



**Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет**

Јелена М. Стевановић

**НОРМАТИВНО-СТИЛИСТИЧКИ АСПЕКТИ
КУЛТУРЕ ИЗРАЖАВАЊА СРЕДЊОШКОЛАЦА**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Крагујевац, 2013

ИДЕНТИФИКАЦИОНА СТРАНИЦА ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

I Аутор

Име и презиме: Јелена М. Стевановић

Датум и место рођења: 27. 06. 1976, Крушевац

Садашње запослење: истраживач сарадник у Институту за педагошка истраживања, Београд

II Докторска дисертација

Наслов: Нормативно-стилистички аспекти културе изражавања средњошколаца

Број страница: 372

Број слика: /

Број библиографских података: 169

Установа и место где је рад израђен: Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу

Научна област (УДК): 811.163.41'276.3-053.6

Ментор: Др Илијана Чутура, доцент Педагошког факултета у Јагодина

III Оцена и одбрана

Датум пријаве теме: 11. 06. 2012.

Број одлуке и датум прихватања докторске дисертације: 01-2885 од 03. 10. 2012.

Комисија за оцену подобности теме и кандидата:

1. Др Милош Ковачевић, редовни професор Филолошког факултета у Београду, ужа научна област Савремени српски језик
2. Др Срето Танасић, редовни професор, ужа научна област Савремени српски језик
3. Др Илијана Чутура, доцент Педагошког факултета у Јагодина, ужа научна област Српски језик са методиком

Комисија за оцену докторске дисертације:

1. Др Илијана Чутура, доцент, Факултет педагошких наука, Јагодина, ужа научна област: Српски језик са методиком
2. Др Милош Ковачевић, редовни професор, Филолошко-уметнички факултет, Крагујевац, ужа научна област: Савремени српски језик и Теоријске лингвистичке дисциплине
3. Др Миланка Бабић, ванредни професор, Државни универзитет, Нови Пазар, ужа научна област: Савремени српски језик

Комисија за одбрану докторске дисертације:

1. Др Илијана Чутура, доцент, Факултет педагошких наука, Јагодина, ужа научна област: Српски језик са методиком
2. Др Милош Ковачевић, редовни професор, Филолошко-уметнички факултет, Крагујевац, ужа научна област: Савремени српски језик и Теоријске лингвистичке дисциплине
3. Др Миланка Бабић, ванредни професор, Државни универзитет, Нови Пазар, ужа научна област: Савремени српски језик

Датум одбране дисертације: _____

САДРЖАЈ

| | |
|---|----|
| АПСТРАКТ..... | 6 |
| ABSTRACT..... | 10 |
| I УВОД..... | 14 |
| 1.1. Предмет и циљ рада..... | 15 |
| 1.2. Основне хипотезе..... | 16 |
| 1.3. Методе рада..... | 17 |
| 1.4. Преглед досадашњих истраживања..... | 22 |
| II КУЛТУРА ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА И ЊЕНО МЕСТО У ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ..... | 27 |
| 2.1. Подручја наставе културе писменог изражавања..... | 32 |
| 2.2. Облици писменог изражавања у настави..... | 35 |
| 2.3. Култура писменог изражавања у наставним плановима и програмима за српски језик у III и IV разреду средњих школа..... | 39 |
| 2.4. Култура писменог изражавања у уџбеницима и приручницима за српски језик у III и IV разреду средњих школа..... | 44 |
| III СТИЛИСТИКА И ЊЕНО МЕСТО У ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ..... | 47 |
| 3.1. Удео стилистике у наставном плану и програму за III и IV разред средњих школа..... | 49 |
| 3.2. Стилистика у уџбеницима и приручницима за III и IV разред средњих школа..... | 51 |
| IV МЕСТО ПРАВОПИСА У СРПСКОМ ЈЕЗИЧКОМ СИСТЕМУ И У ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ..... | 53 |
| 4.1. Правопис у наставном плану и програму за III и IV разред средњих школа..... | 55 |
| 4.2. Правопис у уџбеницима и приручницима за III и IV разред средњих школа у Србији..... | 57 |
| V НОРМАТИВНИ АСПЕКТИ КУЛТУРЕ ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА СРЕДЊОШКОЛАЦА..... | 59 |
| 5.1. Ортографска норма..... | 59 |
| 5.1.1. Анализа укупног постигнућа средњошколаца на правописном тесту..... | 61 |
| 5.1.2. Анализа одговора ученика посматрана према правописним областима..... | 67 |
| 5.1.2.1. Писмо..... | 67 |
| 5.1.2.2. Велико слово..... | 68 |
| 5.1.2.3. Гласовне промене и односи гласова..... | 74 |
| 5.1.2.4. Спојено и одвојено писање речи..... | 83 |
| 5.1.2.5. Интерпункција..... | 89 |

| | |
|---|------------|
| 5.1.2.6. Скраћенице..... | 95 |
| 5.1.2.7. Закључак о анализи постигнућа средњошколаца на правописном тесту..... | 99 |
| 5.1.3. Правопис у текстовима средњошколаца..... | 101 |
| 5.1.3.1. Заступљеност ортографске норме у биографијама средњошколаца.. | 102 |
| 5.1.3.2. Писмо..... | 105 |
| 5.1.3.3. Велико слово..... | 105 |
| 5.1.3.4. Гласовне промене и односи гласова..... | 111 |
| 5.1.3.5. Спојено и одвојено писање речи..... | 115 |
| 5.1.3.6. Интерпункција..... | 119 |
| 5.1.3.7. Скраћенице..... | 123 |
| 5.1.3.8. Закључак о аспектима правописне норме у биографијама средњошколаца..... | 127 |
| 5.1.4. Правопис у школским писменим задацима средњошколаца..... | 129 |
| 5.1.4.1. Писмо..... | 131 |
| 5.1.4.2. Велико слово..... | 131 |
| 5.1.4.3. Гласовне промене и односи гласова..... | 137 |
| 5.1.4.4. Спојено и одвојено писање речи..... | 141 |
| 5.1.4.5. Интерпункција..... | 150 |
| 5.1.4.6. Скраћенице..... | 158 |
| 5.1.4.7. Подела речи на крају реда..... | 160 |
| 5.1.4.8. Закључак о аспектима ортографске норме у школским писменим задацима..... | 162 |
| 5.1.5. Закључак о аспектима ортографске норме у изражавању средњошколаца..... | 165 |
| 5.2. Стандарднојезичка норма и нестандартни идиоми у писменом изражавању средњошколаца..... | 170 |
| 5.2.1. Однос кодекса и обичаја у систему глаголских облика у писменом изражавању средњошколаца..... | 172 |
| 5.2.2. Однос кодекса и обичаја у области синтаксе реченице у писменом изражавању средњошколаца..... | 180 |
| 5.2.3. Закључак о стандарду и нестандартним идиомима у писменом изражавању средњошколаца..... | 189 |
| 5.3. Закључак о нормативним аспектима културе писменог изражавања средњошколаца..... | 192 |
| VI СТИЛИСТИЧКИ АСПЕКТИ КУЛТУРЕ ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА СРЕДЊОШКОЛАЦА..... | 198 |
| 6.1. Функционалностилске карактеристике ученичких текстова..... | 199 |
| 6.1.1. Функционалностилске карактеристике у биографијама ученика..... | 200 |
| 6.1.2. Структурне особине биографија средњошколаца..... | 202 |
| 6.1.3. Морфолошки и синтаксички ниво..... | 208 |
| 6.1.4. Лексички ниво..... | 235 |
| 6.1.5. Закључак о функционалностилским карактеристикама у биографијама ученика..... | 245 |

| | |
|---|-----|
| 6.2. Елементи фигуративности и тропизације у школским писменим задацима средњошколаца | 246 |
| 6.2.1. Елементи фигуративности у школским писменим задацима ученика..... | 249 |
| 6.2.1.1. Перифраза..... | 249 |
| 6.2.1.2. Елипса и силепса..... | 255 |
| 6.2.1.3. Епитети..... | 259 |
| 6.2.1.4. Кумулација..... | 265 |
| 6.2.1.5. Еуфемизам..... | 268 |
| 6.2.1.6. Поређење..... | 270 |
| 6.2.1.7. Плеоназам..... | 275 |
| 6.2.1.8. Таутологија..... | 283 |
| 6.2.1.9. Стилске фигуре понављања..... | 286 |
| 6.2.1.10. Фигуре хармоничног противуречја..... | 296 |
| 6.2.1.11. Синонимија..... | 306 |
| 6.2.1.12. Антономазија..... | 308 |
| 6.2.1.13. Тмеза (граматичка)..... | 311 |
| 6.2.1.14. Закључак о елементима фигуративности у школским писменим задацима ученика..... | 313 |
| 6.2.2. Елементи тропизације у школским писменим задацима средњошколаца..... | 314 |
| 6.2.2.1. Метафора..... | 315 |
| 6.2.2.2. Алгоритија..... | 321 |
| 6.2.2.3. Персонификација..... | 323 |
| 6.2.2.4. Метонимија..... | 326 |
| 6.2.2.5. Закључак о елементима тропизације у школским писменим задацима ученика..... | 330 |
| 6.2.3. Закључак о елементима фигуративности и тропизације у школским писменим задацима ученика..... | 331 |
| 6.3. Закључак о стилистичким аспектима културе писменог изражавања средњошколаца | 332 |
| VII ТЕСТИРАЊЕ ХИПОТЕЗА | 337 |
| VIII ЗАКЉУЧАК | 339 |
| ИЗВОРИ | 350 |
| ЛИТЕРАТУРА | 352 |
| ПРИЛОЗИ | 366 |

АПСТРАКТ

Основу културе изражавања (културе говора и писања) чини књижевнојезичка норма. То значи поштовање свих језичких правила. Култура писменог изражавања у први план ставља функционални прилаз питањима правилности и нормативности. Теоријску базу културе писменог изражавања чине функционална граматика, функционална стилистика и ортографска правила.

Предмет овог рада обухвата нормативне и стилистичке карактеристике културе писменог изражавања средњошколаца који похађају III и IV разред средњих стручних школа и гимназија у Србији. Такође су наведени и анализирани наставни планови и програми за српски језик и књижевност за III и IV разред у средњим школама и то они њихови делови који се тичу наставе културе писменог изражавања, односно наставе стилистике и правописа (број часова предвиђених за њихову обраду, избор наставних јединица, број часова у току школске године у средњим школама). Анализирана је заступљеност културе писменог изражавања и њених двају подручја у оквиру наставног процеса – стилистика и правопис – у обавезним уџбеницима и у приручницима за поменути узраст. Додатно, у раду се разматра однос стандардног српског језика и нестандардних језичких идиома у писменом изражавању средњошколаца, јер основу културе изражавања чини стандардни језик на коме се у Србији одвија настава на свим нивоима образовања.

Основни циљ рада јесте да се утврди квалитет писменог изражавања ученика који похађају завршне разреде средње школе и да се укаже на пропусте средњошколаца у примени знања из стилистике и правописа у писменом изражавању. Један од циљева рада јесте да се покажу слабости у наставним плановима и програмима, као и у уџбеницима и приручницима за овај узраст ученика. Такође, био нам је циљ да сагледамо у којој мери се у писменом изражавању средњошколаца прожимају језички стандард и нестандардни идиоми.

За корпус истраживања употребљени су подаци добијени у истраживању које смо обавили током априла и маја 2011. године у дванаест средњих школа у Београду, Новом

Саду, Крушевцу и Јагодини. Узорак чини 583 ученика III и IV разреда гимназија и средњих стручних школа.

Истраживачки корпус обухвата: а) наставне планове и програме – Српски језик за III и IV разред средње школе (гимназија општег, језичког и математичког смера, четворогодишње средње стручне школе); б) уџбеничку и приручничку литературу за српски језик за III и IV разред средње школе; в) тест који садржи питања из правописа; г) упитник; д) текстове ученика (истраживачка ситуација); њ) школске писмене задатке средњошколаца (тест ситуација).

Анализа наставних програма за поменути узраст указује на закључак да се у средњим школама у Србији настава културе писменог изражавања реализује према задацима који нису сасвим прилагођени данашњем времену, јер средњошколци наставу културе изражавања похађају према наставним програмима који су написани у последњој деценији прошлог века (1991. године). Разматрајући заступљеност стилистике и правописа у наставним програмима и уџбеницима за овај узраст, дошли смо до закључка да није довољно пажње посвећено овим двама комплементарним подручјима наставе културе изражавања.

Колико средњошколци познају прескриптивна правила српског језика можда најбоље показује податак да ниједан ученик завршних разреда средње школе није одговорио на сва питања у правописном тесту и у упитнику не одступивши ниједном од стандарднојезичке норме.

Квантитативни показатељи упућују на то да не постоји суштинска разлика између гимназијалаца и ученика средњих стручних школа, а млађи средњошколци остварили су нешто боље постигнуће него матуранти.

Посматрано на нивоу целокупног корпуса (правописни тест, текстови/биографије, школски писмени задаци), средњошколци су најчешће одступали од поштовања правописне норме приликом употребе *интерпункције* и од правила о *спојеном и одвојеном писању речи*, док су нешто ређе занемаривали прескриптивна правила о писању *великог слова* и *скраћеница*, као и правила о *гласовним алтернацијама* и *односима гласова*.

У области синтаксе глаголских облика и реченице средњошколци су највише грешили у писању глагола *требати*, заменице *свој* када се односи на субјекат реченице,

презента глагола *извинити (се)*, императива глагола *савити*, у вези са коришћењем споја *предлог + инфинитив* и споја *предлог + месни прилог*, у писању предлога *с* уз инструментал у ужем смислу, као и када употребљавају следеће конструкције: 1) *да + презент* у облику футура I; 2) силепсичку синтагму с координацијом двају предлога – *из* и *за*, од којих је један праћен одговарајућим падежним обликом именице док други није; 3) *доћи до + генитив* која је настала у процесу декомпоновања предиката.

Анализа нормативних аспеката културе изражавања ученика завршних разреда средње школе недвосмислено доводи до закључка да није потпуно реализован један од базичних циљева наставе културе изражавања: оспособити ученике да поштују стандарднојезичка правила у писању и развијати код ученика свест о важности поштовања норми књижевног језика. Самим тим је угрожена сврсисходна и стваралачка употреба језика.

До врло сличних закључака доводи нас и анализа стилистичких аспеката културе писменог изражавања. У оквиру ове тематске области разматрали смо функционалностилске особености ученичких текстова и најзаступљеније фигуративне појаве, односно елементе фигуративности у школским писменим задацима средњошколаца.

Иако смо захтевали од средњошколаца да напишу биографију, већина их је показала да не разликује биографију од аутобиографије, јер је знатан број ученика написао аутобиографију или врсту молбе за пријем на посао. Већина ових текстова значајно одступа од норме административног функционалног стила на нивоу структуре текста, као и на морфолошком, синтаксичком и лексичком нивоу.

Да би постигли упечатљивији начин изражавања, ученици су нешто ређе формулисали тропе него фигуре у ужем смислу. Притом је лингвистички аспект фигуративног језика у школским писменим задацима ученика доминантнији од његове естетске учинковитости.

Најфреквентнији поступци стилске активације текста, односно елементи стилских фигура у анализираној грађи су: *перифраза*, *елипса* и *силепса*, *епитети*, *кумуляција*, *еуфемизам*, *поређење*, *плеоназам*, *таутологија*, *стилске фигуре понављања*, *фигуре хармоничног противуречја*, *метафора* (превасходно *персонификација*) и *метонимија*.

Кључне речи: култура изражавања, правопис, стилистика, норма, стандардни српски језик, супстандардни идиоми, функционални стилови, стилске фигуре, настава српског језика, наставни програм, уџбеници, ученици, средња школа.

ABSTRACT

NORMATIVE-STYLISTIC ASPECTS OF CULTURE OF EXPRESSION IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

The base of the culture of expression (speech and writing culture) is a literary and linguistic norm. It means respecting all language rules. The culture of written expression emphasizes functional approach to the issues of regularity and normativity. Theoretical base of the culture of written expression consists of functional grammar, functional stylistics and orthographic rules.

The subject of this study included normative and stylistic characteristics of the culture of written expression of secondary school students who attend third and fourth grade of vocational schools and academically-oriented high schools in Serbia. Also we presented and analysed Serbian language and literature syllabuses for third and fourth grade in secondary schools, especially those parts concerning the teaching of the culture of written expression and stylistics and orthography (the number of classes provided for the teaching, the selection of teaching units, and the number of classes per academic year in secondary schools). We analysed the distribution of the culture of written expression and its two areas within the teaching process - stylistics and orthography - in the compulsory textbooks and handbooks for the above mentioned age. In addition, the paper examined the relationship between standard Serbian language and nonstandard language idioms in the written expression of Serbian secondary school students because the base of the culture of expression is the standard language in which the instruction is performed at all levels of education in Serbia.

The primary goal of this work was to determine the quality of written expression of the students attending two final years of secondary schools and to draw attention to the students' failures in the application of knowledge of stylistics and orthography in the written expression. One of the goals of this work was to show the weaknesses in the syllabuses as well as in textbooks and handbooks for the students of this age. Additionally, our goal was to estimate to what extent the standard of language and nonstandard idioms pervaded in the written expression of Serbian secondary school students.

For the research corpus we used the data obtained in a survey we had conducted during April and May 2011 in twelve secondary schools in Belgrade, Novi Sad, Krusevac and Jagodina. The sample consisted of 583 students who attended third and fourth grades of high schools and vocational schools.

The research corpus included: a) syllabuses - Serbian language for third and fourth grade of secondary school (high schools with either general, linguistic or mathematic core curriculum gymnasium, four-year vocational secondary schools), b) textbooks and handbooks for Serbian language for third and fourth grade of secondary schools, c) test with orthography questions g) questionnaire, d) students' texts (research situation) f) secondary school students' essays (test situation).

The analysis of the syllabuses for the above mentioned age indicate the conclusion that the teaching of culture of written expression in secondary schools in Serbia is being carried out according to the tasks that are not fully adapted to the present time, since secondary school students attend the classes of the culture of expression according to educational programs that were written in the last decade of the last century (in 1991). Considering the presence of stylistics and orthography in syllabuses and textbooks for this age, we concluded that not enough attention had been paid to these two complementary areas of the culture of expression teaching.

The extent to which secondary school students know the prescriptive rules of Serbian language is perhaps best shown by the fact that none of the students attending the final years of secondary school answered all the questions in the orthography test and the questionnaire without deviating from the standard language norm.

Quantitative data indicate that there is no fundamental difference between high school and vocational school students; however, junior secondary school students had slightly better achievements than secondary school graduates.

Observed at the level of entire corpus (orthographic test, texts/biographies, written tests), secondary school students often deviated from the orthographic norms when using *punctuation* and from *the rules for connecting and separating words in writing*, while less frequently they disregarded prescriptive rules on writing *capital letters and abbreviations*, as well as the rules for *sound alternations and sound relationships*.

In the area of the syntax of verbs and sentences secondary school students made the most mistakes in the writing of the verb *should*, *the possessive pronoun for every person* when referring to the subject of a sentence, present tense of the verb *to apologize*, the imperative of the verb *to bend*, regarding the use of phrases *preposition + infinitive*, and *preposition + adverb of place*, in the writing of the adverb *with* in front of the instrumental case in a narrower sense, as well as when using the following structures: 1) *to + present* functioning as future and, 2) syllepsis phrase with the coordination of two prepositions - *from and to*, one of which is followed by a corresponding case while the other is not, 3) *come to + genitive* which occurred as a result of the process of decomposing the predicate.

The analysis of normative aspects of the culture of expression of the secondary school students of final years clearly leads to the conclusion that one of the basic aims of cultural expression teaching, to prepare students to respect standard language rules in writing and to develop students' awareness of the importance of respecting the norms of the literary language, was not fully implemented. Therefore a purposeful and creative use of language was compromised.

Also, the analysis of the stylistic aspects of the culture of written expression leads us to very similar conclusions. Within this thematic area we discussed functional and stylistic peculiarities of students' texts and most frequent occurrence of figurative elements in academic writing tasks of secondary school students.

Although secondary school students were required to write a biography, most of them showed no distinction between biography and autobiography, because a significant number of students wrote an autobiography, or a type of job application. Most of these texts significantly deviated from the norm of administrative functional style at the level of text structure, as well as at morphological, syntactic and lexical levels.

To achieve a more striking manner of expression, students less often formulated tropes than figures in narrow sense. At the same time the linguistic aspect of figurative language in students' written tests was more dominant than its aesthetic effectiveness.

The most frequent processes of stylistic activation of text, i.e. the elements of stylistic devices in the analyzed material were: *periphrasis*, *ellipse and syllepsis*, *epithets*, *accumulation*,

euphemism, comparison, pleonasm, tautology, stylistic devices of repetition, figures of harmonious contradictions, metaphor (mainly personification) and metonymy.

I УВОД

Настава српског језика, у основној и средњој школи, одвија се на три комплементарна подручја: граматика, правопис и култура изражавања. Задатак наставе српског језика јесте да се ученици оспособе за правилну усмену и писану комуникацију стандардним српским језиком. Основни програмски захтев у настави српског језика јесте да се ученицима језик представи и тумачи као систем, али и да се ниједна језичка појава не изучава изоловано, ван контекста. Стога захтеви у оквиру наставе језика нису усмерени само на језичка правила, већ и на њихову примену. Наставне садржаје који се тичу употребе језика у свакодневном животу посебно је значајно реализовати на часовима посвећеним култури изражавања.

Култура изражавања садржи два конституента: говорење и писање. У овом раду бавићемо се *културом писменог¹ изражавања²*, односно *језичком културом* ученика који похађају завршне разреде гимназија и средњих стручних школа у Србији. За истраживање овог нивоа образовања одредили смо се из више разлога.

- Језичка култура се највише учи и изграђује у школи, премда не би требало занемарити утицај ширег и ужег окружења. Стога је веома важно утврдити којим су нивоом језичке културе, односно културе писменог изражавања овладали ученици који завршавају средњу школу. Постоји реална претпоставка да значајан број ученика, након завршене средње школе, неће наставити школовање, па ће степен њихове језичке културе остати на нивоу који су стекли у основној и средњој школи.

¹ Одреднице *писани* и *писмени* у наставној пракси често се замењују. С обзиром на то да основну грађу у овом истраживању представљају писмени задаци и текстови ученика, који подразумевају писани облик изражавања, одредбом *писмени* истиче се потреба за означеним квалитетом. Осим тога, писмени задаци, стилске и правописне вежбе, којима ћемо у раду посветити значајну пажњу, јесу облици који се највише примењују у настави писмености, па им зато више одговара одредба *писмени*.

² Синтагму *култура изражавања* употребљаваћемо упоредо са синтагмом *језичка култура*, што ће зависити од контекста. Посматрано са аспекта методике наставе српског језика, термин *језичка култура* се поистовећује са термином *култура изражавања* којим се именује једна од трију области на којима почива настава српског језика у основним и средњим школама у Србији. Поменути термини представљају контекстуалне синониме.

- Наставни план и програм за српски језик у основној школи прописује пропорционално реализовање садржаја из језика и из књижевности, док се у средњој школи настави књижевности даје предност у односу на наставу језика.
- Након завршене средње школе, осим на филолошким и учитељским факултетима, као и на појединим катедрама филозофских факултета студенти у Србији нигде више не уче организовано српски језик. Међутим, у средњим школама предају и професори који иницијално образовање нису стекли на поменутиим факултетима.

Културу писменог изражавања ученика посматраћемо кроз призму двеју дисциплина – кроз стилистику и правопис – чијим се узајамним деловањем може постићи виши ниво писменог изражавања. Наиме, у оквиру два од четири саодносна подручја културе писменог изражавања настава се базира на правописним и стилским вежбама.³

1.1. Предмет и циљ рада

Предмет овог рада обухвата нормативне и стилистичке карактеристике културе писменог изражавања средњошколаца који похађају III и IV разред средњих стручних школа и гимназија у Србији. Такође ће бити наведени и анализирани наставни планови и програми за српски језик и књижевност за III и IV разред у средњим школама и то они њихови делови који се тичу наставе културе писменог изражавања, односно наставе стилистике и правописа (број часова предвиђених за њихову обраду, избор наставних јединица, број часова у току школске године у средњим школама). Анализираћемо заступљеност културе писменог изражавања и њених двају подручја у оквиру наставног процеса – стилистика и правопис – у обавезним уџбеницима и у приручницима за поменути узраст. Додатно, у раду ћемо се бавити односом стандардног српског језика и нестандардних језичких идиома у писменом изражавању српских средњошколаца, јер основу културе изражавања чини стандардни језик на коме се у Србији одвија настава на свим нивоима образовања.

³ Настава културе писменог изражавања обавља се на четири врло разграната подручја – језик, правопис, стилистика и стварање целовитих текстова (Николић 1983: 5) у којима се примењују разноврсни облици и врсте писмених радова што упућује на сложеност реализовања и обуке у овој наставној области. У другом поглављу говорићемо подробније о свакој од ове четири области наставе културе писменог изражавања.

Основни циљ рада јесте да се утврди квалитет писменог изражавања ученика који похађају завршне разреде средње школе и да се укаже на пропусте средњошколаца у примени знања из стилистике и правописа у писменом изражавању. Један од циљева рада јесте да се покажу слабости у наставним плановима и програмима, као и у уџбеницима и приручницима за овај узраст ученика. Такође, циљ нам је да сагледамо у којој мери се у писменом изражавању средњошколаца прожимају језички стандард и нестандардни идиоми.

Наш примарни циљ јесте да резултатима овог истраживања допринесемо унапређивању функционалног знања које је у вези са културом изражавања средњошколаца. Секундарни циљеви рада усмерени су, најпре, на разврставање и анализирање грешака које утичу на својства писменог изражавања ученика. Потом, налазима истраживања желимо да помогнемо будућим састављачима наставних планова и програма и ауторима уџбеника и приручника да из другачије перспективе приђу овој материји. Дакле, прагматички сегмент овог истраживања односи се на ефикаснију и квалитетнију наставу српског језика у целини као и на сврсисходнија знања и боље постигнуће ученика у овој области.

1.2. Основне хипотезе

У раду ћемо покушати да потврдимо или оспоримо следеће три хипотезе.

ХИПОТЕЗА 1. Ниво усвојености нормативних правила српских средњошколаца није у сагласју са дефинисаним исходима наставног плана и програма за српски језик.⁴

Један од најважнијих циљева наставе српског језика у средњој школи јесте усвајање, развијање и унапређивање културе изражавања ученика, а исходи наставе српског језика усмерени су, најпре, на то да ученици примењују научена језичка правила спонтано, у свакодневном животу. Уколико циљ и исходе упоредимо са резултатима досадашњих истраживања (Петровачки 1997; Драгићевић 2006; Драгићевић 2012; Јањић 2008) и искуством из школске праксе, уочавамо несклад између онога што се очекује да

⁴ Под називом српски језик, у свим случајевима када се односи на наставне планове и програме и наставу уопште, подразумевамо оне сегменте предмета Српски језик и књижевност који се тичу граматике, правописа и културе изражавања.

настава српског језика испуни и реалног стања. Резултати испитивања показују да се настава српског језика у школама, најчешће, предаје формално и да се језик углавном изучава независно од стварности које се језик тиче. Језичко знање ученика претежно је декларативно и у функцији добијања одговарајуће оцене. Такође, основни текст важећих наставних планова и програма за српски језик за средњу школу написан је још 1991. године.

ХИПОТЕЗА 2. Не постоји статистички и квалитативно значајна диференцијација која би указала на разлику у постигнућима у области *култура писменог изражавања* између ученика одређених типова средњих школа.

На основу увида у садржај и број часова који су у наставним плановима и програмима за предмет Српски језик и књижевност намењени култури изражавања, запажа се да средњошколци у Србији наставу културе изражавања похађају према идентичном програму независно од типа средње школе. Број часова углавном је уједначен, с тим што је нешто мањи у средњим стручним школама и гимназијама општег и природно-математичког типа него у гимназијама друштвено-језичког смера.

ХИПОТЕЗА 3. Посматрано са функционалностилског и стилистичког аспекта, ученици завршних разреда средње школе немају адекватно изграђен језички израз.

Како показује истраживање Марине Јањић, настава говорне културе у основним школама је традиционална, што значи застарела, неорганизована и неефикасна. Говорна култура ученика није на одговарајућем нивоу (Јањић 2008). Стога очекујемо да ова чињеница утиче и на постигнуће средњошколаца у овој области, будући да се настави културе изражавања у средњој школи често приступа уопштено.

1.3. Методе рада

За корпус истраживања употребићемо податке добијене у истраживању које смо обавили током априла и маја 2011. године у Београду, Новом Саду, Крушевцу и Јагодини. Одредили смо се за градове који припадају различитим дијалекатским подручјима (косовско-ресавски и шумадијско-војвођански дијалекат), с обзиром на то да је део анализе усмерен на стандардни српски језик и нестандартне идиоме у писменом

изражавању средњошколаца. Намера нам је да анализирамо комплексност наставе културе писменог изражавања из различитих углова (стилистика, правопис) и у различитим језичким срединама.

Узорак чини 583 ученика III и IV разреда гимназија и средњих стручних школа (њихови текстови, писмени састави ексцерпирани из школских вежбанки и одговори на правописном тесту и упитнику). Наводимо све школе у којима смо прикупили материјал за истраживање, према граду у коме се школа налази.

Београд: Земунска гимназија, Гимназија „Свети Сава”, IX гимназија Михаило

Петровић Алас, Техничка школа Дрво арт, Фармацеутско-физиотерапеутска школа

Крушевац: Гимназија, Машинско-електротехничка школа

Јагодина: Гимназија „Светозар Марковић”, Прва техничка школа

Нови Сад: Економска школа „Светозар Милетић”, Гимназија „Светозар Марковић”,

Гимназија „Јован Јовановић Змај”

Узорак истраживања структуриран је на следећи начин (Табела 1).

Табела 1: Структура узорка према типу средње школе, разреду и месту

| Тип средње школе | | Разред | | Место | | | |
|------------------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|
| гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина |
| 313 | 270 | 292 | 291 | 287 | 150 | 65 | 81 |
| 53,7% | 46,3% | 50,1% | 49,9% | 49,2% | 25,7% | 11,2% | 13,9% |
| 100% | | 100% | | 100% | | | |

Истраживачки корпус чине:

- а) наставни планови и програми – Српски језик за III и IV разред средње школе (гимназија општег, језичког и математичког смера, четворогодишње средње стручне школе);
- б) уџбеничка и приручничка литература за српски језик за III и IV разред средње школе;
- в) тест који садржи питања из правописа;
- г) упитник;
- д) текстови ученика (истраживачка ситуација);
- ђ) школски писмени задаци средњошколаца (тест ситуација).

