије приступе овој појави јесу граматике издавачких кућа **Едука** и **Вулкан**. Ипак, ови издавачи неће имати тако успешне лекције за узраст **осмог разреда**. На том нивоу се једино издваја граматика **Новог Логоса**. Са друге стране, резултати анализе сугеришу да је лекција о синонимији у граматички Завода за уџбенике испод нивоа прихватљиве примене у основној школи.

2) Приступи **антонимима** и **антонимији** такође су врло разнолики у анализираним уџбеницима. Ипак, за узраст **петог разреда** по квалитету се издвајају граматике **Вулкана** и **Клета**, док се за **осми разред** несумњиво и овде као најадекватнији показује уџбеник издавачке куће **Нови Логос**.

3) **Полисемију** ће, упркос програмском садржају, али са пуним правом, увести у петом разреду граматика Завода за уџбенике. Та лекција може бити узор како и када треба увести полисемију. Ипак, имајући на уму да је обрада ове појаве планирана тек за **осми разред**, када

налазимо пуне лекције посвећене полисемији, можемо рећи да се према квалитету могу издвојити лекције издавачких кућа **Клет** и **Вулкан** – прва због прецизности језика, те тачности дефиниција и примера, а друга због најфункционалније и најразрађеније лекције богате примерима употребљеним у реченицама из свакодневног језика и достатног броја задатака за вежбање.

4) **Метафора** као лексички механизам у **осмом разреду** је најквалитетније обрађена у уџбенику издавачке куће **Нови Логос**. Са већим недостацима у обради овог механизма полисемије издваја се граматика за осми разред Завода за уџбенике.

5) Дефиниција **метонимије** ће у већини уџбеника варирати и готово да нема лекције која ће у потпуности задовољити све аспекте овог појма. Ипак, од свих издавача по квалитету (примерима, дефиницијом, дидактичко-методичком апаратуром и задацима за вежбање) издваја се лекција уџбеника за **осми разред Новог Логоса**. Са друге стране, закључили смо да је приступ метонимији у граматички Завода за уџбенике сасвим неупотребљив за наставу.

6) **Хомонимија** у анализираним уџбеницима за осми разред има најшареноликију обраду. Приступ овој појави је, начелно говорећи, најмање усклађен са лексиколошком науком и отуда највише проблематичан. Претпостављамо да је разлог таквој неуједначености тешко успостављање границе између хомонимије и полисемије, као и различита одређења лексиколога шта све хомонимија јесте. Из анализираних корпуса за наставу се понајпре може препоручити уџбеник **Новог Логоса** за **осми разред**. У граматикама Вулкана и Завода за уџбенике примери су сасвим неадекватно (па чак и погрешно) одабрани, што њихове лекције дисквалификује за наставну употребу.

7) Иако се **паронимија** не планира садржајем програма наставе и учења, у појединим уџбеницима аутори ће је увести или само кроз примере за вежбање или као посебну лексиколошку категорију, тј. лексички однос. У том смислу посебно су се издвојиле граматике издавачке куће **Едука** (за шести и осми разред), у коме се поступно ученик упознаје са овом појавом. У шестом разреду само на нивоу примера, а у осмом разреду са теоријским одређењем, које је усклађено са приступима српске лексиколошке школе.

8) Иако се експлицитно јавља у програмском садржају за осми разред, **лексикологија се као језичка дисциплина** не дефинише у свим уџбеницима за овај узраст. Према обухватности термилошког апарата и прилагођености ученичком узрасту, уводна лекција о лексикологији као научној дисциплини најбоље је разрађена у уџбенику издавачке куће **Едука** за **осми разред**.

9) Упућивање на **коришћење речника** неуједначено је у анализираним уџбеницима: не помињу се сасвим исти речници, а и њихов број је различит, као и количина информација о њима. Међутим, како је показала анализа, у овој сфери за наставне потребе најадекватније су граматике за осми разред издавачких кућа **Вулкан** и **Едука**.

10) Уланчаност лекција из лексикологије није уједначена у свим граматикама осмог разреда. Само се распоред у граматикама издавачких кућа **Клет** и **Новог Логоса** може сматрати најприближнијим распореду који би био усклађен са логиком градива, сазнајним процесима и захтевношћу когнитивне обраде.

Табеларни приказ најадекватније обликованих уџбеничких лекција, које се препоручују за школску употребу, изгледа овако:

Табела 54: Појединачне лекције из лексикологије које се препоручују за школску употребу

Разред	Синонимија/ синоними	Антонимија/ антоними	Полисимија	Метафора	Метонимија	Хомонимија	Паронимија	Лексикологија као језичка дисциплина	Коришћење речника	Уланчаност лекција у поглављу
Пети	Едука 5, Вулкан 5	Вулкан 5, Клет 5	–	–	–	–	–	–	–	–
Осми	<u>Логос 8а</u>	<u>Логос 8а</u>	Клет 8, Вулкан 8	<u>Логос 8а</u>	<u>Логос 8а</u>	<u>Логос 8а</u>	Едука 6 и 8	Едука 8	Вулкан 8, Едука 8	Клет 8, <u>Логос 8а</u>

На основу наведеног приказа закључујемо да најадекватније обраде лексичкосемантичких категорија и других лексиколошких тема не припадају уџбенику једног издавача. Међутим, уколико погледамо само лексичкосемантичке категорије које се јављају и програму наставе и учења, закључићемо да од укупно шест категорија, уџбеник Новог Логоса за осми разред препоручује се за њих пет. То указује на чињеницу да је, начелно говорећи, приступ лексикологији у овом уџбенику несумњиво најпрепоручљивији за наставну праксу.

Ипак, ваљало би на крају још једном истаћи, у свим уџбеницима и даље недостаје боље успостављена корелација између полисемије и парадигматских лексичких односа, чиме би се њихова природа, па и природа лексичког система уопште могла исправније разумети. За нека нова, будућа издања уџбеника, ову чињеницу би требало имати на уму. Дорадама и поправкама садржаја из лексикологије у програмима наставе, а потом и у уџбеничким лекцијама, превасходно на оним местима на која је указано током анализе, ова научна дисциплина добиће стабилнији и уједначенији статус у уџбеницима. На тај начин она ће бити измештена са маргина уџбеничког садржаја у његове централније зоне, које јој по значају припадају.

7.4.3. Лексикологија у савременим граматикама за средњу школу

У средњошколској настави језика, у којој је градиво програмирано линеарно, у складу са сложеношћу јединица језичког система, почев од најједноставнијих (гласова) па до оних најсложенијих (реченица и текста), лексикологија се, према програмским садржајима, предаје у трећем разреду. На овом нивоу знање из основне школе се проширује, продубљује и систематизује.

Приказ поглавља посвећеног лексикологији у најпознатијој средњошколској *Граматици српскога језика* Ж. Станојчића и Љ. Поповића, намењеној за сва четири разреда средње школе, дат је на самом крају одељка у коме је анализиран историјски део корпуса (в. т. 7.4.1.2.2). Као што смо показали, обрађене теме у поглављу насловљеном *Лексикологија* у овом уџбенику више не задовољавају програмске захтеве, јер се у њему не обрађују паронимија и хипонимија, које су са

новим програмима nastave postale deo obaveznoг nаstаvnoг садржаја. Другим речима, овај недостатак у области лексикологије чини да уџбеник као целина практично више није усклађен са средњошколским програмом nastave и учења.

Актуелни уџбенички каталози (Каталог 2021в, Каталог 2021г) наводе граматике за трећи разред двеју издавачких кућа – Едуке и Клета, које су писане у складу са најсавременијим програмом. Њихову обраду лексиколошког градива представићемо следећи исти принцип као у анализи основношколских уџбеника – кроз призму појединачних категорија. С обзиром на чињеницу да у трећем разреду лексикологији припада значајно место у годишњем наставном садржају, ова област је у граматици подељена у неколико поглавља. У њима је, разуме се, обрађена лексикологија у ширем смислу (значење речи, лексички односи, лексика, фразеологија). Ми ћемо се за ову прилику усредсредити на уводну лекцију и дефинисање лексикологије и њене основне јединице (лексема), а потом ћемо приказати обраду полисемије и њених механизма, те парадигматских лексичких односа – синонимије, антонимије, хомонимије, хипонимије и паронимије.²⁸⁹

7.4.3.1. Дефинисање лексикологије

Како је у уџбеницима наведених издавача дефинисана лексикологија и њена основна јединица, приказаћемо у табели која следи. У уџбенику издавачке куће Едука уводна лекција о лексикологији и лекција о лексикографији издвојене су у посебном, првом поглављу насловљеном *Лексикологија (1): Шта је лексема и најважнији речници српског језика* (Едука СШ: 43–49). Лекције у којима се обрађује исти садржај у уџбенику издавачке куће Клет укључене су у уводно поглавље – *Лексикологија* (Клет СШ: 34–42).

Табела 55: Дефинисање лексикологије у средњошколским уџбеницима

Издавач	Термини	Дефиниције
Едука СШ	<i>лексикологија,</i> <i>речник (лексика),</i> <i>лексикографија,</i> <i>лексема</i>	Лексикологија се бави речником (лексиком) једног језика. Она проучава значења речи и њихове међусобне односе (синонимију, антонимију, хомонимију и сл.). речник (лексика) = све речи и устаљени изрази једног језика; лексикографија = делатност израде речника и теорија о изради речника; лексема = јединица речника (лексике) једног језика; основна јединица лексикологије. (Едука СШ: 43)
Клет СШ	<i>лексикологија</i> (у ужем и у ширем смислу), <i>лексема,</i> <i>лексика</i> <i>лексикографија</i>	Лексикологија је део науке о језику који се бави значењем речи и израза, као и значењским односима међу речима, њиховим пореклом и употребом. Лексикологија у ужем смислу проучава: значење речи, значењске односе међу речима, порекло речи и сферу употребе речи. Лексикологија у ширем смислу укључује и друге дисциплине: фразеологију, етимологију, ономастику,

²⁸⁹ Наведеним редоследом обрађени су у уџбеницима оба издавача, па ћемо тај редослед поштовати и у приказу и анализи њиховог садржаја.

		<p>терминологију и др.</p> <p>Основна јединица лексикологије у ужем и ширем смислу је лексема.</p> <p>Лексема је језичка јединица под којом се подразумевају сви граматички облици и сва значења једне речи. Посебна лексема је свака одредница у речнику.</p> <p>Скуп свих лексема једног језика назива се лексика.</p> <p>Лексикографија је дисциплина која се бави израдом и састављањем речника.</p> <p style="text-align: right;">(Клет СШ: 34–36)</p>
--	--	---

На основу приказаног садржаја можемо закључити да се у оба уџбеника јавља исти терминолошки инвентар. У Едукином уџбенику налазимо њихов нешто сведенији опис, док се у уџбенику издавачке куће Клет среће садржајнији и нешто поступнији приказ релевантних термина/појмова. У овом уџбенику се *лексикологији у ужем смислу* прикључује и лексика, која је специфично обележје сваког језика, док су полисемија и лексички односи универзалне категорије, те би их, ипак, требало одвојити од лексематике. Да се под *лексемом* подразумевају сви граматички облици и сва значења једне речи, експлицитано је у граматици Клета, док се у Едукином уџбенику на првом месту истиче да је реч о основној јединици речника једног језика.

7.4.3.2. Упућивање ученика на речнике српског језика

Лекције посвећене најважнијим речницима српског језика у оба уџбеника део су уводног поглавља о лексикологији. У наредној табели дајемо њихов преглед.

Табела 56: Упућивање ученика на коришћење речника у граматицима за средњу школу

Издавач	Назив речника	Основни подаци о речнику	Структура речничког чланка
Едука СШ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Речник српскохрватскога књижевног језика</i> Матице српске (Едука СШ: 46) 	+	+
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Речник српскога језика</i> (Матице српске) 	+	+
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Речник српскохрватског књижевног и народног језика</i> САНУ 	(+) ²⁹⁰	–
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Лексикон страних речи и израза</i> Милана Вујаклије ▪ <i>Велики речник страних речи и израза</i> Ивана Клајна и Милана Шипке ▪ <i>Речник новијих англицизама</i> Вере Васић, Твртка Прћића и Гордане Нејгебауер ▪ <i>Двосмерни речник српског жаргона</i> Драгослава Андрића 	–	–

²⁹⁰ Иако је ова грамика објављена 2021. године, у њој налазимо податак да Речник САНУ има 18 објављених томова. Двадесет први том овог речника изашао је 2020. године (а представљен је широј јавности октобра 2021).

	▪ <i>Етимологијски рјечник хрватскога или српскога језика</i> Петра Скока (idem: 47–48)		
	▪ <i>Речник синонима</i> Павла Ћосића и сарадника		
	▪ <i>Етимолошки речник српског језика</i> САНУ	–	+
	▪ <i>Обратни речник</i> Мирослава Николића (idem: 49)		
Клет СШ	▪ <i>Речник српскохрватског књижевног и народног језика</i> САНУ (Клет СШ: 37)	+	+
	▪ <i>Речник српскохрватскога књижевног језика</i> Матице српске	+	–
	▪ <i>Речник српскога језика</i> Матице српске		
	▪ <i>Велики речник страних речи</i> Ивана Клајна и Милана Шипке		
	▪ <i>Етимолошки речник српског језика</i> САНУ	–	+
	▪ <i>Обратни речник српскога језика</i> Мирослава Николића		
	▪ <i>Двосмерни речник српског жаргона</i> Драгослава Андрића	–	–

У лекцијама оба издавача у којима се представљају речници српског језика наводе се наши општи, дескриптивни речници – основни подаци о њима и структуре речничких чланака. Поред њих, ученици се упознају и са појединим специјалним речницима. У граматички Едуке наведено је осам, а у Клетовој граматички пет наслова специјалних речника. Аутори за поједине од њих наводе примере речничких чланака, како би ученик јасно могао сагледати сличности, односно разлике у лексикографским поступцима. Код оба издавача се у саставу ове лекције јављају илустрације већине поменутих речника.

Разлика коју учачамо међу овим граматикама, а која не важи само за ову лекцију, него за све лексиколошке (па и остале) уџбеничке лекције јесте распоред и број задатака за вежбање. У Едукином уџбенику питања и задаци углавном су интегрисани у ток лекције, док се у Клетовом уџбенику задаци за вежбање јављају након теоријског презентовања садржаја. Ипак, оно је местимично прожето кратким и конкретним питањима са маргина, којима се одржава ученикова пажња и додатно подстиче његова мисао. Сматрамо да је одвајање задатака за вежбање од главног тока лекције уџбеничко-методички поступак који је више прилагођен узрасту осамнаестогодишњака. На тај се начин постепено смањује јаз између средњошколске и високошколске уџбеничке литературе, а ученик се припрема за праћење и усвајање дужих текстовних информација. Уџбеник издавачке куће Клет има такав приступ, а иза сваког поглавља прилично достатан број задатака за вежбање: уводно поглавље (посвећено уводној лекцији о лексикологији и лексикографији) тако прате чак двадесет и четири разноврсна задатка (Клет СШ: 38–42). У граматички издавачке куће Едука ово поглавље прожима седам задатака.

7.4.3.3. Полисемија

7.4.3.3.1. Издавачка кућа Едука

У уџбенику издавачке куће Едука поглавље *Лексикологија (2): Вишезначност речи* обухвата лекције о вишезначности (полисемији), метафори, метонимији (и синегдохи) (Едука СШ: 51–63).

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) Лекцију о полисемији отвара лингвометодички текст (народна приповетка *Чобанче преварило попа*), у коме се, кроз низ питања и задатака, учоава вишезначност речи, на основу чега се изводи дефиниција. Следи још примера датих кроз вежбања, као и приказ полисемије у речничком чланку. Отуда је лекција заснована на индуктивно-дедуктивном логичком путу и намењена је смисленом рецептивном учењу, уз елементе учења путем откривања, који се могу забележити у задацима који прате основни текст.

1. в), г), ђ) У лингвометодичком тексту скреће се пажња на секундарна значења глагола *стајати* и придева *најјачи* и *најстарији*, на чијој полисемији почива хумор у народној приповеци. Истовремено, ученик се упућује и на једнозначне речи – попут именице *чобанче*. Након истицања наведене језичке појаве, изводи се графички истакнута дефиниција:

„Појава да једна реч има више значења назива се **вишезначност (полисемија)**. Већина речи у језику су **вишезначне (полисемичне)**, а **једнозначне (моносемичне)** речи су много ређе” (*idem*: 52).

Дефиниција полисемије заправо је онаква са каквом су се ученици сретали у основној школи, те на овом месту треба да освеже ранија знања. Запажамо да се не помиње *повезаност* између значења полисемичне речи; ова чињеница биће наведена на крају лекције (*idem*: 54). Указано је на *моносемичну* реч, али не и на *моносемију*. Овај термин би употпунио термилошки паралелизам (*полисемија* : *полисемичан* // ***моносемија*** : *моносемичан*).

Примери једнозначних речи (термини и „речи сличне терминима”, као и бројеви) наведени су иза дефиниције (*волт*, *ампер*; *бицикл*, *тролејбус*, *сако*, *интервју*). У наставку се наводи да су просте речи много чешће вишезначне од твореница, мада се за ту чињеницу не наводе примери, као ни објашњење.

Следе четири задатка за вежбање, а сваки од њих је затвореног типа. У првом задатку потребно је у низу речи препознати оне које су моносемичне (*десет*, *десетка*, *црнокос*, *црн*, *ловац*, *ловокрадица*, *лак*, *лакомислен*), а међу њима су по врсти бројеви, именице, придеви, на основу чега ученик стиче увид у разноврсност једнозначних речи, упркос тексту из пасуса који претходи овом задатку, у коме су за примере једнозначних речи узети термини и њима сличне речи. Дакле, опис моносемичних речи и њихова структура из задатка не корелирају у довољној мери. У преостала три задатка наведени су примери полисемичних речи датих у лингвометодичком тексту са почетка лекције. У њима ученик треба да повеже одговарајуће примере употребе са датим значењем (глагола *стајати*, тј. придева *јак*) које се у њима реализује. Последњим задатком се проверава разумевање значења придева *стар* у суперлативу које је реализовано у поменутом тексту (*idem*: 52–53).

Наредни корак посвећен је бележењу полисемије у *Речнику српскога језика*, из кога се наводи обрада именице *корен*. Ученицима се указује на одвајање значења арапским бројевима, односно словима, уколико је веза међу њима тешња. Питањима и задацима у вези са одређеним значењима из речничког чланка ученик размишља о њиховим односима и разлозима за приказани

начин њиховог бележења. У посебном задатку испитује се разумевање појединих остварених значења у контексту.

Указује се да је обично „једно значење основно (примарно)”, из кога су се развила друга значења, која се „називају **секундарним**”. Уводи се појам *доминантног значења* – које прво пада на памет и које не мора увек бити основно (*idem*: 54; подвлачење је наше, В. И.). Иако подразумевамо да је примарно значење оно које се у речнику наводи као прво и обележава бројем 1. (а.), овде то није експлицирано: „једно значење” за ученика може бити *било које* значење.

На самом крају лекције именују се *два* механизма полисемије – метафора и метонимија, о којима се говори у наставку поглавља граматике. Већ на основу таквог исказа (али и наслова наредних лекција) видимо да се синегдоха не издваја као засебан механизам, већ се у овој граматички обрађује као подтип метонимије.

1. д) У овој лекцији нема илустрација.

1. е) Лекција је изложена систематично, са издвојеним примерима, питањима, задацима.

1. ж) Нема допунских текстова којима би се проширивало знање.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, као и са лексиколошким знањима. И у средњошколском уџбенику аутор се ученику обраћа другим лицем једнине, чиме се задржава присност између аутора и ученика из основношколских уџбеника.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим задатака за вежбање, међу којима су посебним бојама означени они који су лакши, средње тешки и тешки, што може ангажовати појединце, али истовремено неки други појединци могу унапред одустати од решавања задатака који су означени као тешки.

4. Не налазимо налоге којима се ученик упућује на истраживање или којима би се указивало на различите технике учења, које би утицале на развој самообразовних способности.

5. У решењима задатака на крају уџбеника ученик може проверити своје одговоре и вредновати тако стечена знања.

6. а) Успоставља се веза са лексикографским знањима, а на крају ове лекције указује се на метафору и метонимију – као категорије о којима ће бити речи у наставку.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.3.3.2. Издавачка кућа „Klett”

Поглавље *Значењски односи међу лексемама* доноси лекције у којима се обрађују полисемија и парадигматски лексички односи (Клет СШ: 44–70). Прва од њих насловљена је „Лексичко значење речи” и у њој налазимо поднаслове о полисемији и њеним механизмима (метафора, метонимија, синегдоха) (*idem*: 44–47).

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) Најпре се наводе примери вишезначних и једнозначних речи, иза којих се изводи дефиниција, која се поткрепљује новим примером. Лекција је заснована на индуктивно-дедуктивном логичком путу и намењена је смисленом рецептивном учењу. Питањима са маргина

ученик се подстиче да размишља о језику и самостално „открива” нова знања, па се у њима могу уочити и елементи учења путем откривања.

1. в), г) Полази се од контекстуализованог примера *На сату су се поклопиле казаљке, дванаест је сати*, у коме се указује на једнозначне речи (*казаљка, дванаест*) и вишезначне речи (*сат, поклопити се*).

Затим се указује на начин бележења њихових значења у речнику – бројевима или словима, уколико је реч о нијансама значења. Запажамо да се раздвајање најтешње повезаних значења тачком и зарезом не помиње ни у средњошколским граматикама. У уџбенику Клета експлицитно је наглашено да се значење обележено бројем 1 назива *основним* или *примарним* значењем, док се остала значења називају *секундарним*. Ово је потврђено на примеру значења лексеме *зуб*. Након што је издвојено основно значење и приказана два секундарна, наглашава се да су значења вишезначне речи повезана, те да се обично секундарна значења развијају из примарног.

Следи дефиниција полисемије:

„Појава да једна лексема поред основног значења има и једно или више секундарних, назива се **вишезначност** или **полисемија**” (*idem*: 44).

Наведена дефиниција произлази из претходних примера и њиховог објашњења. У њој ни овде није указано да су значења речи повезана, али та чињеница непосредно претходи дефиницији, па је на неки начин имплицирана.

У наставку лекције образлажу се разлози за вишезначност у језику, а потом се наводи и пример значења речи *миш*, која је из потребе за именовањем новог појма развила и ново значење – „периферни рачунарски уређај”.

У следећем кораку се указује на начине на које једна лексема проширује своја значења – метафором, метонимијом и синегдохом, о којима ће бити речи у наставку. Већ се на овом месту истиче да се оне не посматрају у овом контексту као стилске фигуре, већ да је реч о „језичком механизму за богаћење речника” (*idem*: 45).

Наведени примери су прецизни, контекстуализовани и изоловани, и јасно одражавају текст дефиниције полисемије, која је само терминолошки сложенија од основношколске дефиниције у Клетовом уџбенику за осми разред.

Не уводе се термини *моносемија, моносемичност*.

1. д) У овој лекцији нема илустрација.

1. њ) Текст лекције прате четири питања са маргине:

(1) *Шта мислиш, које лексеме имају највећи број значења?* (2) *Да ли знаш како се зове лингвистичка дисциплина која проучава значење у језику?* (3) *Постоје ли речи које немају значење?* (4) *Знаш ли у чему је разлика између метафоре као стилске фигуре и метафоре као језичког механизма?*

Наведеним питањима аутор се непосредно обраћа ученику и позива га да размишља о лексичком значењу. Она око ученика одржавају будним, а истовремено се одговорима на њих проширује знање о значењу речи. Тачни одговори дати су на крају уџбеника, па их ученик може самостално проверити.

Задаци о полисемији и њеним механизмима налазе се на крају овог поглавља. На наведене теме односи се 41 задатак, а полисемија (без испитивања појединачних механизма) увежбава и проверава кроз првих 11 задатака.

1. е) Лекција је поступно и систематично изложена. Још увек овде не можемо говорити о систематизацији на крају лекције, јер се на градиво о полисемији природно надовезује градиво о њеним механизмима.

1. ж) На маргини постоји један допунски текст (*Пут до значења речи*), којим се показује како, заправо, дефинишемо реч, шта су то компоненте значења и како оне утичу на њихов даљи развој.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе и лингвистичким знањима. Представља обогаћену верзију лекције о полисемији из основне школе, како је и очекивано. Контекстуализованим примером, па и експлицитним указивањем на потребу за вишезначности у језику, остварује се функционални приступ.

3. Допунским текстом, питањима са маргине, као и бројни задаци за вежбање пружају могућност за индивидуални приступ.

4. Не указује се експлицитно на различите технике учења, али се кроз питања и задатке посредно подстичу ученикове самообразовне способности.

5. Тачност одговора на питања са маргине, као и на задатке са краја лекције, ученик може проверити на крају уџбеника, чиме се пружа могућност за самоевалуацију стечених знања.

6. а) Успостављена је веза са практичним лексикографским знањима (начин бележења полисемије у речницима), као и веза са механизмима полисемије, о чему се говори у наставку лекције.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.3.4. Метафора

7.4.3.4.1. Издавачка кућа Едука

Лекција о метафори надовезује са на полисемију (Едука СШ: 54–58).

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) На самом почетку лекције наведени су примери, на основу којих се изводи дефиниција, да би у наставку она била поткрепљена новим примерима и додатном теоријском разрадом. Дакле, лекција је заснована на индуктивно-дедуктивном мисаоном путу, намењена је смисленом рецептивном учењу, а делимично и учењу путем откивања, које се открива у питањима и задацима који прожимају лекцију.

1. в), г) Лекцију отварају три реченице, у којима је употребљена именица *лице*. У првој од њих, у основном значењу: *Лепо је видети ведро и насмејано лице*, а у друге две – у метафоричним значењима: *Та кућа је лицем окренута ка западу* и *Та тканина има два лица*. Након њих ученицима се постављају питања о начинима преношења именице *лице* на појмове из друге и треће реченице, у којима означава „предњу страну куће”, односно „споља окренуто

страну тканине”. Након објашњења процеса проширивања основног значења речи, следи графички истакнута дефиниција:

„Преношење имена једног појма на други појам на основу уочене сличности међу њима назива се **метафора**. Кад се једна реч пренесе и на други појам помоћу метафоре, онда стиче ново значење. То друго значење назива се **метафоричко**” (*idem*: 55).

Овом дефиницијом ученик се подсећа дефиниције метафоре из основне школе. Дакле, реч је о преносу имена (1), са једног на други појам (2), на основу *сличности* међу њима (3). Уз појам *метафоре*, као механизма стицања новог значења, усваја и појам *метафоричког* значења, које настаје као резултат тог механизма. Можемо запазити да се још увек у средиште лекције о метафори (тј. њене дефиниције) не наводи појам *асоцијативне везе*, који се од средњошколског нивоа већ може и треба уводити.

У наставку дефиниције прецизира се тип сличности који лежи у основи метафоричких преноса: по положају, облику, боји или другој особини појма (лукав човек – *лисица*; наиван човек – *овца*). Ипак, не образлажу се разлози због којих долази до такве метафоризације, већ су наведени само примери. Ученик сазнаје да се у жаргонизмима неретко крију метафоричка значења (*звонцаре, перје, пушкица*), који су блиски његовом језику, па такви примери доприносе функционалности приступа и мотивишу ученика да метафоре истражује у говору својих вршњака.

Потом се показује да оне метафоре које су оригиналне, нове и индивидуалне, а које неретко срећемо код писаца, имају вредност стилских фигура. Ипак, у претходном тексту само је имплицитно назначено да се метафора као лексички механизам употребљава из потребе за именовањем појма који нема своје име, те да је на тај начин у језику елементарнија од метафоре која је стилски украс.

Следе, потом, три задатка, у којима треба уочити метафоричка значења и дати објашњења за њихов настанак. Сви су засновани на нивоу препознавања и интерпретирања. Нема задатака у којима би ученик увежбавао употребу метафоре као лексичког механизма. Међу примерима у наведеним задацима преплићу се они који долазе из свакодневног језика са примерима из књижевноуметничких текстова, што може утицати на недовољно успешно разумевање разлике између лексичког механизма и поетске метафоре.

У наредном кораку се кроз нове примере ученик уводи у појмовну метафору. Иако овај тип метафоре – у мишљењу – није планиран програмским садржајем, у наставку лекције ученик се може са њом упознати, чиме има могућност да сазна нешто више о метафори као механизму уопште. Наиме, примерима попут *Превалио је већ половину пута до најближег места* и *Већ је превалио двадесету годину* указује се на појмовну метафору ЖИВОТ ЈЕ ПУТ, која не настаје као последица уочавања сличности између живота и пута, већ као последица *разумевања* апстрактног појма – ЖИВОТА као ПУТА (који је конкретан појам). Након примера дефинише се појмовна метафора као „преношење имена једног појма на други појам **на основу разумевања тог другог појма** (обично апстрактног – чулима недоступног) **као оног првог** (обично конкретног – чулима доступног)” (*idem*: 57). Недостаје и објашњење да појмовну метафору неретко не налазимо у тексту као експлицитну информацију, већ је „откривамо” на основу контекста, у коме су употребљени појмови/лексеми које се везују за домен конкретног појма преко којег разумемо дати апстрактни појам. Иза дефиниције следи још неколико типичних примера појмовних метафора (РАДОСТ ЈЕ ТЕЧНОСТ, БЕС ЈЕ ВАТРА, ЉУБАВ ЈЕ ЧАРОЛИЈА, ЉУБАВ ЈЕ ЛУДИЛО, ЉУБАВ ЈЕ МАГНЕТНА СИЛА), за које се истиче да стоје у основи персонификације. Овакво повезивање механизма мишљења са већ добро познатом стилском фигуром може корисно, али треба

омогућити ученицима довољан број задатака за вежбање на којима ће имати прилику да добро утврде нова знања о овом механизму, за који тако не постоји опасност да се поистовети са стилском фигуром. На крају лекције проналазимо четири задатка у којима треба истражити, препознати или се досетити појмовних метафора.

Рекли бисмо да се у контексту издвајања појмовне метафоре као посебног типа метафоре који представља механизам мишљења треба истаћи *лексичка* метафора као контрастни појам, која се испољава у језику. Ипак, у делу лекције у коме је она описана, као што смо показали, именована је само као *метафора*.

1. д) У овој лекцији нема илустрација.

1. њ) Питања и задаци прожимају лекцију. Више се задатака односи на појмовну (4), него на лексичку метафору (3), па је, са тог аспекта посматрано, изванпрограмски садржај постао доминантан, што оправдање може имати у чињеници да је метафора као лексички механизам ученицима већ позната из основне школе.

На маргинама лекције јављају се занимљива питања, којима се подстичу ученичка пажња и домишљатост, попут: *Може ли наук да подигне ајкулу? Који се кромпир може наћи у џипели? Шта је заједничко шубари, четки, крести, шерти, сарми и палми? Где се могу наћи фарови осим на аутомобилу?*

1. е) Лекција је обликована прегледно и поступно, што говори о систематичном приступу градиву. Нема систематизације на крају лекције, која на овом месту и није потребна, будући да се на њу надовезује градиво о метонимији.

1. ж) Нема допунских текстова за проширивање знања.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, али укључује и изванпрограмски садржај (појмовне метафоре). Усклађен је са лексиколошким и семантичким знањима и обликован у складу са узрастом ученика. Примерима из свакодневног језика тежи се функционалном приступу градиву.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим задатака за вежбање, међу којима су посебним бојама означени они који су лакши и тешки.

4. Нема налога којима би се подстицале ученикове самообразовне вештине и полусамостална истраживања.

5. У решењима задатака на крају уџбеника, ученик има могућност за самоевалуацију стечених знања.

6. а) Овом лекцијом се успостављају везе са знањима из стилистике (метафора као стилска фигура, персонификација), а од лексиколошких појмова – са полисемијом.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.3.4.2. Издавачка кућа „Klett”

Лекција о метафори надовезује са на полисемију (Клет СШ: 45–46).

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) Полази се од примера, а на основу њих изводи се дефиниција, иза које се наводе још неки примери. Закључујемо да је лекција заснована на индуктивно-дедуктивном мисаоном процесу. Намењена је смисленом рецептивном учењу.

1. в), г) Полази се од интерпретације значења лексеме *крило* када се употреби за именовање „дела авиона” на основу увиђања сличности по облику и функцији са *делом тела птице*. На том месту се на основу прототипичног примера именује *метафора*, као језички механизам, односно *метафорична* значења, која су, по природи, секундарна.

У наставку се у табеларном приказу издвајају нови примери којима се илуструју метафорична значења именица и придева заснована на увиђању сличности по облику (*језик у устима* → *језик* на ципели), положају (*људска нога* → *нога* стола), функцији (*краљ* као владар → *краљ* као фигура у шаху), боји (*златно* постолје → *златно* класје), сличност простора и времена (*далека* земља → *далека* прошлост), конкретног са апстрактним (*бистра* вода → *бистар* човек). Ипак, наглашава се да се сличност између два појма најчешће односи само на једну карактеристику, док се они у свим другим обележјима разликују, што сматрамо релевантним за истицање. У наставку следи дефиниција метафоре:

„**Метафора** је преношење имена једног појма на други на основу сличности међу њима (по облику, функцији, боји, положају, али и по некој вези заснованој на релацији конкретно–апстрактно итд.)” (*idem*: 45).

Наведеном дефиницијом истакнути су најважнији аспекти метафоре: 1) реч је о преношењу *имена*, 2) са једног на други појам, 3) на основу *сличности*. У односу на дефиницију у основној школи, овде се ученицима пружа додаток о типу везе по сличности, а уз конкретне појмове међу којима долази до метафоричког трансфера појављују се и неки апстрактни. Запажамо да се ни у овом уџбенику (као ни у граматички издавачке куће Едука) не указује на појам *асоцијативне* везе. Такође, не уводи се термин *лексичка метафора*, већ само *метафора*, што сматрамо недостатком средњошколске лекције.

Након дефиниције наводе се примери којима се показује да и значења глагола подлежу оваквом механизму (*Река тече* → *Живот тече*; *Пао је са столице* → *Пао је са власти*; *Подигла сам књигу са пода* → *Музика ми је подигла* расположење; *Птица је полетела* према гнезду → *Сузе су ми полетеле* од среће).²⁹¹

1. д) У овој лекцији нема илустрација.

1. њ) Уз лекцију о метафори не налазимо питања на маргинама. Међу задацима датим кумулативно на крају поглавља проналазимо једанаест задатака који се односе на метафору као лексички механизам. Они су углавном затвореног типа.

1. е) Лекција је устројена систематично, са јасно издвојеним примерима, објашњењима и дефиницијом.

²⁹¹ У другачијем, когнитивно усмереном, приступу рекло би се да наведени примери илуструју, заправо, концептуализацију ЖИВОТА као РЕКЕ, ВЛАСТИ и ДОБРОГ РАСПОЛОЖЕЊА као ВИСИНЕ, СУЗА као ПТИЦА, а да се глаголи у њима остварују у основним значењима. Могућа су оба гледишта.

1. ж) На маргини проналазимо додатни текст (прилагођени сегмент предавања из Лексикологије Р. Драгићевић), у коме ученик може понешто сазнати о утицају колективне експресије на метафоризацију лексичког значења, али и о појединим лингвокултуролошким паралелама које се откривају у језицима неких европских народа.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, као и са лингвистичким знањима. Примери су углавном наведени у синтагмама, али и у реченицама из свакодневног језика, што удовољава захтевима функционалног приступа.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговала индивидуализација, осим задатака за вежбање.

4. Нема налога којима се подстичу ученикове самообразовне вештине.

5. Решењима датим на крају уџбеника ученик може самостално проверити тачност својих одговора у задацима за вежбање.

6. а) Не успостављају се експлицитне везе са осталим лексиколошким појмовима (чак ни са поетском метафором), али се додатним текстом са маргине указује на лингвокултуролошке наносе који се откривају у метафорама различитих народа.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.3.5. Метонимија

7.4.3.5.1. Издавачка кућа Едука

Градиво о метонимији надовезује са на метафору (Едука СШ: 59–62). У овој лекцији синегдоха је представљена као вид метонимије, па ћемо и ми ове појаве анализирати на истом месту (будући да је реч о једној лекцији).

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) Полази се од контекстуализованих примера и њихових образложења, након чега се изводи дефиниција, која се поткрепљује новим примерима. Лекција је заснована на индуктивно-дедуктивном логичком методу. Намењена је смисленом рецептивном учењу, а кроз задатке који је прате уочавају се елементи учења путем откривања.

1. в), г) На самом почетку наведене су четири реченице,²⁹² у којима је употребљена лексема *рука* у основном и секундарним значењима: (1) *Боли ме **рука** у лакту.* (2) *Хучу у **руке** од хладноће.* (3) *На коверти је препознао **руку** свога сина.* (4) *Изгледа да је ова кућа остала без **руку**.* У наставку се образлажу наведени примери – основно значење речи *рука* у првој реченици, метонимијско у трећој и синегдохска значења у другој и четвртој. Иза објашњења настанка метонимијских (синегдохских) значења, следи графички издвојена дефиниција:

„Преношење имена једног појма на други појам кад ти појмови стоје у **егзистенцијалној вези** (постоје заједно, један уз други у простору или времену) назива се **метонимија**. Врста метонимије у којој два појма стоје у односу дела и целине назива се **синегдоха**” (*idem*: 59).

²⁹² Претходи им пример И. Клајна из књиге *И филозофи су л/људи – Антологија смешних штампарских грешака*: „Вина је било напретек, али ја сам трезвењак и попио сам само две **кофе**”, чији хумор, заснован на словној грешци, са којом препознајемо метонимију, има подстрекачку улогу за усвајање садржаја који следи.

Можемо приметити да се у наведеној дефиницији износе сва критеријална обележја метонимијских образаца: (1) реч је о преношењу имена, (2) са једног појма на други појам, (3) који стоје у *егзистенцијалној* вези. Овде је појам *блискости*, који је био релевантан за основну школу, замењен нешто апстрактнијим термином *егзистенцијалне* везе. Не помиње се термин *логичка* веза, који бисмо очекивали у средњошколској граматици. Наведени термин (*егзистенцијална* веза) чини се јаснијим и смањује могућност интерференције са метафором. Не прецизира се да је реч о *лексичкој* метонимији. Она се у овој лекцији, за разлику од метафоре, не раздваја у односу на поетску или појмовну метонимију.

Уз дефиницију додаје се да је метонимија (са синегдохом) један од начина на који лексема стиче нова значења, која се називају *метонимијска*.

У наредном кораку на основу контекстуализованих примера показују се неки типови егзистенцијалних веза које омогућавају метонимијске преносе. Реч је, заправо, о тзв. *метонимијским формулама* које ученик треба да споји са одговарајућим реченичним паром:

1. *Саградили смо кућу на периферији. / Смири се, дигао си целу кућу на ноге!* (МЕСТО – ЉУДИ НА ТОМ МЕСТУ)
2. *Додај ми, молим те, ту шољу. / Хоћеш ли шољу чаја?* (ПОСУДА – КОЛИЧИНА КОЈА СТАЈЕ У ПОСУДУ)
3. *Не гледај у под, дигни главу!* / *Мика је за главу виши од Лазе.* (ДЕО ТЕЛА – МЕРА ЗА ДУЖИНУ)
4. *Лаза има модрицу на колону. / Лазина тренерка има рупу на колону.* (ДЕО ТЕЛА – ДЕО ОДЕЋЕ КОЈИ СЕ НА ЊЕМУ НАЛАЗИ)
5. *Приповетку Мост на Жепи написао је Андрић. / Андрић ми је код друга.* (АУТОР – ДЕЛО)

Наведеним примерима илуструју се типични метонимијски обрасци, засновани на просторним, чулно сазнатљивим, везама, или на посесивној вези (која се огледа у последњем примеру). У наставку ученик може прочитати допунски текст о мерама за површину или дужину (*јутро, палац, стопа, педаљ, лакат* и др.), чији су називи метонимијски условљени.

Додатна три реченична пара илуструју варијанте синегдохске формуле ДЕО–ЦЕЛИНА, које такође треба придружити одговарајућим реченицама:

1. *Наша кућа има црвени кров. / Важно је имати свој кров.* (ДЕО ПРЕДМЕТА – ЦЕО ПРЕДМЕТ)
2. *Дигни главу!* / *Колики нам је приход по глави становника?* (ДЕО ЧОВЕКОВОГ ТЕЛА – ЧОВЕК)
3. *Види како је леп овај цвет!* / *Целу ливаду прекрио је цвет.* (ЈЕДНИНА ЗА МНОЖИНУ)

Овим примерима конкретизује се однос дела и целине и показује се како га може илустровати и употреба једнине за множину. Реч је о својеврсној граматичкој синегдохи, која се у овој граматици не именује, већ је само наведена посредством примера.

1. д) У овој лекцији нема илустрација.

1. њ) У наставку лекције следи шест задатака отвореног и затвореног типа, којима се увежбава разумевање метонимије, синегдохе, али и метафоре. У њима се ученици срећу са новим примерима, па можемо рећи да су у том смислу продуктивни.

1. е) Градиво је изложено поступно, са јасно издвојеним примерима, објашњењима, дефиницијом и задацима за усвајање и увежбавање градива. Иза лекције о метонимији следи систематизација поглавља посвећеног полисемији и њеним механизмима, која је дата у виду графичког представљања основних појмова и примера који их илуструју. Међу њима се линијама

и стрелицама међу пољима у којима су појмови јасно указује на њихове међусобне односе (*idem*: 63).

1. ж) Допунским текстом из књиге Милана Шипке *Приче о речима* ученик има прилику да прошири своја знања.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, као и са лексичкосемантичким знањима. Примерима из свакодневног језика постиже се функционални приступ, те ученици увиђају значај усвајања наведеног механизма.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим задатака за вежбање и допунског текста, који може ангажовати појединце да прочитају још понеке занимљиве текстове из наведеног извора. Посебним бојама су означени лакши и тешки задаци.

4. Нема налога за (полу)самостално истраживање, као ни активног (експлицитног) подстицања ученикових самообразовних способности.

5. У решењима задатака с краја уџбеника, ученик може проверити своје одговоре, чиме се пружа могућност за самоевалуацију стечених знања.

6. а) Успостављена је чврста веза између метонимије и синегдохе (која је у овој лекцији обрађена само као њена подврста).

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.3.5.2. Издавачка кућа „Klett”

Лекција о метонимији у уџбенику издавачке куће Клет надовезује се на метафору (Клет СШ: 46–47).

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) У метонимију се ученик уводи посредством репрезентативних контекстуализованих примера и њихових објашњења, да би се након тога извела дефиниција. Лекција је заснована на индуктивном мисаоном путу. Намењена је смисленом рецептивном учењу.

1. в), г) Полази се од примера *Попила сам чашу сока*, у којој лексема *чаша* означава „количину сока која у њу стане”. Објашњава се да повезаност чаше и количине течности у њој омогућава метонимијско значење именице *чаша*. Указује се на то да је реч о још једном начину којим реч добија нова значења, те да се такав процес назива *метонимија*.

У табели у наставку следе нови примери којима се илуструју типови метонимијских проширења:

- 1) *То је велики град.* → *Град спава.* (повезаност НАСЕЉЕНОГ МЕСТА и СТАНОВНИКА ТОГ МЕСТА)
- 2) *Ово је наша школа.* → *Школа је на екскурзији.* (повезаност УСТАНОВЕ и ЉУДИ У ЊОЈ)
- 3) *Тањир је од керамике.* → *Појео је два тањира супе.* (повезаност ПОСУДЕ и КОЛИЧИНЕ САДРЖАЈА КОЛИ СТАЈЕ У ЊУ)
- 4) *Мама је у кухињи.* → *Купили смо нову кухињу.* (повезаност ПРОСТОРИЈЕ и НАМЕШТАЈА У ЊОЈ)
- 5) *Андрић је наш нобеловац.* → *Радо читам Андрића.* (повезаност АУТОРА и ЊЕГОВОГ ДЕЛА)

Наведени примери одражавају метонимијске преносе који су очигледни, конкретни, чулно сазнатљиви (реч је о просторним везама), али и нешто апстрактнији, какав је последњи пример (у коме је метонимија заснована на релацији посесивности).

У наставку биће наведени још неки примери просторних и узрочно-последичних релација, попут: БИЉКА – ЈЕЛО/ПИЋЕ КОЈЕ СЕ СПРАВЉА ОД ЊЕ (*Ручамо **спанаћ**; Пијем **какао***), ПРЕДМЕТ И ОСОБА КОЈА СЕ ЊИМЕ СЛУЖИ (*Оркестар има и **гитару***); СТРАНА СВЕТА И ДРЖАВЕ НА ТОЈ СТРАНИ (*Исток предлаже сарадњу*).

Најзад – у овој лекцији ученицима се експлицитно скреће пажња на формулативност метонимијских образаца, који важе за све чланове једне тематске групе (на тај начин имплицира се регуларност метонимијског функционисања): *Читам Андрића = Црњанског / Достојевског / Шекспира; Слушам Бетовена = Баха / Моцарта / Чајковског.*

На самом крају изведена је и графички истакнута дефиниција:

„**Метонимија** је преношење имена једног појма на други појам с којим је у непосредном контакту на основу њихове логичке повезаности – најчешће просторне, временске, узрочно-последичне итд.” (*idem*: 46).

У дефиницији су наведена следећа критеријална обележја: (1) реч је о преносу *имена*, (2) са једног појма на други појам, (3) на основу непосредног *контакта*, тј. (4) *логичке повезаности*.

Дефиницијом је истакнута и блискост (непосредни *контакт*) међу појмовима, међу којима отуда постоји нека *логичка* веза. На овом узрасту ученици могу много успешније да разумеју *логичку* везу него у основној школи, те се она сада уводи с пуним оправдањем.

Указано је да се овај механизам понајвише везује за секундарна значења именица, на шта у паралелном (Едукином) уџбенику нисмо могли наићи. Не наводи се термин *лексичке метонимије*, већ је у лекцији реч само о *метонимији*.

1. д) У овој лекцији нема илустрација.

1. њ) Током лекције наилазимо на једно питање са маргине којим се ученик пита да се досети примера метонимије као стилске фигуре. На тај начин се указује на однос између поетске и лексичке метонимије (које се не помињу у лекцији експлицитно). На крају лекције, међу задацима за вежбање, налазимо 12 задатака затвореног и отвореног типа који се односе на метонимију.

1. е) Лекција је уобличена поступно и јасно, а појам метонимије систематизован је са низом осталих лексиколошких појмова тек на крају поглавља.

1. ж) Нема допунских текстова за проширивање знања.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе и лексиколошким датостима. Примерима из свакодневног језика постиже се функционалност приступа.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговала индивидуализација, осим задатака за вежбање.

4. Не налазимо налоге за самостално истраживање, као ни инструкције којима се подстичу различите технике учења и ученичка способност за самообразовање.

5. У решењима задатака на крају уџбеника, ученик има могућност за самоевалуацију својих одговора.

6. а) Имплицитно је успостављена веза са поетском метонимијом, а врло јасно и експлицитно се на самом крају лекције пореде механизми метонимије и метафоре (*idem*: 47). Указано је на сличност међу њима – у оба случаја је реч о преношењу имена са једног појма на други појам. Код истицања разлике требало би ипак бити мало прецизнији. Речено је: „Разлика је у томе што код метафоре појмови морају бити слични, а не морају бити ни у каквом контакту” (*idem*, подвлачење је наше, В. И.). Ипак, појмови међу којима долази до метафоричког трансфера не да *не морају* бити у контакту, него они то и нису. Са друге стране, како је јасно речено – „[к]од метонимије појмови морају бити у непосредном контакту” (*idem*). Додали бисмо да он не мора бити само просторни или временски, већ да може бити и мало апстрактнији.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.3.6. Синегдоха

7.4.3.6.1. Издавачка кућа Едука

Анализа синегдохе представљена је уз анализу лекције о метонимији (т. 7.4.3.5.1).

7.4.3.6.2. Издавачка кућа „Klett”

Лекција о синегдохе надовезује се на лекцију о метонимији (Клет СШ: 47).

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) Полази се од контекстуализованих примера, на основу којих се изводи дефиниција синегдохе, а потом се наводе још понеки примери, којима се наведена појава додатно поткрепљује. Лекција је заснована на индуктивно-дедуктивном мисаоном путу и намењена је смисленом рецептивном учењу, уз елементе учења путем откривања које подстичу неколико питања са маргине.

1. в), г) На самом почетку наведена је реченица *Та издавачка кућа објавила је пет наслова ове године*, у којој лексема *наслов* означава целину којој он припада – *књиге*. На тај се начин указује на још један механизам којим речи добијају нова значења – синегдоху. У наставку објашњења функционисања овог механизма следе примери којима се однос део–целина конкретизује:

1) *У приколице се може превозити највише пет лица.* = *У приколице се може превозити највише пет особа.* (ДЕО ТЕЛА ЧОВЕКА – ЧОВЕК)

2) *Имам кров над главом.* = *Имам кућу.* (ДЕО ПРЕДМЕТА – ПРЕДМЕТ)

3) *Бор је једнодома биљка.* = *Борови су једнодоме биљке.*

Овца је домаћа животиња. = *Овце су домаће животиње.* (НАЗИВ БИЉКЕ/ЖИВОТИЊЕ У ЈЕДНИНИ – ПОРОДИЦА ТЕ БИЉКЕ/ЖИВОТИЊЕ)

4) *Сељак то више неће производити.* = *Сељаци то више неће производити.* (ЈЕДНИНА – МНОЖИНА)

Иза примера, међу којима су наведени и случајеви граматичке синегдохе, следи графички истакнута дефиниција:

„Синегдоха је преношење имена једног појма на други појам на основу везе део–целина” (*idem*).

Дефиницијом је једино истакнут однос којим се именом дела неке целине упућује на целину, који је у језику много чешћи. Ипак, могући су и другачији случајеви, када се именом целине реферира на њен део, што се наводи одмах испод дефиниције, заједно са примерима: *Људи греше (Човек греши); Омладино, учи од старијих (Младићу, учи од старијих)*.

Запажамо да се, за разлику од паралелног (Едукиног) уџбеника, овде синегдоха представља одвојено од метонимије, као засебан механизам. Штавише, у лекцији се ни на који начин не упућује на њихову везу.

1. д) У овој лекцији нема илустрација.

1. ђ) Питањима са маргине успоставља се веза са синегдохом као стилском фигуром, а ученик се подстиче да се досети примера пословице у којој је употребљена лексема која означава део куће; претпоставља се да ће она у њој бити употребљена у синегдохском значењу. Такође, једним питањем успоставља се корелација и са знањем страних језика, будући да се ученик подстиче да се досети језика у коме се лексема *рука* не употребљава да значи *шаку*, као што је случај са српским језиком (нпр. енгл. *arm–hand*).

Међу кумулативно датим задацима на крају поглавља (који се односе на полисемију и њене механизме) проналазимо девет задатака затвореног и отвореног типа којима се увежбава синегдохски механизам.

1. е) Лекција је изложена прегледно и поступно, а систематизација лексиколошких појмова дата је тек на крају целог поглавља.

1. ж) Нема текстова допунског типа којима би се проширила знања везана за синегдоху.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, као и са лингвистичким знањима. Фреквентним примерима из свакодневног језика, како у тексту лекције, тако и у примерима из задатака, остварује се функционални приступ.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим задатака за вежбање.

4. Не проналазимо инструкције којима се ученик упућује на (полу)самостално истраживање или којима се подстичу његове самообразовне способности.

5. Одговорима на питања са маргине, као и решењима задатака за вежбање, који су дати на крају уџбеника, ученику се пружа могућност за самоевалуацију знања.

6. а) Указано је на везу између синегдохе као лексичког механизма и стилске фигуре, премда не постоји покушај да се оне диференцирају (што углавном и није могуће). Успостављена је корелација и са наставом страног језика (у наведеном питању са маргине).

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.3.7. Синонимија

7.4.3.7.1. Издавачка кућа Едука

Парадигматски лексички односи (синонимија, антонимија, хомонимија, хиперонимија и паронимија) у уџбенику за трећи разред издавачке куће Едука обрађују се у засебном поглављу: *Лексикологија (3): Односи међу речима* (Едука СШ: 65–80). Отвара га лекција насловљена „Синонимија” (*idem*: 65–69).

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) Лекцију отварају примери, на основу којих се издвајају објашњења и изводи дефиниција, да би се у наставку на основу нових примера теоријска знања о синонимији проширила. Закључујемо да је лекција заснована на индуктивно-дедуктивном мисаоном путу. Намењена је смисленом рецептивном учењу, уз елементе учења путем откривања, који се јављају у питањима и задацима за вежбање који прате лекцију.

1. в), г) Полази се од лингвометодичког текста који представља одломак из књиге *Стилске вежбе* Р. Кеноа, у коме су појмови из приче у реченицама именовани по два пута на различите начине.²⁹³ Након текста ученик се подстиче да сагледа однос међу синонимним појмовима – имају ли исто или слично значење, да ли њихова семантичка подударност зависи од контекста, да ли су поједини од њих стилски обојени и др. Након одговора на постављена питања, ученик наилази на графички истакнут део градива у коме се дефинишу синоними и њихови типови, а који директно проистиче из претходног текста:

„Речи које имају исто или слично значење називају се **синоними**. Према блискости значења деле се на **истозначнице (апсолутне синониме)** – речи истог значења, и **блискозначнице (релативне синониме)** – речи сличног значења или истог значења а различите стилске припадности или обојености” (*idem*: 66).

У првом кораку указано је само на синониме *истозначнице* и *блискозначнице*, још увек без именовања *синонимије* као апстрактног односа.

У даљем тексту наводе се ретке истозначнице (нпр. *слагање–конгруенција*), али и релативни синоними који се разликују само по стилској обојености (нпр. *мајка–мама, журка–жураја*). Слој експресивне лексике представља се као резервоар бројних релативних синонима.

Успостављена је и корелација са употребом речника. Ученик сазнаје да синониме може пронаћи и у општим, описним речница српског језика, али и да постоје специјални речници синонима. Том приликом су наведена оба релевантна речника: П. Ћосића и сарадника, као и речник Миодрага Лалевића. Наведене су и њихове фотографије, како бих их ученик могао визуализовати.

Следе три задатка за вежбање, затвореног и отвореног типа. У њима се ученик среће са новим примерима синонима, али их и самостално продукује, те размишља о семантичким разликама задатих синонимских парова (нпр. *отперјати–отићи, отац–тата, живети–таворити* и др.).

Још једна важна типологија синонима, условљена полисемијом, наводи се у даљем тексту. Ученицима се предочава да постоје **прави синоними**, код којих у синонимски однос ступају

²⁹³ Пре овог текста, на самом почетку, наведен је један афоризам Д. Радовића из збирке *Београде, добро јутро*. Он гласи овако: *Жали нам се један пријатељ: Ја сам луд што сам глуп па увек испаднем блесав*. Употребљени синоними доприносе хумору, што има мотивацијску функцију за усвајање нових знања о синонимима.

основна значења двеју лексема (*ученик–ћак*). На овом месту указује се да прави синоними не морају бити истозначнице, већ они могу бити и блискозначнице (одакле следи да прави синоними могу бити и апсолутни и релативни). Са друге стране, **неправа (контекстуална) синонимија** је чешћа, а у том случају у однос синонимије ступа основно значење једне лексеме и секундарно значење друге (нпр. *Публика је била одушевљена – Сала је била одушевљена*), односно секундарна значења обеју лексема (*анђео–злато*, обе са значењем „добар”) (*idem*: 67).

Можемо запазити да се у овој лекцији не инсистира на термину „синонимија” (помиње се само код уз *неправу синонимију*). У том смислу можемо уочити малу терминолошку неуравнотеженост: **прави синоними – неправна синонимија**, што би било пожељно уједначити у уџбеничком тексту.

На крају лекције издваја се и појам **синонимског низа** (попут *кућа–вила–дашчара–колиба*), који обично има неутрални члан – **доминанту**, помоћу које се дефинишу остали чланови истог низа. На том месту ученику се поставља захтев да дефинише *вилу* или *дашчару*, где се очекује да ће те чланове дефинисати преко лексеме *кућа*. Иако се скреће пажња да поједини низови немају доминанту (*запазити–уочити–приметити*), ученик не проналази експлицитно објашњење у којим случајевима је може очекивати, а у којим случајевима је нема.

На крају лекције наведено је још осам задатака различите тежине за вежбање синонимије. Ученици у њима размишљају о семантичким разликама међу синонимима, о доминантима задатих синонимских низова, али и о функцији и значењу употребљених синонима у синтагматском ланцу (*чист и неукраљан; прост и неотесан; чиста и проста (душа)*).

Осврнућемо се за ову прилику само на задатак у коме ученик треба да заокружи слово испред синонимског низа који има доминанту, те да ту доминанту подвуче. Понуђена су три низа, од којих се низ *табанати – ићи – вући се – корачати – пешачити* сматра тачним одговором, што он несумњиво и јесте. Ипак, последњи низ *неистина – лаж – превара – обмана* такође се може сматрати тачним одговором. *Неистина* нема исто значење као остале лексеме у низу, које имају семантичку компоненту више, тзв. сему интенционалности, о чему смо детаљно писали у радовима Илић 2020, 2021.

1. д) У овој лекцији проналазимо илустрације речника синонима, којима они ученику постају стварнији, а што их може мотивисати на њихово листање и употребу у библиотеци.

1. ђ) Десет задатака различитог типа и неједнаке захтевности прожима лекцију о синонимима, а уз њих јављају се успутни занимљиви захтеви на маргинама. У њима ученик треба да одреди значења речи *чалабрчак* и *прћија*, која су наведена у понуђеним одговорима. На тај начин богати речник лексемама са периферије лексичког фонда.

Питањима која прожимају теоријска образложења доприноси се учениковој свесној активности током усвајања градива, а истовремено се смањује дистанца између њега и аутора, што има додатну мотивацијску улогу.

1. е) Лекција је изложена поступно, рашчлањена на мање целине, које олакшавају усвајање садржаја. Нема теоријске систематизације на крају лекције, већ она постоји на крају поглавља.

1. ж) Не налазимо допунске текстове за проширивање знања о синонимији.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, као и са савременим лингвистичким знањима. Примерима из свакодневног језика тежи се функционалном приступу.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим задатака за вежбање, међу којима су посебним бојама означени они који су лакши, средње тешки и тешки, што може ангажовати појединце, али истовремено неки појединци могу унапред одустати од решавања задатака који су означени као тешки.

4. Не налазимо налоге којима се негују ученикове самообразовне вештине.

5. Решењима задатака на крају уџбеника ученик има могућност да самостално провери тачност својих одговора. (Једино нема тачних одговора на питања из лекције која су део основног текста, а која нису означена као задаци за вежбање.)

6. а) Успостављена је корелација са вишезначношћу, као и са лексикографским публикацијама.

6. б) У лекцији се ученик упознаје са релевантним речницима синонима (уз навођење њихових фотографија), чиме се несумњиво упућује на њихову употребу.

7.4.3.7.2. Издавачка кућа „Klett”

Лекција о синонимима у граматички издавачке куће Клет надовезује се на лекције о полисемији и њеним механизмима (Клет СШ: 47–49).

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) На почетку је наведена реченица у којој се јављају синоними, да би се потом извела њихова дефиниција. Након тога, појам *синонимије* се додатно проширује уз навођење нових примера. Можемо закључити да је лекција заснована на индуктивно-дедуктивном мисаоном путу, те да је намењена смисленом рецептивном учењу. Елементи учења путем откривања измештени су изван саме лекције, у последњем делу поглавља, у коме су дати задаци за вежбање.

1. в), г) Полази се од примера у коме треба подвући синониме и размислити о њиховом значењу: *Ако гледамо у особу док јој се обраћамо, нећемо бити непристојни, али ако дуже посматрамо непознату особу, наше ће се понашање сматрати недоличним.* Испод реченице, у којој се јављају два синонимска пара, изведена је графички истакнута дефиниција:

„Синоними су речи које имају исто или блиско значење (*рећи – казати, недоличан – непристојан – неучтив, стидљив – срамежљив, ученик – ђак, леп – красан – заносан, сала – дворана, домовина – отаџбина* итд.). Такве речи стоје у односу **синонимије**” (*idem*: 47).

У наведеној дефиницији издваја се само најосновније обележје синонима, оно које је истакнуто и у граматички Клета за основну школу, а они су поткрепљени синонимским паровима и низовима. У саставу дефиниције истакнут је и термин односа у који ступају речи означене као синоними: *синонимија*.

Након дефинисања појаве, следе додатна теоријска обележја. Предочава се веза између синонимије и полисемије, на којој је утемељена подела на **тоталну (апсолутну)** и **парцијалну синонимију**. *Тоталном* синонимијом означено је подударање свих значења лексемског пара, а у том случају најчешће се ради о једнозначним терминима (*вокал–самогласник, водоник–хидроген* и др.), а *парцијалном* синонимијом именовани су сви други случајеви: подударања само основних значења лексема (*ученик–ђак, поклон–дар*), основног значења једне лексеме и секундарног значења друге (*кућа–породица, проицљив–бистар*), или подударање секундарних значења двеју лексема (*анђео–злато, када означавају „дете”*).

Примећујемо да се на овом пољу терминологија коју смо забележили у Едукином уџбенику разликује од термина наведених у Клетовом уџбенику. У једној граматици налазимо *апсолутне* и *релативне*, као и *праве* и *неправе синониме*, а у другој се јавља *тотална* и *парцијална синонимија*. У основи сваке наведене бинарне поделе лежи друкчији критеријум. Стога, осветљавање *синонимије* не разликује се само на терминолошком већ и на појмовном нивоу. Сматрамо да би приступе требало ипак уједначити, будући да ученици који уче о овој појави из једног уџбеника сазнају о једном аспекту синонимијских односа, док ће га други ученици сагледавати из нешто другачијег угла и владаће другим терминолошким апаратом. Такви приступи онемогућавају уједначена постигнућа ученика на неком заједничком тесту на коме би се испитивали типови синонима (нпр. на Државној матури, такмичењима, пријемним испитима и сл.).

У даљем тексту предочавају се изворишта синонимије у језику: (1) стварањем експресивне лексике (*разговарати–ћеретати–ћућорити* и сл.), (2) стварањем секундарних значења лексема (*дом–завичај*), (3) позајмљивањем речи из страних језика (*компјутер–рачунар*) и (4) творбеним процесима (*смејати се – смејуљити се*). За сваки начин настанка синонима наводи се по неколико адекватних примера. Једино у овом средњошколском уџбенику наилазимо на овако јасно побројана изворишта синонимије.

Указано је и на чињеницу да се синоними не јављају само у синонимским паровима већ и да се остварују у низовима: *говорити–причати–разговарати–рећи*, *храбар–одважан–смео* и сл. Не помиње се доминанта низа.

Премда се у овој лекцији не наводе речници синонима, ученик се упућује на једнојезички описни речник, у коме може пронаћи синониме у оквиру речничких чланака. Тако је наведена одредница придева *благ*, чије дефиниције обилују синонимима.

Утицај контекста на успостављање синонимије ни овде није заобиђен. Указује се да су неке лексеме, попут *вешт/уман*, сасвим заменљиве у контексту, али да се поједини синоними, упркос веома блиским значењима, не могу замењивати (нпр. *говорити неки језик – *причати неки језик* и сл.).

На самом крају дат је осврт на функцију синонима (и синонимије) у језику: њима се богати израз, а избор одговарајуће речи условљен је прагматички (контекстом и учесницима у комуникацији).

1. д) У овој лекцији нема илустрација.

1. њ) Питањима са маргине подстиче се ученикова свесна активност, а кроз дате одговоре проширују се знања о синонимима: *Знаш ли неки синоним лексеме синоним? Да ли знаш зашто је, на пример, глагол ћеретати експресиван? Шта мислиш, морају ли синоними припадати истој врсти речи? Знаш ли у чему су се некада значењски разликовале речи гора и планина? Да ли знаш шта значе изрази* Слуша али не чује и Једно прича, друго говори?

Једино се у овом уџбенику кроз питање о врсти речи синонима указује посредно на чињеницу да лексички синоними морају припадати истој врсти речи. Сматрамо да је сугерисање те чињенице важно када се усвајају лексички парадигматски односи (не само синонимија).

На крају поглавља налазимо чак двадесет и девет задатака отвореног и затвореног типа и различитог нивоа захтевности којима се провежбава знање синонима.

1. е) Градиво је изложено поступно и прегледно. На крају лекције нема систематизације градива, већ је оно систематизовано тек на крају поглавља.

1. ж) На маргинама лекције ученик се среће са три кратка допунска текста, у којима сазнаје о односу дублета и синонима, као и о значењима и употреби лексема *сат* и *час* (из *Лезичког саветника* М. Тебелака).

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, као и са лингвистичким знањима. Примерима из свакодневног језика постиже се функционални приступ, а о функционалности синонима у језику има и експлицитних назнака. Терминолошки апарати овог уџбеника и паралелног (Едукиног) уџбеника на пољу синонимије нису међусобно усаглашени.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим задатака за вежбање и допунских текстова са маргине, који могу подстаћи појединце да додатно откривају синониме у језику.

4. Не налазимо налоге којима се подстичу ученикове самообразовне способности.

5. У решењима задатака датим на крају уџбеника ученик има могућност да самостално евалуира своја знања о синонимима.

6. а) Успостављена је корелација са полисемијом, као и са лексикографским знањима.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.3.8. Антонимија

7.4.3.8.1. Издавачка кућа Едука

У овом уџбенику лекција насловљена „Антонимија” надовезује се на градиво о синонимији (Едука СШ: 69–71).

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) Полази се од примера на основу којих се изводи дефиниција, да би се након ње навели још понеки примери и теоријска знања о антонимима проширила. Дакле, лекција је заснована на индуктивно-дедуктивном мисаоном путу. Намењена је смисленом рецептивном учењу. Елементи учења путем откривања могу се препознати у задацима за вежбање.

1. в), г) На почетку лекције наведено је пет народних пословица у којима су истакнути антонимски парови:

- У **црној** земљи **бијело** жито роди.
- Лако је **научити**, него је мука **одучити**.
- **Што трезан** мисли, **то пијан** говори.
- **Кад највише** грми, **најмање** киша пада.
- **Риба од главе** смрди, а од **репа** се чисти.

Након што ученик констатује да се истакнуте речи у реченицама (придеви, глаголи, прилози, именице) супротстављају по значењу, изводи се дефиниција:

„Речи чија се значења супротстављају једно другом називају се **антоними**. Оне сачињавају **антонимски пар**” (*idem*: 69).

Запажамо да су на овом месту дефинисани само антоними, онако како се они одређују и у основној школи. Међутим, у овој лекцији се (осим у наслову) не помиње *антонимија* као назив релације међу члановима антонимског пара.

Испод дефиниције указује се на антониме који се супротстављају „по својим унутрашњим особинама” (*дан–ноћ, љубав–мржња, истина–лаж, висок–низак*) или по особинама које су стекли у оквирима једне културе (*небо–земља, ум–срце, душа–тело, анђео–ђаво*). На тај се начин, посредством примера и објашњења, наводе прагматички антоними, који се у основношколским граматицама нису сретали.

У наставку се, без термилошких одређења, указује и на антониме који имају исти корен (*моралан–неморалан, законит–противзаконит, плодан–бесплодан*), а који настају употребом префикса *не-, без-, а-* и сл., или пак имају различит корен (*тих–гласан, почетак–крај*).

Кроз четири задатка која следе ученик се среће са dostatним бројем примера. Они су засновани на препознавању антонимских парова и продуковању антонима. Већина антонима из задатака наведена је изоловано, али је део њих контекстуализован у реченицама.

Након задатака указује се на **праве** и **неправе** антониме. За главни критеријум такве поделе наводи се зависност од контекста. Односно, ученик сазнаје да су прави антоними оне лексема које се супротстављају и изван контекста, тј. оне којима се супротстављају примарна значења. На тај се начин, врло имплицитно, доводе у везу антонимија и полисемија. Са друге стране, неправни антоними објашњени су као лексема које се супротстављају само у одређеном контексту, попут, на пример, *сув–сиров*. За пример неправних антонима наведен је само овај пар придевских антонима. Сматрамо да би у уџбенику требало да постоји већи број примера неправне антонимије, тим пре што се у језику таква антонимија чешће среће.

Иако се конверзија и конверзиви не помињу као термини, наведени су примери лексема које стоје у **реципрочном односу** и које могу истовремено бити и антоними. Примери таквих лексема дати су у реченицама: *ако је Мика дао Ани књигу, онда је Ана узела књигу од Мике; ако је Мика старији од Ане, онда је Ана млађа од Мике*. Ипак, као непример ове појаве наведена је реченица *ако је Ана Микина мајка, Мика је Анин син*, у којој лексема *мајка* и *син* нису антоними (већ само стоје у односу реципрочности).

Следе још три задатка за вежбање антонима, у којима ученик треба да препозна и протумачи разлику међу неправим антонимима или да пронађе оне антонимске парове који стоје у односу реципрочности.

На самом крају, у виду допунског текста, уводи се и појам енантисемије, за који су наведени контекстуализовани примери глагола *позајмити, сумњати, захвалити се*, али и придев *бесцен* и именица *мрак*. У оквиру тога текста ученик добија налог да у речнику страних речи пронађе значење глагола *санкционисати* и објасни његову енантисемичност.

У овој лекцији се не уводи појам антонимског ланца, који на овом нивоу ученицима треба да буде познат, тим пре што се његово функционисање преплиће са синонимијом.

1. д) У овој лекцији се на почетку, као пратећа и подстицајна, јавља илустрација дијалога мачке и мишева, која треба да подстакне размишљање од томе да ли је лексемски пар *мачка–миш* у односу антонимије или није. Других илустрација нема.

1. њ) Лекцију прожима седам задатака за вежбање, као и понеко питање са маргине, којим се ученицима указује на понеке појаве (попут синоантонимије): указује се на антониме *пун* и *празан* и поставља се питање који префикс треба додати овим придевима да би тако настале

сложенице биле синоними (*полу-*). Таквим занимљивим примерима ученици се мотивишу да самостално истражују преплитање различитих парадигматских односа.

1. е) Градиво је поступно распоређено и јасно сегментирано, што олакшава његово усвајање. Систематизације антонимије нема на крају лекције, већ на крају поглавља налазимо систематизацију свих лексиколошких појмова из њега.

1. ж) Лекција садржи поменути допунски текст о енантioseмији. Будући да је ово појава која није у обавезном програмском садржају, заинтересовани ученици могу о њој ипак понешто сазнати у оквиру овог додатног садржаја, који садржи и задатак за оне који су посебно мотивисани да истражују.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, као и са лингвистичким знањима. Примери се јављају углавном кроз народне пословице или изоловано. Недостаје више контекстуализованих примера из свакодневног језика, нарочито оних који илуструју неправу антонимију.

3. Кроз додатни текст и захтев који га прати, лекција има могућност за индивидуализацију приступа. Такође, у задацима за вежбање обележени су они који су лаки, средње тешки и тешки, намењени најбољим ученицима.

4. Ова лекција има низак степен развијања ученикових самообразовних способности.

5. Кроз решења задатака за вежбање, ученик може самостално евалуирати своја знања.

6. а) Успостављена је веза са полисемијом (мада би она требало да буде експлицитнија). Веза са синонимијом готово да не постоји (осим у једном питању са маргине на крају лекције).

6. б) Нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује, осим налога који стоји уз додатни текст, у коме се ученик упућује на речник страних речи и израза.

7.4.3.8.2. Издавачка кућа „Klett”

У Клетовом уџбенику лекција о антонимији надовезује се на лекцију о синонимији (Клет СШ: 49–50).

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) Лекцију отвара пример реченице, у којој се јављају антоними. На основу њих изводи се дефиниција, која се у наставку лекције поткрепљује новим примерима и детаљнијим теоријским подацима о антонимима. Лекција је заснована на индуктивно–дедуктивном мисаоном путу. Намењена је смисленом рецептивном учењу. Елементи учења путем откривања измештени су у одељак са задацима за вежбање на крају поглавља.

1. в), г) Полази се од реченице *Једна мала и једна велика птица слетеле су на фонтану, окупале се у води и полетеле у небо*, у којој треба подвући антониме. На основу примера типичних придевских и глаголских антонима, изводи се графички издвојена дефиниција:

„**Антоними** су речи супротног значења (*велики–мали, слетети–полетети, дан–ноћ, ући–изићи, леп–ружан, дуг–кратак, висок–низак, плитак–дубок, сунчано–облачно, напред–назад, горе–доле, после–пре* итд.). Такве речи стоје у односу **антонимије**” (*idem*: 49).

У наведеној дефиницији уочавамо исто одређење антонима као оно које су ученици усвојили у основној школи. Поред тога, именован је однос у који ступају чланови антонимског пара – *антонимија*.

У наставку следи термилошко одређење и образложење у вези са **правим и неправим** антонимима. Као прави антоними наведени су придеви *топао–хладан*, који се супротстављају основним значењима и чија се права антонимичност може проверити посредством негативне дефиниције: *топао* – онај који није *хладан*. Овакав тест за проверу правих антонима није наведен у паралелном (Едукином) уџбенику. Уз то, наведени су додатни примери, попут: *дан–ноћ*, *дугачак–кратак*, *бео–црн* и сл., на основу којих се показује да прави антоними припадају истој врсти и подврсти речи. Ова чињеница такође није наведена у паралелном уџбенику, а сматрамо је релевантном за разумевање лексичке антонимије.

Још једна назнака која одваја овај уџбеник од уџбеника друге издавачке куће (Едука) јесте успостављање корелације са лексикографским знањима. Ученику се предочава да се скраћеницом *супр.* у општим, дескриптивним речницима упућује на антоним неке лексеме (нпр. **мир** – *супр. рат*).

Неправи антоними потврђују се у наставку лекције на неколико нових примера. Указује се да је реч о лексеми која се својим секундарним значењем супротставља другој лексеми. Дакле, за остваривање такве антонимије потребан је контекст (*тихо море – немирно море, стар бицикл – нов бицикл, студен–млак* и др.). На примерима неправих антонима, за које се потцртава да их је у језику много више, успостављена је корелација са полисемијом, мада би она требало на овом нивоу да буде још експлицитнија.

Иза ове, уводи се још једна подела антонима, у зависности од њихове структуре (и творбе) на **једнокоренске** и **разнокоренске антониме**. Уз примере једнокоренских антонима (*правда–неправда, синхронија–дијахронија, повољан–неповољан* и др.) скреће се пажња на оне лексеме творене префиксом *не-*, али које у односу на своју основу не чине антоним: *воља–невоља, време–невреме, згода–незгода, када–некада* и др. Разнокоренски антоними илустровани су паровима лексема попут *брз–спор, тих–гласан, дубок–плитак, истина–лаж, рат–мир* и др.

Само у овом средњошколском уџбенику, на самом крају лекције приказују се антонимски низови око антонима који означавају неко својство које се може степеновати (*премали–омали–мали–овећи–повелик–велики–превелики; студен–хладан–прохладан–млак–топликаст–топао–врѹћ–врео*). Иако је на овом месту могла бити успостављена веза са синонимијом, она изостаје. Такође, ни у једном од уџбеника не налазимо указивање на антонимске варијанте, о чему је било речи чак и у појединим основношколским граматицама.

1. д) У овој лекцији нема илустрација.