Тест којим смо проверавали правописно знање средњошколаца завршних разреда састоји се од седам питања. Примарни задатак теста јесте да утврдимо у којој мери су

средњошколци овладали нормом из следећих правописних области: *писмо, велико слово, гласовне промене и односи гласова, спојено и одвојено писање речи, интерпункција и скраћенице*. Овим тестом нису обухваћена питања која се односе на *ијекавско и екавско књижевно наречје, транскрипцију имена и речи и растављање речи на крају реда*.⁵ Премда ученици гимназија имају више часова српског језика и мада је њихов програм нешто захтевнији, питања у тесту су идентична за све ученике. Намера нам је да утврдимо степен општег познавања правописне норме код српских средњошколаца независно од типа школе и да проверимо другу хипотезу.

У којој мери се поједини нестандарни језички облици јављају у писменом изражавању ученика показаће анализа упитника⁶ који се састојао од два задатка. Први задатак садржао је шест реченица у којима су поједини глаголски облици написани у складу са прескриптивним правилима, а форме других облика глагола написане су супротно норми. Други задатак се састојао од четири реченице које су написане мимо прескриптивних правила и требало је да их средњошколци преформулишу тако да значење остане исто, а да конструкције буду написане у сагласју са синтаксом српског књижевног језика. Посредно, анализа може помоћи у идентификовању одређених глаголских облика и синтаксичких конструкција које се, због вишеструког механичког понављања, као последица немара, устаљују у свакодневном говору и писању и прете да потисну и наруше супремацију стандардног језика и његових варијетета.

Осим тога, ученицима је дат задатак да напишу биографију, како бисмо стекли увид у функционалностилске особине таквих ученичких текстова.

Методолошки приступ теми састојаће се од неколико фаза. Најпре ћемо ексцерпирати, класификовати и описати грађу у уџбеничкој литератури и у актуелним наставним програмима за извођење наставе српског језика у III и IV разреду средње школе. Потом ћемо сагледали коју улогу култура писменог изражавања, односно стилистика и правопис имају у овим документима и школским уџбеницима и приручницима.

⁵ Питања у вези са трима поменутих правописних областима изоставили смо због обимности истраживачког корпуса. Осим тога, проблем ијекавског изговора остављен је по страни зато што је истраживање рађено на терену на коме сви испитаници говоре екавским наречјем.

⁶ Упитник је конципиран искључиво за потребе овог истраживања и представља састани део *Прилога* овог рада.

У наредној фази анализираћемо текстове и школске писмене задатке ученика, као и тест и упитник које су ученици попуњавали.

Ученици су попуњавали тест и упитник и писали су текст (биографију) током редовне наставе углавном на часовима српског језика и књижевности, премда су нам своје часове уступали и професори других предмета. Пре почетка рада ученици су добили прецизна упутства и објашњења, а решавање парвописног теста и упитника и писање текста ученици су започињали тек када смо се уверили да је разумевање потпуно. Било је тешко, понекада, мотивисати ученике да раде предано и озбиљно, будући да нису одговарали на задатке да би добили оцену, па се догађало да један број ученика не напише текст – биографију, или „штуро” одговори на питања у тесту и упитнику, па нисмо добили очекивано. Сви ученици (583 ученика) урадили су тест из правописа и одговорили су на постављене захтеве у упитнику, док нешто мањи број средњошколаца није написао текст – биографију. Подаци у Табели 2 показују да је 551 ученик (94,5%) написао биографију, а да 32 (5,5%) средњошколца нису одговорила на овај захтев.

Табела 2: Број ученика који јесу и оних који нису написали биографију

| Биографије | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|---------------------------------------|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| Ученици који су написали биографију | 297 | 254 | 278 | 273 | 275 | 143 | 62 | 71 | 551 |
| | 94,9% | 94,1% | 95,2% | 93,8% | 95,8% | 95,3% | 95,4% | 87,7% | 94,5% |
| Ученици који нису написали биографију | 16 | 16 | 14 | 18 | 12 | 7 | 3 | 10 | 32 |
| | 5,1% | 5,9% | 4,8% | 6,2% | 4,2% | 4,7% | 4,6% | 12,3% | 5,5% |
| Укупно | 313 | 270 | 292 | 291 | 287 | 150 | 65 | 81 | 583 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су написали биографију: 551 (94,5%); број ученика који нису написали биографију: 32 (5,5%); укупан број ученика: 583 (100 %)

Наредни сегмент корпуса чине школски писмени задаци⁷ на слободну тему или са тематиком из области књижевности (1061 школски писмени задатак).

С обзиром на обим истраживачког корпуса, у анализи ћемо поједине нормативно-стилијстичке аспекте културе изражавања посматрати на следећи начин.

⁷ У појединим школама нисмо наишли на потпуну сарадњу професора у вези са давањем на увид школских вежбанки, па зато недостају вежбанке сто четрдесет двоје ученика који су учествовали у истраживању. Наставници су најчешће као изговор износили образложење да су школске вежбанке документ и да су ученицима обећали да нико осим професора, који им предаје српски језик и књижевност, неће читати њихове школске саставе.

Због одлика комуникативне ситуације у којој су се ученици налазили док су писали текст – биографију, због специфичности ове врсте текста, као и због упутства које смо ученицима дали пре него што су почели да пишу⁸, особине писменог изражавања ученика у биографијама разматраћемо, превасходно, са функционалностилског аспекта. Иако су добили прецизна упутства како да напишу текст (биографију), поједини средњошколци су задатак схватили неозбиљно и исказали су шаљив став према писању текста. Стога смо у текстовима неколицине ученика наилазили на следеће исказе:

Ал' оно брате писмен сам ЈА!

Превиише сам кул за школу.

Школа ме ужасно смара.

Мојне да пишем. Плиз!!!

Фрка ме дрма! Крај је г. па ме мрзи да мислим.

Ћале ми је буџа и брига ме за школу.

Ови примери јасно показују какав је био однос појединих средњошколаца не само према задатку који смо им поставили, већ и према школи и образовању уопште. На овај начин су показали одређени отпор и према нашем захтеву, али и према васпитно-образовног процесу у целини.

У школским писменим задацима ученика тежиште анализе чине стилска изражајна средства – стилске фигуре, односно поступци стилске активације уопште, будући да је стилска усмереност школских састава један од најбитнијих сегмената приликом вредновања и анализирања ове врсте писменог изражавања ученика.

Усвојеност правописне норме нећемо посматрати само у оквиру теста, са експлицитним правописним захтевима, већ и на материјалу ученичких текстова који такав захтев не садрже. Претпостављамо да ће тада ученик применити она правописна правила која употребљава у свакодневној комуникацији. Квалитет правописног знања средњошколаца анализираћемо и у њовим школским писменим задацима, а потом ћемо компарирати налазе правописне анализе једног и другог облика писменог изражавања ученика и постигнућа ученика на тесту из правописа.

⁸ Задатак је гласио: *Напишите биографију. То може бити ваша биографија или биографија неке друге особе.* Пре него што смо ученицима дали задатак, подсетили смо их на неколико биографија и аутобиографија које су током школовања читали.

Да бисмо стекли увид у утицај нестандартних идиома на језички израз ученика, анализираћемо резултате упитника који су ученици попуљавали.

Осим назовимо тешкоће у вези са уступањем школских писмених задатака, у школама у којима смо реализовали истраживање⁹ наишли смо на изузетну предусретљивост професора, директора и стручних сарадника на које смо били упућени, као и на заинтересованост професора српског језика и књижевности за овакав тип испитивања особина културе писменог изражавања ученика. Такође, споменули бисмо да су готово сви ученици сарађивали са нама и да су показали спремност да одговоре на постављене захтеве у складу са својим знањем из ове области.

1.4. Преглед досадашњих истраживања

Развој питања језичке културе можемо посматрати и дијахронијски и синхронијски, јер почев од Вукове епохе¹⁰, преко Стојана Новаковића, Александра Белића, Михаила Стевановића до данас њихова актуелност не јењава.¹¹ Као што видимо, интересовање за ова питања нису новијег датума, већ се појављују као вишедеценијски проблем углавном у практичном домену, посебно када се у средиште пажње поставе језичке навике младих и њихов однос према стандарднојезичкој норми. Искуства из школске праксе и резултати досадашњих испитивања указују на незадовољавајући ниво културе изражавања ученика. Истраживања показују да постоје значајни пропусти ученика у познавању законитости писаног изражавања о којима се учи у школи. Поглед на досадашња истраживања биће фокусиран на савремену литературу. Међутим, да не бисмо пренебрегнули чињеницу да

⁹ У различитим радним условима истраживање у четири града обављено је за непуних 60 дана. Будући да је истраживање реализовано крајем школске године и да су у њему учествовали ученици завршних разреда, било је неопходно додатно ангажовање истраживача да би се и ученици и наставници мотивисали да сарађују.

¹⁰ С обзиром на то да је Вуково доба време настанка и развоја савременог српског књижевног језика и да је он сам родоначелник стандарднојезичке норме, његову епоху помињемо као почетак бављења језичком културом, што свакако не значи да и пре овог периода није постојало интересовање за ову лингвистичку грану. Наиме, пре реформе српског језика коју је започео Вук, свакако да је било интересовања за језичку културу. Међутим, пошто је норма промењена а тиме и језичка култура, о карактеристикама језичке културе пре Вука нећемо овом приликом говорити.

¹¹ Дијахронијским приступом питањима језичке културе бавила се Драгана Мршевић Радовић (2002, 2004, 2005), па се у овом раду на томе не би требало посебно задржавати.

постоји континуитет у проучавању проблематике језичке културе у образовању, преглед истраживања изложићемо хронолошким редом.

Средином 20. века Милан Шипка је анализирао језичку културу ученика средњих школа на основу школских писмених задатака и уочио је четири врсте грешака: а) правописне; б) граматичке; в) стилске и г) садржајне или материјалне (Шипка 1959). Он запажа да је код ученика најчешћи проблем усвајање правилних облика стандардног језика и основне правописне норме. У овом истраживању се истиче да постоје велики пропусти у стилу ученика и да је неизграђени стил израз мисаоне конфузије и да показује скроман и скучен лексички фонд.

У истом периоду испитиван је писани начин изражавања ученика основне школе. У једном испитивању је разматрана улога писмених задатака у развијању језичко-стилског израза ученика завршних разреда основне школе. Закључак истраживања односи се на то да је примена различитих облика писмених задатака и изостављање „шаблона” у процесу наставе језика допринела да стил ученика постане богатији (Марковић 1959).

У другом истраживању тестирано је правописно знање ученика млађих разреда основне школе током три школске године (Салонски 1959). Општи закључак истраживања односи се на то да ортографска правила не могу бити научена без вежбања, а примена правописних вежби мора почети још у I разреду основне школе.

Почетком деведесетих година прошлога века спроведено је испитивање основне језичке писмености у оквиру образовних и развојних постигнућа ученика на крају основног школовања. Најбоље резултате ученици су показали у примени знања из правописа, граматике, потом из књижевности, а најлошије у вези са речником (Pavlović 1990: 103–105).

На узорку ученика основних школа у Србији, који су чинили ученици рођени у Србији и они који су избегли из Хрватске и Босне и Херцеговине, тада ратом погођених подручја, група аутора је испитивала, између осталог, правописно знање ученика (Васић и др. 1993). Установљено је да ученици највише греше у писању великог слова, као и у писању речце *не* уз глаголе и придеве.

Резултати истраживања у коме је испитивано знање ученика средњих школа из граматике, семантике и правописа показују да ученици у појединим средњим школама не

успевају у потпуности да савладају градиво из ових области. Ученици Филолошке гимназије имали су најбоље постигнуће у поменутиим областима, док су у истим категоријама ученици Земунске гимназије и Треће београдске гимназије остварили значајно лошије резултате у односу на своје вршњаке из језичке гимназије (Петровић 1999).

У раду у коме су разматране особине језичке културе ученика у средњој школи, Љиљана Петровачки наводи општи закључак да је „култура изражавања просечног средњошколца, па и гимназијалца, лоша” (Петровачки 1997: 7), што је изразито уочљиво код ученика који похађају трогодишње средње стручне школе. Осим ове констатације, она указује на то да је говорна култура новијих генерација ученика све лошија, „да је писмено изражавање, уопште узевши, боље од њиховог усменог изражавања, а да је речник просечног ученика, посебно у говорном језику, врло оскудан, па се они без својих жаргонских поштапалица тешко изражавају”. Стиче се утисак да средњошколци нерадо говоре, да „углавном ћуте, слушају музику и најчешће се изражавају специјалним реченицама, које су замена или еквивалент за развијену реченицу” (Петровачки 1997: 8).

На основу резултата истраживања о правопису српског језика у наставној пракси чији су узорак чинили ученици основних и средњих школа и студенти, Вељко Брборић закључује да се правописно, а самим тим, и језичко знање ученика завршава с основном школом, као и да разлика у познавању ортографске норме није велика између средњошколаца и основаца (Брборић 2004). Аутор констатује да у средњој школи долази до заборављања наученог градива, пошто се у пракси језичка знања из ове области не обнављају и не надограђују.

Поједина испитивања најфреквентнијих и најукорењенијих примера огрешења о језичку норму који су ексцерпирани из писаних радова бруцоша Учитељског факултета у Београду показују да облици: *битци, донешен, оделење, чиниоц, строжјији, рећићу, ми би гледали, обзиром да, у вези тога*, представљају „примере псеудонорме која потискује прописану, чиме се значајно нарушава примат стандардног језика” (Зељић 2004).

Дискутујући о забрињавајућим резултатима истраживања у вези са стањем у настави језичке културе, Рајна Драгићевић наглашава значај утицаја неких садржаја из ове области на целокупно школовање ученика (Драгићевић 2006). Ауторка наводи

илустративан пример рада чији је циљ био да се испитају и опишу именице страног порекла у *Читанци за пети разред*, а потом су представљени резултати анкете обављене са ученицима шестог разреда једне основне школе. Резултати су, како ауторка истиче, поражавајући, јер ученици шестог разреда нису достигли задовољавајући ниво познавања градива које је требало да науче претходне школске године.

Да ученици немају само проблем са неразумевањем значења речи, показује и пример забрињавајућег ученичког невладања реченичном конструкцијом. Наиме, ученици петог разреда нису схватили значење конструкције *одузети од* којом је исказан математички задатак (Драгићевић 2012: 69). Због овог проблема, ученици нису могли правилно да поставе задатак, а ни да га реше.

Исцрпним теоријским и емпиријским истраживањем стања у савременој настави говорне културе у основној школи Марина Јањић закључује да је настава говорне културе у основним школама „традиционална, што значи застарела, неорганизована и неефикасна и да говорна култура самих ученика није на одговарајућем нивоу” (Јањић 2008: 215). Истраживање наставе говорне културе, које је ауторка реализовала на територији регресивних штокавских дијалеката, показује да ученици са ових подручја чешће праве језичке грешке, пре свега граматичке грешке у говору, него њихови вршњаци са тла шумадијских говора.

У истраживању чији су предмет биле правописне карактеристике језичке културе ученика старијих разреда једне београдске основне школе, на основу анализе текстова ученика уочено је да више од трећине основаца не примењује у довољној мери правила из следећих правописних области: *писмо, велико слово, спојено и одвојено писање речи, интерпункција, гласовне промене и односи гласова, подела речи на крају реда*. Ученици највише греше у употреби великог слова, док се најчешће придржавају научених правила о подели речи на крају реда (Стевановић 2011).

Преглед изложених резултата појединих истраживања указује да је језичка култура српских ученика на незадовољавајућем нивоу. Узрочници таквог стања су многобројни. Међутим, један од кључних чинилаца налази се у чињеници да се настава језика често потискује на рачун наставе књижевности, што се јасно уочава у средњој школи.

У актуелним наставним програмима¹² стоји да је основни програмски захтев у настави српског језика да се ученицима језик представи и тумачи као систем и да се ниједна језичка појава не изучава изоловано, ван контекста. Даље, од бројних задатака, које би настава српског језика требало да испуни, издвојили бисмо следеће задатке који су наведени у програмима за средњу школу:

- развијање језичког сензибилитета и изражајних способности ученика;
- оспособљавање ученика да теоријска знања о језичким појавама и правописној норми успешно примењују у пракси;
- оспособљавање ученика да се успешно служе различитим облицима казивања и одговарајућим функционалним стиловима у одређеним говорним ситуацијама.

Уколико циљ и споменуте задатке упоредимо са резултатима досадашњих истраживања и искуством из школске праксе, уочавамо несклад између онога што се очекује да настава српског језика испуни и реалног стања. Подаци из литературе показују да се настава српског језика у школама, најчешће, предаје формално и да се језик углавном изучава независно од стварности које се тиче. Језичко знање ученика претежно је декларативно и у функцији добијања одговарајуће оцене.

Ако пажљивије погледамо изложене резултате о стању језичке културе у настави, можемо уочити да је у овој области наставе српског језика донекле лошија ситуација него у другим двама наставним подручјима, односно да употребљиво знање ученици најређе показују у настави културе изражавања. Стога би функционални приступ настави српског језика најпре требало применити на часовима културе изражавања.

¹² Правилник о изменама и допунама правилника о плану образовања и васпитања за гимназије и програм образовања и васпитања за II, III и IV разред гимназије; *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 3/1991; Правилник о изменама и допунама правилника о плану образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним школама и програм образовања и васпитања за II, III и IV разред; *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 4/1991.

II КУЛТУРА ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА И ЊЕНО МЕСТО У ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ

Појам *језичка култура* најчешће се поистовећује са идеалима правилности (потпуно поштовање норми књижевног језика) и чистоте (избегавање дијалектизама, жаргонизама и сличне нестандардне лексике и фразеологије) у употреби матерњег језика (Бугарски 1986: 76). Постоје мишљења да је језичка култура исто што и писменост у најширем смислу те речи, односно да је то способност читања и писања, владање стандарднојезичком нормом и владање у говору стилским регистром стандардног језика (Шипка 2008: 93 – 94).¹³ Особа, чији се језик одликује изграђеном језичком културом „мора познавати граматичка правила¹⁴ тог језика. Такође, мора познавати лексичку норму, односно правила избора адекватних речи у зависности од њене употребе у одређеном функционалном стилу...” (Станојчић и др. 1989: 393). Језичку културу можемо посматрати и преко скупа одређених језичких јединица и скупа правила за њихову употребу који заједно чине књижевнојезичку норму, те према овом схватању језичка култура представља „неговање језика” усаглашавањем сопственог израза са одредбама норме (Симић 1983: 77).¹⁵ Док усваја правила језичке културе, појединац би требало да буде оријентисан на целокупну норму књижевног језика, на етичка одређења свога народа и на циљеве и околности комуникације.¹⁶

Настава српског језика, у основној и средњој школи, одвија се на три комплементарна подручја: граматика, правопис и култура изражавања. Наставна област *култура изражавања* обухвата усмено и писмено изражавање.¹⁷

¹³ Језичка култура појединца упућује на степен његовог познавања језика и на способност да та знања примени у остваривању културних потреба.

¹⁴ И на овом месту бисмо скренули пажњу на чињеницу да највећи део наше популације темељно граматичко знање стиче у основној школи, док се након тога, у средњој школи, врло мало времена посвећује учењу језичких правила.

¹⁵ Језичка култура представља део опште културе сваког човека.

¹⁶ Изузетно значајна особина језичке културе и показатељ њене неодвојивости од опште културе јесте способност понашања према околностима, што се односи и на садржај информације и на сврху информисања.

¹⁷ У опозицији према језику као систему знакова за споразумевање говор и писано изражавање у суштини су иста појава. Иако су сваки на свој начин индивидуална реализација апстрактног језичког система, не могу се поистовећивати. Говор је по својој природи жив и динамичан, а писано изражавање је статично. Уочавајући разлику између та два облика, стари грчки филозофи су истицали и ту чињеницу. Сократ

Уколико посматрамо језик кроз садејство ових трију области наставе, језик се јавља као сплет међусобно повезаних језичких стандарда. Ова сложена грађевина језичких форми и језичких правила чини језичку норму (Симић 1991а: 15). Основу језичке културе, што укључује и културу писменог изражавања, чини књижевнојезичка норма. То значи поштовање свих језичких правила. Култура писменог изражавања у први план ставља функционални прилаз питањима правилности и нормативности. Теоријску базу културе писменог изражавања чине функционална граматика, функционална стилистика и ортографска правила. Заправо, стилистика језика представља надградњу граматике (Симић 2001а: 41). Нормативност језика и језичка норма јесу главни извор стилских вредности, а језичка норма представља централни појам теорије културе изражавања. Дакле, стилистика и култура изражавања егзистирају једна поред друге у разматрању природе и развоја књижевнојезичке норме и утицаја језичке праксе на овај развој.¹⁸ Један од задатака културе писменог изражавања јесте да усавршава језичкоизражајна средства, а њен крајњи циљ је успостављање квалитетне и сврсисходне комуникације. Веома је важно да сврха и задаци културе писменог изражавања не буду реализовани само у образовању, већ би наставу, ове наставне области, требало усмерити ка томе да ученици законе језичке културе спонтано примењују у свакодневном животу.

Стратешки циљ сваког развијеног друштва представља образовање, које мора заузимати изузетно високо место на лествици друштвених вредности, јер без ефикасног образовног система тешко се може замислити развој модерног друштва. Када је реч о Србији, процес модернизације се одвија по узору на друга европска друштва, а образовање се налази на прелазу из традиционалног друштва у модерно друштво (Аврамовић, 2011:

објашњава да писана реч личи на слику која се чини као да је жива, али ако би је нешто запитао, она увек достојанствено ћути (Шипка 2008: 87). Оснивач модерне лингвистике Фердинанд де Сосир указује на исти однос између говора и писаног израза, истичући неоправдану занемареност усмене речи (Де Сосир 1989). Виготски оспорава тврдњу да писано изражавање ученика понавља развојни пут говора и сматра да се при таквом схватању занемарује различитост два развојна процеса (Виготски 1983). Може се догодити да се цео један језик познаје само у писаној форми као што је то случај са латинским. Позајмљенице могу ући у говор писаним путем. Може се догодити да стари писани језик постане извориште модерног говора, као у хебрејском. Можда су системи писања проистекли из говора, посматрано са историјског становишта, али у савременом друштву очигледна је узајамна зависност.

¹⁸ Без обзира на делимичну искључивост нормативистичке и стилистичке концепције, јер прва од корисника језика захтева да се држи одређених друштвених узуса, у стилистичкој људска реч влада извесним квалитетом што јој омогућава ефектно деловање на саговорника. Само разумна и чврста спрега норме и сврсисходности омогућава културу изражавања како целог друштва, тако и појединца (Симић 2000: 15).

355) и нема друштвени положај који му припада. На пример, у средње школе се уписује између 90–95% оних који заврше основну школу, а око 15% уписаних не заврши средње образовање¹⁹, што је податак који никако не бисмо смели да занемаримо.

Комплексне друштвене интеракције одражавају се на специфичан начин на промене у образовању, јер управо друштвене структуре обликују образовни процес. Значајне друштвене промене, које су се у међувремену догодиле, условиле су погоршање ситуације и у овој области. Друштвена превирања у нашој земљи с краја 20. века²⁰ на специфичан начин су се одразила на целокупан систем образовања и васпитања, а посебно на наставни предмет Српски језик и књижевност.²¹ Често срећемо ученике који не познају довољно стандардни српски језик, јер се у „практичној настави мало пажње посвећује задацима наставе језика чији су најважнији циљеви упознавање ученика са нормама стандардног језика и оспособљавање ученика да свој језик, говор и писмено изражавање, доведу до јасног и коректног израза” (Јовановић 2001: 270).

Основу општег школског образовања сваког ученика представља изучавање стандардног српског језика и његових норми, јер се другачије не могу процењивати знања ученика понаособ која се исказују кроз употребу усменог и писменог изражавања. Поред знања које ученици стичу током наставе српског језика и књижевности, изузетно су важни циљеви наставе који утичу на оспособљавање ученика за комуникацију и у другим теоријским областима. Даље, настава српског језика и књижевности веома је значајна за развијање и формирање личности ученика. Квалитетно усмено и писмено изражавање „омогућава ученику да се потврди као аутономно биће, способно да покаже своја знања и вредности, да искаже своје мишљење, ставове, одлуке...” (Петровачки 2008: 9).

Знање о језику које ученици стекну током школовања има пресудну улогу у развијању и неговању језичких навика ученика, у популаризацији језичке теорије и њене

¹⁹ Реч је о подацима Републичког завода за статистику Републике Србије за 2008/2009. школску годину.

²⁰ Највећи утицај на промену језичке слике у нашој земљи имале су различите миграције становништва. Почевши од масовних миграција људи са села у град, које трају од завршетка Другог светског рата до данас, преко одласка стручњака у иностранство, до прилива огромног броја људи избеглих са ратом погођених подручја некадашње СФРЈ, у Србији миграције становништва не престају. Несклад између новог и старог доприноси развијању конфликта, амбивалентних понашања и размишљања. Амбивалентност у вези са језиком јавља се код многих људи који мењају животна окружења, посебно ако су своја станишта напустили против своје воље. Сталне миграције и судар различитих дијалеката и говора на подручју Србије значајно утичу на незавидну ситуацију у којој се српски језик и језичка култура налазе.

²¹ Ниједан школски предмет нема толику васпитну и образовну вредност као предмет Српски језик и књижевност.

примене у пракси и у унапређивању или снижавању нивоа језичке културе, а тиме и опште културе ученика. Премда се култивисањем језичког израза бави настава српског језика и књижевности, унапређивање језичке културе ученика није и не би требало да буде обавеза искључиво наставника овог наставног предмета. Штавише, настава у целини има задатак да развија језичку културу ученика. Међутим, често у пракси то није случај. Пошто се култура изражавања првенствено везује за наставу српског језика и књижевности, наставници нејезичких предмета сматрају да нису „задужени” за ову наставну област, што директно утиче на то да ученицима недостају узорни међу наставницима од којих могу учити ваљано усмено и писмено изражавање.²²

Језичка култура јесте претпоставка за успешно овладавање многим школским садржајима, јер је веома важно какав ће избор језичких средстава ученик направити док презентује научено градиво већине предмета, а не само из српског језика. Језичка култура, заправо, представља базичну вештину за целокупно образовање. Савлађујући и подржавајући правила језичке културе код ученика се изграђује комуникативна способност диференцираног служења различитим функционалним стиловима и прављење одговарајућих избора у разноврсним комуникативним ситуацијама. Ученици се упућују на изузетно значајну чињеницу да њихов језик мора бити примерен избор у свакој ситуацији, односно да се у различитим приликама и о различитим темама не може говорити на истоветан начин.

Изграђена језичка култура оспособљава ученика да своје мисли изрази јасно, прецизно, сврсисходно, изражајно, придржавајући се принципа стандарднојезичке норме. Осим тога, ученик је у стању да свесно направи избор између различитих језичких израза

²² Поједини теоретичари културе изражавања постављају питање колико може бити већина наставника, изузимајући наставнике српског језика и књижевности, успешна у давању добрих примера културе изражавања када их нико за то не оспособљава при припремању за наставнички позив (Ружић 1978; Поповић 1989; Илић 1998). Додатни проблем представља чињеница да се због сложене економске ситуације у нашој земљи и високе стопе незапослености факултетски образованих стручњака у школама као наставници запошљавају многи који се током иницијалног образовања нису припремали за рад у настави. Они најчешће не познају у довољној мери начела методике свог предмета, а ни правила културе изражавања. Потпору за овакву констатацију представља чињеница да се ни на једном факултету на којима се школују будући наставници, осим на филолошким и учитељским факултетима, не изучавају различити аспекти језичке културе. Ово су главни разлози због којих је неопходно истаћи потребу да се на свим наставничким факултетима уведе предмет у чијем ће се средишту налазити култура изражавања.

сходно сврси комуникације. Језичка култура ученику омогућава да при било ком облику формалне или неформалне комуникације постигне највиши ниво језичке компетенције.

Један од најважнијих задатака целокупне наставе српског језика и књижевности јесте усвајање, неговање и развијање културе изражавања ученика. С једне стране, без језичких закона не би постојала ни језичка култура. Све што се тиче језичких вежби и граматичких правила директну примену налази у језичкој култури. С друге стране, књижевно дело, као врхунски пример језичког стваралаштва, нуди обиље језичко-стилских примера којима се изграђује језички укус и повећава ниво језичке културе. У повратном смеру, обрада књижевног текста и рад на граматици и правопису стандардног језика морају укључивати и садржаје за неговање културе изражавања, јер су већим делом том циљу и подређени (Илић 1998: 534). Посредно се помоћу културе изражавања изводи настава готово свих предмета, па је њен значај за целокупно образовање утолико већи.

Наставна област култура изражавања изводи се преко задатака које би требало да испуни култура говора и култура писменог изражавања. Реално је немогуће одредити који од ових двају елемената има већи значај у реализовању наставе језичке културе у школи, јер без њиховог садејства свакако не би био остварен један од основних циљева наставе српског језика и књижевности: развијање смисла и способности ученика за правилно, течно, економично и уверљиво усмено и писмено изражавање, богаћење речника, језичког и стилског израза.²³

Не би требало занемарити ни чињеницу да писани израз израста на подлози усменог, као и да успешно савладана ортоепска норма олакшава усвајање ортографске норме (Росандић 1990: 8). На примерима фонолошких вежбања јасно се уочава уска повезаност између усменог и писменог изражавања (Илић 1998: 554).²⁴ У почетку школовања за писано изражавање ученика не можемо рећи да је потпуно структурирано према граматичким законима, јер се ученици у тој фази образовања изражавају спонтано,

²³ Правилник о изменама и допунама правилника о плану образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним школама и програм образовања и васпитања за II, III и IV разред (Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, бр. 4/1991)

²⁴ Има мишљења да се „однос ортоепске и ортографске норме своди по правилу на релацију листе графема према фонолошком инвентару... при чему се превиђају неједнакости у дистрибуцији” и да „као што се ортоепска норма не може изједначити са својом фолклорном етнолингвистичком позадином на чијем је темељу настала, исто се тако не може ставити знак једнакости између ортографске норме и графичког система” (Симић 1978: 61), што је чињеница коју ниједан дидактичар језика не би смео да превиди у настави језичке културе.

без „граматичких оптерећења”. У том периоду, између говора и писаног изражавања ученика нема веће разлике. Упоредо са развијањем ученикових изражајних могућности развија се рационалнији однос према граматичким категоријама и софистициранији приступ писменом изражавању чему, касније, умногоме доприносе наставни садржаји из стилистике.²⁵

Култура писменог изражавања је резултат дуготрајног и континуираног учења и вежбања и најчешће није дар. Савладавање правила културе писменог изражавања подразумева инструкције које ученик прима у вези са тим како би требало да пише. Те инструкције долазе најпре од учитеља, потом од наставника, али и од других особа под чијим се утицајем, свесно или несвесно, формира учеников писани израз.²⁶ Када кажемо да се писменост вежба, онда имамо у виду чињеницу да све инструкције и сви непосредни утицаји могу мало помоћи развијању културе писменог изражавања ученика, ако стечена знања не примењује и у пракси, што је неопходно да би створио сопствени начин писменог изражавања. Успех у овладавању овом вештином представља корелацију између теоријских упутстава и упорног и стрпљивог вежбања.