1. њ) Питањима са маргине ученик се подстиче да размишља о појединим антонимима у језику, чиме се подстиче његова свесна активност у савладавању градива: *Да ли знаш шта значи када се каже да неко све види црно-бело? Знаш ли која реч има супротно значење од речи жедан? Знаш ли неку народну пословицу у којој су употребљени антоними?*

На крају поглавља издвојено је седамнаест задатака различите тежине којима се утврђује и проверава знање антонимије.

1. е) Лекција је систематично оформљена, са јасно истакнутом дефиницијом, примерима и најважнијим терминима. На крају поглавља антонимија је повезана у систем са другим лексиколошким појмовима.

1. ж) Нема допунских текстова за проширивање знања.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, као и са лингвистичким знањима. Најважнија подела антонима (прави и неправи антоними) јавља се у оба паралелна уџбеника. Познатим примерима из свакодневног језика (у лекцији и у задацима за вежбање) постиже се функционални приступ у обради градива.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим задатака за вежбање.

4. Нема налога којима се развијају ученичке самообразовне способности.

5. У решењима задатака за вежбање датим на крају уџбеника ученик има могућност да самостално евалуира своја знања.

6. а) Успоставља се корелација са полисемијом (мада би она требало на средњошколском нивоу да буде још изразитија), као и са лексикографским знањима. Недостаје веза са синонимијом.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.3.9. Хомонимија

7.4.3.9.1. Издавачка кућа Едука

У уџбенику издавачке куће Едука лекција о хомонимији надовезује се на градиво о антонимији (Едука СШ: 71–74).

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) Лекцију отвара пар реченица, у којима су употребљени хомоними. Након објашњења њихових значења, следи дефиниција, иза које се наводи још примера ове појаве и додатна теоријска објашњења. Можемо рећи да је лекција заснована на индуктивно-дедуктивном мисаоном путу. Намењена је смисленом рецептивном учењу, а у задацима за вежбање налазе се елементи учења путем откривања.

1. в), г) У хомониме се ученик уводи следећим реченичним паром: (а) *Чујеш ли ту лупу у ово доба ноћи?* (б) *Дај ми, молим те, ту лупу да прочитам ова ситна слова.* Реч је о типичним хомонимима, чија значења се откривају на основу реченичног контекста. Иза одговора на питања о њиховим значењима реализованим у овим примерима, као и на основу констатације да међу њима нема семантичке везе, наводи се графички издвојена дефиниција:

„Речи које имају исти гласовни склоп а чија су значења неповезана називају се **хомоними**, а одговарајућа појава – **хомонимија**” (*idem*: 72).

Наведеном дефиницијом издвајају се само базичне карактеристике хомонима: (1) имају исти облик, (2) а неповезана (различита) значења. Њоме се још увек ништа не говори о изговору (одн. акценту) ових речи, будући да је то један од критеријума који ће хомониме диференцирати у подтипове. У оквиру ове дефиниције наилазимо на именовање појаве – *хомонимије*, чега у овом уџбенику у вези са другим парадигматским односима (*синонимијом*, *антонимијом*) није било.

У наставку дефиниције указује се да хомоними у језику настају случајним подударањем различитих речи, а да се њихово значење разрешава у контексту.

Следе два задатка продуктивног типа, у којима ученик открива нове хомонимске парове (*част*¹ и *част*²) и скупове (*бар*¹–*бар*²–*бар*³–*Бар*⁴), мада се термини хомонимског *пара* или *скупа* не помињу.

У следећем кораку наводе се типови хомонима: **прави хомоними, хомоформи, хомографи и хомофони**. *Прави хомоними* одређују се као лексеме исте врсте речи које се подударају у свим облицима и у говору и у писању (*луна*¹ и *луна*², пример наведен на самом почетку лекције). *Хомоформи* се дефинишу као „[л]ексеме које се подударају само у неким својим облицима, те не морају ни припадати истој врсти речи” (*idem*: 72), а пример који их илуструје је 2. л. јд. императива глагола *број* и именица *број* у номинативу. Реч је о типичном примеру хомоформа, које наводе и многе друге граматике. Ипак, оно што ученике може у случају хомоформа збунити јесте очигледна семантичка веза међу овим облицима, што је у колизији са дефиницијом хомонимије. Отуда је важно нагласити да не морају сви хомоформи бити истовремено и хомоними, што наше граматике уопште не помињу, а што доводи до неразумевања хомонимских типова и односа. *Хомографи* су илустровани типичним примером (*лѹк*¹ – „оружје за бацање стрела” и *лѹк*² – „врста поврћа”), за који се истиче исто писање, али различит изговор. На крају, нови подтип хомонима, који се у основној школи није помињао, јесу *хомофони*, „[р]ечи које се исто изговарају, али различито пишу” (*idem*), којих у нашем језику са фонолошким правописом нема много (*отцепити* – „откинути, отргнути” и *оцепити* – „извршити цепљење, вакцинацију”; *Далматинац* – „становник Далмације” и *далматинац* – „врста пса”). Последњи пар примера у језику се неретко јавља: случај када се властита и заједничка именица поклопе обликом, а разликују су се само у писању великог почетног слова. Не можемо рећи да међу њима нема семантичке везе (ова врста пасмине потиче из Далмације у Хрватској), иако реферирају на сасвим различите референте. Отуда остаје питање да ли такве примере можемо третирати као хомониме (тј. њихове типове).²⁹⁴

Корелација са лексикографским знањима успоставља се на крају лекције, где се указује на начин бележења хомонима у речницима (ситном бројком изнад речи). Једино се у овој граматици скреће пажња да се експонентом не обележавају сви типови хомонима, већ само прави хомоними и они хомоформи којима се подудара основни облик речи (нпр. *бити*, *бијем* и *бити*, *будем*). Ова информација ученицима може бити значајна када у речницима истражују хомонимне лексеме. Хомонимских парова (и скупова) у језику је више него што се то може закључити приликом прегледа речничких одредница.

1. д) У овој лекцији нема илустрација.

1. њ) Лекцију о хомонимији прожима десет задатака различитог типа и неједнаке тежине, у којима се ученик среће са новим примерима хомонима у контексту и изван њега. Поред тога, током лекције ученику се постављају питања којима се подстиче његова свесна активност и на основу чијих одговора се изводе релевантни теоријски закључци.

²⁹⁴ Речит пример је обрада лексеме *пòљак* у РМС, у коме је у оквиру исте полисемантичке структуре наведено: „1. човек који чува поља”, „2. војник пољске батерије, тобџија” и „3. (Пољак) припадник пољског народа”. На исти начин је ова лексема обрађена и у РСЈ (2018). Као полисемична обрађена су значења међу којима ми данас не осећамо никакву семантичку везу. С друге стране, међу лексемама *далматинац* и *Далматинац* осећамо значењску корелацију, али се они наводе као примери за тип хомонима.

1. е) Градиво је изложено поступно и систематично, са истакнутом дефиницијом, примерима, најважнијим терминима и задацима за вежбање. Међуоднос лексиколошких појмова представљен је на крају поглавља.

1. ж) Лекција садржи два допунска текста, којима ученик има прилику да прошири знање. У првом од њих проблематизује се однос између хомонимије и полисемије, на који утиче историјски развитак језика и који се умногоме огледа у нашем језичком осећању. У другом тексту указује се на значај учења страних језика, чијим се добрим познавањем спречавају погрешни преводи тзв. *лажних пријатеља* (*међујезичких хомонима*), речи које у два језика веома слично звуче а различито значе (нпр. рус. *живот*, фр. *progressif*, енгл. *human* и др.).

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, као и са лингвистичким знањима. Примерима из свакодневног језика тежи се функционалном приступу.

3. Могућност за индивидуализацију огледа се у додатним текстовима којима заинтересовани ученик може проширити знања, али и задацима различите тежине, који су различитим бојама обележени као лаки, средње тешки и тешки.

4. Нема налога за (полу)самостално истраживање, као ни инструкција којима би се неговале ученикове самообразовне вештине.

5. У решењима задатака датим на крају уџбеника ученику се пружа могућност да самостално евалуира стечена знања.

6. а) Успостављена је корелација са полисемијом, као и са лексикографским знањима. У примерима типова хомонима присутна је веза са морфологијом, акцентологијом и правописом. Додатним текстом успоставља се корелација са знањима страних језика.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.3.9.2. Издавачка кућа „Klett”

Лекција о хомонимији у Клетовом средњошколском уџбенику надовезује се на лекцију о антонимији (Клет СШ: 51).

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) Лекција почиње примером појаве, на основу кога се изводи дефиниција. Њу прате додатни примери, као и теоријска појашњења. Можемо закључити да је лекција заснована на индуктивно-дедуктивном мисаоном путу. Намењена је смисленом рецептивном учењу. Елементи учења путем откривања препознају се изван лекције, међу задацима за вежбање на крају поглавља.

1. в), г) На самом почетку наведена је реченица у којој се јавља један хомонимски пар: *Кад смо се спустили на пешчани жал, осетили смо жал за летњим данима, који су прошли*. У њој ученик треба да препозна хомониме и размисли о њиховим значењима. Након примера изведена је графички истакнута дефиниција:

„**Хомоними** су речи које имају исти гласовни склоп (*жал – жал*), а различито значење („обала” – „жалост, туга”), које се не може [sic!] довести ни у какву везу. Такве речи стоје у односу **хомонимије**” (*idem*).

У наведеној дефиницији хомонима истакнут је њихов идентичан гласовни склоп (без истицања једнаког изговора) и различито значење. На тај се начин не дефинишу прави хомоними, већ хомоними уопште. У тексту дефиниције запазили смо да је употребљена једнина уместо множине: „различита значења, која се не могу довести ни и какву везу”. Тиме би се боља истакла њихова дивергентност, чиме би дефиниција била мало прецизнија. У складу са дефиницијама других парадигматских односа у овом уџбенику (*синонимија*, *антонимија*), и овде је именован однос – *хомонимија*.

Након дефиниције прелази се на разраду типова хомонима. Пре поделе осветљавају се критеријуми на којима је заснована: испитује се да ли се чланови једног лексемског пара подударају у свим граматичким облицима (припадају ли истој врсти речи) и да ли у њима имају једнак акценат (изговор). Уколико пар лексема које нису ни у каквој значењској вези задовољава ове критеријуме, реч је о **правим хомонимима**. Илуструју се типичним примерима именичких, придевских и глаголских хомонима: *бор* – „хемијски елемент” и *бор* – „врста зимзеленог дрвета”, *мина* – „експлозивна направа” и *мина* – „уложак за оловку”, *парни* (број) и *парни* (погон), *истицати* – „издвајати” и *истицати* – „тећи из чега”.

На том месту успоставља се веза са лексикографским знањима, па се ученик упућује (подсећа) како се прави хомоними обележавају у једнојезичном речнику. Као пример наведене су лексеме *коса*¹ и *коса*². Њих прате одреднице *туш*¹ и *туш*² из Једнотомника, којима се истовремено показује случајност хомонимијске везе.

У наставку се наводе типови **неправих хомонима: хомоформи и хомографи**. У овом уџбенику нема *хомофона* (који су у паралелном – Едукином – уџбенику наведени) већ се наводе само ова два подтипа, који у основношколском уџбенику издавачке куће Клет нису била именована, већ споменута само кроз неколико примера (в. т. 7.4.2.6.2).

Хомоформи су илустровани истим примерима као и у Едукином уџбенику (*број* – 2. л. јд. императива глагола *бројати* и именица *број*; *бити*, *бијем* и *бити*, *будем*). Описани су као речи које се подудару само у неким граматичким облицима. Сматрамо да је добро што се у обема алтернативним граматикама за појам *хомоформа* употребљава исти термин – а не термин *хомоморфи* (коју год граматику да користе, ученици имају могућност да усвоје једнаке термине).

За *хомографе* се истиче да се исто пишу а различито изговарају, те да такође припадају истој врсти речи (*град* и *гра̋д*, *лук* и *лӳк*, *пòплавити* и *поплавити*).

У наставку лекције указује се на чињеницу да је неправих хомонима у језику много више од правих и да они неретко припадају различитим врстама речи (*спор* – „размирица, сукоб” и *спор* – „трот”, *дуг* – именица и *дуг* – придев и сл.). Имплицитно је да су хомоформи најбројнији у језику.

На самом крају скреће се пажња на важност разликовања хомонимије и полисемије, а као главни критеријум узима се веза међу значењима (*нападати*¹ – „извршити напад” и *нападати*² – „обилно пасти”; *предавати* – „уручивати” и „држати предавање”).

1. д) У овој лекцији нема илустрација.

1. њ) На маргини лекције проналазимо два питања:

(а) *Шта мислиш, да ли су заједничка именица вук и властита именица Вук хомоними?*

(б) *Шта мислиш, да ли је реч пол (северни пол и мушки пол) вишезначна или су у питању хомоними?*

Оба питања тичу се примера које смо током овог поглавља на неколико места проблематизовали. Иако се пример под (а), односно тип оваквих примера, у граматика јавља у поглављима о хомонимији, не мислимо да они представљају добар (типичан) пример хомонима, јер у властитом имену уочавамо везу са животињом по којој је име настало. У другом случају, примери *пол*¹ и *пол*² у РСЈ и многим школским граматицима наводе се као хомоними, мада је семантичка веза, како смо показали, међу њима несумњива. Будући да је реч о примерима који су на међи категорије хомонима и у вези са којима не можемо дати коначан одговор, сматрали смо да њима и јесте место на маргини лекције, како би ученици о њима размишљали и проблематизовали их. Ипак, када се погледају очекивани одговори на ова питања, који су дати на крају уџбеника, видимо да у вези са њима аутори не виде ништа спорно: (а) „Јесу, а тако је и са именима *Лав*, *Ружа*, *Вишња*, *Дуња*, *Јагода* итд.“; (б) „*Пол* у значењу 'род' и *пол* у значењу 'крајње тачке замишљене ротационе особине небеских тела', спадају у праве хомониме” (*idem*: 194).

У одељку у коме су издвојени задаци за вежбање проналазимо петнаест задатака различите тежине којима се увежбава хомонимија и на којима ученик открива нове примере правих и неправих хомонима.

1. е) Лекција је изложена поступно и јасно, са издвојеним примерима, дефиницијом и образложењима. Систематизација лексиколошких појмова дата је на крају поглавља.

1. ж) Не налазимо допунске текстове којима би се проширило знање о хомонимији.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, као и са лингвистичким знањима. Иако је мало контекстуализованих примера, сви хомонимски парови који се наводе у лекцији и задацима за вежбање припадају свакодневном језику, чиме се тежи функционалном приступу.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим питања и задатака за вежбање.

4. Нема налога којима се подстичу ученикове самообразовне вештине.

5. У решењима задатака за вежбање датим на крају уџбеника ученик може самоевалуирати стечена знања о хомонимији.

6. а) Успостављена је корелација за полисемијом, али и са лексикографијом. Истовремено, уочавају се везе са морфологијом, акцентологијом и правописом.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.3.10. Хип(ер)онимија

7.4.3.10.1. Издавачка кућа Едука

Први пут се у историји наше уџбеничке продукције, у складу са новим средњошколским програмским садржајима, хипонимија (одн. хиперонимија) јавља у нашим школским граматицима. Лекција насловљена „Хиперонимија” надовезује се на лекцију о хомонимији (Едука СШ: 75–77). Реч је о парадигматском односу који се у основној школи не учи, кога у одобреним основношколским граматицима нема и са којим се ученици први пут срећу у трећем разреду гимназије.

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) Лекција почиње репрезентативним контекстуализованим примерима, чији се однос у наставку образлаже и дефинише, а након тога следе нови примери и додатна теоријска обележја. Лекција је заснована на индуктивно-дедуктивном мисаоном путу. Намењена је смисленом рецептивном учењу. У задацима за вежбање откривамо елементе учења путем откривања.

1. в), г) На самом почетку наведене су реченице: *Наш парк је пун птица. Највише има голубова и врана, али нађе се и понека сеница и детлић*. На основу лексема које се налазе у њима, показује се да се лексемом *птица* именује **надређени (суперординирани)** појам у односу на појмове/лексема *голуб, врана, сеница и детлић*, које су јој **подређене (субординиране)**. Указује се да се надређени појам назива **хипероним**, а подређени појмови **хипоними**, који су међусобно **кохипоними**. Након овог објашњења, однос субординације међу наведеним појмовима/лексемама илустрован је дијаграмом, а испод њега налази се графички истакнута дефиниција:

„**Хиперонимија** је такав однос међу појмовима (и лексемама) где је један, општији појам (или лексема) **надређен** другим појмовима (или лексемама) и обухвата их” (*idem*: 75).

Наведеном дефиницијом указује се јасно да није реч само о лексичком односу, већ да се хиперонимијом превасходно изражава однос *надређеност–подређеност* међу појмовима, а последично и међу лексемама које их означавају. Појам који је надређен општији је и својим обимом обухвата подређене појмове. Друкчије речено, реч је односу скупа и његових подскупова.

Пренесено на ниво лексема и врста речи којима оне припадају, истиче се да „[у] односу хипонимије најчешће стоје именице, али могу и неке друге врсте речи” (*idem*; подвлачење је наше, В. И.). Иако се у наслову лекције и у дефиницији појаве користи термин *хиперонимија*, током лекције, као што видимо, налазимо термин *хипонимија*, премда без објашњења у вези са могућношћу њихове алтернативне употребе. Сматрамо да је важно ученицама експлицитно предочити варијантност термина, како бисмо пренебрегли потенцијалне нејасноће. Поред именичке хипонимије, наведени су и неки примери којима се илуструје глаголска хипонимија: *кретати се → ходати, трчати, летети, пливати, возити се*.

Ученицима се показује како ову појаву лако могу пронаћи у речничким дефиницијама. Један појам обично се дефинише преко свог хиперонима и специфичних разлика (нпр. **слон** – сисар који има сурлу и кљове).

Следе три задатка различите тежине, на којима ученици утврђују знања навођењем примера који ће употпунити задате односе.

У наредном кораку представљена су два подтипа хиперонимије: **таксонимија** и **меронимија**. *Таксонимија* се илуструје односом између *птице* и *голуба*, односно формуле „А је врста Б-а”. На том месту, успостављајући корелацију са наставом биологије, аутор скреће пажњу да је таксонимија у основи класификације живог света. *Меронимија* је илустрована примерима: *корен, стабло, лист, цвет, плод (мероними) → биљка (холоним)*, а тај однос заснован је на формули „А је део Б-а”, тј. „Б има А”.

Након овог теоријског образложења следе четири задатка за вежбање таксонимије и меронимије, у којима се од ученика тражи да наведе примере одговарајућих односа.

Иза задатака показује се да постоје и различити **нивои категоризације**, те да се један исти појам може сврстати на различите нивое општости: *пудла, пас, четвороножац, животиња, биће*.

Ипак, од свих нивоа само један је **основни** – онај који је најједноставнији, први пада на памет и на коме лексеме изазивају јасну менталну слику. У наведеном низу то је лексема/појам *пас*.

На самом крају ученик сазнаје да се неоправданом употребом хиперонима одликује бирократски језик, у коме се појмовима са виших нивоа категоризације губи јасноћа менталних слика. Након тога, следе још четири задатка за вежбање нивоа категоризације и семантичко-стилске функције лексема са тих нивоа у употребљеним реченицама.

1. д) У овој лекцији налазимо неколико дијаграма, којима се предочава однос надређености и подређености међу задатим појмовима. Реч је о илустрацијама које су равноправне са текстом и поспешују његово разумевање.

1. ђ) Лекцију прожима дванаест задатака различитог типа и сложености, у којима се ученик среће са новим примерима и типовима хип(ер)онимских односа. У једном занимљивом питању са маргине (о односу префикса *хипер-* и *хипо-*) повезује се знање хипонимије и антонимије.

1. е) Лекција је систематично написана, са јасно предоченим примерима, дефиницијом, основним појмовима и задацима. Систематизација лексиколошких појмова јавља се на крају поглавља.

1. ж) У лекцији налазимо један допунски текст о (не)постојању хиперонима за поједине лексеме у различитим језицима; на тај се начин показује како некада недостају преводни еквиваленти. На пример, у немачком језику постоји хипероним за именице *брат* и *сестра*, док српски језик такву лексему нема, и сл. Овим текстом се ученици подстичу да размишљају о сличним примерима у страним језицима које уче. На тај начин истовремено увежбавају и хип(ер)онимију.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, као и са лексиколошким знањима. Примерима из свакодневног језика (у лекцији и у задацима) постиже се функционални приступ. Ученицима се јасно скреће пажња на поједине сфере у којима могу очекивати овај лексички однос (речничке дефиниције, класификације у биологији, бирократски језик), а истовремено се приказује и функција употребе лексема са виших нивоа категоризације.

3. Индивидуализација се негује допунским текстом за заинтересоване ученике, као и задацима за вежбање различитих нивоа захтевности.

4. Не налазимо налоге за (полу)самостална истраживања којима би се снажиле ученикове самообразовне вештине.

5. У решењима задатака на крају уџбеника ученик има могућност да самостално евалуира стечена знања.

6. а) Успостављена је корелација са лексикографским знањима, али и са наставом других предмета – са биологијом, страним језицима и посредно – са логиком. Овом темом би се поменуле интерпредметне корелације могле значајно проширити и оснажити.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.3.10.2. Издавачка кућа „Klett”

Иза лекције о хомонимима следи лекција насловљена „Хипероними” (Клет СШ: 52), која је сведеније представљена него иста лекција у Едукином уџбенику.

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) Полази се од примера и њихових објашњења, на основу којих се изводи дефиниција, а иза ње се наводе још понеки примери, представљени дијаграмом. Можемо рећи да је лекција заснована на индуктивно-дедуктивном мисаоном путу. Осмишљена је тако да одговара смисленом рецептивном учењу. У задацима на крају поглавља могу се уочити елементи који подстичу учење путем откривања.

1. в), г) На почетку су наведени изоловани примери: (1) *ружа, лала, љубичица*, којима је надређен појам *цвета*; (2) *флаута, хармоника, виолина*, којима је надређен појам *инструмента*; (3) *сто, столица, кревет*, којима је надређен *намештај*. Указује се да се у логици ова релација описује као однос између вишег и нижег појма, док је у језику он означен као однос између хиперонимије и хипонимије. У том смислу, термини *хиперонимија* и *хипонимија* се диференцирају, на шта у литератури нисмо наилазили; ови термини користе се као апсолутни синоними да означе релацију између надређеног и подређеног појма/лексема.

Следи графички издвојена дефиниција:

„**Хипероними** су надређене речи (*цвет*) које укључују значења подређених речи (хипонима) (*каранфил, ружа, лала, љубичица*). Хипероними и хипоними припадају истој врсти речи (најчешће именицама)” (*idem*).

У наведеној дефиницији у првом плану су хипероними, како гласи и наслов ове лекције. Хипоними су, са друге стране, у њој помало маргинализовани – нису истакнути болдом и наводе се у загради. Не дефинише се однос (*хип(ер)онимија*), већ превасходно појмови који у тај однос ступају. Успостављена је корелација са њиховим морфолошким карактеристикама – они на језичком нивоу припадају најчешће именицама. Не помињу се друге могућности (попут глаголске хипонимије).

Након дефиниције дијаграмом се представља још једна хипонимијска релација из живог света који нас окружује: *птица* → *голуб, врабац, гавран*, у којој је графички и вербално експлициран однос надређености и подређености.

1. д) У овој лекцији нема илустрација.

1. ђ) Нема питања на маргинама којима се успоставља комуникација са учеником. На крају поглавља налазе се три задатка којима се логика овог односа увежбава на новим примерима.

1. е) Лекција је концизно и поступно уобличена: од примера, преко дефиниције и њене додатне експликације путем дијаграма. Појам *хиперонима* је на крају поглавља приказан у оквиру система парадигматских лексичких односа.

1. ж) Нема допунских текстова за проширивање знања.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, као и са лингвистичким знањима. Ипак, очекивали бисмо богатији информативни инпут у вези са хипонимијом и њеним типовима. Нема примера који су контекстуализовани, већ су сви дати као изоловане лексема (које представљају појмове). Сви примери су добро познати и односе се на појмове из свакодневног живота.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим задатака за вежбање.

4. Нема налога за (полу)самостално истраживање којима би се неговале ученикове самообразовне вештине.

5. У решењима задатака на крају уџбеника ученик може самостално проверити стечена знања.

6. а) Успостављена је блага корелација са морфологијом, а од интерпредметних корелација – са логиком.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.3.11. Паронимија

7.4.3.11.1. Издавачка кућа Едука

Иако се паронимија, према програмима наставе и учења, усваја први пут у трећем разреду гимназије, анализа граматика за основну школу показала је да се код појединих издавача на овај однос указује у већој или мањој мери (в. т. 7.4.2.7). У граматички издавачке куће Едука лекција посвећена овом парадигматском лексичком односу налази се на зачељу поглавља посвећеног односима међу речима (Едука СШ: 78).

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) Лекција је заснована на индуктивно-дедуктивном мисаоном путу: полази се од контекстуализованих примера, након којих се изводи дефиниција паронимије, а потом се наведени примери додатно појашњавају. Са новим примерима паронима ученик се среће у задацима датим у наставку. Лекција је намењена смисленом рецептивном учењу. Елементи учења путем откривања препознају се у поменутих задацима за вежбање.

1. в), г) На почетку су дата два реченична пара, у којима се јављају графички истакути пароними:

(1) *Ја нисам баш велики љубитељ колача.*

Мој кућни љубимац је папагај Коле.

(2) *Наши родитељи нас **штедро** обасипају поклонима за Нову годину.*

*Наши родитељи нас **штедљиво** дарују за Нову годину.*

У првом реченичном пару употребљен је пример типичних именичких паронима (*љубитељ–љубимац*), а у другом пару налазимо прилошке парониме (*штедро–штедљиво*). Испод њих наведено је образложење да истакнуте лексеме у реченицама имају „сличан гласовни склоп, а различито значење”, те да се „[т]акве речи називају **пароними**, а сама појава – **паронимија**” (*idem*). Иако није посебно графички истакнута, као што су дефиниције појмова у другим лекцијама из лексикологије, на основу појмова који су једини у овој лекцији означени болдом јасно је да је реч о њиховој дефиницији. Не само да је издвојен термин којим се означавају лексеме (*пароними*) већ је терминолошки одређен и однос у који те лексеме ступају (*паронимија*), што није било правило у овом уџбенику када је реч о већини других парадигматских лексичких односа.

Можемо рећи да је овако дата дефиниција паронима широка, те да се њоме не осветљава сродност међу значењима чланова паронимског пара. У наставку текста се управо с тим у вези пружа образложење: пароними некада имају исти корен (*љубитељ–љубимац*), али постоји и шире схватање, по коме се у парониме убрајају и лексеме које нису творбено повезане (*штедар–штедљив*). Не мислимо да је лексемски пар *штедар–штедљив* погодан пример за усвајање новог лексичког односа, као ни да је добар пример творбено неповезаних паронима. Зашто? Лексема *штедар* је за половину данашњих ђака данас непозната реч (и то када је дата у контексту), што потврђују налази нашег емпиријског истраживања представљеног у следећем поглављу (в. поглавље VIII, т. 8.4.9.3). Иако је на маргини лекције наведено њено значење – „који радо даје, поклања, дарезљив” – ученик најпре треба да је усвоји, а затим да размишља о паронимском односу према речи *штедљив(о)*. Ученичке когнитивне операције требало би искористити у пуном капацитету када се уведе у нови парадигматски однос, поготово када је реч о једном од најсложенијих лексичких односа. У том смислу веома је важно представити га на лексемама чија је семантика ученику сасвим позната, како би био апсолутно усмерен на разумевање логике новог односа, а не на усвајање значења нове речи. Отежавајућа је околност и чињеница да се у семантички однос прилога *штедро* и *штедљиво* уплиће и антонимија, будући да се њима изражавају сасвим опозитне особине. Најзад – не можемо тврдити да су оне творбено неповезане лексеме. Већ први поглед на прилоге *штедро–штедљиво* генерише претпоставку о њиховом заједничком корену. Поглед у обраду овог придева/прилога у *Етимологијском рјечнику П. Скока* (1971–1974), потврђује њихову творбену везу – обрађени су оквиру одреднице *štedjeti*, а придев *штедар* изведен је псл. суфиксом *-р*. Иако за наше данашње језичко осећање ова творбено-семантичка веза није транспарентна, ипак је у вези са наведеним придевима/прилозима можемо претпоставити. Ако у уџбеничком тексту желимо илустровати овај шири поглед на парониме, погодније би било одабрати познате лексеме које се никако не могу довести у творбену везу (нпр. *краљ–крај, кумић–кунић, спајалица–спавалица, позиција–полиција*).

На крају лекције ученику се скреће пажња да је интерференција паронима у истом контексту (употреба једног уместо другог) језичка грешка.

Како би се овај однос и употреба паронимских лексема провежбала, следи задатак са девет реченица, у којима треба употребити један од чланова наведених паронимских парова. У овом задатку ученик се среће са новим примерима, а истовремено негује и развија језичку културу.

1. д) У овој лекцији налазимо илустрацију дијалога између два миша, од којих један, говорећи о мачки, каже: „Овај није наш *љубитељ*, а богме ни наш *љубимац*!” Употребом речи различитог али повезаног значења у истој реченици доприноси се, са једне стране, размишљању о семантичким разликама паронима, а са друге – хумору, који има подстрекачку улогу у усвајању новог градива.

1. ђ) Лекција садржи описани задатак са девет реченица. У њима се јављају парови речи, углавном истог корена и страног порекла: *претплата–преплата, суседски–суседни, акцијаш–акционар, асистентура–асистенција, провинција–провенијенција, програмер–програматор, ревизор–ревизиониста, специјалитет–специјалност, ретроактивно–ретроградно*.

1. е) Лекција је прегледно и поступно обликована, са истакнутим примерима, најважнијим појмовима, објашњењима и задацима за вежбање. Систематизација паронима у подсистему лексиколошких појмова уследиће након ове лекције, на крају поглавља.

1. ж) Нема допунских текстова којима би ученик могао проширити знања о паронимима.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, као и са лингвистичким знањима. Аутор се не задржава само на погледу паронима који је заступљен у нашој и славистичкој лексиколошкој литератури (према којој су пароними творбено повезане лексеме) већ представља и могућност ширег разумевања паронимског односа. Ипак, не налазимо да је пример *штедар–штедљив* најбоље одабран да илуструје такав поглед. Примерима употребе из свакодневног језика негује се функционални приступ у обради паронимије.

3. Нема нарочитих захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим задатака за вежбање.

4. Изостају налози којима би се ученик ангажовао у (полу)самосталном истраживању, које би допринело развоју самообразовних вештина.

5. У решењима датим на крају уџбеника пружа се могућност ученику да самостално евалуира своја постигнућа.

6. а) Успоставља се корелација са творбом речи и језичком културом.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.3.11.2. Издавачка кућа „Klett”

У граматичкој Клетој лекција насловљена „Пароними” надовезује се на лекцију о хиперонимима (Клет СШ: 52). Према програмском садржају, ученици се са паронимијом први пут упознају у трећем разреду средње школе.

1. а) Нема „претходних организатора знања”.

1. б) Полази се од типичног примера придевског антонимског пара, а на основу образложења њиховог односа изводи се дефиниција, коју прате додатни примери. Лекција је заснована на индуктивно-дедуктивном логичком путу. Намењена је смисленом рецептивном учењу.

1. в), г) На почетку лекције наведени су изоловани примери придевских паронима *сумњив* и *сумњичав*, који имају сличну форму, јер имају исти корен, али немају исто значење (*сумњив* – „онај који изазива сумњу”, *сумњичав* – „онај који је склон сумњичењу”). Ученик сазнаје да се речи које стоје у описаном односу називају паронимима, а затим се они дефинишу:

„**Пароними** су речи које имају сличан гласовни склоп, јер им је корен заједнички (*љубитељ* – *љубимац*), али им се значење разликује (’онај који некога или нешто посебно воли и цени’ – ’онај који је некоме посебно драг’)” (*idem*).

У овом уџбенику примећујемо да се ученицима предочава само уже схватање паронимских релација, према коме су пароними творбено повезане лексеме и какво је начелно заступљено у редовима српске (и славистичке) лексикологије. Они су опримерени типичним придевским и именичким паронимима, на којима се лако могу уочити семантичке сличности и разлике. Запажамо да се не дефинише појава – *паронимија*, већ само лексеме које у такав однос ступају (*пароними*).

На крају лекције указује се на важност исправне употребе паронима у контексту, јер се због превелике формалне сличности ове речи некада могу заменити и самим тим погрешно

употребити (нпр. *бити некоме* „на расположењу” ум. „на располагању”; *бити одличан* „познаник историје” ум. „познавалац историје”). У том смислу имплицира се значај познавања семантике паронима за језичку културу.

1. д) У овој лекцији нема илустрација.

1. њ) Не налазимо питања на маргинама којима би се подстакла ученичка свесна активност. На крају поглавља јављају се три задатка на којима се увежбава употреба паронима и на којима ученик има могућност да се сретне са новим примерима.

1. е) Лекција је врло концизно и јасно обликована: од уводних примера, преко дефиниције појма, па до навођења додатних примера. Оваква једноставна структура олакшава савладавање градива.

1. ж) Нема допунских текстова на којима би ученик могао проширити знања о паронимији и паронимима.

2. Садржај лекције усклађен је са програмом наставе, као и са савременим србистичким и славистичким знањима о паронимији. Примери на којима се ученик упознаје са овом појавом долазе из свакодневног језика и познати су ученицима, а у задацима за вежбање поједини пароними дати су у реченичном контексту. И у овој лекцији, иако сажетијој од других, запажамо тенденцију ка функционалном приступу градиву.

3. Нема захтева којима би се неговао индивидуални приступ, осим задатака за вежбање, који су наведени на крају поглавља.

4. Нема налога којима би се подстицале ученикове самообразовне вештине.

5. У решењима на крају уџбеника ученик може проверити своје одговоре на задатке и тако самостално вредновати усвојеност знања о паронимима.

6. а) Успостављена је корелација са творбом речи, као и са језичком културом.

6. б) У лекцији нема упућивања на друге приручнике и изворе знања које ученик треба самостално да консултује.

7.4.3.12. Уланчаност лекција о лексичкосемантичким категоријама у граматицама за средњу школу

Анализу лексичкосемантичких категорија у актуелним средњошколским граматицама представили смо кроз перспективу појединачних лексиколошких категорија, онако како смо приступили и анализи основношколских граматика. Слаба страна таквог методолошко-аналитичког приступа јесте могућност да се обрађене категорије тешко сагледавају као сегменти једне организоване целине. Другим речима, да би пратио распоред лекција у једном уџбенику, читалац ових редова треба да уложи већи напор. Међутим, будући да број средњошколских граматика није велики, уз чињеницу да је распоред лекција у њима уједначен, олакшава праћење континуитета обраде лексиколошких појмова. Ипак, у наставку ћемо променити перспективу и са дистанце представити уланчаност анализираних лекција у сваком од два средњошколска уџбеника.

Табела 57: Редослед лекција о лексичкосемантичким категоријама у уџбеницима за средњу школу

Уџбеник	Едука СШ	Клет СШ
Лекције		
Уводне лекције	1. Лексикологија, лексема	1. Лексикологија, лексема
	2. Речници српског језика	2. Речници српског језика
Лексичкосемантичке категорије	3. Полисемија	3. Полисемија
	4. Метафора	4. Метафора
	5. Метонимија	5. Метонимија
	6. Синегдоха	6. Синегдоха
	7. Синонимија	7. Синонимија
	8. Антонимија	8. Антонимија
	9. Хомонимија	9. Хомонимија
	10. Хиперонимија	10. Хиперонимија
	11. Паронимија	11. Паронимија

На основу увида у табелу намеће се неколико закључака:

(1) Распоред лекција којима се обрађује градиво лексикологије у ужем смислу идентичан је у оба средњошколска уџбеника: на самом почетку обрађени су основни појмови о лексикологији као научној дисциплини, о лексеми и лексикографији, те су наведени најважнији општи и специјални речници српског језика; у наставку се, потом, обрађују полисемија, њени механизми, као и парадигматски лексички односи.

(2) Механизми полисемије представљени су редоследом за који смо показали и на неколико места истакли да није усклађен са захтевношћу њихове когнитивне обраде. Најадекватнији редослед био би: синегдоха – метонимија – метафора. Он је нарочито важан у првом кругу усвајања полисемије (у основној школи), а нема разлога да не буде задржан и у каснијим круговима учења матерњег језика.

(3) Након полисемије и њених механизма ваљало би обрадити хомонимију, будући да се она неретко представља као други крај континуума вишезначности, на коме значења не деле никакве заједничке компоненте.

(4) Први парадигматски однос који би требало да уследи након хомонимије јесте хипонимија. Реч је о лексичком односу који је заснован на једном од најбазичнијих логичких релација и на коме је утемељено градиво из многих школских предмета. С обзиром на чињеницу да се учи тек у средњој школи, требало би да добије значајнију позицију у низу парадигматских лексичких односа и више простора у школском уџбенику, који му по значају припадају.

(5) Након хипонимије, ученици се подсећају и проширују знање о синонимији и антонимији, и то наведеним редоследом, који је прихватљив за средњошколски ниво.

(6) Најзад, на крају треба обрадити паронимију, али не зато што је она, заједно са хипонимијом, нови садржај средњошколског програма, који треба придружити већ постојећим лекцијама о лексичкосемантичким категоријама, већ стога што је посредни један од најкомплекснијих парадигматских лексичких односа, који се преплиће са полисемијом,

синонимијом, некада са антонимијом и хипонимијом, те захтева од ученика познавање творбених процеса и развијено језичко осећање.

(7) Узевши у обзир наведено, **најадекватнији распоред** лекција лексикологије у ужем смислу у средњој школи, **усклађен са когнитивном захтевности категорија** и њиховом **лингвистичком комплексности**, био би следећи:

Табела 58: *Препоручени редослед лекција из лексикологије у средњошколској граматици*

Предложени распоред лекција у средњошколској граматици
1. Полисемија
2. Синегдоха
3. Метонимија
4. Метафора
5. Хомонимија
6. Хипонимија
7. Синонимија
8. Антонимија
9. Паронимија

7.4.3.13. Закључак о лексикологији у граматицама за средњу школу

На основу спроведене анализе једине две одобрене граматике за трећи разред гимназије – издавачких кућа *Едука* и *Клет* – можемо закључити да је обрада лексиколошких лекција у њима прилично уједначена (и у предностима и у недостацима), док разлика нема много и оне не могу индуковати значајне реперкусије на квалитет усвојеног знања из уџбеника.

I. Уједначеност обрада лексичкосемантичких категорија:

1) Лекције из лексикологије у средњошколским уџбеницима не садрже тзв. „претходне организаторе знања”, којима би се утирао пут априорном систематизовању лексиколошких појмова. Сматрамо да таква организација градива и није неопходна у средњошколској настави лексикологије. Довољна је систематизација појмова и њихових дефиниција, која је дата на крају поглавља у оба уџбеника.

2) Углавном су све лекције засноване на индуктивно-дедуктивном логичком методу, који је један од најпрепоручљивијих за обраду наставног садржаја.

3) Све су лекције намењене смисленом рецептивном учењу, уз запажено присуство могућности за учење путем откривања понајпре у задацима за вежбање.

4) Примери којима се илуструју појаве у највећем броју случајева су типични; јављају се и контекстуализовано и изоловано. Углавном припадају свакодневном језику, чиме се остварује функционални приступ у обради категорија. Са друге стране, непримери појава су врло ретки.

5) Илустрација у средњошколским граматицама има сразмерно мало. И када их налазимо, оне су углавном апстрактне (у виду табела и дијаграма).

6) Све лекције обрађене су поступно и систематично. Примери, дефиниције, објашњења и задаци за вежбање су јасно издвојени, што олакшава перцепцију, разумевање и учење градива.

7) Око трећина од укупног броја анализираних лекција (у оба уџбеника) садржи допунске текстове, којима ученици могу проширити стечена знања и којима се отвара могућност за индивидуализацију наставе. Сматрамо да је тај однос допунских текстова у укупном броју лекција сасвим задовољавајући.

8) Садржај лекција усклађен је са програмом наставе – све оно што је њиме испланирано на пољу лексикологије, обрађено је у анализираним уџбеницима. Градиво је сасвим усклађено са лингвистичким знањима и прилагођено узрасту ученика.

9) Могућност за индивидуалне приступе сведена је, међутим, на минимум: можемо је пронаћи у задацима за вежбање, као и у поменутим допунским текстовима.

10) У лексиколошким лекцијама ових двеју граматика не наилазимо на налоге којима се ученик упућује на (полу)самостална истраживања, која би допринела развоју његових самообразовних вештине. С тим у вези, ученици се врло ретко (или готово никада) (не) упућују на друге изворе знања која треба самостално да консултује (ако изузмемо ретка упућивања на речнике).

11) У оба уџбеника ученику се пружа могућност за самоевалуацију стечених знања. Одговоре на задатке за вежбање може пронаћи на крају уџбеника.

12) Успостављање интрапредметних и интерпредметних корелација проналази се у обе анализиране граматике.

13) Када је реч о уводној лекцији, она у оба уџбеника садржи једнак појмовно-терминолошки инвентар (*лексикологија, лексема, лексика, лексикографија*). Обе граматике упућују на три наша најважнија општа, дескриптивна речника (РСЈ, РМС, РСАНУ), уз навођење најважнијих података о њима и представљање структуре речничког чланка. Уз то, граматике наводе и достатан број специјализованих речника и основне податке о њима.

14) У вези са метафором, запазили смо да ниједна граматика у њеном опису не помиње асоцијативну везу, која би се од средње школе могла увести.

15) Не помињу се термини *лексичка метафора/метонимија/синегдоха*, на основу којих би се јасније изградио однос *лексичког* и *поетског* механизма, који је у овим граматикама сасвим маргинализован.

16) У вези са метонимијом, примери који одражавају представљене метонимијске формуле ни у једној од две граматике нису наведени редом који је усклађен са степеном њихове когнитивне сложености.

17) Запазили смо да је у лекцијама посвећеним антонимији потребна експлицитнија корелација са полисемијом и синонимијом (у антонимским варијантама и антонимским ланцима).

18) У настави хомонимије потребна су јаснија објашњења у вези са евидентном семантичком везом међу хомоформима, која показује да су они шири појам од хомонимије, тј. да нису сви хомоформи уједно и хомоними, као што ни сви хомотони нису хомоними.

19) Нови садржај у односу на старија издања ових уџбеника односи се на градиво везано за хипонимију и паронимију (лексичке релације које су са новим програмом ушле у наставу матерњег језика). У оба уџбеника оне се налазе на зачељу поглавља о лексикологији у ужем смислу (тј. о лексичким односима).

20) У оба уџбеника редослед лекција посвећених лексикологији је идентичан, мада није сасвим усклађен са захтевношћу когнитивне обраде и лингвистичком комплексности лексичкосемантичких категорија.

II. Различитост обрада лексичкосемантичких категорија:

Као што смо истакли, лекције у анализираним уџбеницима више су усаглашене него што се по нечему значајнијем разликују. Издвојили бисмо три различитости:

1) У граматички издавачке куће Едука задаци за вежбање интегрисани су у садржај лекције, док су у паралелној, Клетовој, граматички задаци измештени из теоријске разраде лексиколошких појмова и наведени засебно, кумулативно, на крају поглавља. Такав приступ сматрамо нешто погоднијим за средњошколски узраст.

2) Запазили смо евидентну разлику у степену обраде хип(ер)онимије: у Едукином уџбенику она је представљена доста садржајније, за разлику од лекције у граматички Клета, у којој налазимо само најосновнија обележја хип(ер)онима.

3) Значајна термилошко-појмовна разлика у обрадама категорија забележена је у лекцијама о синонимији, које би требало у будућности консолидовати. У анализираним уџбеницима наводе се поделе синонима настале према другачијим критеријумима, чиме се осветљавају различити аспекти ове појаве. Тако ученици у Србији неће стећи идентична знања о синонимији, што може имати негативне последице на државним тестирањима.

У коначници бисмо могли рећи да средњошколске граматике одговарају потребама наставне праксе у области лексикологије, уз мање корекције које би у будућности ваљало начинити. Оне представљају природни наставак лекција из основне школе: њима се обнављају, проширују и продубљују стечена знања о лексикологији и из лексикологије, у обиму који је шири али пријемчивији за ученике у односу на лексиколошко градиво које је дуго година уназад нудила једина средњошколска граматика за сва четири разреда средње школе – аутора Ж. Станојчића и Љ. Поповића.

VIII. Теренско истраживање исхода наставе лексикологије

8.1. Општи подаци о истраживању

Досадашња квалитативна теоријска и емпиријска истраживања лингвистичке, семантичке, лексиколошке, психолингвистичке и дидактичко-методичке литературе, програмских садржаја и школских уџбеника, у овом поглављу биће поткрепљена анализом резултата квантитативно-квалитативног емпиријског истраживања спроведеног на терену.

Истраживање је операционализовано посредством тест-методе, у којој је учествовало $N=1052$ испитаника, ученика првог и четвртог разреда средњих школа, из пет градова у Републици Србији – Новог Сада, Београда, Смедерева, Пожаревца и Ниша – у периоду од 14. октобра до 27. новембра 2020. године.

Сакупљање података са терена умногоме је отежала епидемија вируса корона. Одељења I и IV разреда (као и сва друга) била су подељена на две групе, а распоред према коме свака група похађа наставу разликовао се од школе до школе: понегде су се групе смењивале по сменама, понегде по данима или радним недељама. Отуда је на једном часу могло бити највише петнаестак ученика-испитаника, али је неретко било и много мање (нпр. у Филолошкој гимназији у Београду тестирали смо на појединим школским часовима само по троје ученика). Таква ситуација неповољно је утицала на ток и трајање истраживања.

У околностима у којима се са ученицима у учионици проводи половина планираног и потребног времена, па је сваки тренутак школског часа наставницима ванредно драгоцен, они су били сарадљиви и уступали нам своје часове за спровођење истраживања. Овом приликом свим професорима и директорима школа, као и њиховим ученицима без којих ово истраживање не би било могуће, најсрдачније захваљујемо.²⁹⁵

Прикупљени подаци подвргнути су статистичкој обради, која доприноси егзактности истраживања и поузданости резултата. Примењене су методе педагошке дескриптивне статистике – са описима података у виду апсолутних и релативних фреквенција (бројчано и процентуално).

²⁹⁵ Професорима Девете београдске гимназије: Милораду Дашићу, Невени Грујичић, Миланки Васиљевић, Светлани Миловановић, Наталији Јовановић и Ани Јокић; професорима Осме београдске гимназије: Милану Шиповцу и Ани Кујовић; професорима Филолошке гимназије у Београду: Драгани Ђећез Иљукић, Александри Антић, Јелени Срдић и Наталији Јевтовић; Јасмини Милошевић, директору нишке гимназије „Стеван Сремац” и Јасмини Ракић, педагогу ове школе; професорима новосадске гимназије „Исидора Секулић”: Светлани Торњански и Катици Дармановић; професорки новосадске гимназије „Јован Јовановић Змај”: Мирјани Грдинић; професорима српског језика смедеревске Гимназије, а посебно Татјани Лазаревић Милошевић; професору Гимназије у Пожаревцу: Марији Запутил; професорима Фармацеутско-физиотерапеутске школе на Звездари: Биљани Петровић и Јелени Стојиљковић. Захвалност дугујемо Весни Николић и Ненаду Крцићу, асистентима са Катедре за српски језик са јужнословенским језицима, као и Ненаду Мирићу, који су нам помогли да прикупимо податке у Нишу и Новом Саду. Посебну захвалност дугујемо проф. Вељку Брборићу, за несебичну и огромну помоћ и подршку током целокупног истраживања.

8.2. Циљеви и задаци истраживања

Основни циљ нашег истраживања јесте утврђивање **степенa лексиколошких знања ученика са основношколског и средњошколског нивоа**. Са тим циљем, у непосредној вези су следећи задаци:

- испитати теоријска и практична знања о лексикологији уопште и лексиколошким категоријама (полисемији, метонимији, синегдохи и метафори, хомонимији, антонимији, синонимији, паронимији), а томе придружити и познавање појединих основних обележја српске лексике и лексикографије;
- утврдити у којој мери корелира ученичко знање са квалитетом обраде лексиколошког садржаја у уџбеницима (који рефлектују статус лексикологије у програмским садржајима);
- утврдити основне тенденције у ученичком знању лексикологије: којим лексичкосемантичким категоријама ученици најбоље владају, а у вези са којима показују најслабија знања;
- утврдити сличности и разлике у постигнућима на појединачним категоријама у просторној равни (међу ученицима у различитим градовима);
- утврдити сличности и разлике у постигнућима на појединачним категоријама код ученика који похађају различите типове школа и образовне профиле (гимназија, филолошка гимназија, средња стручна школа);
- утврдити сличности и разлике у постигнућима на појединачним категоријама у временској равни (основна школа – средња школа);
- испитати степен утицаја типа задатка на тесту (затворени или отворени тип) на квалитет одговора код ученика основне и средње школе;
- испитати степен утицаја положаја задатка на тесту на квалитет одговора код ученика основне и средње школе;
- приказати уочене недоследности, слабости или грешке у уџбеницима кроз призму ученичких знања о њима;
- испитати утицај пола испитаника на познавање појединачних категорија;
- указати на степен и међусобни однос ученичких укупних постигнућа на тесту на просторној, временској и образовно-профилној равни.

8.3. Хипотезе истраживања

Следећи теоријско-емпиријска истраживања спроведена у првом делу дисертације, а у складу са наведеним циљевима и задацима теренског истраживања, могу се извести следеће хипотезе:

Х₁ – Ученици ће показати боља постигнућа на практичним задацима него на задацима у којима је потребно показати теоријска знања;

Х₂ – Квалитет ученичких знања у високом степену корелира са квалитетом обраде лексиколошких категорија у уџбеницима (утолико пре што је период онлајн наставе оснажио улогу уџбеника у наставном процесу);

Х₃ – Не очекујемо значајне варијације на просторној равни (међу градовима) у вези са појединачним категоријама;

Х₄ – На основношколском нивоу, ученици који су после завршеног осмог разреда уписали филолошке гимназије издвојиће се бољим постигнућима на појединачним категоријама и укупним постигнућима на тесту од других испитаника;

Х₅ – На средњошколском нивоу, ученици филолошких гимназија имаће највиши степен постигнућа у вези са појединачним категоријама;

Х₆ – Ученици средње школе постићи ће боље резултате на појединачним категоријама од ученика основне школе;²⁹⁶

Х₇ – Не очекујемо значајну разлику у постигнућима међу гимназијалцима друштвено-језичког и природно-математичког смера, како ни на плану појединачних категорија, тако ни на плану укупних постигнућа;

Х₈ – Задатак затвореног типа показаће се много лакшим него задатак који је отвореног типа, а којим се испитује исто знање (без обзира на узраст ученика);

Х₉ – Положај задатка на тесту имаће већи утицај код млађих ученика (који репрезентују основношколску популацију): уколико се задатак нађе на почетку теста, имаће већи проценат тачних одговора него уколико је на његовом крају. Са друге стране, такав утицај се код средњошколаца, чија је концентрација стабилнија, смањује и готово да није релевантан;

Х₁₀ – Инструкција која садржи негацију (тј. којом се тражи нешто што „није”, а не што „јесте”) отежава решавање задатка;

Х₁₁ – Ученици средњих школа успешнији су од ученика основне школе у одређивању предмета проучавања *лексикологије*;

Х₁₂ – Парадигматски лексички односи (осим хомонимије) познају се боље од полисемије и њених механизма;

²⁹⁶ Ова хипотеза подржана је и чињеницом што су ученици првог разреда гимназије на тесту примењивали знања која су у претходном, осмом разреду усвајали на онлајн часовима (који су несумњиво мање ефикасни од наставе уживо), док су ученици четвртог разреда гимназије примењивали знања која су у претходном, трећем разреду усвајали углавном уживо (нпр. у Деветој београдској гимназији, у Гимназији у Смедереву, у филолошким гимназијама), мада су понеки средњошколци лексикологију учили у другом полуугодишту трећег разреда, које су похађали онлајн (нпр. у Осмој београдској гимназији или у Гимназији „Исидора Секулић” у Новом Саду).

X₁₃ – Проблеми са обрадом хомонимије у удбеницима одразиће се на ниска постигнућа на тесту у вези са овим односом;

X₁₄ – Маргинализованост метонимије (и синегдохе) у удбеницима одразиће се на нижа постигнућа у односу на метафору на оба узраста;

X₁₅ – Ученици основне школе углавном мисле да у језику већина речи има само једно значење, док средњошколци остварују успешнија постигнућа на овом пољу;

X₁₆ – Антоними се боље решавају дати изоловано, док се синоними успешније решавају када су дати у контексту (превасходно код млађих ученика);

X₁₇ – Ученици веома слабо теоријски и термилошки познају парониме (на оба узраста), али, са друге стране, значајно су успешнији у практичној употреби паронимских парова;²⁹⁷

X₁₈ – Висока постигнућа предвиђамо одређивању лексичког слоја коме припадају задате лексеме;

X₁₉ – Ученици имају веома ниска постигнућа у продуковању тачних назива једнојезичних речника српског језика (превасходно у основној школи);

X₂₀ – Препознавање значења лексеме *штедро* (*штедар*, *-дра*, *-дро*) у контексту заузеће интервал од средње тешког до тешког задатка, поготово за ученике основне школе;

X₂₁ – Не учава се утицај пола на постигнућа везана за појединачне лексичкосемантичке категорије на тесту, као ни на лексичка и лексикографска знања;

X₂₂ – Укупна постигнућа ученика на тесту на а) просторној равни неће варирати, док ће се у осталим два димензијама – б) временској равни и в) образовно-профилној равни – приметити разлике:

(б) успешнији ће бити старији испитаници од млађих;

(в) најуспешнији ће бити филолози, најмање успешни – ученици стручне школе.²⁹⁸

²⁹⁷ Наведену хипотезу (X₁₇) подржавају резултати првог пилотирања Државне матуре на тесту из Српског језика и књижевности, које је спроведено у октобру 2021. године на репрезентативном узорку од око 4500 ученика. На њему се нашао задатак у коме је три пара придевских паронима требало придружити одговарајућим реченицама у којима недостају: *неразуман* и *неразумљив*, *фасцинантан* и *фасциниран*, *ефективан* и *ефектан*. Статистичка обрада података показала је да 56,4% гимназијалаца апсолутно тачно урадило овај задатак, а 36,8% имало је тачно повезана два од три пара. Само 6,8% имало је један или ниједан тачно повезани пар. Ученици средњих стручних школа остварили су мало слабији резултат: 42,6% ученика урадило је сасвим тачно овај задатак, 41,9% имало је тачна два повезана пара од три понуђена, док је 15,5% ученика имало један или ниједан тачно повезани паронимски пар. Тежина овог задатка за ученике гимназија има коефицијент 0,75, што значи да припада опсегу лаких задатака. За ученике средњих стручних школа пак овај задатак има коефицијент тежине 0,64, који га смешта у групу средње тешких задатака (Технички извештај ДМ 2021). Захваљујемо Грегору Мохоричу, вођи тима Пројекта државне матуре, као и Министарству просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије на пруженој могућности и дозволи да се позовемо на резултате државног тестирања.

²⁹⁸ Иако интуитивно индуквана, ова хипотеза (X₂₂) подржана је поменути резултатима статистичке анализе првог пилотирања Државне матуре у Републици Србији, који потврђују боља просечна постигнућа гимназијалаца (66,93%) у односу на ученике средњих стручних школа (52,26%) (Технички извештај ДМ 2021).

8.4. Етапе истраживања

Свако теренско методичко истраживање одликује вишеетапност. Након дефинисања циљева и задатака истраживања, те постављања хипотеза, уследило је десет етапа:

- 1) Одређивање популације;
- 2) узорковање;
- 3) дефинисање варијабли и припремање мерног инструмента (теста);
- 4) припремање околности истраживања;
- 5) спровођење тестирања (прикупљање података);
- 6) проверавање прикупљених података;
- 7) кодирање одговора и дигитализација грађе (уређивање дигиталне базе података);
- 8) статистичка обрада података;
- 9) анализа и интерпретација добијених резултата;
- 10) проверавање хипотеза и закључци.

У даљем тексту представићемо редом сваку етапу.

8.4.1. Одређивање популације

Будући да се градиво које желимо тестирати у основној школи најсистематичније обрађује у осмом разреду, а у средњој школи у трећем разреду гимназије, било је потребно тестирати ученике на крају ових разреда. С обзиром на чињеницу да је тестирање спроведено у октобру, практично на почетку школске године, одлучили смо да тестирани узорак популације стратификујемо на следећи начин:

1. ученици **првог разреда средње школе**: на тесту примењују знања из лексикологије коју су учили претходне школске године, у осмом разреду – репрезентују ученике основне школе;

2. ученици **четвртог разреда средње школе**: на тесту примењују знања из лексикологије коју су учили претходне школске године, у трећем разреду – репрезентују ученике средње школе;

На тај начин ученици из обе групе имају исту временску дистанцу од усвајања градива из лексикологије: сви ученици су у школској години пре тестирања били на настави српског језика изложени лексиколошком инпуту.²⁹⁹

8.4.2. Узорковање и структура коначног узорка

Узорак представља део популације на којем се обавља истраживање (Ваковићев 1995: 15; Тошковић 2020: 36). Пошто је **временско (узрасно)** обележје испитаника утврђено, сада је било потребно мапирати **географска (просторна) обележја**. Кластери узорака одабрани су из пет градова Републике Србије: 1) Нови Сад, 2) Београд, 3) Смедерево, 4) Пожаревац и 5) Ниш.

У сваком граду одређене су **средње школе и њихови типови**: а) гимназије (природно-математичког и друштвено-језичког смера), б) филолошке гимназије или одељења и в) четворогодишње средње стручне школе.

²⁹⁹ Као што смо већ споменули, ученици који репрезентују основношколску популацију ово градиво су усвајали на настави на даљину (онлајн), док су ученици средњих школа градиво усвајали на настави у учионици (уживо) или на даљину. Ову чињеницу узимамо у обзир приликом интерпретације добијених резултата.

Тестирање је спроведено у следећим школама:

А. Гимназије

- 1) Девета београдска гимназија „Михаило Петровић Алас” – Београд
- 2) Осма београдска гимназија – Београд
- 3) Гимназија „Стеван Сремац” – Ниш
- 4) Гимназија „Јован Јовановић Змај” – Нови Сад
- 5) Гимназија „Исидора Секулић” – Нови Сад
- 6) Гимназија – Смедерево
- 7) Гимназија – Пожаревац

Б. Филолошке гимназије и одељења

- 1) Филолошка гимназија – Београд;
- 2) Филолошка одељења – Гимназија „Стеван Сремац” Ниш
- 3) Филолошко одељење – Гимназија Смедерево

В. Четворогодишње средње стручне школе

- 1) Фармацеутско-физиотерапеутска школа – Београд (Звездара)
- 2) Медицинска школа – Пожаревац

Тестирани су ученици целих одељења првог и четвртог разреда, па је узорком тако обухваћен распон ученика различитог успеха. На репрезентативност узорка утиче и чињеница да ученици првог разреда средње школе долазе из различитих основних школа – градских, приградских или сеоских.

На крају је требало одредити величину узорка. Да бисмо га одредили, консултовали смо се са колегама који се баве питањем узорковања у педагошко-психолошким истраживањима и разматрали величину узорака ранијих релевантних истраживања. Иако за циљеве нашег истраживања није потребан велики број испитаника (релевантнија је репрезентативност узорка од величине), хтели смо да дођемо до што поузданијих података, јер већи узорак, разуме се, доноси виши степен поверења у резултате. Тако смо закључили да би нашим циљевима сасвим одговарало уколико би N (величина узорка) бројало око 1000 испитаника.³⁰⁰

Претпостављамо да би се, уз све ограде, закључци који ће проистећи из оваквог узорка приближно могли применити на дефинисану популацију. Ипак, то није наш примарни циљ. Наш је задатак првенствено да опишемо знања која затичемо код ученика обухваћених узорком.

Број испитаника по кластерима узорака, тј. у подузорцима, као и укупан број ученика обухваћених истраживањем представљамо у табелама које следе.

³⁰⁰ Поређења ради, истраживања која спроводи Ipsos, једна од највећих светских истраживачких компанија, у којима се испитују различите друштвене појаве и јавно мњење, а чији резултати се примењују, на пример, на целокупну популацију пунолетних грађана Србије, у узорку имају око 1000 испитаника (www.ipsos.com).

Табела 59: Структура узорка теренског истраживања (градови и школе): основна школа

Град	Тип школе	Назив школе	Број ученика	Процент
Београд	гимназија	Осма београдска гимназија	41	7,85%
Београд	гимназија	Девета београдска гимназија	106	20,31%
Београд	филолошка	Филолошка гимназија	28	5,36%
Београд	средња стручна	Фармацеутско-физиотерапеутска школа	29	5,56%
Ниш	гимназија	Гимназија Стеван Сремац	100	19,16%
Ниш	филолошка	Гимназија Стеван Сремац	11	2,11%
Нови Сад	гимназија	Гимназија Ј. Ј. Змај	43	8,24%
Пожаревац	гимназија	Гимназија	32	6,13%
Пожаревац	средња стручна	Медицинска школа	27	5,17%
Смедерево	гимназија	Гимназија	105	20,11%
Укупно:			522	100,00%

Табела 60: Узорак по градовима: основна школа

Град	Број	Процент
Београд	204	39,08%
Ниш	111	21,26%
Нови Сад	43	8,24%
Пожаревац	59	11,30%
Смедерево	105	20,11%
Укупно	522	100%

Табела 61: Узорак по типу школе: основна школа

Тип школе	Број ученика	Процент
Гимназија	427	81,80%
Филолошка	39	7,47%
Средња стручна	56	10,73%
Укупно	522	100,00%

Табела 62: Узорак по полу: основна школа

Пол	Број	Процент
Мушки	87	42,23%
Женски	119	57,77%
Укупно	206	100,00%

Табела 63: Структура узорка теренског истраживања (градови и школе): средња школа

Град	Тип школе	Назив школе	Број ученика	Процент
Београд	гимназија	Осма београдска гимназија	37	6,98%
Београд	гимназија	Девета београдска гимназија	97	18,30%
Београд	средња стручна	Фармацеутско-физиотерапеутска школа	30	5,66%
Београд	филолошка	Филолошка гимназија	31	5,85%
Ниш	филолошка	Гимназија Стеван Сремац	7	1,32%
Ниш	гимназија	Гимназија Стеван Сремац	106	20,00%
Нови Сад	гимназија	Гимназија Исидора Секулић	56	10,57%
Нови Сад	гимназија	Гимназија Ј. Ј. Змај	37	6,98%
Пожаревац	гимназија	Гимназија	15	2,83%
Пожаревац	средња стручна	Медицинска школа	22	4,15%
Смедерево	филолошка	Гимназија	9	1,70%
Смедерево	гимназија	Гимназија	83	15,66%
Укупно			530	100%

Табела 64: Узорак по градовима: средња школа

Град	Број ученика	Процент
Београд	195	36,79%
Ниш	113	21,32%
Нови Сад	93	17,55%
Пожаревац	37	6,98%
Смедерево	92	17,36%
Укупно	530	100,00%

Табела 65: Узорак по типу школе: средња школа

Тип школе	Број ученика	Процент
Гимназија	431	81,32%
Филолошка	47	8,87%
Стручна	52	9,81%
Укупно	530	100%

Табела 66: Гимназијски смерови у укупном узорку: средња школа

Град	Друштвено-језички		Природно-математички	
	Број	Процент	Број	Процент
Београд	62	11,70%	72	13,58%
Ниш	50	9,43%	56	10,57%
Нови Сад	56	10,57%	37	6,98%
Пожаревац	0	0%	15	2,83%
Смедерево	25	4,72%	58	10,94%
Укупно	193	36,42%	238	44,91%

Табела 67: Узорак по полу: средња школа³⁰¹

Пол	Број ученика	Процент
Мушки	88	32,12%
Женски	186	67,88%
Укупно	274	100,00%

Табела 68: Сумарни узорак (N): основна и средња школа

СУМАРНИ УЗОРАК	Основна школа	Средња школа	Укупно
N	522	530	1052

³⁰¹ Податке о полу немамо за све испитанике, па је узорак са том варијаблом нешто мањи (и за основну, и за средњу школу).

8.4.3. Дефинисање варијабли и припремање мерног инструмента (теста)

8.4.3.1. Тест је поуздан превасходно ако мери оно што је предмет и циљ истраживања. Пре него што смо га конструисали, било је потребно тачно дефинисати листу варијабли које ће се њиме испитивати.

- У независне варијабле (nV) сврстали смо следеће:

nV1 – Географско обележје (Нови Сад, Београд, Смедерево, Пожаревац, Ниш)

nV2 –

Ниво образовања (основна или средња школа)

nV3 – Образовни профил/смер (гимназија – природно-математички смер, друштвено-језички смер – филолошка гимназија, средња стручна школа)

nV4 – Пол испитаника (мушки/женски)

- Зависне варијабле (zV) тичу се лексиколошких знања која испитујемо тестом. За основну школу, реч је о следећим појмовима и категоријама:

1. Предмет лексикологије као научне дисциплине;
2. Полисемија;
3. Метонимија;
4. Метафора;
5. Хомонимија;
6. Синонимија;
7. Антонимија;
8. Паронимија;
9. Лексикографија – речници;
10. Лексика и значење конкретне речи.

За средњошколски ниво, овој листи додају се и:

1. Лексема као основна јединица лексикологије;
2. Синегдоха;
3. Типови хомонима.

Поједини појмови испитују се кроз неколико задатака и из различитих перспектива. Сваки **задатак**, односно **ајтем (захтев) у оквиру задатка** представља **засебну зависну варијаблу**. Уз њих, засебну варијаблу на тесту представља и *положај задатка*, као и *тип задатка*. Да би се наведене две варијабле испитале, било је потребно конструисати варијанте тестова (1 и 2), како за ученике основне школе, тако и за ученике средње школе. Уз то, како би се могли пратити и поредити резултати са два образовна нивоа, тестови за основну и средњу школу засновани су на минималним разликама.

Сваки тест има 20 задатака. Будући да је у време спровођења тестирања школски час трајао 30 минута, структура задатака и теста морала је бити прилагођена тим условима. Већина задатака је типа вишеструког избора и повезивања, а јављају се и отворени задаци засновани на кратком одговору. Тест за основну школу носи ознаку **А**, а тест за средњу школу ознаку **Б**.

8.4.3.2. Основна школа

Најпре су конструисани кластери (К) задатака. Један кластер састоји се од пет (најчешће сродних) задатака у низу. Сваки тест састоји се од четири кластера. Други и трећи кластер имају варијанте. Свака варијанта разликује се само у једном задатку: у првој је он затвореног типа, а у другој је исти задатак отворен (или обрнуто).

Кластер 1 (К1)

1.	Заокружи слово испред тачног одговора. Лексикологија је део науке о језику који проучава: а) облике речи; б) значење речи; в) функције речи; г) грађење речи.				
2.	Од свих речи у српском језику, највише је оних које: а) немају ниједно значење; б) имају једно значење; в) имају више значења. Заокружи слово испред тачног одговора.				
3.	Допуни реченицу одговарајућим термином. Појава да нека реч има више повезаних значења назива се _____.				
4.	Дата су значења речи вила . Заокружи слово испред оног које <u>није повезано са осталима</u> . а) <i>натприродно женско биће у виду лепе младе девојке с дугом косом</i> б) <i>женска особа изванредне лепоте</i> в) <i>породична кућа с вртом намењена за одмор и летовање</i> г) <i>замишљено натприродно биће које надахњује уметнике</i>				
5.	У ком значењу је реч говор употребљена у следећим реченицама? <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>А. На почетку церемоније амбасадор је одржао <u>говор</u> пред свим званицама.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Б. Толико се уплашио да је у тренутку изгубио моћ <u>говора</u>.</td> <td></td> </tr> </table> <p>У поља поред реченица упиши број који стоји испред одговарајућег значења.</p> <p>1 – начин споразумевања међу људима; 2 – расправљање о нечему, дискусија; 3 – језик, наречје, дијалекат; 4 – дуже излагање једног лица, беседа.</p>	А. На почетку церемоније амбасадор је одржао <u>говор</u> пред свим званицама.		Б. Толико се уплашио да је у тренутку изгубио моћ <u>говора</u> .	
А. На почетку церемоније амбасадор је одржао <u>говор</u> пред свим званицама.					
Б. Толико се уплашио да је у тренутку изгубио моћ <u>говора</u> .					

Кластер 2.а (К2а)

6.	Наведи два основна начина (механизма) помоћу којих реч добија нова значења: 1) _____, 2) _____.
7.	Заокружи слова испред реченица у којима су подвучене речи хомоними . а) Личну заменицу <u>она</u> користимо за особе женског <u>пола</u> . / Пингвини се неће селити са Јужног <u>пола</u> . б) Тетка је <u>издала</u> стан студентима. / Марија је <u>издала</u> најбољу другарицу. в) <u>Зебре</u> живе у Африци. / На коловозу су означене нове <u>зебре</u> за пешаке. г) Чим вода у цезви пусти <u>кључ</u> , закувајте кафу. / Изгубила сам <u>кључ</u> , па не могу ући у стан. д) Робин Худ је носио <u>лук</u> и стрелу. / Никола воли да једе и црни и бели <u>лук</u> .

8.	<p>Заокружи слово испред начина бележења хомонима у речницима.</p> <p>а) лўпа¹ ж јаки, тупи звуци изазвани ударањем у чврст предмет лўпа² ж сабирно сочиво или систем сочива уграђен у оквир с држачем</p> <p>б) лўпа₁ ж јаки, тупи звуци изазвани ударањем у чврст предмет лўпа₂ ж сабирно сочиво или систем сочива уграђен у оквир с држачем</p> <p>в) лўпа ж 1. јаки, тупи звуци изазвани ударањем у чврст предмет; 2. сабирно сочиво или систем сочива уграђен у оквир с држачем</p>								
9.	<p>У квадратић испред термина упиши број који стоји испред његовог значења.</p> <table border="0" data-bbox="245 499 1360 695"> <tr> <td><input type="checkbox"/> СИНОНИМИ</td> <td>1) речи истог облика а различитог значења</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> АНТОНИМИ</td> <td>2) речи сличног облика и сличног значења</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> ХОМОНИМИ</td> <td>3) речи различитог облика а сличног/истог значења</td> </tr> <tr> <td></td> <td>4) речи различитог облика а супротног значења</td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/> СИНОНИМИ	1) речи истог облика а различитог значења	<input type="checkbox"/> АНТОНИМИ	2) речи сличног облика и сличног значења	<input type="checkbox"/> ХОМОНИМИ	3) речи различитог облика а сличног/истог значења		4) речи различитог облика а супротног значења
<input type="checkbox"/> СИНОНИМИ	1) речи истог облика а различитог значења								
<input type="checkbox"/> АНТОНИМИ	2) речи сличног облика и сличног значења								
<input type="checkbox"/> ХОМОНИМИ	3) речи различитог облика а сличног/истог значења								
	4) речи различитог облика а супротног значења								

Кластер 2.б (К2б)

6.	<p>Наведи два основна начина (механизма) помоћу којих реч добија нова значења:</p> <p>1) _____, 2) _____.</p>
7.	<p>Заокружи слова испред реченица у којима су подвучене речи хомоними.</p> <p>а) Личну заменицу <u>она</u> користимо за особе женског <u>пола</u>. / Пингвини се неће селити са Јужног <u>пола</u>.</p> <p>б) Тетка <u>је издала</u> стан студентима. / Марија <u>је издала</u> најбољу другарицу.</p> <p>в) <u>Зebre</u> живе у Африци. / На коловозу су означене нове <u>зebre</u> за пешаке.</p> <p>г) Чим вода у цезви пусти <u>кључ</u>, зачувајте кафу. / Изгубила сам <u>кључ</u>, па не могу ући у стан.</p> <p>д) Робин Худ је носио <u>лук</u> и стрелу. / Никола воли да једе и црни и бели <u>лук</u>.</p>
8.	<p>Заокружи слово испред начина бележења хомонима у речницима.</p> <p>а) лўпа¹ ж јаки, тупи звуци изазвани ударањем у чврст предмет лўпа² ж сабирно сочиво или систем сочива уграђен у оквир с држачем</p> <p>б) лўпа₁ ж јаки, тупи звуци изазвани ударањем у чврст предмет лўпа₂ ж сабирно сочиво или систем сочива уграђен у оквир с држачем</p> <p>в) лўпа ж 1. јаки, тупи звуци изазвани ударањем у чврст предмет; 2. сабирно сочиво или систем сочива уграђен у оквир с држачем</p>
9.	<p>Следеће реченице допуни уписујући одговарајуће термине.</p> <p>1. Речи истог облика, а различитог значења називају се _____.</p> <p>2. Речи различитог облика, а сличног/истог значења називају се _____.</p> <p>3. Речи различитог облика, а супротног значења називају се _____.</p>

Кластер 3.а (К3а)

10.	Препознај да ли је у примерима у табели подвучена реч употребљена у основном значењу или је њено значење добијено метафором или метонимијом. Поред примера упиши одговарајући број:		1 – основно значење 2 – метафора 3 – метонимија
	А.	<u>Реп</u> комете је за њом брзо нестајао.	
	Б.	Наша мачка има чупав и шарен <u>реп</u> .	
	В.	Попићу <u>шољу</u> чаја.	
Г.	Добила сам велику <u>шољу</u> за чај.		
11.	Наведи назив једнојезичног речника савременог српског језика. Можеш написати и више назива, уколико их знаш. _____		
12.	Заокружи слово испред реченице у којој подвучена реч НИЈЕ метонимијски употребљена. а) Поцепао је <u>лакат</u> сакоа. б) Купио је нови компјутерски <u>миш</u> . в) Поноћ је и цела <u>варош</u> је заспала. г) На часу српског читали смо <u>Андрића</u> .		
13.	Прочитај дату реченицу и размисли о значењу подвучене речи. <i>Око врата је носила <u>чисто</u> злато.</i> У следећем низу подвучи њене синониме у овом контексту: сјајно, бистро, бело, јасно, право, уредно, суво, старо		
14.	Заокружи слово испред реченице у којој се подвучене речи супротстављају по значењу само у контексту дате реченице (али не и изван ње). а) Треба сачувати <u>бели</u> динар за <u>црне</u> дане. б) Есеј мора бити јасан и имати <u>главу</u> и <u>реп</u> . в) Што <u>трезан</u> мисли, <u>пијан</u> говори.		
15.	Поред сваке речи напиши њен антоним . истина – _____ презирати – _____ леден – _____ обучен – _____		

Кластер 3.б (К3б)

10.	Препознај да ли је у примерима у табели подвучена реч употребљена у основном значењу или је њено значење добијено метафором или метонимијом. Поред примера упиши одговарајући број:		1 – основно значење 2 – метафора 3 – метонимија
	А.	<u>Реп</u> комете је за њом брзо нестајао.	
	Б.	Наша мачка има чупав и шарен <u>реп</u> .	
	В.	Попићу <u>шољу</u> чаја.	
Г.	Добила сам велику <u>шољу</u> за чај.		
11.	Заокружи слово испред тачног назива једнојезичног речника савременог српског језика. а) <i>Српски речник</i> б) <i>Речник српског књижевног језика</i> в) <i>Српско-енглески речник</i> г) <i>Речник српскога језика</i>		
12.	Заокружи слово испред реченице у којој подвучена реч НИЈЕ метонимијски употребљена. а) Поцепао је <u>лакат</u> сакоа. б) Купио је нови компјутерски <u>миш</u> . в) Поноћ је и цела <u>варош</u> је заспала. г) На часу српског читали смо <u>Андрића</u> .		

13.	<p>Прочитај дату реченицу и размисли о значењу подвучене речи. <i>Око врата је носила <u>чисто</u> злато.</i></p> <p>У следећем низу подвучи њене синониме у овом контексту: сјајно, бистро, бело, јасно, право, уредно, суво, старо</p>
14.	<p>Заокружи слово испред реченице у којој се подвучене речи супротстављају по значењу само у контексту дате реченице (али не и изван ње).</p> <p>а) Треба сачувати <u>бели</u> динар за <u>црне</u> дане. б) Есеј мора бити јасан и имати <u>главу</u> и <u>реп</u>. в) Што <u>трезан</u> мисли, <u>пијањ</u> говори.</p>
15.	<p>Поред сваке речи напиши њен антоним.</p> <p>истина – _____ презирати – _____ леден – _____ обучен – _____</p>

Кластер 4 (К4)

16.	<p>Заокружи слова испред тачних одговора.</p> <p>1. Речи попут <i>тебра</i>, <i>зонфа</i>, <i>профа</i> припадају слоју некњижевних речи и карактеришу говор младих. Оне се једним именом зову: а) дијалектизими б) жаргонизми в) вулгаризми.</p> <p>2. Реч <i>војна</i> некада се користила у значењу данашње речи <i>рат</i>. Такве речи, које временом застаре, а у савременом језику их замени друга реч, називају се: а) историзми б) неологизми в) архаизми</p>
17.	<p>Термин ПАРОНИМИ ти је (заокружи слово испред одговора који се тиче твог познавања овог термина):</p> <p>а) потпуно непознат, сада први пут чујеш за њега; б) познат, али ниси сигуран/сигурна шта тачно значи; в) познат, он означава _____. (Ако је твој одговор под в), допуни реченицу.)</p>
18.	<p>Прочитај следећу реченицу и размисли о значењу подвучене речи.</p> <p>Природа ју је <u>штедро</u> обдарила и физичком и духовном лепотом.</p> <p>Заокружи слово испред значења речи ШТЕДРО. а) оскудно б) случајно в) узалудно г) издашно</p>
19.	<p>Заокружи слова испред парова синонима.</p> <p>а) поучавати, проучавати б) победити, поразити в) очајан, безнадежан г) ученик, ученица д) победа, пораз њ) храбар, снажан</p>
20.	<p>Следеће реченице допуни једном од понуђених речи. Заокружи слова испред тачних одговора.</p> <p>1) Овај писмени састав је потпуно _____! а) неразумљив б) неразуман 2) Представа коју смо гледали била је _____. а) фасцинирана б) фасцинантна 3) _____ музичког програма певао је заједно са публиком. а) водич б) водитељ 4) Један _____ зграде обавестио нас је да ће вечерас правити журку. а) станар б) становник</p>

Прва варијанта теста за основну школу (А.1) има структуру: **К1 + К2а + К3а + К4**.

Друга варијанта теста за основну школу (А.2) формирана је тако што су кластерима 1 и 4 из прве варијанте замењена места, чиме је последњих пет задатака из првог теста постало првих пет задатака на његовој варијанти. Поред тога, уместо кластера 2.а и 3.а, употребљене су њихове варијанте – 2.б и 3.б. Тако, други тест за основну школу има следећу структуру: **К4 + К2б + К3б + К1**.

8.4.3.3. Средња школа

Идентичан поступак обављен је и за конструкцију тестова којима ће се испитати средњошколско знање. Најпре су формиран кластери и њихове варијанте, а потом од њих конструисане две тестовне варијанте (Б.1 и Б.2).

Кластер 1 (К1)

1.	Заокружите слово испред тачног одговора. Лексикологија је део науке о језику који проучава: а) облике речи; б) значење речи; в) функције речи; г) грађење речи.				
2.	Од свих речи у српском језику, највише је оних које: а) немају ниједно значење; б) имају једно значење; в) имају више значења. Заокружите слово испред тачног одговора.				
3.	Колико лексема има у следећој реченици? Одговор напишите на линију. <i>Или лонцем о камен, или каменом о лонац – тешко лонцу!</i> Број лексема: _____				
4.	Допуните реченицу. Секундарна значења речи најчешће настају лексичким механизмима који се зову: _____, _____ и _____.				
5.	У ком значењу је реч говор употребљена у следећим реченицама? <table border="1" data-bbox="203 1239 1153 1354"> <tr> <td>А. На почетку церемоније амбасадор је одржао <u>говор</u> пред свим званицама.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Б. Толико се уплашио да је у тренутку изгубио моћ <u>говора</u>.</td> <td></td> </tr> </table> <p>У поља поред реченица упишите број који стоји испред одговарајућег значења.</p> <p>1 – начин споразумевања међу људима; 2 – расправљање о нечему, дискусија; 3 – језик, наречје, дијалекат; 4 – дуже излагање једног лица, беседа.</p>	А. На почетку церемоније амбасадор је одржао <u>говор</u> пред свим званицама.		Б. Толико се уплашио да је у тренутку изгубио моћ <u>говора</u> .	
А. На почетку церемоније амбасадор је одржао <u>говор</u> пред свим званицама.					
Б. Толико се уплашио да је у тренутку изгубио моћ <u>говора</u> .					

Кластер 2.а (К2а)

6.	Допуните реченицу одговарајућим термином. Појава да нека реч има више повезаних значења назива се _____.
7.	Заокружите слова испред реченица у којима су подвучене речи хомоними . а) Личну заменицу <i>она</i> користимо за особе женског <u>пола</u> . / Пингвини се неће селити са Јужног <u>пола</u> . б) Тетка је <u>издала</u> стан студентима. / Марија је <u>издала</u> најбољу другарицу. в) <u>Зебре</u> живе у Африци, обично у крдима. / На коловозу су означене нове <u>зебре</u> за пешаке. г) Чим вода у цезви пусти <u>кључ</u> , закувајте кафу. / Изгубила сам <u>кључ</u> , па не могу ући у стан. д) Робин Худ је носио <u>лук</u> и стрелу. / Никола воли да једе и црни и бели <u>лук</u> .
8.	Заокружите слова испред парова синонима . а) поучавати, проучавати б) победити, поразити в) очајан, безнадежан г) ученик, ученица д) победа, пораз њ) храбар, снажан
9.	Заокружите слово испред начина бележења хомонима у речницима. а) лџпа ¹ ж <i>јаки, тупи звуци изазвани ударањем у чврст предмет</i> лџпа ² ж <i>сабирно сочиво или систем сочива уграђен у оквир с држачем</i> б) лџпа ₁ ж <i>јаки, тупи звуци изазвани ударањем у чврст предмет</i> лџпа ₂ ж <i>сабирно сочиво или систем сочива уграђен у оквир с држачем</i> в) лџпа ж 1. <i>јаки, тупи звуци изазвани ударањем у чврст предмет;</i> 2. <i>сабирно сочиво или систем сочива уграђен у оквир с држачем</i>
10.	Заокружите слово испред тачног одговора. Глаголи сѣдети (<i>бити у положају у ком се доњи део трупа ослања на нешто носећи тежину тела</i>) и сѣдети (<i>постајати сед</i>) представљају пример за: а) праве хомониме; б) хомоформе; в) хомографе.

Кластер 2.б (К2б)

6.	Како се назива појава да нека реч има више повезаних значења? Заокружите слово испред тачног одговора. а) хомонимија б) полисемија в) синонимија г) антонимија
7.	Заокружите слова испред реченица у којима су подвучене речи хомоними . а) Личну заменицу <i>она</i> користимо за особе женског <u>пола</u> . / Пингвини се неће селити са Јужног <u>пола</u> . б) Тетка је <u>издала</u> стан студентима. / Марија је <u>издала</u> најбољу другарицу. в) <u>Зебре</u> живе у Африци, обично у крдима. / На коловозу су означене нове <u>зебре</u> за пешаке. г) Чим вода у цезви пусти <u>кључ</u> , закувајте кафу. / Изгубила сам <u>кључ</u> , па не могу ући у стан. д) Робин Худ је носио <u>лук</u> и стрелу. / Никола воли да једе и црни и бели <u>лук</u> .
8.	Заокружите слова испред парова синонима . а) поучавати, проучавати б) победити, поразити в) очајан, безнадежан г) ученик, ученица д) победа, пораз њ) храбар, снажан
9.	Заокружите слово испред начина бележења хомонима у речницима. а) лџпа ¹ ж <i>јаки, тупи звуци изазвани ударањем у чврст предмет</i> лџпа ² ж <i>сабирно сочиво или систем сочива уграђен у оквир с држачем</i> б) лџпа ₁ ж <i>јаки, тупи звуци изазвани ударањем у чврст предмет</i> лџпа ₂ ж <i>сабирно сочиво или систем сочива уграђен у оквир с држачем</i> в) лџпа ж 1. <i>јаки, тупи звуци изазвани ударањем у чврст предмет;</i> 2. <i>сабирно сочиво или систем сочива уграђен у оквир с држачем</i>

10.	<p>Заокружите слово испред тачног одговора.</p> <p>Глаголи сѐдети (<i>бити у положају у ком се доњи део трупа ослања на нешто носећи тежину тела</i>) и сѐдети (<i>постајати сед</i>) представљају пример за:</p> <p>а) праве хомониме; б) хомоформе; в) хомографе.</p>
-----	---

Кластер 3.а (К3а)

11.	<p>Препознајте да ли је у примерима у табели значење подвучене речи добијено метафором, метонимијом или синегдохом. Поред примера упишите одговарајући број:</p> <table border="1"> <tr> <td>А.</td> <td>На матури ће носити хаљину и <u>штикле</u>.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Б.</td> <td><u>Реп</u> комете је за њом брзо нестајао.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>В.</td> <td>Попићу <u>шољу</u> чаја.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Г.</td> <td>Огледало је на левом <u>крилу</u> ормана.</td> <td></td> </tr> </table> <p style="text-align: right;"> 1 – метафора 2 – метонимија 3 – синегдоха </p>	А.	На матури ће носити хаљину и <u>штикле</u> .		Б.	<u>Реп</u> комете је за њом брзо нестајао.		В.	Попићу <u>шољу</u> чаја.		Г.	Огледало је на левом <u>крилу</u> ормана.	
А.	На матури ће носити хаљину и <u>штикле</u> .												
Б.	<u>Реп</u> комете је за њом брзо нестајао.												
В.	Попићу <u>шољу</u> чаја.												
Г.	Огледало је на левом <u>крилу</u> ормана.												
12.	<p>Заокружите слово испред тачног назива једнојезичног речника савременог српског језика.</p> <p>а) <i>Српски речник</i> б) <i>Речник српског књижевног језика</i> в) <i>Српско-енглески речник</i> г) <i>Речник српскога језика</i></p>												
13.	<p>Прочитајте дату реченицу и размислите о значењу подвучене речи.</p> <p style="text-align: center;"><i>Око врата је носила <u>чисто</u> злато.</i></p> <p>У следећем низу подвуците њене синониме у овом контексту:</p> <p style="text-align: center;">сјајно, бистро, бело, јасно, право, уредно, суво, старо</p>												
14.	<p>Заокружите слово испред реченице у којој подвучена реч НИЈЕ метонимијски употребљена.</p> <p>а) Поцепао је <u>лакат</u> сакоа. б) Купио је нови компјутерски <u>миш</u>. в) Поноћ је и цела <u>варош</u> је заспала. г) На часу српског читали смо <u>Андрића</u>.</p>												
15.	<p>А. Поред сваке речи напишите њен антоним.</p> <p>истина – _____ презирати – _____ леден – _____ обучен – _____</p> <p>Б. Подвуците пар антонима:</p> <p style="text-align: center;">време – невреме, правда – неправда, воља – невоља</p>												

Кластер 3.б (К3б)

11.	<p>Препознајте да ли је у примерима у табели значење подвучене речи добијено метафором, метонимијом или синегдохом. Поред примера упишите одговарајући број:</p> <table border="1"> <tr> <td>А.</td> <td>На матури ће носити хаљину и <u>штикле</u>.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Б.</td> <td><u>Реп</u> комете је за њом брзо нестајао.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>В.</td> <td>Попићу <u>шољу</u> чаја.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Г.</td> <td>Огледало је на левом <u>крилу</u> ормана.</td> <td></td> </tr> </table> <p style="text-align: right;"> 1 – метафора 2 – метонимија 3 – синегдоха </p>	А.	На матури ће носити хаљину и <u>штикле</u> .		Б.	<u>Реп</u> комете је за њом брзо нестајао.		В.	Попићу <u>шољу</u> чаја.		Г.	Огледало је на левом <u>крилу</u> ормана.	
А.	На матури ће носити хаљину и <u>штикле</u> .												
Б.	<u>Реп</u> комете је за њом брзо нестајао.												
В.	Попићу <u>шољу</u> чаја.												
Г.	Огледало је на левом <u>крилу</u> ормана.												
12.	<p>Наведи назив једнојезичног речника савременог српског језика. Можеш написати и више назива, уколико их знаш.</p> <p>_____</p>												

13.	<p>Прочитајте дату реченицу и размислите о значењу подвучене речи. <i>Око врата је носила <u>чисто</u> злато.</i></p> <p>У следећем низу подвуците њене синониме у овом контексту: сјајно, бистро, бело, јасно, право, уредно, суво, старо</p>
14.	<p>Заокружите слово испред реченице у којој подвучена реч НИЈЕ метонимијски употребљена.</p> <p>а) Поцепао је <u>лакат</u> сакоа. б) Купио је нови компјутерски <u>миш</u>. в) Поноћ је и цела <u>варош</u> је заспала. г) На часу српског читали смо <u>Андрића</u>.</p>
15.	<p>А. Поред сваке речи напишите њен антоним.</p> <p>истина – _____ презирати – _____ леден – _____ обучен – _____</p> <p>Б. Подвуците пар антонима:</p> <p>време – невреме, правда – неправда, воља – невоља</p>

Кластер 4 (К4)

16.	<p>Заокружите слова испред тачних одговора.</p> <p>1. Речи попут <i>тебра, зонфа, профа</i> припадају слоју речи које су стилски обојене и карактеришу говор младих. Оне се једним именом зову: а) дијалектизми б) жаргонизми в) вулгаризми</p> <p>2. Реч <i>војна</i> некада се користила у значењу данашње речи <i>рат</i>. Такве речи, које временом застаре, а у савременом језику их замени друга реч, називају се: а) историзми б) неологизми в) архаизми</p> <p>3. Речи и изрази које прецизно именују појмове у некој науци или струци називају се: а) регионализми б) термини в) жаргонизми</p>
17.	<p>Термин ПАРОНИМИ Вам је (заокружите слово испред одговора који се тиче Вашег познавања овог термина):</p> <p>а) потпуно непознат, сада први пут чујете за њега; б) познат, али нисте сигурни шта тачно значи; в) познат, он означава _____.</p> <p>(Ако је Ваш одговор под в), допуните реченицу.)</p>
18.	<p>Прочитајте следећу реченицу и размислите о значењу подвучене речи.</p> <p>Природа ју је <u>штедро</u> обдарила и физичком и духовном лепотом.</p> <p>Заокружите слово испред значења речи ШТЕДРО.</p> <p>а) оскудно б) случајно в) узалудно г) издашно</p>
19.	<p>Заокружите слово испред реченице у којој су подвучене речи неправи антоними.</p> <p>а) Треба сачувати <u>бели</u> динар за <u>црне</u> дане. б) Есеј мора бити јасан и имати <u>главу</u> и <u>реп</u>. в) Што <u>трезан</u> мисли, <u>пијан</u> говори.</p>
20.	<p>Следеће реченице допуните једном од понуђених речи. Заокружите слова испред тачних одговора.</p> <p>1) Овај писмени састав је потпуно _____! а) неразумљив б) неразуман</p> <p>2) Представа коју смо гледали била је _____. а) фасцинирана б) фасцинантна</p> <p>3) _____ музичког програма певао је заједно са публиком. а) водич б) водитељ</p> <p>4) Један _____ зграде обавестио нас је да ће вечерас правити журку. а) станар б) становник</p>

Прва варијанта теста (Б.1) има следећу структуру: $K1 + K2a + K3a + K4$.

Друга варијанта теста (Б.2) има следећу структуру: $K4 + K2b + K3b + K1$.

Тестови у целини, њихове варијанте (А.1, А.2, Б.1 и Б.2) и кључеви, дати су у Прилозима дисертације.

8.4.3.4. Величина узорка с обзиром на варијанте тестова

Иако смо се трудили да узорак обеју варијанти теста буде отприлике подједнак, ванредни ток наставе и отежавајуће околности које су пратиле истраживање учинили су да њихова сразмера не буде идеална. У наставку ћемо табеларно приказати број тестовних варијанти према узрасту испитаника.

Табела 69: Узорак према тестовним варијантама: основна и средња школа

Основна школа			Средња школа		
Тест	Број ученика	Процент	Тест	Број ученика	Процент
А.1	310	59,39%	Б.1	304	57,36%
А.2	212	40,61%	Б.2	226	42,64%
Укупно	522	100,00%	Укупно	530	100,00%

8.4.4. Припремање околности истраживања

Ова етапа подразумевала је неколико појединости: умножавање тестова, развој стратегије обиласка школа – контактирање са професорима и директорима и заказивање термина тестирања. Колеге које су нам помогле да се прикупљање података ефикасно спроведе у Нишу и Новом Саду у овој фази морали смо упутити у правила тока тестирања (информисање ученика о намени тестирања, време тестирања, правила попуњавања теста).

8.4.5. Спровођење тестирања (прикупљање података)

Тестирање је спроведено у периоду од 14. октобра до 27. новембра 2020. године (шк. 2020/21). На тесту су ученици првог и четвртог разреда средњих школа примењивали стечена знања из претходне школске године, 2019/20.

У најбољим околностима смо, због епидемијске ситуације, у једном одељењу могли имати петнаестак ученика, мада је било часова на којима их је било по троје. Ученици су за израду теста имали 30 минута (колико је трајао један школски час). На самом почетку информисани су о природи и намени тестирања. С обзиром на чињеницу да се резултат није оцењивао, већина ученика током израде теста вероватно није инвестирала онај напор који би уложила на тесту који утиче на школски успех.

У заглављу теста ученици су имали да упишу своје име и презиме, али тај податак није био обавезан. Ово поље имало је понајвише психолошку улогу: уколико се ученик потпише на тесту, озбиљније ће му приступити него у ситуацијама анонимног тестирања. Подаци о именима и презименима помогли су нам приликом утврђивања категорија варијабле пола. Будући да се нису сви ученици на тесту потписали, податак о полу немамо за укупни узорак испитаника. Како би се

у будућим тестирањима пренебрегао овај недостатак, треба оставити ученицима поље или опцију да означе пол коме припадају.

Остали општи подаци које је требало уписати тицали су се наших независних варијабли: место и назив школе, смер, разред и одељење.

Ученицима су тестовне варијанте (1 и 2) дељене без строгих правила. Обично је једно одељење решавало варијанту 1, а друго – варијанту 2. Но, било је и ситуација у којима су се обе тестовне варијанте решавале истовремено у једној учионици. Важно је само било прикупити приближан број попуњених тестова обеју варијаната.

Тест је попуњаван хемијском оловком. Уколико би се ученик предомислио, могао је да прецрта обележени/написани одговор и да јасно напише коначни одговор.

Градиво које је ученике затекло на тесту, насловљеном *Тест из српског језика* (не „из лексикологије” – јер би то могло утицати на решавање првог питања у вези са предметом истраживања ове научне дисциплине), ученицима је било познато, али су након тестирања коментарисали да га нису скоро обнављали, чиме су на неки начин „правдали” очекивана лоша постигнућа на њему.

8.4.6. Проверавање прикупљених података

Након сваког теренског истраживања важно је проверити прикупљене податке. Том приликом треба утврдити број попуњених тестова, који се сортирају у групе и подгрупе (град > образовни ниво > тип школе > смер > варијанта теста). Тако класификовани подаци представљају припремни корак за етапу дигитализације.

8.4.7. Кодирање одговора и дигитализација грађе

Да би се подаци могли програмски статистички обрадити, најпре је потребно начинити њихову дигиталну базу. Друкчије речено, прикупљене податке, односно ученичке одговоре на тесту, треба превести („преписати”) у дигитални формат. Пре процеса дигитализације веома је важно добро промислити њену структуру, варијабле и начин уношења одговора. Структура базе рефлекс је циља истраживања, а истовремено она директно утиче на квалитет статистичке обраде. Дигитализовани подаци практично представљају базу која би се добила онлајн тестирањем, па се њима може баратати на много нивоа, а са друге стране, ученици су тест попуњавали у учионици, под надзором наставника, истраживача или његових сарадника, што податке чини много поузданијим од оних који би били прикупљени на онлајн тестирању.

Матрица података је формирана у *ексел* формату. Једна колона садржи одговоре свих испитаника из (под)узорка на једну исту варијаблу – тј. на један задатак/ајтем, а свака следећа колона садржи одговоре на наредни захтев у тесту. На тај начин, сваки ред у табели представља тзв. *вектор испитаника* (одговори једног испитаника на све захтеве у тесту), док свака колона представља *вектор варијабле* (одговори свих испитаника на један захтев у тесту) (в. Тошковић 2020: 77).

Исечак из наше матрице података изгледа овако:

	A	B	C	D	E	F	G
1							
2	Град	Школа	Тест	1. ▾	2. ▾	3. ▾	3. (конкр) ▾
3	Београд	8. гимназија	A1	б	б	0	ХОМОНИМ
4	Београд	8. гимназија	A1	г	в	9	
5	Београд	8. гимназија	A1	б	б	0	СИНОНИМ
6	Београд	8. гимназија	A1	б	б	9	
7	Београд	8. гимназија	A1	б	б	0	АНТОНИМ
8	Београд	8. гимназија	A1	б	в	0	ХОМОНИМИ
9	Београд	8. гимназија	A1	б	б	9	
10	Београд	8. гимназија	A1	б	б	9	

↓
 Вектор варијабле

→ Вектор испитаника

У претколонема наведени су подаци о вредностима независних варијабли (град, школа, варијанта теста – која носи и податак о узрасту ученика), док се у колонема главне табеле наводе вредности зависних варијабли, које се испитују тестом знања.

Тако су, на пример, како видимо из датог приказа, први и други задатак на тесту А.1 били задаци вишеструког избора. Словне ознаке (попут *б*, *в*, *з*) представљају одговор који је ученик одабрао, тј. заокружио. Трећи задатак био је задатак отвореног типа. У том случају, иако су одговори (вредности варијабле) атрибутивни, за статистичку обраду потребно их је формално претворити у нумеричке вредности. Суштински, они и даље припадају номиналној скали, јер се иза њих крију атрибутивни одговори, који су само кодирани, како би их програмски језик могао препознати. Нумеричке ознаке немају нумеричку вредност; оне су резултат одлуке истраживача. Сасвим је свеједно којом ће цифром, на пример, представити тачан одговор или омиесију („без одговора“) на тесту. У случају трећег задатка, у коме је требало допунити реченицу *Појава да нека реч има више повезаних значења назива се _____*, тачан одговор (ТО) (*полисемгија/вишезначност*) кодиран је кодом 1, нетачан одговор (НО) – кодом 0, а остављено празно поље (без одговора – БО) – кодом 9. У колони која следи, а која је на наведеном исечку из базе именована као „3. (конкр.)“ преписивани су конкретни нетачни одговори које су ученици писали. Такве колоне информативне су за истраживача, јер у њима може видети, на пример, који су то нетачни одговори преовлађавали. За нашу статистичку обраду података релевантна је само колона са кодовима.

Одговор на сваки отворени захтев на тесту морао је бити кодиран према наведеном принципу (ТО – 1, НО – 0, БО – 9). Евентуалну варијанту тачног одговора кодирани смо као 1,1. Полуатачни одговори имали су код 1,2.

Кодирани су морали бити и одговори на поједине задатке затвореног типа, који нису имали словну ознаку коју само треба заокружити. Такав је, на пример, тринаести задатак на тесту А.1. У њему је подвученој речи у задатој реченици (*Око врата је носила чисто злато.*) требало одредити (подвући) синониме, који су понуђени у низу: *сјајно, бистро, бело, право, уредно, суво*. Сваки од понуђених одговора је у бази добио одговарајућу словну ознаку: *сјајно – а, бистро – б, бело – в* итд., као да оне заиста постоје у задатку. (Практично је свеједно да ли ће ученик заокружити слово испред понуђеног одговора или ће подвући или заокружити сам одговор.) Компјутерски програм њима барата посредством додељених ознака. Када су оне одређене за све потребне одговоре на целом тесту, приступило се формирању дигиталне базе података.

8.4.8. Статистичка обрада података

За што егзактније резултате истраживања потребно је, дакле, прикупљене и категоризоване податке статистички обрадити. Такве обраде данас се врше помоћу веома ефикасних рачунарских програмских језика. Један од њих је *R* („*R*“), који не само да има широк дијапазон могућности за израчунавање бројних статистичких параметара већ се до њих долази брзо и ефикасно. Уз овај програм (*R* 4.1.2, 32/64 bit), коришћен је и *MS Excel*.

Подаци из дигиталне базе у *ексел* формату увезени су у *R*, након чега се приступило израчунавању према задатим циљевима. За ову прилику представићемо само најосновније информације у вези са ученичким постигнућима на сваком захтеву: приказаћемо апсолутне фреквенције (број одговора) и релативне фреквенције (проценте тачних/нетачних одговора и оmissija) укрштене са независним варијаблама, а затим ћемо дати приказ укупних ученичких постигнућа на тесту.

Скалу ученичких постигнућа која се данас примењује на стандардизованим државним тестирањима (према нпр. Приручник за израду испита у оквиру ДМ 2021), у којој се према постигнућима утврђује тежина задатака на тесту, применићемо на резултате нашег истраживања. Она изгледа овако:

Процент постигнућа	Скала постигнућа	Шифра	Оцена постигнућа
0% – 19%	Веома ниско	ВН	1 (један)
20% – 39%	Ниско	Н	2 (два)
40% – 59%	Средње ниско	СН	3 (три)
60% – 79%	Високо	В	4 (четири)
80% – 100%	Веома високо	ВВ	5 (пет)

С обзиром на чињеницу да је база веома разуђена и богата подацима, финалија статистичка израчунавања и показатеље, који изискују више времена, оставили смо за период након писања текста дисертације.

Резултате обраде података, њихову интерпретацију и закључке доносимо у наредним целинама овог поглавља.

8.4.9. Анализа и интерпретација добијених резултата

8.4.9.1. Лексикологија као део науке о језику

а) Основна школа

Први задатак на тесту А.1 за основну школу гласио је:

1.	Заокружи слово испред тачног одговора. Лексикологија је део науке о језику који проучава: а) облике речи; б) значење речи; в) функције речи; г) грађење речи.
----	---

На њему је требало препознати шта проучава *лексикологија*. Тачан одговор био је под **б) значење речи**. На тесту А.2 исти задатак налазио се на позицији број 16. На тај начин испитујемо да ли позиција задатка на тесту утиче на ученичка постигнућа.

Табела 70: Сви одговори ученика ОШ на први / шеснаести задатак

П1/П16	Број ученика	Процент
0	1	0,19%
9	31	5,94%
а	62	11,88%
б	335	64,18%
б, г	1	0,19%
б, в	1	0,19%
г	37	7,09%
в	54	10,34%
Укупно	522	100,00%

Подаци из дате табеле показују да је **64,18%** ученика основне школе препознало предмет проучавања лексикологије. Према нашој скали, реч је о резултатима која припадају интервалу **високих** постигнућа. Међу нетачним одговорима (којих је 29,89%) ученици су највише заокруживали одговор под *а* (*облици речи*), али и одговор под *в* (*функције речи*). Омисија на овом задатку било је 5,94%.

Табела 71: Укупан резултат ученика ОШ на првом / шеснаестом задатку

П1/П16 Н/Б/Т	Број ученика	Процент
НО	156	29,89%
БО	31	5,94%
ТО	335	64,18%
Укупно	522	100,00%

Анализирани подаци показују да је овај задатак тачно решило 79,07% ученика новосадске гимназије, 68,75% пожаревачких гимназијалаца; 66,67% београдских гимназијалаца; 56,19% ученика смедеревске гимназије, а 54% ученика нишке гимназије.

Занимљив је податак да је од ученика који су после завршене основне школе уписали филолошку гимназију у Београду тачно половина (50%) дала тачан одговор, док су међу овом групом испитаника у Нишу сви ученици знали предмет лексикологије (100%).

Позиција задатка на тесту на овом узрасту показала се релевантном. У случају варијанте А.1, у којој је овај задатак на првом месту, проценат тачних одговора је 69,35%, док је у случају варијанте А.2, у којој је наведени задатак на шеснаестој позицији, тај постотак је значајно мањи – 56,60%.

Не бележи се утицај пола на познавање предмета лексикологије. Процент дечака који су одговорили тачно на ово питање је 60,92%, а девојчица 62,18%.

б) Средња школа

На тестовним варијантама за средњу школу позиције овог задатка биле су исте као и на тесту за основну школу. У варијанти Б.1 он се налази на првом месту, док се у варијанти Б.2 јавља на шеснаестом месту.

Табела 72: Сви одговори ученика СШ на први / шеснаести задатак

П1/П16	Број ученика	Процент
9	13	2,45%
а	37	6,98%
а, г	1	0,19%
б	420	79,25%
б, г	1	0,19%
б, в	1	0,19%
г	28	5,28%
в	29	5,47%
Укупно	530	100,00%

Ученици средње школе имали су **79,25%** тачних одговора, што представља **веома високо** постигнуће на нашој скали. Оно показује како се теоријско знање о предмету лексиколошке науке у средњој школи стабилизује и напредује. Понуђени дистрактори били су за испитанике подједнако јаки, одн. слаби: између 5% и 7% ученика одређивало се за један од нетачних одговора. Забележено је само 2,45% омисија.

Табела 73: Укупан резултат ученика СШ на првом / шеснаестом задатку

П1/П16 Н/Б/Г	Број ученика	Процент
НО	97	18,30%
БО	13	2,45%
ТО	420	79,25%
Укупно	530	100,00%

Анализа података показала је да су ученици пожаревачке гимназије имали 100% тачних одговора, за њима следе ученици новосадских гимназија са 87,10%. Међу београдским гимназијалцима тачно је одговорило 78,36%, а међу ученицима гимназије у Смедереву 75,90%. Нешто слабија постигнућа имали су гимназијалци из Ниша, са 70,75% тачних одговора.

Запазили смо да су ученици природно-математичког (ПМ) смера на овом питању у свим градовима остварили боља постигнућа од ученика друштвено-језичког (ДЈ) смера. У београдским гимназијама те разлике су готово безначајне (ПМ – 79,17%, ДЈ – 77, 42%), а нису много велике ни у Новом Саду (ПМ – 91,89%, ДЈ – 83,93%). Са друге стране, у Нишу су оне драстичније (ПМ – 82,14%, ДЈ – 58%), као и у Смедереву (ПМ – 84,48%, ДЈ – 56%). Сумарно посматрано, ученици природно-математичког смера остварили су 84,45% тачних одговора, док је тачан одговор дало 71,50% ученика друштвено-језичког смера.

У вези са варијаблама које се тичу типа школе, анализа овог задатка је показала да ученици филолошких гимназија имају готово иста постигнућа (78,72%) као и сви други гимназијалци (78,65%), док је код ученика средње стручне школе, неочекивано, тај проценат нешто виши (84,62%).

На овом узрасту позиција задатка на тесту мање је утицајна него код ученика основне школе. У варијанти Б.1, у којој је задатак на првом месту, имамо 83,22% тачних одговора, док је у другом, Б.2 тесту, тај постотак нешто мањи: 73,89%.

Девојчице су на овом задатку показале за нијансу боља постигнућа (83,33%) од дечака (76,14%).

8.4.9.2. Лексема – основна јединица лексикологије

Задатак који се тиче познавања појма *лексема*, односно њиховог пребројавања у задатој реченици и разликовање од појма *речи*, имали су само ученици средње школе. Он је на тесту Б.1 био на трећем месту и гласио је овако:

3.	Колико лексема има у следећој реченици? Одговор напишите на линију. <i>Или лонцем о камен, или каменом о лонац – тешко лонцу!</i> Број лексема: _____
----	---

У наведеној реченици требало је препознати и пребројати следеће лексеме: *или, лонац, о, камен, тешко*. Дакле, тачан одговор у овом задатку је: **пет (5)**. У варијанти теста Б.2 он је био на осамнаестом месту.

Табела 74: Укупан резултат ученика СШ на трећем / осамнаестом задатку

ПЗ/П18	Број ученика	Процент
0	303	57%
1	172	32%
9	55	10%
Укупно	530	100%

Да преброји лексеме у задатој реченици зна само **32%** ученика средње школе из нашег узорка. Према датој скали, ово постигнуће припада категорији **ниског**. Више од половине ученика (57%) дало је погрешан одговор (од којих су убедљиво најфреквентнији били одговори *две* и *три*). На укупном средњошколском подузорку на овом питању је омисија било 10%.

Анализа података показује да су на овом задатку најуспешнији били новосадски гимназијалци (51,61%), а затим ученици гимназије у Смедереву (32,53%). Испитаници из београдских гимназија дали су 21,64% тачних одговора, док су још слабији резултат остварили гимназијалци из Пожаревца (13,33%) и Ниша (12,26%).

Уколико се посматра однос међу општим гимназијским смеровима, не уочава се регуларност на подузорцима по градовима. Наиме, у београдским гимназијама ученици ДЈ смера имали су више тачних одговора (25,81%) од ученика ПМ смера (18,06%). Исти је однос и са смеровима у смедеревској гимназији – ученици ДЈ смера су успешнији у пребројавању лексема (40%) од ученика ПМ смера (29,31%). Обрнуто стање бележимо у овом Саду, где ђаци природних смерова имају значајније виша постигнућа (75,68%) од ученика од ученика друштвеног смера (35,71%). Незнатне разлике запажају се у нишкој гимназији, у којој ученици ДЈ смера имају 12% тачних одговора, а испитаници са природних смерова – 12,50%.

Опште узев, сви ученици ПМ смера имали су 28,15% тачних одговора на овом питању и били за нијансу бољи од ђака са ДЈ смера, који су остварили 26,94% тачних одговора.

Ученици филолошких гимназија несумњиво предњаче у решавању овог задатка, са 70,21% тачних одговора (а међу њима су најбољи београдски филолози – 80,65%, затим смедеревски – 66,67%, па нишки – 28,57%). Од њих су знатно слабији ученици средњих стручних школа (38,46%), док се за ученике гимназија бележи још ниже опште постигнуће, од 27,61%.

У Б.1 варијанти теста, у којој је овај задатак на трећем месту по реду, број тачних одговора преовладава (37,50%) у односу на постигнућа на овом задатку у варијанти Б.2 (25,66%), у којој је исти задатак на осамнаестом месту. Можемо закључити да позиција задатка на тесту утиче на резултате, али у овом случају не нарочито значајно.

Запажају се разлике међу половима: дечаци су на ово питање имали 28,41% тачних одговора, док су девојчице у пребројавању лексема биле успешније – 47,31%.

8.4.9.3. Полисемија

На тесту за основну школу полисемија се јавља у четири задатка, док се у средњошколском тесту она испитује на три питања. Реч је о задацима којима се проверава познавање вишезначности речи на теоријском и практичном нивоу.

8.4.9.3.1. Број вишезначних речи у језику

Задатак којим се испитује познавање заступљености вишезначних речи у језику јавља се и на основношколском и на средњошколском тесту.

- | | |
|----|---|
| 2. | Од свих речи у српском језику, највише је оних које:
а) немају ниједно значење; б) имају једно значење; в) имају више значења.
Заокружи слово испред тачног одговора. |
|----|---|

Реч је о задатку вишеструког избора, са три понуђена одговора, од којих је тачан одговор под **в) имају више значења**. На основу резултата треба испитати ученичку свест о томе да највећи број речи у језику не функционише само као етикета за предмете и појаве које нас окружују, већ да оне развијају више значења, чија је реализација условљена контекстом.

а) Основна школа

На основношколском тесту А.1 овај задатак је други по реду, док је на варијанти А.2 он на месту број седамнаест.

Табела 75: Укупан резултат ученика ОШ на другом / седамнаестом задатку

П2/П17	Број ученика	Процент
9	6	1,15%
6	296	56,70%
в	220	42,15%
Укупно	522	100,00%

Резултати из табеле показују да само **42,15%** ученика након завршене основне школе зна да је у језику више полисемичних речи. Са друге стране, више од половине ученика (56,70%) мисли да су бројније речи које имају само једно значење. Другим речима, готово сваки други

свршени основац не зна одговор на ово питање. Њихова постигнућа на овом питању оцењују се као **средње ниска**.

На основу анализе података могли смо утврдити да су ученици пожаревачке гимназије остварили највиши постотак тачних одговора – чак 81,25%, а значајно мање имали су гимназијалци у осталим градовима. У Новом Саду 51,16%, у Смедереву 36,19%, у Београду 36,05% и у Нишу 36,00% тачних одговора.

Запажа се да су ученици који су након основне школе уписали филолошку гимназију остварили на овом задатку бољи скор (48,72%) него остали ђаци.

Неочекивано, на варијанти теста А.1, на којој се овај задатак налази на другом месту, постигнућа се нешто нижа (38,71%) него на тесту А.2, на коме се исти задатак налази на позицији седамнаест (47,17%).

Приметне су разлике у проценту тачних одговора према варијабли пола. Девојчице поново бележе предност (43,70%) у односу на дечаке (28,74%).

б) Средња школа

Идентичан задатак јавља се у тесту за средњу школу, и то у обе варијанте на позицијама на којима се налази на тестовима за основну школу: на тесту Б.1 – на другом месту и на тесту Б.2 на седамнаестом месту.

Табела 76: Укупан резултат ученика СШ на другом / седамнаестом задатку

П2/П17	Број ученика	Процент
9	13	2,45%
а	2	0,38%
б	305	57,55%
в	210	39,62%
Укупно	530	100,00%

Питање броја вишезначних речи у језику поделило је и мишљење средњошколаца. Сасвим неочекивано, они су остварили још нижи степен постигнућа него ученици основне школе. На укупном средњошколском подузорку записано је **39,62%** тачних одговора, који смештају ниво ученичких знања на позицију између **ниског** и **средње ниског**. Чак 57,55% ученика средње школе мисли да је већина речи у језику једнозначна. С обзиром на чињеницу да је реч о елементарном познавању природе функционисања лексичког система и значења речи, оваква ниска постигнућа сматрамо недопустивим. Будући да је задатак затвореног типа, омисија има веома мало (2,45%).

Резултати из гимназија у различитим градовима показују поново највиша постигнућа у Пожаревцу (53,33%) и Новом Саду (51,61%). За њима по успеху у познавању заступљености вишезначних речи у језику следе ученици смедеревске гимназије са 44,58% тачних одговора. Мањи успех показују гимназијалци из Београда, који бележе свега 32,09% тачних одговора, док су их ученици нишке гимназије имали још мање – 27,36%.

Запажа се неправилност дистрибуције тачних одговора међу гимназијским смеровима. У Београду и Нишу бољи успех имаће ученици ДЈ смера, и то у Београду ДЈ – 33,87%, ПМ – 30,56%; у Нишу је разлика међу њима још значајнија: ДЈ – 38,00%, ПМ – 17,86%. За разлику од њих, у осталим градовима предњаче по успешности ПМ смерови. У Смедереву ученици ПМ смера имају 48,28% тачних одговора, а ДЈ смера 36,00%. Упечатљиву разлику бележе новосадски смерови: ПМ – 70,27%, ДЈ – 39,29% тачних одговора.

Начелно посматрано, ПМ смер у овом задатку има за нијансу боља постигнућа (39,50%) од ДЈ смера (36,79%).

Ученици филолошких гимназија на тесту су показали значајно виши степен знања – 61,70% – од ученика осталих смерова (при чему су београдски филолози апсолутно најуспешнији: 83,87%). Сви гимназијалци (ДЈ и ПМ) остварили су 38,28% тачних одговора, док су ученици средње стручне на овом задатку имали још нижа постигнућа (30,77%).

На тесту Б.1 проценат тачних одговора и овде је био за нијансу нижи (35,53%) од одговора који су ученици давали на тесту Б.2 (45,13%). Претпостављамо да је на овакав резултат (и у основној и у средњој школи) утицао ефекат информативности теста: ученик се пролазећи редом кроз задатке среће са полисемијом и њеним механизмима, те утицајем контекста на значење, па када након таквих задатака треба да одговори на питање о заступљености вишезначних речи у језику, свеснији је њихове доминације. У случају теста Б.1 ученик на самом почетку одговара на ово питање, ослањајући се на интуицију која се у овом случају показује врло непоуздано.

Утицај варијабле пола у овом задатку такође се показује значајним. Девојчице су оствариле 50% тачних одговора, док су дечаци имали слабији резултат – 29,55%.

8.4.9.3.2. Вишезначност лексеме *вила*

Задатак којим се проверава разумевање повезаности међу значењима постављен је само ученицима **основне школе**.

4.	Дата су значења речи вила . Заокружи слово испред оног које <u>није повезано</u> са осталима. а) <i>најприродно женско биће у виду леје младе девојке с дугом косом</i> б) <i>женска особа изванредне лепоте</i> в) <i>породична кућа с вртом намењена за одмор и летовање</i> г) <i>замишљено најприродно биће које надахњује уметнике</i>
----	--

У наведеном задатку вишеструког избора потребно идентификовати повезаност међу значењима лексеме *вила* наведеним под а), б) и г), односно закључити да тачан одговор представља значење друге истозвучне лексеме наведено под в) **породична кућа с вртом намењена за одмор и летовање**. Инструкцијом је ученику пренета порука да је међу понуђеним одговорима само један тачан („Заокружи слово”). У варијанти теста А.1 ово питање налази се на четвртном месту, док се у тесту А.2 оно јавља на деветнаестој позицији.

Табела 77: Укупан резултат ученика ОШ на четвртој / деветнаестом задатку

П4/П19	Број ученика	Процент
9	9	1,72%
а	14	2,68%
а, б, г	1	0,19%
а, в	2	0,38%
а, в, г	1	0,19%
б	48	9,20%
б, в	1	0,19%
г	23	4,41%
в	422	80,84%
в, г	1	0,19%
Укупно	522	100,00%

Резултати у наведеној табели говоре да је **80,84%** тестираних ученика након основне школе у стању да идентификује значење које није у вези са другим значењима речи. Тај резултат описује њихово знање на овом пољу као **веома високо**. Међу нетачним одговорима најфреквентнији је био одговор под б) (*женска особа изванредне лепоте*) са 9,20%, док су остали одговори, па чак и комбинације одговора, нискофреквентни.

Подаци су показали да постигнућа у различитим градовима нису много различита. Ученици пожаревачке гимназије записали су 84,38% тачних одговора, новосадске 83,72%, у гимназији у Нишу 80,00%, у београдским гимназијама 78,91%, а у смедеревској гимназији 77,14%.

Будући да су ученици већине школа остварили високе резултате, они ђаци који су након основне школе уписали филолошку гимназију не могу се издвојити значајно у овом задатку (постигли су 85,71% тачних одговора).³⁰²

Не бележимо разлике у тестовним варијантама. На тесту А.1 било је 80,97% тачних одговора, док је на тесту А.2 тај постотак скоро једнак – 80,66%.

Међу одговорима дечака и девојчица, женски пол поново предњачи са 85,71% тачних одговора, док је мушки пол постигао 74,71% успешности.

8.4.9.3.3. Значење лексеме *говор* у контексту

Задатак којим се испитује разумевање реализованог значења вишезначне речи *говор* у контексту јавио се на тестовима за оба узраста (ОШ и СШ).

5.	У ком значењу је реч говор употребљена у следећим реченицама?	
	А. На <i>йочейіку</i> церемоније амбасадор је одржао <u>говор</u> <i>йред свим званицама</i> .	
	Б. <i>Толико се уйлашио да је у йренуііку изгубио моћ <u>говора</u></i> .	
У поља поред реченица упиши број који стоји испред одговарајућег значења.		

³⁰² Занимљиво је да подаци показују највиша постигнућа средњих стручних школа – чак 87,50% ученика дало је тачан одговор на ово питање.

<p>1 – начин споразумевања међу људима; 2 – расправљање о нечему, дискусија; 3 – језик, наречје, дијалекат; 4 – дуже излагање једног лица, беседа.</p>

У задатку су дате две реченице (А и Б) у којима је употребљена лексема *говор*. Испод њих понуђена су четири значења, међу којима ученик треба да препозна значење које је реализовано у свакој од наведених реченица. У примеру под **А** тачан одговор је значење наведено под бројем **4** – **дуже излагање једног лица, беседа**, док је у примеру под **Б** тачан одговор је било значење под бројем **1** – **начин споразумевања међу људима**.

а) Основна школа

На тесту А.1 овај задатак заузимао је пето место, док је на тесту А.2 он био двадесети (последњи) по реду.

Табела 78: Укупан резултат ученика ОШ на петом / двадесетом задатку

П5/П20_А	Број ученика	Процент	П5/П20_Б	Број ученика	Процент
1	29	5,56%	1	397	76,05%
2	28	5,36%	1,3	4	0,77%
2,4	4	0,77%	2	19	3,64%
3	2	0,38%	3	56	10,73%
4	431	82,57%	4	15	2,87%
9	28	5,36%	9	31	5,94%
Укупно	522	100,00%	Укупно	522	100,00%

Значење лексеме *говор* у реченици под **А**) тачно је препознало **82,57%** ученика основне школе, док је у реченици под **Б**) тај проценат био нешто мањи: **76,05%**. За нијансу тежим показује се значење које је мало апстрактније (Б). За значење речи *говор* у примеру под Б 10,73% ученика обележило је: 3 – *језик, наречје, дијалекат*. Уколико се тачни одговори испитаника посматрају кроз скалу постигнућа, у случају разумевања значења у реченици под А она се оцењују као **веома висока**, док су у вези са реченицом под Б она **висока**. У оба случаја имали смо мали број оmissија: А – 5,36% и Б – 5,94%.

Резултати анализе показују да су значење речи *говор* у реченици под А најбоље разумели новосадски ученици са 95,35% тачних одговора, а за њима следе ученици из Пожаревца, који су остварили 90,62% тачних одговора. Београдски ђаци имали су 85,71% успешности, док су нишки и смедеревски гимназијалци били нешто слабији (Ниш – 76,00%, Смедерево – 71,43%).

У примеру под Б градови се према успеху нижу истим редоследом. У Новом Саду записано је 95,35% тачних одговора, у Пожаревцу 90,62%, у Београду 76,19%. Ученици нишке гимназије остварили су 70,00% постигнућа, док су ђаци гимназије у Смедереву имали 65,71% тачних одговора.

Ученици који су после основне школе уписали филолошку гимназију на оба захтева (А и Б) имали су виши проценат тачних одговора (А – 87,18%, Б – 87,18%) од оних који су уписали стандардну гимназију (А – 81,26%, Б – 75,18%).³⁰³

Први пример (А) на тесту А.1 успешније је решен (84,19%) од примера на тесту А.2, на коме је овај задатак последњи. Иста је ситуација и са другом реченицом, која је на тесту А.1 имала виши проценат успешне решености (79,35%) него на тесту А.2 (71,23%).

Ако сагледамо резултате из угла пола испитаника, оба примера (А и Б) девојчице су решиле боље (А – 89,08%, Б – 78,99%) од дечака (А – 79,31%, Б – 75,86%).

б) Средња школа

На варијантама средњошколских тестова, овај задатак је заузимао исте позиције као на тестовима за основну школу. На тесту Б.1 био је на петом месту, а на тесту Б.2 на двадесетом.

Табела 79: Укупан резултат ученика СШ на петом / двадесетом задатку

П5/П20 А	Број ученика	Процент	П5/П20 Б	Број ученика	Процент
1	8	1,51%	1	450	84,91%
2	7	1,32%	1,3	1	0,19%
2,4	1	0,19%	2	15	2,83%
3	2	0,38%	3	36	6,79%
4	490	92,45%	4	5	0,94%
9	22	4,15%	9	23	4,34%
Укупно	530	100,00%	Укупно	530	100,00%

На основу резултата наведених у табели, закључујемо да су средњошколци остварили виша постигнућа на задатку у коме је потребно препознати семантичку реализацију лексеме у контексту. И у овом случају више је тачних одговора имао пример под А (чак **92,45%**) од примера под Б, у коме је постотак исправних одговора био нешто нижи (**84,91%**). Будући да су тачни одговори на оба ајтема били изнад 80%, постигнућа средњошколаца на овом пољу оцењују се као **веома висока**.

У захтеву под А, новосадски гимназијалци остварили су 97,85% успешности, а пожаревачки 93,33% и београдски 93,28%. За нијансу су слабији ученици гимназије из Ниша, који су имали 91,51% тачних одговора, а за њима долазе смедеревски гимназијалци 80,72% тачних одговора.

У захтеву под Б, редослед успешности по географским обележјима је сличан. Највиши удео исправних одговора остварили су Новосађани – 93,55%, а за њима следе београдски гимназијалци са 88,06%, потом нишки са 86,79%, пожаревачки са 80,00% и смедеревски са 63,86% тачних одговора.

Успешност гимназијских смерова по градовима није сасвим подударна. У појединим градовима бољи резултат ће остварити ученици ПМ смера, док ће у неким другим успешнији бити ученици ДЈ смера. Тако, у вези са захтевом под А, у београдским гимназијама више тачних

³⁰³ Неочекивано, у захтеву под А, највиши проценат тачних одговора имали су ученици који су уписали средњу стручну школу (89,29%). У захтеву под Б ова група ученика имала је пак најнижа постигнућа (75,00%).

одговора дали су ученици ПМ смера (95,83%) али ни ученици ДЈ смера нису много заостајали (90,32%). У Новом Саду имамо сличну ситуацију. У ПМ смеровима бележимо чак 100,00% одговора, док је у ДЈ смеровима тај постотак нешто нижи 96,43%. ПМ смер успешнији је и у Смедереву – 82,76%, док је ДЈ такође остварио мало слабији резултат – 76,00% тачних одговора. Једино је у Нишу ДЈ смер показао бољи резултат на првом захтеву (94,00%) од ПМ смера (89,29%).

У вези са реченицом под Б, бележимо исту ситуацију. Београдски ученици ПМ смера били су успешнији (90,28%) од ученика ДЈ смера (85,48%). Тако и новосадски гимназијалци ПМ смера остварују фантастичних 100,00% тачних одговора, за разлику од ученика са ДЈ смера, који су имали 89,29% успешности. У смедеревској гимназији однос је исти, мада је удео тачних одговора нешто нижи (ПМ – 70,69%, ДЈ – 48%). Само је у нишкој гимназији ДЈ смер био успешнији на овом пољу од ученика ПМ смера (ДЈ – 90,00%, ПМ – 83,93%).

Укупно посматрано, на оба захтева ученици ПМ смера били су за нијансу успешнији од ученика ДЈ смера (А: ПМ – 91,60%, ДЈ – 91,19%; Б: ПМ – 84,87%, ДЈ – 82,90%).

Ученици филолошке гимназије, очекивано, на оба захтева (А и Б) у овом задатку имали су 100,00% тачних одговора. За разлику од њих, у захтеву под А ученици тестираних одељења средње стручне школе имали су 94,23% тачних одговора, ученици гимназија 91,42%. Ситуација је другачија са захтевом под Б, у коме су гимназијалци били успешнији (83,99%) од ученика стручних школа (78,85%).

Не запажамо утицај позиције задатка на тесту у случају оба захтева. У вези са реченицом под А, на тесту Б.1 било је 92,11% тачних одговора, а на тесту Б.2 – 92,92%. У вези са примером под Б ситуација је слична. На тесту Б.1 бележи се 84,21%, а на тесту Б.2 85,84% успешности.

Најзад, када је посредни полна разлика, девојчице на оба захтева и овде бележе благу предност. У вези са реченицом под А, девојчице остварују 93,55% тачности, а дечаци – 89,77%. На захтеву под Б, девојчице имају 88,17% тачних одговора, а дечаци 82,95%.

8.4.9.3.4. Дефиниција полисемије

На тестовима за основну и средњу школу јавио је један задатак којим се проверава теоријско познавање термина *полисемија* (*вишезначност*), односно дефиниције ове лексичкосемантичке категорије.

3.	Допуни реченицу одговарајућим термином. Појава да нека реч има више повезаних значења назива се _____.
----	---

Ученици су имали задатак да препознају дату дефиницију и да на линију напишу термин појаве о којој је реч – **полисемија** или **вишезначност**.

а) Основна школа

На основношколском тесту А.1 наведени задатак био је на месту број 3, док је на тесту А.2 он заузимао позицију осамнаестог задатка.

Табела 80: Укупан резултат ученика ОШ на трећем / осамнаестом задатку

ПЗ/П18	Број ученика	Процент
0	200	38,31%
1	68	13,03%
1,2	18	3,45%
9	236	45,21%
Укупно	522	100,00%

Колико су успешни на практичним задацима, ученици су толико неуспешни када треба да одговоре на теоријско питање у вези са полисемијом. Резултати из табеле показују да само **13,03%** ученика након основне школе препознаје дефиницију полисемије и у стању је да продукује термин *полисемија/вишезначност*. Отуда се ученичко знање на овом задатку оцењује као **веома ниско**. Нетачних одговора било је 38,31%,³⁰⁴ док је омисија било још више – 45,21%, што је и очекивано када је питање отвореног типа. У полутачне одговоре (означене кодом 1,2) урачунали смо одговоре типа: *полисемична реч, вишезначна реч*, или када је уз тачан одговор додат и нетачан (*вишезначност/хомонимија*). Полутачних одговора укупно је 3,45%.

Новосадски и пожаревачки ученици су на овом питању остварили драстично виши постотак тачних одговора (Нови Сад – 37,21%, Пожаревац – 34,38%), док су београдски ђаци овде имали 6,80% тачних одговора, смедеревски 5,71%, а нишки само 2,00% тачних одговора.

Ученици који су након основне школе уписали филолошку гимназију значајно су успешнији у познавању термина полисемије. Имали су 33,33% тачних одговора, за разлику од ученика који су уписали гимназије (10,54%) или средње стручне школе (17,86%).

У верзији теста А.1, у којој се овај задатак налази на трећем месту, постотак тачних одговора је 12,26%, док је у варијанти А.2 он за нијансу виши 14,15%. Ову чињеницу поново објашњавамо информативношћу теста. Сви појмови и термини које ученик на тесту прочита до осамнаестог задатка утичу на успешније препознавање наведене дефиниције и лакше присећање термина *полисемије*.

Ако у обзир узмемо варијаблу пола, видимо да девојчице на теоријском питању бележе значајно бољи резултат (13,45%) од дечака (4,60%).

б) Средња школа

На средњошколском тесту Б.1 исти задатак био је на шестом месту. У другој варијанти теста, Б.2, промењен је његов тип. Затворен је и од њега је конструисан задатак вишеструког избора. Варијабла позиције остала је непромењена. Дакле, тај задатак је у варијанти Б.2 такође био на шестом месту. Он је изгледао овако:

Б.2	Како се назива појава да нека реч има више повезаних значења? Заокружите слово испред тачног одговора.
6.	а) хомонимија б) полисемија в) синонимија г) антонимија

³⁰⁴ Међу нетачним одговорима најфреквентнији су били: *синоним* (34 одговора), *хомонимија* (33), *синонимија* (24), *хомоним* (24), *хомоними* (18), *синоними* (17). Најзаступљенији погрешни одговори показују да дефиниција (и појава) полисемије у учеником знању најчешће интерферира са синонимијом и хомонимијом. Овај податак значајан је како за писце уџбеника, тако и за наставнике, који у настави треба да инсистирају на теоријском и практичном разликовању наведених појава.

Уз наведену исту дефиницију као и у варијанти Б.1 (А.1 и А.2) понуђени су нетачни одговори – хомонимија, синонимија, антонимија и тачан одговор – **б) полисемија**. Хтели смо проверити да ли ће ученици на оваквом типу задатка, који је лакши јер ангажује нижи степен знања – препознавање појаве, остварити (и у којој мери) виша постигнућа.

Табела 81: Укупан резултат ученика СШ на шестом задатку

П6_Б.1	Број ученика	Процент	П6_Б.2	Број ученика	Процент
0	142	46,71%	9	5	2,21%
1	93	30,59%	а	44	19,47%
1,2	1	0,33%	а, б	1	0,44%
9	68	22,37%	б	140	61,95%
Укупно	304	100,00%	г	2	0,88%
			в	34	15,04%
			Укупно	226	100,00%

На основу података из табеле видимо да је на задатку отвореног типа, у тесту Б.1, постотак тачних одговора **30,59%**, што је значајно више ако га упоредимо са резултатима ученика основних школа. Ипак, тај број је двоструко већи у затвореном задатку, на тесту Б.2, у коме је **61,95%** ученика дало тачан одговор. Другим речима, када треба уписати одговор који се тиче термина *полисемије*, ученичко знање је **ниско**, али у ситуацији када термин ове појаве треба само препознати, оно прелази у категорију знања која се оцењују као **висока**. Тиме потврђујемо захтевност задатака отвореног типа, на којима ученик треба самостално да продукује тачан одговор. Реч је о знањима која су резултат виших нивоа таксономије образовних циљева.

На тесту Б.1 у овом задатку регистровано је 46,71% нетачних одговора,³⁰⁵ док их је на тесту Б.2 мање – 35,84%.

У задатку отвореног типа бележи се већи број оmissија (22,37%) него у задатку затвореног типа (2,21%), на коме ће ученик пре покушати да да одговор заокруживањем неког слова. Уколико пак не зна одговор на задатак отвореног типа, врло лако неће ни покушати да одговори.

❖ **На тесту Б.1** ученици пожаревачке гимназије имали су 86,67% тачних одговора, а ученици новосадских гимназија 60,38%, чиме је резултат у овим школама далеко испред резултата у другим градовима. Смедеревски гимназијалци остварили су 23,81% тачних одговора, београдски 22,67%, док су ученици гимназије из Ниша остварили само 8,47% успешности.

У свим градовима региструјемо већа постигнућа ПМ смера од ДЈ смера. У Београду ученици ПМ смера остварили су 31,25%, а ДЈ 16,28%. У Новом Саду та разлика је значајнија (ПМ – 84,00%, ДЈ – 39,29%), као и у Смедереву (ПМ – 32,14%, ДЈ – 7,14%). Ученици ПМ смера у Нишу на овом задатку су такође били успешнији (11,43%) од ученика ДЈ смера (4,17%). Начелно посматрано, ПМ смер остварио је 42,22% тачних одговора, а ДЈ смер само 18,35%.

³⁰⁵ Међу нетачним одговорима, најфреквентнији је *хомонимија* (47), *хомоними* (24), *синоним* (21), *хомоним* (16), *синонимија* (13). Реч је о појавама и терминима који су се јављали и у основној школи као најчешћи погрешни одговори.

Ученици филолошких гимназија имали су најбољи резултат (36,36%), а затим ученици стандардних гимназија (31,56%), док су ђаци из средњих стручних школа на овом задатку били слабији од других (21,05%).

Посматрано из перспективе пола ученика, девојчице поново имају више тачних одговора (37,25%) од дечака (35,19%).

❖ **На тесту Б.2**, на коме је овај задатак био затвореног типа, новосадски гимназијалци остварили су 82,50% тачних одговора. За њима следи успешност београдских (77,97%), а затим смедеревских ученика гимназије (51,22%). Најслабија постигнућа остварили су нишки гимназијалци (25,53%).

У Београду и Нишу већи проценат тачних одговора имали су ученици ДЈ смера (Београд – 94,74%, Ниш – 34,62%) од ученика ПМ смера (Београд – 70,00%, Ниш – 14,29%). У Новом Саду и Смедереву ПМ смер је био успешнији од ДЈ смера. Новосађани су остварили следећи резултат: ПМ – 100,00%, ДЈ – 75,00%, а Смедеревци: ПМ – 60,00%, ДЈ – 27,27%. Посматрано на укупном подузорку, постигнућа ДЈ и ПМ смерова нису се значајно разликовала (ДЈ – 60,71%, ПМ – 59,22%).

Ученици филолошке гимназије и у овој варијанти теста били су најуспешнији са полисемијом (80,00%), а нешто слабији били су ученици стандардних гимназија (59,89%) и средњих стручних школа (57,14%).

Варијабла пола показује да су девојчице имале мало већа постигнућа (73,81%) од дечака (67,65%).

8.4.9.3.5. Закључак у вези са полисемијом

Познавање полисемије на тесту за основну школу испитано је кроз четири задатка (два теоријског типа и два практичног типа), а у средњој школи кроз три задатка (два теоријског типа и један задатак практичног типа).

У задацима практичног типа („вила” и „говор”) сви ученици су показали значајно виша постигнућа (83,36%) него у задацима у којима се испитују теоријска знања (број вишезначних речи у језику и дефиниција *полисемије*) (37,47%).

Уколико бисмо сагледали постигнућа са теоријских и практичних задатака на оба нивоа, можемо рећи да је ученичко просечно постигнуће на свим задацима у вези са полисемијом 60,42%, што припада категорији **високих** постигнућа.

На просторној равни готово у свим задацима (и за основну и за средњу школу) предњаче ђаци из Новог Сада и Пожаревца. Некада су њихови процентуални резултати драстично виши од ученика из Београда, Смедерева и Ниша, међу којима успешност варира, али не значајно.

У основношколском подузорку у проценту тачних одговора у вези са полисемијом предњаче они ученици који су после основне школе уписали филолошке гимназије/одељења. Ово запажамо и на средњошколском подузорку: ученици филолошких гимназија бележе највиши проценат тачних одговора (у односу на друге гимназијалце или ученике средњих стручних школа, који се по постигнућима много не разликују).

Ученици средње школе у просеку су постигли више резултате (61,89%) од ученика основне школе (53,45%). Ипак, ова констатација не важи за свако питање понаособ. На пример,

ученици основне школе успешnije су решили задатак у вези са бројем вишезначних речи у језику (42,15%) него средњошколци (39,62%), али у свим другим захтевима старији испитаници имали су виша постигнућа.

Начелно посматрано, не запажамо значајну разлику међу гимназијалцима ПМ и ДЈ смера, мада су ученици ПМ смера претежно за нијансу успешнији. Једини задатак у коме су они преузели доминацију у односу на ученике ДЈ смера било је теоријско питање отвореног типа, у коме је требало препознати дефиницију *полисемије*.

Задатак затвореног типа у вези са дефиницијом полисемије ученици су много успешније решавали (61,95%) него задатак отвореног типа који испитује исто знање (30,59%). Ова чињеница допринос је тврдњама у теорији теста да су задаци отвореног типа увек захтевнији.

Ученици основне школе успешније решавају задатак ако се он нађе на почетку теста него ако је при његовом завршетку. С друге стране, код ученика средње школе утицај позиције задатка на тесту није релевантан. Овај закључак важи у вези са практичним задацима. Ипак, уколико је посреди теоријско питање које испитује појам/термин/дефиницију појаве која је предмет многих практичних задатака на тесту, утицај позиције задатка биће сасвим супротан, будући да у том случају треба рачунати на информативност теста. У оба теоријска задатка, и код ученика основне и код ученика средње школе, постигнућа су била виша у варијантама у којима су ти задаци били на крају теста, јер примери појаве која се испитује у задацима утичу на подсећање и стабилизовање теоријских знања која су с њом у вези.

На свим задацима у вези са полисемијом, на оба испитивана узраста, девојчице су имале боља постигнућа од дечака. У основној школи, оне су оствариле у просеку 62,19% тачних одговора, док су дечаци имали 52,64%. У средњој школи разлика се мало смањује, али су девојчице и даље у предности у односу на дечаке са 68,56% тачних одговора, док дечаци имају 61,02%.

8.4.9.4. Механизми полисемије

Механизми полисемије на тестовима за основну и средњу школу испитују се на три задатка – једном теоријском и два практична.

8.4.9.4.1. Који су то механизми полисемије?

а) Основна школа

На основношколском тесту теоријски задатак, у коме је требало навести механизме вишезначности, изгледао је овако:

6.	Наведи два основна начина (механизма) помоћу којих реч добија нова значења: 1) _____, 2) _____.
----	--

Реч је о задатку отвореног типа, у коме се од ученика очекује да наведу механизме полисемије: **метонимију** и **метафору** (било којим редоследом). У обе варијанте теста (А.1 и А.2) он је био на истој позицији – шести по реду.

Табела 82: Укупан резултат ученика ОШ на шестом задатку

П6_1_Н/Б/Т	Број ученика	Процент	П6_2_Н/Б/Т	Број ученика	Процент
НО	199	38,12%	НО	167	31,99%
БО	286	54,79%	БО	321	61,49%
ТО	37	7,09%	ТО	34	6,51%
Укупно	522	100,00%	Укупно	522	100,00%

Одговори са прве линије у задатку приказани су у прве три колоне табеле (лева страна), док су одговори са друге линије дати у друге три колоне (десна страна). На основу овог приказа можемо видети да је тачних одговора на првој позицији (*метонимија* или *метафора*) било 7,09%, док их је на другој још за нијансу мање – 6,51%. Можемо рећи да је, заправо, највише **6,51%** ученика тачно одговорило на овај задатак, наводећи механизме полисемије – метонимију и метафору – било којим редоследом. Ова вредност смешта ученичка постигнућа на пољу продуковања механизма вишезначности у домен **веома ниских**. Број нетачних одговора је на првој позицији 38,12%, а на другој 31,99%,³⁰⁶ а више од половине ученика основне школе није ни покушало да реши овај задатак.

Табела 83: Сви одговори ученика ОШ на шести задатак

П6_1	Број ученика	Процент	П6_2	Број ученика	Процент
0	199	38,12%	0	165	31,61%
1	31	5,94%	1	7	1,34%
2	6	1,15%	1,2	2	0,38%
9	286	54,79%	2	27	5,17%
Укупно	522	100,00%	9	321	61,49%
			Укупно	522	100,00%

Одговори са прве линије у задатку наведени су у колони П6_1, док су одговори са друге линије дати у колони П6_2. **Кодом 1** означен је одговор **метафора**, а **кодом 2** – одговор **метонимија**.³⁰⁷ На основу података из табеле можемо закључити да је међу тачним одговорима претежно на првом месту навођена *метафора*, а на другом *метонимија*. Овај редослед одражава уџбенички распоред механизма полисемије и говори о њиховом месту у ученичком менталном лексикону: ученицима који познају ове механизме најчешће прво пада на памет метафора, а на другом месту је метонимија.

❖ **На позицији број један** ученици из Новог Сада остварили су највећи постотак тачних одговора (25,58%).³⁰⁸ Значајно слабији резултат имају гимназијалци из Београда (5,44%) и

³⁰⁶ Међу нетачним одговорима, који су веома разуђени и којих је било много више него тачних, доминирају термини из дериватологије: 1. *извођење* (37), *префиксација* (15), *слагање* (14), *творба речи* (11); 2. *слагање* (38), *извођење* (15), *суфиксација* (14). На основу овога претпостављамо да је творба речи ученицима ближа од семантичке деривације (полисемије).

³⁰⁷ Кодом 1,2 означили смо одговоре код којих су се на истој црти нашли називи оба механизма, али је на другој црти написан и неки нетачан одговор, па се он отуда у укупном збиру своди под нетачне одговоре.

³⁰⁸ Под тиме се подразумева навођење или *метафоре* или *метонимије* на позицији број један.

Смедерева (3,81%), док пожаревачки и нишки гимназијалци на овом месту нису имали ниједан тачан одговор.

Ученици који су након основне школе уписали филолошку гимназију значајно су били успешнији (35,90%) од других будућих гимназијалаца (5,39%) или ученика средње стручне школе (0,00%).

На овом месту први пут бележимо за нијансу бољу успешност дечака (9,20%) у односу на девојчице (8,40%).

❖ **На позицији број два** новосадски гимназијалци поново су остварили највише тачних одговора (13,95%), а за њима су по успешности били београдски (6,80%) и смедеревски гимназијалци (3,81%). Ученици гимназија из Пожаревца и Ниша овде поново нису остварили ниједан тачан одговор.

И на овом делу питања предњаче ученици који су након основне школе уписали филолошку гимназију, са 35,90% тачних одговора. За разлику од њих, знатно слабији били су они који су уписали стандардне гимназије (4,68%) или средње стручне школе (0,00%).

Девојчице су на овом делу задатка у благој предности (10,08%) у односу на дечаке (8,05%).

б) Средња школа

На тесту за средњошколце овај задатак је био за нијансу сложенији. Изгледао је овако:

4.	Допуните реченицу. Секундарна значења речи најчешће настају лексичким механизмима који се зову: _____, _____ и _____.
----	---

У овом задатку отвореног типа, поред **метонимије** и **метафоре**, требало је навести и **синегдоху**, која се усваја тек у средњошколској настави. На тесту Б.1 овај задатак заузима је позицију 4, док је на варијанти Б.2 он био на 19. месту.

Табела 84: Укупан резултат ученика СШ на четвртој / деветнаестој задатку

П4_Н/Б/Г	Број ученика	Процент
два тачна	2	0,38%
један тачан	9	1,70%
нетачно	71	13,40%
сва три без одговора	356	67,17%
сва три тачна	92	17,36%
Укупно	530	100,00%

На основу података из наведене табеле сазнајемо да је **17,36%** ученика средње школе знало да наведе сва три механизма полисемије (било којим редоследом). Закључујемо да је овај проценат значајно виши него код ученика основне школе, мада и даље не припада задовољавајућем нивоу знања. За разлику од веома ниског, какво је у основној школи, код

ученика средње школе оцењује се као **ниско**. Међу подацима је забележен велики број оmissија (67,17%), док је нетачних одговора било 13,40%.³⁰⁹

Табела 85: Сви одговори ученика СШ на четврти/деветнаести задатак

П4_1	Број ученика	Процент	П4_2	Број ученика	Процент	П4_3	Број ученика	Процент
0	107	20,19%	0	95	17,92%	0	76	14,34%
1	93	17,55%	1	10	1,89%	1	3	0,57%
2	12	2,26%	2	93	17,55%	2	5	0,94%
3	2	0,38%	3	5	0,94%	3	96	18,11%
9	316	59,62%	9	327	61,70%	9	350	66,04%
Укупно	530	100,00%	Укупно	530	100,00%	Укупно	530	100,00%

У колони П4_1 наведени су кодови одговора који су се нашли на првој линији у задатку, у колони П4_2 одговори са друге линије и у колони П4_3 – одговори са трећег празног места. Кодом **1** означена је **метафора**, кодом **2** – **метонимија**, а кодом **3** – **синегдоха**. Одабрани редослед одговара типичном редоследу ових механизма који наводе и ученици (а који се налази и у уџбеницима). Међу малобројним тачним одговорима, на првом месту најфреквентнија је метафора, на другом метонимија, а на трећем синегдоха.

О тачним одговорима на овом задатку (када су било којим редоследом наведена сва три механизма) подаци говоре да су ученици новосадске гимназије били најуспешнији – са 45,16% постигнућа. Гимназијалци из других градова показали су знатно слабији успех. Међу београдским ученицима забележено је 17,91% тачних одговора, у Нишу само 2,83%, од смедеревских гимназијалаца само је 1,20% тачно решило задатак, док се у пожаревачкој гимназији не јавља ниједан апсолутно тачан одговор.

У већини градова ученици ПМ смера имају боља постигнућа од ученика ДЈ смера. Тако су у Новом Саду ученици ПМ смера имали 51,35%, а ДЈ – 41,07%; у Београду је међу ученицима ПМ смера забележено 27,78% тачних одговора, док су ученици ДЈ смера остварили само 6,45%. У смедеревској гимназији ПМ смер има 1,72%, за разлику од ДЈ смера, на коме нема тачних одговора. Једино је у нишкој гимназији ситуација обрнута: ДЈ смер имао је 4,00% успешности, а ПМ смер само 1,79%. Укупно посматрано, ПМ смер има за нијансу боља постигнућа (17,23%) од ДЈ смера (15,03%).

Ученици филолошких гимназија значајно предњаче у тачним одговорима (46,81%) од ученика стандардних гимназија (16,24%) и средњих стручних школа (0,00%).

Постигнућа на тесту Б.1, на коме је овај задатак четврти по реду, виша су (20,07%) него на тесту Б.2, на коме овај задатак заузима деветнаесту позицију (13,72%). Нисмо сасвим сигурни да ли на овакав резултат утиче само позиција задатка, или потенцијално утичу и неки други фактори (нпр. редослед других задатака).

У овом задатку сва три тачна одговора (*метафора, метонимија, синегдоха*) имају више девојчице (26,34%) него дечаки (19,32%).

³⁰⁹ Међу нетачним одговорима најфреквентнији су били из сфере дериватологије, али и називи парадигматских лексичких односа: 1. *извођење* (19), *хомонимија* (16), *синоними* (14); 2. *слагање* (21), *хомонимија* (14); 3. *комбинована творба* (16), *антонимија* (13).

8.4.9.4.2. Метафора, метонимија и синегдоха на примерима

а) Основна школа

На тесту за основну школу јавља се задатак у коме је требало препознати механизме вишезначности на наведеним примерима.

10.	Препознај да ли је у примерима у табели подвучена реч употребљена у основном значењу или је њено значење добијено метафором или метонимијом. Поред примера упиши одговарајући број:		
	А.	<u>Реп</u> комете је за њом брзо нестајао.	
	Б.	Наша мачка има чулав и шарен <u>реп</u> .	
	В.	Попићу <u>шољу</u> чаја.	
	Г.	Добила сам велику <u>шољу</u> за чај.	
			1 – основно значење 2 – метафора 3 – метонимија

Наведене су четири реченице и у свакој од њих подвучена је по једна лексема. Ученик је имао да утврди да ли се та реч у реченици реализује у основном или у неком изведеном значењу (насталом метафором или метонимијом). У прве две реченице употребљена је лексема *реп*, а у друге две лексема *шоља*. На првом месту у пару оне се остварују у секундарним значењима, а на другом је реч о њиховим примарним семантичким реализацијама. Уз реченицу под **А.** требало је навести број **2** (метафора), уз реченицу под **Б.** број **1** (основно значење), уз реченицу под **В.** број **3** (метонимија) и у поље поред реченице под **Г.** број **1** (основно значење).

Пример којим је илустрована метафора не јавља се у школским уџбеницима, али је прозиран и једноставан. Ако ученик заиста разуме механизам метафоре, без напора ће га решити. Метонимијско значење, у примеру под В, сасвим је типично и јавља се у свим школским граматикама.

На обе верзије теста (А.1 и А.Б) овај задатак налази се на десетом месту.