2.1. Подручја наставе културе писменог изражавања

Култура писменог изражавања у васпитно-образовном процесу базира се на различитим лингвистичким дисциплинама: граматички, ортографији, лексикологији,

²⁵ Посебан значај за развијање и култивисање писаног језичког израза има стилистика. Настава културе писменог изражавања морала би пронаћи своје упориште у овој науци већ од самих почетака учениковог образовања. Трбало би што раније ученицима омогућити да упознају законитости стилског обликовања израза и поред граматичко-правописних и лексичких вежби требало би афирмисати и стилске вежбе.

²⁶ Да би ученик на правилан начин одговорио на захтеве које намеће култура писменог изражавања, неминовно је да мора имати узор. У настави матерњег језика „ниједан лингвистички феномен не треба приказивати изоловано, већ у оквиру посебног, за ту прилику одабраног текста, у коме се одређена језичка појава запажа” (Вељковић-Станковић 2004: 215–216). У том контексту можемо говорити о значају *лингвометодичких текстова*, јер је за сваког наставника српског језика веома важно какав ће избор текстова понудити ученицима. Поједини аутори сматрају да се најчешће узимају одломци из књижевних дела да би се показао неки језички феномен и да се на тај начин код ученика ствара погрешна и непотпуна слика о језику (Дешић 1984: 99). Међутим, да би одговорили својој намени, истиче Дешић, лингвометодички текстови морали би бити разноврсни у најширем смислу речи, требало би да потичу из средина које се разликују по дијалекатским карактеристикама и да припадају савременом језику, али и старијем језичком периоду. Осим образовне, васпитна вредност оваквих текстова је огромна.

стилистици, лингвистици текста и семантици. Ова чињеница упућује на то да поменути наставну област можемо посматрати из различитих углова и да у што ефикаснијој имплементацији њених постулата код ученика можемо примењивати различите вежбе.

Николић наставу културе писменог изражавања дели на четири подручја (Николић 1983: 5). Прво подручје се односи на подробно упознавање језика као система, односно практично усвајање и богаћење језика које се обавља помоћу одговарајућих језичких вежби. Како истиче аутор, „корисна настава граматике не оперише апстрактним знацима и празном комбинаториком, већ почива на конкретним језичким остварењима... а усмерена је према употребним вредностима језика и срачуната на развијање језичког сензибилитета и исказне моћи ученика” (Николић 1983: 5).²⁷ Искључиво тако схваћена настава језика може бити функционална и употребљива за наставу културе изражавања, јер само репродуковање научног градива из граматике, без практичне обуке, нема употребну вредност и не доприноси изграђивању културе писменог изражавања.

Друго подручје културе писменог изражавања обухвата савлађивање ортографске норме. Правописна правила се уче и усвајају од I разреда основне школе. Међутим, све док је познавање правописних правила само на степену рационалног и вербалног знања, ученици ће превиђати и пропуштати ситуације у којима би та знања требало применити. У наставној пракси је неопходно често користити правописне вежбе, које подстичу ученике да обрате посебну пажњу на правописне захтеве и на њихову стилску улогу.

Треће подручје везујемо за припремање ученика да запази и у својој комуникацији користи изражајну моћ језика што се остварује претежно помоћу стилских вежби.²⁸

У том контексту можемо говорити о увежбавању процењивања ефицијентности језичког израза, која је „нит која спаја ефекте са узроцима и која је особеност знаковне структуре, а стил је главна спона унутрашњих и спољашњих чињеница знака” (Симић 1997: 247–248).²⁹ Имајући ове чињенице у виду, неоспорно је да све језичке вежбе могу

²⁷ Језичке вежбе – лексичке, фразеолошке, синтаксичке, семантичке, фонетске и фонолошке и акценатске – могу се изводити у усменом и/или писаном облику, што зависи од вида практичне обуке ученика.

²⁸ У вези са овим, Николић с правом каже да у инвентивној примени језика нема ни норме нити граница, па се и могућности за умножавање посебних стилских вежбања отварају унедоглед (Николић 1983: 7).

²⁹ Под ефицијентношћу се подразумева цео комплекс који се односи на „усавршену и продубљену способност обављана семиолошких функција – заправо могућност и методе којима се те функције усавршавају и продубљују” (Симић 2001б:17).

прећи у стилске³⁰, ако се уместо значења, функције и облика језичких јединица посматрају њихове стилске вредности (Илић 1998: 559), односно уколико процењујемо каква је њихова ефицијентност. Задајући ову врсту вежби, наставник упућује и навикава ученике да у својим текстовима користе различите стилске поступке. Основни циљ ових вежби је да код ученика развију важне одлике писменог изражавања као што су: јасност, сликовитост, емоционалност и сажетост казивања, али и проналажење оригиналних и адекватних израза за артикулацију личних утисака, доживљаја и сазнања. Поменуте одлике писменог изражавања ученици могу научити спонтано да примењују уколико на часовима културе изражавања често имају одговарајуће стилске вежбе.

Четврта област преко које се остварује настава културе писменог изражавања односи се на обучавање ученика да самостално пишу текстове који могу имати употребну вредност у друштвеној пракси. Током школске године ученици имају велики број задатака из српског језика на које морају одговорити у писаном облику. Међу овим задацима чести су писмени састави различитих облика и врста. Иако ученици „сами бирају и обликују грађу за писмене саставе, самосталност ових текстова је у знатној мери ограничена, а слобода у избору предмета и обликовању исказа подређена је смислу, опсегу и тежишту теме” (Николић 1992: 530). Међутим, усмерена стваралачка слобода, која подразумева пуну самосталност, али не и произвољност, ставља ученике у околности које су веома блиске правој пракси писања, што ове ученичке текстове чини посебно корисним обликом рада.

Писмени задаци представљају најсинтетичнији облик деловања у развијању културе писменог изражавања и могу недвосмислено указати на поједине ефекте наставе културе изражавања, посебно писменог изражавања. Поједини аутори сматрају да су школски састави круна систематског рада на развијању културе писменог изражавања (Маринковић 1995: 128). У њима се препознаје ученикова начитаност, литерарна способност, познавање језика у целости, општа култура, моћ запажања и размишљања, спретност у организовању мисли и осећања, вештина прецизног и уверљивог језичког

³⁰ У методичкој литератури која је нама била доступна запазили смо да се стилске вежбе најчешће односе на лингвостилистичку анализу текстова и одређивање стилских фигура у текстовима (Николић 1983: 9; Илић 1998: 559), али има и аутора који истичу да је подесност израза, односно адекватан избор речи у смислу њене адекватности и прецизности најважнија вежба у изграђивању учениковог стила и језичког осећања (Димитријевић 1958: 263).

уобличавања, као и различити утицаји који формирају културу писменог изражавања сваког ученика. Сва претходна вежбања стављају се у службу писмених задатака ученика, па и анализе школских састава имају важну улогу и изузетан значај у изграђивању писменог израза ученика. Стога их можемо назвати репрезентима ученичке писмености и педагошким документом о ученику³¹ (Илић 1998: 616).

Да бисмо текст који ученик пише назвали писменим задатком, неопходно је да такав текст има, осим посебне композиције и језичку организованост. Грађа се у тексту обрађује, аутор, односно ученик често износи свој критички став према исказаном или уноси емоционални тон у састав који пише. Сходно основном захтеву теме и односу према њој, ученик грађу у саставу може изложити на различите начине. Стога, постоји више врста писмених задатака што је повезано са обиљем тематских подручја и мотива, разноврсним подстицајима за писање али и практичном наменом текста.

2.2. Облици писменог изражавања у настави

У зависности од сврхе коју имају текстове, посматрано у односу на контекст наставе српског језика, можемо поделити у неколико врста³² – на пример: дескриптивни, наративни, експозиторни текст, расправа... Међутим, у погледу класификације облика писменог изражавања у подручју културе изражавања међу ауторима нема јединственог става. Посебно се то уочава уколико посматрамо разлике између новијих и старијих методичких извора.³³ Премда сви полазе од одређених критеријума за утврђивање подела, ниједна подела није коначна нити је сама себи довољна (Стевановић 1988: 105). Навешћемо поделе и класификације које смо пронашли у, условно речено, старијој и новијој методичкој литератури, која се код нас у пракси најчешће употребљава. Поделу

³¹ Познато је да вежбанке у којима ученици пишу писмене задатке из српског језика представљају школски документ који остаје у школи у току целе школске године.

³² Веома важно својство текстова јесте да се врло ретко јављају у својим основним видовима, већ се најчешће комбинују.

³³ Премда се не може говорити о застаривању или умањивању значаја било које литературе у области културе изражавања и методике уопште, запазили смо да између тзв. старије и литературе новијег датума постоје разлике у подели облика и врста писменог изражавања, јер се поједини облици, попут пропагандних текстова, у литератури старијег датума не помињу.

облика писменог изражавања представићемо хронолошким редом, имајући у виду раздвајање литературе на старију и литературу новијег датума.

Тоне Перушко дели облике писменог изражавања на:

- а) писмене вежбе за развијање механичких навика у правилном писању (преписивање и диктат);
- б) везане писмене задатке (граматичке, правописне и стилске вежбе);
- в) пословне писмене задатке (писање писма, телеграма, молби, позива и сл.);
- г) информативне писмене задатке (вест, извештај, чланак);
- д) слободне писмене задатке (Перушко 1968: 224–240).

Могли бисмо рећи да оваква класификација највише одговара функционалностилским параметрима.

Нешто детаљније проблематику у овом сегменту културе изражавања обрађује Драгутин Росандић (Росандић 1990: 47). У облике писменог изражавања он убраја преписивање текста, допуњавање и проширивање реченице, диктат, композицијско обликовање текста.

Према англосаксонском узору издвајају се четири облика писменог изражавања: излагање, опис, приповедање и расправа, а сваки од ових облика има неколико подврста (Димитријевић 1962: 41–42).³⁴ Међутим, у вези са овим аутор упућује опаску да су то добро познати облици, а који ће од тих облика бити примењен зависи од узраста ученика, његове дораслости, способности и теме.

Веома доследну класификацију облика изражавања налазимо код Миливоја Чопа (Чоп 1975: 26). Према његовом мишљењу, постоје четири облика и то: везани писмени задаци (преписивање, диктат), полувезани писмени задаци (препричавање, описивање, извештавање, приповедање, састави на основу ТВ емисија, музичког доживљаја и др.), пословни и информативни писмени задаци (писма, честитке, молбе, потврде, вест, оглас) и слободни писмени задаци.

³⁴ Подврсте првог облика изражавања су изводи, краћи састави, прегледи, предавања, прикази и оцене књига, реферати, саопштења и извештаји; у подврсту других убраја описе природе и описе личности; подврсту трећих чине анегдота, извештај о догађајима, путопис, дневник, биографија, аутобиографија, причање историјског догађаја или личног доживљаја и фикција уопште, док полемике, говори и дебате припадају подврсти облика изражавања који су последњи наведени (Димитријевић 1962: 42).

Подробно анализирајући сваки облик о коме говори, Драгиша Живковић осим описа или дескрипције, наратије, извештаја, осећајног размишљања, расправе или предавања, помиње и следеће врсте писменог изражавања: белешка, реферат, чланак, студија и есеј (Живковић 1985: 87–106). Скренули бисмо пажњу на термин *осећајно размишљање*, јер нам се чини да се у вези са овим намеће питање да ли се применом поменутог облика изражавања у настави српског језика, чак и нехотично, отварају врата несувислом фаворизовању које, понекад, наставници високо оцењују.

Такође, четири облика, како их аутор назива „водећа стилска облика писмених састава” наводи Милија Николић: приповедање (причање и препричавање), описивање, извештавање и расправљање (Николић 1983: 7–8). Сваки облик обухвата „низ посебних тематских кругова и грана се у специјалне облике и врсте писмених састава”, али је списак остављен отворен.

Вук Милатовић облике писменог изражавања дели према структури и функцији (Милатовић 2007: 109). Посматрајући према првом критеријуму, облици изражавања обухватају препричавање, причање, описивање, извештавање, тумачење и расправљање, док се према другом критеријуму посматрано, између осталог, спомињу честитка, дописница, *curriculum vitae*, писмо, записник и обавештење.

Разматрајући место текстова у настави српског језика и дајући пример за сваку врсту текста, Душка Кликовац текстове класификује на следећи начин (Кликовац 2006а: 102–103):

- а) излагање (експозиција): текст којим желимо нешто да објаснимо или да некога о нечему обавестимо;
- б) опис (дескрипција): текст којим желимо нешто да опишемо;³⁵
- в) приповедање (наратија): текст којим желимо да испричамо шта се догодило;
- г) расправа (аргументовани текст): текст којим, помоћу логике, желимо некога у нешто да убедимо;

³⁵ Ауторка помоћу примера објашњава појмове сугестивни и технички опис и сугестивна и техничка наратија, експлицирајући разлику између ових врста текстова (Кликовац 2006а: 103-105). На пример, сугестивна наратија се среће у књижевним делима, док техничку наратију налазимо у свим врстама упутстава, историјским и научним текстовима и слично.

д) наговарање (пропагандни текст): текст којим желимо, позивањем на његова осећања, некога на нешто да наговоримо.³⁶

Увид у актуелне школске програме за српски језик за средњу школу указује да се ни у овим документима не даје јединствена класификација, односно подела текстова на основне врсте (Правилник за гимназије; Правилник за заједничке предмете у стручним школама). У вези са овим, Кликовац запажа да се термин излагање уопште не помиње ни у програмима нити у школској пракси, па је према њеном мишљењу, најчешћа врста текстова остављена без експлицитне обраде (Klikovac 2008: 305).³⁷

У школској пракси експозиторни текстови се највише проучавају и од ученика се најчешће захтева да пишу управо овакве текстове за домаће задатке и за школске писмене задатке. Осим тога, на овакве текстове ученици ће наилазити у уџбеницима других предмета, па је неопходно да ученици примењују знања и умења, с тим у вези, стечена на часовима културе писменог изражавања.³⁸ У том смислу, целокупну наставу српског језика можемо посматрати као основу за савладавање градива из других предмета. Стога је изненађујуће што школским програмом није предвиђена теоријска обрада ове врсте текстова. Такође, у наставним програмима нисмо пронашли објашњење ни за пропагандне текстове, премда се ученици у свакодневном животу најчешће срећу са експозиторним и пропагандним текстовима.³⁹ Према мишљењу појединих аутора (Димитријевић 1962; Милатовић 2007), који као врсту текстова спомињу биографију и аутобиографију,

³⁶ Прегледом изложених класификација можемо уочити да пре Душке Кликовац ниједан аутор не наводи ову врсту текстова. Ауторка истиче важност ове врсте текстова, јер овакви текстови имају дубоко манипулативну природу и „било би пожељно ђаке од најмањих ногу оспособљавати да препознају пропаганду и да јој се одупру” (Klikovac 2008: 308). Уколико имамо у виду процену да се данас у развијеним земљама упућује око 1500 рекламних порука дневно по особи (Кликовац 2006а: 106), јасно је да би и у средњој школи у настави културе писменог изражавања и у оквиру наставних садржаја, који се односе на функционалностилски домен, посебно место требало да заузме овај облик изражавања, имајући у виду његов и образовни и васпитни карактер.

³⁷ У Правилнику о наставном програму за 8. разред, донесеном 2010. године, унете су значајне измене и у терминолошком погледу и у структури садржаја. У области језичка култура – подобласт основни облици усменог и писменог изражавања, предвиђено је да се ученицима представе следећи садржаји: расправа/аргументовани текст и пропагандни текст; објективно ипристрасно приказивање чињеница; рекламе као врста пропагандних текстова; језичке особине реклама; манипулативност реклама (Правилник о за 8. разред основног образовања и васпитања).

³⁸ Међутим, у настави српског језика, као и у већини наративних предмета, доминира класичан начин излагања, односно традиционалан облик предавања *ex cathedra*.

³⁹ Бројне реформе образовања у Србији које су спроведене последњих 20 година очигледно нису биле сасвим усклађене са потребама савременог друштва, нашта упућује и констатација о одређеним недостацима наставних програма у делу који се односи на културу изражавања.

наставним програмом није предвиђено обрађивање ни ових облика писменог изражавања, који ће ученицима касније у животу бити посебно значајни. Данас је тешко замислити да се ико може запослити а да приликом аплицирања за посао не приложи своју биографију.

Сагласности у вези са класификацијом и врстама текстова и њиховим теоријским поставкама нема ни у литератури, нити у наставним програмима, а самим тим ни у школској пракси. Облици писменог изражавања требало би да представљају основу за изграђивање културе писменог изражавања, а управо базични елемент ове наставе ученицима није представљен на функционалан начин. Донекле је ученицима ускраћено да у школи овладају вештином писања и увежбавања најчешћих врста текстова који ће их у животу очекивати. Уколико се искључиво придржавају упутстава у наставном програму⁴⁰, наставници ће свесно или несвесно пропустити да код ученика изграде елементарна умења из културе писменог изражавања, а настава српског језика и књижевности неће остварити један од својих основних циљева – да ствара писмене људе.

2.3. Култура писменог изражавања у наставним плановима и програмима за српски језик у III и IV разреду средњих школа

Да бисмо сликовито показали да бројне реформе српског образовања, посебно оне које су спроведене крајем прошлог и почетком овог века, нису у потпуности препознале улогу и вредност коју наставни предмет Српски језик и књижевност има за појединца, али и за друштво у целини, цитираћемо одломак из службеног листа Просветни гласник који је објављен 1921. године. Миливоје Павловић, професор тадашње Прве гимназије и асистен Београдског универзитета, каже да је „природно сматрати да из средње школе ученици треба да изађу писмени, знајући правилно говорити. У ствари, из гимназија, од редовних ђака, довршава школовање врло много ученика са недовољном писменошћу, са непрецизном и колебљивом употребом речи и без навике да у обичној употреби формирају потпуно мисао у реченици” и додаје да „највећи број ученика... ипак изађе у

⁴⁰ Искуства из школске праксе показују да се наставници углавном доследно „држе” наставног програма и да не остављају места за проширивање или допуњавање наставних садржаја. Узрок оваквом приступу наставника можемо тражити и у чињеници да су наставни програми преоптерећени, али и у недовољној мотивисаности и иницијативности појединих наставника, што се, нажалост, негативно одражава искључиво на ученике.

јавни и културни живот без осећања матерњег језика и без способности да влада њиме” (Павловић 1921: 219). Узроке таквог стања у тадашњем српском образовању Павловић налази у следећем: у недоследности наставе уопште, методским невештинама и у рђавим наставним плановима и програмима (Павловић 1921: 220).

Безмало читав век након изнесених запажања о ситуацији у настави српског језика у средњим школама суочавамо се са тешкоћама које и наставници и ученици имају у вези са овим предметом, посебно у настави културе изражавања. Премда је у свим досадашњим, реформама⁴¹ – посебно у оним које су недавно реализоване – инсистирано, између осталог и на осавремењавању наставног процеса и приближавању сложених језичких садржаја одговарајућем узрасту ученика и друштвеним и културним променама, ревизијом оног дела наставног програма који се односи на културу изражавања озбиљније се није бавила ниједна реформа. Такође, иако су донете бројне измене и допуне настаног плана и програма за средње школе, основни интегрални текст овог прописа написан је 1991. године⁴², још се примењује и налази се на сајту Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.⁴³ Чињеница да средњошколци наставу српског језика похађају према програму који је важио у прошлом веку јасно показује колики значај су просветне власти посветиле наставном предмету без кога тешко да би се могла одвијати настава других предмета.⁴⁴

⁴¹ Период од 2000. до 2010. године у Србији обележиле су турбулентне промене и у образовним политикама и у образовним праксама. Значајне промене практичних образовних политика у обавезном образовању догодиле су се три пута: 2001., 2004. и 2008. Међутим, поједини аутори сматрају да се заправо није много тога променило и да између наставног процеса данас и пре неколико деценија, изузев нешто већих проблема са дисциплином и радним навикама ученика, посматрач са стране не би приметио велику разлику (Станковић 2011: 60).

⁴² У Правилнику о изменама и допунама правилника о плану образовања и васпитања за гимназије и програм образовања и васпитања за II, III и IV разред гимназије; *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 3/1991 и Правилнику о изменама и допунама правилника о плану образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним школама и програм образовања и васпитања за II, III и IV разред; *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 4/1991 у делу који се односи на предмет Српски језик и књижевност извршене су измене које су биле у вези са променом речи *српскохрватски* у назив *српски*, док су се све остале измене за III и IV разред тичале наставе књижевности, осим напомене да се реч творба замењује речју грађење. Јасно је да у вези са наставом културе изражавања састављачи програма нису предвидели никакве промене.

⁴³ http://www.mpn.gov.rs/propisi/dokumenti/propis-44-Pravilnik_o_nastavnom_planu_i_programu_za_gimnaziju-02.doc

⁴⁴ Општи стандарди постигнућа – обавезни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања усвојени су 2010. године, а њихова примена започета је школске 2010/2011. године. Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај општег средњег образовања још увек су у изради и очекује се да њихова примена почне школске 2013/2014. године. Будући да су измене наставних планова и програма повезане са

У наставном програму ова област наставе има посебну функцију, а наставници се упућују на то да култури писменог изражавања посвете већу пажњу током целокупног реализовања наставе у средњој школи, али се акценат ставља на повезивање наставе културе изражавања и наставе књижевности, па програм у одељку *Упутство за остваривање програма* прописује да се већина предвиђених облика ове наставе непосредно укључује у наставу књижевности или припреме за израду школских писмених задатака (Правилник за средње стручне школе; Правилник за гимназије). Не би требало на овај начин приступати нити настави језичке културе нити настави књижевности, већ би требало ова два наставна подручја комплементарно посматрати и повезивати.

У зависности од типа гимназије број часова српског језика се значајно разликује. Највећи број часова српског језика и књижевности, разумљиво, предвиђен је у гимназијама друштвено-језичког смера: 5 часова недељно у оба разреда, односно 180 часова годишње у III разреду и 160 часова у IV разреду. У гимназијама општег типа настави српског језика недељно су додењена четири часа, односно 144 часова годишње у III разреду, док је у IV разреду планирано 148 часова годишње или четири часа недељно. Најмањи број часова предвиђен је за ученике гимназија природно-математичког смера, па ученици који похађају овај тип гимназије у III разреду имају 3 часа српског језика и књижевности недељно, односно 108 часова годишње, док у IV разреду слушају наставу овог предмета четири пута недељно, односно сто деведесет осам пута годишње (Правилник за гимназије). У програму за средње стручне школе, независно од подручја рада, постављени су врло високи циљеви и сложени задаци које настава српског језика и књижевности треба да испуни. Међутим, предвиђено је да у III, односно IV разреду средњошколци слушају овај предмет три пута недељно (Правилник за средње стручне школе). Годишње ученици III разреда имају 105 часова српског језика и књижевности, док им је у завршном разреду годишњи фонд часова смањен за 14% (90 часова) у односу на претходни разред. Дакле, ученици у средњим стручним школама у Србији имају најмањи број часова српског језика и књижевности.⁴⁵

применом образовних стандарда, овај податак указује да ће још неко време средњошколци у Србији изучавати културу изражавања према програмима који су написани пре две деценије.

⁴⁵ Професори српског језика и књижевности, који предају у школама у којима смо реализовали истраживање, као један од разлога за смањени број часова у стручним школама навели су часове практичне наставе које гимназијалци немају.

Како је написано у наставном плану и програму, у зависности од садржаја и узраста, фонд часова у оквиру трију тематско-програмских подручја наставе предмета Српски језик и књижевност у гимназијама распоређен је тако да је око 60% часова планирано за наставу књижевности, а за друга два подручја око 40 процената. Притом је за свако подручје исказан само укупан број часова.⁴⁶ Уколико се узме у обзир препорука састављача овог документа упућена наставницима да већину садржаја наставе културе изражавања уврсте у наставу књижевности, не експлицирајући на који начин би наставници требало то да учине, јасно је да се култура изражавања у средњој школи „утапа“ у наставу књижевности и да јој се делимична пажња посвећује на часовима исправљања школских писмених задатака, дакле четири пута годишње.

Пропорционално расподели часова овог предмета у гимназијама, наставни план и програм предвиђа да се број часова наставе културе изражавања такође разликује у односу на тип гимназије (Табела 3).

Табела 3: Планирани број часова за одвијање наставе културе изражавања у зависности од типа гимназије

| тип гимназије | друштвено-језички | | општи | | природно-математички | |
|---------------|-------------------|----|-------|----|----------------------|----|
| разред | III | IV | III | IV | III | IV |
| број часова | 35 | 30 | 20 | 18 | 19 | 18 |

Подаци у Табели 3 показују да се број часова за реализовање наставе културе изражавања у IV разреду у свим гимназија смањује. Број часова који је предвиђен за ученике гимназије друштвено-језичког смера мањи је за 14% у IV разреду него у III разреду. Поменути број часова у гимназијама општег и природно-математичког типа смањен је 10%, односно 5 процената. Такође, из Табеле 3 можемо запазити да план и програм прописује за наставу културе изражавања 43% мање часова у III разреду у општим и 46% мање часова у природно-математичким гимназијама, него у гимназијама друштвено-језичког смера. Ако посматрамо колико часова мање, у односу на матуранте из друштвено-језичких гимназија, имају ученици завршног разреда гимназија општег и природно-математичког смера, уочавамо да је у овим гимназијама планирано 40% мање часова за ово подручје наставе српског језика и књижевности (Правилник за гимназије).

⁴⁶ Овакав однос између наставних подручја предвиђа и текст наставног плана и програма за средње стручне школе (Правилник за средње стручне школе).

Увидом у актуелни план и програм запазили смо да су веома оскудни садржаји и објашњења у вези са тим понуђени за одвијање наставе културе изражавања у III и IV разреду⁴⁷, независно од тога који је смер гимназије у питању.⁴⁸ Попут стереотипа, у гимназијама стих типова у оба разреда планирани садржаји на крају имају следеће упутство: домаћи писмени задаци (читање и анализа на часу), четири писмена задатка годишње. Изузетак представља синтагма *сложенијих захтева* којом се синтагма *домаћи писмени задаци* проширује у упутствима датим за IV разред, такође у гимназијама свих типова.

Уочљива је склоност приређивача да садржаје за гимназије сва три смера изједначе, па у III разреду ученици изучавају у оквиру стилистике⁴⁹: *лексичку синонимију, вишезначност и избор речи, обично, ублажено и увећано значење речи*, као и *пренесена значења речи (фигуративна употреба именица, глагола и придева)*. Садржаји који се односе на писмене вежбе у овом разреду требало би да буду реализовани кроз писање новинарских вести, чланка, извештаја, интервјуа, коментара и сл., потом приказа књижевно-сценског или филмског дела и увежбавања технике израде писмених састава (Правилник за гимназије).

У IV разреду планирани садржаји су донекле оскуднији, али су идентични. Такође су садржаји подељени на две области: стилистика и облици писменог изражавања. Знање које би матуранати гимназија требало да усвоје, према упутствима из програма, односи се на функционалне стилове, али је, притом, наведено да се изучавају само одлике административно-пословног стила (молба, жалба, пословно писмо).⁵⁰ Облици изражавања су ограничени на приказ, осврт, расправу, књижевне паралеле и есеј (вежбања). Појављује се још једна област – правопис и у оквиру ње ученици би требало само да вежбају

⁴⁷ Исто се може рећи и за одвијање наставе културе изражавања у прва два разреда свих типова гимназија. У II разреду програмом је предвиђено да у области *језик* ученици изучавају основне принципе језичке културе и да буду упознати са начином коришћења приручника за неговање језичке културе (Правилник за гимназије).

⁴⁸ Због теме овог рада, усредсредимо се искључиво на садржаје који се односе на културу писменог изражавања.

⁴⁹ Појаве које ученици у овој области проучавају односе се на део стилистике познат као стилска селекција.

⁵⁰ Детаљнијим ишчитавањем целокупног текста наставног програма запазили смо да се ученици свих типова гимназија први пут у средњој школи сусрећу са термином *функционални стилови српског језика* у II разреду и то у делу овог документа који објашњава садржаје из језика, али се ни тада не дају прецизнија упутства о обиму и врсти грађе која би ученицима требало да буде презентована (Правилник за гимназије).

интерпункцију, која је свакако значајна, али није једина подобласт правописа битна за стицање ваљане писмености.

У наставном програму намењеном одвијању наставе српског језика и књижевности у средњим стручним школама налазимо идентичан текст, односно садржаје у делу који се односи на наставу културе изражавања као у програму писаном за реализовање наставе овог предмета у гимназијама (Правилник за средње стручне школе).

Иако су циљеви постављени тако да се код средњошколаца култура изражавања изгради на веома високом нивоу, запажамо да се у средњим школама у Србији настава културе изражавања, а посебно настава културе писменог изражавања у III и IV разреду реализује према задацима који нису сасвим прилагођени данашњем времену. Упутства у наставним програмима писана су прилично декларативно, уз употребу недовољно стручне терминологије и у извесној мери административним стилем, па наставници могу запасти у недоумицу како садржаје да реализују. Стиче се утисак да је култура изражавања у наставном плану и програму за завршене разреде средњих школа заступљена формално и да се проблем налази у програмским садржајима много више него у броју часова.⁵¹ Неопходно је израдити нове програме у којима би настава културе изражавања била систематичније, детаљније и прецизније конципирана, јер данашњим програмом нису задовољни кључни актери образовног процеса – наставници и ученици.

2.4. Култура писменог изражавања у уџбеницима и приручницима за српски језик у III и IV разреду средњих школа

Уџбеник представља основно средство при реализацији наставног плана и програма. Према се поред обавезних уџбеника у наставном процесу користе и различити приручници, уџбеник представља главну и незаобилазну књигу у којој је на систематичан и доступан начин изложено градиво из одређеног наставног предмета. Обавезне уџбенике прописује надлежни просветни орган, док за коришћење приручника просветна власт не

⁵¹ Врло сличне закључке у вези са заступљеношћу и организовањем културе изражавања у наставном плану и програму налазимо у радовима који су се овом проблематиком бавили анализирајући одвијање наставе културе изражавања у основној школи (Брборић 1998; Јањић 2008).

даје посебну сагласност.⁵² Бројни приручници, помоћу којих ученици долазе до додатних знања, на различите начине могу помоћи да се реализује наставни програм.

У средњим школама у којима смо обавили истраживање ученици употребљавају следеће уџбенике и приручнике.⁵³

Уџбеник и приручници намењени за реализовање наставе српског језика:

- Живојин Станојчић, Љубомир Поповић, 2010, *Граматика српског језика за гимназије и средње школе*⁵⁴;
- Љиљана Николић, Божидар Павловић, 2003а, *Језик и култура изражавања 3*;
- Љиљана Николић, Божидар Павловић, 2003б, *Језик и култура изражавања 4*.

Уџбеници који се користе у настави књижевности:

- Љиљана Николић, Босилка Милић, 2010а, *Читанка са књижевнотеоријским појмовима за III разред*;
- Љиљана Николић, Босилка Милић, 2010б, *Читанка са књижевнотеоријским појмовима за IV разред*.

Према одлуци Министарства просвете Републике Србије, школске 2010/11. обавезну уџбеничку литературу представљале су *Граматика* и *Читанке*, док је коришћење приручника *Језик и култура изражавања* било факултативно.⁵⁵

Увидом у поменути уџбеничку и приручничку литературу запазили смо да осим у приручнику, у уџбеницима нема садржаја који се директно односе на културу изражавања.

⁵² У овом раду анализираћемо искључиво уџбенике и приручнике које су у настави српског језика и књижевности користили ученици и наставници у средњим школама у којима смо реализовали истраживање. Подразумева се да то није једина уџбеничка и приручничка литература намењена средњошколцима.

⁵³ Запазили смо да и у овом сегменту наставног процеса између гимназија и средњих стручних школа нема разлике, будући да ученици у гимназијама свих типова и средњим стручним школама користе исте уџбенике чији је издавач Завод за уџбенике. Иако је средином претходне деценије либерализовано тржиште уџбеника, постоје мишљења да монопол Завода за уџбенике није заиста укинут и да либерализација тржишта за сада није донела очекиване резултате. Настали су нови проблеми, јер садржаји нових уџбеника нису усаглашени, не постоје јасни нити јединствени критеријуми на основу којих се оцењује квалитет уџбеника (Николић 2010: 182). Додали бисмо да општа употреба обавезних уџбеника, које у овом раду анализирамо, може упућивати на то да је монопол заправо декларативно укинут.

⁵⁴ Поменути граматика представља званичан уџбеник за средње школе од 1989. године.

⁵⁵ У разговору са наставницима, који предају ученицима чије смо знање тестирали, сазнали смо да приручник *Језик и култура изражавања* већина ученика не употребљава, већ овај приручник углавном користе наставници да би припремили писмене вежбе из језика и културе изражавања.

Заправо, у Читанкама су елементи културе писменог изражавања вешто уклопљени у методичку апаратуру намењену рецепцији књижевноуметничког дела, која је незамислива без описивања, извештавања, препричавања, уочавања језичко–стилских особина текста.

У Приручнику, за који морамо поновити да не припада обавезној литератури намењеној средњошколцима, вежбања која се налазе испод поднаслова *култура изражавања* изједначавају се са вежбањима из стилистике.⁵⁶ Ипак, у Практикуму намењеном ученицима оба разреда издваја се поднаслов *облици писменог изражавања* и у оквиру овог потпоглавља понуђена су вежбања која се у млађем разреду односе само на једну врсту изражавања – приказ, док се у IV разреду поред приказа, чије се увежбавање понавља, дају задаци за вежбање писања следећих облика изражавања: осврт, есеј, расправа.

Прво издање *Граматике српског језика за гимназије и средње школе* из 1989. године потписала су тројица аутора – Живојин Станојчић, Љубомир Поповић, Стеван Мицић и назив уџбеника био је *Савремени српскохрватски језик и култура изражавања*. Као што из наслова можемо видети, осим граматике, тадашњи уџбеник за средњошколце садржао је део који се тицао културе изражавања. Ученицима су биле понуђене лекције у којима је са теоријског и практичног аспекта размотрена проблематика у вези са типовима текстова, реториком и функционалном стилистиком. Одељак који се односио на културу изражавања био је значајно мањег обима него део уџбеника који се тицао питања из језика. Но, без обзира на то, могао је подстицајно деловати на интересовање ученика за питања која су у вези са језичком културом, као и на мотивацију наставника српског језика и књижевности да у средњошколској настави више пажње посвете теоријским и практичним сарджајима из ове области наставе српског језика. Можда се један од чинилаца, због којих култура изражавања, односно култура писменог изражавања српских средњошколаца није на задовољавајућем нивоу, може потражити у чињеници да сем у првом издању средњошколског уџбеника за српски језик, ни у једном другом издању обавезног уџбеника за средњу школу до данас није било одељака који су посвећени култури изражавања.

⁵⁶ О садржајима из стилистике које налазимо у поменутој уџбеничкој и приручничкој литератури говорићемо детаљно у одељку 3.2.

На основу прегледа наставних програма и текстуалне грађе анализираних уџбеника и приручника опажамо да култури писменог изражавања није посвећено много пажње. Штавише, у обавезним уџбеницима садржаји везани за ово подручје наставе српског језика и књижевности нису заступљени, јер су уџбеници наклоњени темама из граматике и књижевности. Стиче се утисак да су настава а и избор садржаја културе изражавања у завршним разредима средњих школа препуштени наставницима и да је језичка култура донекле запостављена, па овај веома битан аспект наставе језика и књижевности средњошколски професори реализују према сопственој савести и нахођењу, а не према прецизној и јасној регулативи датој у програму и у уџбеницима.

III СТИЛИСТИКА И ЊЕНО МЕСТО У ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ

Појам *стил* је веома комплексан и током времена је добијао широки спектар значења. Његова сложеност огледа се у томе што се овај појам не тиче само стилистике у ужем смислу. Стога је тешко наћи дефиницију која обједињује сва његова значења.

Два основна значења термина стил формулисали су Платон и његов ученик Аристотел. Стил означава специфичну особину, „квалитет који једно дело има, а друго нема”, мисли Платон (Платон 1999:124). Аристотел објашњава да је стил генерички појам који одређује различите особине дела, па га свако дело има, истичући да се генерички појам односи на књижевни род (Аристотел 1988: 74). Посебну пажњу у својим делима о реторици он посвећује метафори. Без обзира што између ове двојице великих филозофа постоји суштинска разлика у теоријским поставкама стила, запажамо да и један и други говоре о категоријама у књижевности.⁵⁷ Античка реторика била је пренета и у средњи век.

Раскинувши везаност за антички реторички систем младограматичари постављају научну основу модерне стилистике (Раденковић 1974: 18). Постављајући нормативност граматике, сматрали су да се стилистика умногоме ослања на граматiku и да због тога и није ништа друго до примењена граматика.

Претечом и зачетником модерне стилистике можемо сматрати Фердинанда де Сосира, једног од највећих лингвиста свих времена и женевску лингвистичку школу коју

⁵⁷ О неоспорно уској кореспонденцији између језика и књижевности, посебно у настави, нећемо овом приликом говорити, с обзиром на основни циљ рада.

одликује изразита оријентација према студијама емоционалног – стилистичког у језику (Ивић 1990: 184).

Ослањајући се на Де Сосирово учење о језику Бали, познат као оснивач рационалне стилистике, објашњава да стилистика проучава афективне чињенице језичког система са гледишта њиховог емоционалног садржаја (Bally 1965: 116). Његово начело афективности језичког израза замењено је касније термином експресивност језичког израза.

За Виноградова стил и језик представљају јединствен систем међусобно повезаних елемената (Виноградов 1971: 13). Стилистика језика или, према његовим речима, структурна стилистика описује, класификује и објашњава узајамне односе, везе и узајамна дејства, односно утицај разних система, облика речи, редова речи и конструкција унутар структуре језика.

Пјер Гиро у својој *Стилистици* констатује да „реч стил још може да буде повод за свакојак интерпретације и за свакојак збрке и додаје да стил представља начин да се изрази мисао посредством језика, а да је стилистика проучавање лингвистичког израза” (Гиро 1964: 5–6).

Осим што дају исцрпан преглед развоја стилистике од шездесетих година 20. века до 1980. године, Картер и Симпсон се баве и дефинисањем књижевне и лингвистичке стилистике (Carter and Simpson 1989: 4). Према мишљењу ових аутора, *лингвистичка стилистика* представља најчистији облик стилистике. *Књижевна стилистика* се бави постављањем основа за потпуније разумевање, оцењивање и тумачење текстова у којима је аутор у средишту, постављањем анализе на више нивое, а не свођење „на крутост једног, што се испољава у многим истраживањима у области лингвистичке стилистике” (Carter and Simpson 1989: 7).

Познати граматичар нашег језика Маретић дефинише реч *стил* као „начин писменог изрицања мисли”, а *стилистику* као „науку о стилу”. Он истиче да „стилистика не пита, што је речено, него како је речено, јер стилистика поред граматичке правилности тражи укус, а тај не пита за садржај” (Маретић 1931: 575–576).

Проучавајући однос између *граматике* и *стилистике* Белић, између осталог, каже да иако се једним својим делом стилистика удаљава од граматике, она има „исту грађу као граматика”. Према речима овог великана лингвистичке мисли, стилистика „управо црпе

своју грађу из одељака граматичких о речима уопште, њиховим значењима и о синтакси” (Белић 1939: 2).⁵⁸

У настојању да прецизније одреди термин *стилистика* и њен предмет *стил*, Вуковић закључује да је стил један од најконтроверзнијих и најнеухватљивијих међу појмовима којима оперишу хуманистичке науке, као и да о суштини тог појма не постоји висока сагласност (Вуковић 2000: 17).

Вејлс се противи дефинисању стилистике као искључиво лингвистичке или литерарне, јер, према њеном схватању, лингвистичка стилистика се такође односи на врсту стилистике која се не бави примарно литерарним текстовима, већ и унапређивањем лингвистичких модела. У закључку ауторка износи став да нема прецизних дефиниција стилистике, пошто се овај појам непрекидно редефинише и модификује (Wales 2001: 373).

Разматрајући језик као систем знакова, посматрајући стил и стилистику кроз призму различитих теорија о језичком знаку и након синхронијског и дијахронијског представљања многобројних начина на које су водећи светски и наши лингвисти и стилистичари објаснили овај појам, у књизи *Увод у филозофију стила* стилистика је дефинисана на следећи начин: „Стилистика је наука о семиолошкој структури знака: о начину уобличавања, природи и ефицијентности њеној” (Симић 1997: 247). Анализирајући стилистику језика уопште и стилистику појединачног језика аутор закључује да „стилистика језика мора и може имати општи смисао, попут опште лингвистике”, а да „стилистика датог језика – нема сумње – кореспондира на једној страни са општом стилистиком, а на другој са граматиком тога језика, његовом лексикологијом, фразеологијом, семантиком, синтаксом или сл.”... (Симић 1999: 127).

3.1. Удео стилистике у наставном плану и програму за III и IV разред средњих школа

Анализа плана и програма за III разред гимназија и средњих стручних школа⁵⁹ (Правилник за гимназије; Правилник за средње стручне школе) показује да се ова научна

⁵⁸ Анализирајући Белићеве радове посвећене стилистички, Ковачевић констатује да се од свих области језика Белић понајмање бавио стилистиком, али да је стилистику сматрао једном од најзначајнијих области истраживања књижевног језика (Ковачевић 2000а: 127–128).

⁵⁹ Садржаји који се у наставним програмима односе на одвијање наставе српског језика и књижевности идентични су у средњим стручним школама и гимназијама свих типова.

дисциплина изучава у оквиру наставе језика, књижевности и културе изражавања.⁶⁰ У наставној области *језик* у свим типовима средњих школа програм наводи да се у делу, који се односи на лексикологију, изучавају стилске вредности лексема и фразеолошких јединица. Такође, наставницима је сугерисано да ученицима укаже на повезаност између лексике и функционалних стилова, али није прецизирано на који начин би требало реализовати овај задатак.

У истом разреду и такође у свим средњим школама у Србији програм у наставној области *књижевност* прописује да би ученици требало да проучавају средства књижевноуметничког изражавања (Правилник за средње стручне школе). Ученици се упознају са правилима нормативне стилистике, односно са фигурама и тропима – стилским фигурама, јер је предвиђено да се у гимназијама изучавају следећи поступци стилске транспозиције: метонимија, синегдоха, парадокс, алузија, апострофа, реторско питање, инверзија, елипса, рефрен. Нешто је другачији садржај програма за ученике који похађају средње стручне школе, пошто би њихово знање у овој области требало усредсредити на метафору, персонификацију, алегорију, иронију, сарказам, асиндет, полисиндет, анафору, епифору, симплоху, ономатопеју, алитерацију, асонанцу и игру речима.

У IV разреду и у средњим стручним школама и у гимназијама програм предвиђа да се садржаји, који се односе на стилистику, изучавају само у области наставе културе изражавања о чему је већ било речи.

Премда садржаји из стилистике имају своје место у свим подручјима наставе предмета *Српски језик и књижевност*, из изложеног прегледа програма уочавамо да се стилистика у средњим школама недовољно учи, да се изучавају само поједини њени делови и да тако организована настава, која се односи на стилистичке аспекте језика, омогућава да ученици само делимично упознају ову научну дисциплину. Искуства из школске праксе показују да се знање о стилистици које ученици стекну у средњој школи у највећој мери тиче стилских фигура и њихове примене у текстовима које ученици пишу.

⁶⁰ С обзиром на то да смо детаљно описали садржаје који се изучавају у настави културе изражавања у III и IV разреду у средњим школама у Србији, изложићемо наставне садржаје из стилистике који се јављају у другим двама наставним подручјима.

3.2. Стилистика у уџбеницима и приручницима за III и IV разред средњих школа

Посебна врста учења коју уџбеник треба да подржи јесте формално школско учење које је специфично по томе што систематски, посредством добро осмишљених и сегментираних садржаја, уводи ученика у једну научну дисциплину. Његова жанровска особеност јесте управо његова „моћ” да подржи усвајање целовитог знања о одређеној научној области. Анализирајући у уџбеницима и приручницима поједине садржаје који се односе на стилистику уочили смо да је највише пажње посвећено функционалним стиловима и нормативној стилистици.

У *Граматици српског језика* о стилистици се говори у контексту стилистике функционалних стилова и лексикологије (полисемија, фразеологија). У вези са раслојавањем језика, дат је кратак преглед функционалних стилова у којима се српски књижевни језик остварује (Станојчић, Поповић 2010: 25–26). Нешто више пажње аутори посвећују књижевноуметничком стилу и нестандартним варијететима књижевног српског језика који се пре свега појављују у разговорном функционалном стилу.

Експресивна страна фразеологизама у овом уџбенику посматра се кроз њену улогу у функционалним стиловима. Стога је подела фразеологије у корелацији са облашћу употребе језика (Станојчић, Поповић 2010: 204).⁶¹ Сваку област фразеологије аутори након дефиниције поткрепљују бројним примерима. Посебан акценат аутори стављају на улогу фразеолошких јединица терминолошког карактера истичући њено место у фразеологији.

Истакли бисмо да овај уџбеник на свеобухватан начин приступа анализи језичког система и да су унети актуелни приступи које доносе нови лингвистички правци развоја лингвистике. Међутим, изузев наведених корелација, стилистика се не доводи у везу са осталим областима граматике.

Најчешће се у обема читанкама о стилском нијансирању језика говори у вези са улогом стилских фигура у књижевном тексту. Притом се ученици на тропичност и фигуративност књижевноуметничких дела упућују кроз питања за проучавање, интерпретације и упутства за самостални рад која се налазе на крају текстова. Запажамо да

⁶¹ Осим функционалностилске поделе, такође у кратким цртама, изложена је емоционалноекспресивна подела фразеологизама.

се истиче стилска вредност фигуре у појединачном тексту, односно њена стилогеност. На пример, ауторке у читанкама сугеришу да ученик испита да ли емоционалном стању јунака из поеме *Облак у панталонама* одговарају „пренаглашена стилска средства (хипербола, метафора, метонимија)...” (Николић, Милић 2010а: 153). У одељку који је посвећен *методологији проучавања књижевности* као једна од метода спомиње се *лингвостилистичка* која је, према речима ауторки, посебно значајна ако анализа „има за циљ испитивање естетских ефеката стила књижевног дела” (Николић, Милић 2010б: 52).

Приручник или Практикум, како га аутори називају, *Језик и култура изражавања* конципиран је тако да садржи и теоријски осврт, односно Речник језичких термина и појмова и практичне задатке прилагођене наставном плану и програму за језик и културу изражавања. У Практикуму за III разред стилска вежбања се сврставају и у део који се односи на језик, тачније на лексикологију и у одељак који носи наслов *култура изражавања*. Кроз различите врсте задатака ученици се упућују на уочавање стилске вредности лексема, на стилску функцију фразеологије, полисемије, синонимије и антонимије, као и на одређивање особина публицистичког стила и облика новинарског изражавања. У приручнику *Језик и култура изражавања 4* задаци из стилистике односе се искључиво на особине административног функционалног стила.

На основу изложеног уочавамо да се стилске особености језика изучавају у контексту функционалностилских садржаја и правила нормативне стилистике, односно стилских фигура. Улози фигуративности језичког израза, али углавном у књижевноуметничким текстовима, посвећена је посебна пажња. У области функционалне стилистике садржаји се у највећој мери тичу двају функционалних стилова: публицистичког и административног, премда је значајна и заступљеност стилских одлика лексема у различитим сферама употребе језика. Дакле, садржаји који се односе на стилистику у овим уџбеницима и приручницима у сагласности су са наставним програмом за српски језик и књижевност за поменути узраст ученика, што не подразумева њихову потпуну ефикасност, посебно ако имамо у виду да се може поставити питање обухватности и адекватности анализираних наставних програма.

IV МЕСТО ПРАВОПИСА У СРПСКОМ ЈЕЗИЧКОМ СИСТЕМУ И У ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ

Није, у потпуности, једноставно одговорити на питање шта означава термин *правопис*, будући да у језичкој литератури и у енциклопедијама налазимо различита тумачења овог појма. Навешћемо поједина објашњења термина правопис.

- Термином правопис означава се скуп правила којима се прописује употреба графема и интерпункцијских знакова, писање великих и малих слова, састављено и растављено писање речи, писање скраћеница, као и изговор и писање имена из других језика. Термином правопис означава се и сам начин писања (Николић и др. 2003: 75).
- Суштински идентитет речи изражава се правилним избором и редоследом графема – правописним правилима датог језика (Кристал 1995: 204).

Правопис садржи норму за писани језик која указује на правилне облике и на најчешће грешке које се јављају при писању (Дешић 1998а: 148).⁶² Пожељно је да норма буде еластична и да се након одређеног времена мења, сходно променама које се дешавају у језику и у друштву уопште (Дешић 2004: 7). Оправдане су само мање измене правописних правила, које не би требало чинити сувише често.

Правопис српског језика је *фонетско-фонолошки* (Симић 1994) и као такав се примењује од времена Вука Карацића. Одступања од фонетско-фонолошког начела „допуштена су када је у сложеним и изведеним речима – због неодређености, или пак вишеструкости изговора на споју – тешко утврдити њихов гласовни састав” (Симић 2006: 9). У предговору *Правописа српскохрватског књижевног језика* стоји да је „наш правопис прост и природан; али да он има једну тешкоћу: он тражи од оних који се њиме служе да мисле примењујући га (Белић 1999: 11).

Данашњи правопис српског књижевног језика и његова решења представљају резултат правописне еволуције код Срба од 1818. године и Вуковог *Српског ријечника*. Тај еволутивни ток имао је мањих измена, али не и великих правописних преокрета. Промене

⁶² У области правописа нормативистика је „надлежна за то какав је тип правописа примењен у датом језику (фонетски, етимолошки или сл.), какве су опште могућности књижевног језика за његову доследну или недоследну примену, и какав је став, каква традиција и какви друштвени односи у којима дати правопис функционише” (Симић 1994: 18).

правописних правила могу се окарактерисати као разрада постојећег стања и трагања за бољим решењима.

Током последње деценије 20. века Срби су добили неколико правописних приручника различитог обима и намене.⁶³ Од свих ортографских приручника у службеној употреби од 1997. године, односно 2000. године су *Правопис српскога језика* Матице српске из 1993. године⁶⁴ и ауторски *Правопис српског језика*⁶⁵ Милорада Дешића из 1994. године. Актуелни *Правопис српскога језика (измењено и допуњено издање)* објављен је 2010. године.

Настави правописа припада значајно место у нашем образовном систему. Њен циљ је стицање ортографских навика до којих се долази усвајањем и применом у пракси система правописних правила и систематским организовањем одговарајућих вежби (Дешић 1997: 119). Услов за настанак складног система правила јесу јединствени принципи на којима она почивају. Неопходно је ученике упознати и са основним принципима правописне норме и са главним правилима (Дешић 1998б).

Осим упознавања ученика са садржајима из правописа и примењивања правописних вежбања како би правописна норма у пракси била задовољена, наставник има задатак да покаже важност и високу вредност правописног начела „пиши као што говориш“⁶⁶, као и да укаже на еластичну стабилност којом се ортографска норма одликује.⁶⁷ Дакле, наша правописна норма није хомогена, већ се у њој распознаје више

⁶³ У том периоду појавило се више од 10 правописа и правописних приручника. Иако један језик може имати само једну ортографску норму, не значи да не може бити више правописних приручника, али они морају у правописним решењима бити у целини сагласни. Не можемо рећи да је тако било са ортографским приручницима после 1991. године.

⁶⁴ Крајем школске 2010/2011. године, када смо обавили истраживање у средњим школама, *Правопис српскога језика* из 1993. године тек је неколико месеци престао да важи и у школи и у општој употреби.

⁶⁵ Ауторски правописни приручник у свом поднаслову има одредницу *Приручник за школе* и употребљава се у наставне сврхе.

⁶⁶ Први део начела „пиши као што говориш, а читај као што је написано” Вук „наследио” од Саве Мркаља, који је овај принцип преузео од немачког филолога Аделунга. Аутори *Правописа српскога језика са речником* констатују да је у крилатици „пиши као што говориш” „садржано важно правописно упутство по којем у писању треба да се огледа изговор” (Симић и др. 1993: 11). Други део „читај као што је написано”, напомињу аутори, додао је сам велики реформатор, јер је веровао да је „много здравије држати се говора него неодређених и нејасних регула славеносербског језика”.

⁶⁷ Термин еластична стабилност објашњава скуп појава којима је књижевни језик непрекидно изложен, а које га чине јединственим у обављању функција, а нејединственим у облицима и развојним смеровима (Симић 1991б: 49).

слојева, па је и вредност начела и принципа које би требало ученици да усвоје у сваком од њих другачија (Симић 1994: 44-47).⁶⁸

Настава правописа је доста сложена јер захтева повезивање различитих области, на пример, говора и писаног изражавања, с обзиром да су поједина правила везана за фонетику и фонологију, потом за морфологију, синтаксу, лексику и др. Сем тога, повезивања, а самим тим и усложњавања у практичној примени има и у односу између матерњег и страног језика, што је посебно изражено у транскрипцији. Да би правописна норма била имплементирана кроз наставу правописа и коришћена у спонтаној писаној комуникацији, неопходно је ученике упознати и са основним принципима ортографске норме и са главним правилима. Притом, наставници би требало да настоје да примењују оне наставне методе које у највећој мери омогућавају да ученици активно усвајају ортографска правила, као и да она буду поткрепљена бројним примерима из свакодневне комуникације.

4.1. Правопис у наставном плану и програму за III и IV разред средњих школа

Наставни планови и програми изузетно су значајни за сваки предмет и на основу њих се реализује настава и наставни процес, па је и настава правописа њима одређена. Наставни програм из српског језика и књижевности структуриран је тако да наставу правописа преноси како кроз рад на граматички која дефинише језичке законе, тако и кроз обраду књижевног текста који представља најбољи образац писменог изражавања.

Ученици се срећу већ у првом разреду основне школе са појединим правописним правилима. Тада почињу да се упознају са употребом тачке, упитника и узвичника на крају реченице и с писањем великог слова на почетку реченице и код имена. Учење правописа прати ученике током целог основношколског и средњешколског образовања, што указује на значај правописних правила и правописних садржаја. Средњошколска настава језика, па тако и правописа, подразумева познавање, систематизовање и проширивање знања стеченог у основној школи.

⁶⁸ Слојеви се најпре издвајају према граматичким нивоима, јер сем бележења гласова, правописом се регулише обележавање речи, као и односи у јединицама вишег реда. На пример, писање великог и малог слова није у вези са изговором, већ са лингвистичким и друштвеним статусом јединица које се њима обележавају.

У наставном програму за ученике завршних разреда гимназија и средњих стручних школа правописне теме се односе на две ортографске области: прилагођено писање имена из страних живих језика (транскрипција) и интерпункција. Правописна правила из ових двеју области изучавају се у оквиру наставних јединица из језика и културе изражавања.

Састављачи програма за српски језик и књижевност (Правилник за средње стручне школе; Правилник за гимназије) прописали су да ученици у III разреду допуне своје правописно знање примерима који се односе на основне принципе транскрипције речи из страних језика само као део наставе језика, али се ни квантитет нити избор тема не експлицира. За матуранте средњих школа наставни програм предвиђа да изучавање принципа које налаже ортографска норма заокруже увежбавањем правила о писању интерпункције. Ова наставна јединица представља саставни део наставе језика и културе изражавања, јер се претпостављамо, пошто није назначено у документу, теоријска разматрања ове наставне јединице реализују током наставе језика, а њихова практична примена, односно вежбања, како стоји у документу, остварују се у оквиру наставе културе изражавања. Питање квантитета и избора тема већ смо помињали, па се та констатација преноси и на ову наставну јединицу. Дакле, правила која ће у вези са писањем интерпункције матуранти имплементирати, допунити и увежбати искључиво зависе од наставника, њихове динамике рада и значаја који наставник придаје овом комплексном садржају језика и културе писменог изражавања.

Заступљеност наставе правописа на крају средњошколског образовања врло је оскудна.⁶⁹ Чини се да је у наставном програму за гимназије и средње стручне школе присуство наставних садржаја из ове области формалне природе. Овим документом није предвиђено довољно практичних, али ни теоријских тема из ортографије, па се можемо запитати да ли се овако структурираним програмом препознаје значај и функција коју правописна норма има за ефикасно одвијање наставе културе писменог изражавања, али и

⁶⁹ Што се тиче садржајног и тематског опуса, током средњошколске наставе језика и културе изражавања, евидентно је да се много мање простора оставља правопису, што потврђује и извод из програма за први и други разред средњих школа, тј. онај његов део који се тиче правописа (Правилник за гимназије; Правилник за средње стручне школе). У I разреду је предвиђено да буду обрађене следеће правописне теме: основни принципи правописа српског књижевног језика, правописи и правописни приручници (и служење њима), писање великог слова и вежбе писања великог слова. За ученике II разреда програм прописује утврђивање и допуњавање правила из следећих области правописа: састављено и растављено писање речи, правописни знаци, скраћенице, растављање речи на крају ретка, вежбање писања бројева, одричних облика глагола и скраћеница. У наставном програму уочавамо и терминолошку неусклађеност са званичним правописом.

шире, за адекватно реализовање целокупног образовног процеса. Правописно знање свакако није најважнији део језичког система, али најочљивији јесте, јер се односи на записано и тешко се може правдати непажњом или омашком. Уколико имамо у виду уочљиве примере репрезентативне неписмености на свим нивоима, неопходно је израдити нови наставни план и програм који ће детаљније и организованије конципирати нацрт наставе правописа у средњој школи, посебно у завршним разредима, због чињенице да већина говорника српског језика престаје да дограђује своје језичко знање након завршене средње школе.

4.2. Правопис у уџбеницима и приручницима за III и IV разред средњих школа у Србији

Поменута уџбеничка и приручничка литература углавном је прилагођена наставном програму по методским задацима које остварује, што се односи и на наставу правописа. У време када смо обавили истраживање у наставној пракси примењивала су се два правописа који су били у службеној употреби и који су у добром сагласју – *Правопис српскога језика (измењено и допуњено издање)* Матице српске из 2010. године чији су приређивачи Митар Пешикан, Јован Јерковић и Мато Пижурица, као и *Правопис српског језика* Милорада Дешића (1994) који се користи у наставне сврхе. Премда су просветне власти за школску 2010/11. годину одобриле за употребу у настави оба правописа, они нису припадали обавезној уџбеничкој литератури.⁷⁰ Стога ћемо, за потребе овог истраживања, анализу улоге правописних партија у уџбеницима и приручницима ограничити на литературу о којој је већ било речи.

Осим у приручнику *Језик и култура изражавања* за III и IV разред, правописној норми обавезни уџбеници не посвећују пажњу. У вези са транскрипцијом речи из страних језика, запажамо да се у задацима у Практикуму акценат ставља на прилагођавање писања речи из класичних језика, потом енглеског, француског и турског, док вежбања која се односе на уобличавање друге лексике у приручнику за III разред нису дата. Практикум

⁷⁰ С тим у вези, у школама у којима смо обавили истраживање наставници не инсистирају на томе да ученици купе *Правопис*, а као једно од оправдања за овакав став наводе неповољне економске околности.

писан за матуранте садржи задатке који се тичу писања интерпункције и спојеног и одвојеног писања речи. Вежбања којима се систематизују правописна правила о примени интерпункције веома су разноврсна и обухватају проверу знања о употреби готово свих интерпункцијских знакова. Задаци који помажу матурантима да уобличе своје знање о састављеном и растављеном писању лексема тичу се појединих правила из ове правописне области, и то правила која налажу како би на правописно допустив начин требало писати негацију уз именице, глаголе, заменице, придеве и прилоге. Осим изнетих садржаја, Практикум не садржи друге задатке који су у функцији допуњавања правописног знања ученика.

С обзиром да прате наставни програм, обавезни уџбеници и практикуми не нуде довољно правописних партија. Међутим, у поређењу са улогом коју у уџбеничкој и приручничкој литератури имају култура писменог изражавања и стилистика, садржаји из правописа су значајно мање заступљени. У завршним разредима, када би требало систематизовати, проширити и проверити познавање свих правила ортографске норме, ученицима се у литератури нуди изузетно мали избор који не може допринети сврсисходном примењивању правописне норме у свакодневном животу, чему би настава правописа, преваходно, требало да буде посвећена.

V НОРМАТИВНИ АСПЕКТИ КУЛТУРЕ ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА СРЕДЊОШКОЛАЦА

У овом поглављу биће анализирани нормативни аспекти писменог изражавања ученика средњих школа, при чему је нормативност/ненормативност основни критеријум анализе која обухвата ортографију и присуство нестандартних идиома српског језика. Варијабле истраживања спадају у социодемографске: а) тип средње школе (гимназија и средња стручна школа); б) разред (III и IV) и в) дијалекатско подручје, односно град у коме ученик похађа средњу школу (шумадијско-војвођански дијалекат – Београд и Нови Сад; косовско-ресавски дијалекат – Крушевац и Јагодина).

Анализирани садржај чине одговори средњошколаца на питања из теста којим смо проверавали колико су овладели правописном нормом и одговори ученика на питања из упитника који се тичу утицаја нестандартних идиома на писмено изражавање средњошколаца. У овом поглављу анализирали смо и биографије и школске писмене задатке у којима смо такође проверавали колико средњошколци познају ортографску норму српског језика.