Табела 86: Укупан резултат ученика ОШ на десетом задатку

П10_Н/Т/Б	Број ученика	Процент
НО	192	36,78%
БО	32	6,13%
ТО (сва 4)	298	57,09%
Укупно	522	100,00%

У наведеној табели приказано је ученичко постигнуће на задатак у целости. Да су ученичка знања у сфери одређивања лексичких механизма **средње ниска**, потврђује постотак апсолутно тачних одговора – **57,09%**. Ипак, уколико се погледају постигнућа на сваком ајтему појединачно, слика се значајно побољшава.

Табела 86: Сви одговори ученика ОШ на сваки ајтем у десетом задатку

Ајтем Код	П10_А		П10_Б		П10_В		П10_Г	
	Број ученика	Процент	Број ученика	Процент	Број ученика	Процент	Број ученика	Процент
1	21	4,02%	463	88,70%	81	15,52%	425	81,42%
2	373	71,46%	24	4,60%	75	14,37%	28	5,36%
3	111	21,26%	21	4,02%	343	65,71%	43	8,24%
9	17	3,26%	14	2,68%	23	4,41%	26	4,98%
Σ	522	100,00%	522	100,00%	522	100,00%	522	100,00%

Код 1 означава одговор под бројем 1 (основно значење), код 2 означава одговор под 2 (метафора), код 3 представља одговор под 3 (метонимија). На основу података из табеле потврђујемо очекивање да ученици са више успеха препознају **основна значења** речи (Б – **88,70%**, Г – **81,42%**) него што препознају механизме вишезначности. Ипак, успешнији су у идентификовању **метафоричког** значења (А – **71,46%**) него **метонимијског** (В – **65,71%**). Препознавање основног значења речи спада у категорију **веома високих** постигнућа (85,06%), док је препознавање одређеног механизма полисемије за степен слабије, али се оцењује као **високо**.

Значајна разлика у односу на приказана постигнућа на целом задатку (57,09% успешности) говори да је доста ученика који су на овај задатак одговорили делимично тачно.

❖ **Пример под А** (*реп комете* – метафора). Највиша постигнућа у препознавању метафоричког механизма остварили су ученици пожаревачке – 90,62% и новосадске гимназије – 86,05%. За њима су по успешности ђаци из Београда – 70,75%, Смедерева – 66,67% и Ниша – 63,00%.

Ученици који су након завршене основне школе уписали филолошку гимназију били су успешнији у овом захтеву (79,49%) од других ђака (они који су уписали гимназију остварили су 70,96%, а ученици који су уписали средњу стручну школу – 69,64%).

Девојчице у препознавању метафоре имају за нијансу боља постигнућа (73,11%) од дечака (70,11%).

❖ **Пример под Б** (*мачкин шарени реп* – примарна семантичка реализација). Основно значење у коме је реализована лексема *реп* у примеру под Б. најуспешније препознали су ученици новосадске гимназије – 97,67%, а веома висока постигнућа остварили су и ученици из Пожаревца (93,75%) и Ниша (90,00%). Мало нижи проценат тачних одговора имали су београдски ђаци – 87,07% и ученици из Смедерева – 84,76%.

Испитаници који су уписали филолошку гимназију бележе највише тачних одговора: 92,31%. Ипак, од њих нису много слабији ни они који су уписали стандардне гимназије (88,76%) и средње стручне школе (85,71%).

Женски пол и овде за нијансу предњачи у тачним одговорима – 88,24%, мада ни дечаци не заостају много – 86,21%.

❖ **Пример под В** (*шоља чаја* – метонимија). Како смо показали, на метонимији су, сумарно посматрано, ученици остварили најнижи степен постигнућа (у односу на препознавање основног значења и метафоре). Ученици новосадске и пожаревачке гимназије и на овом примеру имају процентуално највише тачних одговора (Нови Сад – 90,70%, Пожаревац – 81,25%). Ученици у другим градовима имају значајно ниже резултате. Тако у Београду бележимо 66,67% тачних одговора, у Нишу 57,00%, а у Смедереву 53,33% тачних одговора.

Очекивано, ученици који су уписали филолошку гимназију остварили су највећи постотак тачности на питању везаном за метонимију – 87,18%. Они који су уписали гимназије били су доста слабији (64,64%), као и ученици који су уписали средње стручне школе (58,93%).

Девојчице и на овом питању благо предњаче (73,43%) у односу на дечаке (63,22%).

❖ **Пример под Г** (*шоља за чај* – примарна семантичка реализација). Слично као и у вези са примером под Б, у коме је требало препознати основно значење лексеме *реп*, и у овом случају ученици су имали висока постигнућа. Ипак, она су била за нијансу нижа (81,42%) него код значења *репа* (88,70%), а разлог томе је, претпостављамо збуњујућа минимална разлика међу примерима са метонимијским и основним значењем (*шоља чаја* – *шоља за чај*). Најбоља постигнућа бележимо у Новом Саду (97,67%) и Пожаревцу (87,50%). Сличан успех постигли су и београдски ученици (86,39%), а за њима и нишки (73,00%) и смедеревски гимназијалци (68,57%).

И у вези са овим захтевом, бележимо највиша постигнућа ученика који су након основне школе уписали филолошке гимназије (97,44%); опажено слабији били су ученици који су уписали гимназије (80,09%) или средње стручне школе (80,36%), који су имали готово исти постотак успешности.

Женски пол, као и на претходним примерима, има виши проценат тачних одговора (88,24%) од мушког пола (83,91%).

б) Средња школа

На средњошколском тесту овај задатак био је мало сложенији.

11.	Препознајте да ли је у примерима у табели значење подвучене речи добијено метафором, метонимијом или синегдохом. Поред примера упишите одговарајући број:		
	А.	На матури ће носити хаљину и <u>штикле</u> .	
	Б.	<u>Реп</u> комете је за њом брзо нестајао.	
	В.	Попићу <u>шољу</u> чаја.	
	Г.	Огледало је на левом <u>крилу</u> ормана.	
			1 – метафора 2 – метонимија 3 – синегдоха

Дате су четири реченице, а у њима је значење подвучених речи настало једним од механизма вишезначности. Требало је наведене механизме повезати са реченицом у којој се он препознаје. Уз пример под А. (*носи* штикле) требало је уписати број **3** (синегдоха); поред примера под Б. (реп комете) требало је навести **1** (метафора); тачан одговор у примеру под В. (*шоља чаја*) био је **2** (метонимија), а уз пример под Г. (крило ормана) требало је уписати број **1** (метафора).

Пример под А илуструје синегдоху (*носити штикле = ципеле са штиклама*), у којој је уочљив образац именовања целине називом њеног дела. Иако се конкретно овај пример не јавља у лекцијама о синегдоху у средњошколским граматикама, он врло јасно илуструје синегдохски механизам, па уколико га је ученик савладао, без тешкоћа ће и у овом случају препознати формулу синегдохе (ДЕО ЗА ЦЕЛИНУ) на којој је заснован подвучени пример. Реченице под Б. и В. идентичне су примерима датим у истом задатку у основној школи, што ће омогућити поређење резултата. На крају, пример под Г. илуструје типичан пример метафоричког механизма, који се наводи и у неким уџбеницима.

У обе варијанте теста за средњу школу (Б.1 и Б.2) овај задатак налази се на једанаестом месту.

Табела 87: Укупан резултат ученика СШ на једанаестом задатку

П11_Н/Б/Г	Број ученика	Процент
делимично БО	53	10,00%
НО	356	67,17%
ТО (сва 4)	121	22,83%

Ова табела нам доноси информацију да је **22,83%** ученика средње школе потпуно тачно решило задатак у вези са механизмима полисемије, што, ако се посматра у целини, њихова укупна постигнућа на овом пољу сврстава у категорију **ниских**. У поређењу са успехом ученика основне школе на овом задатку (57,09%), овај резултат је значајно слабији. Мада, треба имати на уму да је на два од четири примера у задатку за основну школу требало идентификовати основно значење речи, што је доста једноставније него утврдити врсту механизма. Међутим, ако погледамо резултате у вези са појединачним ајтемима на тесту за средњошколце, ситуација се мало поправља.

Табела 88: Сви одговори ученика СШ на сваки ајтем у једанаестом задатку

Ајтем Код	П11_А		П11_Б		П11_В		П11_Г	
	Број ученика	Процент	Број ученика	Процент	Број ученика	Процент	Број ученика	Процент
1	45	8,49%	358	67,55%	60	11,32%	246	46,42%
2	147	27,74%	72	13,58%	308	58,11%	149	28,11%
3	293	55,28%	62	11,70%	127	23,96%	94	17,74%
9	45	8,49%	38	7,17%	35	6,60%	41	7,74%
Σ	530	100,00%	530	100,00%	530	100,00%	530	100,00%

Кодом 1 обележен је одговор 1 (метафора), кодом 2 – одговор 2 (метонимија), кодом 3 – одговор 3 (синегдоха). Анализа података показује да су ученици средње школе највиша постигнућа остварили на препознавању метафоре у примеру **под Б** (*реп комете*) – **67,55%**. На истом примеру су ученици основне школе остварили 71,46% тачних одговора, што недвосмислено упућује на дестабилизацију и пад знања у идентификовању метафоре код старијих ученика. Ту тврдњу потврђује чињеница да су ученици други пример са метафором (Г – *крило ормана*) најслабије урадили у овом задатку (**46,42%**). Метонимију, у примеру **под В**, ученици

средње школе препознају такође слабије (58,11%) од ученика основне школе (65,71%), па претходну тврдњу можемо проширити и чињеницом да ученици у средњој школи слабије познају и метафору и метонимију о ученика основне школе. Синегдоху (пример под А), која се јавља само на средњошколском тесту, идентификовало је 55,28% ученика.

Просечно постигнуће у вези са метафором (у реченицама под Б и Г) износи 56,98%, као и проценти тачних одговора у примерима са метонимијом (58,11%) и синегдохом (55,28%), карактерише успешност на свакој категорији (варијабли) понаособ као **средње ниску**.

С обзиром на чињеницу да су из перспективе апсолутно тачно решеног задатка постигнућа на скали ниских знања, а да су на појединачним категоријама она средње ниска, закључујемо да је већи део ученика задатак решавало половично тачно.

❖ **Пример под А** (*носиће штикле*) – синегдоха. Највиша постигнућа на примеру синегдохе остварили су новосадски гимназијалци – 72,04%, а за њима нишки – 59,43%. Нешто нижи резултат забележен је међу ученицима гимназије у Смедереву (48,19%), Београду (47,76%) и Пожаревцу (33,33%).

У Новом Саду успешнији су ученици ПМ смера (75,68%) од ДЈ смера (69,64%). Иста ситуација је и у Београду (ПМ – 56,94%, ДЈ – 37,10%) и Смедереву (ПМ – 56,90%, ДЈ – 28,00%). За разлику од њих, у Нишу је успешнији ДЈ смер (68%) од ПМ смера (51,79%). Укупно гледано, бољи резултат на овом задатку остварили су „природњаци” (57,14%) од „друштвањака” (53,37%).

Анализа неочекивано показује да су, процентуално говорећи, највећи успех остварили ученици средње стручне школе (57,96%), потом гимназијалци (55,45%), а мало слабији постотак тачних одговора бележе ученици филолошке гимназије (51,06%).

У вези са варијаблом пола – дечаци су на овом ајтему за нијансу успешнији (50,00%) од девојчица (48,92%).

❖ **Пример под Б** (*реп комете*) – метафора. Најуспешнији гимназијалци у препознавању метафоре у примеру *реп комете* били су из Пожаревца (80,00%). За њима су по успешности били ученици из Новог Сада (77,42%) и Ниша (71,70%). Београдски гимназијалци имају 67,16% тачних одговора, док ученици гимназије у Смедереву бележе 49,40% успешности.

У свим градовима ученици ПМ смера имају боља постигнућа од гимназијалаца ДЈ смера. Тако у Новом Саду ПМ смер остварује 78,38%, а ДЈ 76,79% тачних одговора. Та разлика је у београдским гимназијама мало већа. ПМ смер има 70,83% тачности, а ДЈ смер 62,90%. У нишкој гимназији ПМ смер остварио је 75,00% тачних одговора, а ДЈ – 68,00%, док је у смедеревској ПМ остварио 53,45%, а ДЈ 40,00% тачних одговора. Скупа посматрано, и на овом захтеву су ученици ПМ смерова били успешнији (69,33%) од ученика ДЈ смерова (65,28%).

Највиша постигнућа на примеру *реп комете* остварили су ученици филолошке гимназије (70,21%), а за њима ученици стандардних гимназија (67,52%), док су нешто слабији били ученици средње стручне школе (65,38%).

Метафору у примеру под Б девојчице су успешније решиле (68,82%) од дечака (61,36%).

❖ **Пример под В** (*шоља чаја*) – метонимија. У вези са метонимијом у примеру под В, постигнућа гимназијалаца по градовима била су следећа: Нови Сад (68,82%), Београд (64,93%), Пожаревац (60,00%), Ниш (50,00%) и Смедерево (46,99%).

У Новом Саду и Београду успешнији су били ученици ПМ смера (Нови Сад – 75,68%; Београд – 70,83%) од ученика ДЈ смера (Нови Сад – 64,29%, Београд – 58,06%). Са друге стране, у

Смедереву и Нишу по успеху се на овом примеру истакао ДЈ смер (Смедерево – 52,00%, Ниш – 56,00%) у односу на ПМ (Смедерево – 44,83%, Ниш – 44,64%). Укупно посматрано, успешност гимназијских смерова се на овом захтеву готово није разликовала: ДЈ – 58,50%, ПМ – 58,40%.

Питање у вези са метонимијом најуспешније су решили ученици филолошких гимназија, који су остварили 63,83% тачних одговора. Нешто слабији били су гимназијалци са 58,47%, а најслабији резултат остварили су ученици средњих стручних школа – 50,00% тачних одговора.

Ако узмемо у обзир варијаблу пола, видимо да су и овде девојчице успешније решиле питање метонимије (64,52%) него дечази (59,09%).

❖ **Пример под Г** (*крило ормана*) – метафора. Ученици гимназија из Новог Сада и Пожареваца најуспешније су решили овај задатак (Нови Сад – 61,29%, Пожаревац – 60,00% тачних одговора). Нижа постигнућа у препознавању овог метафоричког механизма остварили су београдски гимназијалци (47,76%), нишки (40,57%) и смедеревски (34,94%).

Једино је у Новом Саду ДЈ смер остварио бољи резултат (64,29%) од ПМ смера (56,76%). У осталим градовима показује се обрнута ситуација. Ученици ПМ смера београдске гимназије имају 54,17% тачних одговора, а ученици ДЈ смера – 40,32%. Нишки ђаци ПМ смера имали су 46,43% постигнућа, а ученици ДЈ смера – 34,00%. У смедеревској гимназији разлика међу смеровима била је радикалнија – ПМ: 43,10%, ДЈ: 16,00% тачних одговора. Уопштено посматрано, ученици природних смерова успешније су решили ову метафору (*крило ормана*) (50,42%) од ученика друштвеног смера (42,49%).

У филолошким гимназијама забележен је највећи постотак тачних одговора (53,19%), док је у другим гимназијама он нижи (46,87%), а у средњим стручним школама још мањи (36,54%).

У идентификовању наведеног метафоричког значења дечази постижу за нијансу бољи успех (46,59%) од девојчица (45,70%).

8.4.9.4.3. Непример метонимије

На тестовима за оба узраста (А и Б) јавио се практични задатак вишеструког избора у вези са метонимијом.

12.	Заокружи слово испред реченице у којој подвучена реч НИЈЕ метонимијски употребљена. а) Поцепао је <u>лакат</u> сакоа. б) Купио је нови компјутерски <u>миш</u> . в) Поноћ је и цела <u>варош</u> је заспала. г) На часу српског читали смо <u>Андрића</u> .
-----	---

Од четири понуђене реченице требало је идентификовати ону у којој подвучена реч није употребљена у метонимијском значењу. У инструкцији је наглашен одрични облик глагола, како би се ученицима јасно скренула пажња на захтев. Примери у реченицама под **а) лакат сакоа**, **в) варош (је заспала)** и **г) читали смо Андрића** представљају типичне метонимије. Први од њих се не јавља у свим уџбеницима (али је сасвим прозиран), док се примери под в) и г) јављају у свакој лекцији о метонимији. Тачан одговор је, отуда, реченица под **б) Купио је нови компјутерски миш**, у којој је подвучена реч типичан, уџбенички пример метафоре.

На обе варијанте теста за основну школу (А.1 и А.2) овај задатак налазио се на 12. позицији, а на средњошколским тестовима (Б.1 и Б.2) био је на 14. месту.

а) Основна школа

Табела 89: Укупан резултат ученика ОШ на дванаестом задатку

П12_Н/Б/Т	Број ученика	Процент
НО	244	46,74%
ПТ (полутачан)	17	3,26%
БО	46	8,81%
ТО	214	41,00%
Заокружено све	1	0,19%
Укупно	522	100,00%

Подаци из табеле показују да је **41%** ученика основне школе тачно решило овај задатак, што оцењује њихова постигнућа као **средње ниска**. Уколико се за тренутак осврнемо на претходно описани, десети, задатак у тесту, видећемо да је **65,71%** препознало метонимију у понуђеним реченицама. На овом месту пак, где је требало одредити шта метонимија *није*, постигнућа опадају, упркос верзалом истакнутом одричном облику глагола у захтеву. Ово говори у прилог чињеници да инструкција са негацијом подиже ниво тежине задатка. Претпостављамо да би постигнућа била још нижа да није био истакнут одрични облик глагола у инструкцији.

У нетачне одговоре (НО) урачунато је само једно погрешно заокружено слово. Подаци показују да су ученици међу њима највише заокруживали одговор под **в) *варош* (је заспала)** (18,97%), а затим и одговор под **г) читали смо *Андрића*** (15,33%). Дакле, најчешће су заокруживали типичне примере метонимије који се налазе у свим уџбеницима. Чињеница да одговор под **а) *лакат* сакоа** није најфреквентнији погрешан одговор говори у прилог тези о утицају негативне инструкције на ученичка постигнућа, јер да овај утицај не постоји, пре бисмо очекивали да ученици највише греше у вези са примером који се не јавља у свим уџбеницима.

Полутачних одговора било је 3,26%. Реч је о случајевима када је поред тачног одговора додатно заокружен и неки нетачан одговор. Бележимо 8,81% омисија (на 46 тестова из подзорка).

Ученици новосадске гимназије остварили су највећи постотак тачних одговора – 79,07%. Значајно испод њих су ученици из других градова. У београдским гимназијама бележимо 42,18% тачних одговора, у пожаревачкој гимназији 37,50%, у Нишу 35%, а у Смедереву 33,33% успешности.

Ђаци који су након основне школе уписали филолошку гимназију и на овом задатку остварују највиша постигнућа (43,59%), за разлику од других ученика. Они који су уписали стандардну гимназију били су мало слабији (41,69%), док су ученици из средњих стручних школа овде остварили најмању успешност (33,93%).

Девојчице су имале виша постигнућа (48,74%) и на овом задатку од дечака (34,48%).

б) Средња школа

Табела 90: Укупан резултат ученика СШ на четрнаестом задатку

П14 Н/Б/Т	Број ученика	Процент
НО	198	37,36%
ПТ (полутачан)	14	2,64%
БО	86	16,23%
ТО	232	43,77%
Укупно	530	100,00%

На основу података из табеле видимо да је **43,77%** ученика средње школе решило исти задатак, што је само за нијансу више од основношколског резултата, али и даље припада домену **средње ниских** знања. Ако се присетимо задатка једанаест, у коме је требало препознати лексичке механизме, видећемо да је у њему препознао метонимију већи проценат ученика (58,11%). У задатку са негативном инструкцијом они су имали нижа постигнућа.

Нетачних одговора забележено је 37,36%, а међу њима су готово равноправно заокруживани одговори – под **в) варош** (је заспала) (12,83%), **г) читали смо Андрића** (11,51%) или под **а) лакат сакоа** (10,94%), што указује да негација у инструкцији подиже захтевност задатка и на средњошколском нивоу.

Полутачних одговора било је 2,64%. Реч је о ученицима који су поред тачног одговора заокружили још један нетачан одговор, док је омисија било чак 16,23%, значајније више него код ученика основне школе, што је висок проценат уколико имамо у виду да је реч о задатку вишеструког избора.

Међу ученицима београдских гимназија остварен је највиши проценат тачних одговора – 55,97%, док су готово исти резултат забележили и новосадски ђаци (55,91%). За нијансу слабији проценат тачних одговора имали смо међу ученицима пожаревачке гимназије – 53,33%, док су ученици из Смедерева остварили слабији резултат (31,33%), као и ученици из Ниша (25,47%).

У појединим градовима (Нови Сад, Смедерево) бољи успех имали су ученици ПМ смера, док су у другим градовима (Београд, Ниш) успешнији били ученици ДЈ смера. Тако је у Новом Саду ПМ смер имао 62,16% тачних одговора, а ДЈ смер 51,79%; у Смедереву ПМ смер забележио је 32,76%, а ДЈ 28,00% успешности. Са друге стране, у Београду су бољи успех остварили ученици ДЈ смера (59,68%) од ученика ПМ смера (52,78%). Слична је ситуација и у Нишу, где су гимназијалци ДЈ смера имали 28% успешности, а ПМ смера 23,21%. Сумарно посматрано, ученици ДЈ смера овај задатак су решили нешто успешније (45,08%) од ученика ПМ смера (42,44%).

Ђаци филолошких гимназија на овом задатку имали су највећи постотак тачних одговора (68,09%), за њима следе по успеху ученици стандардних гимназија (43,62%), а ученици средњих стручних школа показују значајно слабији резултат (23,08%).

И на овом задатку девојчице су имале виши проценат тачне решености (55,91%) него дечаки (43,18%).

8.4.9.4.4. Закључак о механизмима полисемије

Механизми вишезначности на тестовима за основну и средњу школу испитани су кроз три задатка – једном теоријском и два практична.

У теоријском задатку, у коме је требало навести механизме полисемије, ученици са оба узрасна нивоа остварили су значајно нижа постигнућа (11,94%) него у практичним задацима препознавања механизма, на којима су били доста успешнији (41,17%).

Просечан успех ученика на теоријском и практичним задацима на оба узраста износе 26,55%, што их сврстава у категорију **ниских** постигнућа.

На просторној равни, у одговорима предњаче ученици новосадских и пожаревачких основних и средњих школа (некада у већој, а некада у мањој мери), док се београдске, нишке и смедеревске школе смењују по успеху, који међу њима не варира значајно.

Међу ученицима основне школе највиши постотак тачних одговора у вези са идентификовањем механизма полисемије забележен је код ученика који су уписали филолошке гимназије. У средњошколском подзорку примећена је иста појава – ученици филолошке гимназије остварују процентуално виша постигнућа од ученика других школа, међу којима некада постоје веће, некада мање разлике.

Резултати анализе показују да су просечна постигнућа ученика основне школе на овим задацима неочекивано виша (34,87%) од просечних постигнућа ученика средње школе (27,99%). Ипак, тај однос се не тиче сваког питања понаособ. Штавише, на овакав просечни резултат умногоме је утицала велика дискрепанца међу постигнућима на задатку у коме је требало идентификовати лексички механизам. Анализа појединачних захтева индуковала је закључак да метафору и метонимију ученици основне школе успешније препознају од ученика средње школе.

У подацима средњошколских испитаника не уочавају се значајне разлике међу ученицима ПМ и ДЈ смера. Претежно су ђаци ПМ смера били успешнији, мада у задатку у коме је требало препознати значење речи које *није* метонимично ученици ДЈ смера су имали за нијансу виша постигнућа.

Код ученика средње школе уочена су значајно виша постигнућа на теоријском задатку који се налазио с почетка теста (у варијанти Б.1) него на истом задатку, који се налазио при крају теста (у варијанти Б.2). Овде не можемо бити сигурни да ли је на нижи проценат решености задатка на Б.2 тесту утицао још неки фактор (други задаци који су се налази у окружењу или сл.).

Инструкција која садржи негацију (чак и када је она истакнута) подиже ниво задатка, тј. снижава ученичка постигнућа. Ова чињеница проистекла је из анализе задатака у којима је требало утврдити шта метонимија јесте и шта она није, и важи за оба узрасна нивоа.

Ученици основне школе боље познају метафору од метонимије. Код ученика средње школе, с обзиром на чињеницу да је забележен пад знања на овом пољу, поједине метафоре ће се успешније препознати од метонимија, када су мање обичне и креативније (*рен комете*), односно када је циљни домен даљи и апстрактнији; са друге стране, метафора има тенденцију да у ученичком знању интерферира са метонимијом онда када је циљни домен метафоричког пресликавања једнако конкретан (па и близак) као изворни домен (*крило ормана*). Најслабија постигнућа забележена су у вези са синегдохом. Можемо закључити да се на средњошколском нивоу најбоље познаје метафора, и то онда када је циљни домен даљи и апстрактнији. Овај закључак се не може, дакле, генерисати на боље познавање метафоре уопште.

Девојчице углавном остварују бољи успех на лексичким механизмима него дечаци и у основној и у средњој школи, мада разлике међу њима нису нарочито значајне.

8.4.9.5. Хомонимија

Хомонимија се на тестовима за основну школу испитује на два практична задатка, док се на тестовима за средњу школу јавља са задатком више. (Један додатни, теоријски, задатак који постоји само на основношколском тесту односи се на дефинисање хомонима, синонима и антонима, а његову анализу ћемо дати у наредној целини.)

8.4.9.5.1. Примери хомонима

Први задатак, који је идентичан на свим тестовима, за основну и за средњу школу (А.1, А.2, Б.1, Б.2), и на којима заузима седмо место, изгледа овако:

7.	<p>Заокружи слова испред реченица у којима су подвучене речи хомоними.</p> <p>а) Личну заменицу <i>она</i> користимо за особе женског <u>пола</u>. / Пингвини се неће селити са Јужног <u>пола</u>.</p> <p>б) Тетка <u>је издала</u> стан студентима. / Марија <u>је издала</u> најбољу другарицу.</p> <p>в) <u>Зебре</u> живе у Африци. / На коловозу су означене нове <u>зебре</u> за пешаке.</p> <p>г) Чим вода у цезви пусти <u>кључ</u>, зачувајте кафу. / Изгубила сам <u>кључ</u>, па не могу ући у стан.</p> <p>д) Робин Худ је носио <u>лук</u> и стрелу. / Никола воли да једе и црни и бели <u>лук</u>.</p>
----	--

Наведено је пет парова реченица (а–д), а у сваком пару требало је одредити да ли подвучене речи стоје у односу хомонимије. Другим речима, требало је утврдити да ли међу семантичким реализацијама подвучених речи постоји веза, па је у питању полисемија, или не постоји веза, што упућује на хомонимију. У инструкцији задатка истакнуто је да има више тачних одговора („заокружи *слова*”). Тачни су одговори под **а**), **г**) и **д**). Одговор под **а**) сматрамо тачним зато што су ове семантичке реализације у речнику обрађене у посебним речничким чланцима, али и због чињенице да се у уџбеницима овај пар наводи у лекцији о хомонимима. Одговори под **г**) и **д**) представљају несумњиве хомонимске парове.

1) Основна школа

Табела 91: Укупан резултат ученика ОШ на седмом задатку

П7 Н/Б/Г	Број ученика	Процент
НО	20	3,83%
БО	63	12,07%
ТО	24	4,60%
Неки од тачних обележен	415	79,50%
Укупно	522	100,00%

На основу табеле видимо да је само **4,60%** ученика из основношколског подузорка апсолутно тачно решило овај задатак (заокруживши само слова *а*, *г* и *д*). Ако бисмо на основу овога морали оценити способност идентификовања хомонима, морали бисмо рећи да је она **веома**

ниска. Велики је проценат полутачно решених задатака – 79,50% – у којима су ученици обележили неки од тачних одговора, али и нетачне (или само нису обележили све тачне). Омисија на овом задатку било је 12,07%, док је апсолутно нетачних одговора забележено 3,83%. Ипак, у овом приказу посматрамо само оне ученике који су задатак тачно решили у целини (свих пет ајтема у њему). Претпостављамо да ће постигнућа везана за сваки ајтем посебно бити виша.

Највећи постотак апсолутно тачно решеног задатака бележимо у Пожаревцу (6,95%), Београду (6,12%) и Смедереву (4,76%). Још нижа постигнућа имали су ученици гимназија из Ниша (3,00%) и Новог Сада (2,33%).

Ученици који су након основне школе уписали филолошку гимназију остварили су највећи успех на овом задатку са 7,69% апсолутно тачних одговора. Остали ученици имали су слабија постигнућа. Они који су уписали стандардне гимназије остварили су 4,68%, док је од ученика који су школовање наставили у средњим стручним школама овај задатак у целини тачно урадило само око 1,79%.

Међу девојчицама је било више тачно урађених задатака (7,56%) него међу дечама (5,75%).

2) Средња школа

Табела 92: Укупан резултат ученика СШ на седмом задатку

П7_Н/Б/Т	Број ученика	Процент
НО	23	4,34%
БО	30	5,66%
ТО	28	5,28%
Неки од тачних обележен	449	84,72%
Укупно	530	100,00%

Из наведене табеле видимо да су ученици средње школе били мало успешнији од основношколских ђака – имали су **5,28%** тачно урађених задатака у целини, мада су и даље постигнућа **веома ниска**. Нешто је мањи проценат нетачних одговора (4,34%), а виши постотак делимично тачних (84,72%) него ког ученика основне школе. Омисија је такође мање на овом подзору (5,66%).

Нишки гимназијалци имали су највећи проценат апсолутно тачно урађених задатака (8,49%), а за њима следе ученици београдских гимназија (5,97%). Слабија постигнућа имају ученици новосадских гимназија (3,23%) и смедеревски гимназијалци (1,20%). Ученици пожаревачке гимназије нису имали ниједан сасвим тачно решен задатак.

У већини школа ПМ смер имао је већи степен успешности (када се посматра тачност задатка у целини) од ДЈ смера. Тако је у Нишу код ученика ПМ смера било 10,71% тачних одговора, док је код ученика ДЈ смера 6,00%. У београдским гимназијама имамо сличну ситуацију (ПМ – 8,33%, ДЈ – 3,23%), а у новосадским ученици ПМ смера остварили су 8,11% тачних одговора, док ученици ДЈ смера нису имали ниједан тачан одговор. Са друге стране, у смедеревској гимназији ђаци ДЈ смера били су успешнији (са 4,00% тачних одговора) од ученика

ПМ смера, који немају ниједан задатак решен апсолутно тачно. Укупно посматрано, ученици ПМ смера имали су 6,30% тачних задатака, а ђаци ДЈ смера још мање – 3,11%.

Филолошке гимназије оствариле су највиши успех (12,17%), док су ученици гимназија имали значајно нижи постотак тачно урађених задатака (4,87%), а ђаци средњих стручних школа још мање (1,92%).

Дечаци су у средњој школи на овом задатку били успешнији (7,95%) од девојчица (5,38%).

А) (Женски) пол – (Јужни) пол

У реченичном пару под а) дате су лексеме/лексема *пол (женски)* и *пол (Јужни)*. Иако је реч о примерима који су у речницима обрађени као засебне лексеме, међу њиховим значењима, како смо показали, ипак постоји веза. Занимало нас је да ли је ученици осећају и да ли се, отуда, у вези са овим примером колебају.

ОШ: Реченични пар под а) *Личну заменицу она користимо за особе женског пола. / Пингвини се неће селити са Јужног пола.* заокружило је **63,41%** ученика основне школе. Дакле, већи део испитаника подвучене речи сматра хомонимима. Поредеши ово постигнуће са сличним постигнућима на другим примерима у којима се јављају хомоними без назнака семантичке везе, не можемо тврдити да данашњи ученици осећају значењску везу међу овим примерима. Они су ово решавали сасвим слично као и остале хомонимске парове.

СШ: Средњошколци у вези са овим примерима показују за степен веће колебање. Од свих испитаника, **53,40%** забележило је овај одговор као тачан. На основу ове чињенице претпостављамо да се старији ученици више удубљују у семантичке везе него млађи ученици и боље уочавају заједничке апстрактне семантичке црте.

Б) Издати (стан) – издати (најбољу другарицу)

ОШ: Резултати анализе другог пара (б) *Тетка је издала стан студентима. / Марија је издала најбољу другарицу.* показују да **44,64%** ученика основне школе сматра да су подвучене речи у овим реченицама хомоними. Овај проценат нетачних одговора сматрамо веома високим и говори у прилог чињеници да се полисемија глагола у основној школи не обрађује у довољној мери.

СШ: Иако су за нијансу успешнији, ученици средње школе на примеру глаголске полисемије такође имају висок степен нетачних одговора. Примере под б) заокружило је **43,40%** ученика.

В) Зебра (животиња) – зебра (пешачки прелаз)

ОШ: Реченице под в) *Зебре живе у Африци. / На коловозу су означене нове зебре за пешаке.* обележило је **52,30%** ученика, што значи да више од половине ученика типичну полисемију сматра хомонимијом. Ово показује високу интерференцију међу наведеним категоријама код ученика основне школе.

СШ: Ученици средње школе су у нешто мањем постотку – **46,04%** – заокружили овај реченични пар као тачан, али је ово такође висок ниво нетачних одговора, поготово за средњошколски узраст.

Г) Кључ (при врењу) – кључ (из браве)

ОШ: Пар речи у понуђеном одговору под г) *Чим вода у џезви пусти кључ, закувајте кафу.* / *Изгубила сам кључ, па не могу ући у стан.* за **45,02%** ученика илуструје хомонимију. Дакле, више од половине ученика основне школе не региструје типични хомонимски пар.

СШ: Половина ученика средње школе (**50,94%**) препознаје овај пар речи као хомониме. Будући да су у питању типични хомоними, на овим примерима смо очекивали виши постотак тачних одговора.

Д) Лук (и стрела) – лук (поврће)

ОШ: Код последњег реченичног пара д) *Робин Худ је носио лук и стрелу.* / *Никола воли да једе и црни и бели лук.* имали смо највећи постотак тачних одговора – **64,75%**, како смо и очекивали, будући да је реч о типичним примерима из лекције о хомонимији, којима се илуструју хомографи.

СШ: Изненађујуће је да мањи проценат ученика средње школе – **64,34%** – овај лексемски пар препознаје као хомониме. Иако је у овом случају реч о високим постигнућима, неочекивано је да она буду једнака, па и виша код млађих ученика.

Табела 93: *Постигнућа на појединачним примерима хомонима у ОШ и СШ*

Понуђени одговори (а–д)	Примери	Основна школа	Средња школа
Тачни одговори	$пол^1 - пол^2$	63,41%	53,40%
	$кључ^1 - кључ^2$	45,02%	50,94%
	лук – лук	64,75%	64,34%
Нетачни одговори	<i>издати</i>	44,64%	43,40%
	<i>зебра</i>	52,30%	46,04%

Када се сагледају одговори на појединачне захтеве, закључујемо да су на два од три тачна одговора ученици основне школе били успешнији од средњошколаца. Са друге стране, ако се сагледа успех на нетачним одговорима, видимо да је мањи број средњошколаца у вези са њима грешио. Укупно посматрано, на три од пет понуђених одговора ученици средње школе бележе боља постигнућа од ученика основне школе. Уколико имамо на уму да су средњошколци показали нижи степен знања у вези са примерима $пол^1 - пол^2$, предност основаца на том питању се релативизује, будући да смо закључили да ће средњошколци међу члановима овог лексемског пара пре уочити семантичку везу (која постоји) него ученици основне школе. Њихова слабија постигнућа су, дакле, на овим примерима, сасвим оправдано мотивисана.

8.4.9.5.2. Бележење хомонима у речницима

Циљ наредног задатка био је да испита ученичка (практична) лексикографска знања у вези са бележењем хомонима у једнојезичним речницима српског језика. На обе варијанте теста за основну школу (А.1 и А.2) он је био на осмом месту, а на варијантама тестова за средњу школу (Б.1 и Б.2) заузимао је девету позицију.

А. (8)	Заокружи слово испред начина бележења хомонима у речницима.
Б. (9)	а) лупа ¹ ж јаки, <i>лупа</i> звуци изазвани ударањем у чврст ^и предмет ^и лупа ² ж сабирно сочиво или сис ^т ем сочива уграђен у оквир с држачем
	б) лупа ₁ ж јаки, <i>лупа</i> звуци изазвани ударањем у чврст ^и предмет ^и лупа ₂ ж сабирно сочиво или сис ^т ем сочива уграђен у оквир с држачем
	в) лупа ж 1. јаки, <i>лупа</i> звуци изазвани ударањем у чврст ^и предмет ^и ; 2. сабирно сочиво или сис ^т ем сочива уграђен у оквир с држачем

Реч је о задатку вишеструког избора на коме је **тачан одговор био под а)**, где су уз два издвојена хомонима означена бројкама 1 и 2 у експоненту. У понуђеном одговору под б) бројке су наведене у индексу, док су у другом дистрактору (нетачан одговор под в)) хомонимна значења приказана као семантичке реализације једне полисемичне лексеме.

а) Основна школа

Табела 94: Укупан резултат ученика ОШ на осмом задатку

П8_Н/Б/Т	Број ученика	Процент
НО	340	65,13%
ПТ (полутачан)	2	0,38%
БО	49	9,39%
ТО	131	25,10%
Укупно	522	100,00%

Табела показује да само $\frac{1}{4}$ ученика (**25,10%**) основне школе зна како се хомоними обележавају у речницима, иако се ова информација јавља у већини граматику за осми разред. Ова постигнућа, према висини процента, оцењују се као **ниска**.

Табела 95: Сви одговори ученика ОШ на осми задатак

П8 (одговори)	Број ученика	Процент
9	49	9,39%
а	131	25,10%
а, б	2	0,38%
б	110	21,07%
б, в	1	0,19%
в	229	43,87%
Укупно	522	100,00%

Претходна табела показује да је највећи постотак ученика (43,87%) обележио одговор под в) као тачан, у коме су хомоними приказани као полисемија у речнику. Немали број ученика определио се за одговор под б) *лупа*₁ и *лупа*₂ (21,07%). Омисија је било 9,39%. Висок проценат нетачних одговора указује на чињеницу да ученици основне школе врло слабо употребљавају једнојезичне речнике јер се вероватно на њих не упућују у довољној мери.

Ученици из Пожареваца су на овом задатку остварили највиша постигнућа (53,12%). За њима су по успешности београдски ђаци (25,17%), а затим ученици из Новог Сада (23,26%), Ниша (23,00%) и Смедерева (19,05%).

Они ученици који су након основне школе уписали филолошке гимназије најуспешније су решили овај задатак (30,77%), за разлику од других ученика (који су уписали гимназије – 25,06% или средње стручне школе – 21,43%).

Девојчице су на овом задатку биле за нијансу успешније (26,05%) од дечака (24,14%).

б) Средња школа

Табела 96: Укупан резултат ученика СШ на деветом задатку

П9_Н/Б/Т	Број ученика	Процент
НО	350	66,04%
БО	22	4,15%
ТО	158	29,81%
Укупно	530	100,00%

На основу резултата наведених у табели видимо да **29,81%** ученика средњих школа зна како се наводе хомоними у речницима. Иако су њихова знања само мало виша у односу на ученике основних школа (25,10%), она и даље остају на нивоу **ниских** постигнућа.

Табела 97: Сви одговори ученика СШ на осми задатак

П9 (одговори)	Број ученика	Процент
9	22	4,15%
а	158	29,81%
б	116	21,89%
б,в	1	0,19%
в	233	43,96%
Укупно	530	100,00%

Још је већи проценат средњошколаца који је заокружио одговор под в) као тачан – 43,96%, у коме су хомоними представљени онако како је полисемија обрађена у речнику, док је један део ученика – 21,89% – означавао одговор под б) (са бројкама у индексу лексеме). Омисија је било 4,15%, што је мање него у основној школи, али је зато проценат нетачних одговора нешто виши (66,04%). Можемо закључити да су ученичка (практична) лексикографска знања ниска, у чему се, између осталог, огледа недовољно коришћење једнојезичних речника у настави.

Ученици пожаревачке и новосадских гимназија имали су највиши постотак тачних одговора (Пожаревац – 46,67%, Нови Сад – 46,24%). За њима су по успеху значајно слабије смедеревска гимназија (27,71%), београдске гимназије (24,63%) и нишка (18,87%).

У гимназијама у Нишу и Београду ПМ смер је успешнији (Ниш – 23,21%, Београд – 26,39%) од ДЈ смера (Ниш – 14,00%, Београд – 22,58%). Са друге стране, у Смедереву и Новом Саду ученици ДЈ смера бележе боља постигнућа (Смедерево – 28,00%, Нови Сад – 73,27%) од

ПМ смера (Смедерево – 27,59%, Нови Сад – 5,41%), при чему је неуједначеност између ових смерова у Новом Саду врло значајна. Укупно посматрано, ученици ДЈ смера имају 35,75% тачних одговора, док су ученици ПМ смера мало слабији, са 23,95% успешности.

Највиша постигнућа остварили су ученици филолошких гимназија и одељења (42,55%), док су за њима по успеху остали гимназијалци (29,23%) и ученици средње стручне школе, који бележе на овом питању најслабији успех (23,08%).

На овом узрасном подзору успех девојчица је значајније виши (27,42%) од успеха дечака (15,91%).

8.4.9.5.3. Типови хомонима

Задатак којим се испитује познавање типа хомонима – хомографи – јавио се само на тесту за средњу школу. На обе варијанте теста (Б.1 и Б.2) нашао се на позицији број десет.

10.	<p>Заокружите слово испред тачног одговора.</p> <p>Глаголи сѣдети (<i>биѣти у ѿложѣју у ком се доњи део тѣруѣа ослања на нешто носећи тѣжину тѣла</i>) и сѣдети (<i>ѿсѣјајѣти сед</i>) представљају пример за:</p> <p>а) праве хомониме; б) хомоформе; в) хомографе.</p>
-----	--

Наведене су две акцентоване глаголске лексеме *сѣдети* и *сѣдети*, којима су, ради још лакшег идентификовања, придодата њихова основна значења. Од ученика се очекује да одреди да ли оне илуструју пар правих хомонима, хомоформа или хомографа. Уколико познаје основне разлике међу типовима хомонима, без напора ће утврдити да је тачан одговор под **в) хомографи**. На тај закључак упућује већ различит акценат наведених лексема.

Табела 98: Укупан резултат ученика СШ на десетом задатку

П10_Н/Б/Т	Број ученика	Процент
НО	377	71,13%
БО	23	4,34%
ТО	130	24,53%
Укупно	530	100,00%

Из табеле читамо да ни $\frac{1}{4}$ ученика средње школе није успела да одреди тип хомонимије (**24,53%**), што одређује њихова знања на овом пољу као **ниска**. Велики је број нетачних одговора (71,13%), док је омисија само 4,34%.

Табела 99: Сви одговори ученика СШ на десети задатак

П10	Број ученика	Процент
9	23	4,34%
а	207	39,06%
б	170	32,08%
в	130	24,53%
Укупно	530	100,00%

Иако бисмо очекивали да су се ученици највише двоумили између одговора **б) хомоформи** и **в) хомографи**, табела показује да је чак одговор под **а)** прави хомоними био најчешће заокруживана опција (39,06%). Други дистрактор (под б)) имао је нешто нижи проценат одабира (32,08%). Оваква дистрибуција заокружених понуђених одговора указује на низак степен познавања типологије хомонима уопште, а не само на тешкоћу разликовања једног типа (хомографа) од другог (хомоформа).

Гимназијалци из Новог Сада (47,31%) и Београда (29,85%) имали су на овом задатку највиша постигнућа. За њима следе ученици из Смедерева (14,46%), Пожаревца (13,33%) и Ниша (7,55%).

У већини градова ученици ДЈ смера били су успешнији од ученика ПМ смерова. Тако је у Новом Саду ДЈ смер имао 58,93% тачних одговора, а ПМ – 29,73%; у Нишу ДЈ смер остварио је 12,00%, а ПМ смер само 3,57% успешности; у Смедереву је разлика у постигнућима међу смеровима доста мања: ДЈ смер 16,00%, ПМ – 13,79%. У београдским гимназијама ученици ПМ смера били су пак за нијансу успешнији (30,56%) од ученика ДЈ смера (29,03%). Начелно посматрано, „друштвењаци” су на овом задатку остварили значајно већу успешност (31,61%) од „природњака” (18,91%).

Ђаци из филолошких гимназија предњаче у проценту тачних одговора (46,81%) у односу на друге гимназијалце (24,59%), док су ученици средњих стручних школа овде значајно слабији (3,85%).

У резултатима се оцртава мало виши успех дечака (28,41%) од девојчица (25,81%).

8.4.9.5.4. Закључак о хомонимији

На основношколском тесту било је два практична задатка у вези са хомонимијом, док их је на тесту за средњу школу за један више.

Када је у питању решавање задатака посвећених хомонимији, на основношколском узрасту по успеху се издвајају пожаревачке и београдске школе, мада оне не одскачу значајно од школа у другим градовима. Са друге стране, на средњошколском нивоу не можемо установити никакву правилност о успеху школа из појединих градова. У зависности од задатка, варира и успешност на географском плану, што ће рећи да, начелно посматрано, нема значајних и константних разлика у постигнућима по градовима.

Ученици који су након основне школе уписали филолошке гимназије на оба задатка показали су већу успешност од осталих испитаника. На средњошколском нивоу, филолози су задржали предност такође на сваком задатку; по успеху се издвајају од осталих гимназијалаца и ученика средњих стручних школа, који процентуално показују најслабије резултате.

Ученици средње школе постижу за нијансу боље резултате (**17,55%**) од ученика основне школе (**14,85%**). Ипак, постигнућа у тачно решеним задацима на оба узраста су **веома ниска**. Уколико се посматра успешност на разумевању појединачних примера, слика се мало поправља: постигнућа у вези са њима крећу се од средње ниских до високих. Највећи број ученика препознаће као хомониме оне који имају различит акценат (хомографи: лѹк и лѹк), док ће у другим случајевима, када исте речи имају исти акценат, колебање бити доминантније. Пример лексема *пол*¹ и *пол*² више ће поделити мишљење средњошколаца, будући да је њихова способност апстрактног мишљења стабилизована, па захваљујући томе, лакше увиђају семантичке сличности

које повезују наведене лексеме, што утиче на питање њихове хомонимичности. На основу резултата анализе закључили смо да се у одговорима испитаника јасно оцртава проблем интерференције полисемије и хомонимије, који се очито рефлектује из уџбеничке литературе, у којој ова граница није јасно или никако постављена (на теоријском плану и типичним примерима). Лекција о хомонимији је, заправо, једна од најслабијих карика уџбеничких поглавља из лексикологије, што се директно одражава и на укупна постигнућа ученика у вези са овом категоријом.

Резултати показују да ученици ДЈ смера хомониме у просеку решавају успешније (23,49%) од ученика ПМ смера (16,39%), мада су ученици ПМ смера имали више апсолутно тачно решених задатака у вези са примерима хомонима.

И на основношколском и на средњошколском нивоу девојчице у просеку имају мало виша постигнућа (ОШ – 16,81%, СШ – 19,54) него дечади (ОШ – 14,95%, СШ – 17,42%).

8.4.9.6. Синонимија

У оквиру ове целине најпре ћемо представити анализу одговора на задатак теоријског типа, у коме је требало препознати дефиницију одређеног парадигматског лексичког односа, тј. лексема које у такав однос ступају. Реч је о синонимима, антонимима и хомонимима. Тај задатак јавио се само на тесту за основну школу (А.1, А.2).

Двама практичним задацима на тестовима испитује се искључиво синонимија, и то – на једном задатку реч је о изолованим синонимским паровима, а на другом задатку проверава се разумевање синонимије у контексту. Оба задатка јављају се и у основној (А.1, А.2) и у средњој школи (Б.1, Б.2).

8.4.9.6.1. Дефинисање синонима / антонима / хомонима

Задатак којим је на тестовима за основну школу испитивано познавање именовања лексема са описаним значењско-формалним односима имао је две варијанте. На првој (А.1) био је затвореног типа, а на другој варијанти (А.2) отвореног типа. На оба теста био је на деветој позицији.

❖ **Задатак са прве (А.1) варијанте** изгледао је овако:

9.	У квадратић испред термина упиши број који стоји испред његовог значења.	
	<input type="checkbox"/> СИНОНИМИ	1) речи истог облика а различитог значења
	<input type="checkbox"/> АНТОНИМИ	2) речи сличног облика и сличног значења
	<input type="checkbox"/> ХОМОНИМИ	3) речи различитог облика а сличног/истог значења
		4) речи различитог облика а супротног значења

Уз наведене термине – синоними, антоними, хомоними – требало је уписати број који стоји испред одговарајућег описа значењско-формалног лексичког односа. Описа је било више него понуђених термина, што мало смањује могућност случајног погађања. Уз *синониме* требало је уписати број **3** (*речи различитог облика а сличног/истог значења*), уз *антониме* број **4** (*речи*

различног облика а супротног значења),³¹⁰ а уз хомониме број 1 (речи истог облика а различитог значења). Понуђени опис под бројем 2 био је сувишан.

Табела 100: Сви одговори ученика ОШ на сваки ајтем у деветом задатку (А.1)

Ајтем А.1 Код	П9_Синоними		П9_Антоними		П9_Хомоними	
	Број ученика	Процент	Број ученика	Процент	Број ученика	Процент
1	14	4,52%	21	6,77%	252	81,29%
2	56	18,06%	22	7,10%	22	7,10%
3	231	74,52%	18	5,81%	14	4,52%
4	3	0,97%	240	77,42%	14	4,52%
9	6	1,94%	9	2,90%	8	2,58%
Укупно	310	100,00%	310	100,00%	310	100,00%

На основу табеле закључујемо да су хомоними најчешће исправно дефинисани (81,29%), за њима следи дефинисање антонима (77,42%), а мало нижа постигнућа имала је дефиниција синонима (74,52%). Просечни постотак тачних одговора на овим ајтемима износи 77,74%, што постигнућа ученика приликом одређивања описа наведених термина сврстава у **висока**.

А) Синоними

Из наведене табеле видимо да је највећи проценат ученика дефиницију под редним бројем 2 (речи сличног облика и сличног значења) погрешно приписивао синонимима (18,06%). Разлог томе је што се у наведеном опису јавља однос *сличности* (значења и облика), који ученик најпре везује за синонимију. Ипак, у овом случају реч је о поједностављеном опису прототипичних паронима, за које се везује сличност форме и значења. Ови резултати подржавају нашу опаску из поглавља о уџбеницима, у којој указујемо да са сазнајног аспекта није пожељно у првом кругу усвајања ових категорија за парониме и паронимију везати термин *сличности* (јер онда, како и резултати показују, пароними лако интерферирају са синонимима), већ за аспект њихове дефиниције који се односи на *сличност значења* треба наћи најадекватнију парафразу (нпр. „различита, али повезана значења”, при чему ту повезаност, посредством типичних примера, треба образложити).

У вези са синонимима, ученици новосадске и пожаревачке гимназије остварили су највише тачних одговора (Нови Сад – 90,91%, Пожаревац – 90,62%), а нешто мање имали су београдски (85,29%), нишки (62,07%) и смедеревски ђаци (59,62%).

Ученици који су после осмог разреда уписали филолошке гимназије забележили су највећи проценат тачних одговора (84,62%). Нижа постигнућа имају ученици који су уписали стандардне гимназије (75,72%), а још нижа ученици из средњих стручних школа (60,98%).

Девојчице су на овом ајтему имале више тачних одговора (93,62%) од дечака (86,36%).

³¹⁰ Иако се у дефиницијама антонима не указује на различит облик, будући да се он подразумева, већ само на супротност значења, овде је то обележје додато из тестолошких разлога – како би се постигао паралелизам у понуђеним одговорима.

Б) Антоними

Антониме су ученици мало успешније решили од синонима (77,42%). Ниједан од нетачних одговора (1, 2, 3) није доминирао, па ту не запажамо потенцијално негативне утицаје других категорија на разумевање и памћење антонима.

Ученици из Пожаревца на овом ајтему имали су највиши постотак тачних одговора (93,75%), а за њима и ученици из Новог Сада (90,91%). Нешто нижа постигнућа остварили су београдски ђаци (85,29%), док су најнижа имали нишки (65,52%) и смедеревски (57,69%) ученици.

Очекивано, ученици из филолошких гимназија остварили су највиша постигнућа (96,15%), а за њима ученици из других гимназија (76,54%) и средњих стручних школа (70,73%).

Девојчице су и у вези са антонимима показале већи успех (91,49%) од дечака (86,36%).

В) Хомоними

Највише тачних одговора забележено је у вези са хомонимима (81,29%), чији је опис био на првом месту у низу понуђених одговора. Иако се ученици не сналазе успешно са примерима ове категорије (в. т. 8.4.9.5), они добро знају шта типични хомоними јесу. Они су у већини уџбеника исправно дефинисани, али су примери неретко проблематични, атипични или чак погрешни. Управо се такав статус хомонимије (јасно теоријско одређење и слаба практична обрада) из уџбеника пројектовао и на наше истраживање. Укупни резултати показују да је потребно више практичних вежбања, на којима ће ученици увиђати одсуство семантичке везе (и самим тим разумети разлику према полисемији).

Процентуално највише тачних одговора забележили су ученици из Пожаревца (96,88%) и Новог Сада (93,94%). Нешто слабији успех остварили су београдски (88,24%) и смедеревски ученици (75,00%), док су још нижи проценат тачних одговора имали ученици из Ниша (67,24%).

Ђаци који су уписали филолошке гимназије и одељења остварили су виши степен успешности (92,31%), док су ученици који су уписали гимназије били мало слабији (82,30%), али успешнији од ученика средњих стручних школа (68,29%).

Девојчице су за нијансу на овом ајтему боље (89,36%) од дечака (88,64%).

❖ На другој варијанти (А.2) овај задатак имао је следећу форму:

9.	Следеће реченице допуни уписујући одговарајуће термине .
	1. Речи истог облика, а различитог значења називају се _____.
	2. Речи различитог облика, а сличног/истог значења називају се _____.
	3. Речи различитог облика, а супротног значења називају се _____.

У овој варијанти претходни задатак је отворен. Састоји се из три реченице у којима су описани формално-семантички односи међу речима на исти начин као у варијанти А.1, а ученик треба да упише назив речи које стоје у описаном односу. На месту **број 1** требало је уписати – **хомоними**, на месту **број 2** – **синоними**, а на месту **број 3** – **антоними**. Овде је најважније било

сагледати каква ће бити ученичка постигнућа када се од њих захтева да самостално продукују одговор (а не само да га препознају).

Табела 101: Сви одговори ученика ОШ на сваки ајтем у деветом задатку (А.2)

Ајтем А.2 Код	П9_Синоними		П9_Антоними		П9_Хомоними	
	Број ученика	Процент	Број ученика	Процент	Број ученика	Процент
0	9	4,25%	10	4,72%	12	5,66%
1	185	87,26%	179	84,43%	179	84,43%
9	18	8,49%	23	10,85%	21	9,91%
Укупно	212	100,00%	212	100,00%	212	100,00%

У табели су кодом 0 означени нетачни одговори, кодом 1 – тачни одговори, а кодом 9 – оmissије. Синониме су ученици урадили са 87,26% успешности, а антониме и хомониме са идентичних 84,43% тачних одговора. Наведени постоци показују да су ученичка постигнућа на сваком од три ајтема на овом задатку **веома висока**. Зачуђује чињеница да су резултати на отвореном задатку виши него на истом затвореном питању. Претпостављамо да је на затвореном питању један одговор више наводио ученике на грешку. Одавде излази да отворено питање не мора по аутоматизму бити захтевније; затворено питање умногоме може отежати јак дистрактор.

А) Синоними

У вези са дефинисањем синонима, ученици смедеревске гимназије показали су највиша постигнућа – 90,57%. У београдским школама ученици су имали 84,81% тачних одговора, у нишкој 83,33%, а у новосадској 80,00% тачних одговора.³¹¹

Ученици који су уписали средњу стручну школу процентуално су имали највише тачних одговора (чак 100,00%), док су мало слабији били ученици који су одабрали филолошку гимназију (92,31%) или друге гимназије (85,87%).

Девојчице су успешније одговориле на ову дефиницију (94,44%) од дечака (79,07%).

Међу малобројним нетачним одговорима на овом подузорку наша су се само два – *антоними* (5) и *хомоними* (4).

Б) Антоними

Највиша постигнућа у вези са антонимима остварили су ученици новосадске (100,00%) и смедеревске гимназије (94,34%). За њима су по успешности нишки (76,19%) и београдски ђаци (75,95%).

³¹¹ Из Пожаревца немамо податке са теста А.2.

Процентуално посматрано, ученици из средњих стручних школа су и на овом ајтему били успешнији (100,00%) од ученика који су уписали филолошке гимназије (92,31%) или стандардне гимназије (82,61%).

Женски пол је имао већи постотак успешности (86,11%) од мушког пола (76,74%).

Међу малобројним нетачним одговорима јавила су се три: *пароними* (4), *хомоними* (3), *синоними* (3).

В) Хомоними

Дефиницију хомонима најуспешније су препознали ученици из Смедерева (90,57%), а потом ученици из Ниша (83,33%) и Новог Сада (80,00%). Нешто нижа постигнућа остварили су београдски гимназијалци (77,22%).

Посматрано из угла типа школе коју су ученици уписали након осмог разреда, поново ученици средњих стручних школа процентуално бележе највиша постигнућа (100,00%). За њима следе ученици из филолошких гимназија (92,31%) и стандардних гимназија (82,61%).

Девојчице и на дефиницији хомонима бележе мало већи успех (84,72%) од дечака (81,40%).

На овом захтеву јавља се највећа разуђеност нетачних одговора, мада их укупно нема много, па нису нарочито значајни: *синоними* (8), *антоними* (2), *антоним* (1) и *пароними* (1).

8.4.9.6.2. Синонимски парови

Задатак на коме се проверава препознавање парова синонима јавио се на тестовима за оба узрасна нивоа. На варијанти А.1 био је на деветнаестом месту, а на варијанти А.2 четврти по реду. На оба средњошколска теста (Б.1, Б.2) овај задатак налази се на позицији број осам.

19.	Заокружи слова испред парова синонима .		
	а) поучавати, проучавати	б) победити, поразити	в) очајан, безнадежан
	г) ученик, ученица	д) победа, пораз	ђ) храбар, снажан

У задатку је понуђено шест парова лексема, међу којима су парови под **б) победити, поразити** и **в) очајан, безнадежан** синонимски парови. Међу понуђеним одговорима који нису тачни нашао се пар паронима а) *пучавати–проучавати*, пар творбено повезаних лексема г) *ученик–ученица*, антонимски пар д) *победа–пораз* и пар придева који означавају пожељне људске особине ђ) *храбар–снажан*.

а) Основна школа

Табела 102: Укупан резултат ученика ОШ на деветнаестом/четвртом задатку

П19_Н/Б/Т	Број ученика	Процент
НО	136	26,05%
БО	21	4,02%
ТО	73	13,98%
Делимично тачно	292	55,94%
Укупно	522	100,00%

На основу табеле закључујемо да је на основношколском нивоу само **13,98%** ученика апсолутно тачно решило овај задатак (заокруживши у њему само тачне одговоре), што ученичка знања на овом пољу квалификује као **веома ниска**. Више од половине ученика (55,94%) имало је полутачне одговоре, а више од четвртине ученика (26,05%) заокружило је сасвим нетачне одговоре. Омисија је било 4,02%.

Подаци показују да је значајно најфреквентнија комбинација одговора (21,65%) била в) *очајан*, *безнадежан* и ђ) *храбар*, *снажан*. Ова чињеница показује да ученици о синонимима размишљају превасходно као о придевским речима.

Највећи постотак тачно решених задатака остварили су нишки ученици (16,00%), а нешто мање имали су београдски (14,29%) и смедеревски ђаци (13,33%). Значајније нижа постигнућа на овом задатку имају ученици из Новог Сада (6,98%) и Пожаревца (6,25%).

Ученици који су после основне школе уписали филолошке гимназије убедљиво предњаче по успеху (24,14%) за разлику од ученика који су уписали стандардне гимназије (13,11%) или средње стручне школе (8,93%).

Овај задатак на тесту А.2, на коме је био на 4. месту, за нијансу је успешније решен (14,62%) од задатка на тесту А.1, на коме је био на 19. позицији (13,55%). Та чињеница може говорити у прилог бољих постигнућа на задацима који се налазе с почетка теста, мада, у овом случају, не много значајно.

Ако се сагледају резултати кроз призму пола ученика, видимо су дечаци на овом задатку били изразито успешнији (24,14%) од девојчица (8,40%).

б) Средња школа

Табела 103: Укупан резултат ученика СШ на осмом задатку

П8_Н/Б/Т	Број ученика	Процент
НО	31	5,85%
БО	4	0,75%
ТО	103	19,43%
Делимично тачно	392	73,96%
Укупно	530	100,00%

Из предочених резултата видимо да су ученици средње школе на задатку идентификовања синонима били мало успешнији од ученика основне школе – остварили су **19,43%** тачних одговора. Ипак, тај резултат и даље припада зони **веома ниских** постигнућа. Највећи је постотак делимично тачних одговора – 73,96%. У њих се убрајају случајеви једног тачног и једног нетачног одговора, као и случајеви када би ученици заокружили више од два одговора, од којих је макар један тачан.

Подаци показују да је најчешће заокруживана комбинација (25,09%) иста као и код ученика основне школе: в) *очајан*, *безнадежан* и ђ) *храбар*, *снажан*. Другим речима, и за средњошколце типични синоними су придевске речи. Висок проценат испитаника (32,83%)³¹²

³¹² Међу њима је највише ученика из Београда (32,76%).

означио је одговор под г) *ученик, ученица* као пример синонима (најчешће у комбинацији са другим одговорима). Ова информација треба да буде наставницима и писцима уџбеника показатељ да је важно јасно разграничити синонимију од творбено повезаних лексема, нарочито оних чија је дистинкција примарних семантичких реализација заснована само на моцији рода.

Ученици београдских гимназија су на овом задатку остварили највиши постотак тачних одговора (32,84%). За њима су значајно слабије новосадске (16,13%) и нишка гимназија (16,04%). Ученици из Смедерева имали су само 7,23% апсолутно тачних одговора, док пожаревачки гимназијалци немају ниједан сасвим тачно решен задатак.

У већини градова ученици ПМ смерова били су успешнији у решавању овог задатка од ученика ДЈ смера. Такву ситуацију имали смо у Новом Саду (ПМ – 24,32%, ДЈ – 10,71%), Нишу (ПМ – 23,21%, ДЈ – 8,00%) и Смедереву (ПМ – 8,62%, ДЈ – 4,00%). Ипак, у Београду ученици ДЈ смера забележили су већу успешност (35,48%) од ученика ПМ смера (30,56%). Укупно посматрано, „природњаци” су на овом задатку имали више апсолутно тачних одговора (20,59%) од „друштвењака” (17,10%).

Ученици филолошких гимназија остварили су бољи резултат (31,91%) од ученика других гимназија (19,03%), као и од ученика средњих стручних школа (11,54%).

И на средњошколском нивоу, дечаци су на овом задатку имали више апсолутно тачних одговора (27,27%) од девојчица (24,19%), мада је овде процентуална разлика мања него у основној школи.

8.4.9.6.3. Синоними у контексту

Једним задатком испитано је разумевање синонимских односа у контексту. Он је био идентичан за основну и средњу школу, а на свим тестовима (А.1, А.2, Б.1, Б.2) налазио се на позицији тринаест.

13.	Прочитај дату реченицу и размисли о значењу подвучене речи. <i>Око врата је носила <u>чисто</u> злато.</i> У следећем низу подвуци њене синониме у овом контексту: сјајно, бистро, бело, право, уредно, суво
-----	--

За придев *чисто* у наведеној реченици *Око врата носила је чисто злато* требало је одредити који се од понуђених придева може сматрати његовим синонимом у задатом контексту.

Злато представља „1. хемијски елемент (Au), скупочени метал жуте боје, сјајан, мекан (који се употребљава као мерило вредности)”, односно „2. предмет[е] начињен[е] од таквог метала (новац, накит, украси, златни конач и сл.)” (РСЈ, 2018). Иако је, дакле, злато жуто и сјајно, предмети од њега, у типичном случају, имају исте такве особине, али оне нису нужне, већ могу бити променљиве и изражене у већем или мањем степену. Придевом у синтагми *чисто злато* не истиче се његова типична особина из дефиниције (сјајно, жуто), него се осветљава особина златног накита која се односи на *одсуство других примеса*.

Већина понуђених одговора представља придеве који се иначе јављају у синонимском реду придева *чист* у нашим речницима синонима (*бистар, бео, уредан* Ћосић 2018; *сјајан, бистар, бео* Lalević 1974). Ипак, **тачни одговори** су придеви *право* и *суво*. У *Речнику српскога*

језика МС секундарна значења придева *чист* су и **З. а.** који је без примесе, без додатка нечег другог, *страног*: ~ злато; односно, **З. г.** несумњив, *прави, сушти, истински, типичан*. Уз одредницу *сув* проналазимо секундарно значење **9. а.** који је без икаквих примеса, *чист*: ~ злато, а као израз у оквиру одреднице *злато* наведен је и **жежено, суво** ~ злато без примеса, *чисто злато*.

Отуда, у наведеном контексту, *чисто злато* = *право злато* = *суво злато* („без икаквих примеса, без додатка нечег другог”). Оно не мора бити *сјајно*, ни *бело*, а још мање *уредно* и најмање (или никако не) може бити *брстро*.

а) Основна школа

Табела 104: Укупан резултат ученика ОШ на тринаестом задатку

П13_Н/Б/Т	Број ученика	Процент
НО	102	19,54%
Полутачни О	277	53,07%
БО	6	1,15%
ТО	137	26,25%
Укупно	522	100,00%

На основу резултата приказаних у табели видимо да је око $\frac{1}{4}$ тестираних ученика основне школе (**26,25%**) сасвим тачно решило овај задатак, подвлачећи међу понуђеним одговорима само тачне одговоре (*право* и *суво*). Ако би се постигнућа на овом задатку морала оценити, оквалификовала би се као **ниска**. Запажамо да је ова, тачна, комбинација одговора била најфреквентнији одговор на тестовима ученика основне школе. Међу подацима је забележен највећи проценат полутачних одговора (53,07%). Ту спадају сви они одговори међу којима је подвучен само један тачан одговор, или један тачан (или чак оба тачна), али и један нетачан. Међу таквим одговорима најфреквентнија је комбинација а) *сјајно* и г) *право*, коју је одабрало 14,75% ученика. Нетачних одговора имали смо значајно мање од полутачних (19,54%), док је омисија било минимално (1,15%).

Да је придев *право* синоним придеву *чисто* у наведеном контексту, ученицима је било најлакше да одреде. Овај одговор је на тесту најчешће подвучен (78,16%). Следећи по учесталости подвлачења је други тачан одговор – ђ) *суво*, за који се определило 40,42% ученика. Ипак, уз ове одговоре, они су неретко подвлачили и нетачне, што је резултирало високим процентом полутачно решених задатака.

Најфреквентнији нетачан одговор код ученика основне школе био је одговор под а) *сјајно*. За њега се определило чак 37,16% ученика. Видимо да велики број ученика *чисто злато* доживљава као *сјајно*, што је, како смо видели из дефиниције *злата*, сема примарне семантичке реализације – злата као хемијског елемента. Подвлачењем овог одговора оцртале су се особине прототипичног златног накита, које нису његова нужна (критеријална) обележја.

Неочекивано висок проценат ученика (27,59%) заокружио је одговор под б) *брстро*, за који смо претпостављали знатно нижу учесталост одабира, будући да се овај придев не употребљава у синтагматским спојевима са именицом *злато*. Ипак, претпостављамо да је разлог подвлачења овог одговора чињеница да се придеви *чисто* и *брстро* неретко јављају у синтагматском низу, када се односе на чистину какве течности, напитка, водене површине, али и као израз са метафоричким значењем „сасвим јасно, разумљиво” (РСЈ 2018, s. v. *брстро*), који се као јединица наводи и у Фразеолошком речнику (Matešić 1982, s. v. *čisto*).

Одговор за који су се ученици најређе опредељивали јесте придев *бело* (9,96%). Разлог томе је, претпостављамо, особина злата која не припада прототипичној представи о њему.

Сасвим тачно решен задатак имало је 48,84% ученика из Новог Сада, док су ученици из других градова имали нижи постотак тачних одговора: у Нишу 26,00%, у Београду 23,13%, у Смедереву 14,29% и у Пожаревцу 6,25%.

Ученици који су након основне школе уписали филолошке гимназије имали су највећи постотак тачних одговора (51,28%), док су ученици који су уписали средње стручне школе били процентуално за нијансу успешнији (33,93%) од оних који су уписали гимназије (22,95%).

Узмемо ли у обзир варијаблу пола, видећемо да дечаци на овом питању предњаче сасвим минимално (27,59%) у односу на девојчице (26,05%).

б) Средња школа

Табела 105: Укупан резултат ученика СШ на тринаестом задатку

П13_Н/Б/Т	Број ученика	Процент
НО	83	15,66%
Полутачни О	236	44,53%
БО	9	1,70%
ТО	202	38,11%
Укупно	530	100,00%

На основу резултата анализе приказаних у табели видимо да су ученици средње школе нешто успешније решили задатак који се односи на контекстуалну синонимију (**38,11%**), али се према проценту апсолутно тачних одговора ова постигнућа такође могу окарактерисати као **ниска**. И на овом нивоу, комбинација која представља тачан одговор (г, ђ) била је најчешћи одабир ученика. Половично тачних одговора забележено је 44,53% (мало ниже него код ученика основне школе). Међу тим одговорима најфреквентнија комбинација била је а) *сјајно* и г) *право*, иста она за коју су у домену полутачних решења најчешће опредељивали и ученици основне школе. Нетачних одговора забележено је 15,66%, док је омисија било 1,70%.

Посматрано из перспективе појединачних одговора, 88,87% ученика је као синоним придеву *чисто* одредило придев *право*. Други одговор по учесталости подвлачења био је такође онај који је тачан – придев *суво* подвукло је 48,87% ученика. С обзиром на чињеницу да су се они јављали у комбинацији са другим понуђеним придевима, имали смо велики број половично тачних задатака.

Најчешћи нетачан одговор за који су се ученици опредељивали био је придев *сјајно* (28,87%), који одражава фрагмент прототипичне представе *златног накита*. За разлику од ученика основне школе, старија група испитаника имала је нижи постотак одабира придева *брстро* (17,36%), док се за придеве *уредно* и *бело* одлучио најнижи број ученика (*уредно* – 8,11%; *бело* – 6,04%).

Највиши проценат апсолутно тачних одговора имали су гимназијалци из Новог Сада (59,14%), за њима београдски гимназијалци (46,27%). Нешто слабији успех на овом задатку остварили су ученици гимназија из Ниша (28,30%), Пожаревца (26,67%) и Смедерева (14,46%).

У свим градовима ученици ПМ смера остварили су за нијансу боља постигнућа на овом задатку од ученика ДЈ смера. У Новом Саду ученици ПМ смера имали су 59,46% тачних одговора, а ученици ДЈ смера 58,93%. У Београду су ђаци ПМ смера остварили 50,00% тачности, а ДЈ смера 41,94%. Нишки ученици који похађају ПМ смер такође су били успешнији (33,93%) од ученика ДЈ смера (22,00%), а сличан однос забележен је и у Смедереву (ПМ – 17,24%, ДЈ – 8,00%). Посматрано на укупном средњошколском подзоруку, не бележи се значајна разлика у постигнућима између два гимназијска смера (ПМ – 38,24%, ДЈ – 37,31%).

Ученици филолошких гимназија су на овом задатку имали највећи проценат тачних одговора – 57,45%, док су од њих мало слабије успешни били остали гимназијалци – 37,82%, а најнижа постигнућа остварили су ученици средњих стручних школа (23,08%).

Када је посредни варијабла пола, девојчице су имале већи постотак тачних одговора (47,31%) од дечака (36,36%).

8.4.9.6.4. Закључак о синонимији

На тесту се знање о синонимима проверавало на три задатка у основној школи и два задатка на средњошколском нивоу. Задатак више који су имали ученици основне школе био је теоријског типа и тицао се дефинисања синонима. Остала два задатка, заједничка за оба узрасна нивоа, били су практични.

Боља постигнућа ученици основне школе показали су на теоријском питању, у коме је требало дефинисати синониме (80,89%) него на практичним задацима (20,12%). Дакле, већина ученика углавном зна шта су синоними, али када треба да их идентификује у контексту или изван њега, постигнућа значајно опадају. Овај резултат наводи на потребу за већим бројем вежбања којима ће се изналазити семантичке разлике међу (употребним и стилским вредностима) синони(ми)ма. У истраживању спроведеном 2015. године међу ученицима IX београдске гимназије В. Николић дошла је до истог закључка (Николић 2015: 358).

Осим што смо запазили да су се ученици из Пожаревца на оба узрасна нивоа слабије снашли са практичним задацима у вези са синонимима од ученика из осталих градова, друге правилности на географском плану се не уочавају. Постигнућа по градовима варирају како на различитим питањима, тако и на различитим узрастима.

На основношколском подзоруку ученици који су уписали филолошке гимназије предњаче по успеху на синонимији у односу на ђаке који су уписали стандардне гимназије или средње стручне школе. Такође, међу средњошколским испитаницима, ученици филолошких гимназија предњаче по тачним одговорима у односу на друге ученике.

Ученици средње школе остварују за нијансу боља постигнућа (28,77%) од ученика основне школе (20,12%) на истим задацима.

Иако је ПМ смер мало успешнији од ДЈ смера, разлика у њиховом успеху није нарочито значајна (ПМ – 29,42%, ДЈ – 27,21%).

Отвореност/затвореност задатка није најважнији критеријум који ће утицати на његову тежину. Јак дистрактор отежава затворени задатак, што га може учинити тежим за решавање од отвореног задатка. Дефиницију синонима на отвореном питању ученици су боље решили од дефинисања синонима на затвореном питању.

Ученици основне школе мало успешније су решили задатак с почетка теста него њихови вршњаци који су имали исти задатак при крају теста. Ипак, у овом случају, разлике у њиховим постигнућима нису биле нарочито значајне.

Задатак са синонимима у контексту решава се двоструко успешније од задатка са ванконтекстуално датим синонимима на оба узраста. Овакав резултат корелира са уџбеничким лекцијама о синонимима, у којима је већина примера контекстуализована.

Иако су дечасти били успешнији на оба узраста у задатку изолованих синонима, разлике међу просечним постигнућима женског и мушког пола на оба узраста нису значајне у погледу синонимије (ОШ – ж: 55,63%, м: 54,29%; СШ – ж: 35,75%, м: 31,82%).

8.4.9.7. Антонимија

На теоријском питању, анализираном у претходној целини (т. 8.4.9.6.1), показали смо да су ученичка постигнућа (веома) висока када је у питању дефинисање антонима. У овом делу ћемо представити резултате анализе њихових одговора на два практична задатка. На првом од њих испитују се антонимски парови изван контекста, а на другом – антоними у контексту. Оба задатка јављају се и на тесту за основну школу (А.1, А.2) и на тесту за средњу школу (Б.1, Б.2).