5.1. Ортографска норма

У овом потпоглављу разматраћемо постигнуће ученика на тесту из правописа. Примарни показатељ представљаће укупно постигнуће средњошколаца на тесту, а секундарни ће се односити на постигнуће ученика на појединачна питања у тесту, односно на постигнуће које су ученици показали у вези са законитостима у појединим ортографским областима.

Тест се састојао од питања⁷¹ отвореног и затвореног типа. Питања су се тичала норме из следећих правописних области: *писмо, велико слово, гласовне промене и односи*

⁷¹ Питања на која су ученици одговарали даћемо у њиховом изворном облику, односно примери питања из теста садржаће неправилно написане облике оних речи које су представљале предмет провере колико су средњошколци овладели правописном нормом.

гласова, спојено и одвојено писање речи, интерпункција и скраћенице (Правопис српскога језика 1993).⁷²

Први задатак у тесту односио се на то да реченицу – ЗА ШТО ЗОРИЦИН КОЛЕГА ЛЕКАР У НИШКОМ НИТЕКСУ НЕ БРИНЕ О НЕГИ РАДНИЦА – ученици препишу исправно и да ставе одговарајући знак интерпункције. Предмет правописне анализе у оквиру овог захтева представљале су следеће речи, односно познавање ортографске норме у следећим правописним областима: *Зашто* (велико слово и спојено и одвојено писање); *Зоричин* (велико слово и гласовне промене и гласовни односи); *нишком* (велико слово); *Нитексу/НИТЕКС-у* (скраћеница); *не брине* (спојено и одвојено писање речи); *нези* (гласовне промене и односи гласова), *упитник* на крају реченице (интерпункција).⁷³

Други задатак био је сличан претходном али је садржао и нешто сложеније захтеве. Ученици су имали задатак да препишу исправно следећу реченицу – ГОСПОДИНЕ МИЛИВОЈЕВИЋУ РАДО БИ ВАМ СЕ ПРИДРУЖИЛА У СПЛАВАРЕЊУ ТАРОМ АЛИ ОД 7 ДО 14 МАЈА ПУТУЈЕМ У ПАРИС НА МЕЂУНАРОДНИ КОНГРЕС КОЈИ ОРГАНИЗУЈЕ ГЕНЕРАЛНИ ДИРЕКТОР УНЕСК-а ИРИНА БОКОВА – и да употребе одговарајуће интерпункцијске знаке. Анализа се односила на следеће речи: *Господине* (велико слово); *Миливојевићу* (велико слово); *запета* (интерпункција); *бих* (гласовне промене и гласовни односи); *Вам* (велико слово); *Таром* (велико слово); *запета* (интерпункција); *од 7. до 14. маја* (интерпункција); *Париз* (велико слово и гласовне промене и гласовни односи); *међународни конгрес* (велико слово); *запета*

⁷² У време када смо тестирали ученике на снази је био Правопис из 2010. године. Међутим, пошто су се средњошколци управо школске године када смо реализовали истраживање сусрели са новим издањем Правописа и будући да су нам и њихови наставници сугерисали да није било довољно времена да ученици имплементирају и спонтано примењују измене које доноси ново издање Правописа, у интерпретирању резултата средњошколаца на правописном тесту позивамо се на норму *Правописа српскога језика* из 1993. године, односно на школско издање овог Правописа из 1995. године. За овакав приступ анализи постигнућа ученика у области правописа одлучили смо се и због тога што су средњошколци III и IV разреда једанаест, односно десет година правописна начела усвајали према Правопису из 1993. године.

⁷³ Упоредивши решења задатих примера која се налазе у *Правопису* из 1993. године са решењима која доноси актуелни Правопис из 2010. године, нисмо запазили разлику у писању ових облика речи, осим у писању речи *ауто-пут*. Наиме, претходни *Правопис* прописивао је да се формант *ауто* пише спојено са именицом *пут* (Правопис 1993, т. 49е), док *Правопис*, који је сада на снази, налаже да се овај склоп пише као полусложеница, односно са цртицом: *ауто-пут* (Правопис 2010, т. 84). С обзиром на образложење које смо у вези са овим дали, у оцењивању исправности одговора средњошколаца придржаваћемо се решења које је дато у *Правопису* из 1993. године.

(интерпункција); *Унеска/УНЕСКО-а* (скраћеница); *Ирина Бокова* (велико слово); *тачка* на крају реченице (интерпункција).

У трећем задатку смо желели да испитамо да ли ученици у номинативу једине речи *давалац* (гласовне промене и гласовни односи) поштују гласовни однос *л* и *о*, као и да ли у номинативу множине именице *издајица – издајице* (гласовне промене и гласовни односи) пишу сугласник *ј*.

Четврти захтев такође се тичао правописне области *гласовне промене и гласовни односи*. Ученици су имали задатак да од неколико понуђених комбинација речи препознају низ у коме су све три речи (*запаљење, Миличин, једанпут*) исправно написане.

Сличан проблем поставили смо и у наредном задатку. Наиме, требало је да ученици препознају комбинацију у којој су речи *потпредседник, отпаци, хемијски, ишарати* написане на начин који допушта правопис.

Претпоследњи, шести, задатак тичао се правописне области *спојено и одвојено писање речи*. Ученици су имали више понуђених речи међу којима је требало да подвуку само следеће исправно написане речи: *светлоплав, аутопут, 48-часовни, ни у чему, са мном, уза ме*.

У последњем задатку од ученика смо захтевали да напишу компаратив придева *строг, висок* и *гладак – строжи, виши* и *глађи/глаткији* (гласовне промене и гласовни односи).

5.1.1. Анализа укупног постигнућа средњошколаца на правописном тесту

Имајући у виду да су средњошколци одговарали на питања која су релевантна за поменути узраст, као и то да су питања обухватила део правописне проблематике којом је требало да ученици овладају током наставе српског језика у основној школи, очекивали смо да средњошколци завршних разреда немају већих проблема да ураде овако конципиран тест из правописа. Међутим, резултати анализе показују да ниједан ученик није одговорио на сва питања у тесту не одступивши од правописне норме ниједанпут (Табела 4), што је донекле изненађујуће.

Такво правописно знање средњошколаца може се оценити као не сасвим задовољавајуће, с обзиром на то да ученици не поштују у потпуности ортографска

правила, односно правописно знање које су ученици стицали током вишегодишњег школовања донекле је имплементирано и функционално.

Табела 4: Постигнуће ученика на тесту из правописа – гимназије и средње стручне школе III и IV разред

| | ПИТАЊА | | | | | | |
|---|--------|-------|-------|------|-------|------|-------|
| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. |
| Број ученика који су одговорили на питање | 0 | 1 | 329 | 478 | 514 | 6 | 339 |
| Изражено у процентима | 0% | 0,2% | 56,4% | 82% | 88,2% | 1% | 58,1% |
| Број ученика који нису одговорили на питање | 583 | 582 | 254 | 105 | 69 | 577 | 244 |
| Изражено у процентима | 100% | 99,8% | 43,6% | 18% | 11,8% | 99% | 41,9% |
| Укупан број ученика | 583 | 583 | 583 | 583 | 583 | 583 | 583 |
| Укупно процената | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Прво питање ниједан ученик није урадио исправно, односно ниједан средњошколац није преписао прву реченицу не занемаривши правописна правила бар једанпут.⁷⁴ Другу реченицу у сагласности са правописном нормом преписао је само један ученик (0,2%), док је 99,8% (582 ученика) средњошколаца направило бар једну грешку. На треће питање нешто више од половине средњошколаца (56,4%, односно 329 ученика) тачно је одговорило. Резултати показују да су средњошколци најмање грешили у примени правописног знања везаног за четврти и пети захтев у тесту. Наиме, 82% средњошколаца (478 ученика) тачно је одговорило на четврти задатак, а 88,2% (514 ученика) средњошколаца поштовало је правописну норму у петом задатку. Неочекивано мало ученика тачно је одговорило на претпоследњи задатак – 6 ученика (1%) поштовало је правила о спојеном и одвојеном писању речи, док је 577 (99%) њих дало нетачан одговор. Последњи задатак тачно је урадио 339 средњошколаца (58,1%), а двеста четрдесет четворо ученика (41,9%) није знало како гласи компаратив задатих придева.

Уколико упоредимо просечне вредности одговора на свих седам питања, уочавамо да су гимназијалци нешто боље урадили тест из правописа него ученици средњих стручних школа (Табела 5 и 6). Наиме, просечна вредност постигнућа гимназијалаца у

⁷⁴ Како ће даља анализа задатака према правописним областима показати, највећи проблем у првој реченици ученицима је представљала скраћеница *Нитексу/НИТЕКС-у* и облик локатива јединице именице *нега – о нези*.

тесту је 44,4%, док просечна вредност постигнућа ученика средњих стручних школа износи 36,7%.

Табела 5: Постигнуће гимназијалаца (III и IV разред) на тесту из правописа

| | ПИТАЊА | | | | | | |
|---|--------|------|-------|-------|------|-------|-------|
| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. |
| Број ученика који су одговорили на питање | 0 | 0 | 187 | 273 | 291 | 6 | 217 |
| Изражено у процентима | 0% | 0% | 59,7% | 87,2% | 93% | 1,9% | 69,3% |
| Број ученика који нису одговорили на питање | 313 | 313 | 126 | 40 | 22 | 307 | 96 |
| Изражено у процентима | 100% | 100% | 40,3% | 12,8% | 7% | 98,1% | 30,7% |
| Укупан број ученика | 313 | 313 | 313 | 313 | 313 | 313 | 313 |
| Укупно процената | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Табела 6: Постигнуће ученика средњих стручних школа (III и IV разред) на тесту из правописа

| | ПИТАЊА | | | | | | |
|---|--------|-------|-------|-------|-------|------|-------|
| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. |
| Број ученика који су одговорили на питање | 0 | 1 | 142 | 205 | 223 | 0 | 122 |
| Изражено у процентима | 0% | 0,4% | 52,6% | 75,9% | 82,6% | 0% | 45,2% |
| Број ученика који нису одговорили на питање | 270 | 269 | 128 | 65 | 47 | 270 | 148 |
| Изражено у процентима | 100% | 99,6% | 47,4% | 24,1% | 17,4% | 100% | 54,8% |
| Укупан број ученика | 270 | 270 | 270 | 270 | 270 | 270 | 270 |
| Укупно процената | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Премда није сасвим очекивано, просечна вредност одговора ученика III разреда показала је да су млађи средњошколци остварили боље постигнуће на правописном тесту, него ученици IV разреда (Табела 7 и 8). Просечна вредности одговора на свих седам питања указује да је нешто мање од половине ученика III разреда (43,2%) урадило питања у тесту поштујући правописну норму, а 38,5% средњошколаца који похађају IV разред исправно је одговорило на питања у тесту.

Табела 7: Постигнуће ученика на тесту из правописа – гимназије и средње стручне школе III разред

| | ПИТАЊА | | | | | | |
|---|--------|------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. |
| Број ученика који су одговорили на питање | 0 | 0 | 173 | 250 | 265 | 5 | 190 |
| Изражено у процентима | 0% | 0% | 59,2% | 85,6% | 90,8% | 1,7% | 65,1% |
| Број ученика који нису одговорили на питање | 292 | 292 | 119 | 42 | 27 | 287 | 102 |
| Изражено у процентима | 100% | 100% | 40,8% | 14,4% | 9,2% | 98,3% | 34,9% |
| Укупан број ученика | 292 | 292 | 292 | 292 | 292 | 292 | 292 |
| Укупно процената | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Табела 8: Постигнуће ученика на тесту из правописа – гимназије и средње стручне школе IV разред

| | ПИТАЊА | | | | | | |
|---|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. |
| Број ученика који су одговорили на питање | 0 | 1 | 156 | 228 | 249 | 1 | 149 |
| Изражено у процентима | 0% | 0,3% | 53,6% | 78,4% | 85,6% | 0,3% | 51,2% |
| Број ученика који нису одговорили на питање | 291 | 290 | 135 | 63 | 42 | 290 | 142 |
| Изражено у процентима | 100% | 99,7% | 46,4% | 21,6% | 14,4% | 99,7% | 48,8% |
| Укупан број ученика | 291 | 291 | 291 | 291 | 291 | 291 | 291 |
| Укупно процената | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Како резултати просечне вредности одговора на сва питања показују, између ученика који похађају средњу школу у различитим градовима нема значајне разлике. Средњошколци из Београда, Новог Сада и Крушевца остварили су сличан резултат на тесту из правописа. Наиме, незнатно бољи успех на тесту из правописа показали су ученици из Новог Сада и Крушевца (43%, односно 41,8% ученика исправно је одговорило на питања) у односу на средњошколце из Београда – 41,5% ученика тачно је одговорило на дата питања (Табела 9, 10, 11).

Табела 9: Постигнуће ученика средњих стручних школа и гимназија из Београда

| | ПИТАЊА | | | | | | |
|---|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. |
| Број ученика који су одговорили на питање | 0 | 1 | 151 | 245 | 260 | 2 | 174 |
| Изражено у процентима | 0% | 0,3% | 52,6% | 85,4% | 90,6% | 0,7% | 60,6% |
| Број ученика који нису одговорили на питање | 287 | 286 | 136 | 42 | 27 | 285 | 113 |
| Изражено у процентима | 100% | 99,7% | 47,4% | 14,6% | 9,4% | 99,3% | 39,4% |
| Укупан број ученика | 287 | 287 | 287 | 287 | 287 | 287 | 287 |
| Укупно процената | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Табела 10: Постигнуће ученика средњих стручних школа и гимназија из Новог Сада

| | ПИТАЊА | | | | | | |
|---|--------|------|-------|-------|------|-------|------|
| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. |
| Број ученика који су одговорили на питање | 0 | 0 | 92 | 124 | 138 | 2 | 96 |
| Изражено у процентима | 0% | 0% | 61,3% | 82,7% | 92% | 1,3% | 64% |
| Број ученика који нису одговорили на питање | 150 | 150 | 58 | 26 | 12 | 148 | 54 |
| Изражено у процентима | 100% | 100% | 38,7% | 17,3% | 8% | 98,7% | 36% |
| Укупан број ученика | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 |
| Укупно процената | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Табела 11: Постигнуће ученика средњих стручних школа и гимназија из Крушевца

| | ПИТАЊА | | | | | | |
|---|--------|------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. |
| Број ученика који су одговорили на питање | 0 | 0 | 40 | 60 | 57 | 2 | 31 |
| Изражено у процентима | 0% | 0% | 61,5% | 92,3% | 87,7% | 3,1% | 47,7% |
| Број ученика који нису одговорили на питање | 65 | 65 | 25 | 5 | 8 | 63 | 34 |
| Изражено у процентима | 100% | 100% | 38,5% | 7,7% | 12,3% | 96,9% | 52,3% |
| Укупан број ученика | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 |
| Укупно процената | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Најлошије постигнуће, посматрано у контексту просечне вредности одговора на свих седам питања, остварили су ученици који средњу школу похађају у Јагодини, будући да је незнатно више од трећине средњошколца из овог града (33,9%) одговорило на сва питања у тесту поштујући правописна начела (Табела 12).

Табела 12: Постигнуће ученика средњих стручних школа и гимназија из Јагодине

| | ПИТАЊА | | | | | | |
|---|--------|------|-------|-------|-------|------|-------|
| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. |
| Број ученика који су одговорили на питање | 0 | 0 | 46 | 49 | 59 | 0 | 38 |
| Изражено у процентима | 0% | 0% | 56,8% | 60,5% | 72,8% | 0% | 46,9% |
| Број ученика који нису одговорили на питање | 81 | 81 | 35 | 32 | 22 | 81 | 43 |
| Изражено у процентима | 100% | 100% | 43,2% | 39,5% | 27,2% | 100% | 53,1% |
| Укупан број ученика | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 | 81 |
| Укупно процената | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

На основу изложеног можемо закључити да средњошколци нису показали адекватно знање из области правописа, јер ниједан ученик није потпуно тачно одговорио на сва питања у тесту. Средњошколци су имали много више тешкоћа одговарајући на питања отвореног типа (прво, друго и седмо питање), пошто је требало да примене више ортографских правила, него док су одговарали на питања затвореног типа код којих су имали могућност вишеструког избора, па је осим знања, на њихов успех могао утицати и неки други фактор (случајни избор, систем елиминације, препознавање). Даље, уколико имамо у виду просечну вредност одговора средњошколаца на свих седам питања у тесту, запажамо да су гимназијалци остварали незнатно боље постигнуће него ученици средњих стручних школа, док су ученици III разреда показали боље знање на правописном тесту него ученици IV разреда. Овакав резултат можемо објаснити, с једне стране, чињеницом да су матуранти били мање фокусирани на школске активности него млађи средњошколци, јер су завршавали средњу школу. С друге стране, знање које је функционално не зависи од испитне ситуације, па се може поставити питање у којој мери ученици, посебно матуранти, могу ортографска правила применити у свакодневној комуникацији ако су остварили релативно незадовољавајући резултат на правописном

тесту. Уколико узмемо у обзир просечну вредност постигнућа ученика на сва питања у тесту посматрано у односу на град у коме се школа налази, запажамо да између средњошколаца постоји разлика. Средњошколци из Београда, Новог Сада и Крушевца показали су слично знање у вези са познавањем ортографских правила, док су ученици из Јагодине остварили нешто лошије постигнуће.

5.1.2. Анализа одговора ученика посматрана према правописним областима

Будући да је тест тако конципиран да се у оквиру појединих питања може проверити познавање правила из неколико ортографских области, постигнуће ученика на правописном тесту посматраћемо у овом потпоглављу у односу на правописне области, односно на степен познавања или одступања од правила у појединим ортографским областима. Основни критеријум, у вези са овим, јесте нормативни и биће примењен на следеће ортографске области: *писмо, велико слово, гласовне промене и односи гласова, спојено и одвојено писање речи, интерпункција и скраћенице*. Имајући у виду да ниједан ученик није одговорио тачно на сва питања у тесту, овакав приступ анализи њиховог постигнућа у домену правописа може указати на то којим ортографским правилима су средњошколци овладели, односно колико норму из појединих правописних области ученици примењују или у вези са којим ортографским категоријама не показују примењиво знање.

5.1.2.1. Писмо

Премда се ћирилица сматра примарним српским писмом, у пракси то често није случај. Према законској регулативи – Закон о службеној употреби језика и писма – у Републици Србији у службеној употреби је ћирилично писмо, а латинично писмо се употребљава на начин утврђен законом (Службени гласник Републике Србије бр. 10/2010). Иако је целокупна уџбеничка литература у Србији написана ћиричним писмом⁷⁵, ученици неупоредиво мање у писању користе ћирилицу. Стога, препорука је да

⁷⁵ Мислимо на обавезну уџбеничку литературу коју за употребу у школама одобравају просветне власти (издања Завода за уџбенике и појединих приватних издавача).

се код писања школских и домаћих задатака захтева примарност ћирилице и наизменичност ћирилице и латинице (Брборић 2011).

У тесту, који је садржао питања везана за правопис, ученицима је дато упутство да пишу писаним ћириличним словима, а потом им је у текстуалном делу прва два задатка поново сугерисано да две задате реченице препишу писаним словима. Анализа показује да је 549 (94,2%) ученика одговоре на питања у тесту написало писаним ћириличним словима. Штампана ћирилична слова употребило је 15 (2,6%) ученика. Латиничним писмом и то писаним словима одговоре у тесту написало је 8 (1,4%) ученика, док је штампаним латиничним словима одговоре у тесту писао само један ученик (0,1%). Комбиновањем обају писама, употребивши писана слова, одговоре у тесту написало је 10 (1,7%) ученика.⁷⁶

Можемо закључити да је већина ученика 549 (94,2%) позитивно одговорила на захтев да своје одговоре у тесту пишу писаним ћириличним словима, док су 34 (5,8%) ученика одступила од упутства које им је дато и своје одговоре су писали као што је у анализи приказано. Налаз нашег истраживања у сагласности је са резултатима испитивања о употреби писма у основним и средњим школама и код студената (Брборић 2004: 53).

5.1.2.2. Велико слово

У овом одељку анализираћемо типове грешака везане за писање великог слова, које се понекад схвата као пробни показатељ писмености. На основу фреквентности одређених типова покушаћемо и да установимо или претпоставимо неке од узрока недовољног поштовања норме од стране ученика.

У српској ортографској норми велико почетно слово има две главне службе.

- Велико слово пише се на почетку реченице, као и на почетку различитих издвојених делова текста (налова, натписа и сл.). Овом својом функцијом оно омогућава да се лакше и брже уочи садржајна и смисаона рашчлањеност текста.

⁷⁶ С обзиром на то да су готово сви ученици исправно одговорили на постављени захтев, није било неопходно да се утврђује разлика између ученика III и IV разреда, ученика који похађају гимназије и средње стручне школе, као ни разлика између ученика из различитих градова.

- Великим почетним словима обележавају се властита имена, једночлана и вишечлана. Посебна природа властитих имена огледа се и у томе што се по правилу не преводе с једног језика на други.

Почетно велико слово има и пригодну службу, када се употребљава као знак поштовања.

Писање великог слова учи се од првог разреда основне школе. Ученици се најпре уче писању великог слова на почетку реченице, потом у писању личних имена и презимена, имена насеља и приликом потписивања (име па презиме). Сва основна правила о употреби великог слова ученици ће савладати до петог разреда, а у старијим разредима основне школе ово градиво се понавља, проширује и систематизује (Брборић 2004: 92). Дакле, очекује се да средњошколци који похађају завршне разреде познају и примењују сва правила о писању великог слова.

Великим почетним словом, односно речју *Зашто*, прву реченицу су започели готово сви ученици (572 ученика, односно 98,1%), премда је било ученика (њих једанаесторо, односно 1,9%) који су написали велико почетно слово, али су предлог *за* одвојили од упитне заменице *за* ствари *што*. Имајући у виду овакав резултат, било је излишно утврђивати разлику у дистрибуцији одговора.

Највећи број ученика другу реченицу је започео великим почетним словом. Речју *Господине* 530 (92,3%) средњошколаца написало је прву реч у датој реченици, док је 44 (7,7%) ученика такође написало велико прво слово ове речи, али испред почетног великог слова ученици су ставили наводнике, што у овом случају није у складу са правописним правилима. Будући да је изузетно велики број средњошколаца применио ортографско правило о писању великог слова на почетку друге реченице, није било потребно утврђивати разлике између ученика када се посматра тип средње школе, разред и место у коме се школа налази.

Правило да се оними⁷⁷, једночлани или вишечлани, као и присвојни придеви од њих изведени суфиксима *-ов*, *-ев*, *-ин*, пишу великим почетним словом требало је применити у писању следећих речи у обема реченицама: *Зоричин*, *Миливојевићу*, *Таром*,

⁷⁷ Под онимима М. Ковачевић подразумева лексичке и семантичке називе писане великим словом. „Тако одређени оними подразумевају неколико подтипова, а најмање: 1) антропониме – лична имена и презимена; 2) топониме – називе мјеста; 3) ергониме – називе разних организација” (Ковачевић 2012: 299).

Париз, Ирина Бокова. Резултати анализе показују да великим почетним словом реч *Зоричин* пише 374 (64,7 %) ученика, док остали ученици 204 (35,3%) не примењују у писању ове речи дато правописно правило.⁷⁸

Вокатив презимена *Миливојевићу* великим почетним словом пишу сви ученици који су ово властито име написали у тесту (576 ученика). Инструментал географског назива *Таром* у сагласности са нормом написало је 566 (99,1%) ученика. Занемарљив број средњошколаца, односно њих петоро (0,9%) назив реке пише малим почетним словом.

Да се назив града (*Париз*) пише великим почетним словом зна 519 (90,3%) средњошколаца. Ученици који нису ову реч написали у сагласности са одредбама норме грешили су или у супституисању финалног консонанта *з* његовим безвучним паром (52 средњошколца)⁷⁹, или су уместо облика акузатива (... *путујем у Париз*) употребили облик локатива у *Паризу* (четири ученика је направило ову грешку). Уколико посматрамо укупно постигнуће ученика у вези са писањем назива овог града, запазићемо разлику између типа школе и места, док између матураната и млађих средњошколаца нема разлике. Двоструко више ученика средњих стручних школа него гимназијалаца (13,2% наспрам 6,8%) назив града није написало на правописно допустив начин. Средњошколци из Јагодине чешће су грешили него ученици из остала три града. Може бити интересантан податак да су предлошко-падежну конструкцију у *Паризу* употребила два ученика из Београда и по један средњошколац из Новог Сада и Јагодине, док средњошколци из Крушевца овај облик нису користили. Овакав налаз бисмо могли повезати са социолектом, али и са дијалекатским особинама које се последњих деценија можда и више но раније мењају због учесталих различитих миграција становништва.

Име и презиме *Ирина Бокова* 568 (99,5%) средњошколаца у Србији пише на начин који допушта правопис. Само троје средњошколаца (0,5%) именску формулу није написало великим почетним словима. Склони смо да одступање од правописне норме ово троје ученика повежемо пре са непажњом, него са недовољним познавањем ортографске норме у вези са писањем властитих имена.

⁷⁸ Према се више од половине ученика придржава правила о писању великог почетног слова у речи *Зоричин*, знатан број средњошколаца не поштује правило о односу гласова у писању присвојног придева властитих имена који се завршавају суфиксом *-ица*. О овоме ћемо детаљније говорити у следећем одељку.

⁷⁹ О поштовању гласовних закона у писању речи *Париз*, односно о томе колико је средњошколаца на крају ове речи написало безвучни консонант *с* а не његов звучни пар, нешто више ћемо рећи у наредном одељку.

Синтагму *међународни конгрес* две трећине ученика (60,1%) написало је на правописно допустив начин, док нешто више од трећине средњошколаца (32,6%) сматра да је исправан облик *Међународни конгрес*⁸⁰ (Табела 13).

Табела 13: Поштовање правописне норме у писању речи *међународни конгрес*

| Облик речи <i>међународни конгрес</i> | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|---------------------------------------|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| међународни конгрес | 197 | 148 | 171 | 174 | 195 | 75 | 30 | 45 | 345 |
| | 63,1% | 56,5% | 59% | 61,3% | 68,9% | 50,3% | 46,2% | 58,4% | 60,1% |
| Међународни конгрес | 101 | 86 | 99 | 88 | 70 | 67 | 24 | 26 | 187 |
| | 32,4% | 32,8% | 34,1% | 31% | 24,7% | 45% | 36,9% | 33,8% | 32,6% |
| остало | 14 | 28 | 20 | 22 | 18 | 7 | 11 | 6 | 42 |
| | 4,5% | 10,7% | 6,9% | 7,7% | 6,4% | 4,7% | 16,9% | 7,8% | 7,3% |
| Укупно | 312 | 262 | 290 | 284 | 283 | 149 | 65 | 77 | 574 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су написали синтагму *међународни конгрес*: 574 (98,5 %); број ученика који нису написали ову синтагму: 9 (1,5 %); укупан број ученика: 583 (100 %)

Статистички значајна разлика постоји када се посматра тип средње школе и место у коме се школа налази. Анализа резултата показује да више гимназијалаца (63,1%), него ученика средњих стручних школа (56,5%) поштује ортографску норму у писању ове синтагме. Такође, средњошколци из Београда (68,9%) најчешће пишу синтагму на правописно допустив начин, док мање од половине (46,2%) њихових вршњака из Крушевца поштује правописну норму у вези са овим.

Правило да се не задржава велико почетно слово присвојних придева властитих имена који се не завршавају наставцима *-ов*, *-ев*, *-ин* требало је ученици да примене у писању речи *нишком*. Анализа одговора показује да нешто више од трећине ученика (37,6%) не поштује дато правило, а 62,4% средњошколаца зна да се присвојни придеви који имају поменуте наставке пишу малим почетним словом (Табела 14).

Најчешће се датог правила придржавају гимназијалци (72,1%), док више од половине ученика у средњим стручним школама (51,1%) ову реч пише на начин који одређује правопис. Разлика између двају типова средњих школа статистички је значајна. Разлика између средњошколаца не постоји у односу на разред, нити када се посматра

⁸⁰ Поједини средњошколци (четрдесет двоје ученика, тј. 7,3%) писали су ову синтагму на следећи начин: *Међународни Конгрес*, *међународни Конгрес*, „*Међународни Конгрес*”, „*међународни Конгрес*”. Међу овим ученицима било је и оних који су осим од правописне, одступили и од граматичке норме, па су уместо акузатива (*путујем у Париз на међународни конгрес*) употребили локатив *Међународном конгресу*.

место у коме ученици похађају школу, мада запажамо да средњошколци у Београду најчешће употребљавају исправно написан облик – *нишком* (65,7%), док се новосадски средњошколци најређе придржавају овог правописног правила (57,4%). Средњошколци из Јагодине (61,7%) и Крушевца (60%) готово у истој мери примењују дато ортографско начело.

Табела 14: Поштовање ортографске норме у писању речи *нишком*

| Облик речи <i>нишком</i> | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--------------------------|-----------|----------------------|--------|--------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| Нишком | 84 | 128 | 100 | 112 | 96 | 60 | 25 | 31 | 212 |
| | 26,9% | 47,8% | 34,4 % | 38,8 % | 33,6% | 40,6% | 38,5% | 38,3% | 36,6% |
| нишком | 225 | 137 | 188 | 174 | 188 | 85 | 39 | 50 | 362 |
| | 72,1% | 51,1% | 64,6% | 60,2 % | 65,7% | 57,4% | 60% | 61,7% | 62,4% |
| „Нишком“ | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 0 | 6 |
| | 1% | 1,1% | 1% | 1% | 0,7% | 2% | 1,5% | 0% | 1% |
| Укупно | 312 | 268 | 291 | 289 | 286 | 148 | 65 | 81 | 580 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су написали реч *нишком*: 580 (99,5%); број ученика који нису написали дату реч: 3 (0,5%); укупан број ученика: 583 (100 %)

При преписивању друге реченице заменицу *Вам*, која је употребљена тако да има куртоазну компоненту, знатно више од две трећине средњошколаца (71,3%) преписало је малим почетним словом, док је 28,7% њих поштовало правило о писању великог почетног слова ове заменице приликом обраћања⁸¹ (Табела 15).

Значајна разлика између ученика не постоји када посматрамо тип средње школе, али је разлика уочљива када је у питању разред и место у коме се школа налази (Табела 15). Ученици III разреда (31,5%) били су бољи од матураната (26%). Средњошколци из Новог Сада (38,9%) нешто чешће су писали заменицу *Вам* великим почетним словом. У вези са овим правилом, знање њихових вршњака из Београда (26,8%), Крушевца (23,1%) и Јагодине (21,1%) било је донекле уједначено.

⁸¹ У вези са куртоазном употребом великог слова у *Правопису* из 1993. стоји да општа, неутрална норма допушта али не прописује писање куртоазног великог слова у случајевима где је уобичајено и где има донекле рационално и функционално оправдање. Један од примера који се наводе јесте употреба великог слова у писању облика множине личне заменице другог лица (*Ви, Ваи*). Ортографска норма допушта и писање великог слова и када је у сличним формулама заменица трећег лица, нпр. *Његова светост, Његова екселенција* и сл. Међутим, нашим истраживањем нисмо испитивали све могућности употребе великог слова из учивости, с обзиром на ограничен обим истраживања.

Табела 15: Поштовање правописне норме у писању заменице *Вам* (куртоазна употреба)

| Облик речи <i>Вам</i> | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--------------------------|-----------|----------------------|--------|------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| Вам | 92 | 73 | 91 | 74 | 76 | 58 | 15 | 16 | 165 |
| | 29,8% | 27,6% | 31,5% | 26% | 26,8% | 38,9% | 23,1% | 21,1% | 28,7% |
| вам | 217 | 192 | 198 | 211 | 208 | 91 | 50 | 60 | 409 |
| | 70,2% | 72,4% | 68,5% | 74% | 73,2% | 61,1% | 76,9% | 78,9% | 71,3% |
| Укупно | 309 | 265 | 289 | 285 | 284 | 149 | 65 | 76 | 574 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су написали заменицу *вам* 574 (98,5%); број ученика који нису написали дату реч: 9(1,5%); укупан број ученика: 583 (100 %)

Другачији налаз добијен је у истраживању правописног знања на свим нивоима образовања чији је део чинила и употреба великог слова из поштовања. Резултати овог испитивања показују да је више од трећине ученика основне школе (37,3%), половина средњошколаца и више од две трећине (69,1%) академица писало велико слово из поштовања, као и да су боље знање показали матуранти него млађи средњошколци (Брборић 2004: 114). Уколико ове податке упоредимо са нашим резултатима, уочавамо да је знатно мање средњошколаца из нашег узорка (28,7%), него средњошколаца из поменутог истраживања (50%) написало велико почетно слово у куртоазној употреби и да су матуранти из нашег узорка имали лошије постигнуће него средњошколци млађег разреда што је супротно резултатима претходног испитивања. Наш налаз можемо повезати са осипањем друштвених вредности које је последњих неколико година појачано, али овакав резултат може указивати на то да се појединим правописним партијама не посвећује довољно пажње у средњошколској настави правописа.

На основу изложеног можемо закључити да приликом писања великог слова средњошколци не познају довољно норму. Последишно, поједина правила о писању великог слова нису могли да примене. Велико слово на почетку реченице као и велико почетно слово једночланих и вишечланих властитих имена употребљавају готово сви средњошколци. Међутим, писање присвојног придева властитих имена који се завршава суфиксом *-ица* и присвојних придева властитих имена који се не завршавају наставцима *-ов*, *-ев*, *-ин* средњошколцима је представљало проблем. Показало се да и писање општег назива ученицима може представљати проблем, будући да је нешто више од трећине средњошколаца синтагму *међународни конгрес* писало великим почетним словом, док

велико слово из поштовања не пише знатан број ученика, чак више од две трећине. У вези са поштовањем норме о писању великог слова, није било значајних разлика када посматрамо тип школе, разред и место у коме ученици похађају средњу школу.

Анализа показује да средњошколци нису сасвим овладали правилима о писању великог слова. Такође, издвојене су правописне партије којима би требало посветити више пажње кроз правописна вежбања на часовима културе изражавања, како би их ученици имплементирали и примењивали у спонтаној комуникацији.

5.1.2.3. Гласовне промене и односи гласова

У овом одељку анализираћемо постигнућа ученика у области ортографске норме везане за гласовне промене и односе гласова.

У правописном тесту проверавали смо колико средњошколци поштују ова ортографска правила у следећим категоријама:

- 1) писање сугласника x: прво лице једнине помоћног глагола *бити* у потенцијалу – *бих*;
- 2) писање сонанта j: номинатив множине именице *издајица/издајник* – *издајице/издајници* и присвојни придев именице *хемија* – *хемијски*;
- 3) писање резултата одређених гласовних појава:
 - однос л и о: писање номинатива једнине именица изведених суфиксом –*ац*: *давалац*;
 - јотовање у компаративу придева: *строг* – *строжи*, *висок* – *виши*, *гладак* – *глађи/глаткији*;
 - једначење сугласника по звучности у префиксацији именица: *потпредседник*;
 - палатализација (сибиларизација): писање присвојног придева на –*ин* од женских вишесложних личних имена на –*ица*: *Милица* – *Миличин*, *Зорица* – *Зоричин*; датив и локатив једнине именица женског рода на –*к*, –*г* и –*х*: *нега* – *нези*;

- једначење сугласника по месту и начину артикулације: глагол са префиксом *из-* : *ишарати*, сложеница: *једанпут*;
- упрошћавање сугласничке групе у множинским падежима именица типа *отпадак – отпади*;
- разједначавање (дисимилација) у облицима глаголских именица типа *запаљење*.
- супституисање звучног консонанта безвучним паром у финалној позицији типа *Париз*

Финално *x* у потенцијалу помоћног глагола употребљава 76,7% средњошколаца, док нешто мање од четвртине (23,3%) њих у првом лицу јединине овог глагола пише неправилан облик *би* (Табела 16).

Табела 16: Поштовање норме у писању потенцијала помоћног глагола бити – бих

| Облик речи <i>бих</i> | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--------------------------|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| бих | 256 | 184 | 214 | 226 | 226 | 113 | 50 | 51 | 440 |
| | 82,6% | 69,7% | 74% | 79,3% | 79,9% | 75,8% | 76,9% | 66,2% | 76,7% |
| би | 54 | 80 | 75 | 59 | 57 | 36 | 15 | 26 | 134 |
| | 17,4% | 30,3% | 26% | 20,7% | 20,1% | 24,2% | 23,1% | 33,8% | 23,3% |
| Укупно | 310 | 264 | 289 | 285 | 283 | 149 | 65 | 77 | 574 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су написали помоћни глагол 574 (98,5); број ученика који нису написали помоћни глагол : 9 (1,5 %); укупан број ученика 583 (100%)

Гимназијалци чешће бирају исправан облик помоћног глагола (82,6%), него ученици средњих стручних школа (69,7%). Уколико посматрамо разред који ученици похађају и место у коме се школа налази, не запажамо значајну разлику.

Резултати истраживања ортографских и ортоепских грешака при учењу и усвајању глаголских облика у вишим разредима основне школе показују да половина основаца не употребљава исправан облик *бих* (Брборић 1997: 19). У поређењу са нашим налазом можемо рећи да се број учињених грешака смањује са узрастом, односно средњошколци завршних разреда – посебно гимназијалци, знатно ређе греше у примени овог правописног правила, него ученици у основној школи.

Будући да је сонант *j* по начину творбе сличан вокалу *и*, није лако разликовати их увек у изговору, поготову када се налазе у суседству. Налаз нашег истраживања показује

да је сонант *j* у речи *издајице* написало 62,7% средњошколаца, трећина ученика употребила је облик *издајници*, а 6,7% средњошколаца мисли да је исправан облик речи облик без сонанта *j* – *издаице* (Табела 17).

Табела 17: Поштовање норме у писању речи *издајице*

| Облик речи <i>издајице</i> | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|----------------------------|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | гимназија | Средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| издајице | 198 | 160 | 189 | 169 | 173 | 96 | 40 | 49 | 358 |
| | 64,5% | 60,6% | 65,6% | 59,7% | 61,1% | 64% | 61,5% | 67,1% | 62,7% |
| издајници | 97 | 78 | 86 | 89 | 89 | 46 | 21 | 19 | 175 |
| | 31,6% | 29,5% | 29,9% | 31,5% | 31,5% | 30,7% | 32,3% | 26% | 30,6% |
| издаице | 12 | 26 | 13 | 25 | 21 | 8 | 4 | 5 | 38 |
| | 3,9% | 9,9% | 4,5% | 8,8% | 7,4% | 5,3% | 6,2% | 6,9% | 6,7% |
| Укупно | 307 | 264 | 288 | 283 | 283 | 150 | 65 | 73 | 571 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су написали помоћни глагол 571 (97,9); број ученика који нису написали помоћни глагол 12 (2,1 %); укупан број ученика 583 (100%)

Разлике између средњошколаца у односу на тип средње школе, разред и место у коме похађају школу нису статистички значајне.

Бирајући између следећих низова: а) *подпретседник, отпаци, хемиски, изшарати*; б) *потпретседник, одпаци, хемиски, исшарати*; в) *потпредседник, отпаци, хемијски, ишарати*; г) *потпрецедник, одпаци, хемијски, ишарати* – највећи број средњошколаца (88,4%) определио се за низ у коме су све речи написане у складу са правописном нормом (Табела 18).

Табела 18: Поштовање норме у писању речи *потпредседник, отпаци, хемијски, ишарати*

| Облик речи <i>потпредседник, отпаци, хемијски, ишарати</i> | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| подпретседник, отпаци, хемиски, изшарати | 10 | 23 | 14 | 19 | 13 | 6 | 4 | 10 | 33 |
| | 3,2% | 8,6% | 4,8% | 6,6% | 4,6% | 4,1% | 6,2% | 12,3% | 5,7% |
| потпретседник, одпаци, хемиски, исшарати | 1 | 9 | 4 | 6 | 5 | 2 | 1 | 2 | 10 |
| | 0,3% | 3,3% | 1,4% | 2,1% | 1,7% | 1,4% | 1,5% | 2,5% | 1,7% |
| потпредседник, отпаци, хемијски, ишарати | 288 | 223 | 264 | 247 | 258 | 137 | 57 | 59 | 511 |
| | 93,3% | 82,9% | 90,7% | 86,1% | 90,5% | 93,2% | 87,7% | 72,9% | 88,4% |
| потпрецедник, одпаци, хемијски, ишарати | 10 | 14 | 9 | 15 | 9 | 2 | 3 | 10 | 24 |
| | 3,2% | 5,2% | 3,1% | 5,2% | 3,2% | 1,3% | 4,6% | 12,3% | 4,2% |
| Укупно | 309 | 269 | 291 | 287 | 285 | 147 | 65 | 81 | 578 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су одговорили: 578 (99,1 %); број ученика који нису одговорили: 5 (0,9 %); укупан број ученика: 583 (100%)

Разлика постоји када посматрамо тип средње школе и место у коме ученици похађају школу. Наиме, знатно више гимназијалаца (93,3%), него ученика средњих стручних школа (82,9%), одабрало је низ у коме су све речи исправно написане. Такође, ученици из Новог Сада (93,2%) и Београда (90,5%) били су готово изједначени и нешто бољи од ученика из Крушевца (87,7%), док су најлошије постигнуће имали ученици из Јагодине (72,9%).

Да се номинатив глаголске именице, која означава вршиоца радње, завршава наставком *-ац* као у речи *давалац*, зна 88,7% средњошколаца (Табела 19). Неправилан облик *даваоц* написало је 10,3% ученика, док се занемарљив број ученика (1%) определили за неки од следећих облика: *дава*, *да да*, *донатор*. Гиманзијалци су мање грешили (91,6%), него ученици средњих стручних школа (85,3%), а матуранти су били бољи (90,3%) од ученика млађег разреда (87,1%). Ученици из Крушевца најчешће су писали исправан облик *давалац* (93,8%) за разлику од средњошколаца из Београда који су – у односу на средњошколце из других градова (Нови Сад: 92,6% и Јагодина: 89,7%), најређе поштовали ово правописно правило (85,1%).

Табела 19: Поштовање норме у писању речи *давалац*

| Облик речи <i>давалац</i> | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|---------------------------|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| давалац | 284 | 227 | 251 | 260 | 241 | 139 | 61 | 70 | 511 |
| | 91,6% | 85,3% | 87,1% | 90,3% | 85,1% | 92,6% | 93,8% | 89,7% | 88,7% |
| даваоц | 24 | 35 | 35 | 24 | 37 | 10 | 4 | 8 | 59 |
| | 7,7% | 13,2% | 12,2% | 8,3% | 13,1% | 6,7% | 6,2% | 10,3% | 10,3% |
| остало | 2 | 4 | 2 | 4 | 5 | 1 | 0 | 0 | 6 |
| | 0,7% | 1,5% | 0,7% | 1,4% | 1,8% | 0,7% | 0% | 0% | 1% |
| Укупно | 310 | 266 | 288 | 288 | 283 | 150 | 65 | 78 | 576 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су одговорили: 576 (98,8 %); број ученика који нису одговорили: 7 (1,2 %); укупан број ученика: 583 (100%)

Компаратив придева *строг* на правописно допустив начин написало је 64,2% средњошколаца, нешто више од трећине (33,2%) њих мисли да компаратив гласи *строжији*, док је 15 (2,6%) ученика написало неки од следећих облика: *престрог*, *попустљив*, *благ*, *опуштен*⁸² (Табела 20).

⁸² У првом примеру *престрог* учавамо перифрастички суперлатив, а не компаратив придева *строг*. Заправо, у питању је синтетичка форма елатива, којом се изражава највећи степен особине. У литератури се уз компаратив и суперлатив наводи да се поређење може обележити и помоћу творбе речи употребом

Табела 20: Поштовање норме у писању компаратива *строжи*

| Облик речи <i>строжи</i> | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|-----------------------------|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | Гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| строжији | 82 | 108 | 71 | 119 | 91 | 44 | 33 | 22 | 190 |
| | 26,6% | 40,8% | 24,7% | 41,8% | 32,1% | 29,5% | 50,8% | 28,9% | 33,2% |
| строжи | 223 | 145 | 210 | 158 | 185 | 101 | 32 | 50 | 368 |
| | 72,4% | 54,7% | 72,9% | 55,4% | 65,4% | 67,8% | 49,2% | 65,8% | 64,2% |
| остало | 3 | 12 | 7 | 8 | 7 | 4 | 0 | 4 | 15 |
| | 1% | 4,5% | 2,4% | 2,8% | 2,5% | 2,7% | 0% | 5,3% | 2,6% |
| Укупно | 308 | 265 | 288 | 285 | 283 | 149 | 65 | 76 | 573 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су одговорили: 573 (98,3 %); број ученика који нису одговорили: 10 (1,7 %);
укупан број ученика: 583 (100%)

Знатно више гимназијалаца (72,4%), него ученика средњих стручних школа (54,7%) написало је исправан облик компаратива. Ученици III разреда (72,9%) чешће су поштовали правописну норму него старији средњошколци (55,4%). Ученици из Београда, Новог Сада и Јагодине показали су готово исто знање (Београд: 65,4% Нови Сад: 67,8% и Јагодина: 65,8%), док је исправан облик компаратива написало најмање средњошколаца који похађају школу у Крушевцу (49,2%).

Да компаратив двосложног придева *висок* има облик *виши*, зна велики број средњошколаца (90,4%) што није неочекивано (Табела 21).

Табела 21: Поштовање норме у писању компаратива *виши*

| Облик речи <i>виши</i> | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|---------------------------|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | Гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| вишљи | 8 | 22 | 9 | 21 | 11 | 2 | 8 | 9 | 30 |
| | 2,6% | 8,3% | 3,1% | 7,4% | 3,9% | 1,4% | 12,3% | 12% | 5,2% |
| виши | 293 | 223 | 265 | 251 | 260 | 141 | 56 | 59 | 516 |
| | 95,4% | 84,5% | 92,7% | 88,1% | 92,2% | 94,6% | 86,2% | 78,7% | 90,4% |
| остало | 6 | 19 | 12 | 13 | 11 | 6 | 1 | 7 | 25 |
| | 2% | 7,2% | 4,2% | 4,5% | 3,9% | 4% | 1,5% | 9,3% | 4,4% |
| Укупно | 307 | 264 | 286 | 285 | 282 | 149 | 65 | 75 | 571 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су одговорили: 571 (97,9 %); број ученика који нису одговорили: 12 (2,1 %);
укупан број ученика: 583 (100%)

префикса *пре-* испред позитива и та форма је форма елатива и „има значење појачаног суперлатива” (Ковачевић 2003: 25). Примери *попустљив*, *благ* и *опуштен* представљају позитиве, што показује да ови ученици не познају сасвим систем облика поређења придева.

Неколицина (5,2%) ученика написала је облик *вишљи*, а још мање (4,4%) их је употребило неки од следећих облика: *височији*, *превисок*, *низак*.⁸³ Гимназијалци чешће (95,4%) пишу исправан облик компаратива, него ученици који похађају средњу стручну школу (84,5%). Средњошколци из Београда (92,2%) и Новог Сада (94,6%) остварили су боље постигнуће, него ученици из Крушевца (86,2%) и Јагодине (78,7%).

У сагласности са правописном нормом компаратив придева *гладак* написало је 88,8% средњошколаца. Правопис допушта дублетни облик за компаратив овог придева – *глађи/глаткији*. С тим у вези, највише средњошколаца (73%) написало је облик *глађи*, а 15,8% њих употребило је његов дублет (Табела 22).

Табела 22: Поштовање норме у писању компаратива *глађи/глаткији*

| Облик речи <i>глађи/глаткији</i> | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|-------------------------------------|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| глађи | 218 | 187 | 203 | 202 | 200 | 122 | 45 | 38 | 405 |
| | 72,6% | 73,3% | 73,3% | 72,6% | 73% | 83% | 69,2% | 55,1% | 73% |
| глаткији | 59 | 29 | 45 | 43 | 54 | 12 | 11 | 11 | 88 |
| | 19,7% | 11,4% | 16,2% | 15,5% | 19,7% | 8,2% | 16,9% | 15,9% | 15,8% |
| остало | 23 | 39 | 29 | 33 | 20 | 13 | 9 | 20 | 62 |
| | 7,7% | 15,3% | 10,5% | 11,9% | 7,3% | 8,8% | 13,9% | 29% | 11,2% |
| Укупно | 300 | 255 | 277 | 278 | 274 | 147 | 65 | 69 | 555 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су одговорили: 555 (95,2 %); број ученика који нису одговорили: 28 (4,8 %); укупан број ученика: 583 (100%)

Нешто више од десетине (11,2%) средњошколаца написало је неправилне облике овог придева или придев који је антоним датог придева.⁸⁴ Ученици из Београда (92,7%) и Новог Сада (91,2%), најмање су грешили, док су средњошколци из Јагодине ређе од својих вршњака из поменутих градова писали правилне облике (71%).

Ортографско правило да се властита имена пишу великим почетним словом и да се присвојни придев именица чији је суфикс *-ица* завршава суфиксом *-ичин*, као у речи *Зоричин*, примењује нешто мање од две трећине ученика (Табела 23).

⁸³ Попут одређивања компаратива претходног придева, поједини ученици су грешили употребивши уместо компаратива елатив, односно перифрастички суперлатив – *превисок*, затим ненормативни облик *височији* и антоним придева *висок* – *низак*.

⁸⁴ Уместо компаратива *глађи/глаткији* запазили смо следеће облике: *рапав* и *храпав* који представљају антониме датог придева, потом облик *прегладак* који је елатив, облик *више гладак* који представља компаратив, али перифрастички компаратив који се користи за исказивање узлазне комапације (што нисмо тражили од ученика), као и облике *гласи*, *гласи*, *гласи*, у којима опажамо и ортоепске грешке.

Табела 23: Поштовање норме у писању присвојног придева *Зоричин*

| Облик речи <i>Зоричин</i> | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|------------------------------|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| Зоричин | 209 | 165 | 191 | 183 | 177 | 82 | 60 | 55 | 374 |
| | 67,4% | 61,6% | 65,6% | 63,8% | 62,5% | 55% | 92,3% | 67,9% | 64,7% |
| Зорицин | 91 | 99 | 93 | 97 | 97 | 66 | 4 | 23 | 190 |
| | 29,3% | 37% | 32% | 33,8% | 34,3% | 44,3% | 6,2% | 28,4% | 32,9% |
| зоричин | 7 | 2 | 5 | 4 | 5 | 1 | 1 | 2 | 9 |
| | 2,3% | 0,7% | 1,7% | 1,4% | 1,8% | 0,7% | 1,5% | 2,5% | 1,5% |
| зорицин | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 | 0 | 0 | 1 | 5 |
| | 1% | 0,7% | 0,7% | 1% | 1,4% | 0% | 0% | 1,2% | 0,9% |
| Укупно | 310 | 268 | 291 | 287 | 283 | 149 | 65 | 81 | 578 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су одговорили: 578 (99,1 %); број ученика који нису одговорили: 5 (0,9 %);
укупан број ученика: 583 (100%)

Наиме, укупно је 64,7% средњошколаца у Србији поштовало ово правописно правило. Гимназијалци чешће пишу дату реч на правописно допустив начин (67,4%), него њихови вршњаци у средњим стручним школама (61,6%) и ова разлика је статистички значајна, док између ученика III и IV разреда нема статистички значајне разлике. Разлика је статистички значајна када се посматра место у коме ученици похађају средњу школу. Наиме, највише средњошколаца из Крушевца (92,3%) примењује ортографску норму у писању ове речи.

Нешто другачији налаз о поштовању датог правила налазимо у опсежном истраживању о примени правописне норме у наставној пракси. Део поменутог испитивања представљало је писање присвојних придева властитих имена. У овом истраживању показало се да 52,9% средњошколаца из Србије зна да је од именице Олгица присвојни придев Олгичин (Брборић 2004: 84).

Опредељујући се за један од следећих низова: а) *запалење, милицин, један пут*; б) *запаљење, Миличин, једанпут*; в) *запаљење, Милицин, један пут*; г) *запаљење, Миличин, једанпут*; д) *запалење, Милицин, један пута*, већина средњошколаца (83,1%) заокружила је слово испред низа у коме су све речи написане на правописно исправан начин – *запаљење, Миличин, једанпут* (Табела 24).

Табела 24: Поштовање норме у писању речи *запаљење, Миличин, једанпут*

| Облик речи <i>запаљење, Миличин, једанпут</i> | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--|-----------|----------------------------|--------|-------|---------|-------------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| запаљење, милицин, један пут | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 1 | 0 | 3 | 8 |
| | 1,3% | 1,5% | 1,7% | 1,1% | 1,4% | 0,6% | 0% | 4,1% | 1,4% |
| запаљење, Миличин, једанпут | 20 | 16 | 18 | 18 | 14 | 9 | 3 | 10 | 36 |
| | 6,5% | 6,2% | 6,3% | 6,4% | 5% | 6% | 4,6% | 13,5% | 6,4% |
| запаљење, Милицин, један пут | 17 | 27 | 15 | 29 | 20 | 16 | 2 | 6 | 44 |
| | 5,5% | 10,4% | 5,2% | 10,3% | 7,2% | 10,7% | 3,1% | 8,1% | 7,7% |
| запаљење, Миличин, једанпут | 266 | 206 | 249 | 223 | 239 | 124 | 60 | 49 | 472 |
| | 86,4% | 79,2% | 86,8% | 79,4% | 85,7% | 82,7% | 92,3% | 66,2% | 83,1% |
| запаљење, Милицин, један пута | 1 | 7 | 0 | 8 | 2 | 0 | 0 | 6 | 8 |
| | 0,3% | 2,7% | 0% | 2,8% | 0,7% | 0% | 0% | 8,1% | 1,4% |
| Укупно | 308 | 260 | 287 | 281 | 279 | 150 | 65 | 74 | 568 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су одговорили: 568 (97,4 %); број ученика који нису одговорили: 15 (2,6 %); укупан број ученика: 583 (100%)

Гимназијалци су били бољи од ученика средњих стручних школа (86,4: 79,2%), а матуранти су показали нешто лошије знање (79,4%) него млађи средњошколци (86,8%). Најмање су грешили ученици из Крушевца (92,3%), средњошколци из Београда и Новог Сада остварили су сличан резултат (85,7: 82,7%), а ученици из Јагодине дали су најмање тачних одговора (66,2%).

Како бисмо проверили колико средњошколци познају алтернатију задњонепчаног сугласника *г* и зубног консонанта *з* (сибилизација), у првој реченици смо уместо правилног облика *нези* написали неправилан облик датива једине ове речи – *неги*. Одговори показују да нешто више од трећине (33,5%) ученика употребљава облик *неги* (Табела 25).

Табела 25: Поштовање норме у писању речи *нези*

| Облик речи <i>нези</i> | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|---------------------------|-----------|----------------------------|--------|-------|---------|-------------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| неги | 95 | 100 | 112 | 83 | 100 | 51 | 9 | 35 | 195 |
| | 30,4% | 37,2% | 38,4% | 28,6% | 34,8% | 34,2% | 13,8% | 43,2% | 33,5% |
| нези | 218 | 169 | 180 | 207 | 187 | 98 | 56 | 46 | 387 |
| | 69,6% | 62,8% | 61,6% | 71,4% | 65,2% | 65,8% | 86,2% | 56,8% | 66,5% |
| Укупно | 313 | 269 | 292 | 290 | 287 | 149 | 65 | 81 | 582 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су одговорили: 582 (99,8 %); број ученика који нису одговорили: 1 (0,2 %); укупан број ученика: 583 (100%)

Ученици који похађају гимназију нешто чешће (69,6%), него ученици средњих стручних школа (62,8%), поштују правописну норму у писању ове речи. Исправан одговор чешће дају ученици IV разреда, него млађи средњошколци (71,4: 61,6%) и ова разлика је статистички значајна. Разлика између средњошколаца постоји и када се посматра место у коме похађају школу. Запажамо да чак 86,2% средњошколаца из Крушевца дату реч пише у складу са правописном нормом.

Да поједини ученици завршних разреда средње школе имају фонетско-фонолошких тешкоћа у перципирању звучних и беззвучних сугласника, запазили смо у писању речи *Париз*. Средњошколци су супституисали звучни финални консонант *з* беззвучним сугласником *с*. Ову грешку смо уочили код педесет двоје (9%) средњошколаца. Између ученика који похађају гимназије и средње стручне школе и између ученика из различитих градова установљена је знатна разлика. Гимназијалци су двоструко мање грешили него ученици средњих стручних школа (6,5% наспрам 12,1%). Звучни сугласник беззвучним консонантом најчешће су замењивали средњошколци из Јагодине, будући да је готово петина (18,2 %) ученика у томе била доследна. Следе ученици из Београда (8,5%), док су средњошколци из других двају градова у овоме били изједначени (Нови Сад: 6,7% и Крушевац: 6,2%). Кроз правопис српског језика, односно путем писања усвајају се и усавшавају, поред морфолошких и синтаксичких, и конкретне фонолошке јединице српског језичког система. Овакав налаз може указивати, између осталог, на то да су поједини ученици стигли, практично, до краја средњошколског образовања а да имају проблем са фонолошким кодирањем⁸⁵ и аудитивном перцепцијом. Фактори који на ово утичу могу бити различити. Међутим, један од разлога могао би се потражити у недовољној посвећености кључних актера у двама срединама које имају изузетно значајан утицај на развијање језичких способности деце и младих: породична средина, односно школа, превасходно настава српског језика и књижевности.

⁸⁵ Фонолошки кодови су менталне репрезентације индивидуалних гласова говора и писања и имплицитних правила за њихово поређење и комбиновање (Wolf, Vellutino, Gleason 1998). Фонолошко знање омогућава лакше довођење у везу целе и јединствено написане речи са њеним значењем и изговором. Фонолошко кодирање такође доприноси јасном сегментирању изговорене и написане речи, што помаже у детекцији и употреби везе графема-фонема, која је веома значајна у декодовању речи. Ове везе омогућавају бољу дискриминацију приликом писања речи. Фонолошко кодирање веома је важно зато што омогућава детету да изврши идентификацију речи и да је стави у оквир једне алфабетски засноване ортографије (Wolf, Vellutino, Gleason 1998).

На основу изложеног можемо закључити да су средњошколци у већини примера поштовали ортографска правила у вези са гласовним променама и односима гласова. Више од две трећине ученика правилно употребљава облик првог лица једнине помоћног глагола у потенцијалу и сонант *j* у номинативу множине именице *издајица/издајник – издајице/издајници*, као и у писању присвојног придева именице *хемија – хемијски* У складу са прескриптивним правилима поступили су у писању резултата одређених гласовних појава: однос *л* и *о*: номинатив једнине именице на *-лац*: *давалац*; јотовање у компаративу придева: *строг – строжи, висок – виши, гладак – глађи/глаткији*; једначење сугласника по звучности у префиксацији именица: *потпредседник*, палатализација (сибиларизација): писање присвојног придева на *-ин* од женских вишесложних личних имена на *-ица*: *Милица – Миличин, Зорица – Зоричин*; датив и локатив једнине именица женског рода на *-к, -г* и *-х*: *нега – нези*; једначење сугласника по месту и начину артикулације: глагол са префиксом *из-*: *ишарати*, сложеница: *једанпут*; упрошћавање сугласничке групе у множинским падежима именица типа *отпадак – отпац* и разједначавање (дисимилација) у облицима глаголских именица типа *запаљење*. Дакле, у структурираном задатку значајна већина средњошколаца примењује правила о гласовним променама и односима гласова. Установили смо да су гимназијалци чешће поштовали норму у вези са овом правописном облашћу него ученици средњих стручних школа, док су средњошколци из Јагодине ређе примењивали ова прескриптивна правила него ученици из Београда, Новог Сада и Крушевца, што показује да је постигнуће ученика у овој правописној области у корелацији са типом школе и дијалекатским подручјем.

5.1.2.4. Спојено и одвојено писање речи

Спојени речи у српском језику пишу се на три начина: спојено, с цртицом или одвојено. По томе разликујемо сложенице, полусложенице и синтагме. Када спој двеју или више речи срасте, претвори се, дакле, у једну реч, сложеницу, која се пише састављено као и просте и изведене речи.⁸⁶ Неки спојени непотпуно сраслих речи представљају полусложенице и пишу се са цртицом. Међутим, у неким лексичким спојевима, попут

⁸⁶ Да би настале сложенице и полусложенице, потребно је да се испуни више услова (нпр. стварање новог значења и несамосталност појединих делова речи) и да се задовоље основни принципи творбе речи у српском језику.

оних који почињу предлогом, цртица се никада не пише, већ се ти спојеве пишу састављено или растављено. Иако у многим случајевима правила о спојеном и одвојеном писању речи не откривају на несумњив начин какво је писање најбоље применити, у вези са спојеним и одвојеним писањем глагола и речца, норма је једноставна и без отворених проблема (Правопис српског језика 1993).

Колико ученици познају ортографску норму у вези са овом правописном облашћу проверавали смо тако што смо у правописном тесту навели низове од три речи. Сваки низ је садржао исправан облик и два неисправна облика дате речи, осим једног низа у коме су дата два исправно написана облика. Ученицима је дат захтев да подвуку само исправно написане речи. У нашем истраживању спојено и одвојено писање речи проверавали смо у следећим категоријама:

- писање речце *не* уз глагол: *не брине*;
- писање придевских сложеница за обележавање нијанси боја: *светлоплав*;
- писање форманта и именице, односно писање полуосамостаљеног префиксоида –*ауто* и именице: *аутопут*;
- писање одричних заменица у зависним падежима када их раздваја предлог: *ни у чему*;
- писање придевске изведенице и броја: *48-часовни*;
- писање предлошких спојева, тј. писање предлога испред личних заменица: *са мном, уза ме*.