8.4.9.7.1. Антонимски парови

а) Основна школа

На обе варијанте основношколског теста (А.1, А.2) задатак којим се проверава ученичко познавање антонима заузимао је позицију 15 и изгледао је овако:

15.	Поред сваке речи напиши њен антоним . истина – _____ презирати – _____ леден – _____ обучен – _____
-----	---

Уз сваку од четири понуђене речи требало је дописати њен антоним. Занимало нас је које су то лексеме које ће ученицима претежно прве пасти на памет као супротне задатим стимулусима. Наведена је једна именица (*истина*), један глагол (*презирати*) и два придева (*леден*, *обучен*).

Први наведени пример је именица *истина*. Ако погледамо *Асоцијативни речник српског језика* (АРСЈ 2005), видећемо да је најфреквентнија реакција на овај стимулус *лаж* (291), док је *неистина*, њен прави антоним, нискофреквентна реакција (7). У школским граматикама, како смо показали, лексемски пар *истина–лаж* јавиће се на неколико места као пример у лекцијама посвећеним антонимији. Са друге стране, семантичка анализа ових именица показала је да се правим антонимима преваходно може сматрати само пар *истина–неистина*, док *лаж* према *истини* стоји у односу неправне антонимије (Илић 2020, 2021). У вези са овим примером, тачним одговорима сматрали смо и једну (*неистина*) и другу (*лаж*) именицу. Хтели смо утврдити коју ће од њих ученици чешће писати, с претпоставком да ће *лаж* имати значајно вишу фреквенцију појављивања.

Други пример је глагол *презирати* – „осећати и показивати крајње омаловажавање према некоме или нечему”. У вези са овим, треба приметити да глагол *волети* не може бити прави антоним наведеном глаголу, јер међу њима не постоји семантичка симетрија. Наиме, глагол

волети је прави антоним глаголу *мрзети*. Занимало нас је коју ће лексему ученици одредити као антоним наведеном глаголу. Очекивали смо да би се међу њиховим одговорима неретко могао наћи глагол *обожавати* или *дивити се*.

Трећи пример представља придев *леден*. Овде је такође требало размишљати о лексеми која ће бити супротстављена и семантички симетрична овом придеву. Наиме, ако имамо на уму антонимски ланац *леден – хладан – млак – врућ – врео*, којим се изражава хладноћа/топлота у различитом степену, закључићемо да лексема *врућ* (или *топао*) није најадекватнији одговор, јер се она супротставља придеву *хладан*, саодноси се са њим, семантички му је симетрична и његов је прави антоним. Према томе, придеву *леден* супротстављена лексема која му је и семантички симетрична јесте придев *вreo* (мада се оне не саодносе међусобно, већ са доминантом синонимског реда коме припадају, па је у овом случају реч о неправим антонимима) (Драгићевић²2010: 272–273). Занимало нас је у којој мери ће ученици имати потребу да изразе семантичку симетрију међу лексемама-антонимима. Као тачан одговор, у овом случају смо очекивали, дакле, придев *вreo*.

Последњи, четврти, пример је придев *обучен*. Овде смо тачним одговорима сматрали придеве *свучен* (као прави антоним), али и придеве *го* и *наг*, *необучен*, *скинут* (као неправне антониме). Глагол *обући* значи *ставити одевни предмет на себе*, док *свући* значи *скинути, смаћи одећу* (са себе). Оба глагола означавају радње супротне усмерености, односно трпни придеви носе значење резултата тих радњи. Са друге стране, *го* (и његов синоним *наг*) значи *који на себи нема никакве одеће*, указујући тако само на особину онога који нема одећу, а не и на начин на који се до те особине дошло (Драгићевић: *idem*). Одговор *необучен* представља само негирани придев из основе и указује на особину којом се изражава одсуство активности облачења и њеног резултата. Придев *необучен* чини се да има шире значење од придева *свучен*. Тек рођена беба, тако, може бити *необучена*, а то не значи да је *свучена*. Отуда се и придев *необучен* може сматрати неправим антонимом придева *обучен*, јер међу њима не постоји потпуна семантичка симетрија. На сличан начин успостављена је неправна антонимија са трпним придевом *скинут*, јер глагол *скинути* у примарној семантичкој реализацији има шире, уопштеније значење него његов неправи синоним *свући* (који је прави антоним глаголу *обући*): *скинути – довести са вишег на нижи положај, спустити са неког издигнутог места на ниже место*. Занимало нас је како ће ученици разумети наведени придев и како ће одредити његов антоним.

❖ Одговори уз именицу *истина*

Табела 106: Одговори ученика ОШ у тринаестом задатку: антоними именице *истина*

П15_Истина	Број ученика	Процент
НО	7	1,34%
<i>лаж</i>	449	86,02%
<i>неистина</i>	16	3,07%
БО	50	9,58%
Укупно	522	100,00%

Резултати из табеле илуструју **веома висока** постигнућа на овом примеру (89,09%). Највећи проценат ученика основне школе уз именицу *истина* одговорио је лексемом *лаж* као њеним антонимом (**86,02%**), док је одговор *неистина* дао веома низак проценат испитаника (**3,07%**). Ови резултати потврђују податке из *Асоцијативног речника српског језика*, у коме је однос између ове две реакције на исти стимулус веома сличан. Ученицима, као и, највероватније,

већини говорника српског језика, прво на памет пада лексема *лаж*, а ову реакцију подржава и чињеница да је наведени антонимски пар неретко уџбенички пример антонимије. Иако они суштински не илуструју праву антонимију, не сматрамо да их у лекцијама треба избегавати. Веза између *истине* и *лажи* у менталном лексикону је толико чврста и много чвршћа него између *истине* и *неистине* да би било контрапродуктивно доследно наводити семантички симетричне антониме на уштрб функционисању менталног лексикона и лакоћи когнитивне обраде и разумевања антонимског односа. На семантичкој симетрији ваљало би инсистирати на вишим нивоима лексичкосемантичког образовања.

Ученици из свих градова су на првом примеру имали више од 80% тачних одговора (Нови Сад – 93,02%, Београд – 91,84%, Ниш – 91,00%, Пожаревац – 84,38%, Смедерево – 81,90%). Ученици који су након основне школе уписали филолошке гимназије имали су 100% тачних одговора. Када је посредни варијабла пола на овом подузорку, девојчице су у навођењу антонима биле мало прецизније (94,96%) од дечака (90,80%).

❖ Одговори уз глагол *презирати*

Табела 107: Одговори ученика ОШ у тринаестом задатку: антоними глагола *презирати*

П15_Презирати	Број ученика	Процент
НО	304	58,24%
обожавати	150	28,74%
волети/обожавати	3	0,57%
БО	65	12,45%
Укупно	522	100,00%

Највећи проценат ученика основне школе као антоним глагола *презирати* наводио је одговоре које смо означили као нетачне (58,24%). Убедљиво најфреквентнији међу тим одговорима био је глагол *волети* (52,30%). Више од половине ученика није ни покушавало да успостави семантичку симетрију, већ је као антоним глаголу *презирати* уписивало антоним глагола *мрзети*. Остали нетачни одговори углавном били идиосинкратичког типа. Од антонима које бисмо прихватили као очекивани (тачан) одговор ученици су наводили *обожавати* (28,74%), а у веома ретким случајевима и *волети/обожавати* (0,57%). Ако бисмо сагледали постигнућа на овом примеру, закључили бисмо да су она **ниска**. Већина ученика не успева да успостави семантичку симетрију на основу задате речи.

Највише тачних одговора имали су ученици из Новог Сада (44,19%), потом ученици из Београда (36,73%). За њима су по успешности били смедеревски гимназијалци (27,62%), потом пожаревачки (25,00%) и нишки (19,00%). Очекивано, ученици који су након основне школе уписали филолошку гимназију остварили су виши постотак тачних одговора (35,90%) од ученика који су уписали стандардну гимназију (30,21%). Значајније нижа постигнућа на овоме примеру имали су ученици који су уписали средње стручне школе (12,50%).

Занимљиво је да су дечаци у навођењу антонима глагола *презирати* били мало прецизнији (39,08%) од девојчица (38,66%).

❖ **Одговори уз придев леден**

Табела 108: Одговори ученика ОШ у тринаестом задатку: антоними придева леден

П15_Леден	Број ученика	Процент
НО	307	58,81%
врео	166	31,80%
топао/врео	2	0,38%
БО	47	9,00%
Укупно	522	100,00%

И у вези са придевом *леден* највећи проценат ученика дао је одговоре које смо означили као нетачне (58,81%). Међу њима су најзначајнији по фреквенцији били придеви *топао* (31,03%) и *врљћ* (22,99%). Видимо да је већина ученика наводила праве антониме доминанти синонимског реда коме припада придев *леден*, а то је придев *хладан*. Више од половине ученика није покушало да успостави семантичку симетрију између наведеног придева и одговарајућег антонима. Тек један део ученика (31,80%+0,38%) уз придев *леден* написао је *врео*, чиме су ови ђаци показали интуитивно разумевање односа у антонимском ланцу и потребу за успостављањем паралелизма у градијацијским односима. Уколико бисмо оценили ниво постигнућа на овом примеру на целом основношколском подузорку, рекли бисмо да су она и овде **ниска**.

Из угла просторног критеријума, ученици из Новог Сада су на овом примеру имали највиши проценат тачних одговора (41,86%), а за њима су и ученици из Ниша (35,00%) и Београда (31,97%). Нешто слабија постигнућа имали су ђаци из Смедерева (27,62%) и Пожаревца (18,75%). Они који су након основне школе уписали филолошку гимназију записали су највећи проценат тачних одговора (41,03%), док су ученици који су уписали гимназије (31,62%) били нешто слабији, али ипак успешнији од испитаника који су након осмог разреда уписали средњу стручну школу (26,79%).

Девојчице су имале за нијансу виша постигнућа на овом примеру (34,45%) од дечака (32,18%).

❖ **Одговори уз придев обучен**

Табела 109: Одговори ученика ОШ у тринаестом задатку: антоними придева обучен

П15_Обучен	Број ученика	Процент
НО	20	3,83%
свучен	106	20,31%
го/наг	275	52,68%
необучен	10	1,92%
скинут	27	5,17%
БО	84	16,09%
Укупно	522	100,00%

Да је наведеном придеву *обучен* антоним придев *свучен*, написало је 20,31% ученика, чиме је одредило његов прави антоним. Са друге стране, више од половине испитаника забележило је придев *го* (или *наг*) – 52,68%, који представљају неправне антониме придеву *обучен*. Мали проценат одговора односио се на придев *скинут* (5,17%), а још мањи на придев *необучен* (1,92%).

Због навођења већег броја неправих антонима, није забележен висок проценат нетачних одговора (3,83%). Уколико бисмо у обзир узели и праве и неправне антониме као тачан одговор, закључили бисмо да су ученичка постигнућа на овом примеру **веома висока (80,08%)**.

Највиши проценат тачних одговора бележимо код ученика нишке гимназије (83,00%). За нијансу слабија постигнућа остварили су ђаци пожаревачке (78,12%), новосадске (76,74%) и београдских гимназија (74,15%). Најслабије резултате процентуално бележе ученици из Смедерева (67,62%).

Ђаци који су уписали филолошке гимназије били су најуспешнији на овом примеру (84,62%), а за њима следе испитаници који су уписали стандардне гимназије (75,18%), те ученици који су школовање наставили у средњој стручној школи (66,07%).

Између дечака и девојчица на овом примеру се не бележи разлика у постигнућима (дечаци – 75,86%, девојчице – 75,63%).

б) Средња школа

На обе варијанте средњошколског теста (Б.1, Б.2) овај задатак налазио се такође на петнаестој позицији и био је обogaћен једним додатним захтевом (Б):

15.	<p>А. Поред сваке речи напишите њен антоним.</p> <p>истина – _____ презирати – _____ леден – _____ обучен – _____</p> <p>Б. Подвуците пар антонима у низу.</p> <p>време – невреме, правда – неправда, воља – невоља</p>
-----	---

У захтеву под А све је било идентично као за основну школу. Што се тиче захтева под Б, у њему су понуђена три пара лексема, при чему други члан има префикс *не-*. Међу њима је требало идентификовати онај пар који представља антониме. Тачан одговор био је пар истокоренских антонима **правда – неправда**. Међу осталим понуђеним паровима нема антонимског односа (*време – невреме, воља – невоља*).

❖ А: одговори уз именицу *истина*

Табела 110: Одговори ученика СШ у тринаестом задатку: антоними именице истина

П15_А_Истина	Број ученика	Процент
лаж	439	82,83%
неистина	73	13,77%
БО	18	3,40%
Укупно	530	100,00%

На основу табеле можемо видети да су сви ученици средње школе који су одговорили на задатак написали један од два тачна одговора. У највећем постотку ученици су се определили за антоним **лаж (82,83%)**, док је значајно нижи проценат ученика навео одговор **неистина (13,77%)**. Постигнућа на овом примеру спадају у **веома висока (96,60%)**, као и у основној школи. Дакле, и

на средњошколском нивоу преовлађује антоним који са именицом *истина* има чвршћу везу у менталном лексикону. Ипак, запажамо да је међу одговорима ученика средње школе заступљенији одговор *неистина* него код основношколских испитаника (3,07%). То показује постепеност сазревања осећаја за увиђање семантичких нијанси међу речима.

У сваком граду ученици су постигли више од 90% тачних одговора (Београд – 98,51%, Нови Сад – 97,85%, Ниш – 97,17%, Пожаревац – 93,33% и Смедерево – 90,36%). Начелно посматрано, не уочавају се значајне разлике у постигнућима међу ученицима ПМ и ДЈ смера (ПМ – 95,80%, ДЈ – 96,89%).

На овом примеру ученици средње стручне школе процентуално су остварили највиши успех (98,08%), а за њима ученици филолошке гимназије (97,87%) и стандардних гимназија (96,29%).

Девојчице су имале за нијансу виша постигнућа (98,39%) од дечака (94,32%).

❖ **А: одговори уз глагол *презирати***

Табела 111: Одговори ученика СШ у тринаестом задатку: антоними глагола *презирати*

П15_А_Презирати	Број ученика	Процент
НО	316	59,62%
обожавати	176	33,21%
волети/обожавати	3	0,57%
БО	35	6,60%
Укупно	530	100,00%

Према резултатима из табеле, видимо да је највећи проценат ученика дао одговор који се квалификовао као нетачан (59,62%). Међу њима убедљиво доминира глагол *волети* (52,83%), док су остали одговори (попут глагола *ценити*, *дивити се*) били углавном идиосинкратички (са апсолутном фреквенцијом јављања 1). Одговор *обожавати*, који смо квалификовали као тачан, будући да се његовим одабиром изражава ученички осећај и потреба за семантичким градирањем, јавио се у **33,21%** (+0,57%) одговора, што је мало више него код ученика основне школе (28,74%). Резултати везани за овај пример припадају **ниским** постигнућима.

Ученици гимназија из Београда, Пожареваца и Новог Сада имали су највећи постотак овог одговора (Београд – 40,30%, Пожаревац – 40,00%, Нови Сад – 39,78%). Док су остали гимназијалци процентуално били нешто слабији (Ниш – 24,53%, Смедерево – 16,87%). У већини градова (осим у Смедереву) ДЈ смер био је нешто успешнији од постигнућа ученика на ПМ смеру. Укупно посматрано, ученици ДЈ смера имали су 38,86% тачних одговора, а ученици ПМ смера 26,05%.

Према типу средње школе, ученици средње стручне школе били су успешнији (40,38%) од филолога (38,30%) и других гимназијалаца (31,79%).

Девојчице су на овом примеру постигле боље резултате (41,40%) од дечака (26,14%).

❖ **A: одговори уз придев леден**

Табела 112: Одговори ученика СШ у тринаестом задатку: антоними придева леден

П15_А_Леден	Број ученика	Процент
НО	282	53,21%
врео	218	41,13%
топао/врео	1	0,19%
БО	29	5,47%
Укупно	530	100,00%

Табела показује да је **41,13%** (+0,19%) ученика средње школе као антоним придева *леден* навело придев *врео*, што показује да су ови ученици осетили да придев *леден* означава јачи степен хладноће, коме треба супротставити придев којим се означава већи степен *топлоте*. Постотак ученика средње школе који су дали на овом месту тачан одговор већи је него на подузорку ученика основне школе (31,80%), па су њихова постигнућа на овом примеру **средње ниска**. Међу одговорима које смо квалификовали као нетачне (53,21%) убедљиво су доминирали придеви *топао* (26,98%) и *врућ* (21,70%). Дакле, око половине ученика није осетило потребу за семантичким градирањем, па је најчешће наводило антониме придева *хладан*, доминанте синонимског реда коме припада придев *леден*.

Ученици пожаревачке гимназије забележили су највећи постотак тачних одговора (60,00%), док су остали гимназијалци имали нешто слабија постигнућа: Београд – 43,28%, Нови Сад – 43,01%, Ниш – 42,45% и Смедерево – 27,71%.

У појединачним градовима не бележимо значајне разлике међу постигнућима ученика ДЈ и ПМ смерова, осим у Београду, где су успешнији били ученици ПМ смера (51,39%) од ДЈ смера (33,87%). Посматрано на нивоу целог средњошколског подузорка, ова два смера имала су приближна постигнућа (ДЈ – 39,38%, ПМ – 41,60%).

Ученици филолошких гимназија били су најуспешнији (57,45%), док су нешто слабији били остали гимназијалци (40,60%) и ученици средње стручне школе (30,77%).

Девојчице су и на овом примеру показале већи осећај за семантичко нијансирање (41,94%) од дечака (32,95%), уписујући већи постотак тачних одговора.

❖ **A: одговори уз придев обучен**

Табела 113: Одговори ученика СШ у тринаестом задатку: антоними придева обучен

П15_А_Обучен	Број ученика	Процент
НО	20	3,77%
свучен	92	17,36%
го/наг	327	61,70%
необучен	37	6,98%
скинут	9	1,70%
БО	45	8,49%
Укупно	530	100,00%

Прави антоним придева *обучен* навело је 17,36% ученика средње школе. Једино су на овом примеру они показали мало слабији успех од основношколских испитаника (20,31%). Најфреквентнији одговор био је неправи антоним *го* (и ређе *наг*) са 61,70% јављања. Од осталих неправих антонима значајно ређе јављали су се придеви *необучен* (6,98%) и *скинут* (1,70%). Нетачних одговора било је само 3,83%, захваљујући великом постотку правих и неправих антонима, које смо оквалификовали као тачне одговоре (**87,74%**). Постигнућа ученика средње школе на овом примеру сврставају се у **веома висока**.

Ученици гимназије у Пожаревцу забележили су највећи проценат тачних одговора (93,33%), а потом и ученици београдских гимназија (88,81%), нишке (87,74%), новосадских (84,95%) и смедеревске (79,52%). У Београду и Смедереву успешнији су били ученици ПМ смера (Београд – 91,67%, Смедерево – 81,03%) од ученика ДЈ смера (Београд – 85,48%, Смедерево – 76,00%), док су у Новом Саду и Нишу „друштвењаци” имали више тачних одговора (Нови Сад – 89,29%, Ниш – 88,00%) од „природњака” (Нови Сад – 78,38%, Ниш – 87,50%). Посматрано на нивоу целог гимназијског подузорка, готово да нема разлика у постигнућима међу овим смеровима (ДЈ – 86,01%, ПМ – 86,13%).

Ученици филолошке гимназије остварили су највећи постотак тачних одговора (93,62%), док су остали гимназијалци били нешто слабији (86,08%), као и ученици средњих стручних школа (78,85%).

Узмемо ли у обзир варијаблу пола, резултати показују да су девојчице и на овом примеру дале мало већи проценат тачних одговора (86,02%) од дечака (82,95%).

❖ Укупан број тачних одговора на целом захтеву (А)

Табела 114: Број тачних одговора ученика СШ у тринаестом задатку (А)

П15_А_Број тачних одговора	Број ученика	Процент
0	12	2,26%
1	141	26,60%
2	199	37,55%
3	129	24,34%
4	49	9,25%

Из табеле читамо да је највећи проценат ученика – 37,55% – на овом захтеву написао два тачна одговора (од четири), док је **сва четири примера тачно урадило** само **9,25%** ученика средње школе. Из перспективе апсолутно тачно решеног захтева ова постигнућа су **веома ниска**.

Највећи проценат апсолутно тачних одговора налазимо у Новом Саду (15,05%), потом у Београду (13,43%) и Пожаревцу (13,33%). Значајно слабији нижи постотак сасвим тачних одговора забележили су ученици из Ниша (2,83%) и Смедерева (1,20%).

Гимназијалци ДЈ смера имали су процентуално више апсолутно тачних одговора (10,36%) од ученика ПМ смера (7,56%).

Убедљиво најуспешнији били су ученици филолошке гимназије (17,02%), док су остале групе испитаника биле слабије (гимназије – 8,82%, средње стручне школе – 5,77%).

Девојчице су имале већи проценат апсолутно тачних одговора (15,05%) од дечака (9,09%).

❖ Б: истокоренски антоними

У овом, петнаестом, задатку на тесту за средњу школу нашао се и захтев у коме је требало међу понуђеним лексемским паровима препознати антонимски пар *правда–неправда*.

Табела 115: Број тачних одговора ученика СШ у тринаестом задатку (Б)

П15_Б_Н/Б/Т	Број ученика	Процент
НО	59	11,13%
Полугачно	26	4,91%
БО	73	13,77%
ТО	372	70,19%
Укупно	530	100,00%

Запажамо да је **70,19%** ученика захтев под Б решило тачно, док је 4,91% испитаника уз тачан одговор подвукао и један нетачан. На захтеву препознавања антонимичности истокоренских лексема ученици остварују **висока** постигнућа. Нетачних одговора било је 11,13%, док је омисија било нешто више (13,77%).

Највећи проценат тачних одговора остварили су новосадски гимназијалци (83,87%), а за њима и пожаревачки (80,00%). Мало нижи постотак тачних одговора имали су ученици београдских гимназија (74,63%), док су још мање успешни били нишки (59,43%) и смедеревски ученици (54,22%).

Ученици ПМ смера имали су већи проценат тачних одговора у Београду – 84,72% – и Смедереву – 60,34% од ученика ДЈ смера у овим градовима – Београд: 62,90%, Смедерево: 40,00%. Са друге стране, у Новом Саду и Нишу успешнији је био ДЈ смер (Нови Сад – 94,64%, Ниш – 62,00%) од ПМ смера (Нови Сад – 67,57%, Ниш – 57,14%). Посматрано на укупном гимназијском средњошколском подзоруку, разлике у постигнућима међу овим смеровима готово да не постоје (ДЈ – 68,91%, ПМ – 69,33%).

И на овом захтеву ученици филолошке гимназије остварили су већи проценат тачних одговора (87,23%) од других испитаника (гимназија – 69,14%, средња стручна школа – 63,46%).

Разлике у проценту тачних одговора између испитаника мушког и женског пола готово да не постоје (дечац – 68,18%, девојчице – 69,65%).

8.4.9.7.2. Антоними у контексту

На оба теста једним задатком испитана је способност уочавања контекстуално условљене антонимије. На тестовним варијантама за основну школу (А.1, А.2) тај задатак био је на четрнаестом месту, док је на средњошколским варијантама заузимао различите позиције: на тесту Б.1 деветнаесту, а на тесту Б.2 четврту.

14.	Заокружи слово испред реченице у којој се подвучене речи супротстављају по значењу само у контексту дате реченице (али не и изван ње). а) Треба сачувати <u>бели</u> динар за <u>црне</u> дане. б) Есеј мора бити јасан и имати <u>главу</u> и <u>реп</u> . в) Што <u>трезан</u> мисли, <u>пијан</u> говори.
-----	--

У инструкцији задатка није употребљен термин *неправи антоними* будући да га нема у основношколским уџбеницима, те би могао збунити ученике уколико га на часовима лексикологије нису помињали. На средњошколском тесту пак биће употребљена управо наведена термилошка синтагма. Тај задатак (односно његова инструкција) изгледао/ла је овако:

19.	Заокружите слово испред реченице у којој су подвучене речи неправи антоними . а) Треба сачувати <u>бели</u> динар за <u>црне</u> дане. б) Есеј мора бити јасан и имати <u>главу</u> и <u>реп</u> . в) Што <u>трезан</u> мисли, <u>пијан</u> говори.
-----	---

У реченицама под словима а) и в) јављају се придевски антоними који се остварују изван контекста (*бео–црн*; *трезан–пијан*). У примеру наведеном под **б)** подвучене су именице *глава* и *реп*, које примарно означавају делове тела животиње и међу којима не постоји супротстављено значење. Међутим, када се јаве у контексту у секундарним значењима „почетка” и „завршетка”, међу њима се успоставља однос неправих антонимије.

а) Основна школа

Табела 116: Укупан резултат ученика ОШ на четрнаестом задатку

П14 Н/Б/Т	Број ученика	Процент
НО	217	41,57%
БО	49	9,39%
ТО	256	49,04%
Укупно	522	100,00%

На основу сумарног резултата приказаног у табели видимо да је скоро сваки други ученик основне школе (**49,04%**) тачно решио овај задатак. Нетачних одговора било је 41,57%, а омисија 9,39%. Овај резултат показује да су ученичка постигнућа на задатку препознавања супротстављених значења речи у контексту **средње ниска**.

Табела 117: Сви одговори ученика ОШ на четрнаести задатак

П14 (одговори)	Број ученика	Процент
9	49	9,39%
а	75	14,37%
а, в	8	1,53%
б	256	49,04%
в	134	25,67%
Укупно	522	100,00%

Међу нетачним одговорима ученици су се најчешће опредељивали за трећу опцију (*трезан–пијан*) (25,67%), док је мањи број ученика сматрао тачним само примере из реченице под а) *бели–црни* (14,37%). Веома мали број ученика заокружио је оба нетачна одговора (1,53%).

Ученици из Новог Сада на овом задатку забележили су највећи број тачних одговора (58,14%), а затим нишки (56,00%), па београдски ђаци (55,10%). За нијансу нижи постотак

успешности имали су ученици из Пожаревца (53,12%), а док су се ђаци из Смедерева најтеже снашли са овим задатком (39,05%).

Ученици који су после основне школе уписали филолошке гимназије забележили су – неочекивано – најнижи постотак успешности (35,90%); боља постигнућа имали су ученици који су уписали средње стручне школе (39,29%), а најуспешнији на овом задатку били су ђаци из стандардних гимназија (51,52%).

Између девојчица и дечака није забележена разлика у постигнућима (девојчице – 52,94%, дечаци – 51,72%).

б) Средња школа

Табела 118: Укупан резултат ученика СШ на деветнаестом / четвртом задатку

П19_Н/Б/Т	Број ученика	Процент
НО	115	21,70%
БО	22	4,15%
ТО	393	74,15%
Укупно	530	100,00%

На основу резултата наведених у табели видимо да је **74,15%** ученика средње школе тачно решило овај задатак, значајно успешније него ученици основне школе (49,04%). Њихова постигнућа у препознавању неправих антонимије оцењују се као **висока**. Нетачних одговора било је 21,70%, док је омисија веома мало – 4,15%.

Табела 119: Сви одговори ученика СШ на деветнаести / четврти задатак

П19 (одговори)	Број ученика	Процент
9	22	4,15%
а	75	14,15%
а, в	1	0,19%
б	393	74,15%
в	39	7,36%
Укупно	530	100,00%

За разлику од ученика основне школе, најфреквентнији нетачни одговор у тестовима средњошколских испитаника био је пример под а), у коме су се јавили придеви *бео* и *црн*. Претпостављамо да су се ученици одређивали за овај одговор због тога што су наведени придеви употребљени у изведеним значењима (*бели динар*, *црни дани*). Значајно мање било је одговора под в) (7,36%), у коме прави придевски антоними *трезан–пијан* имају именичку вредност.

Ученици новосадских и пожаревачке гимназије у овом задатку имали су највећа постигнућа (Нови Сад – 80,65%, Пожаревац – 80,00%). Од њих су нешто слабији били београдски (76,12%) и нишки (73,58%) гимназијалци, док су ученици из Смедерева и на овом узрасном нивоу имали најнижа постигнућа (59,04%).

У Београду и Смедереву ученици ПМ смерова били су успешнији од ученика ДЈ смерова (ПМ: Београд – 79,17%, Смедерево – 60,34%; ДЈ: Београд – 72,58%, Смедерево – 56,00%). Са друге стране, ДЈ смер бележи већа постигнућа у Новом Саду и Нишу од ученика ПМ смера (ПМ: Нови Сад – 70,27%, Ниш – 66,07%; ДЈ: Нови Сад – 87,50%, Ниш – 82,00%). Посматрано на целом средњошколском подзорку, ученици ДЈ смера били су мало успешнији (77,20%) од ученика ПМ смера (70,17%).

Филолози на овом задатку предњаче у односу на остале испитанике (89,36%). Ученици стандардних гимназија имали су 73,32% тачних одговора, а ученици средње стручне школе 67,31%.

Резултати анализе ученичких одговора са тестовних варијаната (Б.1 и Б.2) показују да позиција задатка на тесту није утицала на његово решавање. На првој (Б.1) варијанти записано је 74,01% тачних одговора, а на другој (Б.2) 74,34%.

Када је у питању пол испитаника, овде не уочавамо значајну разлику у процентуалним постигнућима између дечака (72,73%) и девојчица (74,19%).

8.4.9.7.3. Закључак о антонимији

Антоними су на тесту за основну школу испитани кроз три задатка, а на тесту за средњу школу кроз два. Задатак више који су имали ученици основне школе био је теоријског типа и односио се на дефинисање антонима, док су преостала два задатка била практична и корелирала са готово идентичним задацима на средњошколском тесту.

Ученици основне школе су остварили боља постигнућа на теоријском питању (када је требало одредити шта су антоними) (80,93%) него на практичним задацима у вези са изолованим и контекстуалним антонимима (66,82%).³¹³ Исти закључак важио је и за синонимију. Дакле, ученици знају термин и дефиницију антонима, али када их треба одредити (превасходно у контексту) чешће ће се наћи у дилеми. Ова чињеница упућује на потребу за већим бројем задатака и примера на којима ће ученици вежбати антонимијске релације.

Узмемо ли у обзир географски критеријум, можемо уочити да су се ученици из Смедерева на оба узрасна нивоа најслабије снашли са практичним питањима у вези са антонимима. Што се осталих градова тиче, резултати варирају и у зависности од појединачних примера и у зависности од узраста.

На основношколском нивоу ученици који су након основне школе уписали филолошку гимназију у начелу предњаче, мада не бележе највише резултате на сваком захтеву. Иста је ситуација и са средњошколским узрастом – ученици филолошких гимназија начелно имају највиши постотак тачних одговора.

Ученици средње школе остварили су просечно виша постигнућа (83,16%) на задацима у вези са антонимима од ученика основне школе (66,82%).

³¹³ Из просечног постигнућа на задатку на коме је требало уписати антоним задатим лексемама искључили смо одговоре на примере *презирати* и *леден*, јер је захтев у вези са њима више био асоцијативног типа и испитивао је ученички избор, те осећај за семантичко градирање. На таквим примерима не можемо испитивати познавање антонима, поготово не у основној школи, тим пре што они немају своје праве антониме. Са друге стране, у обзир смо узели само одговоре на примере *истина* и *обучен*, који имају и праве и неправне антониме, а оба типа одговора евалуирали смо као тачне. Ово је примењено у истом задатку за оба узраста (ОШ и СШ).

Не налазимо значајну разлику у просечним постигнућима ДЈ смера (67,87%) и ПМ смера (64,85%).

Као и у вези са синонимијом, на основношколском нивоу задатак затвореног типа показао се тежим (77,42%) од истог задатка отвореног типа (84,43%), што је индуковало закључак да тип задатка не одређује нужно и његов ниво тежине. Јак дистрактор умногоне може отежати затворени задатак и учинити га захтевнијим од отвореног.

Позиција задатка на тесту код старијих испитаника не утиче на ученичка постигнућа на њему.

Утврдили смо да је на оба узраста (ОШ и СШ) задатак у вези са изоловано датим антонимима решен успешније (ОШ – 84,59%, СШ – 92,17%) него задатак којим се испитује контекстуална антонимија (ОШ – 49,04%, СШ – 74,15%). Овај резултат подржан је и чињеницом да је у уџбеницима слабо успостављена веза између антонимије и полисемије.

Иако је у просечним постигнућима женски пол у благој предности на оба узраста (ОШ – 72,87%, СШ – 70,84%) у односу на мушки пол (ОШ – 68,58%, СШ – 66,82%), та разлика је минимална.

8.4.9.8. Паронимија

Иако се паронимија према новим програмима наставе и учења обрађује само на средњошколској настави, примери, а некада и дефиниција, ове појаве јављају се у понеким основношколским уџбеницима. Отуда ће се један теоријски и један практични задатак у вези са паронимијом наћи на оба теста – и за основну, и за средњу школу. На основу њих испитује се у којој мери ученици познају овај парадигматски лексички однос.

8.4.9.8.1. Шта су пароними?

Први (теоријски) задатак био је полуанкетног типа. На основношколском А.1 тесту заузимао је седамнаесто место, док је на варијанти А.2 био на другој позицији. Идентичан распоред ови задаци имали су и на средњошколским тестовним варијантама (Б.1 – 17, Б.2 – 2).

17.	Термин ПАРОНИМИ ти је (заокружи слово испред одговора који се тиче твог познавања овог термина): а) потпуно непознат, сада први пут чујеш за њега; б) познат, али ниси сигуран/сигурна шта тачно значи; в) познат, он означава _____. (Ако је твој одговор под в), допуни реченицу.)
-----	--

Наведеним задатком проверава се да ли ученици познају термин *пароним*, односно знају ли шта он означава. Од понуђених одговора могли су одабрати опцију а), којом изражавају потпуно непознавање наведеног термина, потом опцију б), којом ће изразити само пасивно или делимично познавање, и најзад – опцију в), која би требало да значи познавање термина и његовог значења. Ипак, тек на основу одговора у оквиру ове опције можемо одредити да ли је њихово познавање категорије *паронима* заиста стварно или је привидно.

1) Основна школа

Табела 120: Одговори ученика ОШ на седамнаести / други задатак

П17 (одговори)	Број ученика	Процент
9	23	4,41%
а	261	50,00%
б	219	41,95%
в	19	3,64%
Укупно	522	100,00%

На основу резултата из табеле видимо да је за половину ученика основне школе термин *пароним* сасвим непознат (50,00%), док је 41,95% ученика означило да је овај термин чуло али да не зна на коју се појаву односи. Само 3,64% ученика било је сигурно да познаје термин и покушало да дефинише парониме. Ипак, ако у бази погледамо њихове одговоре, видећемо да их је још мање. Одговора које бисмо признали као тачне има 10, што је само **1,92%** укупног основношколског подузорка. Реч је о следећим дефиницијама:

- речи које се изговарају или пишу на сличан начин, али имају различита лексичка значења (1);
- речи које се разликују нпр. у једном слову и имају другачије значење (*црвенети–црвенити*) (1);
- речи које се слично пишу, али су различита по значењу (1);
- речи које су слично написане, али имају различита значења (3);
- речи сличног гласовног склопа, али различите по постанку и значењу (2);
- речи сличног гласовног склопа, али различитог значења (*љубимац/љубитељ*) (1);
- речи сличног облика и сличног значења (1).

Само је у једној дефиницији наведено *слично* значење међу паронимима, док се у осталим, условно прихватљивим, дефиницијама истиче *различито* или *другачије* значење.

Будући да је број тачних одговора веома мали, а постигнућа ученика основне школе **веома ниска**, у вези са овим питањем нећемо приказивати вредности у односу према независним варијаблама.

2) Средња школа

Табела 121: Одговори ученика СШ на седамнаести / други задатак

П17 (одговори)	Број ученика	Процент
9	13	2,45%
а	232	43,77%
б	253	47,74%
в	32	6,04%
Укупно	530	100,00%

На основу резултата приказаних у табели видимо да је за 43,77% ученика средње школе термин *пароним* потпуно непознат, док је за 47,74% ученика овај термин тек пасивно/делимично познат. Само 6,04% ученика изјавило је да познаје значење термина *паронима*, што је за нијансу више него код ученика основне школе. Ипак, ако погледамо њихове одговоре, и овде се тај проценат додатно смањује. Тачне или условно прихватљиве дефиниције паронима јављају се на

17 тестова, односно на само **3,21%** укупног средњошколског подузорка, што је за нијансу више него код ученика основне школе. Ученици су на следеће начине дефинисали парониме:

- када речи имају сличан облик а различито значење (читко, читљиво) (1);
- речи које слично звуче, а различито значење (4);
- две сличне речи другачијег значења (1);
- речи које слично звуче а имају различито значење (1);
- речи које се слично пишу, а имају различито значење (4);
- речи истог корена, а различитог значења (1);
- речи које се слично пишу/изговарају, а имају различито значење (1);
- речи сличног гласовног склопа, а различите по значењу и настанку (1);
- речи сличног облика, а другачијег значења (1);
- речи сличног облика и корена, али различитог значења (1);
- речи које су сличне, али нису истог значења (1).

Ученици су формулисали једанаест дефиниција које би могле конкурисати школској дефиницији паронима, уз мање нужне корекције. Иако су оне разуђеније него одговори ученика основне школе, запажамо да се ни у једној од њих не јавља *слично* значење међу паронимима, већ се у свима помиње *различито*, *другачије* или [које] *није исто*, без истицања повезаности међу њима. Критеријум заједничког корена јавио се само на овом узрасном нивоу, и то на два места.

Детаљније укрштање ове варијабле са другим независним варијаблама нећемо представљати јер је број тачних одговора веома мали. Можемо закључити да ученици средње школе имају **веома ниско** теоријско знање о паронимима. Будући да су лексикологију учили школске године када нови програм наставе и учења за трећи разред још није ступио на снагу, овај резултат је донекле и оправдан. Ипак, на основу њега можемо закључити да је на новим уџбеницима, приручницима и наставницима озбиљан задатак да ученике темељно уведу у законитости (н)овог парадигматског лексичког односа.

8.4.9.8.2. Пароними у контексту

У једном задатку, који је био идентичан за ученике основне и средње школе, испитана је исправна употреба паронима у задатом контексту. На варијантама А.1 и Б.1 он је био на двадесетом месту, а на варијантама А.2 и Б.2 на петој позицији.

20.	Следеће реченице допуни једном од понуђених речи. Заокружи слова испред тачних одговора.
	1) Овај писмени састав је потпуно _____! а) неразумљив б) неразуман
	2) Представа коју смо гледали била је _____. а) фасцинирана б) фасцинантна
	3) _____ музичког програма певао је заједно са публиком. а) водич б) водитељ
	4) Један _____ зграде обавестио нас је да ће вечерас правити журку. а) станар б) становник

Прва два примера заснована су на избору једног од два придевска паронима (*неразумљив–неразуман*; *фасциниран–фасцинантан*), а друга два на именичким паронимима (*водич–водитељ*, *станар–становник*). У примеру под бројем **1)** требало је употребити лексему **а) неразумљив** – „који се не може или се тешко може разумети, тешко схватљив; неразговетан”, јер придев *неразуман* превасходно значи „који не расуђује разборито, паметно, неразборит”. У примеру под **2)** тачан одговор био је **б) фасцинантна** – „који очарава, опчињава, опсењује, очаравајући; диван”, док понуђени нетачан одговор, *фасциниран*, значи [оног који је] „очаран, опчињен,

зативљен, опсењен”. Тачан одговор у примеру под **3)** јесте **б) водитељ** – „онај који води програм на телевизији, радију или на некој приредби, забави”, док лексема *водич* превасходно има значење „онај који прати некога показујући му пут; путовођа” и не остварује се у наведеном значењу лексеме *водитељ*. У последњем примеру, под **4)**, тачан одговор је **а) станар** – „онај који станује у неком стану, закупник стана”, док се лексема *становник* не јавља у овом значењу, већ означава оног „који је негде стално или привремено настањен, житељ” (нпр. неког града, државе и сл.).

1) Основна школа

Табела 122: Сви одговори ученика ОШ на сваки ајтем у двадесетом / петом задатку

Ајтем →	1)		2)		3)		4)	
П20/5	Број ученика	Процент	Број ученика	Процент	Број ученика	Процент	Број ученика	Процент
БО	5	0,96%	5	0,96%	5	0,96%	5	0,96%
а	451	86,40%	2	0,38%	21	4,02%	489	93,68%
б	66	12,64%	515	98,66%	496	95,02%	28	5,36%
Укупно	522	100,00%	522	100,00%	522	100,00%	522	100,00%
As (TO)	93,44%							

На основу резултата у табели закључујемо да су ученици основне школе на сваки ајтем у задатку дали више од 80% тачних одговора (у просеку **93,44%**), што њихова постигнућа на овом пољу сврстава у **веома висока**. Закључујемо да ученици лако и успешно употребљавају одговарајући паронимски пар у контексту, али им недостаје теоријско знање о њима. Међу понуђеним паровима највише колебања изазвао је пар *неразумљив–неразуман*, што је и очекивано, будући да бисмо их према њиховим полисемантичким структурама у Једнотомнику одредили као паросинонине: секундарно значење речи *неразуман* синонимно је са основним значењем придева *неразумљив* „2. неразумљив, неразговетан (о речима, говору, језику)”. У вези са осталим паронимским паровима, ђаци су имали преко 90% тачних одговора.

❖ *Неразумљив – неразуман.*

Највиша постигнућа на овом паронимском пару остварили су ученици из Пожаревца (96,88%) и Новог Сада (95,35%), а потом и ђаци из Ниша (86,00%), Београда (85,03%) и Смедерева (80,00%).

Ученици који су уписали средње стручне школе били су успешнији (91,07%) од ученика који су отишли у стандардне гимназије (85,95%) или филолошке гимназије (84,62%).

Не уочавају се значајне разлике у постигнућима на тесту А.1 (87,10%) и А.2 (85,38%).

Дечаци су на овом примеру били мало успешнији (88,51%) од девојчица (82,35%).

❖ *Фасциниран – фасцинантан.*

Ученици нишке и београдске гимназије решили су овај захтев са 100,00% тачних одговора, а за њима су по успешности били новосадски (97,67%), смедеревски (97,14%) и пожаревачки ђаци (96,88%).

Ученици који су уписали филолошке гимназије решили су овај захтев апсолутно тачно (100,00%), али и они који су уписали стандардне гимназије (98,83%) и средње стручне школе (96,43%) нису много заостајали.

Готово да нема разлика у постигнућима на варијанти А.1 (98,39%) и варијанти А.2 (99,06%).

Такође, није значајна ни разлика по полу испитаника. Девојчице су имале 100,00% тачних одговора, а дечаки 98,85%.

❖ *Водич – водитељ.*

Ученици из Београда записали су највише тачних одговора (95,92%), а за њима и ученици из Смедерева (94,29%). Сличан постотак остварили су и ђаци из Пожаревца (93,75%), Новог Сада (93,02%) и Ниша (93,00%).

Они ученици који су уписали средњу стручну школу процентуално су били најуспешнији (98,21%), док су они који су уписали филолошку гимназију били за нијансу слабији (97,44%). Још нижа постигнућа имали су остали гимназијалци (94,38%).

Не уочавају се значајне разлике у постигнућима на варијантама тестова: А.1 – 94,84%, А.2 – 95,28%.

Испитаници мушког пола бележе благу али не значајну предност (97,70%) у односу на испитанике женског пола (94,96%).

❖ *Станар – становник.*

На последњем пару примера пожаревачки гимназијалци остварили су највиша постигнућа (96,88%), а за њима и нишки ученици (95,00%). Ђаци из Београда забележили су 93,88% тачних одговора, из Смедерева 92,38%, а из Новог Сада 88,37%.

Ученици који су након основне школе уписали филолошку гимназију остварили су на овом примеру највиша постигнућа (97,44%). За нијансу слабији су били ученици који су уписали стандардне гимназије (93,44%) или средње стручне школе (92,86%).

Ни на овом задатку се не бележе значајне разлике у постигнућима на тестовним варијантама А.1 (94,19%) и А.2 (92,92%).

Дечаки су на овом примеру имали нешто виши проценат тачних одговора (95,40%) од девојчица (92,44%), али разлика међу њима није значајна.

2) Средња школа

Табела 123: Сви одговори ученика СШ на сваки ајтем у двадесетом / петом задатку

Ајтем →	1)		2)		3)		4)	
	Број ученика	Процент	Број ученика	Процент	Број ученика	Процент	Број ученика	Процент
БО	5	0,94%	3	0,57%	3	0,57%	3	0,57%
а	474	89,43%	4	0,75%	15	2,83%	512	96,60%
б	51	9,62%	523	98,68%	512	96,60%	15	2,83%
Укупно	530	100,00%	530	100,00%	530	100,00%	530	100,00%
As (ТО)	95,33%							

Резултати из табеле показују да су постигнућа испитаника средње школе на сваки ајтем појединачно била изнад 80,00%, односно да је просечни проценат тачних одговора на овом задатку износи **95,33%**, што га сврстава у **веома висока** постигнућа. Као и ученици основне школе, и старији испитаници највише колебања исказали су у вези са првим примером придевских пар(сино)нима (*неразумљив–неразуман*) (89,43%), што смо и очекивали. Највише тачних одговора имао је паронимски пар *фасциниран–фасцинантан* (98,68%), док су постигнућа у вези са оба именичка паронимска пара (*водич–водителј; станар–становник*) била идентична (96,60%).

❖ *Неразумљив – неразуман.*

Гимназијалци из Пожаревца су апсолутно тачно решили захтев у вези са наведеним паронимским паром (100,00%), а слична постигнућа имали су и ученици гимназија из Новог Сада (97,85%). Нешто нижи проценат тачних одговора имали су ученици из Београда (87,31%), Смедерева (86,75%) и Ниша (79,25%).

На укупном средњошколском подузорку међу гимназијским смеровима нема значајних разлика у постигнућима (ДЈ – 88,60%, ПМ – 87,39%). Оне се могу уочити на плану неких појединачних градова (Смедерево: ДЈ – 76,00%, ПМ – 91,38%; Ниш: ДЈ – 88,00%, ПМ – 71,43%), док у другим градовима готово да нема варијација (Београд: ДЈ – 85,48%, ПМ – 88,89%; Нови Сад: ДЈ – 98,21%, ПМ – 97,30%).

Ученици филолошких гимназија постигли су највећи постотак тачних одговора (97,87%). За њима следе ученици средњих стручних школа (94,23%), а потом ученици стандардних гимназија (87,94%).

Не бележимо значајну разлику у постигнућима на тестовним варијантама (Б.1 – 88,82%, Б.2 – 90,27%), што ће рећи да позиција задатка на тесту није нарочито утицала на његово решавање.

Постигнућа девојчица су за нијансу виша (90,32%) од постигнућа дечака (86,36%).

❖ *Фасциниран – фасцинантан.*

Овај придевски паронимски пар најуспешније су решили новосадски гимназијалци (100,00%), а потом и ученици гимназије у Смедереву (98,80%), Београду (98,51%), те Нишу (97,17%) и Пожаревцу (93,33%).

Значајне разлике међу гимназијским смеровима на укупном средњошколском подузорку нису забележене (ДЈ – 99,48%, ПМ – 97,48%), а нема сигнификантних разлика међу смеровима ни на нивоу појединачних градова: Београд (ДЈ – 98,39%, ПМ – 98,61%), Ниш (ДЈ – 100,00%, ПМ – 94,64%), Нови Сад (ДЈ – 100,00%, ПМ – 100,00%), Смедерево (ДЈ – 100,00%, ПМ – 98,28%).

Ученици филолошке гимназије, као и ученици средњих стручних школа остварили су 100,00% тачних одговора, док је међу ученицима стандардних гимназија било 98,38% успешности.

Позиција задатка на тесту ни на овом ајтему није била значајна (Б.1 – 98,03%, Б.2 – 99,56%).

Можемо запазити да су девојчице на овом примеру биле за нијансу успешније (100,00%) од дечака (96,59%).

❖ *Водич – водитељ.*

Ученици пожаревачке гимназије на овом примеру бележе 100,00% тачних одговора, а за њима и новосадски гимназијалци – 98,92%. За нијансу слабији били су ученици смедеревске (96,39%), нишке (96,23%) и београдске гимназије (95,52%).

Ни на овом примеру нема значајних разлика у постигнућима гимназијских смерова (ДЈ – 96,89%, ПМ – 96,64%). Најмања разлика остварена је у Новом Саду (ДЈ – 98,21%, ПМ – 100,00%), потом у Нишу (ДЈ – 98,00%, ПМ – 94,64%) и Београду (ДЈ – 93,55%, ПМ – 97,22%), а минимално већа у Смедереву (ДЈ – 100,00%, ПМ – 94,83%).

Најуспешнији резултат остварили су ученици филолошке гимназије (100,00%), за њима и други гимназијалци (96,75%), а потом и ученици средње стручне школе (92,31%).

Положај задатка на тесту није имао утицај на решавање овог паронимског пара (Б.1 – 96,38%, Б.2 – 96,90%).

Ни на овом примеру не бележимо сигнификантне разлике у постигнућима различитих полова: девојчице: 96,77%, дечаки: 94,32%.

❖ *Станар – становник.*

Ученици из Пожаревца и Новог Сада наведени пример решили су апсолутно тачно (100,00%), а приближан успех остварили су и гимназијалци из Београда (97,01%). Смедеревски ђаци имали су за степен мање успешности (95,15%), као и ученици из Ниша (93,40%).

На укупном средњошколском подузорку не бележимо разлике у постигнућима међу смеровима (ДЈ – 96,37%, ПМ – 96,64%). Већих разлика нема ни на нивоу појединачних градова: Нови Сад (ДЈ – 100,00%, ПМ – 100,00%), Београд (ДЈ – 95,16%, ПМ – 98,61%), Ниш (ДЈ – 94,00%, ПМ – 92,86%), Смедерево (ДЈ – 96,00%, ПМ – 94,83%).

Ученици филолошке гимназије предњаче у проценту тачних одговора (97,87%), али ни остали гимназијалци (96,52%) ни ученици средње стручне школе (96,15%) нису много слабији.

Разлике које налазимо у постотку тачних одговора међу варијантама тестова нису значајне (Б.1 – 97,37%, Б.2 – 95,58%).

Постигнућа девојчица су за нијансу виша (97,31%) од постигнућа дечака на овом ајтему (94,32%).

8.4.9.8.3. Закључак о паронимији

Паронимија је испитана кроз два задатка која су била идентична за оба узраста. Први од њих је теоријског типа, а други – практичног. Иако се она не обрађује у основној школи, а у програмски садржај за средњу школу је ушла тек од школске 2021/2022. године, о овој појави је било местимично речи у школским уџбеницима, па смо хтели да проверимо да ли ученици ипак понешто о њој знају и у којој мери.

Резултати су показали да наши ученици, на оба узрасна нивоа, готово немају никаква теоријска знања о овој појави, али да су на практичним задацима, када треба употребити један од чланова паронима, веома успешни. Колебања се јављају једино код примера који не представљају апсолутне парониме, већ паросинониме, али су она и даље минимална.

Будући да је ова појава у актуелним основношколским уџбеницима веома селективно обрађена (јер није део програмског садржаја), а у средњошколским уџбеницима тек се одскора о њој говори, ни ученичка теоријска знања о паронимији не могу бити на завидном нивоу.

На просторној равни (међу градовима) не може се успоставити никаква правилност (варијације се на сваком узрасту јављају од примера до примера).

Ученици који су након основне школе уписали филолошке гимназије издвајају се бољим постигнућима, али на задатку практичне употребе паронимских парова за њима у просеку много не заостају ни ученици средњих стручних школа.

На средњошколском узрасту ученици филолошке гимназије предњаче у проценту тачних одговора у односу на друге ученике.

Ученици средње школе су у просеку (како на теоријском питању, тако и на сваком примеру у практичном задатку) остварили мало боља постигнућа (49,27%) од ученика основне школе (47,37%).

Међу гимназијалцима не налазимо значајну разлику у успеху ученика ДЈ (95,34%) и ПМ смера (94,54%) на практичном задатку у вези са паронимијом.

Нисмо забележили утицај положаја задатка на тесту на постигнућа ученика. Будући да је практична употреба познатих паронима задатак који је за ученичко језичко осећање веома лак, о чему говоре и екстремно висока постигнућа на њему, претпостављамо да у тим случајевима, који не захтевају велики когнитивни напор, последња позиција не утиче негативно на постигнућа.

Иако се разлике међу половима нису показале сигнификантним у решавању практичног задатка са паронимима, занимљиво је приметити да су на основношколском нивоу минимално предњачили дечаки (95,12%) у односу на девојчице (92,44%), а на средњошколском нивоу благу доминацију имају девојчице (96,10%) над дечацима (92,90%).

8.4.9.9. Лексикографија, лексика и значење речи

Поред задатака посвећених лексичкосемантичким категоријама, који су у центру наше истраживачке пажње, на тестовима за оба узраста (А и Б) нашла су се још три задатка, којима се испитује ученичко а) лексикографско знање, б) познавање лексике и в) разумевање значења речи *итедро*.

8.4.9.9.1. Једнојезични речник савременог српског језика

Питање посвећено речницима српског језика у једној варијанти на оба узраста било је отвореног типа (А.1, Б.2), а на другој варијанти ових тестова било је затвореног типа (А.2, Б.1).

❖ **Задатак отвореног типа** на тесту А.1 налазио се на месту број једанаест, а на средњошколском тесту Б.2 био је на дванаестој позицији. На њему је ученик требао самостално да продукује назив једнојезичног дескриптивног речника савременог српског језика.

11.	Наведи назив једнојезичног речника савременог српског језика. Можеш написати и више назива, уколико их знаш. <hr/>
-----	---

Будући да је реч о отвореном питању, тачне одговоре морали смо кодирати како бисмо их могли лако програмски обрадити. У обзир смо узимали само тачне називе речника. Ученички исписи кодирани су на следећи начин:

- ТО **1** – Речник српског(а) језика (Матице српске);
2 – Речник српскохрватског(а) књижевног језика (Матице српске);
3 – Речник српскохрватског књижевног и народног језика (САНУ);
- ПТО **1,2** – Речник САНУ; Речник Матице српске; или тачан назив речника коме је додат и неки нетачан;
- НО **0**
- БО **9**

1) Основна школа

Табела 124: Одговори ученика ОШ на једанаести задатак (А.1)

П11 А.1	Број ученика	Процент
0	64	20,65%
1	17	5,48%
1,2	24	7,74%
2	1	0,32%
9	204	65,81%
Укупно	310	100,00%

На основу резултата из табеле можемо закључити да је на тесту А.1 било само **5,81%** тачних одговора (18 од 310 ученика). Међу њима су готово сви ученици навели једнотомни *Речник српског језика*, док се само у једном одговору нашао *Речник српскохрватског књижевног језика* Матице српске. Ниједан ученик основне школе из овог подузорка (А.1) није навео *Речник српскохрватског књижевног и народног језика* (САНУ). Полутачних одговора било је такође веома мало – 7,74%. Међу њима је најфреквентнији одговор био „Речник Матице српске” (15 од 24 одговора). Када су у питању нетачни одговори, међу њима су ученици неретко наводили „Речник синонима”, „Речник жаргона” и сл. Будући да је у питању задатак отвореног типа, имали смо значајан број омисија (65,81%). Закључујемо да су ученичка постигнућа на овом питању била **веома ниска**.

Ученици из београдских гимназија имали су 8,82% постигнућа, а за њима следе и ученици из Ниша (8,62%) и Смедерева (3,85%). Ђаци из Новог Сада и Пожаревца на овом задатку нису имали ниједан тачан одговор.

Они ђаци који су након основне школе уписали филолошке гимназије остварили су виша постигнућа у односу према другим ученицима (7,62%). Занимљиво је да су они који су уписали средње стручне школе процентуално били мало успешнији (7,32%) од ученика који су школовање наставили у стандардним гимназијама (5,35%).

Дечаци су на овом задатку били успешнији (11,36%) од девојчица (6,38%).

2) Средња школа

Табела 125: Одговори ученика СШ на дванаести задатак (Б.2)

П12 Б.2	Број ученика	Процент
0	60	26,55%
1	22	9,73%
1,2	18	7,96%
2	1	0,44%
9	125	55,31%
Укупно	226	100,00%

На средњошколском нивоу овај задатак је помало успешније решен, на шта указује укупан проценат тачних одговора – **10,18%**. Ученици су и на средњошколском нивоу најчешће наводили *Речник српскога језика* Матице српске. Само се један међу тачним одговорима разликовао; у њему можемо прочитати назив шестотомног речника Матице српске (*Речник српскохрватскога књижевног језика*). Ниједан средњошколац на овом подзорку није навео пун назив Академијиног Речника (*Речник српскохрватског књижевног и народног језика*), премда је међу одговорима било различитих варијација овог назива. Међу полутачним одговорима (7,96%) истакао се запис „Речник Матице српске”, а нетачни одговори (26,55%) углавном су били наведени на следећи начин: „Вујаклија”, „Речник савременог српског језика”, „САНУ”, и др. Омисија налазимо на више од половине тестова (55,31%). Можемо закључити да највећи део наших средњошколаца не зна да наведе тачан назив ниједног једнојезичног речника српског језика. Њихова постигнућа су на овом задатку **веома ниска**.

Највећи постотак тачних одговора навели су ученици из Новог Сада (17,50%), потом гимназијалци из Београда (10,17%), а значајно мање били су успешни ученици гимназија из Ниша (4,26%) и Смедерева (2,44%).

Посматрано на целом средњошколском подзорку који је решавао варијанту теста Б.2, можемо рећи да су ученици ПМ смера забележили процентуално више тачних одговора (13,59%) од ученика ДЈ смера (2,38%). ДЈ смер је једино у Нишу показао боље познавање назива речника српског језика (7,69%) од ученика ПМ смера, који нису записали ниједан тачан одговор. У осталим градовима – Београду, Новом Саду и Смедереву ПМ смер био је успешнији (Београд – 15,00%, Нови Сад – 58,33%, Смедерево – 3,33%) од ДЈ смера, који ни у једном од наведених места није имао ниједан тачан одговор.

Занимљиво је да су ученици средње стручне школе процентуално били успешнији (21,43%) од ученика филолошких гимназија (16,00%), док су остали гимназијалци постигли најнижи резултат (8,56%).

Девојчице су оствариле значајно виша постигнућа (20,24%) у односу на дечаке (8,82%).

❖ **Задатак затвореног типа** (вишеструког избора) на основношколској варијанти теста (А.2) такође се налазио на једанаестој позицији, док је на тесту за средњу школу (Б.1) исти задатак био на дванаестом месту.

11.	Заокружи слово испред тачног назива једнојезичног речника савременог српског језика. а) <i>Српски речник</i> б) <i>Речник српског књижевног језика</i> в) <i>Српско-енглески речник</i> г) <i>Речник српскога језика</i>
-----	--

Од четири понуђена одговора, тачан одговор наведен је под г) *Речник српскога језика* (Матице српске). У питању је речник за који смо претпостављали да је ученицима познатији од других једнојезичних речника савременог српског језика.

1) Основна школа

Табела 126: Одговори ученика ОШ на једанаести задатак (А.2)

П11_А2	Број ученика	Процент
9	9	4,25%
а	38	17,92%
а,б	1	0,47%
а,г	1	0,47%
б	97	45,75%
б,г	1	0,47%
г	62	29,25%
в	3	1,42%
Укупно	212	100,00%

Из резултата датих у табели видимо да је само **29,25%** ученика тачно одабрало назив речника српског језика. Ученичка постигнућа на овом задатку су **ниска**, иако је посреди питање затвореног типа. Велики постотак испитаника (45,75%) определио се за одговор под б) *Речник српског књижевног језика*, те је овај дистрактор очигледно био јачи од осталих, будући да подсећа на назив Матичиног шестотомног речника. Омисија је, очекивано, значајно мање него на отвореној варијанти овог задатка.

Највиша постигнућа на овом питању остварили су новосадски ученици – 90,00% тачних одговора. Значајно мање од њих имали су ђаци из других градова: Смедерева (20,75%), Београда (26,58%) и Ниша (26,19%).

Убедљиво процентуално највише тачних одговора имали су ученици који су након основне школе уписали филолошке гимназије (69,23%), док су нижа постигнућа остварили ученици који су школовање наставили у стандардним гимназијама (28,26%), а још су слабији били ученици средњих стручних школа (6,67%).

Иако међу дечацима и девојчицама разлика у постигнућима није значајна, испитаници мушког пола замало предњаче (32,56%) од испитаника женског пола (30,56%).

Забележена је значајна разлика у постигнућима код ученика основне школе на задатку отвореног типа (5,81%) и истом задатку, али затвореног типа (29,25%). Наведени налаз потврђује чињеницу да задаци који захтевају ученичку самосталну продукцију припадају вишим нивоима захтевности.

2) Средња школа

Табела 127: Одговори ученика СШ на дванаести задатак (Б.1)

П12_Б1	Број ученика	Процент
9	19	6,25%
а	45	14,80%
б	100	32,89%
д	1	0,33%
г	135	44,41%
в	4	1,32%
Укупно	304	100,00%

Из приказаних резултата у табели видимо да је **44,41%** ученика средње школе исправно одабрало назив речника српског језика. Њихова постигнућа су на овом задатку **средње ниска**, мада мало успешнија него код ученика основне школе. Тешки чињеница да је тачан одговор био најфреквентнији од свих одговора. Међу нетачним одабирима највише се издвојио одговор под б) *Речник српског књижевног језика*, исти онај који су бирали и ученици основне школе. Омисија је било 6,25%, нешто више него код млађих испитаника.

Највиша постигнућа остварили су ученици новосадских (58,49%) и пожаревачке гимназије (53,33%), а за њима су по успеху и ученици из Београда (48,00%), Ниша (38,98%) и Смедерева (38,10%).

Не налазимо значајне разлике у постигнућима гимназијских смерова на укупном средњошколском подзору (ДЈ – 45,87%; ПМ – 47,41%). На плану појединачних градова можемо приметити да су једино у Новом Саду успешнији били ученици ДЈ смера (64,29%) од ученика ПМ смера (52,00%), док је у осталим градовима ситуација обрнута: ђаци ПМ смера били су успешнији од ДЈ смера (Београд: ДЈ – 41,86%, ПМ – 56,25%; Ниш: ДЈ – 37,50%, ПМ – 40,00%; Смедерево: ДЈ – 35,71%, ПМ – 39,29%).

Ученици стандардних гимназија имали су виша постигнућа (46,72%) од филолога (36,36%) и ученика средњих стручних школа (34,21%).

На тесту на коме је овај задатак био отворен (Б.2), средњошколци су имали 10,18% тачних одговора, док постигнућа на затвореном задатку бележе значајан скок – 44,41%. Ово је још једна потврда да отворено питање значајно подиже ниво тежине задатка.

Не бележе се разлике у постигнућима између девојчица (46,08%) и дечака (46,30%).

8.4.9.2. Лексички слојеви српског језика

Иако лексика српског језика у настави није предмет нашег истраживања, на тесту се нашао један задатак којим се испитује ученичко елементарно познавање лексичких слојева (лексике с обзиром на сферу употребе). Лексика се обично предаје у оквиру часова лексикологије, уз лексичкосемантичке категорије, а некада, у пракси, лекције о лексици добијају примат. Из тог разлога, ради потпуне слике, саставили смо само један задатак у вези са овим предметним пољем. Ученичка постигнућа на оба нивоа приказујемо у наставку.

1) Основна школа

16.	<p>Заокружи слова испред тачних одговора.</p> <p>1. Речи попут <i>шебра</i>, <i>зонфа</i>, <i>ѝрофа</i> припадају слоју некњижевних речи и карактеришу говор младих. Оне се једним именом зову:</p> <p style="text-align: center;">а) дијалектизми б) жаргонизми в) вулгаризми</p> <p>2. Реч <i>војна</i> некада се користила у значењу данашње речи <i>раиѝ</i>. Такве речи, које временом застаре, а у савременом језику их замени друга реч, називају се:</p> <p style="text-align: center;">а) историзми б) неологизми в) архаизми</p>
-----	--

Наведени задатак је на првој варијанти основношколског теста (А.1) заузимао шеснаесту позицију, док је на другој варијанти (А.2) био на првом месту. Састоји се од два захтева заснована на вишеструком избору. У **првом** од њих требало је препознати наведене **жаргонизме (б)**, а у **другом архаизме (в)**.

Табела 128: Одговори ученика ОШ на шеснаести / први задатак

П16/1_1	Број ученика	Процент	П16/1_2	Број ученика	Процент
9	6	1,15%	9	35	6,70%
а	7	1,34%	а	126	24,14%
б	466	89,27%	а, в	1	0,19%
б, в	1	0,19%	б	22	4,21%
в	42	8,05%	в	338	64,75%
Укупно	522	100,00%	Укупно	522	100,00%

На основу наведене табеле видимо да ученици врло успешно препознају лексику из првог захтева, која је део њихове свакодневне комуникације, и познају њено терминолошко одређење. Тачан одговор одабрало је **89,27%** ученика. Међу нетачним одговорима најчешћи је под в), под којим један мали део испитаника ове лексеме сматра вулгаризмима. Други захтев био је за нијансу тежи. Очекивано, ученици слабије познају не само лексику која није део њиховог активног речничког фонда већ и њену основну класификацију. Процент тачних одговора нешто је нижи – **64,75%**, а дистрактор под а) *историзми* несумњиво је био јачи од дистрактора под б) *неологизми*. Такво колебање потврђује интерференцију сличних знања (архаизама и историзама у овом случају) и потребу за већим бројем примера и вежбања којим ће се одређене сличне категорије јасно разграничавати. Просечан успех ученика на овом задатку је **77,01%**, односно припада зони **високих** постигнућа.

❖ Жаргонизми.

Први захтев, у вези са жаргонизмима, најуспешније су решили ученици новосадске (97,67%) и пожаревачке гимназије (96,88%). За њима су по успешности ђаци из Београда (91,16%), Ниша (87,00%) и Смедерева (84,76%).

Ученици који су након основне школе уписали филолошке гимназије имали су највиша постигнућа (97,44%), док су они ђаци који су уписали гимназије и средње стручне школе били нешто слабији (гимназије – 89,70%, средње стручне – 80,36%).

Занимљиво је да су резултати на А.1 варијанти били мало виши (90,97%) од постигнућа на тесту А.2, на коме је овај задатак био на самом почетку (86,79%).

Разлика између успешности девојчица (91,60%) и дечака (90,80%) није значајна.

❖ Архаизми.

Други захтев најуспешније су решили ученици из Пожаревца, са 93,75% тачних одговора. Нешто мање успешни били су ученици из Новог Сада (81,40%), а за њима и београдски (65,99%), нишки (54,00%) и смедеревски ђаци (52,38%).

Они ученици који су уписали филолошке гимназије и на овом захтеву остварили су предност (76,92%) у односу на ученике који су уписали средње стручне школе (66,07%) и гимназије (63,47%).

Постигнућа на тесту А.1, на коме је овај задатак био на шеснаестом месту, била су мало виша (67,74%) него на варијанти А.2 (60,38%).

Девојчице су овај захтев решиле процентуално мало успешније (66,39%) од дечака (64,37%).

2) Средња школа

16.	<p>Заокружите слова испред тачних одговора.</p> <p>1. Речи попут <i>џебра</i>, <i>зонфа</i>, <i>џрофа</i> припадају слоју речи које су стилски обојене и карактеришу говор младих. Оне се једним именом зову:</p> <p style="padding-left: 40px;">а) дијалектизми б) жаргонизми в) вулгаризми</p> <p>2. Реч <i>војна</i> некада се користила у значењу данашње речи <i>рајџ</i>. Такве речи, које временом застаре, а у савременом језику их замени друга реч, називају се:</p> <p style="padding-left: 40px;">а) историзми б) неологизми в) архаизми</p> <p>3. Речи и изрази који прецизно именују појмове у некој науци или струци називају се:</p> <p style="padding-left: 40px;">а) регионализми б) термини в) жаргонизми</p>
-----	--

На средњошколском тесту наведени задатак имао је захтев више. Наиме, прва два ајтема била су идентична онима за млађе испитанике, а у додатном, трећем, захтеву ученици су имали да препознају кратку, школску дефиницију **термина** (б). На првој варијанти теста (Б.1) овај задатак је био на шеснаестом месту, док је на другој тестовној варијанти (Б.2) заузимао прву позицију.

Табела 129: Одговори ученика СШ на шеснаести / први задатак

П16/1_1	Број ученика	Процент	П16/1_2	Број ученика	Процент	П16/1_3	Број ученика	Процент
9	1	0,19%	9	10	1,89%	9	1	0,19%
а	14	2,64%	а	88	16,60%	а	5	0,94%
б	506	95,47%	б	26	4,91%	б	522	98,49%
в	9	1,70%	в	406	76,60%	в	2	0,38%
Укупно	530	100,00%	Укупно	530	100,00%	Укупно	530	100,00%

Резултати у табели показују да је одговор на трећи захтев, који се односи на препознавање дефиниције **термина**, имао највиши проценат тачних одговора (**98,49%**). Штавише, врло мали број ученика није познао да се датом реченицом описују термини. По броју постигнућа издвојио се и први захтев, у коме је, такође, велики број ученика (**95,47%**) препознао примере и опис **жаргонизама**. Очекивано, на средњошколском нивоу тај проценат је нешто виши од успеха

ученика након основне школе (89,27%). Најтежи захтев ученицима је био онај који се односи на **архаизме**. На њему је овде било **76,60%** тачних одговора. Иако је постотак успешности нешто виши него код ученика основне школе (64,75%), он говори да историзми и архаизми, као појмовно блиске категорије, интерферирају и на средњошколском нивоу. Тај међуутицај је, претпостављамо, превасходно последица недовољно утврђених и увежбаних знања о базичним лексичким слојевима још у основној школи. Просечан успех ученичких постигнућа на овом задатку је **90,19%**, што их квалификује као **веома висока**. Дакле, ученици лако препознају опис или примере лексема које припадају датом лексичком слоју. Они имају општа, теоријска знања о њима, али несумњиво је да познавање њихових јединица (значења и употребе појединачних лексема) из различитих сфера припада другој крајности континуума ученичког знања, те представља посебан проблем наставе лексике српског језика и богаћења речничког фонда.

❖ **Жаргонизми.**

Највиши постотак тачних одговора у вези са жаргонизмима остварили су београдски (98,51%) и новосадски гимназијалци (97,85%). За њима су по успеху ученици гимназије у Нишу (93,40%) и Смедереву (92,77%), док су најнижа постигнућа остварили пожаревачки гимназијалци (73,33%).

Ученици ДЈ смера су на укупном средњошколском подузорку остварили минимално виши проценат тачних одговора (96,89%) од ученика ПМ смера (93,70%). У Нишу је ДЈ смер био успешнији (98,00%) од ПМ смера (89,29%), док је у осталим градовима (у Београду, Новом Саду и Смедереву) однос био другачији – ученици природних смерова имали су нешто виши проценат тачних одговора од ученика ДЈ смера.

Филолози су остварили за нијансу бољи успех (97,87%) од ученика гимназија (95,13%) и средњих стручних школа (96,15%).

На тесту Б.2, на коме је овај био на првом месту, постигнућа нису значајно виша (96,90%) него на Б.1 варијанти теста (94,41%).

Девојчице су имале нешто виши постотак тачних одговора (97,31%) него дечаки (93,18%).

❖ **Архаизми.**

Способност најуспешнијег препознавања архаизма показали су ученици пожаревачке (93,33%) и новосадских гимназија (89,25%). Нешто слабија постигнућа имали су ђаци из Смедерева (74,70%), Ниша (73,58%) и Београда (72,39%).

Ученици ДЈ смера имали су мало виши постотак тачних одговора (78,24%) од ученика ПМ смера (76,89%). Превагу ДЈ смера над успешности ђака са ПМ смера бележимо у Нишу, Новом Саду и Смедереву, док ће једино у Београду ученици ПМ смера на овом захтеву процентуално бити успешнији од ученика ДЈ смера.

Највиши постотак тачних одговора записали су ученици стандардних гимназија (77,49%), а потом и филолози (74,47%), те ученици средњих стручних школа (71,15%).

Ученици који су радили варијанту теста Б.1 имали су нижа постигнућа (72,37%) него они који су имали варијанту Б.2 (82,30%), на којој је овај задатак био на првом месту.

И на овом захтеву девојчице су биле мало успешније (75,27%) од дечака (70,45%).

❖ Термини.

Сви ученици гимназије из Пожаревца решили су тачно захтев који се односи на термине (100,00%). Готово једнако успешни били су и гимназијалци из Београда (99,25%), Новог Сада (98,92%), Ниша (98,11%) и Смедерева (96,39%).

Посматрано на укупном средњошколском узорку, готово да није било разлика између постигнућа на ПМ смеру (98,74%) и ДЈ смеру (97,93%). За разлику од нишке гимназије, у којој су „друштвењаци” били мало успешнији од „природњака”, у осталим градовима (у Београду, Новом Саду и Смедереву) ПМ смер има за нијансу виши постотак тачних одговора од ДЈ смера.

Ученичка постигнућа на тесту Б.1 у вези са овим захтевом била су незнатно виша (99,01%) него на тесту Б.2 (97,79%), на коме је, подсетимо, овај задатак на првој позицији.

Ђаци средње стручне школе имали су 100,00% тачних одговора, а за њима следе по успеху ученици стандардних гимназија (98,38%) и филолози (97,87%).

Испитаници женског пола су и у вези са овим захтевом остварили мало већи успех (99,46%) од испитаника мушког пола (94,32%).

8.4.9.3. Значење прилога *штедро*

Подстакнути примерима које смо пронашли у неким основношколским и средњошколским граматикама којима се илуструју лексичкосемантичке категорије, питали смо се у којој мери је ученицима познато значење речи на којима се они уводе у нове, непознате семантичке концепте. Једна од таквих речи била је и прилог *штедро* (одн. придев *штедар*, *-дра*, *-дро*), за који смо претпостављали да је већини данашњих ђака – првенствено основне школе – то непозната реч. Желећи да проверимо такву претпоставку, ученицима оба тестирана узраста поставили смо питање које се тиче њеног значења („дарежљиво, издашно, обилато”). Овај задатак је на варијантама А.1 и Б.1 заузимао осамнаесту позицију, а на варијантама А.2 и Б.2 треће место.

18.	Прочитај следећу реченицу и размисли о значењу подвучене речи. <p style="text-align: center;"><i>Природа ју је <u>штедро</u> обдарила и физичком и духовном лепотом.</i></p> Заокружи слово испред значења речи ШТЕДРО . а) оскудно б) случајно в) узалудно г) издашно
-----	---

Прилог *штедро* дат је у контексту који умногоме олакшава препознавање значења истакнуте речи. Задатак додатно олакшава и његов тип – вишеструки избор. Поред тачног одговора **г) издашно**, од дистрактора се јавио и његов антонимски парњак а) *оскудно*, али и неки прилози [б) *случајно*, в) *узалудно*] који би се могли употребити у задатој реченици уместо речи *штедро*, али који би јој, разуме се, донели сасвим ново значење.

1) Основна школа

Табела 130: Одговори ученика ОШ на осамнаести / трећи задатак

П18/3	Број ученика	Процент
9	38	7,28%
а	139	26,63%
б	62	11,88%
в	78	14,94%
г	205	39,27%
Укупно	522	100,00%

Резултати у табели показују да је **39,27%** ученика основне школе умело да препозна из контекста значење прилога *штедро*. Међу нетачним одговорима најфреквентнији је био његов антонимски парњак (*оскудно*), који је у блиској семантичкој вези са речима *штедети*, *штедљиво*, *штедња*, а које се несумњиво доводе у везу са основом *штед-* из прилога *штедро*. Чини се да је тај разлог утицао на снагу овог дистрактора. Доста слабији били су одговори под в) *узалудно* и б) *случајно*, мада број ученика који их је заокружио није занемарљив. Према проценту тачних одговора, закључујемо да је постигнуће ученика на овом задатку **ниско**.

Најуспешнији били су ученици пожаревачке гимназије (75,00%), а значајно слабији од њих били су ђаци из Београда (40,82%), Смедерева (35,24%), Новог Сада (30,23%) и Ниша (29,00%).

Ученици који су после основне школе уписали филолошку гимназију имали су највећи постотак успешности (48,72%). За њима процентуално следе ученици средње стручне школе (41,07%), а затим и ђаци стандардних гимназија (38,17%).

Процент тачних одговора на тесту А.1 на овом задатку (41,29%) био је виши него на тесту А.2 (36,32%), на коме је био на трећем месту.

Девојчице су на задатку на коме се испитује значење мање познате речи у основној школи успешније (42,02%) од дечака (32,18%).

2) Средња школа

Табела 131: Одговори ученика СШ на осамнаести / трећи задатак

П18/3	Број ученика	Процент
9	15	2,83%
а	127	23,96%
а, г	2	0,38%
б	43	8,11%
г	284	53,58%
в	57	10,75%
в, г	2	0,38%
Укупно	530	100,00%

Из табеле читамо да је значење прилога *штедро* у контексту препознано **53,58%** ученика средње школе. Друкчије речено, скоро сваки други средњошколац није у стању да разазна и међу понуђеним одговорима препозна значење истакнуте речи. Њихова постигнућа су се на овом задатку показала као **средње ниска**. На основу овог резултата индикативно је да ученике не треба

уводити у нове појаве посредством речи која је, попут речи *итедро*, слабо позната ученичкој популацији. Приликом осмишљавања примера којима ће се илустровати језичке појаве као један од важнијих критеријума је, поред репрезентативности, и познатост речи, који се некада не може лако одредити. Ако за неку реч претпоставимо да би ученицима могла бити непозната или мање позната, она највероватније то и јесте, те ју је у том случају боље заобићи, па на уштрб богаћења речника новом лексемом поставити стабилније темеље новом језичком појму посредством речи чија је семантика ученицима добро позната.

И на средњошколском нивоу висок проценат испитаника међу нетачним одговорима најучесталије је бирао одговор под а) *оскудно* (23,96%), док ни одговори под в) *узалудно* и б) *случајно* ни у овом случају нису занемарљиви.

Највећи проценат тачних одговора остварили су ученици пожаревачке гимназије (80,00%), а потом и гимназијалци из Новог Сада (61,29%) и Београда (57,46%). Слабији успех на овом задатку остварили су ђаци из Ниша (44,34%) и Смедерева (38,55%).

Посматрано на укупном средњошколском подузорку, ученици ДЈ смера били су успешнији (61,14%) од ученика ПМ смера (44,96%). Такав однос међу смеровима забележен је у свим градовима: Београд (ДЈ – 58,06%, ПМ – 56,94%), Ниш (ДЈ – 56,00%, ПМ – 33,93%), Нови Сад (ДЈ – 66,07%, ПМ – 54,05%) и Смедерево (ДЈ – 68,00%, ПМ – 25,86%).

Ученици филолошких гимназија остварили су значајније виша постигнућа (70,21%) од других гимназијалаца (52,20%) и ученика средње стручне школе (50,00%).

Постотак успешне решености овог задатка мањи је на варијанти Б.1 (51,97%) него на варијанти Б.2 (55,75%).

Најзад, девојчице су и на средњошколском нивоу мало успешније (60,22%) од дечака (54,55%) када је посреди разумевање значење мање познате речи.

8.4.9.4. Закључак о лексикографији, лексици и значењу речи

Три питања на тестовима оба узрасна нивоа нису се директно тицала лексичкосемантичких категорија, али припадају ширем домену лексикологије (лексикографији и лексематици), па су се стога нашли на тесту као допуна централним категоријама које су предмет нашег истраживања.

Однос општетеоријског и конкретног знања може се на овим задацима сагледати кроз захтеве о лексици, односно значењу једне лексеме. Наиме, када су ученици у прилици да идентификују лексички слој коме припадају описане лексеме, они на таквим задацима постижу **високе** и **веома високе** резултате (ОШ – 77,01%, СШ – 90,19%). Са друге стране, њихов речнички фонд је све ужи и слабо се сналазе са препознавањем значења мање познате или непознате речи у једноставном контексту. Када се сретну са таквим, конкретним, захтевом, њихова постигнућа су **ниска** или **средње ниска** (ОШ – 39,27%, СШ – 53,58%).

Иако је тенденцију дистрибуције успеха по градовима на неколико сродних задатака тешко установити јер постигнућа варирају од ајтема то ајтема, могли смо запазити да се на задацима у вези са речницима, лексиком и значењем речи *итедро* по успеху начелно издвајају Нови Сад, Београд и Пожаревац, док нижа постигнућа имају ђаци из Смедерева и Ниша.

Ученици који су после основне школе уписали филолошке гимназије успешнији су у решавању сва три задатка од других ученика. Када је реч о средњошколском нивоу, предност филолога није апсолутна. Ученици гимназија и средњих стручних школа показали су се мало

успешнијим у вези са називима речника српског језика, као и са теоријским питањем о лексици, док су филолози предњачили у тумачењу значења речи из контекста. Ово показује да чак и када им недостаје мало више теоријског знања, ови ученици имају развијенији осећај за разумевање семантичке реализације лексеме у контексту. Посматрано из угла узрасних подузорака, значење прилога *штедро* припада зони тешких (ОШ) и средње тешких (СШ) задатака, односно постигнућа на њему била су ниска (ОШ) и средње ниска (СШ).

Ученичка знања у вези са речницима српског језика веома су ниска, поготово када треба продуковати њихов назив. Међу малобројним тачним одговорима најфреквентнији био је *Речник српскога језика*, што корелира са садржајем акредитованих анализираних уџбеника. Ово је једини речник који се помиње у свакој анализираној граматици (в. поглавље VII).

На сваком ајтему који је у ова три задатка био заједнички ученицима основне и средње школе, старији узраст био је успешнији. Уколико бисмо израчунали просечна постигнућа на ова три задатка, ученици ОШ имају 37,84%, док ученици СШ – 48,55% тачних одговора.

Просечно посматрано, не налазе се значајне разлике између постигнућа ученика ПМ и ДЈ смерова у гимназијама. Оне се пак могу издвојити на понеким појединачним ајтемима: у вези са значењем речи успешнији ће бити „друштвењаци”, док ће „природњаци” бити прецизнији са називима речника српског језика. На питању о лексичким слојевима српског језика ученици ДЈ смера ће врло минимално предњачити.

Задатак отвореног типа у вези са навођењем назива речника несумњиво је захтевнији на оба ученичка узраста (ОШ – 5,81%, СШ – 10,18%) од истог задатка затвореног типа (ОШ – 10,18%, СШ – 44,41%). Када су у прилици да продукују назив једног од речника српског језика, сви ученици имају веома ниска постигнућа.

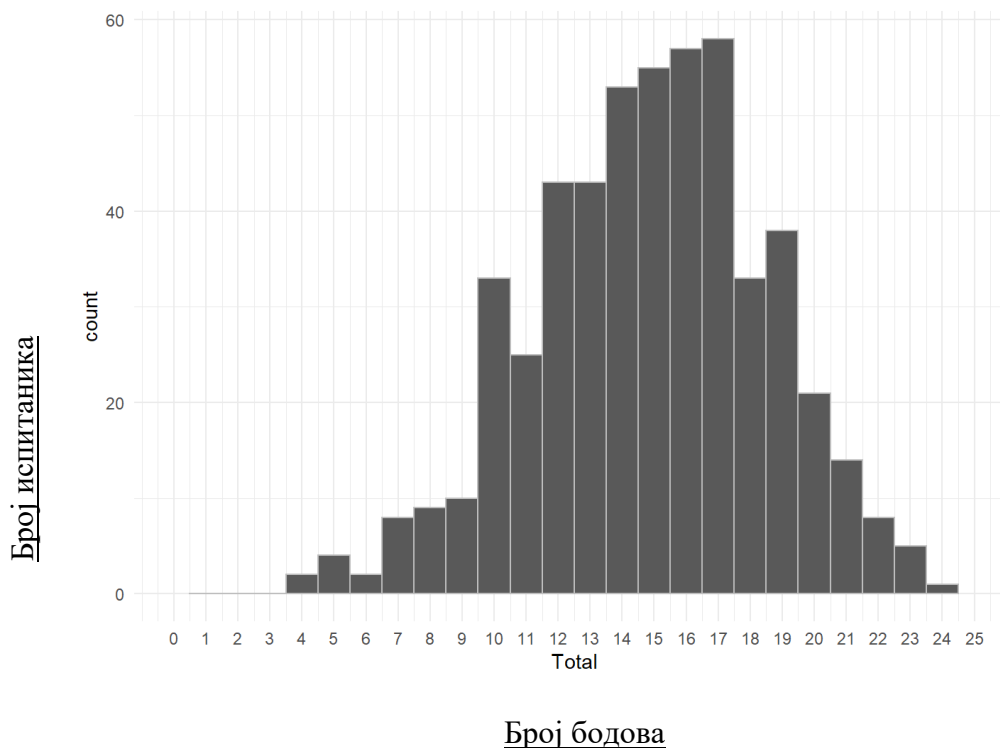
Положај задатака на тесту (о лексици српског језика и значењу речи *штедро*) показао се неочекивано утицајнијим на ученике средње школе. На варијанти теста за СШ на којој су ова два задатка била при очеку (Б.2) постигнућа су била виша него на варијанти на којој су они били при крају теста (Б.1). Овај утицај није уочен код ученика основне школе: на том подзоруку постигнућа на ова два задатка била су мало виша када су се они налазили при крају теста (А.1).

Када је реч о утицају пола на ученичка постигнућа, у основној школи се на плану продукције лексикографских знања издвајају дечаци, док су у познавању значења мање познате речи успешније девојчице. На средњошколском плану запажамо да девојчице предњаче и у лексикографским, и у лексичким знањима.

8.4.9.10. Укупна постигнућа испитаника на тесту

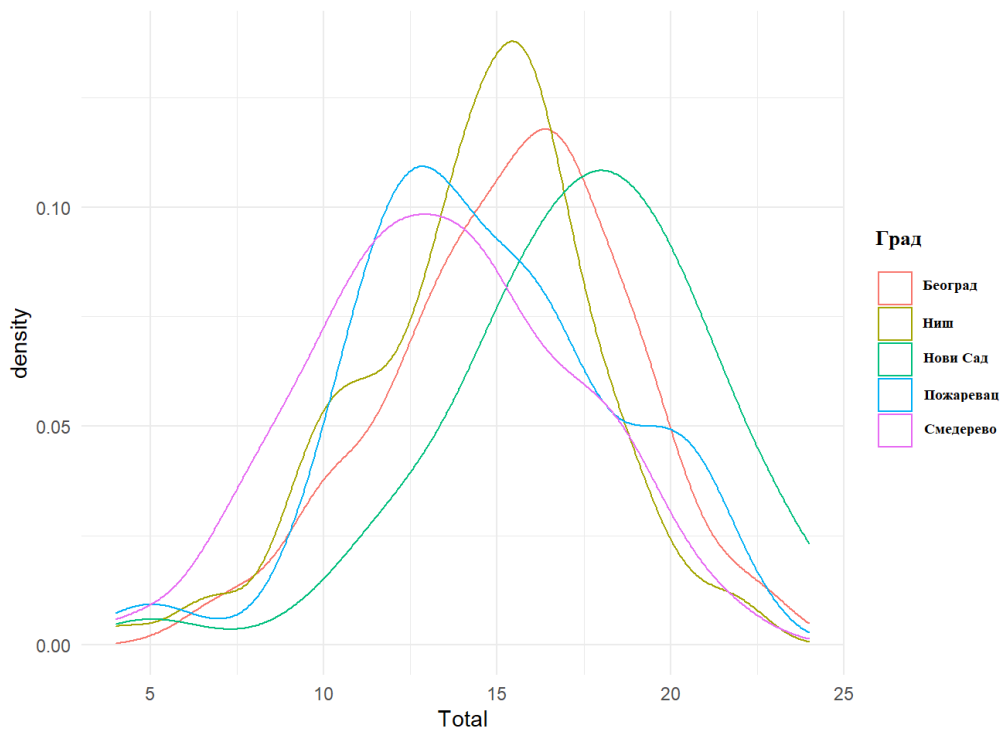
На самом крају представимо, у виду дијаграма, укупне резултате ученика основне и средње школе на тесту у односу према зависним и независним варијаблама. Сваки ајтем претворен је у један бод, а на појединим местима је цео задатак носио један бод. Ипак, у укупном скору нису урачуната два задатка: (1) анкетно питање у вези са познавањем термина *пароними* и (2) задатак са антонимима изван контекста (који је у суштини тип асоцијативног теста, те не мери само ученичко знање антонимије већ више сагледава њихов избор међу могућим антонимима). Изузевши наведена два задатка, тест знања из лексикологије свео се на 18 задатака и 25 бодова за основну школу (тј. 24 бода за средњу школу).

1) Основна школа

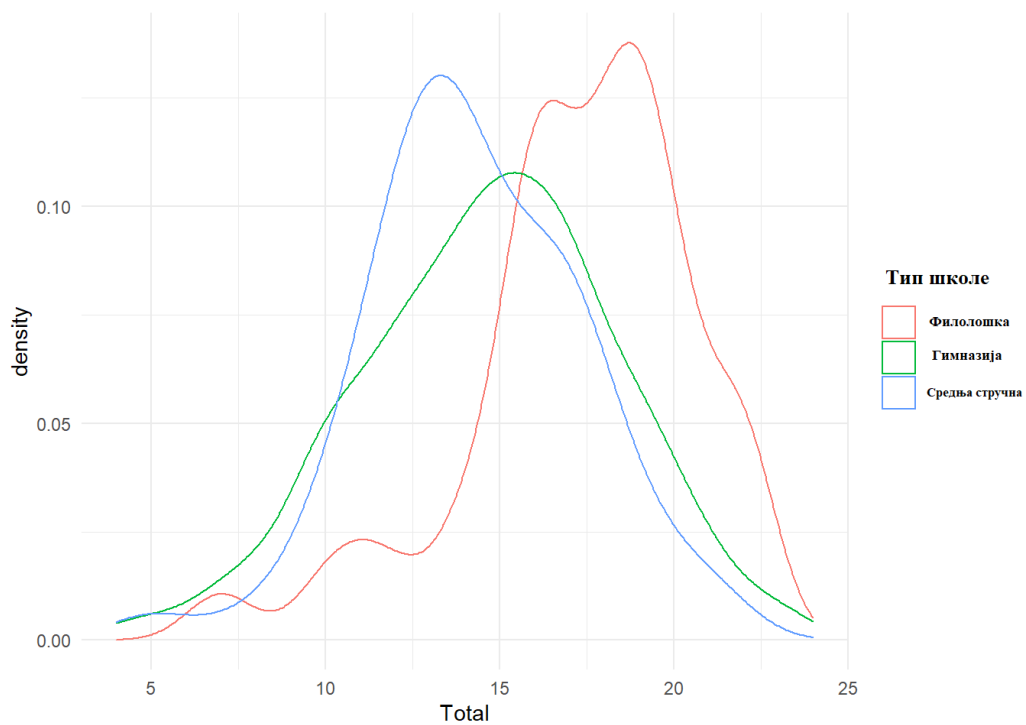


Дијаграм 10: *Постигнућа ученика ОШ на тесту у целини*

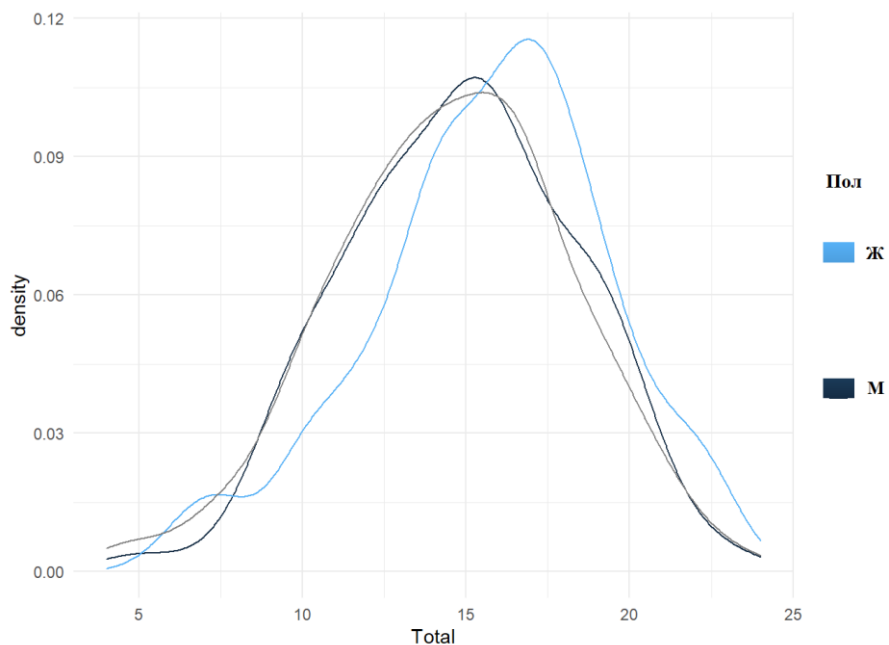
На основу хистограма закључујемо да је највећи број испитаника имао на тесту 16–17 бодова, а како бодови опадају или расту, број испитаника се у начелу смањује. Гледано у целини, дијаграм одговара нормалној криви, која илуструје нормалну дистрибуцију бодова, мада са тенденцијом негативне асиметричности (врх замишљене криве удаљује се од ординате), будући да у тестираном узорку преовладава број освојених бодова који има вишу вредност од половине поена (12,5) на тесту (Henning 1987: 38–39). Пошто је тест уско усмерен и његов примарни циљ није сагледавање укупних ученичких постигнућа, већ познавање појединачних лексиколошких категорија, крива није идеална, тј. однос између броја освојених бодова и броја испитаника који су те бодове освојили није усклађен у потпуности.



Дијаграм 11: *Постигнућа ученика ОШ на тесту у зависности од града*

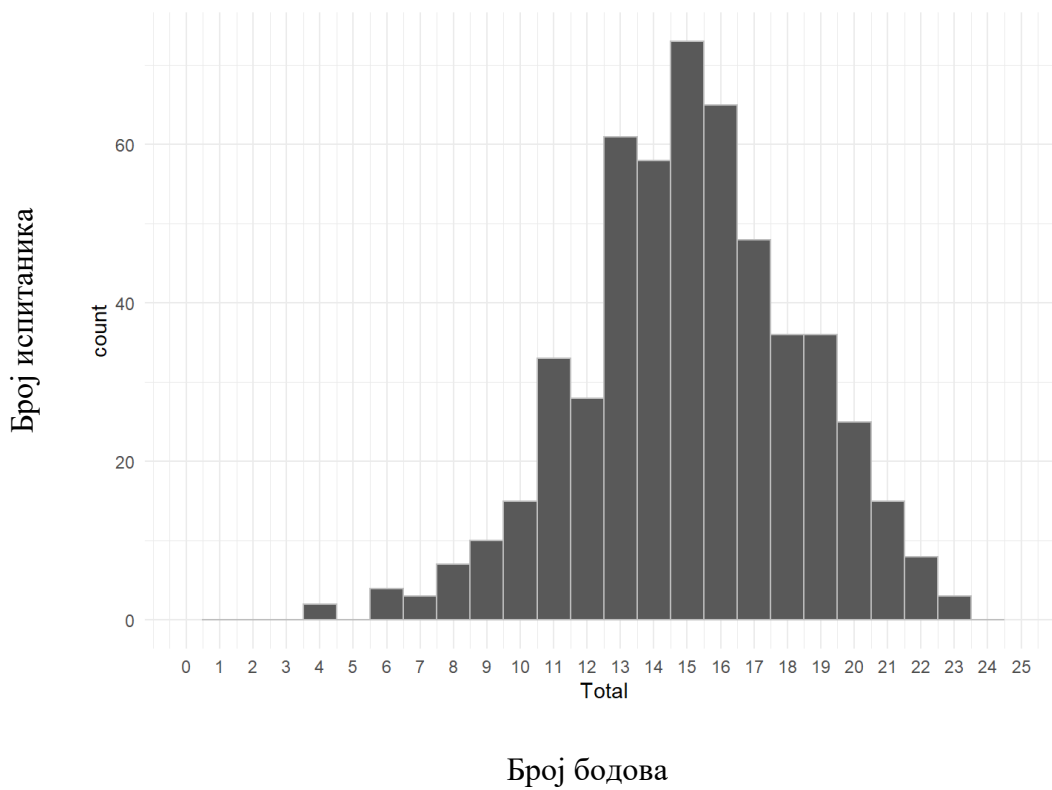


Дијаграм 12: *Постигнућа ученика ОШ у зависности од типа школе*



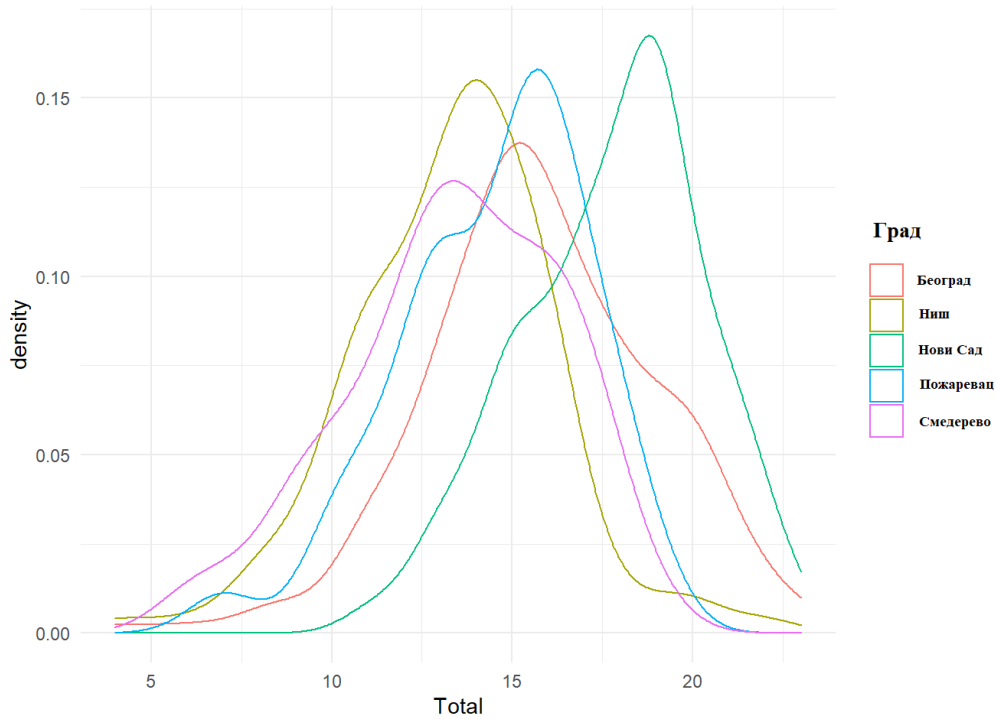
Дијаграм 13: *Постигнућа ученика ОШ у зависности од пола*

2) Средња школа

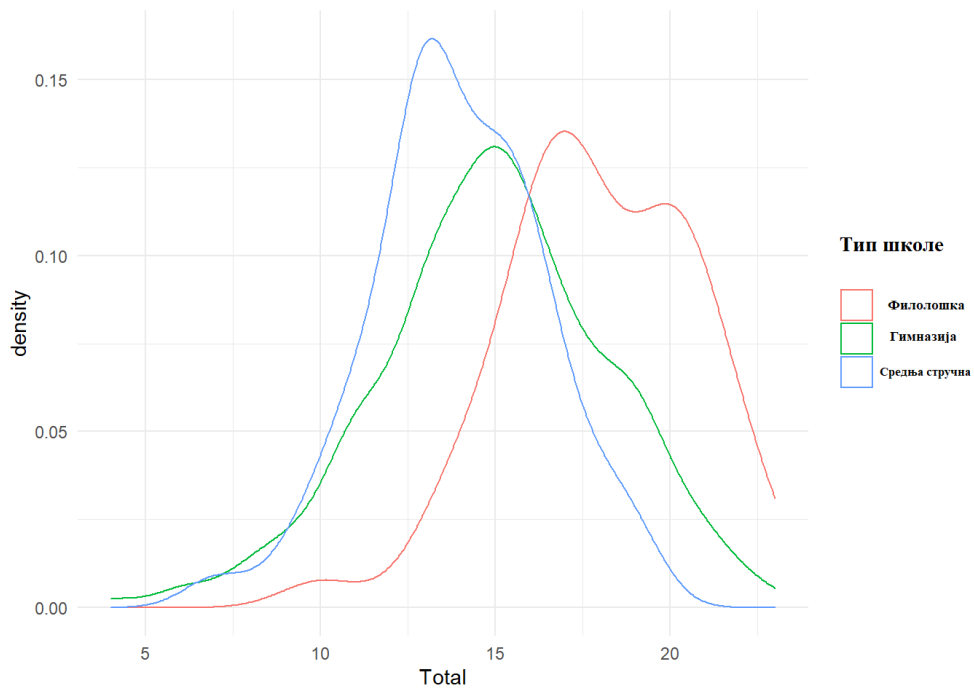


Дијаграм 14: *Постигнућа ученика СШ на тесту у целини*

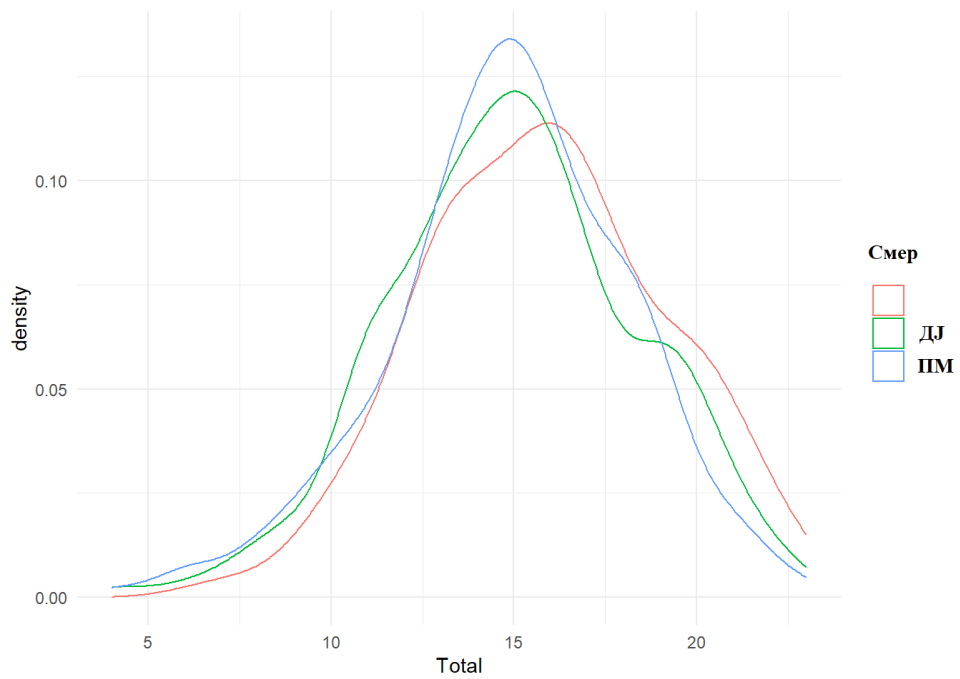
Хистограм показује да је највише ученика средње школе имало 15 освојених бодова. Како се број бодова повећава или смањује, тако се значајно смањује и број ученика који их је освојио. Замишљена крива ни у овом случају не илуструје сасвим нормалну дистрибуцију бодова. И она има тенденцију ка негативној асиметричности (врх се удаљава од у-осе). За разлику од представљених основношколских постигнућа, ова крива има већу стрмину јер је мањи број ученика са нижим бројем бодова, а највише је ученика са 15 – док их са 14 и 16 бодова има значајно мање. Друкчије речено, у средњој школи много је више ученика са средњим постигнућима од оних који имају висока и ниска постигнућа.



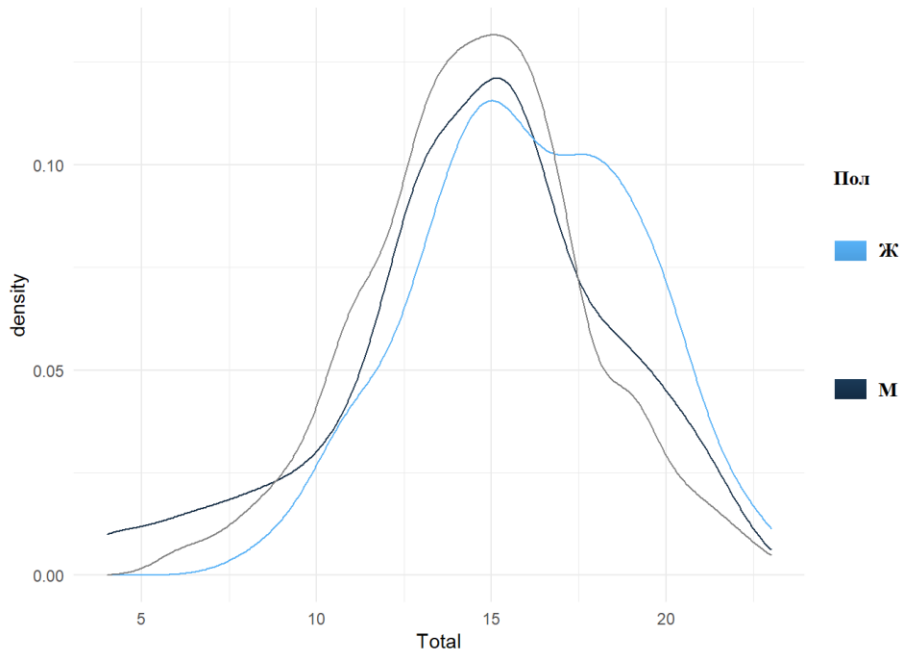
Дијаграм 15: *Постигнућа ученика СШ на тесту у зависности од града*



Дијаграм 16: *Постигнућа ученика СШ у зависности од типа школе*



Дијаграм 17: *Постигнућа ученика СШ у зависности од смера*



Дијаграм 18: Постигнућа ученика СШ у зависности од пола

8.5. Проверавање хипотеза и закључци

Интерпретација статистичких резултата теренског емпиријског истраживања омогућава нам да хипотезе, постављене пре спровођења истраживања, проверимо, односно потврдимо, коригујемо или одбацимо.

X₁ – Ученици ће показати боља постигнућа на практичним задацима него на задацима у којима је потребно показати теоријска знања.

- Прва хипотеза потврђује се на задацима у вези са полисемијом, механизмима полисемије, те паронимијом. У вези са наведеним категоријама успешније се решавају практични, конкретни задаци, него што ће се решавати питања теоријског типа. Са друге стране, хипотеза се **одбија** када се односи на синонимију, антонимију, хомонимију (па ни лексику српског језика). Ученици ће бити успешнији са дефинисањем наведених односа него што ће решавати задатке са конкретним примерима који их илуструју.

X₂ – Квалитет ученичких знања у високом степену корелира са квалитетом обраде лексиколошких категорија у уџбеницима (утолико пре што је период онлајн наставе оснажио улогу уџбеника у наставном процесу).

- Другу хипотезу потврђују налази истраживања свих лексичкосемантичких категорија. Квалитет и начин обраде полисемије, њених механизма, хомонимије, синонимије, антонимије, паронимије (па и лексикографије) директно се одражава на резултате ученика на тесту у вези са сваком наведеном категоријом. Недостаци уџбеничких лекција о метонимији

(и синегдохи), слабости лекција о хомонимији, те одсуство лекција о паронимији резултирали су ниским успехом ученика на овим пољима.

X3 – Не очекујемо значајне варијације на просторној равни (међу градовима) у вези са појединачним категоријама.

- Трећу хипотезу можемо **одбацити**, ако у обзир узмемо полисемију и њене механизме (које успешније од других решавају новосадски и пожаревачки ученици), синонимију (коју слабије од других решавају пожаревачки ђаци), антонимију (коју најслабије познају смедеревски ученици), те задатке у вези са речницима, лексиком и значењем речи (на којима су најслабија постигнућа остварили смедеревски и нишки ђаци). Са друге стране, хипотеза се може **прихватити** једино у контексту хомонимије и паронимије, категорија на којима су ученици у начелу постигли лоше резултате.

X4 – На основношколском нивоу, ученици који су после завршеног осмог разреда уписали филолошке гимназије издвојиће се бољим постигнућима на појединачним категоријама и укупним постигнућима на тесту од других испитаника.

- Четврта хипотеза прихвата се у потпуности. Ученици који су након основне школе уписали филолошке гимназије на тесту су остварили боље резултате од других испитаника на пољу полисемије и њених механизма, хомонимије, синонимије, антонимије, паронимије, као и на питањима везаним за лексикографска и лексичка знања.

X5 – На средњошколском нивоу, ученици филолошких гимназија имаће највиши степен постигнућа у вези са појединачним категоријама.

- Пета хипотеза такође се прихвата у потпуности. Матуранти филолошких гимназија и одељења предњачили су у односу на друге испитанике (гимназијалце и ученике средњих стручних школа) у одговорима везаним за полисемију и механизме полисемије, хомонимију, синонимију, антонимију, паронимију, а успешнији су били и у тумачењу непознате (или мање познате) речи *штедро*.

X6 – Ученици средње школе постићи ће боље резултате на појединачним категоријама од ученика основне школе.

- Шеста хипотеза прихвата се када се у обзир узму категорије: полисемија, хомонимија, синонимија, антонимија, паронимија, као и лексикографско-лексичка знања. Ипак, ова хипотеза **се одбацује** на пољу механизма полисемије, где су ученици основне школе постигли виша постигнућа.

X7 – Не очекујемо значајну разлику у постигнућима међу гимназијалцима друштвено-језичког и природно-математичког смера, како ни на плану појединачних категорија, тако ни на плану укупних постигнућа.

- Седму хипотезу можемо **прихватити**, јер смо запазили да на задацима на целом тесту (у вези са полисемијом, механизмима полисемије, хомонимијом, синонимијом, антонимијом,

паронимијом, као и са лексикографско-лексичким знањима) нема значајних разлика међу гимназијским смеровима, иако ће на појединачним категоријама увек један од два смера бити мало успешнији од другог. Тако ће, на пример, ученици ПМ смера показати боље познавање полисемије и њених механизма, али и синонимије и назива речника, док ће ученици ДЈ смера бити успешнији на антонимији, паронимији и лексици (тј. на разумевању значења мање познате речи).

X₈ – Задатак затвореног типа показаће се много лакшим него задатак који је отвореног типа, а којим се испитује исто знање (без обзира на узраст ученика).

- **Осма хипотеза се прихвата:** ученици основне и средње школе су на затворени задатак (вишеструког избора) готово по правилу имали виша постигнућа него на отворено питање којим се проверава исти појам. Ипак, запазили смо да ово није апсолутни и најважнији критеријум тежине. Затворену варијанту питања може отежати јак дистрактор, који ће ученике навести на погрешан траг. Такав задатак може се показати захтевнијим од његове отворене варијанте (исп. резултате отвореног и затвореног питања о дефинисању синонима и антонима на тестовима за основну школу).

X₉ – Положај задатка на тесту имаће већи утицај код млађих ученика (који репрезентују основношколску популацију): уколико се задатак нађе на почетку теста, имаће већи проценат тачних одговора него уколико је на његовом крају. Са друге стране, такав утицај се код средњошколаца, чија је концентрација стабилнија, смањује и готово да није релевантан.

- **Девета хипотеза може се делимично прихватити.** Наиме, када су посредни практични задаци у вези са полисемијом, синонимијом и антонимијом, наведена законитост из хипотезе важила је апсолутно. Међутим, у ситуацији када треба показати теоријско знање, које се на практичним примерима посредно јавља током теста, тада су ученички резултати на питању које се јави на крају видно успешнији, јер на њихов одговор утиче информативност теста. Ипак, ово остаје само нова хипотеза коју у даљим истраживањима треба испитати, утолико пре што су ученици средње школе на теоријском питању с почетка теста (у вези са навођењем механизма полисемије) били успешнији него на истом питању на његовом крају. На њихове резултате могуће да је утицао нови фактор – задаци у окружењу. Девета хипотеза може се **одбити** у случају када је задатак на најнижем нивоу захтевности (као што је то био случај са употребом правих паронима у задатом контексту), те позиција на тесту не може утицати на његово успешно решавање.

X₁₀ – Инструкција која садржи негацију (тј. којом се тражи нешто што „није”, а не што „јесте”) отежава решавање задатка.

- **Хипотеза десет** може се сасвим **прихватити** и допунити. Негација у инструкцији подиже ниво тежине задатка и на основношколском и на средњошколском нивоу.

X₁₁ – Ученици средњих школа успешнији су од ученика основне школе у одређивању предмета проучавања *лексикологије*.

- Хипотеза једанаест **прихвата се** на основу резултата ученика на првом (шеснаестом) задатку на тестовима за оба узраста. Ученици средње школе имају стабилније знање у вези са лексикологијом као научном дисциплином.

X₁₂ – Парадигматски лексички односи (осим хомонимије) познају се боље од полисемије и њених механизма.

- Хипотезу дванаест можемо сасвим **прихватити** и прецизирати: ученици боље владају синонимијом и антонимијом него полисемијом и њеним механизмима како у основној, тако и у средњој школи. У основној школи просечно постигнуће на парадигматским односима било је 63%, а на задацима у вези са вишезначношћу 44%; у средњој школи такође бележимо овакав диспарат: парадигматски односи решени су са 56% просечних постигнућа, док су питања у вези са полисемијом имала 45% тачне решености.

X₁₃ – Проблеми са обрадом хомонимије у уџбеницима одразиће се на ниска постигнућа на тесту у вези са овим односом.

- Хипотезу тринаест можемо **прихватити**. Како је анализа уџбеника показала, лекције које обрађују хомонимију представљају најслабију карику из низа лексиколошких лекција у нашим водећим школским граматикама. Такво стање у литератури одразило се (директно или индиректно) на ученичка постигнућа у вези са овим парадигматским лексичким односом.

X₁₄ – Маргинализованост метонимије (и синегдохе) у уџбеницима одразиће се на нижа постигнућа у односу на метафору на оба узраста.

- Хипотеза четрнаест, аналогно тринаестој, па и другој хипотези, може се начелно **прихватити** и допунити. Ученици основне школе показали су несумњиво боља постигнућа на задацима који се односе на метафору, док се на средњошколском нивоу познаје боље само она метафора која у везу доводи два далека домена. У случајевима када се метафоричким пресликавањима координирају конкретни, блиски домени, таква метафора у ученичком знању интерферира са метонимијом. Синегдоху, когнитивно најједноставнији механизам, ђаци најмање познају.

X₁₅ – Ученици основне школе углавном мисле да у језику већина речи има само једно значење, док средњошколци остварују успешнија постигнућа на овом пољу.

- Хипотезу петнаест резултати нашег истраживања **одбацују**. На основу одговора у задатку којим се ученици питају о заступљености вишезначних речи у језику видели смо да су ученици основне школе постигли за нијансу више успеха (42,15%) од ученика средње школе (39,62%). Овакав резултат био је потпуно неочекиван, као и наведена боља постигнућа

ученика основне школе на питањима везаним за механизме полисемије (в. X₆). Одавде следи да се вишезначности као лексичкосемантичкој категорији у средњој школи поклања јако мало пажње.

X₁₆ – Антоними се боље решавају дати изоловано, док се синоними успешније решавају када су дати у контексту (превасходно код млађих ученика).

- Хипотеза шеснаест се сасвим **прихвата**. На оба узрасна нивоа ученици антониме разумеју и продукују успешније када су они дати изоловано него када се нађу у контексту, стога што је много лакше досетити се правог антонима уколико га лексема има (јер су они у менталном лексикону чврсто повезани) него разматрати реченични контекст у коме се реализује значење полисемичне речи, која ступа у однос антонимије са неком другом речи. Противно томе, синониме је једноставније препознати у контексту, када се само примењује метод супституције и утврђује мења ли се значење реченице са новим синонимом. Тежи је захтев испитати синонимичност двеју изоловано датих лексема, јер у том процесу треба познавати семски састав првенствено њихових примарних семантичких реализација, а потом утврдити степен сличности, односно разлика међу њима. Током тога процеса ученик интуитивно спроводи праву малу семантичку (компоненцијалну) анализу.

X₁₇ – Ученици веома слабо теоријски и терминолошки познају парониме (на оба узраста), али, са друге стране, значајно су успешнији у практичној употреби паронимских парова.

- Хипотеза седамнаест се на основу резултата анализе два задатка у вези са паронимима (једног анкетно-теоријског, а другог практичног) може **прихватити**. Следећи језички осећај ученик ће скоро апсолутно исправно употребити одговарајући паронимски парњак, не знајући готово ништа или јако мало о односу речи сличне форме и различитог, али повезаног значења.

X₁₈ – Висока постигнућа предвиђамо одређивању лексичког слоја коме припадају задате лексема.

- Хипотеза осамнаест се **прихвата**: у задатку у коме је требало одредити лексички слој датих лексема ученици су остварили висока и веома висока постигнућа на оба узрасна нивоа.

X₁₉ – Ученици имају веома ниска постигнућа у продуковању тачних назива једнојезичних речника српског језика (превасходно у основној школи).

- Хипотеза деветнаест се **прихвата**: веома ниска постигнућа у навођењу назива речника српског језика забележили су и ученици основне и ученици средње школе. Лекције о речницима, рад са њима и на њима требало би ургентно да постану заступљенији у настави српског језика.

X₂₀ – Препознавање значења лексеме *умедро* (*умедар*, *-дра*, *-дро*) у контексту заужеће интервал од средње тешког до тешког задатка, поготово за ученике

- Руку под руку са недостатком језичко-семантичке и речничке културе иде и ниска способност да се из контекста разуме значење мање познате речи. Резултати су показали да ученици на задатку у коме је требало препознати значење прилога *умедро* остварују ниска (ОШ) и средње ниска (СШ) постигнућа. На основу тога можемо рећи да се хипотеза двадесет сасвим **прихвата**.

X₂₁ – Не уочава се утицај пола на постигнућа везана за појединачне лексичкосемантичке категорије на тесту, као ни на лексичка и лексикографска

- Хипотеза двадесет и један може се само **делимично прихватити**. Утицај пола испитаника сасвим је ирелевантан на решавање задатака везаних за мањи број категорија (синонимија и паронимија). Са друге стране, запазили смо да на многим категоријама предњаче девојчице (полисемија, механизми полисемије, хомонимија, антонимија), и то на оба узрасна нивоа. Оне успешније разумеју значење речи из контекста, и у основној и у средњој школи.

X₂₂ – Укупна постигнућа ученика на тесту на а) просторној равни неће варирати, док ће се у осталим двома димензијама – б) временској равни и в) образовно-профилној равни – приметити разлике:

(б) успешнији ће бити старији испитаници од млађих;

(в) најуспешнији ће бити филолози, најмање успешни – ученици стручне школе.

- Хипотезу двадесет и два под **(а) одбацују** резултати укупних постигнућа на тесту приказани на дијаграмима. Видимо да су, процентуално посматрано, на основношколском узрасту ученици новосадских и београдских школа у предности у односу на ученике из других градова (Ниша, Пожаревца и Смедерева), док су се на средњошколском нивоу по успеху издвојили од осталих ученици из Новог Сада.
- Када говоримо о **(б)** временској равни, тј. о успеху ученика основне и средње школе на тесту из лексикологије, можемо закључити да се на средњошколском нивоу повећава број ученика са просечним постигнућима, тиме што се смањује број ученика са ниским и високим скором у односу на основну школу. Дакле, знања лексикологије на елементарном нивоу током средње школе постају стабилнија (и у том сегменту се ова хипотеза прихвата), док број ученика са високим знањем опада (што утиче на то да хипотезу **не прихватимо у потпуности**). Овакав резултат могуће да је последица онлајн наставе коју је већина средњошколаца похађала у време обраде лексиколошких тема.
- Дијаграми показују да су ученици филолошких гимназија (и старији и млађи) остварили највише успеха на тесту, док су ђаци из средњих стручних школа били за нијансу слабији од гимназијалаца. Отуда се сегмент хипотезе у тачки **(в)** **прихвата**.

IX. Закључак

Образовна лингвистика, као интердисциплинарна научна област, изискује синергију научних приступа који оформљују сложени теоријско-методолошки оквир, чији је циљ да истражи и опише наставу једне лингвистичке дисциплине, те да установи потенцијалне закономерности које би помогле њеном што ефикаснијем извођењу.

Предмет овог истраживања била је настава лексикологије у основној и средњој школи. Водећи циљеви били су усмерени најпре на (1) истраживање развоја лексикологије као лингвистичке дисциплине и њене предметности на славистичком, западноевропском и јужнословенском терену, као и статуса у општим енциклопедијама и речницима. Потом, (2) требало је представити улогу и значај лексикологије у образовном процесу, те (3) на основу налаза онтогенетских и микрогенетских психолингвистичких истраживања о усвајању и обради значења речи извести најважније импликације за наставну праксу, која ће тако добити теоријско и емпиријско утемељење. У наредним корацима, заснованим на емпиријској анализи садржаја, имали смо циљ да опишемо генезу лексикологије у нашем школству од краја XIX столећа до данашњих дана. Он је подразумевао (4) истраживање и анализу програмских садржаја у прошлости и данас, а затим и (5) статуса лексикологије у општој методичкој литератури, која будућим наставницима поставља основе за наставну реализацију одређене области. Како школски уџбеници у наставном процесу представљају први даљи корак у разради школског градива у односу на програмске садржаје, посебан циљ усмерен је на (6) развој лексикологије у основношколским и средњошколским уџбеницима током XX века, као и на анализу лекција у савременим акредитованим уџбеницима са освртом на импликације до којих се дошло на основу психолингвистичких налаза. На самом крају, (7) требало је испитати досегнуте исходе данашње наставе лексикологије, што је спроведено тест-методом на теренском емпиријском истраживању у пет градова Републике Србије, који у будућности, заједно са другим теоријско-емпиријским налазима до којих смо дошли, могу представљати важан корективни фактор за наставу ове лингвистичке дисциплине. Пратећи наведене циљеве, око којих су се обликовала водећа поглавља ове докторске дисертације, подсетимо се најважнијих закључака и резултата у испитивању хипотеза постављених у Уводу рада.

1.

За разлику од других фундаменталних лингвистичких дисциплина, лексикологија се као самостална грана науке о језику почела развијати тек од друге половине XX века, а њеном колевком сматра се руска лингвистичка школа. На основу истражених монографија славистичке и западноевропске лингвистике које у наслову носе одредницу „лексикологија”, могли смо издвојити четири развојне фазе ове дисциплине, међу којима не постоје оштре границе (I фаза: прва половина XX века; II фаза: од 50-их до 80-их година XX века; III фаза: од 80-их година до краја XX века и IV фаза: од почетка XXI века до данас). Лексикологија је с почетка, у совјетској и западноевропској (па и светској) лингвистици, била усредсређена на историјску лексикологију и састав лексике. Са напредовањем лексичке семантике примат узима лексичко значење и системски односи међу лексемама, при чему састав лексике остаје неодвојива компонента предметности лексикологије. Творба речи и фразеологија представљају дисциплине које су са њом у најтешњој вези, при чему, на основу прегледане литературе, остаје питање да ли деривациони односи припадају лексикологији у ужем или у ширем смислу. Савремени аутори у садржај уџбеника лексикологије укључују и фразеологију, терминологију, стилистику, уз

представљање састава лексичког система, што ће рећи да садржаји универзитетских (академских) уџбеника лексикологије углавном имају шири предметни опсег, који се задржао до данас.

На јужнословенском простору забележен је плодотворан рад бугарских лексиколога. У њиховим водећим универзитетским лексиколошким монографијама ХХИ века обрађена је предметност лексикологије у ширем смислу (што је у сагласју са налазима у руским и западноевропским лексикологијама). Иако доминантно место у њиховом садржају припада лексици, сви аутори баве се питањем лексичког значења и универзалних лексичкосемантичких категорија. У прегледаним бугарским монографијама уочава се интеграција лексикологије са творбом речи, фразеологијом, ономастиком, терминологијом, неологијом, стандардологијом, лексикографијом, а проминентно постаје интердисциплинарно умрежавање лексикологије са прагматиком и стилистиком.

Истраживање статуса лексикологије у српским општим лингвистикама, универзитетским граматикама и приручницима показује да је лексикологија постепено почела улазити у општу лингвистичку литературу. Најпре у оквиру неких партикуларних разматрања лексиколошких питања и много пре помена њеног имена, а потом, паралелно са конституисањем лексикологије као научне дисциплине у Србији, појављује се поглавље посвећено лексикологији у *Уводу у општу лингвистику* Р. Бугарског (1989), као и монографија Д. Гортан Премк *Полисемија и организација лексичког система у српскоме језику* (1997) – која је утрла пут њеном коначном осамостаљењу. У завршној развојној фази, на самом крају ХХ и с почетка ХХИ века, добили смо пионирску лексикологију Д. Шипке, *Основи лексикологије и сродних дисциплина* (1998), а затим и данас водећу српску лексикологију Р. Драгићевић, *Лексикологију српског језика* (2007), која је од корице до корице посвећена овој научној дисциплини. У првој *Лексикологији*, аутора Д. Шипке, лексичка семантика је номинално, у дефинисању *лексикологије*, била на првом месту, али аутор пажњу посвећује највише лексикологији у ширем смислу: лексици и вези са другим дисциплинама. Ипак, *Лексикологија* Р. Драгићевић, остаје у најужим оквирима, и номинално (према дефиницији *лексикологије* у њој) и садржајно: она се бави првенствено лексичко-семантичким питањима, која неретко представљају дубинске, универзалне језичке категорије. Она је, како смо видели, превасходно општа лексикологија, али представљена пре свега на српском језичком материјалу. Сфера лексике није део садржаја српске (опште) лексикологије, будући да она представља одлике конкретног језика, те као таква припада посебној лексикологији, или прецизније – лексематици српског језика.

Прегледане општеенциклопедијске дефиниције из друге половине ХХ века представљају ширење предметности лексикологије у смеру интердисциплинарних укрштања. Могли смо запазити да су се приступи лексикографа у вези са дефинисањем предметности *лексикологије* наизменично смењивали током времена. У дефиницијама ове научне дисциплине у појединим (специјалним) речницима и лексиконима на првом месту је истакнуто истраживање састава лексике, док је у другим специјалним речницима најпре наведено истраживање значења речи. Развој „лекс-“ деривацион(о-термиолошк)их гнезда у свим прегледаним општим енциклопедијама, специјалним лингвистичким и образовним речницима и лексиконима, те описним речницима српског језика од друге половине ХХ до почетка ХХИ века богатила су се временом и тако одражавала све већу утемељеност лексикологије у науци о језику.

2.

У методици наставе матерњег језика у свету компетенцијски приступ у последње време је све више заступљен. У складу са општим тенденцијама у европским образовним системима, улогу и значај наставе лексикологије у оквиру предмета Српски језик (и књижевност) представили смо кроз перспективу компетенција које се развијају наставом ове лингвистичке

дисциплине у основној и средњој школи. На основу прегледане литературе издвојила су се четири основне групе компетенција: (1) металингвистичке, (2) когнитивне, (3) читалачке и лингвистичке и (4) културолошке. Оне се међусобно условљавају и уланчавају, градећи најсложеније – комуникативне компетенције.

Развој **металингвистичких знања** и способности огледа се у свестранијем разумевању природе и функционисања језичког система. Лексиколошким градивом развија се свест о језику као структури која је саздана од граматичког и лексичког система, од којих је први затворен, а други отворен. Међу члановима лексичког система успостављају се семантички и формални односи. Промишљање о таквим релацијама, утемељеним у фундаменталним логичким операцијама (подударности, сличности, супротности, комплементарности, конфротативности, надређености, подређености, приређености), подстиче развој **когнитивних способности**. Усвајањем базичних лексиколошких односа развија се категоријално мишљење, са којим се напоредо развијају процеси анализе и синтезе, индукције и дедукције, конкретизације и апстракције. Механизми полисемије додатно подстичу и развој аналитичности, асоцијативног и логичког мишљења (узрочно-последичних, партитивних, посесивних и др. односа). На тај начин наставом лексикологије бори се против тековина 21. века – фрагментарног мишљења, површности и неударљивања, па самим тим немогућности да се о свету и појавама у њему темељно размишља. Семасиолошка анализа примера синонима, антонима, хипонима, паронима, хомонима, метафоре, метонимије, синегдохе омогућава реверзибилан процес: развој ономасиолошког приступа значењу, којим се активирају ови, сада познати, механизми у ученичкој свести са циљем да се именује нови појам.

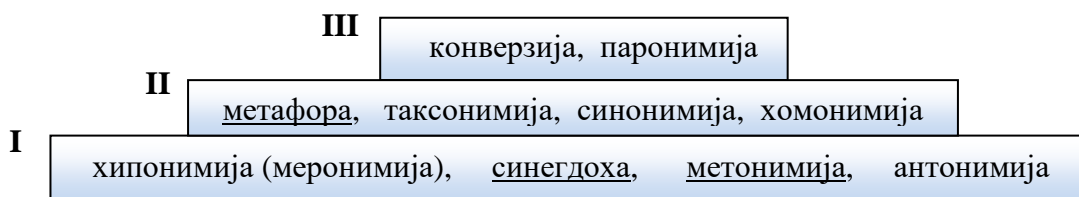
Усвајајући лексичка значења ученици, директно и индиректно, упијају сегменте културне матрице којој припадају. Они тако постају освешћени носиоци културе, менталитета, традиције, веровања и погледа на свет свог народа. На тај начин успоставља се континуитет са прошлошћу, увиђа се динамика културних вредности и концепата, који се преносе у будућност. Ученици који **владају културним кодом** матерњег језика успешније тумаче националну књижевност и компетентнији су читаоци свих врста стилова и жанрова.

Теоријско и функционално овладавање организацијом лексикона и разумевање његове логике подстиче развијање ученичких рецептивних и изражајних вербалних капацитета, односно њихових укупних комуникативних компетенција. Познају се начини на које реч развија нова значења и могућности именовања нових појава и појмова. То утиче на (1) разумевање или лако предвиђање значења речи у тексту, као и схватање прочитаног текста у целини (**читалачке компетенције**), те (2) употребу речи у одговарајућем контексту са одговарајућим значењима (**лингвистичке компетенције**). Изоштрава се осећај за нијансе значења и повећава се ниво критичности приликом одабира праве речи. Неговање лексикона истовремено значи и неговање језичке културе појединца, а потом и језика у целини. Развијен лексички фонд је један од крајњих исхода наставе лексикологије (и лексике), односно показатељ је **комуникативних компетенција**, које су више од простог збира читалачких и лингвистичких компетенција. Оне подразумевају способност успешног владања комуникативном ситуацијом, која је сложени феномен језичких и ванјезичких фактора.

Најсажетије речено, наставом лексикологије паралелно се развијају металингвистичке, когнитивне и културолошке компетенције, које синергично утичу на развој читалачких (рецептивних) и лингвистичких (изражајних) компетенција, уграђених у темеље комуникативних – крајњег и најзначајнијег циља наставе (матерњег) језика.

3.

Како показују налази развојнојезичких (онтогенетских) истраживања, механизми полисемије и лексичка парадигматика међусобно се условљавају и прожимају, а дечје когнитивне структуре за њихово правилно освешћивање спремне су с поласком у више разреде основне школе. Психолингвистичка микрогенетска истраживања потврдила су резултате онтогенетских налаза у вези са обрадом основних лексичкосемантичких категорија: они механизми и односи који се најраније и најбрже усвајају, истовремено се и у каснијем добу најлакше обрађују и разумеју. У настави лексикологије треба следити ове налазе и у учењу категорија полазити оних које су у ученичком когнитивном систему најзрелије и најстабилније. Закључили смо да би њихово усвајање требало, начелно, имати овакав редослед:



4.

а) Преглед и анализа наставних програма за Српски језик (и књижевност) сугеришу да **корени лексиколошких категорија у основношколском** образовању потичу још од XIX века – готово стотину година пре осамостаљења ове научне дисциплине у Србији. Године 1884. у програму за пети разред појављују се „синоними”, а у шестом разреду указује се на секундарна (изведена) значења, „у преносном смислу”. Тим програмским садржајима зачет је историјат лексичке парадигматике и полисемије. Овиме је **прва хипотеза (X₁)**, наведена у Уводу, о појављивању лексиколошких категорија у основношколским наставним програмима од друге половине XX века, **одбачена**. Ново сазнање указује да први наставни програми нису били искључиво граматички устројени већ да су њихови састављачи придавали значаја и (лексичкој) семантици, која је временом добијала све стабилније место у програмском систему. Захтев о богаћењу речничког фонда уследиће тек у XX веку. Овом чињеницом **одбачена је и друга хипотеза (X₂)** – о лексици и богаћењу речника као садржајима који у наставним програмима за основну школу имају дужу традицију од лексичкосемантичких категорија (полисемије и лексичке парадигматике).

Лексиколошке категорије дуго су имале непрецизно утврђено место међу наставним подручјима, доминирајући каткад у језику, каткад у књижевности, или у језичкој култури, што је резултат њеног касног конституисања као засебне лингвистичке дисциплине. Аутори наставних програма су питања значења речи и њихових односа придруживали традиционално, са једне стране, и настави књижевности, што лексикологију у ужем смислу чврсто везује са лексиком и тумачењем уметничких текстова, док, са друге стране, укључивање лексиколошких питања у подручје *Језичке културе*, где се она налазе и данас, илуструје њено саодношење са богаћењем речника. Из наше перспективе, лексикологија у *ужем смислу* могла би се теоријски *обрађивати*, ако не искључиво, онда првенствено, у наставном подручју *Језика*, јер се њоме превасходно усвајају категорије лингвистичке дисциплине – опште лексикологије, којима се упознаје функционисање језичког (лексичког) система. Када су у питању лексичка практична вежбања која

развијају ученичко језичко осећање, богате њихов израз и функционално га усавршавају, оне би припадале подручју *Језичке културе*.

б) Анализа **двадесетовековних средњошколских наставних програма** показала је да је до краја 60-их година градиво из језика у овим документима несумњиво заузимало периферно место у односу на градиво из књижевности. Истина, садржај овог подручја се постепено богатио, али је до последњег наставног програма (1990/91) језик (са језичком културом) остајао на другом месту. У настави која је превасходно усмерена на садржаје из књижевности, лексика је континуирано била део њиховог садржаја и претходила је лексиколошким категоријама, које су се у њима само спорадично појављивале. Тако **трећу хипотезу** (X_3) (о доминацији лексичког садржаја над лексиколошким категоријама у средњошколским програмима) можемо **прихватити**.

Прво помињање *лексикологије* (као гране лингвистике) бележимо тек у наставном програму из 1990/91. године за први разред гимназија – у светлу прегледа језичког система и ужих научних дисциплина које се њиме баве, односно од трећег разреда, када се ученици систематично први пут упознају са њеним предметом и главним категоријама. Ово је, према нашим увидима, уједно и прво помињање назива ове дисциплине у наставним програмима уопште (и за основну и за средњу школу) јер, како смо показали, у основној школи *лексикологија* се као термин у програмима јавила први пут тек 2010. године. Отуда се **четврта хипотеза** (X_4) (о увођењу лексикологије као гране науке о језику у средњошколске наставне програме након осамдесетих година прошлог века) такође може **прихватити**.

За разлику од наставних програма у основној школи, у гимназијским (и средње усмереним) програмима категорије које припадају лексикологији у ужем смислу нису се јављале у подручју *Књижевности*, иако је програмски садржај био претежно усмерен на уметност писане речи. У средњошколском образовању од 1960. године оне су припадале *Језику и Језичкој култури*. Средњошколски лексиколошки садржаји (првенствено лексикологија у ужем смислу) у временској (дијахроној) перспективи могу се метафорично представити *реком понорницом*: извиру на почетку успостављања четворогодишње гимназије (1960), касније се местимично појављују (1981) и сасвим пониру (1987), да би се поново појавили у наставним програмима теоријски, систематично и термилошки стабилно, мада још увек у непотпуном капацитету (синегдоха, паронимија и хипонимија су и овде изостале категорије). У последњем наставном програму за трећи разред гимназија (1991) представља се лексикологија у ширем смислу (са лексиком, терминологијом и фразеологијом, али и везом са творбом речи), при чему је ипак највећи део садржаја посвећен опису и класификацији лексике српског језика.

в) Анализа **савремених програма наставе и учења** показала је да се у **основној школи парадигматски лексички односи** усвајају само делимично (без хипонимије и паронимије), а да они који се обрађују, немају пажљиво планиран редослед којим би се најпре освешћивала антонимија, а након ње синонимија. Надаље, ови односи се у другом образовном циклусу не јављају у сваком разреду, већ само на његовом почетку, у петом разреду, и на самом крају – у осмом разреду, када се уз синониме и антониме, хомоними помињу први пут. Градиво у вези са парадигматским лексичким односима ваљало би у основној школи обогатити недостајућим односима и распоредити га континуирано током свих старијих разреда основне школе, тим пре што је оно доследно смештено у подручју *Језичке културе* са циљем да се развијају ученичка елоквенција и комуникативне вештине.

Приступ парадигматским односима у **средњошколској настави** проучава се у оквиру наставе *Језика (Лексикологије)*, а ширина и дубина градива разликује се од типа школе. У новим програмима за гимназије друштвено-језичког и општег типа, као и за филолошке гимназије, парадигматски лексички односи се усвајају први пут са проширеним списком категорија, заједно

са хипонимијом и паронимијом, са којима се ученици упознају тек у трећем разреду ових усмерења. Хипонимија и паронимија неће се помињати више ни у једном програмском садржају (ни природно-математичког смера, ни у средњим стручним школама). Сврставати ова два односа у исти кош према захтевности когнитивне обраде не може се сматрати исправним. Хипонимију би требало усвајати са почетка школовања, а паронимију, као један од најзахтевнијих односа, већ крајем основне школе. Отуда би се они највероватније требали наћи у системском прегледу лексичких односа у свим гимназијама. У средњим стручним четворогодишњим и трогодишњим школама обнављају се и проширују парадигматски односи усвојени у основној школи (синонимија, антонимија, хомонимија), а сматрамо да би се том низу могла придружити и хипонимија, увек, разуме се, уз навођење примера из струке.

г) Статус **вишезначности и њених механизма** у актуелним **основношколским** програмима, у којима се најпре ученици упознају са метафоричним значењима, а тек на крају другог образовног циклуса са метонимијским значењима и појмом полисемије показује, заправо, да су ове категорије у основној школи усмерене превасходно на развијање језичког израза. Сликovitости, изражајности и богатству језика доприноси најпре метафора, која је највероватније и фреквентнија у језику, будући да нема ограничења у погледу предвидивих образаца, као што их имају метонимија и синегдоха. Таква усмереност лексиколошких садржаја уочава се и на основу исхода који се за њих везују. Из те перспективе, учење лексикологије доприноси унапређењу усменог и писменог изражавања, што се јасно види и на основу подручја *Језичке културе*, у оквиру кога се овај садржај планира. Редослед за који се ми залажемо пак утемељен је на путу који првенствено иде од лакшег ка тежем и чији је главни циљ упознавање функционисања језичког (лексичког) система и развијање логичког мишљења, а што као једну од најважнијих последица има и развијање вокабулара. Сматрамо да су на тај начин лексички механизми усидрени у логици свог функционисања и да ће тада богаћење речника лако наставити да се развија и након школовања. Упознати су њени основни принципи, а не само последице у виду конкретних лексичких случајева и несистемски осветљаваних партија сложеног лексичкосемантичког механизма. Лексички систем се на тај начин упознаје у суштини и дубини, а не само на површини, те тако обогаћен речник – будући учвршћен у мрежи смислених односа – претендује да остане трајн(и)ја својина ученичког менталног лексикона.

У **гимназијама**, када се лексиколошка знања обнављају и теоријски утемељују и проширују, полисемија се, са три механизма – метафором, метонимијом и синегдохом – наводи у програмима друштвено-језичког и општег смера, као и у програму за филолошку гимназију. Већ се у програму природно-математичког смера изоставља синегдоха, која је, како смо неколико пута истакли, когнитивно најелементарнији механизам. Не мислимо да би га требало избећи у било ком смеру гимназијског школовања. У *наставним програмима* стручних школа уз појам полисемије обнављају се метафора и метонимија, док су ови механизми изузети из нових *програма наставе и учења*. Не сматрамо да је, поготово за тростепене стручне школе, релевантно обнављање теоријских лексиколошких знања, те овакво растерећење има оправдања. У школама које су усмерене на практичан рад, и учење језика треба функционализовати кроз примере везане за струку, којима се увежбавају механизми усвојени у основној школи.

д) Сажето речено, лексиколошки садржај у ужем смислу у основној школи, у складу са циљевима усмереним превасходно на богаћење лексичког фонда, на многим местима није усклађен са интелектуалним развојем детета, односно са импликацијама психолингвистичких налаза. Уколико би се основни циљеви наставе лексикологије усмерили на усвајање функционисања лексичког система, распоред лексиколошке грађе требао би бити другачији, а он би допринео и успешнијем и трајнијем развоју ученичког вокабулара, па би се тиме и актуелни исходи програма наставе и учења ефикасније и успешније реализовали.

Када је реч о средњошколској настави лексикологије, она би у програмским документима могла имати нешто мање корекције. Истраживање је показало да су готово за све смерове (гимназијске и стручне четворогодишње) нови програми прагматичнији и успешнији, док за трогодишње средње стручно образовање нови програм наставе и учења на лексиколошком предметном пољу значи корак уназад. У будућности би требало овај садржај начинити функционалнијим, макар приближно претходном *наставном програму* из 2013. године, још увек актуелном за понеке тростепене средње стручне образовне профиле.

5.

У **српској универзитетској општој методичкој литератури**, коју чине три монографије аутора М. Николића, П. Илића и С. Маринковића, приступ лексичкосемантичким категоријама има маргинално место. Заснован је на разноликим типовима вежбања, а њихов једини циљ је богаћење ученичког речника. Обавезној универзитетској литератури, која припрема студенте за позив професора српског језика, недостаје теоријско-методичка и теоријско-лексиколошка разрада најважнијих питања и појмова наставе лексикологије. Међу обрађеним парадигматским односима уочава се велика диспаратност (највише је пажње посвећено синонимији и антонимији), а о механизмима полисемије се ни не говори. Уз то, запажа се и веома слаба корелација са лексикографским знањима и умењима. Према захтевности осмишљених вежбања, примери одговарају основношколском узрасту, па отуда врата наставе лексикологије у средњој школи студентима србистике остају неодшкринута, бар када је реч о обавезној методичкој литератури. На основу ових закључака може се рећи да се **пета хипотеза** (X_5) (о недовољној развијености опште методичке литературе на пољу лексикологије) **прихвата**.

Област лексикологије у српској (па и хрватској) универзитетској методичкој настави несумњиво и хитно треба осавременити и ускладити са актуелним програмским садржајима и развојем лексиколошке науке, а у томе могу, као узорни, помоћи руски универзитетски уџбеници методике наставе матерњег језика.

6.

а) Анализа корпуса српских школских граматика показала је да се основни подаци о лексичком саставу језика појављују још 1880. године у *Граматици* Стојана Новаковића. Овај податак довољан је да **одбаци шесту хипотезу** (X_6), којом се претпоставља да пре почетка XX века у српским уџбеницима нема ни лексиколошког ни лексичког садржаја. Истовремено, захваљујући поменутиим лексичким садржајима, **седма хипотеза се прихвата** (X_7): лексиколошки садржаји су се у српским уџбеницима нашли тек након лекција о речничком саставу српског језика.

Према нашој корпусној анализи, прва лексичкосемантичка категорија је синонимија, односно – **синоними**, које је описао М. Лалевић у школској граматички за осми разред из 1939. године. Ипак, уз њих се не уводе антоними, већ **хомоними**, мада врло непрецизно, широко, и из данашњег лексиколошког угла неприхватљиво. Антоними ће се јавити у каснијим издањима Лалевићеве граматике (1957) – од средине 20. века. Отуда можемо већ закључити да се **осма хипотеза** (X_8), о синонимима и антонимима као првим лексичкосемантичким категоријама у нашим уџбеницима, **прихвата само делимично** – уз синониме су се јавили хомоними, док су антоними нешто млађа уџбеничка категорија.

Када је о појму *вишезначности* реч, први пут је, према нашем корпусу, бележимо у уџбенику за шести разред М. Миновића у другој половини 20. века (1967. године). Тако је у

српским граматикама за основне школе *хомонимија* старији појам од *полисемије* (*вишезначности*).

Да се метафора као стилска фигура појавила у српским граматикама веома рано, нисмо могли установити, јер су у наш корпус ушле само граматике српског језика. То не значи да, можда, метафора као стилска фигура у то време већ није била уведена кроз читанке и/или уџбенике из теорије и историје књижевности, који су остали изван нашег корпуса. У уџбеницима језика и језичке културе М. Николића из друге половине XX века, поетска метафора је пронашла своје место, које је задржала до данашњих дана. Дакле, **девета хипотеза (X₉) прихвата се** такође само **делимично**: њен први део (о појављивању поетске метафоре почетком 20. века) не можемо ни одбацити ни прихватити, док се други део (о метафори само као стилској фигури у школским граматикама XX века) – прихвата.

На основу претходно реченог, имплицитно је да се синегдоха, метонимија и метафора не помињу у светлу лексичких механизма у првом делу корпуса, утолико пре што се, како смо показали у поглављу о наставним програмима, метонимија и метафора као лексички механизми у основној школи први пут помињу тек од 2010. године. Синегдоха, хипонимија и паронимија чак нису никада ни ушле у основношколске програмске садржаје, па ни у садржаје уџбеника. **Хипотеза број десет (X₁₀) прихвата се.**

Најзад, истраживање уџбеничке литературе показало је да су се од првог појављивања лексичкосемантичке категорије – синоними, хомоними, антоними, вишезначност – представљале као средства за богаћење речника и развој културе усменог и писменог изражавања; примери на којима су презентоване углавном долазе и књижевноуметничког стила и тако се везују за језик лепе књижевности. Ове категорије представљане су несистемски, као изоловани фактицитети који у језику имају искључиво естетску функцију. Тако смо закључили да се **једанаеста хипотеза (X₁₁) прихвата.**

б) Када су се од **друге половине двадесетог века** (прецизније крајем шездесетих година) лексичкосемантичке категорије постепено почеле учвршћивати у граматикама за основне школе, у исто време бележимо и њихово појављивање у **средњошколским граматикама.**

Прву озбиљнију и развијенију разраду лексикологије за средње школе добили смо тек 1992. године (када је она доживела стабилизацију и у програмским садржајима). Тада су јој аутори *Граматице српског језика* Ж. Станојчић и Љ. Поповић посветили цело поглавље, у оквиру кога су дедуктивно-индуктивним путем описане најпознатије лексичкосемантичке категорије (полисемија, хомонимија, синонимија, антонимија, метафора, метонимија, синегдоха). Обрада лексикологије у ужем смислу у њеним првим издањима била је у складу са тадашњим развојем ове лингвистичке дисциплине у србистици. Међутим, отада је лексикологија доживела флагрантан развој, а садржај дела поглавља о значењу речи минимално је измењен; штавише, најочљивија интервенција односила се на његову редукуцију, која је на неким местима била оправдана, а на неким није била неопходна. Недостаје убедљивији, прецизнији и садржајнији приказ лексичких односа и лексичког система, у коме водећу улогу има полисемија, са којом треба умрежити хомонимију, синонимију, антонимију, и, у складу са захтевима новог програмског садржаја за трећи разред, унети одељке о хипонимији и паронимији. Уопште узев, садржај поглавља о лексикологији у *Граматици српског језика* за сва четири разреда средњих школа Завода за уџбенике захтева хитну актуелизацију.

в) У **савременим анализираним основношколским граматикама** пет одабраних издавача (Завод за уџбенике, Вулкан издаваштво, Клет, Едука и Нови Логос) обрада појединачних лексичкосемантичких категорија у појединим аспектима је унисона, док се у другим аспектима

међу различитим уџбеницима уочава диспаратет у приступу истом градиву. Истовремено, у једном уџбенику може се запазити неједнако квалитетна обрада различитих лексиколошких појмова. Анализа је показала да најадекватније обраде лексичкосемантичких категорија и других лексиколошких тема не налазимо у једном уџбенику, али да се по броју лекција које се препоручују наставној пракси издваја граматика Новог Логоса за осми разред. Ипак, у свим уџбеницима и даље недостаје боље успостављена корелација између полисемије и парадигматских лексичких односа, чиме би се њихова природа, па и природа лексичког система уопште могла исправније разумети.

г) На основу спроведене анализе једине две одобрене **граматике за трећи разред гимназије** – издавачких кућа Едука и Клет – могли смо закључити да актуелне средњошколске граматике одговарају потребама наставне праксе у области лексикологије, уз мање корекције које би у будућности ваљало начинити. Оне представљају природни наставак лекција из основне школе: њима се обнављају, проширују и продубљују стечена знања о лексикологији и из лексикологије, у обиму који је шири али пријемчивији за ученике у односу на лексиколошко градиво које је дуго година уназад нудила једина средњошколска граматика за сва четири разреда средње школе – аутора Ж. Станојчића и Љ. Поповића. Обрада лексиколошких лекција у њима прилично уједначена (и у предностима и у мањим недостацима), док разлика нема много и оне не могу индуковати значајне реперкусије на квалитет усвојеног знања из уџбеника.

7.

Закључци до којих смо дошли квалитативном анализом статистичких налаза теренског емпиријског истраживања на узорку који је репрезентовао ученике основне и ученике средње школе ($N=1.052$) омогућили су нам да хипотезе, постављене пре спровођења теренског истраживања, одбацимо, коригујемо или прихватимо.

а) На задацима у вези са полисемијом, механизмима полисемије, те паронимијом успешније се решавају практични, конкретни задаци, него што ће се решавати питања теоријског типа, те се **дванаеста хипотеза** (X_{12}) у овом сегменту **прихвата**. Са друге стране, хипотеза се **одбија** када се односи на синонимију, антонимију, хомонимију (па и на лексику српског језика). Ученици ће бити успешнији са дефинисањем наведених односа него што ће решавати задатке са конкретним примерима који их илуструју.