Пошто је правопис разноврсну материју о спојеном и одвојеном писању речи нормирао према њиховим врстама, анализу ученичког поступкућа у вези са овом ортографском облашћу структурираћемо пратећи дати критеријум.

Глаголи. У систему глаголских облика речца *не* пише се одвојено и то правописно правило требало је применити у писању облика *не брине*. Резултати показују да је огромна већина средњошколаца (97,4%) поштовала ортографску норму у писању негације уз глагол.⁸⁷

⁸⁷ С обзиром на то да изузетно велики број ученика не грешу у примени овог правила, даље анализе нису рађене.

Именице. Исправно написан облик речи *аутопут* подвукло је нешто више од трећине ученика (34,2%). Највише средњошколаца облик *ауто-пут* проглашава исправним обликом дате речи (57%), док 8,8% ученика сматра да је облик *ауто пут* написан на правописно допустив начин (Табела 26).

Табела 26: Поштовање норме у писању речи *аутопут*

| Облик речи <i>аутопут</i> | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|------------------------------|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| ауто пут | 22 | 28 | 28 | 22 | 20 | 9 | 3 | 18 | 50 |
| | 7,2% | 10,8% | 9,8% | 7,9% | 7,2% | 6,2% | 4,7% | 24% | 8,8% |
| ауто-пут | 172 | 150 | 141 | 181 | 151 | 84 | 44 | 43 | 322 |
| | 56,4% | 57,7% | 49,3% | 64,9% | 53,9% | 57,5% | 68,7% | 57,3% | 57% |
| аутопут | 111 | 82 | 117 | 76 | 109 | 53 | 17 | 14 | 193 |
| | 36,4% | 31,5% | 40,9% | 27,2% | 38,9% | 36,3% | 26,6% | 18,7% | 34,2% |
| Укупно | 305 | 260 | 286 | 279 | 280 | 146 | 64 | 75 | 565 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су одговорили на питање: 565 (96,9%); број ученика који нису одговорили на питање: 18 (3,1%); укупан број ученика 583 (100%)

Даље, знатно више ученика завршног разреда (72,8%), него средњошколаца III разреда (59,1%) грешу у писању ове речи, а значајна разлика је утврђена и у односу на место у коме се школа налази. Средњошколци из Београда (38,9%) и Новог Сада (36,3%) чешће су подвлачили правилан облик дате речи него ученици из Крушевца (26,6%) и Јагодине (18,7%).

Придеви. Резултати показују да је правилан облик речи *светлоплав* незнатно мање од трећине ученика (32,5%) означило као тачан, док је више од половине ученика подвукло неправилне облике ове речи, односно највећи број средњошколаца (45,2%) сматра да је облик *светло плав* исправан облик овог придева (Табела 27).

Између ученика који похађају гимназије и ученика средњих стручних школа постоји разлика. Значајно већи број средњошколаца из средњих стручних школа (74,7%) него гимназијалаца (61,5%) сматра да је облик *светлоплав* неправилно написана реч. Значајна разлика уочена је и када се посматра место у коме ученици похађају средњу школу. Ученици из Крушевца најмање су грешили одговарајући на ово питање, јер их је више од половине (54,8%) одговорило тачно. Трећина ученика из Београда (30,3%) и нешто више од трећине средњошколаца из Јагодине (34,6%) подвукло је исправно написан

облик речи, док смо придевску сложеницу запазили код четвртине (25,9%) ученика из Новог Сада.

Табела 27: Поштовање норме у писању речи *светлоплав*

| Облик речи <i>светлоплав</i> | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|---------------------------------|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| Светлоплав | 118 | 65 | 86 | 97 | 84 | 38 | 34 | 27 | 183 |
| | 38,5% | 25,3% | 30,5% | 34,4% | 30,3% | 25,9% | 54,8% | 34,6% | 32,5% |
| светло-плав | 63 | 63 | 68 | 58 | 59 | 29 | 15 | 23 | 126 |
| | 20,5% | 24,5% | 24,1% | 20,6% | 21,3% | 19,7% | 24,2% | 29,5% | 22,3% |
| светло плав | 126 | 129 | 128 | 127 | 134 | 80 | 13 | 28 | 255 |
| | 41% | 50,2% | 45,4% | 45% | 48,4% | 54,4% | 21% | 35,9% | 45,2% |
| Укупно | 307 | 257 | 282 | 282 | 277 | 147 | 62 | 78 | 564 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су одговорили на питање: 564 (96,7%); број ученика који нису одговорили на питање: 19 (3,3%); укупан број ученика 583 (100%)

Заменице. Анализа одговора средњошколаца показује да је 88,2% средњошколаца обележило правилно написан облик речи – *ни у чему* (Табела 28). Иако је занемарљив број ученика подвукао као исправне облике *и ни у чему* и *у ничему* (1,2%), налаз може бити интересантан, јер су једино за овај облик речи ученици сматрали да постоје дублетни облици.

Табела 28: Поштовање норме у писању речи *ни у чему*

| Облик речи <i>ни у чему</i> | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--------------------------------|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| <i>ни у чему</i> | 289 | 217 | 258 | 248 | 251 | 140 | 59 | 56 | 506 |
| | 93,2% | 82,2% | 89,9% | 86,4% | 89% | 93,3% | 90,8% | 72,7% | 88,2% |
| <i>Ниучему</i> | 9 | 9 | 8 | 10 | 10 | 1 | 3 | 4 | 18 |
| | 3% | 3,4% | 2,8% | 3,5% | 3,5% | 0,7% | 4,6% | 5,2% | 3,1% |
| <i>у ничему</i> | 6 | 37 | 18 | 25 | 18 | 8 | 2 | 15 | 43 |
| | 1,9% | 14% | 6,3% | 8,7% | 6,4% | 5,3% | 3,1% | 19,5% | 7,5% |
| <i>ни у чему и у ничему</i> | 6 | 1 | 3 | 4 | 3 | 1 | 1 | 2 | 7 |
| | 1,9% | 0,4% | 1% | 1,4% | 1,1% | 0,7% | 1,5% | 2,6% | 1,2% |
| Укупно | 310 | 264 | 287 | 287 | 282 | 150 | 65 | 77 | 574 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су одговорили: 574 (98,5 %); број ученика који нису одговорили: 9 (1,5 %); укупан број ученика: 583 (100%)

Значајна разлика утврђена је у вези са типом средње школе, пошто су гимназијалци направили мање грешака (93,2%) него ученици средњих стручних школа (82,2%), као и у вези са местом у коме се школа налази. Чешће су на ово питање исправно одговарали

ученици из Новог Сада (93,3%) и Крушевца (90,8%), него средњошколци из Београда (89%) и Јагодине (72,7%).

Бројеви. Недовољно добро познавање правописне норме запазили смо код писања придевске изведенице и броја, будући да је у низу *48 часовни*, *48-часовни*, *48-мо часовни* више од половине (52,9%) средњошколаца као исправан облик подвукло *48-мо часовни* (Табела 29). Ученици гимназија показали су боље знање, него ученици средњих стручних школа, јер је 47,6% гимназијалаца подвукло правилно написану реч *48-часовни*, док је готово трећина (30,9%) средњошколаца који похађају средњу стручну школу издвојила овај облик речи.

Табела 29: Поштовање норме у писању речи *48-часовни*

| Облик речи <i>48-часовни</i> | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|---------------------------------|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| 48 часовни | 16 | 22 | 24 | 14 | 15 | 13 | 2 | 8 | 38 |
| | 5,2% | 9,1% | 8,7% | 5,2% | 5,5% | 9,2% | 3,2% | 11,3% | 6,9% |
| 48-часовни | 145 | 75 | 114 | 106 | 111 | 64 | 17 | 28 | 220 |
| | 47,6% | 30,9% | 41,5% | 38,8% | 40,7% | 45,4% | 27% | 39,4% | 40,2% |
| 48-мо часовни | 144 | 146 | 137 | 153 | 147 | 64 | 44 | 35 | 290 |
| | 47,2% | 60% | 49,8% | 56% | 53,8% | 45,4% | 69,8% | 49,3% | 52,9% |
| Укупно | 305 | 243 | 275 | 273 | 273 | 141 | 63 | 71 | 548 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су одговорили: 548 (94 %); број ученика који нису одговорили: 35 (6 %);
укупан број ученика: 583 (100%)

Ово правописно правило најчешће су поштовали средњошколци из Новог Сада (45,4%), ученици из Београда и Јагодине остварили су сличан резултат (40,7% и 39,4%), а знатно лошије знање показали су средњошколци из Крушевца (27%).

Предлошки спојеви. Последњи захтев у вези са правописном облашћу спојено и одвојено писање речи односио се на писање предлога испред личних заменица. Изузетно велики број ученика (92,5%) није тачно одговорио на овај захтев (Табела 30).

Наиме, само 7,5% средњошколаца подвукло је обе исправно написане речи – *са мном* и *уза ме*, док су остали ученици сматрали да је само једна од тих речи написана у складу са правописним правилима, или су као исправно написане обележавали неправилне облике других двеју речи – *предамном* и *замном*. Према мишљењу већине ученика (67,5%) у низу *са мном*, *замном*, *предамном*, *уза ме* исправно написана реч је *са мном*, док 14% средњошколаца мисли да је *предамном* исправно написана реч, 9,8% њих

сматра да је реч *замном* написана на правописно допустив начин, а да је *уза ме* правилан облик речи мисли најмањи број средњошколаца, односно само 8,7% њих (Табела 31).

Табела 30 : Број и проценат ученика који су у низу речи *са мном, замном, предамном, уза ме* подвукли обе исправно написане речи – *са мном и уза ме*

| Облик речи <i>са мном и уза ме</i> | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|---------------------------------------|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| број тачних одговора | 32 | 11 | 24 | 19 | 23 | 12 | 6 | 2 | 43 |
| | 10,5% | 4,1% | 8,4% | 6,6% | 8,2% | 8,1% | 9,2% | 2,6% | 7,5% |
| број нетачних одговора | 274 | 256 | 263 | 267 | 258 | 137 | 59 | 76 | 530 |
| | 89,5% | 95,9% | 91,6% | 93,4% | 91,8% | 91,9% | 90,8% | 97,4% | 92,5% |
| укупно | 306 | 267 | 287 | 286 | 281 | 149 | 65 | 78 | 573 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су одговорили на питање: 573 (98,3%); број ученика који нису одговорили на питање: 10 (1,7%); укупан број ученика 583 (100%)

Табела 31: Поштовање норме у писању речи *са мном, за мном, преда мном, уза ме*

| Облик речи <i>са мном за мном преда мном уза ме</i> | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| са мном | 204 | 183 | 195 | 192 | 191 | 106 | 47 | 41 | 387 |
| | 66,7% | 68,5% | 67,9% | 67,1% | 68% | 71,1% | 72,3% | 52,6% | 67,5% |
| замном | 24 | 32 | 24 | 31 | 22 | 12 | 7 | 15 | 56 |
| | 7,8% | 12% | 8,4% | 10,9% | 7,8% | 8,1% | 10,8% | 19,2% | 9,8% |
| предамном | 43 | 37 | 44 | 36 | 40 | 18 | 9 | 14 | 80 |
| | 14,1% | 13,9% | 15,3% | 12,6% | 14,2% | 12,1% | 13,8% | 17,9% | 14% |
| уза ме | 35 | 15 | 24 | 27 | 28 | 13 | 2 | 8 | 50 |
| | 11,4% | 5,6% | 8,4% | 9,4% | 10% | 8,7% | 3,1% | 10,3% | 8,7% |
| укупан број одговора | 306 | 267 | 287 | 286 | 281 | 149 | 65 | 78 | 573 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су одговорили на питање: 573 (98,3%); број ученика који нису одговорили на питање: 10 (1,7%); укупан број ученика 583 (100%)

Овакав налаз се може објаснити учесталашћу употребе појединих облика речи. Стога, није неубичајено што је највише ученика упознато са правилом о писању најфреквентније речи – *са мном*, а да облик *уза ме*, који се ређе употребљава, знатан број ученика не препознаје као исправно написану реч.

Изложени резултати упућују на закључак да средњошколци најчешће поштују норму у писању негације уз глагол и одричне заменице у зависном падежу када је одвојена предлогом и придевске изведенице и броја. У области спојеног и одвојеног писања речи ученици, нешто ређе но у два претходним категоријама, примењују правила о писању придевских сложеница за обележавање боја и полуосамостаљеног

префиксоида и именице. Средњошколци су показали најлошије знање о писању предлога испред личних заменица. Посматрајући укупно постигнуће ученика на нивоу ове ортографске области, нисмо установили значајне разлике између ученика у вези са типом средње школе, разредом и дијалекатским подручјем.

5.1.2.5. Интерпункција

У овом одељку анализираћемо примену интерпункције у писаном изражавању ученика, примењујући као основни критеријум нормативност/ненормативност. Погрешке ћемо класификовати с обзиром на тип и фреквентност.

Најважнију улогу имају они интерпункцијски знаци који су неопходни за уобличавање писане реченице. То су, пре свега, тачка и запета, а потом и црта, наводници, две тачке, упитник, узвичник, тачка са зарезом, заграда.

У неким ранијим правописима и правописним приручницима интерпункцијски и правописни знаци бивали су раздвојени, док се у новим правописима говори само о знацима интерпункције. *Правопис српскохрватског књижевног језика* из 1923. говори само о интерпункцији, врло детаљно и опширно, као и *Правопис* из 1950. године. *Правопис* из 1960. као посебне одељке има 1. *Интерпункција* (зарез, тачка, тачка и зарез, две тачке, наводници, црта, заграда, упитник и узвичник) и 2. *Правописни знаци* (тачка, две тачке, неколико тачака, црта, цртица, заграда, звездица, апостроф, знак једнакости, знаци порекла, акценатски знаци и генитивни знак). Постоје мишљења да „није добор, да не кажемо у себи је противурјечно, поистовећивати правописне и интерпункцијске знаке...” (Ковачевић 2011: 95). У *Правопису* из 1993. године (чију су норму средњошколци усвајали током школовања) уважена је дистинција између интерпункције и појединих правописних знакова.

Да би се појачао уметнички утисак и изражајност у примени интерпункције, каткад се намерно мимоилази ортографска норма. Овакви поступци, ако су у складу са карактером текста, приказују се као право писца и не оцењују се по томе јесу ли правописно правилни или не, већ се карактеришу као уметничка слобода.

Српска интерпункција у основи је логичка и служи, најпре, бољем разумевању текста и зависи од смисла. Она је таква од 1923. године када је Александар Белић издао

свој први правопис. До тада је била формална попут немачке, као, уосталом, и интерпункција других словенских језика (Брборић 2004: 171). Осим логичке интерпункције, наш правопис познаје и стилску интерпункцију (Симић 2006: 150), која, посматрано са аспекта стилистике, упућује на ефицијентно „усмерен” израз.

Проверу употребе интерпункцијских знакова ученици су имали у преписивању двеју реченица уз исправљање грешака и стављање одговарајућих знакова интерпункције, односно у првом и другом питању у тесту. У првој упитној реченици очекивали смо да ученици на крају напишу **упитник**. У другој реченици требало је да употребе неколико знакова интерпункције.

- **Запета** између делова реченице – издвајање вокатива приликом ословљавања: *Господине Миливојевићу,*
- **Запета** између координативних реченица – писање запете испред напоредног везника *али*: *Господине Миливојевићу, радо бих Вам се придружила у сплаварењу Таром, али ...*
- **Запета** између реченица у сложеној реченици – писање запете испред односне реченице у апозитивној служби: *...али од 7. до 14. маја путујем на међународни конгрес, који организује генерални секретар...*
- **Запета** између уметнутих и накнадних делова реченице – одвајање апозиције запетом у случају накнадног именовања одређеног појма када се називи разликују по ширини значења: *... генерални директор Унеска, Ирина Бокова.*
- **Тачка** иза арапског броја употребљеног као редни – писање датума: *од 7. до 14. маја.*
- **Тачка** на крају реченице – употреба овог знака на крају друге реченице.

Подаци показују да 56,1% средњошколаца на крају упитне реченице употребљава адекватан знак интерпункције. Међутим, нешто више од трећине ученика (35,1%) упитну реченицу завршава тачком, а незнатан број средњошколаца (8,8%) на крају реченице не употребљава ниједан знак интерпункције (Табела 32).

Табела 32: Употреба упитника на крају упитне реченице

| упитник на крају упитне реченице | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|---|-----------|----------------------------|--------|-------|---------|-------------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| број ученика који су написали упитник | 179 | 147 | 171 | 155 | 158 | 94 | 40 | 34 | 326 |
| | 57,4% | 54,7% | 58,8% | 53,5% | 55,4% | 62,7% | 61,5% | 42% | 56,1% |
| број ученика који су написали тачку | 110 | 94 | 101 | 103 | 108 | 45 | 18 | 33 | 204 |
| | 35,3% | 34,9% | 34,7% | 35,5% | 37,9% | 30% | 27,7% | 40,7% | 35,1% |
| број ученика који нису написали ниједан знак интерпункције | 23 | 28 | 19 | 32 | 19 | 11 | 7 | 14 | 51 |
| | 7,3% | 10,4% | 6,5% | 11% | 6,7% | 7,3% | 10,8% | 17,3% | 8,8% |
| Укупно | 312 | 269 | 291 | 290 | 285 | 150 | 65 | 81 | 581 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су одговорили: 581 (99,7 %); број ученика који нису одговорили: 2 (0,3 %);
укупан број ученика: 583 (100%)

Значајна разлика између ученика не постоји када посматрамо тип средње школе и разред, али је разлика уочљива уколико посматрамо место у коме ученици похађају средњу школу. У вези са применом овог ортографског правила највише греше средњошколци из Јагодине (40,7% пише тачку, а 17,3% не употребљава интерпункцију), следе средњошколци из Београда (37,9% употребљава тачку, а 6,7% не обележава интерпункцију), док ученици из Крушевца и Новог Сада најчешће обележавају упитником крај реченице (27,7%, односно 30% пише тачку, док 10,8% средњошколаца из Крушевца, то јест 7,3% ученика из Новог Сада не обележава крај реченице ниједним знаком интерпункције).

Не тако добро знање средњошколци су показали и у вези са познавањем правописног правила да се запета пише у функцији издвајања вокатива при ословљавању. На почетку друге реченице, иза вокатива *Господине Миливојевићу*, запету је написало само 40,5% ученика (Табела 33).

Гимназијалци чешће (43,9%) него ученици средњих стручних школа (36,5%) употребљавају запету у овој функцији. Значајна разлика уочена је између ученика када посматрамо место у коме се школа налази. Ученици из Јагодине (34,2%) и Крушевца (35,4%) знатно ређе пишу запету него средњошколци из Београда (42,5%) и Новог Сада (42%) који су, као што подаци показују, остварили исти резултат у примени овог правила.

Табела 33: Употреба запете у функцији издвајања вокатива при ословљавању

| запета после вокатива господине Миљивојевићу | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|---|-----------|----------------------------|--------|-------|---------|-------------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| број ученика који су написали запету | 136 | 97 | 124 | 109 | 121 | 63 | 23 | 26 | 233 |
| | 43,9% | 36,5% | 42,8% | 38,1% | 42,5% | 42% | 35,4% | 34,2% | 40,5% |
| број ученика који нису написали запету | 174 | 169 | 166 | 177 | 164 | 87 | 42 | 50 | 343 |
| | 56,1% | 63,5% | 57,2% | 61,9% | 57,5% | 58% | 64,6% | 65,8% | 59,5% |
| Укупно | 310 | 266 | 290 | 286 | 285 | 150 | 65 | 76 | 576 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су одговорили: 576 (98,8 %); број ученика који нису одговорили: 7 (1,2 %); укупан број ученика: 583 (100%)

У синдетској напоредној реченици испред везника *али* запету је написало мање од половине средњошколаца (45,2%). Гимназијалци су и у овом случају били нешто бољи од ученика који похађају средњу стручну школу, јер је 46,4% ученика гимназија и 43,8% њихових вршњака из средњих стручних школа поштовало дато правило о интерпункцији (Табела 34).

Табела 34: Употреба запете испред координативног везника *али*

| запета испред везника <i>али</i> | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--|-----------|----------------------------|--------|-------|---------|-------------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| број ученика који су написали запету | 143 | 116 | 131 | 128 | 129 | 66 | 31 | 33 | 259 |
| | 46,4% | 43,8% | 45,3% | 45,1% | 45,6% | 44,3% | 47,7% | 43,4% | 45,2% |
| број ученика који нису написали запету | 165 | 149 | 158 | 156 | 154 | 83 | 34 | 43 | 314 |
| | 53,6% | 56,2% | 54,7% | 54,9% | 54,4% | 55,7% | 52,3% | 56,6% | 54,8% |
| Укупно | 308 | 265 | 289 | 284 | 283 | 149 | 65 | 76 | 573 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су одговорили: 573 (98,3 %); број ученика који нису одговорили: 10 (1,7 %); укупан број ученика: 583 (100%)

Ученици из Крушевца и Београда дали су највише тачних одговора (Крушевац: 47,7%, Београд: 45,6%), нешто лошији били су средњошколци из Новог Сада (44,3%), а најређе су се правописне норме у овом случају придржавали ученици из Јагодине (43,4%).

Више од половине средњошколаца (64,1%) није употребило запету испред односне реченице у апозитивној служби (Табела 35).

Табела 35: Употреба запете испред односне реченице у апозитивној функцији

| запета испред односне реченице у апозитивној функцији | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|---|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| број ученика који су написали запету | 109 | 97 | 113 | 93 | 110 | 44 | 27 | 25 | 206 |
| | 35,3% | 36,6% | 39% | 32,7% | 38,9% | 29,5% | 41,5% | 32,5% | 35,9% |
| број ученика који нису написали запету | 200 | 168 | 177 | 191 | 173 | 105 | 38 | 52 | 368 |
| | 64,7% | 63,4% | 61% | 67,3% | 61,1% | 70,5% | 58,5% | 67,5% | 64,1% |
| Укупно | 309 | 265 | 290 | 284 | 283 | 149 | 65 | 77 | 574 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су одговорили: 574 (98,5 %); број ученика који нису одговорили: 9 (1,5 %); укупан број ученика: 583 (100%)

Ученици средњих стручних школа показали су нешто боље знање од гимназијалаца (средња стручна школа: 36,6% гимназија: 35,3%). Забележи смо да средњошколци из Крушевца, као и у претходном примеру, најчешће пишу запету у овој функцији (41,5%), док се нешто мање од трећине средњошколаца из Новог Сада (29,5%) придржава овог правописног правила. Ученици из Београда и Јагодине показали су донекле слично знање – 38,9% средњошколаца из Београда употребило је запету, а на исти начин је поступило 32,5% ученика из Јагодине.

Код одвајања апозиције запетом у примеру *генерални директор Унеска, Ирина Бокова* средњошколци нису показали знање које је за похвалу, јер 53,6% њих није употребило знак интерпункције (Табела 36).

Табела 36: Одвајање апозиције запетом

| запета у функцији одвајања апозиције | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| број ученика који су написали запету | 165 | 100 | 143 | 122 | 138 | 72 | 33 | 22 | 265 |
| | 53,7% | 37,9% | 49,3% | 43,4% | 49,1% | 48,3% | 51,6% | 28,6% | 46,4% |
| број ученика који нису написали запету | 142 | 164 | 147 | 159 | 143 | 77 | 31 | 55 | 306 |
| | 46,3% | 62,1% | 50,7% | 56,6% | 50,9% | 51,7% | 48,4% | 71,4% | 53,6% |
| Укупно | 307 | 264 | 290 | 281 | 281 | 149 | 64 | 77 | 571 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су одговорили: 571 (97,9 %); број ученика који нису одговорили: 12 (2,1 %); укупан број ученика: 583 (100%)

Ученици из гимназија значајно су били бољи него ученици из средњих стручних школа, с обзиром на то да је више од половине гимназијалаца (53,7%) и нешто више од

трећине (37,9%) ученика средњих стручних школа употребило запету. У поштовању ортографске норме у овом случају најревноснији били су средњошколци из Крушевца (51,6%), готово исти број ученика из Београда (49,1%) и Новог Сада (48,3%) тачно је одговорио, док су средњошколци из Јагодине и ово ортографско правило најређе поштовали (28,6%).

Анализирајући писање датума у примеру од 7. до 14. маја учили смо да је мање од половине средњошколаца (45,8%) написало датум на правописно допустив начин (Табела 37), што у целини није задовољавајући резултат. Изједначен је број примера у којима су ученици датум писали словима – од седмог до четрнаестог (27,5%) и примера у којима ученици нису ставили тачку – од 7 до 14 (26,7%).

Табела 37: Употреба тачке у писању датума

| од 7. до 14. | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--------------------------|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| од 7. до 14. | 155 | 108 | 139 | 124 | 125 | 76 | 35 | 27 | 263 |
| | 50,2% | 40,8% | 48,1% | 43,5% | 44,2% | 51% | 53,8% | 35,1% | 45,8% |
| од седмог до четрнаестог | 93 | 65 | 89 | 69 | 60 | 45 | 19 | 34 | 158 |
| | 30,1% | 24,5% | 30,8% | 24,2% | 21,2% | 30,2% | 29,2% | 44,1% | 27,5% |
| од 7 до 14 | 61 | 92 | 61 | 92 | 98 | 28 | 11 | 16 | 153 |
| | 19,7% | 34,7% | 21,1% | 32,3% | 34,6% | 18,8% | 17% | 20,8% | 26,7% |
| Укупно | 309 | 265 | 289 | 285 | 283 | 149 | 65 | 77 | 574 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су одговорили: 574 (98,5 %); број ученика који нису одговорили: 9 (1,5 %); укупан број ученика: 583 (100%)

Када посматрамо тип средње школе и место, и овога пута знање средњошколаца било је неуједначено. Знак интерпункције – тачку у писању датума забележили смо код 50,2% гимназијалаца и 40,8% ученика средњих стручних школа. И овога пута средњошколци из Јагодине показали су најлошије знање (35,1%), следе ученици из Београда (44,2%), а средњошколци из Крушевца и Новог Сада били су изједначени, мада су ученици са југа (53,8%) били незнатно бољи од својих вршњака са севера (51%).

Тачку као знак обележавања краја реченице употребљава само 75,6% средњошколаца (Табела 38), што не можемо сматрати добрим резултатом иако можемо са сигурношћу претпоставити да је резултат пре показатељ немара него незнања.

Табела 38: Употреба тачке на крају реченице

| тачка на крају друге реченице | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|---|-----------|----------------------------|--------|-------|---------|-------------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| број ученика који су написали тачку | 238 | 195 | 219 | 214 | 210 | 117 | 49 | 57 | 433 |
| | 77,3% | 73,6% | 75,5% | 75,6% | 74,2% | 78,5% | 76,6% | 74% | 75,6% |
| број ученика који нису написали тачку | 70 | 70 | 71 | 69 | 73 | 32 | 15 | 20 | 140 |
| | 22,7% | 26,4% | 24,5% | 24,4% | 25,8% | 21,5% | 23,4% | 26% | 24,4% |
| Укупно | 308 | 265 | 290 | 283 | 283 | 149 | 64 | 77 | 573 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су одговорили: 573 (98,3 %); број ученика који нису одговорили: 10 (1,7 %);
укупан број ученика: 583 (100%)

Средњошколци из различитих градова показали су готово уједначене резултате, премда су ученици из Новог Сада (78,5%) и Крушевца (76,6%) имали незнатно више постигнуће него средњошколци из Београда (74,2%) и ученици из Јагодине (74%). Разлика између гимназијалаца и ученика средњих стручних школа није значајна (гимназијалци: 77,3%, ученици средњих стручних школа: 73,6%), док су матуранти и ученици млађег разреда остварили исти резултат (III разред: 75,5%, IV разред: 75,6%).

На основу изложеног можемо закључити да ученици завршних разреда средњих стручних школа и гимназија најчешће поштују норму о употреби интерпункције на крају реченице, јер пишу одговарајући знак. Више од половине средњошколаца употребљава тачку у писању датума. Средњошколци се најређе придржавају правила о писању запете и то у следећим категоријама: а) одвајање апозиције запетом; б) испред координативног везника *али*; в) у функцији издвајања вокатива при ословљавању. Показало се да највећу непознаницу за средњошколце завршних разреда представља употреба запете испред односне реченице у апозитивној функцији, јер је тек нешто више од трећине ученика (35,9%) написало запету. Гимназијалци су показали нешто боље знање него ученици средњих стручних школа, а средњошколци из Јагодине су остварили лошије постигнуће него ученици из других трију градова.

5.1.2.6. Скраћенице

У овом одељку испитаћемо колико су ученици упознати са најфреквентнијим скраћеницама. Правила скраћивања заснивају се на створеним обичајима, који се у великој

мери ослањају на међународну праксу и традицију. Скраћивањем појединих речи и израза постиже се уштеда у времену и простору, али и већа прегледност текста. Скраћивању су посебно подложне речи које се веома често понављају. Такође, скраћивању су подложни и вишечлани називи.

Основно правило скраћивања јесте да оно не сме ићи на штету јасности и не би требало доводити читаоца у забуну. Иако су битне за економичност израза, скраћенице ипак отежавају читање и нарушавају склад између говорне и писане речи. Потпуна еквивалентност између скраћеница у говору и писању не постоји, пошто већину написаних скраћеница изговарамо као целовите речи.

Различита издања српског правописа на различите начине посматрају скраћенице, те се сусрећу и различите класификације скраћеница. *Правопис* Матице српске из 1993. године доноси детаљна објашњења о скраћеницама и скраћенице дели на: опште скраћенице, интернационалне и прилагођене мерне скраћенице, верзалне скраћенице (акрониме), вербализоване скраћенице и слободне и програмиране скраћенице. У *Правопису* Матице српске из 2010. године дата је врло слична и нешто детаљнија подела скраћеница (први тип скраћеница – опште скраћенице, у актуелном *Правопису* деле се на почетне и сажете) и објашњења о начину писања и начину уклапања појединих типова скраћеница у дати контекст.

У нашем истраживању нисмо направити поделу скраћеница, већ смо их посматрали као целину у предочавању резултата.

У основној школи наставни програм из српског језика предвиђа усвајање знања о писању скраћеница у трећем и четвртном разреду, а у вишим разредима основне школе знање о овој правописној области се понавља и увежбава. Садржаји везани за правила о писању скраћеница у средњој школи наводе се у наставном програму за II разред у свим типовима средњих школа (Службени гласник РС – Просветни гласник бр. 3/1991; Службени гласник РС – Просветни гласник бр. 4/1991). Дакле, средњошколци завршних разреда требало би да познају сва правила о скраћивању речи.