б) Квалитет (предности и недостаци) уџбеничке обраде полисемије, њених механизма, хомонимије, синонимије, антонимије, паронимије (па и лексикографије) директно се одражава на резултате ученика на тесту у вези са сваком наведеном категоријом. Тиме се **тринаеста хипотеза** (X_{13}) **прихвата**. То значи да је улога основног уџбеника и даље изузетно велика у образовном процесу (чини се да је оснажена онлајн наставом, али и применом облика рада који подразумевају већи степен индивидуалног учења, попут, на пример, *изокренуте учионице* и сл.), те да је брига о његовом квалитету један од кључних задатака надлежних просветних институција.

в) На просторној равни уочене су значајне варијације у постигнућима на неким појединачним лексичкосемантичким категоријама. Тако полисемију и њене механизме успешније од других решавају новосадски и пожаревачки ученици; синонимију слабије од других решавају пожаревачки ђаци; антонимију најслабије познају смедеревски ученици, а задатке у вези са речницима, лексиком и значењем речи најслабија постигнућа остварили су смедеревски и нишки ђаци. У том смислу, **четрнаеста хипотеза** (X_{14}) (о уједначеним постигнућима ученика на просторној равни) може се **одбацити**. Ипак, уколико су посредни категорије о којима ученици начелно мало знају (јер су оне и у уџбеницима недовољно успешно представљене), попут хомонимије и паронимије, ова хипотеза се може **прихватити**.

г) Ученици који су након основне школе уписали филолошке гимназије на тесту су остварили боље резултате од других испитаника на сваком пољу (полисемије и њених механизма, хомонимије, синонимије, антонимије, паронимије, као и на питањима везаним за лексикографска и лексичка знања). Другим речима, **петнаеста хипотеза (X15) прихвата се у потпуности.**

д) Матуранти филолошких гимназија имали су убедљиво највиша постигнућа на тесту из лексикологије од ученика стандардних гимназија и средњих стручних школа. Тако се и **шеснаеста хипотеза (X16) сасвим прихвата.**

ђ) Ученици средње школе остварили су процентуално виша постигнућа у вези са већином категорија (полисемијом, хомонимијом, синонимијом, антонимијом, паронимијом, као и лексикографско-лексичким знањима) осим када су посредни механизми полисемије – метонимија и метафора – на којима су ученици основне школе постигли боље резултате. Стога се **седамнаеста хипотеза (X17)** (о апсолутној предности средњошколаца у вези са сваком појединачном категоријом) може **усвојити делимично.**

е) Знање о лексикологији као грани науке о језику која проучава значење речи и односе у које она ступа стабилније је код ученика средње школе, како је и претпостављено у **хипотези осамнаест (X18)**, која се **прихвата.**

ж) Могли смо закључити да ученици на оба узрасна нивоа успешније владају синонимијом и антонимијом (основним парадигматским односима) него полисемијом и њеним механизмима. Ова чињеница предвиђена је **хипотезом деветнаест (X19)**, која се **усваја.**

з) Сасвим неочекивано, ученици основне школе показали су већу свест од ученика средње школе о заступљености вишезначних речи у језику. Ако овоме додамо закључак изведен уз седамнаесту хипотезу – да ученици основне школе боље владају механизмима полисемије од ученика средње школе, можемо закључити да се на средњошколском нивоу недовољно пажње посвећује полисемији уопште. Отуда се **хипотеза двадесет (X20)**, којом се предвиђа виши успех средњошколаца на овом пољу, **одбацује.**

и) Ученици са оба узрасна нивоа антониме разумеју и продукују успешније када су дати изоловано него када се нађу у контексту, док је однос синонимије једноставније утврдити међу речима у контексту него међу изоловано датим лексемама. Овај закључак наводи на потпуно **прихватање хипотезе двадесет један (X21).**

ј) **Двадесет друга хипотеза (X22)** односила се на недовољно познавање паронима у теоријско-терминолошком погледу на оба узраста, а са друге стране, на веома успешну практичну примену познатих паронимских парова. Резултати су потврдили да ће ученик сасвим успешно употребити одговарајућу, познату лексему у датом контексту, без теоријског знања о томе шта пароними јесу и какав се формално-садржински однос међу оваквим лексемама успоставља. Отуда се наведена хипотеза **прихвата.**

к) Када треба одредити лексички слој коме задата (група) лексема припада (нпр. архаизми, жаргонизми или термини) (уз дато кратко теоријско одређење тог лексичког слоја), ученици на оба узраста остварују висока и веома висока постигнућа, чиме је **хипотеза двадесет три (X23) прихваћена.** Са друге стране, када треба одредити значење конкретне мање познате речи из контекста (попут прилога *итедро*) ученици остварују ниска (ОШ) и средње ниска (СШ) постигнућа.

л) У складу са **хипотезом двадесет четири (X₂₄)**, ученици основне и средње школе имају веома ниска постигнућа када треба да продукују тачан назив једног једнојезичног речника српског језика. Нажалост, хипотеза је **прихваћена**, а ови резултати треба да подстакну ангажман наставника на интензивнијем укључивању *Речника српског језика* у наставну теорију и праксу.

љ) На основу резултата теренског истраживања могли смо закључити да је утицај пола био ирелевантан само на задацима у вези са синонимијом и паронимијом. Са друге стране, девојчице су успешније решиле задатке у вези са многим категоријама: полисемијом и њеним механизмима, хомонимијом и антонимијом, и то на оба узраста. Такође, запазили смо да оне успешније разумеју значење речи из контекста, и у основној и у средњој школи. На основу тога могли бисмо закључити да девојчице, начелно посматрано, имају већу склоност ка уочавању семантичких односа, сличности и разлика, мада овај закључак засада треба посматрати само условно. Потребна су даља и усмеренија истраживања која би га могла преиспитати. Тако се **хипотеза двадесет пет (X₂₅)**, којом се одриче утицај ове варијабле на познавање лексиколошких категорија, засада може само **делимично прихватити**.

м) Када се сагледају укупна постигнућа ученика из различитих градова, можемо закључити да се на географском плану ипак уочавају разлике: на основношколском нивоу по успеху одскачу ученици из Новог Сада и Београда, а на средњошколском нивоу највиша постигнућа остварили су ученици из Новог Сада. На основу овог можемо закључити да успех ученика не зависи само од квалитета уџбеничких лекција већ и од других фактора (наставничког приступа и односа према одређеној научној области). **Хипотеза двадесет шест (X₂₆)** у овом сегменту је **одбачена**. Када се сагледају ученичка укупна постигнућа у зависности од образовно-профилне равни, закључује се да су ученици филолошких гимназија показали највиша знања, док су ученици средње стручне школе у просеку остварили најслабија постигнућа. Тако је овај део последње истраживачке хипотезе **прихваћен**.

Најзад, када је посреди временска (вертикална) раван, ситуација је нешто сложенија. Сегмент ове хипотезе само је **делимично прихваћен**. Како су дијаграми показали, закључили смо да проценат ученика са високим постигнућима на тесту у целини од основне до средње школе опада, чиме се, на средњошколском нивоу повећава група ученика који имају просечна постигнућа. Са друге стране, у транзицији од основне до средње школе смањује се и број ученика са веома ниским постигнућима. На основу овога имамо довољно разлога да претпоставимо да наша средњошколска настава унапређује елементарна знања најслабијих ученика из основне школе, али да деградира претходно стечена висока знања. То је, највероватније, последица отежаних услова и наставе на даљину коју су ученици средње школе похађали у периоду усвајања лексиколошких садржаја, али не треба изгубити из вида могућност да је број реализованих часова лексикологије у ужем смислу, на којима се стечена знања систематски утврђују и проширују, био недовољан. Надамо се да ће нови програм наставе за трећи разред гимназија, са већим, експлицитно препорученим бројем часова лексикологије, подстаћи наставнике да овој области посвете више времена. Томе би, уверени смо, могло да допринесе увођење натпредметног статуса Српског језика и књижевности у основношколском и средњошколском образовању.

* * *

Показали смо како је лексикологија, као млада лингвистичка и наставна дисциплина која има изузетан значај за развој ученичких когнитивних и комуникативних потенцијала, временом добијала све стабилнији статус у српском образовном систему.

Теорији наставе лексикологије пришло се из угла компетенцијског и психолингвистичког приступа. Први од њих осветлио је улогу ове научне дисциплине у настави, док је други указао на исправан и свести најпријемчивији редослед усвајања лексиколошких концепата, који је усклађен са развојем когнитивних способности ученика.

Резултати овог рада имају потенцијал да унапреде лингводидактику на пољу наставе лексикологије, те тако боље припреме будуће наставнике српског језика за одабрани позив. Затим, да ојачају осветљене слабе карике програма наставе и уџбеника, који ће адекватним садржајима помоћи наставнику да оствари циљеве, а ученику да досегне задате образовне исходе на овом пољу. Најзад, они доприносе развоју тестологије у овој области указивањем на примере задатака, структурисање теста, као и на поједине факторе који могу утицати на ученичка постигнућа.

Кључна перспектива овог рада јесте одговор на питање *КАКО* → *пренети лексиколошка знања*? Он се заснива на пројектовању и изградњи разноликих видова методичких апликација намењених наставној пракси, које су поуздане тек када су базиране на дубоко теоријски и емпиријски фундираним основама образовне лексикологије.

Постављање исправних трајекторија у настави лексичкосемантичких категорија изискује дуг истраживачки процес. Надамо се да смо овим радом начинили прве кораке на том путу.

Х. Цитирана литература

– Тирилична –

- Апресян 1974:** Юрий Дереникович Апресян, *Лексическая семантика (синонимические средства языка)*, Москва: Издательство «Наука».
- Ахманова 1957:** Ольга Сергеевна Ахманова, *Очерки по общей и русской лексикологии*, Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР.
- Бабенко 2008:** Людмила Григорьевна Бабенко, *Лексикология русского языка*, Учебное пособие, Екатеринбург: Уральский государственный университет им. А. М. Горького.
- Баранов 1988:** Михаил Трофимович Баранов, *Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка*, Москва: Просвещение.
- Бауцал 2012:** Александар Бауцал, *Кључне компетенције младих у Србији у PISA 2009 огледалу*, Београд: Институт за психологију, Филозофски факултет – Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва Владе Републике Србије.
- Белић 1998:** Александар Белић, *Опита лингвистика* [прир. Милка Ивић], Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Белић 2000а:** Александар Белић, *О различитим питањима савременог језика* [прир. Даринка Гортан-Премк], Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Белић 2000б:** Александар Белић, *Граматике. О граматикама* [прир. Даринка Гортан-Премк], Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Бјекић, Златић и Најдановић-Томић 2006:** Драгана Бјекић, Лидија Златић и Јелена Најдановић-Томић, „Развој таксономије циљева и исхода васпитања и образовања Блума и сарадника”, *Зборник радова*, 7, Ужице: Учительски факултет, стр. 77–96.
- Бодуэн де Куртенэ 1963:** Иван Александрович Бодуэн де Куртенэ, *Избранные труды по общему языкознанию*, Том II (Бархударов, С. Г., ответственный редактор), Москва: Издательство Академии наук СССР.
- Бојовић 2005:** Жана Бојовић, „Могући утицај уџбеника на развој интелектуалних снага ученика кроз операције логичког мишљења”, у: *Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи* (ур. Радован Грандић), Нови Сад: Савез педагошких друштва Војводине, стр. 151–166.
- Брагина и др. 2008:** Марина Александровна Брагина, Владимир Васильевич Дронов, Наталья Александровна Красс, *Лингвокультурологические аспекты формирования языкового сознания иностранных студентов в процессе изучения русского языка: учебное пособие* (ред. В. М. Филиппова), Москва: Российский университет дружбы народов.
- Браун 1994:** Роџер Браун, „Роџер Браун”, у: *Психолингвистика*, С. Васић, Београд: Институт за педагошка истраживања, стр. 113–141.
- Брборић 1999а:** Велько Брборић, „Уџбеници и приручници за српски језик и књижевност у основној и средњој школи”, *Књижевност и језик*, XLVI/4, стр. 83–91.

- Брборић 1999б:** Вељко Брборић, „Мала српска граматика Ђуре Даничића – век и по после”, у: *Актуелни проблеми граматике српског језика* (ур. Јудита Планкош), Суботица – Београд: Градска библиотека – Народна библиотека Србије – Институт за српски језик САНУ, стр. 181–187.
- Брборић 2004:** Вељко Брборић, *Правопис српског језика у наставној пракси*, Београд: Филолошки факултет.
- Брборић 2018а:** Вељко Брборић, „Објашњење непознатих речи при обради књижевног текста”, у: *Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура* (ур. Љиљана Бајић, Јелена Гинић, Наташа Станковић Шошо), Београд: Филолошки факултет, стр. 42–57.
- Брборић 2018б:** Вељко Брборић, „Речници у читанкама за основну школу”, у: *Научни састанак слависта у Вукове дане, 47/1*, Београд: Међународни славистички центар, стр. 473–486.
- Брборић 2019а:** Вељко Брборић, *Муке око језика и правописа*, Нови Сад: Прометеј.
- Брборић 2019б:** Вељко Брборић, „Однос основног правописа српског језика и различитих правописних деривата”, у: *Нови прилози српском правопису (Зборник радова са научног скупа „Актуелна питања српског правописа” одржаног у Андрићграду 13.10.2018)* (прир. Милош Ковачевић), Нови Сад – Вишеград: Матица српска – Андрићев институт, стр. 51–65.
- Бугарски 42008:** Ранко Бугарски, *Увод у општу лингвистику*, Београд: Завод за уџбенике [1. изд. 1989].
- Васић 1994:** Смиљка Васић, *Психолингвистика*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Вељковић Станковић 2007:** Драгана Вељковић Станковић, „О терминима у области тестирања знања из матерњег језика”, у: *Научни састанак слависта у Вукове дане, 35/3*, Београд: Међународни славистички центар, стр. 187–202.
- Вељковић Станковић 2011а:** Драгана Вељковић Станковић, „Полисемија у настави српског језика – методички приступ полисемији у средњој школи”, *Књижевност и језик, LVIII/3–4*, стр. 277–296.
- Вељковић Станковић 2011б:** Драгана Вељковић Станковић, *Речи субјективне оцене у настави српског језика и књижевности*, Београд: Филолошки факултет.
- Вељковић Станковић 2013:** Драгана Вељковић Станковић, *Комуникативни приступ у настави српског језика*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Вељковић Станковић 2015:** Драгана Вељковић Станковић, „Проширивање активног вокабулара ученика као један од приоритетних задатака наставе српског језика и књижевности”, *Књижевност и језик, LXII/1–2*, стр. 113–129.
- Вељковић Станковић 2018:** Драгана Вељковић Станковић, *Како мислимо речи* (Прилози проучавању когнитивних аспеката српске лексике), Београд: Јасен.
- Виденовић и Чапрић 2020:** Марина Виденовић и Гордана Чапрић, *ПИСА 2018: извештај за Републику Србију*, Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.
- Вилотијевић 2000а:** Младен Вилотијевић, *Дидактика: предмет дидактике* (1), Београд: Научна књига – Учитељски факултет.
- Вилотијевић 2000б:** Младен Вилотијевић, *Дидактика: дидактичке теорије и теорије учења* (2), Београд: Научна књига – Учитељски факултет.

- Вилотијевић 2000в:** Младен Вилотијевић, *Дидактика: организација наставе* (3), Београд: Научна књига – Учительски факултет.
- Вилотијевић 2009:** Нада Вилотијевић, „Курикулум и курикуларне иновативне промене”, у: *Иновације у основношколском образовању – вредновање* (ур. И. Радовановић, Б. Требјешанин), Београд: Учительски факултет, 61–69.
- Виноградов 1977:** Виктор Владимирович Виноградов, *Лексикологија и лексикографија, изабране труде*, Москва: Издательство «Наука».
- Гашић-Павишић 2001а:** Слободанка Гашић-Павишић, „Језик уџбеника”, у: *Савремени основношколски уџбеник: теоријско-методолошке основе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 157–169.
- Гашић-Павишић 2001б:** Слободанка Гашић-Павишић, „Ликовно-графичка опрема уџбеника”, у: *Савремени основношколски уџбеник: теоријско-методолошке основе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 171–185.
- Гортан-Премк 1999:** Даринка Гортан-Премк, „Још о томе *Кад Срби уче српски*”, у: *Актуелни проблеми граматике српског језика* (ур. Јудита Планкош), Суботица – Београд: Градска библиотека – Народна библиотека Србије – Институт за српски језик САНУ, стр. 165–167.
- Гортан-Премк 2004:** Даринка Гортан-Премк, *Полисемија и организација лексичког система у српском језику*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства [1. изд. 1997].
- Груевска-Маџоска 2021:** Симона Груевска-Маџоска, *Лексикологија на македонскиот јазик*, Скопје: Книгоиздателство МИ-АН.
- Гуреев 2009:** Вячеслав Александрович Гуреев, „Изменение канона грамматического описания”, в: *Горизонты современной лингвистики: традиции и новаторство*, сборник в честь Е. С. Кубряковой (Н. К. Рябцева, отв. ред.), Москва: Языки славянских культур, стр. 225–238.
- Дешић 1996:** Милорад Дешић, „Стојан Новаковић као писац уџбеника”, *Српски језик: студије српске и словенске*, год. 1, бр. 1–2, стр. 257–262.
- Дешић 1997:** Милорад Дешић, „Тестирање у настави српског језика”, *Наша школа* 3–4, стр. 468–477.
- Дешић 1999:** Милорад Дешић, „Лексичко-семантичке категорије и опис српске граматике”, у: *Актуелни проблеми граматике српског језика* (ур. Јудита Планкош), Суботица – Београд: Градска библиотека – Народна библиотека Србије – Институт за српски језик САНУ, стр. 49–52.
- Доброва 2016:** Галина Радмировна Доброва, „Онтолингвистика: границы внешние и внутренние”, в: *Проблемы онтолингвистики – Материалы ежегодной международной научной конференции, 23–26 марта 2016, Санкт-Петербург* (редкол.: Т. А. Круглякова, М. А. Еливанова), РГПУ им. А. И. Герцена, Кафедра језиковог и литературног образовања ребенка, Лаборатория детской речи, Иваново: ЛИСТОС, стр. 6–12.
- Драгићевић 2010б:** Рајна Драгићевић, *Вербалне асоцијације кроз српски језик и културу*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Драгићевић 2012:** Рајна Драгићевић, *Лексикологија и граматика у школи*, Београд: Учительски факултет.

- Драгићевић 2014:** Рајна Драгићевић, „Ка лингвокултуролошком речнику српског језика”, у: *Иновациони процеси у српском језику – утицаји других језика и култура, Научни састанак слависта у Вукове дане*, 43/1, Београд: Међународни славистички центар, стр. 247–261.
- Драгићевић 2017:** Рајна Драгићевић, „Српска лексикологија данас: садашње стање и перспективе”, *Јужнословенски филолог*, LXXIII, св. 3–4, стр. 259–290.
- Драгићевић 2018:** Рајна Драгићевић, *Српска лексика у прошлости и данас*, Нови Сад: Матица српска.
- Драгићевић 2020:** Рајна Драгићевић, *Граматика у огледалу семантике*, Београд: Чигоја штампа.
- Драгићевић 2021:** Рајна Драгићевић, „Питања српског језика и књижевности у основној школи”, у: *Статус српског језика и књижевности у образовном систему* (ур. М. Ковачевић), Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, стр. 13–27.
- Драгићевић 2010а:** Рајна Драгићевић, *Лексикологија српског језика*, Београд: Завод за уџбенике [1. изд. 2007].
- Дронов 2015:** Павел Сергеевич Дронов, *Общая лексикология*, Москва: Языки славянской культуры.
- Ђорђевић 1999:** Босилка Ђорђевић, „Уџбеник и подстицање развоја мишљења ученика”, у: *Зборник радова са научног скупа Вредности савременог уџбеника III*, Ужице: Учитељски факултет, стр. 31–41.
- Заботкина 2009:** Вера Ивановна Заботкина, „К вопросу о когнитивной неологии”, в: *Горизонты современной лингвистики: традиции и новаторство*, сборник в честь Е. С. Кубряковой (Н. К. Рябцева, отв. ред.), Москва: Языки славянских культур, стр. 337–349.
- Зидарова 2009:** Ваня Зидарова, *Лексикология на съвременния български език*, Пловдив: Контекст.
- Зиновьева и Юрков 2009:** Елена Иннокентьевна Зиновьева и Евгений Ефимович Юрков, *Лингвокултурология: теория и практика*, Санкт-Петербург: МИРС.
- Ивић 1998:** Милка Ивић, „Предговор приређивача овог издања”, у: *Опита лингвистика*, А. Белић, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 5–12.
- Ивић и др. 2007:** Павле Ивић, Иван Клајн, Митар Пешикан, Бранислав Брборић, *Српски језички приручник*, Београд: Београдска књига.
- Илић 1997:** Павле Илић, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Прометеј.
- Илић 1999:** Миле Илић, „Нове функције, задаци и варијанте савременог уџбеника”, у: *Зборник радова са научног скупа Вредности савременог уџбеника III*, Ужице: Учитељски факултет, стр. 163–169.
- Илић 2016:** Валентина Илић, „Методички приступ етимологији на часовима лингвистичке секције у средњој школи”, *Методички видици*, год. 7, бр. 7, стр. 137–155.
- Илић 2019:** Валентина Илић, „Најфреквентнија лексика *Српских народних пословица* у контексту језичко-стереотипне слике света”, у: *Стереотипът в славянските езици, литератури и култури*, сборник с доклади от Четирнадесетите меѓународни славистични четения Софија, 26–28 април 2018 г., Том I, Езикознание (отг. ред. доц. д-р Цветанка Аврамова), Софија: Универзитетско издателство „Св. Климент Охридски”, стр. 94–104.

- Илић 2020:** Валентина Илић, „Апстрактури *истина и лаж* у савременом српском језику: концептуализација ИСТИНЕ (когнитивнолингвистички приступ)”, *Књижевност и језик*, LXVII/2, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, стр. 273–290.
- Илић 2021:** Валентина Илић, „Апстрактури *истина и лаж* у савременом српском језику: концептуализација ЛАЖИ (когнитивнолингвистички приступ)”, *Књижевност и језик*, LXVIII/2, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, стр. 297–315.
- Јакић 2016:** Милена Јакић, *Придевска антонимија у речнику, контексту и когнитивном систему*, необјављена докторска дисертација одбрањена на Филолошком факултету Универзитета у Београду, 5. 7. 2016.
- Јанковић 1929:** Драг. Н. Јанковић, *О уџбеницима у основној школи*, Лесковац: Графички завод „Соко”.
- Јањић 2017:** Марина Јањић, *Методички хоризонти*, Београд: НМ либрис.
- Јерковић, ур. 1984:** *Лексикографија и лексикологија*, зборник радова (ур. Јован Јерковић), Нови Сад: Матица српска.
- Касабов 2013:** Иван Касабов, *Българска лексикология и фразеология*, Том III: *Проблеми на общата лексикология*, Българска академия на науките, Институт за български език „Проф. Любомир Андрейчин”, София: Академично издателство „Проф. Марин Дринов”.
- Кашина 2011:** Натаљја Валентиновна Кашина, „Изучаем пароними в средней школе”, *Филологический класс*, 26/2011, стр. 40–44.
- Клајн 2001:** Иван Клајн, *Творба речи у савременом српском језику, Други део: Суфиксација и конверзија*, Београд – Нови Сад – Београд: Завод за уџбенике и наставна средства – Матица српска – Институт за српски језик САНУ.
- Кликовац 2018:** Душка Кликовац, *Српски језик у светлу когнитивне лингвистике*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Кликовац 2010:** Душка Кликовац, *Граматика српског језика за основну школу*, Београд: Креативни центар.
- Ковачевић 2008:** Милош Ковачевић, „Добар уџбеник лексикологије”, *Српски језик*, XIII/1–2, стр. 671–679.
- Ковачевић 2015:** Милош Ковачевић, *Стилистика и граматика стилских фигура*, Београд: Јасен.
- Конева 2010:** Евгения Александровна Конева, *Специфика функционирования паронимов в ментальном лексиконе (экспериментальное исследование)*, автореферат дисертацији на соискание ученој степени кандидата филолошких наука, Курск.
- Кончаревић 2003:** Ксенија Кончаревић, „Конфронтациона лингвокултурологија и нова парадигма наставе српског језика као страног”, у: *Актуелна питања проучавања, нормирања и наставе српског језика*, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 31/1, Београд: Међународни славистички центар, стр. 229–239.
- Кончаревић 2007:** Ксенија Кончаревић, „О једном лингвокултуролошком моделу дескрипције и дидактичке презентације лексике: модел лингвокултуролошког поља у настави лексике српског језика као страног”, у: *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 36/1, Београд: Међународни славистички центар, стр. 439–447.
- Кончаревић 2011:** Ксенија Кончаревић, „Примена модела лингвокултуролошког поља у настави српског као инословенског језика: на материјалу поља ’породични и родбински односи’”, у:

Српски као страни језик у теорији и пракси II, Београд: Филолошки факултет – Центар за српски као страни језик, стр. 57–66.

- Кончаревић 2016:** Ксенија Кончаревић, „Лингводидактички аспект конфронтационог проучавања српске комуникационе културе у инословенској (руској) средини”, у: *Српски као страни језик у теорији и пракси III*, Београд: Филолошки факултет – Центар за српски као страни језик, стр. 323–332.
- Корнеева и Переходько 2019:** Татьяна Корнеева и Анна Переходько, „Грамматическая лексикология в школьном курсе русского языка”, *Филология и культура. Philology and culture*, № 3 (57), стр. 218–223.
- Костомаров 1977:** Виталий Григорьевич Костомаров, „Труды академика Виктора Владимировича Виноградова в области лексикологии, фразеологии, семасиологии и лексикографии”, предисловие в: *Лексикология и лексикография, избранные труды*, Москва: Издательство «Наука».
- Коцић 2001:** Љубомир Коцић, „Дидактичко-методички захтеви у обликовању структуре уџбеника”, у: *Савремени основношколски уџбеник: теоријско-методолошке основе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 131–156.
- Круглякова 2016:** Татьяна Александровна Круглякова, „Ежегодные международные научные конференции по онтолингвистике в Санкт-Петербурге”, в: *Проблемы онтолингвистики – Материалы ежегодной международной научной конференции, 23–26 марта 2016, Санкт-Петербург* (редкол.: Т. А. Круглякова, М. А. Еливанова), РГПУ им. А. И. Герцена, Кафедра языкового и литературного образования ребенка, Лаборатория детской речи, Иваново: ЛИСТОС, стр. 3–5.
- Крумова-Цветкова и др. 2013:** Лилия Крумова-Цветкова, Диана Благоева, Сия Колковска, Емилия Пернишка, Мая Божилова, *Българска лексикология и фразеология*, Том I: *Българска лексикология*, Българска академия на науките, Институт за български език „Проф. Любомир Андрейчин”, София: Академично издателство „Проф. Марин Дринов”.
- Кузнецова 1989:** Эра Васильевна Кузнецова, *Лексикология русского языка: Учеб. пособие для филол. фак. ун-тов.* – 2. изд., испр. и доп., Москва: Высшая школа [1. изд. 1982].
- Кундачина 2000:** Миленко Кундачина, „Емпиријска истраживања уџбеника”, *Учитель: часопис Савеза учитеља Републике Србије*, год. XVIII, бр. 67–68, стр. 50–59.
- Лазаревић 1999:** Душанка Лазаревић, *Од спонтаних ка научним појмовима*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Лазаревић 2001а:** Душанка Лазаревић, „Психолошки развој детета основношколског узраста и уџбеник”, у: *Савремени основношколски уџбеник: теоријско-методолошке основе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 59–68.
- Лазаревић 2001б:** Душанка Лазаревић, „Формирање система појмова, развој појмовног мишљења и уџбеник”, у: *Савремени основношколски уџбеник: теоријско-методолошке основе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 89–98.
- Лазаревић 2001в:** Душанка Лазаревић, „Развој критичког мишљења и уџбеник”, у: *Савремени основношколски уџбеник: теоријско-методолошке основе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 99–110.

- Лазић Коњик 2017:** Ивана Лазић Коњик, „Лексика традиционалне културе према тематским пољима”, у: *Словенска терминологија данас* (ур. Предраг Пипер, Владан Јовановић), Београд: Српска академија наука и уметности, стр. 613–623.
- Лакета 1991:** Новак Лакета, „Дидактичко-методичке вредности савременог уџбеника”, *Настава и васпитање: часопис за педагошку теорију и праксу*, год. XL, бр. 3, стр. 165–186.
- Лакета 1999:** Новак Лакета, „Листа вредности савременог уџбеника”, у: *Зборник радова са научног скупа Вредности савременог уџбеника III*, Ужице: Учитељски факултет, стр. 63–91.
- Лакета 2000:** Новак Лакета, „Опште структурне вредности уџбеника”, *Настава и васпитање: часопис за педагошку теорију и праксу*, год. XLIX, бр. 3, стр. 423–433.
- Левковская 1962:** Ксения Аристарховна Левковская, *Теория слова, принципы ее построения и аспекты изучения лексического материала*, Москва: Государственное издательство «Высшая школа».
- Лисина 1996:** Мая Ивановна Лисина, „Етапи генезиса речи как средства общения”, в: *Хрестоматия по возрастной психологии* (ред. Д. И. Фельдштейн), Москва: Институт практической психологии.
- Литневская и Багрянцева 2006:** Елена Ивановна Литневская и Валерия Александровна Багрянцева, *Методика преподавания русского языка в средней школе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений*, Москва: Академический проект.
- Маринковић 2013:** Симеон Маринковић, *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Београд: Креативни центар.
- Маслова 2007:** Валентина Авраамовна Маслова, *Лингвокултурологија*, 3-е издание, Москва: Академия.
- Маслова 2015:** Валентина Авраамовна Маслова, „Лингвокултурологија в аспекте преподавания језиков”, у: *Руски језик као инословенски*, књ. VII, Београд: Славистичко друштво Србије, стр. 185–190.
- Маслова 2019:** Валентина Авраамовна Маслова, *Лингвокултурологија. Введение (Учебное пособие для бакалавриата и магистратуры)* (отв. ред. У. М. Бахтикиреева), 2-ое издание, переработанное и дополненное, Москва: Юрайт.
- Микановић 2009:** Бране Микановић, „Савремени уџбеник и истраживачки рад ученика”, у: *Иновације у основношколском образовању – вредновање* (ур. Ивица Радовановић, Биљана Требјешанин), Београд: Учитељски факултет, стр. 136–144.
- Миланов 2017:** Наташа Миланов, *Полисимија српске лексике на корпусу Речника српскохрватског књижевног и народног језика САНУ*, одбрањена докторска дисертација на Филолошком факултету Универзитета у Београду (ментор: проф. др Рајна Драгићевић).
- Милановић 2007:** Александар Милановић, „Шта то беше 'лонгплеј'? О значају актуелности примера у уџбеницима за српски језик”, *Савремени уџбеник*, год. 3, бр. 7, од марта 2007, стр. 15–16.
- Милановић 2021:** Александар Милановић, „Настава српског језика у средњим школама”, у: *Статус српског језика и књижевности у образовном систему* (ур. М. Ковачевић), Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, стр. 29–44.

- Милановић-Наход 1991:** Слободанка Милановић-Наход, „Улога школе у когнитивном развоју ученика”, *Настава и васпитање: часопис за педагошку теорију и праксу*, год. XL, бр. 4–5, стр. 303–311.
- Милосављевић 2020:** Бојана Милосављевић, „Речнички чланак као текст у настави лексикологије”, *Иновације у настави*, XXXIII, бр.4, стр. 13–26.
- Миновић 1984:** Миливоје Миновић, „Избор граматичке теорије за наставне потребе”, *Књижевни језик*, 13/2, стр. 87–91.
- Миронов 1957:** Сергей Александрович Миронов, „Рецензия Р. С. Paardekooper. Syntaxis, spraakkunst en taalkunde. – Den Bosch, 1955. 311 стр.”, *Вопросы языкознания*, № 6, Москва, стр. 103–108.
- Михајловић 2013:** Јелена Михајловић, *Наставни планови и програми за матерњи језик на некадашњем српскохрватском говорном подручју: контрастивна анализа*, необјављена докторска дисертација одбрањена на Филолошком факултету Универзитета у Београду (ментор: проф. др Вељко Брборић).
- Мркаљ 2016:** Зона Мркаљ, *Од буквара до читанки (методичка истраживања)*, Београд: Учитељски факултет.
- Мурављев-Апостол 1814:** Иван Матвеевич Мурављев-Апостол, „Письма из Москвы в Нижний Новгород (1813–1814 гг.)”, Письмо 10-е, *Сын отечества*, № VII, стр. 19–30, доступно на: <https://dlib.rsl.ru/> (27. 8. 2020).
- Недељков 2005:** Љиљана Недељков, „Лексика традиционалне културе у дескриптивном речнику”, у: *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 34/1, Београд: Међународни славистички центар, стр. 183–192.
- Недељков 2009:** Љиљана Недељков, „Општи принципи истраживања лексике традиционалне материјалне културе”, *Гласник Етнографског института САНУ*, књ. 57, св. 1, стр. 189–200.
- Недељков и Петровачки 2006:** Љиљана Недељков и Љиљана Петровачки, „Лексика традиционалне културе у настави српског језика и књижевности”, *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, XLIX/2, стр. 277–287.
- Николић 2010:** Марина Николић, *Теорија језичке културе – у науци о српском језику и славистици*, Београд: Институт за српски језик САНУ.
- Николић 2015:** Весна Николић, „Синонимија и антонимија у настави српског језика и књижевности”, *Књижевност и језик*, LXII/3–4, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, стр. 343–361.
- Николић 2021:** Весна Николић, „Паронимија у настави српског језика”, *Књижевност и језик*, LXVIII/1, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, стр. 159–174.
- Николић 2012:** Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике.
- Новиков 1982:** Лев Алексеевич Новиков, *Семантика русского языка: Учеб. пособие*, Москва: Высшая школа.
- Новокмет 2018:** Слободан Новокмет, „Називи животиња у настави лексикологије српског језика”, *Књижевност и језик*, LXV/1–2, стр. 107–119.
- Новокмет 2020:** Слободан Новокмет, *Називи животиња у српском језику: семантичка и лингвокултуролошка анализа*, Београд: Институт за српски језик САНУ.

- От редколлегии 2010:** „Человек системный: Эра Васильевна Кузнецова”, *Известия Уральского государственного университета*. Сер. 2, Гуманитарные науки. N4 (82), стр. 232–235. Доступно на: <http://elar.urfu.ru>.
- Павловић Бабић и Бауцал 2009:** Драгица Павловић Бабић и Александар Бауцал, *Разумевање прочитаног: PISA 2003 и PISA 2006*, Београд: Министарство просвете – Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања – Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
- Паровић 2008:** Валентина Паровић, *Лексичко-семантичке вежбе у настави српског језика и књижевности*, необјављени магистарски рад одбрањен 2008. године на Катедри за српски језик са јужнословенским језицима Филолошког факултета Универзитета у Београду.
- Петровачки 2008:** Љиљана Петровачки, *Методичка истраживања у настави српског језика и књижевности*, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Петровачки 2010:** Љиљана Петровачки, „Функционално повезивање наставе српског језика и наставе књижевности”, *Методички видици*, год. 1, бр. 1, стр. 18–25.
- Петровић и Мијајловић 2012:** Зоран Петровић и Жарко Мијајловић, *Математичка логика: елементи теорије скупова*, Београд: Завод за уџбенике.
- Пијановић 2000:** Петар Пијановић, „Ка новом уџбенику”, *Учитель: часопис Савеза учитеља Републике Србије*, год. XVIII, бр. 67–68, стр. 14–20.
- Пипер 2000:** Предраг Пипер, „О полицентричности семантичких категорија”, *Јужнословенски филолог*, LVI, стр. 829–840.
- Пипер и Клајн 2013:** Предраг Пипер, Иван Клајн, *Нормативна граматика српског језика*, Нови Сад: Матица српска.
- Плут 2003:** Дијана Плут, *Уџбеник као културно-потпорни систем*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства – Институт за психологију, Филозофски факултет.
- Поткоњак 1999:** Никола Поткоњак, „За континуитет у проучавању и истраживању вредности уџбеника”, у: *Зборник радова са научног скупа Вредности савременог уџбеника III*, Ужице: Учитељски факултет, стр. 13–22.
- Радева 2017:** Василка Радева, *Българска лексикология и лексикография*, Софија: Издателство „Изток-Запад”.
- Радовановић 2015:** Милорад Радовановић, *Фази лингвистика*, Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Раичевић 2014:** Вучина Раичевић, „Допринос Л. В. Шчербе развоју методике наставе страних језика”, *Славистика*, XVIII, 477–483.
- Ристић 2015:** Стана Ристић, *Граматицки и когнитивни аспекти лексичког значења*, Монографија 22, Београд: Институт за српски језик САНУ.
- Рош 2014:** Елинор Рош, „Принципи категоризације”, у: *Језик и сазнање, хрестоматија из когнитивне лингвистике* (ур. Катарина Расулић и Душка Кликовац), Београд: Филолошки факултет, стр. 45–72.
- Рублёва 2004:** Ольга Львовна, *Лексикология современного русского языка*, Издательство Дальневосточного университета: Владивосток.
- Савић 2000:** Бранко Савић, *Лексика и настава лексике у школи*, Бијелина: Учитељски факултет.

- Самарин 2010:** Дмитрий Александрович Самарин, *Методологические особенности концепции активной грамматики Льва Владимировича Щербы*, Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук, Иркутск: «Аспринт».
- Смиљковић и Милинковић 2008:** Стана Смиљковић и Миомир Милинковић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Врање: Учитељски факултет у Врању – Учитељски факултет у Ужицу.
- Стакић 2017:** Мирјана Стакић, „Усвајање значења речи у почетним фазама усвајања матерњег језика”, у: *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић*, Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену, стр. 31–40.
- Станисављевић 1992:** Вукашин Станисављевић, *Два века српских уџбеника*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стевановић 1976:** Михаило Стевановић, „Живот и дело Александра Белића”, у: *Зборник радова о Александру Белићу*, Београд: САНУ – Научно дело.
- Стевановић ³1975:** Михаило Стевановић, *Савремени српскохрватски језик I*, Београд: Научна књига [1. изд. 1964].
- Стрижак 2016:** Никица Стрижак, „Културолошки садржаји у настави српског као страног језика”, у: *Српски као страни језик у теорији и пракси III*, Београд: Филолошки факултет – Центар за српски као страни језик, стр. 311–322.
- Тодић и Крчић 2018:** Бојана Тодић и Ненад Крчић, „Прагматички антоними у Асоцијативном речнику српскога језика”, у: *Језици и културе у времену и простору VII/2: тематски зборник*, Нови Сад: Филозофски факултет – Педагошко друштво Војводине, стр. 199–209.
- Тополињска 1999:** Зузана Тополињска, „Кад Срби уче српски (О функцији, садржају и структури курса матерњег језика на универзитетском нивоу)”, у: *Актуелни проблеми граматике српског језика* (ур. Јудита Планкош), Суботица – Београд: Градска библиотека – Народна библиотека Србије – Институт за српски језик САНУ, стр. 159–164.
- Требјешанин 2000:** Биљана Требјешанин, „Уџбеник и учитељ као комплементарни чиниоци развоја сазнајне компетентности ученика”, *Учитељ: часопис Савеза учитеља Републике Србије*, год. XVIII, бр. 67–68, стр. 21–25.
- Требјешанин 2001а:** Биљана Требјешанин, „Врсте и нивои знања у савременом уџбенику”, у: *Савремени основношколски уџбеник: теоријско-методолошке основе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 69–78.
- Требјешанин 2001б:** Биљана Требјешанин, „Облици учења у уџбенику”, у: *Савремени основношколски уџбеник: теоријско-методолошке основе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 79–86.
- Трнавац 1999:** Недељко Трнавац, „Дидактичко-методичка апаратура за рад ученика у основношколским уџбеницима”, у: *Зборник радова са научног скупа Вредности савременог уџбеника III*, Ужице: Учитељски факултет, стр. 93–122.
- Ћупић, ур. 1982:** *Лексикологија и лексикографија*, зборник радова (ур. Драго Ћупић), Београд: Српска академија наука и уметности.
- Фомина ³1990:** Маргарита Ивановна Фомина, *Современный русский язык: Лексикология*, 3. изд., Москва: Высшая школа [1. изд. 1978].

- Фурашова 2009:** Наталья Владимировна Фурашова, „О когнитивных механизмах развития многозначности слова”, в: *Горизонты современной лингвистики: традиции и новаторство*, сборник в честь Е. С. Кубряковой (Н. К. Рябцева, отв. ред.), Москва: Языки славянских культур, стр. 568–577.
- Харитончик 2009:** Занаида Андреевна Харитончик, „О номинативных ресурсах языка, или к дискуссии о концептуальной интеграции”, в: *Горизонты современной лингвистики: традиции и новаторство*, сборник в честь Е. С. Кубряковой (Н. К. Рябцева, отв. ред.), Москва: Языки славянских культур, стр. 412–422.
- Цвијетић 2005:** Ратомир Цвијетић, *Речници у настави српског језика и књижевности: приручник за наставнике*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Цейтлин 2000:** Стелла Наумовна Цейтлин, *Язык и ребенок: Лингвистика детской речи*, Москва: ВЛАДОС.
- Чернейко 1997:** Людмила Олеговна Чернейко, *Лингво-философский анализ абстрактного имени*, Москва: Филологический факультет.
- Чернейко и Овсейцева 2013:** Людмила Олеговна Чернейко и Мария Сергеевна Овсейцева, „Лексическая ассимиляция в детской речи как лингвокреативный фактор”, в: *Проблемы онтолингвистики – Материалы ежегодной международной научной конференции, 26–29 июня 2013, Санкт-Петербург* (редкол.: Т. А. Круглякова, М. А. Еливанова, М. Б. Елисеева), СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, стр. 172–178.
- Шанский 1959:** Николай Максимович Шанский, *Очерки по русскому словообразованию и лексикологии*, Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР.
- Шанский 1972:** Николай Максимович Шанский, *Лексикология современного русского языка*, Москва: Просвещение [1. изд. 1964].
- Щерба 1945:** Лев Владимирович Щерба, „Очередные проблемы языковедения”, *Известия Академии наук союза СССР*, Отделение литературы и языка, т. 4, вып. 5, с. 173–186.

– Латинична –

- Afflerbach and Cho 2009:** Peter Afflerbach and Byeong-Young Cho, „Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading”, in: *Handbook of Research on Reading Comprehension* (ed. Susan E. Israel, Gerald G. Duffy), New York – London: Routledge, p. 69–90.
- Aitchison 1987:** Jean Aitchison, *Words in the mind – An introduction to the mental lexicon*, Oxford – Cambridge: Basil Blackwell.
- Allwood et al. 1977:** Jens Allwood, Lars-Gunnar Andersson and Östen Dahl, *Logic in Linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson and Freebody 1981:** Richard Anderson and Peter Freebody, „Vocabulary knowledge”, in: *Comprehension and teaching: Research reviews* (ed. J. Guthrie), Newark, DE: International Reading Association, p. 77–117.
- Anderson, Krathwohl et al. 2001:** Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl et al., *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives*, New York: Longman.

- Arias y Ferrero 2019:** Paz Battaner Arias y Carmen López Ferrero, *Introducción al léxico, componente transversal de la lengua*, Madrid: Cátedra.
- Bakovljev 1995:** Milan Bakovljev, *Statistika u pedagoškim istraživanjima*, Beograd: Naučna knjiga.
- Bakovljev 1998:** Milan Bakovljev, *Didaktika*, Beograd: Naučna knjiga.
- Barčot 2017:** Branka Barčot, *Lingvokulturologija i zoonimska frazeologija*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Baumann 2009:** James F. Baumann, „Vocabulary and Reading Comprehension: The Nexus of Meaning”, in: *Handbook of Research on Reading Comprehension* (ed. Susan E. Israel, Gerald G. Duffy), New York – London: Routledge, p. 323–346.
- Bloom et al. 1956:** Benjamin S. Bloom, Max D. Engelhart, Edward J. Furst, Walker H. Hill and David R. Krathwohl, *Taxonomy of educational objectives, The classification of educational goals, Handbook 1: Cognitive domain*, New York: Longmans, Green and Co. Ltd.
- Bréal 1897:** Michel Bréal, *Essai de Sémantique (science des significations)*, Paris: Librairie Hachette et Cie. Доступно на: <https://archive.org/details/essaidesmantiq00bruoft/mode/2up> (17. 7. 2020).
- Budinski i Kolar Billege 2017:** Vesna Budinski i Martina Kolar Billege, „Komunikacijski metodički sustav u nastavi hrvatskoga jezika”, u: *Izazovi nastave hrvatskoga jezika* (ur. Srećko Listeš i Linda Grubišić Belina), Zagreb: Školska knjiga.
- Bugarski 2005:** Ranko Bugarski, *Jezik i kultura*, Beograd: Biblioteka XX vek.
- Cameron 1998:** Peter Cameron, *Sets, Logic and Categories*, London: Springer Undergraduate Mathematics Series.
- Carter 1998:** Ronald Carter, *Vocabulary: Applied linguistics perspectives* (Second edition), London – New York: Routledge.
- Clark 1971:** Eve Vivienne Clark, „On the acquisition of the meaning of *before* and *after*”, *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 10, p. 266–275.
- Clark 1973:** Eve Vivienne Clark, „Non-linguistic strategies and the acquisition of word meanings”, *Cognition*, 2 (2), p. 161–182.
- Clark 1988:** Eve Vivienne Clark, „On the logic of contrast”, *Journal of child language*, 15, p. 317–335.
- Clark 1990:** Eve Vivienne Clark, „On the pragmatics of contrast”, *Journal of child language*, 17, p. 417–431.
- Clark 1997:** Eve Vivienne Clark, „Conceptual perspective and lexical choice in acquisition”, *Cognition*, 64, p. 1–37.
- Clark 2007:** Eve Vivienne Clark, „Conventionality and contrast in language and language acquisition”, *New directions for child and adolescent development*, No. 115, p. 11–23.
- Clark 2017:** Eve Vivienne Clark, „Semantic categories in acquisition”, in: *Handbook of Categorization in Cognitive Science* (ed. Henri Cohen, Claire Lefebvre), Elsevier, p. 397–421.
- Clark 2009:** Eve Vivienne Clark, *First language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, Gelman and Wilcox 1989:** Eve Vivienne Clark, Susan A. Gelman, Sharon A. Wilcox, „Conceptual and lexical hierarchies in young children”, *Cognitive development*, 4, p. 309–326.
- Cruse 1986:** David Alan Cruse, *Lexical Semantics*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Cvijović 1992:** Milka Cvijović, *Dečji govor: rečnik i rečenica: osmi razred osnovne škole*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Dautov et al. 2019:** Denis Dautov, Anna Korochentseva, Mohamed Kadom Mahdi Al Hussini, „Features of clip thinking and attention among representatives of generations X and generations Z ” in: *SHS Web of Conferences 70, Trends in the Development of Psycho-Pedagogical Education in the Conditions of Transitional Society*, p. 1–5.
- De Sosir 1996:** Ferdinand de Sosir, *Kurs opšte lingvistike*, Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Drakulić 2004:** Biljana Drakulić, *Leksikologija u nastavi srpskog jezika*, neobjavljeni magistarski rad odbranjen 2004. godine na Odseku za srpski jezik i lingvistiku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu.
- Eddington and Tokowicz 2015:** Chelsea Eddington and Natasha Tokowicz, „How meaning similarity influences ambiguous word processing: The current state of the literature”, *Psychonomic bulletin & review*, 22 (1), p.13–37.
- Fairbanks et al. 2009:** Colleen Fairbanks, Jewell Cooper, Lynn Masterson, Sandra Webb, „Culturally relevant pedagogy and reading comprehension”, in: *Handbook of Research on Reading Comprehension* (ed. Susan E. Israel, Gerald G. Duffy), New York – London: Routledge, p. 587–606.
- Fauconnier and Turner 1998:** Gilles Fauconnier and Mark Turner, „Conceptual integration networks”, *Cognitive Science*, 22 (2), p. 133–187.
- Filipec i Čermák 1985:** Josef Filipec, František Čermák, *Česká lexikologie*, Praha: Academia, nakladatelství Československé akademie věd.
- Filipović Đurđević 2019:** Dušica Filipović Đurđević, „Balance of meaning probabilities in processing of Serbian homonymy”, *Primenjena psihologija*, 12 (3), p. 283–304.
- Filipović Đurđević and Kostić 2008:** Dušica Filipović Đurđević, Aleksandar Kostić, „The effect of polysemy on processing of Serbian nouns”, *Psihologija*, 41 (1), p. 69–86.
- Geeraerts 2010:** Dirk Geeraerts, *Theories of Lexical Semantics*, Oxford: Oxford University Press.
- Graves 2016:** Michael Graves, *The vocabulary book: Learning and instruction*, New York, NY: Teachers College Press.
- Guć-Ščekić i Radivojević 2009:** Marija Guć-Ščekić i Danijela Radivojević, *Priručnik iz medicinske genetike*, Beograd: Biološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Heidenheimer 1975:** Patricia Heidenheimer, „The strategy of negation and the learning of antonymic relations”, *Developmental Psychology*, Vol. 11, No. 6, p. 757–762.
- Heidenheimer 1978:** Patricia Heidenheimer, „Logical relations in the semantic processing of children between six and ten: Emergence of antonym and synonym categorization”, *Child Development*, Vol. 49, No. 4, p. 1243–1246.
- Henning 1987:** Grant Henning, *A Guide to Language Testing: Development, Evaluation, Research*, Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Hodel 2013:** Richard Hodel, *An Introduction to Mathematical Logic*, Mineola, New York: Dover publications.

- Ilić 2020:** Valentina Ilić, „The position of paradigmatic lexical relations in university literature for Teaching Methodology for the Serbian language”, in: *Лингвистика, лингводидактика, лингвокултурологија: актуални проблеми и перспективе развоја: материјали IV Међународ. науч.-практ. конф., Минск, 19–20 марта 2020 г.* / редкол.: О. Г. Прохоренко (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, p. 207–213.
- Ivić 1984:** Ivan Ivić, „Ka jednoj psihologiji udžbenika”, u: *Prilozi teoriji udžbenika*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, str. 93–143.
- Ivić 2001a:** Milka Ivić, *Pravci u lingvistici 1*, Zemun – Beograd: Biblioteka XX vek – Čigoja štampa.
- Ivić 2001b:** Milka Ivić, *Pravci u lingvistici 2*, Zemun – Beograd: Biblioteka XX vek – Čigoja štampa.
- Jeon et al. 2009:** Hyeon-Ae Jeon, Kyoung-Min Lee, Young-Bo Kim and Zang-hee Cho, „Neural substrates of semantic relationships: Common and distinct left-frontal activities for generation of synonyms vs. antonyms”, *NeuroImage*, 48 (2), p. 449–457.
- Jovanović 2011:** Vitomir Jovanović, „Faktori napredovanja na testu čitalačke pismenosti”, *Psihološka istraživanja*, Vol. XIV (2), str. 135–155.
- Jovanović i Baucal 2016:** Vitomir Jovanović i Aleksandar Baucal, „Razvoj PISA čitalačke kompetencije u srednjem obrazovanju”, *Psihološka istraživanja*, Vol. XIX (1), str. 63–82.
- Katz and Fodor 1963:** Jerrold J. Katz and Jerry A. Fodor, „The Structure of a Semantic Theory”, *Language*, Vol. 39, No. 2 (April–Jun, 1963), p. 170–210. Доступно на: <https://www.jstor.org/stable/411200>
- Kieffer and Lesaux 2012:** Michael Kieffer and Nonie Lesaux, „Knowledge of words, knowledge about words: Dimensions of vocabulary in first and second language learners in sixth grade”, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25 (2), p. 347–373.
- Klark 1985:** Iv Klark, „Šta sadrži reč: o detetovom usvajanju semantike”, u: *Razvoj govora kod deteta – izabrani radovi* (prir. Nada Ignjatović-Savić), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, str. 157–200.
- Klepousniotou 2002:** Ekaterini Klepousniotou, „The processing of lexical ambiguity: Homonymy and polysemy in the mental lexicon”, *Brain and language*, 81 (1–3), p. 205–223.
- Klepousniotou and Baum 2007:** Ekaterini Klepousniotou and Shari Baum, „Disambiguating the ambiguity advantage effect in word recognition: An advantage for polysemous but not homonymous words”, *Journal of Neurolinguistics*, 20, p. 1–24.
- Klepousniotou et al. 2008:** Ekaterini Klepousniotou, Debra Titone, Carolina Romero, „Making sense of word senses: the comprehension of polysemy depends on sense overlap”, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 34 (6), p. 1534–1543.
- Klepousniotou et al. 2012:** Ekaterini Klepousniotou, G. Bruce Pike, Karsten Steinhauer, Vincent Gracco, „Not all ambiguous words are created equal: An EEG investigation of homonymy and polysemy”, *Brain and language*, 123 (1), p. 11–21.
- Klikovac 2000:** Duška Klikovac, *Semantika predloga*, Beograd: Filološki fakultet.
- Kordić 1999:** Snježana Kordić, „Gramatički opis koncipiran prema funkcionalno-semantičkim kategorijama”, u: *Актуелни проблеми граматике српског језика* (ур. Јудита Планкош), Суботица – Београд: Градска библиотека – Народна библиотека Србије – Институт за српски језик САНУ, 43–48.

- Kornuta et al. 2017:** Olena Kornuta, Tetiana Pryhorovska, Nataliia Potiomkina, „Clip thinking and clip perception: teaching methods aspect”, *Open educational e-environment of modern University*, № 3, p. 75–79.
- Kramsch 2009:** Claire Kramsch, „Cultural perspectives on language learning and teaching”, in: *Handbook of foreign language communication and learning* (ed. Karlfried Knapp, Barbara Seidlhofer), Berlin – New York: Mouton de Gruyter, p. 219–245.
- Lakeoff 1987:** George Lakeoff, *Women, Fire, and Dangerous Things: What categories reveal about the mind*, Chicago – London: The University of Chicago Press.
- Lakeoff and Johnson 1980:** George Lakeoff and Mark Johnson, *Metaphors We Live By*, Chicago – London: The University of Chicago Press.
- Laufer et al. 2004:** Batia Laufer, Cathie Elder, Kathryn Hill and Peter Congdon, „Size and strength: do we need both to measure vocabulary knowledge?”, *Language Testing*, 21 (2), p. 202–226.
- Lipka 1992:** Leonhard Lipka, *An outline of English lexicology: lexical structure, word semantics, and word-formation*, 2. ed., Tübingen: Niemeyer.
- Listeš i Grubišić Belina 2016:** Srećko Listeš i Linda Grubišić Belina, *Kompetencijski pristup nastavi hrvatskoga jezika*, Zagreb: Školska knjiga.
- Littlemore 2015:** Jeannette Littlemore, *Metonymy: Hidden shortcuts in language, thought and communication*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lopukhina et al. 2018:** Anastasiya Lopukhina, Anna Laurinavichyute, Konstantin Lopukhin, Olga Dragoy, „The mental representation of polysemy across word classes”, *Frontiers in psychology*, 9, Article 192.
- Lukić 1982:** Vera Lukić, *Dečja leksika*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja – Prosveta.
- Lurija 2000:** Aleksandar R. Lurija, *Jezik i svest*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lyons 1963:** John Lyons, *Structural semantics: an analysis of part of the vocabulary of Plato*, Oxford: Basil Blackwell.
- Lyons 1977:** John Lyons, *Semantics*, Volume 1, Cambridge: Cambridge University Press.
- Maciejewski et al. 2020:** Greg Maciejewski, Jennifer Rodd, Mark Mon-Williams, Ekaterini Klepousniotou, „The cost of learning new meanings for familiar words”, *Language, Cognition and Neuroscience*, 35 (2), p. 188–210.
- Macnamara 1982:** John Macnamara, *Names for things*, Cambridge: MA: MIT Press.
- Marjanović 1984:** Ana Marjanović, *Razvoj značenja reči*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja – Prosveta.
- Mc Elree et al. 2006:** Brian McElree, Steven Frisson, Martin J. Pickering, „Deferred interpretations: Why starting Dickens is taxing but reading Dickens isn't”, *Cognitive Science*, 30, p. 181–192.
- Milić 2001:** Svetozar Milić, *Elementi matematičke logike i teorije skupova*, Beograd: A–Š delo.
- Miočinović 1972:** Ljiljana Miočinović, „Analiza pisanog rečnika jednog udžbenika namenjenog učenicima”, u: *Govorno ponašanje učenika osnovnoškolskog uzrasta s posebnim osvrtom na leksiku i semantiku* (ur. Gordana Nikolić), Beograd: Naučna knjiga, str. 245–271.
- Moskvljević Popović 2017:** Jasmina Moskvljević Popović, „Prve reči i kako ih odrediti: teorijsko-metodološki problemi u proučavanju ranog leksičkog razvoja”, u: *Путевима речи, Зборник*

радова у част Даринки Гортан Премк (ур. Рајна Драгићевић), Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду, стр. 143–156.

- Murphy 2003:** Lynne Murphy, *Semantic Relations and the Lexicon*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Murphy 2010:** Lynne Murphy, *Lexical Meaning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Murphy and Jones 2008:** Lynne Murphy and Steven Jones, „Antonyms in children’s and child-directed speech”, *First Language*, Vol. 28 (4), p. 403–430.
- Mynbayeva et al. 2018:** Aigerim Mynbayeva, Zuhra Sadvakassova, Bakhytkul Akshalova, „Pedagogy of the Twenty-First Century: Innovative Teaching Methods”, in: *New Pedagogical Challenges in the 21st Century* (ed. Olga Bernad-Cavero), London: IntechOpen, p. 3–20.
- Nieto 2009:** Sonia Nieto, *Language, culture, and teaching: critical perspectives for a new century*, New York – London: Routledge.
- Palmer 1976:** Frank Robert Palmer, *Semantics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmović 2006:** Marijan Palmović, „Zadatak leksičke odluke i njegova primjena” (predavanje), *XV dani psihologije*, 25–27. 5. 2006, Zadar, Hrvatska.
- Patekar 2015:** Jakob Patekar, „U potrazi za značenjem: čitak i čitljiv u normi i uporabi”, *Jezikoslovlje*, 16 (2–3), str. 337–356.
- Peirsman and Geeraerts 2006:** Yves Peirsman and Dirk Geeraerts, „Metonymy as a prototypical category”, *Cognitive linguistics*, 17, p. 269–316.
- Petrović 1998:** Miroslav Petrović, *Osnovi nastave matematike: matematička logika, skupovi, algebarske strukture, realni brojevi*, Kragujevac: Prirodno-matematički fakultet u Kragujevcu.
- Phillips 2013:** Catherine I. Phillips, *Children’s understanding of antonymy* (unpublished doctoral thesis), Calgary: University of Calgary.
- Pijaže 1968:** Žan Pijaže, *Psihologija inteligencije*, Beograd: Nolit.
- Pijaže i Inhelder 1986:** Žan Pijaže i Berbel Inhelder, *Intelektualni razvoj deteta*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Prčić 2016:** Tvrtko Prčić, *Semantika i pragmatika reči* [elektronski izvor], Novi Sad: Filozofski fakultet. Доступно на: <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2016/978-86-6065-356-9>.
- Prešić 1983:** Slaviša Prešić, *Elementi matematičke logike*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Prokić 1984:** Bogoljub Prokić, „Uloga i dostignuća didaktičko-metodičke komponente naših udžbenika”, u: *Prilozi teoriji udžbenika*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, str. 41–91.
- Quian 2002:** David Quian, „Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective”, *Language Learning*, Vol. 52, No. 3, p. 513–536.
- Quinn et al. 2015:** Jamie M. Quinn, Richard K. Wagner, Yaacov Petscher and Danielle Lopez, „Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study”, *Child Development*, 86 (1), p. 159–175.
- Rosandić 2005:** Dragutin Rosandić, *Metodika književnoga odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.

- Rundblad and Annaz 2010:** Gabriella Rundblad and Dagmara Annaz, „Development of metaphor and metonymy comprehension: Receptive vocabulary and conceptual knowledge”, *British Journal of Developmental Psychology*, 28, p. 547–563.
- Samardžija 2004:** Marko Samardžija, „Zašto poučavati leksikologiju”, u: *Priručnik za nastavnike uz udžbenike hrvatskoga jezika za gimnazije* (Josip Silić, Ivo Pranjković, Marko Samardžija, Marina Čubrić), Zagreb: Školska knjiga, str. 147–152.
- Schippan 1984:** Thea Schippan, *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*, Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Schwanenflugel and Akin 1993:** Paula Schwanenflugel and Carolyn Akin, „Developmental trends in lexical decisions for abstract and concrete words”, *National Reading Research Center*, No. 1, p. 1–12.
- Šipka 2006:** Danko Šipka, *Osnovi leksikologije i srodnih disciplina*, Novi Sad: Matica srpska.
- Stahl and Hiebert 2005:** Steven Stahl and Elfrieda Hiebert, „’The word factors’: A problem for reading comprehension assessment”, in: *Children’s reading comprehension and assessment* (ed. Scott Paris, Steven Stahl), Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 161–186.
- Stahl and Nagy 2006:** Steven Stahl and William Nagy, *Teaching word meanings*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stevanović 1971:** Mihailo Stevanović, „Predgovor redakcije”, u: *Opšta enciklopedija Larousse* (tom 1), Beograd: Vuk Karadžić – Interexport, str. V.
- Stevanović 1977:** Vladimir Stevanović, *Nastavni planovi i programi srpskohrvatskog jezika i književnosti za osnovnu školu u SR Srbiji*, Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Strižak 2019:** Nikica Strižak, „O dimenzijama leksičkog znanja, načinima njegovog sticanja i procene”, *Примењена лингвистика*, Vol. 20, str. 19–30.
- Tafra 2003:** Branka Tafra, „Leksičke pogreške zbog sličnosti”, *Govor XX*, 1–2, str. 431–448.
- Tafra 2005:** Branka Tafra, *Od riječi do rječnika*, Zagreb: Školska knjiga.
- Težak 1996:** Stjepko Težak, *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*, Zagreb: Školska knjiga.
- Težak 2003:** Stjepko Težak, *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2*, Zagreb: Školska knjiga.
- Titone 1977:** Renzo Titone, *Primijenjena psiholingvistika*, Zagreb: Školska knjiga.
- Tošković 2020:** Oliver Tošković, *Autostoperski vodič kroz statistiku, Uvod u primenjenu statistiku*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Ullmann 1962:** Stephen Ullmann, *Semantics: An introduction to the science of meaning*, Oxford: Blackwell.
- Vasić 1972a:** Smiljka Vasić, „Jedna kvalitativna analiza dečjeg rečnika sa stanovišta psiholingvistike”, u: *Govorno ponašanje učenika osnovnoškolskog uzrasta s posebnim osvrtom na leksiku i semantiku* (ur. Gordana Nikolić), Beograd: Naučna knjiga, 75–97.
- Vasić 1972b:** Smiljka Vasić, „Psiholingvistički pristup udžbeniku”, u: *Govorno ponašanje učenika osnovnoškolskog uzrasta s posebnim osvrtom na leksiku i semantiku* (ur. Gordana Nikolić), Beograd: Naučna knjiga, str. 241–244.

- Vasić 1976:** Smiljka Vasić, *Razvojne govorne norme u naše dece*, Beograd: Prosveta – Institut za pedagoška istraživanja.
- Vasić 1988:** Smiljka Vasić, *Definicije, definisanje i priroda rečenica i jezika: prilog psiholingvističkim istraživanjima*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja – Prosveta.
- Vasić 2000:** Smiljka Vasić, *Govor u razredu*, Beograd: Poslovni biro, d.o.o.
- Vasić i Knaflić 1973:** Smiljka Vasić i Vladislava Knaflić, „Razvitak i usvajanje značenja pridevskih suprotnosti”, *Zbornik*, br. 6 – *Dečji govor*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja – Naučna knjiga, str. 157–172.
- Vigotski 1977:** Lav Vigotski, *Mišljenje i govor*, Beograd: Nolit.
- Visinko 2014:** Karol Visinko, *Čitanje, poučavanje i učenje*, Zagreb: Školska knjiga.
- Vučenov 1984:** Nikola Vučenov, „Mesto i uloga udžbenika u procesu školske nastave i učenja”, u: *Prilozi teoriji udžbenika*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, str. 5–39.
- Wierzbicka 1997:** Anna Wierzbicka, *Understanding cultures through their key words: English, Russian, Polish, German, and Japanese*, New York – Oxford: Oxford University Press.
- Yurchenko et al. 2020:** Anna Yurchenko, Anastasiya Lopukhina, Olga Dragoy, „Metaphor is between metonymy and homonymy: Evidence from event-related potentials”, *Frontiers in Psychology*, 11, Article 2113.
- Zgusta 1991:** Ladislav Zgusta, *Priručnik leksikografije*, Sarajevo: Svjetlost – Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Zujev 1988:** Dmitrij Dmitrijevič Zujev, *Školski udžbenik*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Цитирани речници, лексикони, енциклопедије

– Ћирилични –

- АРСЈ 2005:** Предраг Пипер, Рајна Драгићевић, Марија Стевановић, *Асоцијативни речник српскога језика (I део; од стимулуса ка реакцији)*, Београд: Београдска књига – Службени лист СЦГ – Филолошки факултет.
- Граматичка терминологија 1932:** *Средњошколска терминологија и номенклатура, књ. 1, св. 1, Граматичка терминологија* (ур. Александар Белић и Стјепан Ившић), Београд: Министарство просвете Краљевине Југославије.
- ЕПр:** *Мала енциклопедија Просвета: општа енциклопедија 1–3*, Београд: Просвета, ⁴1986.
- ЛОТ:** *Лексикон образовних термина*, Београд: Учитељски факултет, 2014.
- ПЭ:** *Педагогическая энциклопедия 1–4*, Москва: Издательство «Советская энциклопедия», 1968.
- РЛдТ:** *Речник лингводидактичке терминологије*, В. Раичевић, Београд: Завод за удбенике, 2011.
- РМС:** *Речник српскохрватскога књижевног језика I–VI*, Матица српска, 1967–1976.
- РСАНУ:** *Речник српскохрватског књижевног и народног језика I–XXI*, САНУ, 1959–.
- РСЈ:** *Речник српскога језика*, Матица српска, 2007. (друго издање, 2011; треће издање 2018).

СЛТ: *Словарь лингвистических терминов*, О. С. Ахманова, Москва: Издательство «Советская энциклопедия», 1966.

Ћосић 2018: Павле Ћосић (са сарадницима), *Српски речник синонима*, Нови Сад – Београд: Прометеј – Корнет.

ЭСЛ: *Энциклопедический словарь* 1–3, Москва: Государственное научное издательство «Большая советская энциклопедия», 1953–1955.

– Латинични –

Bailly 1947: René Bailly, *Dictionnaire des synonymes de la langue française*, Paris: Librairie Larousse, доступно на: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.362268/page/n23/mode/2up> (25. 2. 2021).

ELar: *Opšta enciklopedija Larousse* 1–3, Beograd: Vuk Karadžić – Interexport, 1971–1973.

ELMZ: *Enciklopedijski leksikon Mozaik znanja: Srpskohrvatski jezik*, Beograd: Interpres, 1972.

ELZ: *Enciklopedija Leksikografskog zavoda* 1–7, Zagreb: Leksikografski zavod FNRJ, 1955–1964.

Encyclopédie 1751–1772: *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (ed. Denis Diderot, Jean le Rond d'Alembert), Paris: André le Breton, Michel-Antoine David, Laurent Durand and Antoine-Claude Briasson, доступно на: <http://enccre.academie-sciences.fr/encyclopedie/> (14. 5. 2021).

EPS Glossary 2004: *English–Polish–Slovene Glossary of language testing terms. Glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej. Pojmovnik s področja jezikovnega testiranja*, Kraków: TAIWPN Universitas.

ERLN: *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva* 1–2, R. Simeon, Zagreb: Матица хрватска, 1969.

Lalević 1974: Miodrag Lalević, *Sinonimi i srodne reči srpskohrvatskoga jezika*, Beograd: Leksikografski zavod „Sveznanje”.

Matešić 1982: Josip Matešić, *Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*, Zagreb: IRO »Školska knjiga«.

OE: *Encyclopedia of Education* 1–8 (ed. James W. Guthrie), New York: Macmillan Reference Library, 2002.

RKristal: *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*, D. Kristal, Beograd: Nolit, 1988. (оригинал објављен 1980).

⁶RKristal: *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, D. Crystal, Oxford: Blackwell publishing, 2008.

Skok 1971–1974: Petar Skok, *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika* I–IV, Zagreb: Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti.

Цитирана документа (правилници, закони и друга акта)

– Тирилична –

- „Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназије за ученике са посебним способностима за математику”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXIX, бр. 7, од 2. јула 2020. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 19. 8. 2021).
- „Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназије за ученике са посебним способностима за физику”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXIX, бр. 7, од 2. јула 2020. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 19. 8. 2021).
- „Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназије за ученике са посебним способностима за биологију и хемију”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXIX, бр. 7, од 2. јула 2020. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 19. 8. 2021).
- „Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназије за ученике са посебним способностима за рачунарство и информатику”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXIX, бр. 7, од 2. јула 2020. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 19. 8. 2021).
- „Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназије за ученике са посебним способностима за спорт”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXIX, бр. 7, од 2. јула 2020. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 19. 8. 2021).
- „Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназије за ученике са посебним способностима за сценску и аудио-визуелну уметност”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXIX, бр. 7, од 2. јула 2020. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 19. 8. 2021).
- „Правилник о плану и програму наставе и учења општеобразовних предмета средњег стручног образовања и васпитања у подручју рада Електротехника”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXVII, бр. 11, од 19. јуна 2018. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 19. 8. 2021).
- „Правилник о плану наставе и учења за седми и осми разред основног образовања и васпитања”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXVII, бр. 18, од 17. децембра 2018. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 17. 8. 2021).
- Декларација-1 2021:** „Декларација о неопходности повећања броја часова српског језика и књижевности у основној и средњој школи”, у: *Статус српског језика и књижевности у образовном систему* (ур. М. Ковачевић), Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, стр. 237–241.
- Декларација-2 2021:** „Декларација о статусу српског језика на несрбистичким катедрама и ненаставничким факултетима”, у: *Статус српског језика и књижевности у образовном систему* (ур. М. Ковачевић), Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, стр. 242–245.

- ЗОСОВ 2009:** „Закон о основама система образовања и васпитања: 72/2009-66, 52/2011-22, 55/2013-34, 35/2015-3 (Аутентично тумачење), 68/2015-69, 62/2016-14 (УС)”, *Службени гласник РС*, бр. 72, од 3. септембра 2009. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 17. 8. 2021).
- ЗОСОВ 2017:** „Закон о основама система образовања и васпитања: 88/2017-3, 27/2018-3 (др. закон), 27/2018-22 (др. закон), 10/2019-5, 6/2020-20”, *Службени гласник РС*, бр. 88, од 29. септембра 2017. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 17. 8. 2021).
- ЗОУ 2009:** „Закон о уџбеницима”, *Службени гласник РС*, бр. 72, од 3. септембра 2009. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 15. 10. 2021).
- ЗОУ 2018:** „Закон о уџбеницима”, *Службени гласник РС*, бр. 27, од 6. априла 2018. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 15. 10. 2021).
- Извод 2016:** *Извод из регистра одобрених уџбеника – каталог уџбеника за средње школе одобрених за школску 2016/2017. годину*, доступно на: <https://www.mpn.gov.rs/udzbenici/>, датум посете: 5. 11. 2021.
- Каталог 1940:** *Списак уџбеника за гимназије, реалке, трговачке школе и академије, учитељске школе и богословије*, Београд: Геца Кон а.д.
- Каталог 1959:** *Општи каталог уџбеника за основне школе: за школску 1959/1960. годину*, Београд: Издавачко предузеће „Просвета”.
- Каталог 1965:** *Општи каталог уџбеника за основне школе: за школску 1965/1966. годину*, Београд: Издавачко предузеће „Просвета”.
- Каталог 1972:** *Општи каталог уџбеника и приручника за ученике гимназија и средњих стручних школа (економска, техничка школа, школа за квалификоване раднике) методских и осталих приручника и школског прибора: за школску 1972/1973. годину*, Београд: Издавачко предузеће „Просвета”.
- Каталог 2019:** *Каталог уџбеника за први и пети разред основног образовања и васпитања*, доступно на: <https://www.mpn.gov.rs/udzbenici/>, датум посете: 5.11.2021.
- Каталог 2020:** *Каталог уџбеника за други и шести разред основног образовања и васпитања*, доступно на: <https://www.mpn.gov.rs/udzbenici/>, датум посете: 5.11.2021.
- Каталог 2021а:** *Каталог уџбеника за трећи и седми разред основног образовања и васпитања*, доступно на: <https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2021/02/37-KATALOG-UD%C5%BDBENIKA-3-i-7-FINALNOrazred.pdf>, датум посете: 8. 11. 2021.
- Каталог 2021б:** *Каталог уџбеника за четврти и осми разред основног образовања и васпитања*, доступно на: <https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2021/04/Katalog-ud%C5%BEbenika-za-4.-i-8.-razred-O%C5%A0-finalno-1.pdf>, датум посете: 8. 11. 2021.
- Каталог 2021в:** *Каталог уџбеника за трећи разред средње школе – гимназија и средње стручне школе*, доступно на: <https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2021/04/Katalog-udzbenika-za-3-razred-srednje-skole-april-2021.pdf>, датум посете: 8. 11. 2021.
- Каталог 2021г:** *Допуна каталога уџбеника за трећи и четврти разред средње школе – гимназије и средње стручне школе*, доступно на: <https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2021/08/Dopuna-kataloga-udzbenika-za-3-i-4-razred-SS.pdf>, датум посете: 8. 11. 2021.

- ПГ 04, LIII:** „Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања”, *Службени гласник – Просветни гласник*, год. LIII, бр. 10, од 12. августа 2004, стр. 1–10.
- ПГ 05, LIV:** „Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања”, *Службени гласник – Просветни гласник*, год. LIV, бр. 1, од 18. фебруара 2005, стр. 1–9.
- ПГ 06, LV:** „Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања”, *Службени гласник – Просветни гласник*, год. LV, бр. 3, од 22. фебруара 2006, стр. 4–11.
- ПГ 07, LVI:** „Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања”, *Службени гласник – Просветни гласник*, год. LVI, бр. 6, од 25. јуна 2007, стр. 1–11.
- ПГ 08, LVII:** „Правилник о наставном програму за шести разред основног образовања и васпитања”, *Службени гласник – Просветни гласник*, год. LVII, бр. 5, од 26. маја 2008, стр. 1–9.
- ПГ 09, LVIII:** „Правилник о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања”, *Службени гласник – Просветни гласник*, год. LVIII, бр. 6, од 10. јуна 2009, стр. 1–6.
- ПГ 10, LIX:** „Правилник о наставном програму за осми разред основног образовања и васпитања”, *Службени гласник – Просветни гласник*, год. LIX, бр. 2, од 15. марта 2010, стр. 13–22.
- ПГ 11, LX:** „Правилник о изменама и допунама правилника о наставном плану и програму за гимназију”, *Службени гласник – Просветни гласник*, год. LX, бр. 7, од 27. октобра 2011, стр. 12–27.
- ПГ 13, LXII:** „Правилник о изменама Правилника о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXII, бр. 11, од 28. јуна 2013, стр. 1–13. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 5. 9. 2021).
- ПГ 17, LXVIa:** „Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања у васпитања”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXVI, бр. 10, од 14. децембра 2017, стр. 1–8. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 17. 8. 2021).
- ПГ 17, LXVIб:** „Правилник о наставном плану и програму за обдарене ученике у Филолошкој гимназији”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXVI, бр. 1, од 10. јануара 2017, стр. 11–23. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 2. 9. 2021).
- ПГ 18, LXVIIa:** „Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXVII, бр. 16, од 17. септембра 2018, стр. 49–52. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 2. 9. 2021).
- ПГ 18, LXVIIб:** „Правилник о плану наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за пети и шести разред основног

образовања и васпитања”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXVII, бр. 15, од 30. августа 2018, стр. 77–84; 271–277. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 17. 8. 2021).

- ПГ 18, LXVIIв:** „Правилник о програму наставе и учења за први разред гимназије”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXVII, бр. 12, од 5. јула 2018, стр. 93–102. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 17. 8. 2021).
- ПГ 18, LXVIIг:** „Правилник о плану и програму наставе и учења општеобразовних предмета средњег стручног образовања и васпитања у подручју рада Електротехника”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXVII, бр. 11, од 19. јуна 2018, стр. 6–19. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 12. 9. 2021).
- ПГ 18, LXVIIд:** „Правилник о плану и програму наставе и учења општеобразовних предмета средњег стручног образовања и васпитања у подручју рада Саобраћај”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXVII, бр. 8, од 11. јуна 2018, стр. 1–15. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 12. 9. 2021).
- ПГ 18, LXVIIђ:** „Правилник о плану и програму наставе и учења општеобразовних предмета средњег стручног образовања и васпитања у подручју рада Геодезија и грађевинарство”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXVII, бр. 7, од 7. јуна 2018, стр. 1–15. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 12. 9. 2021).
- ПГ 18, LXVIIе:** „Правилник о плану и програму наставе и учења општеобразовних предмета средњег стручног образовања и васпитања у подручју рада Пољопривреда, производња и прерада хране”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXVII, бр. 9, од 14. јуна 2018, стр. 1–15. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 12. 9. 2021).
- ПГ 18, LXVIIж:** „Правилник о плану и програму наставе и учења општеобразовних предмета средњег стручног образовања и васпитања у подручју рада Машинство и обрада метала”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXVII, бр. 6, од 1. јуна 2018, стр. 1–18. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 12. 9. 2021).
- ПГ 18, LXVIIз:** „Правилник о плану и програму наставе и учења општеобразовних предмета средњег стручног образовања и васпитања у подручју рада Хемија, неметали и графичарство”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXVII, бр. 14, од 2. августа 2018, стр. 5–13; 92–97. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 12. 9. 2021).
- ПГ 18, LXVIIи:** „Правилник о плану и програму наставе и учења општеобразовних предмета средњег стручног образовања и васпитања у подручју рада Трговина, угоститељство и туризам”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXVII, бр. 6, од 1. јуна 2018, стр. 381–397. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 12. 9. 2021).
- ПГ 19, LXVIIIа:** „Правилник о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXVIII, бр. 5, од 27. маја 2019, стр. 6–11. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 2. 9. 2021).
- ПГ 19, LXVIIIб:** „Правилник о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXVIII, бр. 11, од 15. августа 2019, стр. 1–7. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 2. 9. 2021).

- ПГ 19, LXVIIIв:** „Правилник о програму наставе и учења за седми разред основног образовања и васпитања”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXVIII, бр. 5, од 27. маја 2019, стр. 61–68. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 2. 9. 2021).
- ПГ 19, LXVIIIг:** „Правилник о програму наставе и учења за осми разред основног образовања и васпитања”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXVIII, бр. 11, од 15. августа 2019, стр. 61–70. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 2. 9. 2021).
- ПГ 19, LXVIIIд:** „Правилник о изменама и допунама Правилника о програму наставе и учења за први разред гимназије: Програм наставе и учења за други разред гимназије”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXVIII, бр. 8, од 23. јула 2019, стр. 6–19. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 2. 9. 2021).
- ПГ 19, LXVIIIђ:** „Правилник о плану и програму наставе и учења општеобразовних предмета средњег стручног образовања и васпитања у подручју рада Здравство и социјална заштита”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXVIII, бр. 10, од 29. јула 2019, стр. 19–28. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 12. 9. 2021).
- ПГ 19, LXVIIIе:** „Правилник о плану и програму наставе и учења општеобразовних предмета средњег стручног образовања и васпитања у подручју рада Економија, право и администрација”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXVIII, бр. 6, од 20. јуна 2019, стр. 4–9. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 12. 9. 2021).
- ПГ 19, LXVIIIж:** „Правилник о плану и програму наставе и учења општеобразовних предмета средњег стручног образовања и васпитања у подручју рада Текстилно и кожарство”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXVIII, бр. 9, од 25. јула 2019, стр. 170–176. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 12. 9. 2021).
- ПГ 19, LXVIIIз:** „Правилник о плану и програму наставе и учења општеобразовних предмета средњег стручног образовања и васпитања у подручју рада Остало – личне услуге”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXVIII, бр. 14, од 26. септембра 2019, стр. 1–7. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 12. 9. 2021).
- ПГ 20, LXIXа:** „Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXIX, бр. 4, од 2. јуна 2020. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 17. 8. 2021).
- ПГ 20, LXIXб:** „Правилник о изменама Правилника о плану и програму наставе и учења за гимназију”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXIX, бр. 12, од 24. августа 2020, стр. 1–50. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 17. 8. 2021).
- ПГ 20, LXIXв:** „Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназије за ученике са посебним способностима за филолошке науке”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXIX, бр. 7, од 2. јула 2020, стр. 40–49. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 19. 8. 2021).
- ПГ 21, LXX:** „Правилник о допуни Правилника о плану и програму наставе и учења гимназије за ученике са посебним способностима за филолошке науке: Програм наставе и учења за други разред гимназије за ученике са посебним способностима за филолошке науке”, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, год. LXX, бр. 6, од 4. августа 2021, стр. 26–32. Доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs> (Датум посете: 10. 9. 2021).

- ПГ 52, II:** „Наставни планови и програми за више разреде гимназија”, *Службени гласник – Просветни гласник*, год. II, бр. 8, август 1952, стр. 5–13.
- ПГ 54, IV:** „Наставни план и програм за V и VI разред гимназије”, *Службени гласник – Просветни гласник*, год. IV, бр. 6 и 7, јун–јул 1954, стр. 11–14.
- ПГ 55, V:** „Наставни план и програм за више разреде гимназије”, *Службени гласник – Просветни гласник*, год. V, бр. 5, мај 1955, стр. 94–98.
- ПГ 60, X:** „Наставни план и програм за гимназију”, *Службени гласник – Просветни гласник*, год. X, бр. 6, 7, 8 и 9, јун–јул–август–септембар 1960, стр. 105–111.
- ПГ 65, XV:** „Наставни план за гимназије”, *Службени гласник – Просветни гласник*, год. XV, бр. 12, децембар 1965, стр. 373–379.
- ПГ 81, XXXIa:** „Правилник о изменама и допунама програма образовно-васпитног рада заједничке основе средњег усмереног образовања”, *Службени гласник – Просветни гласник*, год. XXXI, бр. 1, септембар 1981, стр. 1–11.
- ПГ 81, XXXIб:** „План [и програм] образовно-васпитног рада за делатности у области културе и јавног информисања”, *Службени гласник – Просветни гласник*, год. XXXI, бр. 1, септембар 1981, стр. 92–94.
- ПГ 84/85, XXXIV:** „Заједнички план и програм васпитно-образовног рада у основној школи”, *Службени гласник – Просветни гласник*, год. XXXIV, бр. 3, 4 и 5, новембар–децембар 1984. и јануар 1985.
- ПГ 87, XXXVIa:** „Правилник о плану и програму образовања и васпитања за основне образовне профиле четвртог степена стручне спреме у културолошко-језичкој струци”, *Службени гласник – Просветни гласник*, год. XXXVI, бр. 14, од 29. априла 1987, стр. 1–15.
- ПГ 87, XXXVIб:** „Правилник о плану и програму образовања и васпитања за основни образовни профил четвртог степена стручне спреме у просветној струци”, *Службени гласник – Просветни гласник*, год. XXXVI, бр. 24, од 6. јула 1987, стр. 1–16.
- ПГ 89, XXXVIII:** „Правилник о измени и допуни правилника о заједничком плану и програму образовно-васпитног рада у основној школи”, *Службени гласник – Просветни гласник*, год. XXXVIII, бр. 3, од 14. августа 1989.
- ПГ 90, XXXIXa:** „Правилник о наставном плану и програму основног образовања и васпитања: Програм образовања и васпитања за I и V разред основне школе”, *Службени гласник – Просветни гласник*, год. XXXIX, бр. 4, од 15. августа 1990, стр. 1–6.
- ПГ 90, XXXIXб:** „Правилник о плану образовања и васпитања за гимназију и програму образовања и васпитања за I разред”, *Службени гласник – Просветни гласник*, год. XXXIX, бр. 5, од 16. августа 1990, стр. 6–8.
- ПГ 91, XLa:** „Програм образовања и васпитања за II, III, IV, VI, VII и VIII разред основне школе”, *Службени гласник – Просветни гласник*, год. XL, бр. 2, од 31. маја 1991, стр. 1–16.
- ПГ 91, XLб:** „Програм образовања и васпитања за II, III и IV разред гимназије”, *Службени гласник – Просветни гласник*, год. XL, бр. 3, од 31. маја 1991, стр. 1–14.
- Приручник за израду испита у оквиру ДМ 2021:** *Унапређење квалитета образовања кроз увођење испита на крају средњег образовања: Приручник за рад радних група за израду испита у оквиру Пројекта државне матуре (нацрт)*, Београд: Пројекат државне матуре – Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

Стандарди за крај средњег образовања (II) 2015: *Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег и средњег стручног образовања и васпитања у делу општеобразовних предмета за предмет Српски језик и књижевност: приручник за наставнике* (ур. А. Пејић), Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања Републике Србије.

Стандарди постигнућа за крај обавезног образовања 2010: *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик* (ур. А. Пејић), Београд: Министарство просвете и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања Републике Србије.

Стандарди постигнућа за крај првог циклуса образовања 2011: *Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања – Српски језик*, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања Републике Србије.

Стандарди постигнућа за крај средњег образовања 2013: *Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег образовања и васпитања и средњег стручног образовања и васпитања у делу општеобразовних предмета: Српски језик и књижевност*, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања Републике Србије.

– Латинична –

DeSeCo 2005: *The definition and selection of key competencies: executive summary*, OECD. <https://www.deseco.ch> (15. 4. 2021).

Key competences 2006: „Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning”, *Official Journal of the European Union*, L 394, Volume 49, p. 10–18.

Key competences 2018: „Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning”, *Official Journal of the European Union*, C 189, Volume 61, p. 1–13.

Key competences 2019: *Key Competences for lifelong learning*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Report on reforms 2017: Tim Fox, Shona MacLeod, Marcus Chandler and Elizabeth Kwaw, Ecorys, *Report on a literature review of reforms related to the 2006 European Framework of Key Competences for lifelong learning and the role of the Framework in these reforms*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Tehnički izveštaj DM 2021: *Tehnički izveštaj prvog pilotiranja: test Srpski jezik i književnost*, Materijal za radnu grupu, Београд: Projekat državne mature – Министарство просвете, науке и технолошког развоја

UNESCO 2002: „Universal Declaration on Cultural Diversity”, in: *Records of the General Conference, 31st session, Paris, 15 October to 3 November 2001*, v. 1: *Resolutions*, Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, p. 61–64.

Интернет извори

- <https://dictionary.apa.org/advanced-organizers>, *APA Dictionary of Psychology*, датум посете: 20. 11. 2021.
- SrpKor 2013: www.korpus.matf.bg.ac.rs, датум посете: 31. 12. 2021.
- www.ceo.edu.rs, *Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања*, датум посете: 17. 8. 2021.
- www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-english-programmes-of-study, датум посете: 31. 12. 2021.
- www.iea.nl/studies/iea/pirls/2021, датум посете: 20. 4. 2021.
- www.ipisr.org.rs/istazivacki-projekti/pirls-2021, датум посете: 20. 4. 2021.
- www.ipsos.com, датум посете: 2. 1. 2022.
- www.kroat.ffzg.unizg.hr/index.php/kroatistika/katedre/101-metodika, *Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za kroatistiku*, датум посете: 14. 9. 2021.
- www.oecd.org/pisa/, датум посете: 19. 4. 2021.
- www.philol.msu.ru/data/programs/russian.pdf, *Русский язык и его история*, Програмы Кафедры русского языка, датум посете: 15. 2. 2021.

Анализирани школски уџбеници и приручници

1) „Историјска” поткорпусна целина

а) Основна школа

- АБ1933-I:** Александар Белић, *Граматика српскохрватског језика за први разред средњих и стручних школа*, Београд: Издавачка књижарница Геце Кона, ²1933. [у: Белић 2000б]
- АБ1933-III:** Александар Белић, *Граматика српскохрватског језика за трећи разред средњих и стручних школа*, Београд: Издавачка књижарница Геце Кона, 1933. [у: Белић 2000б]
- АБ1934:** Александар Белић, *Граматика српскохрватског језика за други разред средњих и стручних школа*, Издавачко и књижарско предузеће Геце Кона а. д., Београд:, ²1934. [у: Белић 2000б]
- АБ1940:** Александар Белић и Андрија Жежељ, *Граматика српскохрватског језика за I разред средњих школа*, Београд: Издање кредитне и припомоћне задруге Професорског друштва, 1940. (у: Белић 2000б)
- Ал-Ст-V:** Радомир Алексић и Милија Станић, *Граматика српскохрватског језика за V разред основне школе*, Београд: Завод за издавање уџбеника Народне Републике Србије, ³1959.
- Ал-Ст-VI:** Радомир Алексић и Милија Станић, *Граматика српскохрватског језика за VI разред основне школе*, Београд: Завод за издавање уџбеника Народне Републике Србије, ²1959.
- Ал-Ст-VII:** Радомир Алексић и Милија Станић, *Граматика српскохрватског језика за VII разред основне школе*, Београд: Завод за издавање уџбеника Народне Републике Србије, ²1959.
- Ал-Ст-VIII:** Радомир Алексић и Милија Станић, *Граматика српскохрватског језика за VIII разред основне школе*, Београд: Завод за издавање уџбеника Народне Републике Србије, ²1959.
- Бошк1867:** Јован Бошковић, *Извод из српске граматике – за ученике средњих школа: Књига прва – о гласовима и речима*, Београд: Државна штампарија, ³1867.
- Дан1850:** Ђура Даничић, *Мала српска граматика*, Беч: Штампарија Јерменскога манастира, 1850.
- Лал1939:** Миодраг Лалевић, *Граматика српскохрватског језика за IV разред средњих школа*, Београд: Издавачко предузеће „Народна просвета”, 1939.
- Лал1957-VII:** Миодраг Лалевић, *Граматика српскохрватског језика за VII разред осмогодишње школе и III разред гимназије*, Београд: Научна књига, ⁴1957.
- Лал1957-VIII:** Миодраг Лалевић, *Граматика српскохрватског језика за VIII разред осмогодишње школе и IV разред гимназије*, Београд: Научна књига, ³1957.
- Лал1958-V:** Миодраг Лалевић, *Граматика српскохрватског језика за V разред осмогодишње школе*, Београд: Научна књига, ⁶1958.
- Лал1958-VI:** Миодраг Лалевић, *Граматика српскохрватског језика с картом дијалеката за VI разред осмогодишње школе*, Београд: Научна књига, ⁴1958.
- ЉСтој1909:** Љубомир Стојановић, *Српска граматика за I разред гимназије*, Београд: Државна штампарија Краљевине Србије, ¹⁰1909.

- ЉСтој1922:** Љубомир Стојановић, *Српска граматика за III разред гимназије*, Београд: Књижара Геце Кона, ¹¹1922.
- ЉСтој1926:** Љубомир Стојановић, *Српска граматика за IV. разред гимназије*, Београд: Књижара Геце Кона, ²1926.
- ЉСтој1936:** Љубомир Стојановић, *Српскохрватска граматика за II разред гимназије*, Београд: Издавачко и књижарско предузеће Геца Кон а. д., ¹⁸1936.
- МИвк1925:** Милош Ивковић, *Српска граматика за први разред средњих школа*, Београд: Издавачка књижарница Геце Кона, 1925.
- Мин1967:** Milivoje Minović, *Naš jezik: udžbenik srpskohrvatskog, odnosno hrvatskosrpskog jezika za VI razred osnovne škole*, Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika, 1967.
- Мин1973:** Milivoje Minović, *Naš jezik: udžbenik srpskohrvatskog, odnosno hrvatskosrpskog jezika za VI razred osnovne škole*, Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika, ⁷1973.
- Мин1977:** Миливоје Миновић, *Наш језик: уџбеник српскохрватског, односно хрватскосрпског језика за V разред основне школе*, Сарајево: ИГКРО „Свјетлост”, ООУР Завод за уџбенике, ⁹1977.
- МНик-V:** Милија Николић, *Моћ говора: граматика српскохрватског језика за V разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, ⁸1985.
- МНик-VI:** Мирјана Николић и Милија Николић, *Наш језик: уџбеник српскохрватског односно хрватскосрпског језика за VI разред основног васпитања и образовања*, Нови Сад: Завод за издавање уџбеника, ⁷1985.
- МНик-VII:** Милија Николић, *Кажи ми, кажи: граматика српскохрватског језика за VII разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, ⁷1985.
- МНик-VIII:** Милија Николић и Асим Пецо, *Наш језик: уџбеник српскохрватског односно хрватскосрпског језика за VIII разред основног васпитања и образовања*, Нови Сад: Завод за издавање уџбеника, ⁶1985.
- Павл1874:** Јован Павловић, *Мала српска граматика за основне српске школе, по Даничићу*, Панчево: Накладом књижаре браће Јовановића, 1874.
- СНов1880:** Стојан Новаковић, *Српска граматика за ниже гимназије и реалке у Кнежевини Србији, Други део: Наука о основама*, Београд: Државна штампарија, 1880.

б) Средња школа

- Ал-Ст1972:** Радомир Алексић и Милија Станић, *Граматика српскохрватског језика за ученике гимназије*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства Србије, ⁷1972.
- ГСКЈ 2010:** Живојин Станојчић, *Граматика српског књижевног језика*, Београд: Креативни центар, 2010.
- Стев1951:** Михаило Стевановић, *Граматика српскохрватског језика за више разреде гимназије*, Београд: Знање, Предузеће за уџбенике Народне Републике Србије, 1951.
- Стев1954:** Михаило Стевановић, *Граматика српскохрватског језика за више разреде гимназије*, Нови Сад: Издавачко предузеће „Братство–јединство”, ²1954.

Стев1978: Михаило Стевановић, *Граматика српскохрватског језика за школе средњег образовања*, Цетиње: Обод, ⁸1978.

Ст-Поп1989: Живојин Станојчић, Љубомир Поповић и Стеван Мицић, *Савремени српскохрватски језик и култура изражавања – уџбеник за I, II, III и IV разред средње школе*, Београд – Нови Сад: Завод за уџбенике и наставна средства – Завод за издавање уџбеника, 1989.

Ст-Поп1992: Живојин Станојчић и Љубомир Поповић, *Граматика српског језика – уџбеник за I, II, III и IV разред средње школе*, Београд – Нови Сад: Завод за уџбенике и наставна средства – Завод за издавање уџбеника, ²1992.

2) „Савремена” поткорпусна целина

а) Основна школа

V разред

Бигз 5: Владо Ђукановић, *Српски језик: граматика за пети разред основне школе*, Београд: Бигз школство, 2018.

Вулкан 5а: Јадранка Милошевић, *Граматика 5: српски језик за пети разред основне школе*, Београд: Вулкан издаваштво, 2018.

Вулкан 5б: Данијела Милићевић и Сунчица Ракоњац Николов, *Граматика: српски језик и књижевност за пети разред основне школе*, Београд: Вулкан издаваштво, 2019.

Герундијум 5: Маја Вукић, Сузана Петровић, Снежана Савић и Јулијана Ђоровић, *Похвала језику: уџбеник српског језика за пети разред основне школе*, Београд: Герундијум, 2018.

Едука 5: Јелена Журић и Јелена Ангеловски, *Жубор језика: српски језик и језичка култура: уџбеник за пети разред основне школе*, Београд: Едука, ³2020.

Завод 5: Наташа Вуловић, *Српски језик и језичка култура: за пети разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике, 2018.

Клет 5: Весна Ломпар, *Граматика 5: српски језик и књижевност за пети разред основне школе*, Београд: Klett, 2018.

Креативни 5: Симеон Маринковић, *Српски језик: за 5. разред основне школе*, Београд: Креативни центар, ²2020.

Логос 5а: Јелена Срдић, *Дар речи: граматика за српски језик и књижевност за пети разред основне школе*, Београд: Нови Логос, ⁴2021.

Логос 5б: Светлана Слијепчевић, Наташа Станковић Шошо и Бошко Сувајцић, *Језичко благо: граматика српског језика за пети разред основне школе*, Београд: Нови Логос, ⁴2021.

VI разред

Бигз 6: Јасмина Станковић, Светлана Стевановић и Јоле Булатовић, *С речи на дела 6: граматика: српски језик и књижевност за шести разред основне школе*, Београд: Бигз школство, 2019.

Вулкан 6: Сунчица Ракоњац Николов и Данијела Милићевић, *Граматика: српски језик и књижевност за шести разред основне школе*, Београд: Вулкан издаваштво, ²2020.

- Герундијум 6:** Маја Вукић, Татјана Шофранац и Мирјана Којић, *Изазов речи: уџбеник српског језика за шести разред основне школе*, Београд: Герундијум, 2019.
- Едука 6:** Јелена Журић и Јелена Ангеловски, *Говор и језик: српски језик и језичка култура са вежбањима: за шести разред основне школе*, Београд: Едука, 2019.
- Завод 6:** Наташа Вуловић и Сандра Рудњанин, *Српски језик и језичка култура: за шести разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике, 2019.
- Клет 6:** Весна Ломпар, *Граматика 6: српски језик за шести разред основне школе*, Београд: Klett, 2019.
- Креативни 6:** Симеон Маринковић, *Српски језик 6: уџбеник за шести разред основне школе*, Београд: Креативни центар, 2019.
- Логос 6а:** Слађана Савовић, Јелена Срдић и Драгана Тећез Иљукић, *Дар речи: граматика српског језика за шести разред основне школе*, Београд: Нови Логос, 2019.
- Логос 6б:** Светлана Слијепчевић Бјеливук, Наташа Станковић Шошо и Бошко Сувајдић, *Језичко благо: граматика српског језика за шести разред основне школе*, Београд: Нови Логос, ³2021.

VII разред

- Бигз 7:** Слободан Новокмет, Весна Ђорђевић, Јасмина Станковић, Светлана Стевановић и Јоле Булатовић, *С речи на дела: граматика српског језика за седми разред основне школе*, Београд: Бигз школство, 2020.
- Вулкан 7:** Данијела Милићевић и Сунчица Ракоњац Николов, *Граматика: српски језик и књижевност за седми разред основне школе*, Београд: Вулкан издаваштво, 2020.
- Герундијум 7:** Јелена Ковачевић и Владан Гојковић, *Одсјај израза: уџбеник српског језика за седми разред основне школе*, Београд: Герундијум, 2019.
- Едука 7:** Јелена Журић и Јелена Ангеловски, *Српски језик и језичка култура: уџбеник са вежбањима: за седми разред основне школе*, Београд: Едука, 2020.
- Завод 7:** Сандра Рудњанин, *Српски језик и језичка култура: за седми разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике, 2020.
- Клет 7:** Весна Ломпар, *Граматика 7: српски језик за седми разред основне школе*, Београд: Klett, 2020.
- Креативни 7:** Душка Кликовац, *Српски језик 7: уџбеник за седми разред основне школе*, Београд: Креативни центар, 2020.
- Логос 7а:** Слађана Савовић, Јелена Срдић и Драгана Тећез Иљукић, *Дар речи: граматика српског језика за седми разред основне школе*, Београд: Нови Логос, ²2021.
- Логос 7б:** Светлана Слијепчевић Бјеливук, Наташа Станковић Шошо и Бошко Сувајдић, *Језичко благо: граматика српског језика за седми разред основне школе*, Београд: Нови Логос, ²2021.

VIII разред

- Бигз 8:** Слободан Новокмет, Весна Ђорђевић, Јасмина Станковић, Светлана Стевановић и Јоле Булатовић, *С речи на дела 8: Српски језик и књижевност за осми разред основне школе*, Београд: Бигз школство, 2021.
- Вулкан 8:** Данијела Милићевић и Сунчица Ракоњац Николов, *Граматика 8: Српски језик и књижевност за осми разред основне школе*, Београд: Вулкан издаваштво, 2020.
- Герундијум 8:** Владан Гојковић и Јелена Васиљевић, *Аплауз говору 8: Уџбеник српског језика за осми разред основне школе*, Београд: Герундијум, 2021.
- Едука 8:** Јелена Журић, *Српски језик и језичка култура: уџбеник са вежбањима за осми разред основне школе*, Београд: Едука, 2021.
- Завод 8:** Сандра Рудњанин, *Српски језик и језичка култура 8: за осми разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике, 2021.
- Клет 8:** Весна Ломпар, *Граматика 8: српски језик за осми разред основне школе*, Београд: Klett, 2021.
- Креативни 8:** Симеон Маринковић, *Српски језик 8: за осми разред основне школе*, Београд: Креативни центар, 2020.
- Логос 8а:** Слађана Савовић, Јелена Срдић, Драгана Ђећез Иљукић и Светлана Вулић, *Дар речи: граматика за осми разред основне школе*, Београд: Нови Логос, 2020.
- Логос 8б:** Светлана Слијепчевић Бјеливук, Наташа Станковић Шошо и Бошко Сувајџић, *Језичко благо: Граматика српског језика за осми разред основне школе*, Београд: Нови Логос, 2021.

б) Средња школа

- Едука СШ:** Душка Кликовац, *Српски језик 3: за трећи разред гимназија и средњих стручних школа*, Београд: Едука, 2021.
- Клет СШ:** Весна Ломпар и Александра Антић, *Граматика: српски језик и књижевност за трећи разред гимназије*, Београд: Klett, 2021.
- Ст-Поп2020:** Живојин Станојчић и Љубомир Поповић, *Граматика српског језика: за гимназије и средње школе*, Београд: Завод за уџбенике, ¹⁷2020.

- Збирка задатака из српског језика ³2021:** *Збирка задатака из Српског језика за завршни испит у основном образовању и васпитању: за школску 2020/2021. годину* (ур. К. Симић Мишић), Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања – Просветни преглед.

Х. Прилози³¹⁴

³¹⁴ У Прилозима доносимо тестове са теренског истраживања (А.1, А.2, Б.1 и Б.2) и њихова решења. Све табеле, у којима се налазе резултати статистичке обраде података, а којих је у нашој бази око 650, нећемо овде засебно штампати, јер би корице овог рукописа оптеретиле са још више од стотину нових страна.

Тест из српског језика (А.1)

Име и презиме: _____ Смер: _____
 Назив школе и место: _____ Разред и одељење: _____

Пред тобом је тест од 20 питања. Прочитај их и на свако одговори пратећи дате инструкције. Хвала на сарадњи!

1.	Заокружи слово испред тачног одговора. Лексикологија је део науке о језику који проучава: а) облике речи; б) значење речи; в) функције речи; г) грађење речи.								
2.	Од свих речи у српском језику, највише је оних које: а) немају ниједно значење; б) имају једно значење; в) имају више значења. Заокружи слово испред тачног одговора.								
3.	Допуни реченицу одговарајућим термином. Појава да нека реч има више повезаних значења назива се _____.								
4.	Дата су значења речи вила . Заокружи слово испред оног које <u>није повезано</u> са осталима. а) <i>најпиродно женско биће у виду леје младе девојке с дугом косом</i> б) <i>женска особа изванредне лепоће</i> в) <i>породична кућа с вртом намењена за одмор и леповање</i> г) <i>замишљено најпиродно биће које надахњује уметнике</i>								
5.	У ком значењу је реч говор употребљена у следећим реченицама? <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>А. На почетку церемоније амбасадор је одржао <u>говор</u> пред свим званицама.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Б. Толико се ујлашио да је у шренућку изгубио моћ <u>говора</u>.</td> <td></td> </tr> </table> У поља поред реченица упиши број који стоји испред одговарајућег значења. 1 – начин споразумевања међу људима; 2 – расправљање о нечему, дискусија; 3 – језик, наречје, дијалекат; 4 – дуже излагање једног лица, беседа.	А. На почетку церемоније амбасадор је одржао <u>говор</u> пред свим званицама.		Б. Толико се ујлашио да је у шренућку изгубио моћ <u>говора</u> .					
А. На почетку церемоније амбасадор је одржао <u>говор</u> пред свим званицама.									
Б. Толико се ујлашио да је у шренућку изгубио моћ <u>говора</u> .									
6.	Наведи два основна начина (механизма) помоћу којих реч добија нова значења: 1) _____, 2) _____.								
7.	Заокружи слова испред реченица у којима су подвучене речи ХОМОНИМИ . а) Личну заменицу <i>она</i> користимо за особе женског <u>пола</u> . / Пингвини се неће селити са Јужног <u>пола</u> . б) Тетка <u>је издала</u> стан студентима. / Марија <u>је издала</u> најбољу другарицу. в) <u>Зебре</u> живе у Африци. / На коловозу су означене нове <u>зебре</u> за пешаке. г) Чим вода у цезви пусти <u>кључ</u> , закувајте кафу. / Изгубила сам <u>кључ</u> , па не могу ући у стан. д) Робин Худ је носио <u>лук</u> и стрелу. / Никола воли да једе и црни и бели <u>лук</u> .								
8.	Заокружи слово испред начина бележења ХОМОНИМА у речницима. а) лўпа ¹ ж јаки, <i>шўии</i> звуци изазвани ударањем у чврстй <i>йредмеї</i> лўпа ² ж сабирно сочиво или <i>сисїем</i> сочива <i>уграђен</i> у оквир с држачем б) лўпа ₁ ж јаки, <i>шўии</i> звуци изазвани ударањем у чврстй <i>йредмеї</i> лўпа ₂ ж сабирно сочиво или <i>сисїем</i> сочива <i>уграђен</i> у оквир с држачем в) лўпа ж 1. јаки, <i>шўии</i> звуци изазвани ударањем у чврстй <i>йредмеї</i> ; 2. сабирно сочиво или <i>сисїем</i> сочива <i>уграђен</i> у оквир с држачем								
9.	У квадратић испред термина упиши број који стоји испред његовог значења. <table style="width: 100%;"> <tr> <td><input type="checkbox"/> СИНОНИМИ</td> <td>1) речи истог облика а различитог значења</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> АНТОНИМИ</td> <td>2) речи сличног облика и сличног значења</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> ХОМОНИМИ</td> <td>3) речи различитог облика а сличног/истог значења</td> </tr> <tr> <td></td> <td>4) речи различитог облика а супротног значења</td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/> СИНОНИМИ	1) речи истог облика а различитог значења	<input type="checkbox"/> АНТОНИМИ	2) речи сличног облика и сличног значења	<input type="checkbox"/> ХОМОНИМИ	3) речи различитог облика а сличног/истог значења		4) речи различитог облика а супротног значења
<input type="checkbox"/> СИНОНИМИ	1) речи истог облика а различитог значења								
<input type="checkbox"/> АНТОНИМИ	2) речи сличног облика и сличног значења								
<input type="checkbox"/> ХОМОНИМИ	3) речи различитог облика а сличног/истог значења								
	4) речи различитог облика а супротног значења								

10.	<p>Препознај да ли је у примерима у табели подвучена реч употребљена у основном значењу или је њено значење добијено метафором или метонимијом. Поред примера упиши одговарајући број:</p> <table border="1" data-bbox="159 184 857 382"> <tr> <td data-bbox="159 184 214 235">А.</td> <td data-bbox="214 184 776 235"><u>Рец</u> комете је за њом брзо нестајао.</td> <td data-bbox="776 184 857 235"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="159 235 214 285">Б.</td> <td data-bbox="214 235 776 285">Наша мачка има чулав и шарен <u>реп</u>.</td> <td data-bbox="776 235 857 285"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="159 285 214 336">В.</td> <td data-bbox="214 285 776 336">Попићу <u>шољу</u> чаја.</td> <td data-bbox="776 285 857 336"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="159 336 214 386">Г.</td> <td data-bbox="214 336 776 386">Добила сам велику <u>шољу</u> за чај.</td> <td data-bbox="776 336 857 386"></td> </tr> </table> <p style="text-align: right;">1 – основно значење 2 – метафора 3 – метонимија</p>	А.	<u>Рец</u> комете је за њом брзо нестајао.		Б.	Наша мачка има чулав и шарен <u>реп</u> .		В.	Попићу <u>шољу</u> чаја.		Г.	Добила сам велику <u>шољу</u> за чај.	
А.	<u>Рец</u> комете је за њом брзо нестајао.												
Б.	Наша мачка има чулав и шарен <u>реп</u> .												
В.	Попићу <u>шољу</u> чаја.												
Г.	Добила сам велику <u>шољу</u> за чај.												
11.	<p>Наведи назив једнојезичног речника савременог српског језика. Можеш написати и више назива, уколико их знаш.</p> <p>_____</p>												
12.	<p>Заокружи слово испред реченице у којој подвучена реч НИЈЕ метонимијски употребљена.</p> <p>а) Поцепао је <u>лакат</u> сакоа. б) Купио је нови компјутерски <u>миш</u>. в) Поноћ је и цела <u>варош</u> је заспала. г) На часу српског читали смо <u>Андрића</u>.</p>												
13.	<p>Прочитај дату реченицу и размисли о значењу подвучене речи.</p> <p style="text-align: center;"><i>Око <u>враћа</u> је носила <u>чистио</u> <u>злаћо</u>.</i></p> <p>У следећем низу подвучи њене синониме у овом контексту:</p> <p style="text-align: center;">сјајно, бистро, бело, право, уредно, суво</p>												
14.	<p>Заокружи слово испред реченице у којој се подвучене речи супротстављају по значењу само у контексту дате реченице (али не и изван ње).</p> <p>а) Треба сачувати <u>бели</u> динар за <u>црне</u> дане. б) Есеј мора бити јасан и имати <u>главу</u> и <u>реп</u>. в) Што <u>трезан</u> мисли, <u>пијан</u> говори.</p>												
15.	<p>Поред сваке речи напиши њен антоним.</p> <p>истина – _____ презирати – _____ леден – _____ обучен – _____</p>												
16.	<p>Заокружи слова испред тачних одговора.</p> <p>1. Речи попут <i>тџебра</i>, <i>зонфа</i>, <i>тпрофа</i> припадају слоју некњижевних речи и карактеришу говор младих. Оне се једним именом зову:</p> <p style="text-align: center;">а) дијалектизми б) жаргонизми в) вулгаризми</p> <p>2. Реч <i>војна</i> некада се користила у значењу данашње речи <i>раић</i>. Такве речи, које временом застаре, а у савременом језику их замени друга реч, називају се:</p> <p style="text-align: center;">а) историзми б) неологизми в) архаизми</p>												
17.	<p>Термин ПАРОНИМИ ти је (заокружи слово испред одговора који се тиче твог познавања овог термина):</p> <p>а) потпуно непознат, сада први пут чујеш за њега; б) познат, али ниси сигуран/сигурна шта тачно значи; в) познат, он означава _____.</p> <p style="text-align: right;">(Ако је твој одговор под в), допуни реченицу.)</p>												
18.	<p>Прочитај следећу реченицу и размисли о значењу подвучене речи.</p> <p style="text-align: center;"><i>Природа ју је <u>шићедро</u> обдарила и физичком и духовном <u>лейоћом</u>.</i></p> <p>Заокружи слово испред значења речи ШТЕДРО.</p> <p style="text-align: center;">а) оскудно б) случајно в) узалудно г) издашно</p>												
19.	<p>Заокружи слова испред парова синонима.</p> <p>а) поучавати, проучавати б) победити, поразити в) очајан, безнадежан г) ученик, ученица д) победа, пораз љ) храбар, снажан</p>												
20.	<p>Следеће реченице допуни једном од понуђених речи. Заокружи слова испред тачних одговора.</p> <p>1) Овај писмени састав је потпуно _____! а) неразумљив б) неразуман 2) Представа коју смо гледали била је _____. а) фасцинирана б) фасцинантна 3) _____ музичког програма певао је заједно са публиком. а) водич б) водитељ 4) Један _____ зграде обавестио нас је да ће вечерас правити журку. а) станар б) становник</p>												

Тест из српског језика (А.1)

КЉУЧ

1.	б) значење речи
2.	в) имају више значења
3.	полисемија / вишезначност / (полисемичност)
4.	в) <i>йородична кућа с вршом намењена за одмор и лејвовање</i>
5.	А. 4, Б. 1
6.	1) метафора, 2) метонимија (редослед није битан)
7.	а) Личну заменицу <i>она</i> користимо за особе женског <u>пола</u> . / Пингвини се неће селити са Јужног <u>пола</u> . г) Чим вода у цезви пусти <u>кључ</u> , зачувајте кафу. / Изгубила сам <u>кључ</u> , па не могу ући у стан. д) Робин Худ је носио <u>лук</u> и стрелу. / Никола воли да једе и црни и бели <u>лук</u> .
8.	а) <u>лўпа</u> ¹ ж јаки, <i>йуји звуци изазвани ударањем у чврстй йредмејй</i> <u>лўпа</u> ² ж сабирно сочиво или <i>сисџем сочива уграђен у оквир с држачем</i>
9.	3 – синоними 4 – антоними 1 – хомоними
10.	А. 2 Б. 1 В. 3 Г. 1
11.	<i>Речник српскога језика</i> (Матице српске); (1) <i>Речник српскохрватскога књижевног језика</i> МС; (2) <i>Речник српскохрватског књижевног и народног језика</i> САНУ) (3)
12.	б) Купио је нови компјутерски <u>миш</u> .
13.	<u>право</u> , <u>суво</u>
14.	б) Есеј мора бити јасан и имати <u>главу</u> и <u>реп</u> .
15.	истина – <i>лаж</i> / <i>неистина</i> презирати – <i>обожавати</i> , <i>дивити се</i> леден – <i>врео</i> обучен – <i>го</i> / <i>свучен</i>
16.	1. б) жаргонизими 2. в) архаизми
17.	а) потпуно непознат, сада први пут чујеш за њега; /или/ б) познат, али ниси сигуран/сигурна шта тачно значи; /или/ в) познат, он означава <u>речи сличног облика и различитог али повезаног значења</u> .
18.	г) издашно
19.	б) победити, поразити в) очајан, безнадежан
20.	1. а 2. б 3. б 4. а

Тест из српског језика (А.2)

Име и презиме: _____ Смер: _____
 Назив школе и место: _____ Разред и одељење: _____

Пред тобом је тест од 20 питања. Прочитај их и на свако одговори пратећи дате инструкције. Хвала на сарадњи!

1.	<p>Заокружи слова испред тачних одговора.</p> <p>1. Речи попут <i>џебра</i>, <i>зонфа</i>, <i>џрофа</i> припадају слоју некњижевних речи и карактеришу говор младих. Оне се једним именом зову: а) дијалектизми б) жаргонизми в) вулгаризми</p> <p>2. Реч <i>војна</i> некада се користила у значењу данашње речи <i>рај</i>. Такве речи, које временом застаре, а у савременом језику их замени друга реч, називају се: а) историзми б) неологизми в) архаизми</p>	
2.	<p>Термин ПАРОНИМИ ти је (заокружи слово испред одговора који се тиче твог познавања овог термина): а) потпуно непознат, сада први пут чујеш за њега; б) познат, али ниси сигуран/сигурна шта тачно значи; в) познат, он означава _____. (Ако је твој одговор под в), допуни реченицу.)</p>	
3.	<p>Прочитај следећу реченицу и размисли о значењу подвучене речи. <i>Природа ју је <u>шпедро</u> обдарила и физичком и духовном <u>лейојом</u>.</i> Заокружи слово испред значења речи ШТЕДРО. а) оскудно б) случајно в) узалудно г) издашно</p>	
4.	<p>Заокружи слова испред парова синонима. а) поучавати, проучавати б) победити, поразити в) очајан, безнадежан г) ученик, ученица д) победа, пораз њ) храбар, снажан</p>	
5.	<p>Следеће реченице допуни једном од понуђених речи. Заокружи слова испред тачних одговора.</p> <p>1) Овај писмени састав је потпуно _____! а) неразумљив б) неразуман 2) Представа коју смо гледали била је _____. а) фасцинирана б) фасцинантна 3) _____ музичког програма певао је заједно са публиком. а) водич б) водитељ 4) Један _____ зграде обавестио нас је да ће вечерас правити журку. а) станар б) становник</p>	
6.	<p>Наведи два основна начина (механизма) помоћу којих реч добија нова значења: 1) _____, 2) _____.</p>	
7.	<p>Заокружи слова испред реченица у којима су подвучене речи хомоними.</p> <p>а) Личну заменицу <i>она</i> користимо за особе женског <u>пола</u>. / Пингвини се неће селити са Јужног <u>пола</u>. б) Тетка је <u>издала</u> стан студентима. / Марија је <u>издала</u> најбољу другарицу. в) <u>Зebre</u> живе у Африци. / На коловозу су означене нове <u>зebre</u> за пешаке. г) Чим вода у цезви пусти <u>кључ</u>, зачувајте кафу. / Изгубила сам <u>кључ</u>, па не могу ући у стан. д) Робин Худ је носио <u>лук</u> и стрелу. / Никола воли да једе и црни и бели <u>лук</u>.</p>	
8.	<p>Заокружи слово испред начина бележења хомонима у речницима.</p> <p>а) лўпа¹ ж јаки, <i>џуџи</i> звуци изазвани ударањем у чврстџ <i>џредмеџ</i> лўпа² ж сабирно сочиво или сисџем сочива уграџен у оквир с држачем</p> <p>б) лўпа₁ ж јаки, <i>џуџи</i> звуци изазвани ударањем у чврстџ <i>џредмеџ</i> лўпа₂ ж сабирно сочиво или сисџем сочива уграџен у оквир с држачем</p> <p>в) лўпа ж 1. јаки, <i>џуџи</i> звуци изазвани ударањем у чврстџ <i>џредмеџ</i>; 2. сабирно сочиво или сисџем сочива уграџен у оквир с држачем</p>	
9.	<p>Следеће реченице допуни уписујући одговарајуће термине.</p> <p>1. Речи истог облика, а различитог значења називају се _____. 2. Речи различитог облика, а сличног/истог значења називају се _____. 3. Речи различитог облика, а супротног значења називају се _____.</p>	

10.	<p>Препознај да ли је у примерима у табели подвучена реч употребљена у основном значењу или је њено значење добијено метафором или метонимијом. Поред примера упиши одговарајући број:</p> <table border="1" data-bbox="159 184 857 382"> <tr> <td data-bbox="159 184 214 235">А.</td> <td data-bbox="214 184 776 235"><u>Реп</u> комете је за њом брзо нестајао.</td> <td data-bbox="776 184 857 235"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="159 235 214 285">Б.</td> <td data-bbox="214 235 776 285">Наша мачка има чулав и шарен <u>реп</u>.</td> <td data-bbox="776 235 857 285"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="159 285 214 336">В.</td> <td data-bbox="214 285 776 336">Попићу <u>шољу</u> чаја.</td> <td data-bbox="776 285 857 336"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="159 336 214 386">Г.</td> <td data-bbox="214 336 776 386">Добила сам велику <u>шољу</u> за чај.</td> <td data-bbox="776 336 857 386"></td> </tr> </table> <p style="text-align: right;">1 – основно значење 2 – метафора 3 – метонимија</p>	А.	<u>Реп</u> комете је за њом брзо нестајао.		Б.	Наша мачка има чулав и шарен <u>реп</u> .		В.	Попићу <u>шољу</u> чаја.		Г.	Добила сам велику <u>шољу</u> за чај.	
А.	<u>Реп</u> комете је за њом брзо нестајао.												
Б.	Наша мачка има чулав и шарен <u>реп</u> .												
В.	Попићу <u>шољу</u> чаја.												
Г.	Добила сам велику <u>шољу</u> за чај.												
11.	<p>Заокружи слово испред тачног назива једнојезичног речника савременог српског језика.</p> <p>а) <i>Српски речник</i> б) <i>Речник српског књижевног језика</i> в) <i>Српско-енглески речник</i> г) <i>Речник српског језика</i></p>												
12.	<p>Заокружи слово испред реченице у којој подвучена реч НИЈЕ метонимијски употребљена.</p> <p>а) Поцепао је <u>лакат</u> сакоа. б) Купио је нови компјутерски <u>миш</u>. в) Поноћ је и цела <u>варош</u> је заспала. г) На часу српског читали смо <u>Андрића</u>.</p>												
13.	<p>Прочитај дату реченицу и размисли о значењу подвучене речи.</p> <p style="text-align: center;"><i>Око враћа је носила <u>чистио</u> златио.</i></p> <p>У следећем низу подвучи њене синониме у овом контексту:</p> <p style="text-align: center;">сјајно, бистро, бело, право, уредно, суво</p>												
14.	<p>Заокружи слово испред реченице у којој се подвучене речи супротстављају по значењу само у контексту дате реченице (али не и изван ње).</p> <p>а) Треба сачувати <u>бели</u> динар за <u>црне</u> дане. б) Есеј мора бити јасан и имати <u>главу</u> и <u>реп</u>. в) Што <u>трезан</u> мисли, <u>пијан</u> говори.</p>												
15.	<p>Поред сваке речи напиши њен антоним.</p> <p>истина – _____ презирати – _____ леден – _____ обучен – _____</p>												
16.	<p>Заокружи слово испред тачног одговора.</p> <p>Лексикологија је део науке о језику који проучава:</p> <p>а) облике речи; б) значење речи; в) функције речи; г) грађење речи.</p>												
17.	<p>Од свих речи у српском језику, највише је оних које:</p> <p>а) немају ниједно значење; б) имају једно значење; в) имају више значења.</p> <p style="text-align: center;">Заокружи слово испред тачног одговора.</p>												
18.	<p>Допуни реченицу одговарајућим термином.</p> <p>Појава да нека реч има више повезаних значења назива се _____.</p>												
19.	<p>Дата су значења речи вила. Заокружи слово испред оног које није повезано са осталима.</p> <p>а) <i>најпиродно женско биће у виду леје младе девојке с дугом косом</i> б) <i>женска особа изванредне лепоће</i> в) <i>йоридична кућа с вршом намењена за одмор и леповање</i> г) <i>замисљено најпиродно биће које надахњује уметнике</i></p>												
20.	<p>У ком значењу је реч говор употребљена у следећим реченицама?</p> <table border="1" data-bbox="159 1621 1205 1701"> <tr> <td data-bbox="159 1621 1149 1663">А. На <u>йочейку</u> церемоније амбасадор је одржао <u>говор</u> <u>йред</u> свим званицама.</td> <td data-bbox="1149 1621 1205 1663"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="159 1663 1149 1701">Б. <u>Толико</u> се <u>уилашио</u> да је у <u>йренуику</u> изгубио моћ <u>говора</u>.</td> <td data-bbox="1149 1663 1205 1701"></td> </tr> </table> <p>У поља поред реченица упиши број који стоји испред одговарајућег значења.</p> <p>1 – начин споразумевања међу људима; 2 – расправљање о нечему, дискусија; 3 – језик, наречје, дијалекат; 4 – дуже излагање једног лица, беседа.</p>	А. На <u>йочейку</u> церемоније амбасадор је одржао <u>говор</u> <u>йред</u> свим званицама.		Б. <u>Толико</u> се <u>уилашио</u> да је у <u>йренуику</u> изгубио моћ <u>говора</u> .									
А. На <u>йочейку</u> церемоније амбасадор је одржао <u>говор</u> <u>йред</u> свим званицама.													
Б. <u>Толико</u> се <u>уилашио</u> да је у <u>йренуику</u> изгубио моћ <u>говора</u> .													

Тест из српског језика (А.2)

КЉУЧ

1.	1. б) жаргонизими 2. в) архаизми
2.	а) потпуно непознат, сада први пут чујеш за њега; /или/ б) познат, али ниси сигуран/сигурна шта тачно значи; /или/ в) познат, он означава <u>речи сличног облика и различитог али повезаног значења</u> .
3.	г) издашно
4.	б) победити, поразити в) очајан, безнадежан
5.	1. а 2. б 3. б 4. а
6.	1) метафора, 2) метонимија (редослед није битан)
7.	а) Личну заменицу <i>она</i> користимо за особе женског <u>пола</u> . / Пингвини се неће селити са Јужног <u>пола</u> . г) Чим вода у цезви пусти <u>кључ</u> , закувајте кафу. / Изгубила сам <u>кључ</u> , па не могу ући у стан. д) Робин Худ је носио <u>дук</u> и стрелу. / Никола воли да једе и црни и бели <u>дук</u> .
8.	а) <u>лупа</u> ¹ ж јаки, <u>иуи</u> звуци изазвани ударањем у <u>чврст</u> <u>иредмеј</u> <u>лупа</u> ² ж сабирно сочиво или <u>систем</u> сочива <u>уграђен</u> у оквир с држачем
9.	1. <u>хомоними</u> 2. <u>синоними</u> 3. <u>антоними</u>
10.	А. 2 Б. 1 В. 3 Г. 1
11.	г) <i>Речник српскога језика</i>
12.	б) Купио је нови компјутерски <u>миш</u> .
13.	<u>право</u> , <u>суво</u>
14.	б) Есеј мора бити јасан и имати <u>главу</u> и <u>реп</u> .
15.	истина – <i>лаж</i> / <i>неистина</i> презирати – <i>обожавати</i> , <i>дивити се</i> леден – <i>врео</i> обучен – <i>го</i> / <i>свучен</i>
16.	б) значење речи
17.	в) имају више значења
18.	полисемија / вишезначност / (полисемичност)
19.	в) <i>иородична кућа</i> с <i>вршом</i> намењена за одмор и <i>лејвовање</i>
20.	А. 4, Б. 1

Тест из српског језика (Б.1)

Име и презиме: _____ Смер: _____
 Назив школе и место: _____ Разред и одељење: _____

Пред Вама је тест од 20 питања. Прочитајте их и на свако одговорите пратећи дате инструкције. Хвала на сарадњи!

1.	Заокружите слово испред тачног одговора. Лексикологија је део науке о језику који проучава: а) облике речи; б) значење речи; в) функције речи; г) грађење речи.				
2.	Од свих речи у српском језику, највише је оних које: а) немају ниједно значење; б) имају једно значење; в) имају више значења. Заокружите слово испред тачног одговора.				
3.	Колико лексема има у следећој реченици? Одговор напишите на линију. <i>Или лонцем о камен, или каменом о лонац – њешко лонцу!</i> Број лексема: _____				
4.	Допуните реченицу. Секундарна значења речи најчешће настају лексичким механизмима који се зову: _____, _____ и _____.				
5.	У ком значењу је реч говор употребљена у следећим реченицама? <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>А. На њочейку церемоније амбасадор је одржао <u>говор</u> њред свим званицама.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Б. Толико се ујлашио да је у њренујку изгубио моћ <u>говора</u>.</td> <td></td> </tr> </table> <p>У поља поред реченица упишите број који стоји испред одговарајућег значења.</p> <p>1 – начин споразумевања међу људима; 2 – расправљање о нечему, дискусија; 3 – језик, наречје, дијалекат; 4 – дуже излагање једног лица, беседа.</p>	А. На њочейку церемоније амбасадор је одржао <u>говор</u> њред свим званицама.		Б. Толико се ујлашио да је у њренујку изгубио моћ <u>говора</u> .	
А. На њочейку церемоније амбасадор је одржао <u>говор</u> њред свим званицама.					
Б. Толико се ујлашио да је у њренујку изгубио моћ <u>говора</u> .					
6.	Допуните реченицу одговарајућим термином. Појава да нека реч има више повезаних значења назива се _____.				
7.	Заокружите слова испред реченица у којима су подвучене речи хомоними . а) Личну заменицу <u>она</u> користимо за особе женског <u>пола</u> . / Пингвини се неће селити са Јужног <u>пола</u> . б) Тетка је <u>издала</u> стан студентима. / Марија је <u>издала</u> најбољу другарицу. в) <u>Зebre</u> живе у Африци. / На коловозу су означене нове <u>зebre</u> за пешаке. г) Чим вода у цезви пусти <u>кључ</u> , закувајте кафу. / Изгубила сам <u>кључ</u> , па не могу ући у стан. д) Робин Худ је носио <u>лук</u> и стрелу. / Никола воли да једе и црни и бели <u>лук</u> .				
8.	Заокружите слова испред парова синонима . а) поучавати, проучавати б) победити, поразити в) очајан, безнадежан г) ученик, ученица д) победа, пораз љ) храбар, снажан				
9.	Заокружите слово испред начина бележења хомонима у речницима. а) лўпа ¹ ж јаки, њуји звуци изазвани ударањем у чврси ѡредмеј лўпа ² ж сабирно сочиво или сисѡем сочива уграђен у оквир с држачем б) лўпа ₁ ж јаки, њуји звуци изазвани ударањем у чврси ѡредмеј лўпа ₂ ж сабирно сочиво или сисѡем сочива уграђен у оквир с држачем в) лўпа ж 1. јаки, њуји звуци изазвани ударањем у чврси ѡредмеј; 2. сабирно сочиво или сисѡем сочива уграђен у оквир с држачем				
10.	Заокружите слово испред тачног одговора. Глаголи сѡдети (биѡи у ѡоложају у ком се доњи део ѡруѡа ослања на неѡиѡ носећи ѡежину ѡела) и сѡдети (ѡосѡјајѡи сед) представљају пример за: а) праве хомониме; б) хомоформе; в) хомографе.				

11.	<p>Препознајте да ли је у примерима у табели значење подвучене речи добијено метафором, метонимијом или синегдохом. Поред примера упишите одговарајући број:</p> <table border="1" data-bbox="159 184 836 415"> <tr> <td data-bbox="159 184 224 241">А.</td> <td data-bbox="224 184 760 241">На матури ће носити хаљину и <u>штикле</u>.</td> <td data-bbox="760 184 836 241"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="159 241 224 298">Б.</td> <td data-bbox="224 241 760 298"><u>Рец</u> комете је за њом брзо нестајао.</td> <td data-bbox="760 241 836 298"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="159 298 224 354">В.</td> <td data-bbox="224 298 760 354">Попићу <u>шољу</u> чаја.</td> <td data-bbox="760 298 836 354"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="159 354 224 415">Г.</td> <td data-bbox="224 354 760 415">Огледало је на левом <u>крилу</u> ормана.</td> <td data-bbox="760 354 836 415"></td> </tr> </table> <p style="text-align: right;">1 – метафора 2 – метонимија 3 – синегдоха</p>	А.	На матури ће носити хаљину и <u>штикле</u> .		Б.	<u>Рец</u> комете је за њом брзо нестајао.		В.	Попићу <u>шољу</u> чаја.		Г.	Огледало је на левом <u>крилу</u> ормана.	
А.	На матури ће носити хаљину и <u>штикле</u> .												
Б.	<u>Рец</u> комете је за њом брзо нестајао.												
В.	Попићу <u>шољу</u> чаја.												
Г.	Огледало је на левом <u>крилу</u> ормана.												
12.	<p>Заокружите слово испред тачног назива једнојезичног речника савременог српског језика.</p> <p>а) <i>Српски речник</i> б) <i>Речник српског књижевног језика</i> в) <i>Српско-енглески речник</i> г) <i>Речник српског језика</i></p>												
13.	<p>Прочитајте дату реченицу и размислите о значењу подвучене речи.</p> <p style="text-align: center;"><i>Око враџиња је носила <u>чистио</u> златио.</i></p> <p>У следећем низу подвучите њене синониме у овом контексту:</p> <p style="text-align: center;">сјајно, бистро, бело, право, уредно, суво</p>												
14.	<p>Заокружите слово испред реченице у којој подвучена реч НИЈЕ метонимијски употребљена.</p> <p>а) Поцепао је <u>лакат</u> сакоа. б) Купио је нови компјутерски <u>миш</u>. в) Поноћ је и цела <u>варош</u> је заспала. г) На часу српског читали смо <u>Андрића</u>.</p>												
15.	<p>А. Поред сваке речи напишите њен антоним.</p> <p>истина – _____ презирати – _____ леден – _____ обучен – _____</p> <p>Б. Подвучите пар антонима у низу.</p> <p style="text-align: center;">време – невреме, правда – неправда, воља – невоља</p>												
16.	<p>Заокружите слова испред тачних одговора.</p> <p>1. Речи попут <i>џебра</i>, <i>зонфа</i>, <i>џрофа</i> припадају слоју речи које су стилски обојене и карактеришу говор младих. Оне се једним именом зову:</p> <p style="text-align: center;">а) дијалектизми б) жаргонизми в) вулгаризми</p> <p>2. Реч <i>војна</i> некада се користила у значењу данашње речи <i>раји</i>. Такве речи, које временом застаре, а у савременом језику их замени друга реч, називају се:</p> <p style="text-align: center;">а) историзми б) неологизми в) архаизми</p> <p>3. Речи и изрази који прецизно именују појмове у некој науци или струци називају се:</p> <p style="text-align: center;">а) регионализми б) термини в) жаргонизми</p>												
17.	<p>Термин ПАРОНИМИ Вам је (заокружите слово испред одговора који се тиче Вашег познавања овог термина):</p> <p>а) потпуно непознат, сада први пут чујете за њега; б) познат, али нисте сигурни шта тачно значи; в) познат, он означава _____.</p> <p style="text-align: center;">(Ако је Ваш одговор под в), допуните реченицу.)</p>												
18.	<p>Прочитајте следећу реченицу и размислите о значењу подвучене речи.</p> <p style="text-align: center;"><i>Природа ју је <u>шићедро</u> обдарила и физичком и духовном <u>лейојом</u>.</i></p> <p>Заокружите слово испред значења речи ШТЕДРО.</p> <p style="text-align: center;">а) оскудно б) случајно в) узалудно г) издашно</p>												
19.	<p>Заокружите слово испред реченице у којој су подвучене речи неправи антоними.</p> <p>а) Треба сачувати <u>бели</u> динар за <u>црне</u> дане. б) Есеј мора бити јасан и имати <u>главу</u> и <u>реп</u>. в) Што <u>трезан</u> мисли, <u>пијан</u> говори.</p>												
20.	<p>Следеће реченице допуните једном од понуђених речи. Заокружите слова испред тачних одговора.</p> <p>1) Овај писмени састав је потпуно _____! а) неразумљив б) неразуман</p> <p>2) Представа коју смо гледали била је _____. а) фасцинирана б) фасцинантна</p> <p>3) _____ музичког програма певао је заједно са публиком. а) водич б) водитељ</p> <p>4) Један _____ зграде обавестио нас је да ће вечерас правити журку. а) станар б) становник</p>												

Тест из српског језика (Б.1)

КЉУЧ

1.	б) значење речи
2.	в) имају више значења
3.	5 (пет)
4.	1) метафора, 2) метонимија, 3) синегдоха
5.	А. 4, Б. 1
6.	полисемија / вишезначност / (полисемичност)
7.	а) Личну заменицу <i>она</i> користимо за особе женског <u>пола</u> . / Пингвини се неће селити са Јужног <u>пола</u> . г) Чим вода у цезви пусти <u>кључ</u> , зачувајте кафу. / Изгубила сам <u>кључ</u> , па не могу ући у стан. д) Робин Худ је носио <u>лук</u> и стрелу. / Никола воли да једе и црни и бели <u>лук</u> .
8.	б) победити, поразити в) очајан, безнадежан
9.	а) <u>лупа</u> ¹ ж јаки, <u>иући</u> звуци изазвани ударањем у чврст ^и <u>йредмеѝ</u> <u>лупа</u> ² ж сабирно сочиво или <u>систем</u> сочива <u>уграђен</u> у оквир с држачем
10.	в) хомографе
11.	А. 3 Б. 1 В. 2 Г. 1
12.	г) Речник српског језика
13.	<u>право</u> , <u>суво</u>
14.	б) Купио је нови компјутерски <u>миш</u> .
15.	А. истина – <i>лаж</i> / <i>неистина</i> презирати – <i>обожавати</i> , <i>дивити се</i> леден – <i>врео</i> обучен – <i>го</i> / <i>свучен</i> Б. (б) правда – неправда
16.	1. б) жаргонизими 2. в) архаизми 3. б) термини
17.	а) потпуно непознат, сада први пут чујеш за њега; /или/ б) познат, али ниси сигуран/сигурна шта тачно значи; /или/ в) познат, он означава <u>речи сличног облика и различитог али повезаног значења</u> .
18.	г) издашно
19.	б) Есеј мора бити јасан и имати <u>главу</u> и <u>реп</u> .
20.	1. а 2. б 3. б 4. а

Тест из српског језика (Б.2)

Име и презиме: _____

Смер: _____

Назив школе и место: _____

Разред и одељење: _____

Пред Вама је тест од 20 питања. Прочитајте их и на свако одговорите пратећи дате инструкције. Хвала на сарадњи!

1.	<p>Заокружите слова испред тачних одговора.</p> <p>1. Речи попут <i>џебра</i>, <i>зонфа</i>, <i>џрофа</i> припадају слоју речи које су стилски обојене и карактеришу говор младих. Оне се једним именом зову: а) дијалектизми б) жаргонизми в) вулгаризми</p> <p>2. Реч <i>војна</i> некада се користила у значењу данашње речи <i>раји</i>. Такве речи, које временом застаре, а у савременом језику их замени друга реч, називају се: а) историзми б) неологизми в) архаизми</p> <p>3. Речи и изрази који прецизно именују појмове у некој науци или струци називају се: а) регионализми б) термини в) жаргонизми</p>
2.	<p>Термин ПАРОНИМИ Вам је (заокружите слово испред одговора који се тиче Вашег познавања овог термина):</p> <p>а) потпуно непознат, сада први пут чујете за њега; б) познат, али нисте сигурни шта тачно значи; в) познат, он означава _____.</p> <p>(Ако је Ваш одговор под в), допуните реченицу.)</p>
3.	<p>Прочитајте следећу реченицу и размислите о значењу подвучене речи.</p> <p><i>Природа ју је <u>шпедро</u> обдарила и физичком и духовном лейоџом.</i></p> <p>Заокружите слово испред значења речи <i>ШТЕДРО</i>.</p> <p>а) оскудно б) случајно в) узалудно г) издашно</p>
4.	<p>Заокружите слово испред реченице у којој су подвучене речи неправи антоними.</p> <p>а) Треба сачувати <u>бели</u> динар за <u>црне</u> дане. б) Есеј мора бити <u>јасан</u> и имати <u>главу</u> и <u>реп</u>. в) Што <u>трезан</u> мисли, <u>пијан</u> говори.</p>
5.	<p>Следеће реченице допуните једном од понуђених речи. Заокружите слова испред тачних одговора.</p> <p>1) Овај писмени састав је потпуно _____! а) неразумљив б) неразуман 2) Представа коју смо гледали била је _____. а) фасцинирана б) фасцинантна 3) _____ музичког програма певао је заједно са публиком. а) водич б) водитељ 4) Један _____ зграде обавестио нас је да ће вечерас правити журку. а) станар б) становник</p>
6.	<p>Како се назива појава да нека реч има више повезаних значења? Заокружите слово испред тачног одговора.</p> <p>а) хомонимија б) полисемија в) синонимија г) антонимија</p>
7.	<p>Заокружите слова испред реченица у којима су подвучене речи хомоними.</p> <p>а) Личну заменицу <i>она</i> користимо за особе женског <u>пола</u>. / Пингвини се неће селити са Јужног <u>пола</u>. б) Тетка је <u>издала</u> стан студентима. / Марија је <u>издала</u> најбољу другарицу. в) <u>Зebre</u> живе у Африци. / На коловозу су означене нове <u>зебре</u> за пешаке. г) Чим вода у цезви пусти <u>кључ</u>, закувајте кафу. / Изгубила сам <u>кључ</u>, па не могу ући у стан. д) Робин Худ је носио <u>лук</u> и стрелу. / Никола воли да једе и црни и бели <u>лук</u>.</p>
8.	<p>Заокружите слова испред парова синонима.</p> <p>а) поучавати, проучавати б) победити, поразити в) очајан, безнадежан г) ученик, ученица д) победа, пораз њ) храбар, снажан</p>
9.	<p>Заокружите слово испред начина бележења хомонима у речницима.</p> <p>а) лўпа¹ ж <i>јаки</i>, <i>џуџи</i> звуци <i>изазвани ударањем у чврстї џредмеї</i> лўпа² ж <i>сабирно сочиво или сисџем сочива уграђен у оквир с држачем</i></p> <p>б) лўпа₁ ж <i>јаки</i>, <i>џуџи</i> звуци <i>изазвани ударањем у чврстї џредмеї</i> лўпа₂ ж <i>сабирно сочиво или сисџем сочива уграђен у оквир с држачем</i></p> <p>в) лўпа ж 1. <i>јаки</i>, <i>џуџи</i> звуци <i>изазвани ударањем у чврстї џредмеї</i>; 2. <i>сабирно сочиво или сисџем сочива уграђен у оквир с држачем</i></p>

10.	Заокружите слово испред тачног одговора. Глаголи сѣдети (<i>биѣи у ѿоложају у ком се доњи део ѿруѣа ослања на нешиѣо носећи ѿежину ѿела</i>) и сѣдети (<i>ѿосѣјајѣи сед</i>) представљају пример за: а) праве хомониме; б) хомоформе; в) хомографе.													
11.	Препознајте да ли је у примерима у табели значење подвучене речи добијено метафором, метонимијом или синегдохом. Поред примера упишите одговарајући број: <table border="1" data-bbox="159 300 836 520"> <tr> <td>А.</td> <td>На матури ће носити хаљину и <u>штикле</u>.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Б.</td> <td><u>Реѣ</u> комете је за њом брзо нестајао.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>В.</td> <td>Попићу <u>шољу</u> чаја.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Г.</td> <td>Огледало је на левом <u>крилу</u> ормана.</td> <td></td> </tr> </table> <p style="margin-left: 400px;">1 – метафора 2 – метонимија 3 – синегдоха</p>	А.	На матури ће носити хаљину и <u>штикле</u> .		Б.	<u>Реѣ</u> комете је за њом брзо нестајао.		В.	Попићу <u>шољу</u> чаја.		Г.	Огледало је на левом <u>крилу</u> ормана.		
А.	На матури ће носити хаљину и <u>штикле</u> .													
Б.	<u>Реѣ</u> комете је за њом брзо нестајао.													
В.	Попићу <u>шољу</u> чаја.													
Г.	Огледало је на левом <u>крилу</u> ормана.													
12.	Наведи назив једнојезичног речника савременог српског језика. Можеш написати и више назива, уколико их знаш. _____													
13.	Прочитајте дату реченицу и размислите о значењу подвучене речи. <i>Око враѣа је носила <u>чиѣио</u> злаѣо.</i> У следећем низу подвучите њене синониме у овом контексту: сјајно, бистро, бело, право, уредно, суво													
14.	Заокружите слово испред реченице у којој подвучена реч НИЈЕ метонимијски употребљена. а) Поцепао је <u>лакат</u> сакоа. б) Купио је нови компјутерски <u>миш</u> . в) Поноћ је и цела <u>варош</u> је заспала. г) На часу српског читали смо <u>Андрића</u> .													
15.	А. Поред сваке речи напишите њен антоним . истина – _____ презирати – _____ леден – _____ обучен – _____ Б. Подвучите пар антонима у низу. време – невреме, правда – неправда, воља – невоља													
16.	Заокружите слово испред тачног одговора. Лексикологија је део науке о језику који проучава: а) облике речи; б) значење речи; в) функције речи; г) грађење речи.													
17.	Од свих речи у српском језику, највише је оних које: а) немају ниједно значење; б) имају једно значење; в) имају више значења. Заокружите слово испред тачног одговора.													
18.	Колико лексема има у следећој реченици? Одговор напишите на линију. <i>Или лонцем о камен, или каменом о лонаѣ – ѿешко лонѣу!</i> Број лексема: _____													
19.	Допуните реченицу. Секундарна значења речи најчешће настају лексичким механизмима који се зову: _____, _____ и _____.													
20.	У ком значењу је реч говор употребљена у следећим реченицама? <table border="1" data-bbox="159 1581 1206 1661"> <tr> <td>А. На ѿочетку церемоније амбасадор је одржао <u>говор</u> ѿред свим званицама.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Б. Толико се уѣлашио да је у ѿренуѣку изгубио моћ <u>говора</u>.</td> <td></td> </tr> </table> <p>У поља поред реченица упишите број који стоји испред одговарајућег значења.</p> <p>1 – начин споразумевања међу људима; 2 – расправљање о нечему, дискусија; 3 – језик, наречје, дијалекат; 4 – дуже излагање једног лица, беседа.</p>	А. На ѿочетку церемоније амбасадор је одржао <u>говор</u> ѿред свим званицама.		Б. Толико се уѣлашио да је у ѿренуѣку изгубио моћ <u>говора</u> .										
А. На ѿочетку церемоније амбасадор је одржао <u>говор</u> ѿред свим званицама.														
Б. Толико се уѣлашио да је у ѿренуѣку изгубио моћ <u>говора</u> .														

Тест из српског језика (Б.2)

КЉУЧ

1.	1. б) жаргонизими 2. в) архаизми 3. б) термини
2.	а) потпуно непознат, сада први пут чујеш за њега; /или/ б) познат, али ниси сигуран/сигурна шта тачно значи; /или/ в) познат, он означава <u>речи сличног облика и различитог али повезаног значења</u> .
3.	г) издашно
4.	б) Есеј мора бити јасан и имати <u>главу</u> и <u>реп</u> .
5.	1. а 2. б 3. б 4. а
6.	б) полисемија
7.	а) Личну заменицу <i>она</i> користимо за особе женског <u>пола</u> . / Пингвини се неће селити са Јужног <u>пола</u> . г) Чим вода у цезви пусти <u>кључ</u> , зачувајте кафу. / Изгубила сам <u>кључ</u> , па не могу ући у стан. д) Робин Худ је носио <u>лук</u> и стрелу. / Никола воли да једе и црни и бели <u>лук</u> .
8.	б) победити, поразити в) очајан, безнадежан
9.	а) <u>лўпа</u> ¹ ж јаки, <u>їуїи</u> звуци изазвани ударањем у <u>чврсиї</u> <u>їредмеї</u> <u>лўпа</u> ² ж сабирно сочиво или <u>сисїем</u> сочива <u>уграђен</u> у оквир с држачем
10.	в) хомографе
11.	А. 3 Б. 1 В. 2 Г. 1
12.	<i>Речник српскога језика (Матице српске); (1)</i> <i>(Речник српскохрватскога књижевног језика МС; (2)</i> <i>Речник српскохрватског књижевног и народног језика САНУ) (3)</i>
13.	<u>право</u> , <u>суво</u>
14.	б) Купио је нови компјутерски <u>миш</u> .
15.	А. истина – лаж / неистина презирати – обожавати, дивити се леден – врео обучен – го / свучен Б. (б) правда – неправда
16.	б) значење речи
17.	в) имају више значења
18.	5 (пет)
19.	1) метафора, 2) метонимија, 3) синегдоха
20.	А. 4, Б. 1

Валентина Илић рођена је 1. фебруара 1991. године у Смедереву, где је завршила Филолошку гимназију. Већ до времена студија била је двоструки носилац плакете *Доситеја*, захваљујући одличном успеху и освојеним првим наградама на републичким такмичењима из српског језика и језичке културе.

Академске 2010/11. године основне академске студије уписала је на Филолошком факултету Универзитета у Београду – студијску групу Српски језик и књижевност. Дипломирала је школске 2013/14. године као студент генерације.

Академске 2014/15. године уписала је мастер академске студије, модул: Српски језик. На мастер студијама је трећи пут била добитник награде *Доситеја*. Мастер рад на тему *Концептуализација апстрактних појмова ИСТИНА и ЛАЖ у српском језику* из области лексикологије, оцењен оценом 10, одбранила је под менторством проф. др Рајне Драгићевић.

У академској 2015/16. г. уписала је докторске академске студије на Филолошком факултету у Београду – модул: Српски језик. Исте године добила је награду *Проф. др Радмила Миленчијевић*. Од јула 2016. године запослена је као асистент на Филолошком факултету Универзитета у Београду на Катедри за српски језик са јужнословенским језицима. Часове вежбања држи на предметима: *Увод у методику наставе српског језика*, *Методика настава језика*, *Методика наставе књижевности*, *Методичка пракса*, *Основи нормирања српског језика*, *Језичка култура* (на основним академским студијама) и *Методика наставе српског језика – специјални курс* (на мастер академским студијама).

В. Илић је члан Комисије за наставу словенских језика, књижевности и култура Међународног комитета слависта.

Секретар је Комисије за праћење и истраживање правописне проблематике (Комисија бр. 5) Одбора за стандардизацију српског језика.

Сарадник је на пројекту бр. 178006 – *Српски језик и његови ресурси: теорија, опис и примене*, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Од 2017. године до данас В. Илић је спољни сарадник Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања Републике Србије.

Сарадник је на Пројекту државне матуре Европске уније и МПНТР РС као супервизор тима за предмет Српски језик.

Члан је Управе Друштва за српски језик и књижевност Србије.

Учествовала је на више домаћих и међународних научних скупова и округлих столова (Београд, Крагујевац, Софија, Андрићград, Велико Трново, Гранада) и држала радионице за наставнике на семинарима *Ка савременој настави српског језика и књижевности* Друштва за српски језик и књижевност Србије. До сада је објавила двадесет и три научна и стручна рада, приказа и хроника из области науке о језику, његове норме и методике наставе српског језика.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора ВАЛЕНТИНА Илић

Број досијеа 15044 / Д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

ТЕОРИЈА И ПРАКСА НАСТАВЕ ЛЕКСИКОЛОГИЈЕ
СРПСКОГ ЈЕЗИКА (У ОСНОВНОЈ И СРЕДЊОЈ ШКОЛИ)

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација ни у целини ни у деловима није била предложена за стицање дипломе студијских програма других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, 1. III 2022.

ВАЛЕНТИНА Илић

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора ВАЛЕНТИНА Илић

Број досијеа 15044/Д

Студијски програм Српски језик

Наслов рада Теорија и пракса наставе лексикологије српског језика
(у основној и средњој школи)

Ментор проф. др Вељко Брборић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањивања у **Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

у Београду, 1. III 2022.

ВАЛЕНТИНА Илић

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Теорија и пракса наставе лексикологије
српског језика (у основној и средњој школи)
која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

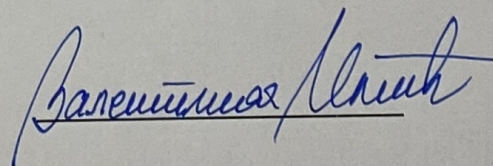
Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду, и доступну у отвореном приступу, могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла:

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.
Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, 1. III 2022.



1. **Ауторство.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.
2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.
3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.
4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.
5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.
6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.