У нашем истраживању ученици су имали задатак да правилно препишу две скраћенице:

- *верзалну скраћеницу НИТЕКС: Нитексу/ НИТЕКС-у;*

- верзалну скраћеницу УНЕСКО: Унеска/ УНЕСКО-а.⁸⁸

Резултати показују да је највише средњошколаца (41,8%) написало вербализовану скраћеницу *Нитексу* (Табела 39). Само је један ученик написао верзалну скраћеницу *НИТЕКС-у* (0,2%), док више од трећине средњошколаца (35,4%) ову скраћеницу пише као вербализовану скраћеницу под наводницима – „*Нитексу*” што показује да није занемарљив број ученика који нису сасвим усвојили правила не само о писању скраћеница, већ и о употреби наводника.⁸⁹

Табела 39: Поштовање норме у писању скраћенице *Нитексу/НИТЕКС-у*

| скраћеница <i>Нитексу/</i> <i>НИТЕКС-у</i> | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| „Нитексу“ | 121 | 84 | 106 | 99 | 103 | 68 | 14 | 20 | 205 |
| | 38,9% | 31,3% | 36,5% | 34,3% | 36,1% | 46% | 21,6% | 24,7% | 35,4% |
| нитексу | 31 | 39 | 37 | 33 | 37 | 11 | 11 | 11 | 70 |
| | 10% | 14,6% | 12,8% | 11,4% | 13% | 7,4% | 16,9% | 13,6% | 12,1% |
| Нитексу | 126 | 116 | 113 | 129 | 112 | 52 | 34 | 44 | 242 |
| | 40,5% | 43,3% | 39% | 44,6% | 39,3% | 35,1% | 52,3% | 54,3% | 41,8% |
| НИТЕКС-у | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| | 0,3% | 0 | 0% | 0,4% | 0% | 0% | 1,5% | 0% | 0,2% |
| остало | 32 | 29 | 34 | 27 | 33 | 17 | 5 | 6 | 61 |
| | 10,3% | 10,8% | 11,7% | 9,3% | 11,6% | 11,5% | 7,7% | 7,4% | 10,5% |
| Укупно | 311 | 268 | 290 | 289 | 285 | 148 | 65 | 81 | 579 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су одговорили: 579 (99,3 %); број ученика који нису одговорили: 4 (0,7 %);
укупан број ученика: 583 (100%)

Када је реч о врсти школе, постоји незнатна разлика између ученика гимназија и средњих стручних школа, будући да је 43,3% ученика из средњих стручних школа и 40,5% гимназијалаца написало вербализовану скраћеницу. Број тачних одговора говори да је знање средњошколаца из Београда и Новог Сада прилично изједначено (Београд: 39,3%, Нови Сад: 35,1%), али и лошије од постигнућа које су остварили ученици из Јагодине (54,3%) и Крушевца (52,3%).

⁸⁸ Уколико се верзалне скраћенице дуже употребљавају и имају ширу употребу, постају вербализоване скраћенице, што значи да се претварају у целовите речи и да подлежу морфолошким правилима обличких речи. Стога, скраћенице које смо дали у правописном тесту могу имати два правописно допустива облика: са падежним наставком исписаним малим словом и са цртицом и целовите речи.

⁸⁹ Један број средњошколаца (10,5%) скраћеницу је преписао употребивши неки од следећих неправилних облика: „*Нитекс-у*”, „*НИТЕКС-у*”, *НИТ-ексу*, *НИТЕКСУ*.

Не тако добар утисак из претходног примера средњошколци су појачали у писању скраћенице *Унеска/ УНЕСКО-а*, јер је изузетно мало ученика (7%) написало исправан облик ове скраћенице (Табела 40).

Табела 40: Поштовање норме у писању скраћенице Унеска / УНЕСКО-а

| скраћеница <i>Унеска / УНЕСКО-а</i> | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| Унеск-а | 47 | 57 | 52 | 52 | 58 | 25 | 8 | 13 | 104 |
| | 15,3% | 21,7% | 17,9% | 18,5% | 20,6% | 16,7% | 12,5% | 16,9% | 18,2% |
| УНЕСК-а | 191 | 134 | 161 | 164 | 165 | 86 | 42 | 32 | 325 |
| | 62% | 51% | 55,5% | 58,4% | 58,7% | 57,7% | 65,6% | 41,5% | 56,9% |
| <i>УНЕСКО-а</i> | 12 | 8 | 9 | 11 | 11 | 5 | 3 | 1 | 20 |
| | 3,9% | 3% | 3,1% | 3,9% | 3,9% | 3,4% | 4,7% | 1,3% | 3,5% |
| „УНЕСКО-а” | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | 0,3% | 0% | 0,4% | 0% | 0,4% | 0% | 0% | 0% | 0,2% |
| <i>Унеска</i> | 15 | 5 | 9 | 11 | 7 | 5 | 2 | 6 | 20 |
| | 4,9% | 1,9% | 3,1% | 3,9% | 2,5% | 3,4% | 3,1% | 7,8% | 3,5% |
| „Унеска” | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | 0 | 1 | 3 | 8 |
| | 1,6% | 1,1% | 1,4% | 1,4% | 1,4% | 0% | 1,6% | 3,9% | 1,4% |
| Остало | 37 | 56 | 54 | 39 | 35 | 28 | 8 | 22 | 93 |
| | 12% | 21,3% | 18,6% | 13,9% | 12,5% | 18,8% | 12,5% | 28,6% | 16,3% |
| Укупно | 308 | 263 | 290 | 281 | 281 | 149 | 64 | 77 | 571 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су одговорили на питање: 571 (97,9%); број ученика који нису одговорили на питање: 12 (2,1%); укупан број ученика: 583 (100%)

Више од половине средњошколаца (56,9%) мисли да је облик *УНЕСК-а* у складу са правописном нормом, 18,2% њих употребило је облик *Унеск-а*, док су остали ученици (17,9%) скраћеницу преписали на један од следећих начина: „Унеска”, „УНЕСКО-а”, УНЕСК-оа, УНЕСК-А, UNESCO-А, „Унеск”-а. Гимназијалци су били значајно бољи од ученика средњих стручних школа (гимназија: 8,8%, средња стручна школа: 4,9%), док је разлика између матураната и млађих ученика симболична (IV разред: 7,8%, III разред: 6,2%). Када се посматра место у коме се школа налази, највише тачних одговора имали су средњошколци из Јагодине (9,1%) и Крушевца (7,8%), док су средњошколци из Београда и Новог Сада имали нешто мање тачних одговора него ученици из два поменута града и остварили су као и у писању скраћенице *Нитексу/ НИТЕКС-у* идентично постигнуће (Београд: 6,4%, Нови Сад: 6,8%). С обзиром на то да је показано знање у вези са писањем ове скраћенице далеко испод половине тачних одговора, морамо истаћи да је апсолутно недовољно и да очигледно представља проблем средњошколцима завршних разреда.

Сличан налаз добијен је у истраживању у чијем је фокусу било писање скраћеница код ученика основних и средњих школа које је реализовано у Београду, Новом Саду и Нишу (Брборић 2004). Анализа указује да су средњошколци имали 46,2% тачних одговора, а ученици основних школа 44,6%. Код писања појединих скраћеница (*госпођа, госпођица, основна школа*) ученици основне школе показали су боље знање него средњошколци, док су код многих примера млађи и старији ученици изједначени или је предност средњошколаца симболична.

Анализом је установљено да средњошколци нису у довољној мери усвојили правила о писању скраћеница. Иако су имали задатак да напишу само две скраћенице, знатно више од половине средњошколаца није написало скраћенице у складу са ортографском нормом. Притом, скраћеницу *Унеска/ УНЕСКО-а* на правописно допустив начин написало је 7% средњошколаца што се може сматрати изузетно лошим постигнућем. Између ученика који похађају гимназије и средње стручне школе, као и између матураната и млађих средњошколаца није било разлике, док су ученици из Крушевца и Јагодине имали знатно више тачних одговора него средњошколци из Београда и Новог Сада.

5.1.2.7. Закључак о анализи постигнућа средњошколаца на правописном тесту

Да правописно знање ученика у Србији није на сасвим задовољавајућем нивоу, није новина за наставнике, а резултати истраживања спроведених у последњих неколико година (Брборић 2004; Стевановић 2011) указују да нема значајног напретка ученика у овој области. Резултати нашег испитивања упућују на сличан закључак.

У правописном тесту средњошколци су имали задатак да напишу тридесет седам речи на правописно допустив начин, или да препознају правилне облике ових речи. Дати примери подлежу правилима из шест правописних области: *писмо, велико слово, гласовне промене и односи гласова, спојено и одвојено писање речи, интерпункција и скраћенице*. Није било ученика који су одбили да ураде правописни тест. Колико су у томе били успешни, показују резултати анализе њихових одговора.

Истакли бисмо налаз који показује да ниједан средњошколац, из неколико градова у Србији, није одговорио на сва питања у тесту поштујући у потпуности ортографску

норму. Даље, погледамо ли правописне области, запазићемо да ученици најмање познају норму везану за писање скраћеница и најређе примењују правила о спојеном и одвојеном писању речи и о употреби интерпункције. Најчешће се придржавају норме у вези са писањем великог слова и правила о гласовним променама и односу гласова. О разлозима за овакво постигнуће средњошколаца може се хипотезирати на неколико начина. Један од узрока може представљати форма питања. У појединим правописним областима преовлађивала су питања затвореног типа, односно ученицима је било понуђено неколико одговора и требало је да одаберу тачан одговор, док су у вези са применом одређених правописних категорија формулисана питања отвореног типа што је подразумевало да ученици морају написати одговор у складу са усвојеним знањем у тој области правописа. Анализа одговора показује да су ученици били знатно успешнији приликом одговарања на питања затвореног типа, што може указивати на закључак да боље резултате постижу у тест ситуацијама које су вођене и тестовном материјалу који је структуриран. Сем тога, разлоге за знатно лошије постигнуће ученика у појединим областима (спојено и одвојено писање речи, интерпункција и скраћенице) можемо потражити у комплексности ових поглавља *Правописа*, при чему је „интерпункција најсложенија правописна област, повезана са највише семантичких нијансирања, посебно за разликовање рестриктивних и нерестриктивних односа, што и јесте суштина логичке интерпункције” (Ковачевић 2011: 98).

Нешто другачији закључци од наших изнети су у анализи правописног знања ученика основних и средњих школа и студената, с обзиром на то да су ове популације најбоље знање показале при писању великог слова и интерпункције, а потом у примени ортографских правила о гласовним променама и односу гласова (Брборић 2011: 98). Притом, у поменутом истраживању нисмо запазили да су елаборирани могући разлози за овакву дистрибуцију одговора.

Наше истраживање показује и да између ученика који похађају гимназије и средње стручне школе постоји занемарљива разлика (7,7%) у корист гимназијалаца када се узме у обзир просечна вредност тачних одговора на свих седам питања у правописном тесту. Међутим, када посматрамо постигнуће ученика у односу на правописне области, не запажамо значајну разлику између ученика који похађају гимназије и средње стручне

школе. Између ученика III и IV разреда, помало neočekivano, постоји разлика у укупном постигнућу. Наиме, када се посматра просечна вредност одговора на свих седам питања у тесту, млађи ученици су остварили боље постигнуће него матуранти. Уколико погледамо резултате ученика III и IV разреда у односу на правописне области које смо посматрали у тесту, запажамо да су млађи ученици или показали боље знање, или су остварили исти резултат као матуранти. Стиче се утисак да средњошколци заборављају градиво научено у основној школи, да је са узрастом знање нестабилније и да нема систематског обнављања и утврђивања правописног знања у средњој школи. Међутим, у познавању правописне норме српског језика установљена је разлика у односу на место у којем се школа налази: средњошколци из Београда, Новог Сада и Крушевца нешто чешће примењују ортографска правила него њихови вршњаци из Јагодине.

На крају, да би правописна норма била имплементирана кроз наставу правописа и да би је ученици користили у свакодневној комуникацији, неопходно је упознати их и са основним принципима ортографске норме и са главним правилима. Потребно је да наставници презентују правила поткрепљена мноштвом примера и да ученици активно учествују у њиховом усвајању, јер се настава правописа не може одвијати искључиво путем предавања, које представља један од најчешћих типова часова у традиционалној настави српског језика и књижевности и у средњој и у основној школи.

5.1.3. Правопис у текстовима средњошколаца

Имајући у виду резултате анализе постигнућа ученика на правописном тесту, као и њихов бољи успех у примењивању правописних правила код оних питања у тесту која су садржала неколико понуђених одговора, у овом поглављу ћемо анализирати у којој мери средњошколци примењују правописна правила у текстовима које су писали на наш захтев. Основни критеријум који смо применили јесте нормативност. Варијабле истраживања спадају у социодемографске: а) тип средње школе (гимназија и средња стручна школа); б) разред (III и IV) и в) дијалекатско подручје, односно град у коме ученик похађа средњу школу (шумадијско-војвођански дијалекат – Београд и Нови Сад; косовско-ресавски дијалекат – Крушевац и Јагодина).

Правописне одлике/одступања од норме у биографијама које су ученици писали на наш захтев класификоваћемо према правописним областима. Издвојили смо 6 ортографских области чију норму ученици нису поштовали: *писмо, велико слово, спојено и одвојено писање речи, гласовне промене и односи гласова, интерпункција и скраћенице*. Уједно, ово су области правописа чија правила ученици употребљавају док пишу своје школске задатке.⁹⁰

Када смо средњошколцима дали задатак да напишу биографију, нисмо експлицитно тражили да се правилно изражавају и да пишу у складу са стандарднојезичком нормом, што је подразумевало да ће ученик користити она правописна правила којима је овладао и која користи у свакодневном писању. За примену ове врсте методологије одлучили смо се стога што се у школским писменим задацима не истиче, у довољној мери, функционална примена ортографске норме, будући да је мотивисаност ученика због оцене велика. У анализирању заступљености појединих врста правописних грешака у текстовима средњошколаца употребљена је процентна анализа, а за сваку правописну област наведени су репрезентативни примери⁹¹ најчешћих одступања од норме у поменутих ортографским областима.

5.1.3.1. Заступљеност ортографске норме у биографијама средњошколаца

Без обзира на то што ниједан средњошколац није априори одбио да одговори на наш захтев да напише текст, биографију или аутобиографију написао је 551 средњошколац, док је њих тридесет и двоје написало текст који не припада поменутих формама писменог изражавања⁹² и те текстове нисмо уврстили у грађу.

⁹⁰ Осим поменутих области, у *Правопису* из 1995. године издвојене су још 4 правописне области: ијекавско и екавско књижевно наречје, уобличавање речи из класичних језика и друге интернационалне лексике, прилагођено писање имена из страних живих језика (транскрипција) и комбиновање знакова и слога – чија правила или одступања од њих нисмо запазили у текстовима средњошколаца.

⁹¹ Будући да смо презентовали само репрезентативне примере одступања од правописне норме, број наведених примера није пропорционалан њиховој заступљености у текстовима ученика. Сем тога, као одступање од норме сматрали смо превасходно неправилне облике који су у једном тексту садржани више пута или су се континуирано појављивали у текстовима средњошколаца, што је указивало на то да није у питању омашка, већ резултат недовољног познавања ортографске норме.

⁹² О карактеристикама биографија, посматрано са стилистичког аспекта, детаљније ћемо говорити у наредном, шестом поглављу.

Анализа биографија показује да је нешто више од половине ученика (54,3%) који су приликом писања биографија одступили од правописне норме, односно да је значајан број средњошколаца који су направили правописну грешку у ситуацији када се од њих имплицитно (због добијања више оцене) или експлицитно не захтева да се придржавају научених ортографских правила. Уколико посматрамо постигнуће средњошколаца који похађају гимназије и средње стручне школе, запажамо да нема значајне разлике јер је мање од половине (46,1%) гимназијалаца и ученика средњих стручних школа (45,3%) написало биографију поштујући потпуно ортографску норму. Овакав налаз не можемо сматрати задовољавајућим и можемо га довести у везу са чињеницом да сви средњошколци у Србији похађају наставу српског језика према идентичном наставном плану и програму. Такође, број часова, очигледно, нема значајан утицај на имплементирање правописног знања. С једне стране, примена универзалног програма може позитивно утицати на усвојеност градива на општем нивоу, али такав приступ настави може довести и до тога да знање ученика из правописа одговара, превасходно, просеку. То би значило да су донекле занемарени образовни стандарди према којима постоји неколико нивоа процене постигнућа ученика у одређеним наставним областима.

Табела 41: Број ученика који у биографијама немају/имају правописну грешку

| | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|---|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| број и проценат ученика који немају правописну грешку | 137 | 115 | 136 | 116 | 127 | 66 | 26 | 33 | 252 |
| | 46,1% | 45,3% | 48,9% | 42,5% | 46,2 | 46,2% | 41,9% | 46,5% | 45,7% |
| број и проценат ученика који имају правописну грешку | 160 | 139 | 142 | 157 | 148 | 77 | 36 | 38 | 299 |
| | 53,9% | 54,7% | 51,1% | 57,5% | 53,8% | 53,8% | 58,1% | 53,5% | 54,3% |
| Укупно | 297 | 254 | 278 | 273 | 275 | 143 | 62 | 71 | 551 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су написали биографије: 551 (94,5%); број ученика који нису написали биографије: 32 (5,5%); укупан број ученика: 583 (100%)

Упоредивши постигнуће матураната и ученика III разреда, запажамо да су млађи средњошколци нешто чешће него матуранти поштовали и примењивали правописна правила у биографијама и аутобиографијама. Овакав налаз поткрепљује запажање да се у вези са применом правописног знања током наставе српског језика у средњој школи

догађа управо супротан процес од очекиваног. Уместо да се знање побољшава и да писменост средњошколаца, посебно ученика завршних разреда средње школе, буде на вишем нивоу, познавање правописних правила и поштовање ортографске норме током средњошколског образовања опада. Такође, резултат може упућивати и на то какав је однос средњошколаца према школским обавезама. Наиме, матуранти су мање усредсређени на школске задатке, посебно на оне од којих им не зависи успех као што је захтев у оквиру нашег истраживања, док средњошколци III разреда схватају школске обавезе нешто озбиљније и прилежнији су када је настава у питању.

Уколико упоредимо резултате укупног постигнућа средњошколаца из различитих градова на правописном тесту, приметимо да су ученици из Београда, Новог Сада и Крушевца показали релативно уједначено правописно знање на тесту, док су нешто лошији били средњошколци из Јагодине. Међутим, анализа биографија/аутобиографија показује да су се ученици из Београда, Новог Сада и Јагодине придржавали ортографске норме нешто чешће него средњошколци из Крушевца. Овакав резултат можемо повезати са дијалекатском средином у којој се школа налази, будући да ученици са подручја шумадијско-војвођанског дијалекта (средњошколци из Београда и Новог Сада) нису имали осцилације у примени правописног знања у различитим тестовним ситуацијама, док су средњошколци са подручја старијег штокавског дијалекта (Крушевац и Јагодина) у одговорима на питања у тесту и у поштовању ортографске норме у спонтаном писању исказивали различит ниво знања. Крушевљани су знатно боље постигнуће остварили на парвописном тесту него у примењивању парвописне норме у тексту, а средњошколци из Јагодине су лошије урадили текст, али су направили мање правописних грешака у биографијама/аутобиографијама. Одређене тест ситуације на различите начине утичу на то да ученици искажу своје знање, с тим што је приликом одговарања на задатке у тесту већа могућност да се случајно, улогом фактора среће, исправно одговори и има више простора за нагађање, док у спонтаном писању ученик примењује оне правописне законитости које је заиста усвојио.

У закључку треба нагласити да поштовање правописне норме у спонтаном писању средњошколаца није на завидном нивоу, јер је више од половине ученика у својим текстовима направило правописне погрешке. Док пишу текст у коме се експлицитно не

захтева да се придржавају правописних правила, гимназијалци и ученици средњих стручних школа не разликују се у одступању од ортографске норме. Може бити поражавајући закључак да правописно знање ученика има силазну путању током средњошколског образовања, будући да су матуранти ређе примењивали ортографска правила у својим текстовима него млађи средњошколци, мада овакав резултат можемо повезати и са односом ученика вишег, тј. нижег разреда према школским обавезама. Сем тога, како анализа показује, на примењивање и усвајање ортографске норме у спонтаном писању утиче и шире друштвено окружење, односно дијалекатска средина, пошто су средњошколци са подручја новоштокавског дијалекта показали релативно устаљено правописно знање, док средњошколци са подручја старијег штокавског дијалекта нису у довољној мери усвојили правописну норму у свим ситуацијама када се служе језиком.

5.1.3.2. Писмо

Будући да се већина средњошколаца придржавала захтева да одговоре у правописном тесту пишу писаним ћириличним словима, интересовало нас које писмо средњошколци чешће употребљавају док пишу текст у ситуацији у којој им у вези са коришћењем писма нису дата упутства.

Анализа показује да је 510 (92,5%) средњошколаца своје биографије написало ћириличним писмом, док је 39 (7,1%) ученика користило латинично писмо. Само су два (0,4%) ученика у својим биографијама комбиновала ћирилично и латинично писмо.

Овакав налаз указује да значајна већина ученика у спонтаном писању употребљава прво и основно српско писмо. Упоредјујући резултате о употреби ћириличног писма у тестовима и биографијама ученика можемо констатовати да су резултати приближно исти, пошто је незнатно већи број (4,3%) средњошколаца тестове написао ћириличним писмом.

5.1.3.3. Велико слово

Сва основна правила о употреби великог слова ученици би требало, према наставном програму за српски језик и књижевност, да савладају до петог разреда основне школе. У наставном програму за поменути предмет у средњој школи нема нових лекција

о употреби великог слова, већ се градиво стечено у основној школи надограђује и систематизује.

Будући да средњошколци нису показали сасвим задовољавајуће знање о писању великог слова на правописном тесту, интересовало нас је какво је постигнуће ученика у овом домену када се налазе у другачијој школској ситуацији, односно када спонтано пишу текст. Налаз истраживања показује да више од половине (55%) средњошколаца у биографијама не поштује ортографска правила о писању великог слова (Табела 42).

Правописне норме у овој правописној области подједнако се нису придржавали и гимназијалци (54,9%) и ученици средњих стручних школа (55,1%). Млађи средњошколци и матуранти били су изједначени у погрешној употреби великог слова у својим текстовима. Ученици из Крушевца и Новог Сада били су доследнији у примени правописних правила о писању великог слова, јер више од половине средњошколаца из ових градова (54,8%, односно 52,4%) није погрешило употребивши велико слово. Нешто лошије постигнуће остварили су ученици из београдских средњих школа, пошто 40,7% њих није одступило од ортографске норме о писању великог слова. Најмање успешни били су средњошколци из Јагодине јер је нешто више од трећине (38%) ученика на правописно допустив начин употребило велико слово.

Табела 42: Број и проценат средњошколаца који у биографијама нису поштовали правописна правила о писању великог слова

| | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| Број и проценат ученика који нису одступили од норме | 134 | 114 | 125 | 123 | 112 | 75 | 34 | 27 | 248 |
| | 45,1% | 44,9% | 45% | 45,1% | 40,7% | 52,4% | 54,8% | 38% | 45% |
| Број и проценат ученика који су одступили од норме | 163 | 140 | 153 | 150 | 163 | 68 | 28 | 44 | 303 |
| | 54,9% | 55,1% | 55% | 54,9% | 59,3% | 47,6% | 45,2% | 62% | 55% |
| Укупно | 297 | 254 | 278 | 273 | 275 | 143 | 62 | 71 | 551 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су написали биографије: 551 (94,5%); број ученика који нису написали биографије: 32 (5,5%); укупан број ученика: 583 (100%)

Средњошколци су најчешће грешили у писању вишечланих назива институција и установа, затим у писању присвојних придева изведених од властитих имена, назива

улица, занимања и у употреби великог слова из поштовања. Примере ћемо представити према учесталости појављивања.

Средњошколци су највише гршили приликом писања назива институција и установа. Ове називе писали су на два начина: а) употребивши велика почетна слова за све речи вишечланог назива институција или установа и б) написавши малим почетним словима све речи у називу институција или установа.

Интересантно је да је у сваком одељењу било ученика који нису умели да напишу назив основне школе коју су завршили и средње школе коју су тада похађали:

...и тако сам похађао *основну школу* „Свети Сава”.

...завршила сам *основну школу* „Мирослав Антић”.

Ишла сам у *основну школу* „Горан Остојић”, а сада сам ђак *гимназије* „Светозар Марковић”.

Похађала сам *гимназију* „Свети Сава”.

Похађала сам *Основну Школу* у родном граду.

Средњу Школу сам завршила овде.

Завршила сам *Гимназију*, информатичког смера.

Примери показују да су ученици синтагму *основна школа* испред назива школе који садржи властито име писали на два начина: 1) малим почетним словом писали су обе речи ове именичке синтагме; 2) велика слова су користили да би обележили почетак обеју речи. И један и други начин писања представљају одступање од правописних правила. Међутим, док за први начин можемо рећи да указује на несврнисходно правописно знање, други начин можемо повезати са утицајем ортографије енглеског језика чија правила налажу писање великих почетних слова свих речи вишечланог назива. Средњошколци су нешто другачије поступали приликом писања назива средњих школа и гимназија, будући да су опште називе испред властитих имена писали искључиво малим словом. Ипак, уколико би употребили само заједничку именицу *гимназија* или синтагму *средња школа*, написали би велика почетна слова.

Идентичан образац примењивали су у писању назива факултета и универзитета:

Након средње планирам да упишем *шумарски факултет*.

Завршио сам *електротехнички факс*.

...и да упишем *машински факултет*.
...на *грађевинском факултету београдског универзитета*.
...на *Новосадском Универзитету*.
...да упишем *Факултет за Безбедност*.
...завршим *Факултет Драмских Уметности*.
...на *Биолошком Факултету* у Београду.
...да упишем *Мега Тренд* факултет.

Да ли под утицајем ортографије страног језика (енглеског у овом случају), или због недовољне мотивисаности средњошколаца за учење или метода и облика рада које наставници користе у настави правописа, резултати истраживања указују на лоше постигнуће будућих бруцоша у овој области. Писање вишечланих назива, посебно школа које ученици похађају осам година, односно четири године, не би требало ученицима завршних разреда средње школе да представља проблем. Овакав резултат упућује и на то да у настави правописа не би требало занемарити „обичне” називе, јер је неопходно ученицима скренути пажњу на свакодневну употребу правописних правила и повезати садржаје из ортографије са практичним животом.

Вишечлане називе државних институција, организација и установа културе средњошколци су такође неправилно писали и то не одступивши од обрасца који су примењивали у писању назива школа:

...да протествујем против *владе Србије*.
...од стране *министарства просвете* 2004 године.
...и посланик у *републичком парламенту*.
...испред *народне скупштине*.
Активиста сам у *црвеном крсту*.
...и шест година сам радио у *Народној Банци Србије*.
...у *Народном Музеју* као кустос.
...као статиста у *Крушевачком Позоришту*.
...да заједно уђемо у *Европску Унију*.

Интересантно је да су називе држаних институција писали искључиво малим почетним словима, осим назива централне банке Србије приликом чијег писања су

употребили само велика почетна слова. Такође су и називе културних институција писали према моделу писања назива Народне банке. Разлоге за примену поменутих „ортографских принципа” можемо тражити у директном утицају, најпре, ортографије енглеског језика, што недвосмислено потврђује синтагма *Европску Унију*, али начин исписивања назива државних институција може упућивати, сем на недовољно савладано градиво из правописа, и на потенцијални револт према државним институцијама и њиховим деловима. Будући да се велика слова употребљавају када нешто желимо посебно да истакнемо, могуће је да у вези са државним институцијама ученици размишљају на другачији начин: да им не би требало придавати значај чак ни у тексту. Ипак, фактор неадекватно усвојеног правописног знања и у овом случају свакако има пресудну улогу.

Супротно правописним одредбама српског језика средњошколци су писали у већини случајева називе језика и називе занимања великим почетним словом:

Говорим *Српски*, *Украјински* и *Босански*.

Учим *Енглески* и *Руски* језик.

Желим да упишем и курс *Јапанског* језика.

Говорим *Енглески*, *Мађарски* и *Немачки*.

Желим да добијем звање *Епидемиолога*.

Ради у једној фирми као *Архитекта*.

Можемо претпоставити да је оваква фреквенција погрешака везаних за употребу великог слова последица утицаја енглеског писаног језика. Посматрано у светлу најновијих лингвистичких и социолингвистичких чињеница енглески има специфичан положај. Његова свеприсутност „услед лаке аудио-визуелне доступности, спонтано усвајање напоредо са формалним учењем, те допунска функција у другим језицима кроз њихово обогаћивање, обезбеђује му посебан статус *одомаћеног језика*” (Прћић 2005: 14). Према англицизми највећи утицај врше на лексички систем српског језика, ни други језички нивои нису заштићени од деловања енглеског језика. С тим у вези, примери показују да, у складу са ортографским правилима у енглеском језику, средњошколци називе језика и занимања пишу великим словом. Доминантна позиција енглеског језика у односу на друге стране језике које млади уче је неоспорна. Међутим, примери показују да

су ученици најчешће именице писали великим почетним словом, у чему можемо сагледати утицај и немачке ортографије.

Да се одређени обрасци понашања младих повремено могу рефлектовати на језик, запажамо у писању личне заменице другог лица множине:

...и надам се да ћу да задовољим *ваше* критеријуме.

...за рад у *вашој* школи.

...продају *вашег* предузећа.

Резултати истраживања о употреби великог слова из поштовања у правописном тесту показују да је мање од трећине средњошколаца заменицу *Вам* преписало на правописно допустив начин. Имајући у виду врсту текста и слободу у писању (што подразумева да нису сви средњошколци у биографијама употребљавали речи из поштовања), запажамо да је однос употребе великог слова из поштовања у тесту и у спонтаном писању сличан. У оба случаја ученици су поступили у примени овог правила на исти начин, односно чешће су употребљавали мало почетно слово. Једно од објашњења за ову појаву можемо потражити у друштвеним факторима, а не само у језичком фактору: мањкавост у правописном знању ученика. Млади се често са недовољним респектом опходе према старијим особама и на сличан начин се односе према старијима као и према својим вршњацима. Могуће је да због девалвирања поштовања у општем друштвеном контексту ученици не обраћају пажњу на правила о куртоазном писању речи. Будући да језик представља друштвену категорију, промене у друштвеном животу неминовно ће се одразити и на лингвистичке нивое. Такође, однос ученика према употреби великог слова из поштовања можемо довести и у везу са све већим утицајем енглеског језика на говор и писање младих, јер енглеска ортографија не познаје овакво правило.

На основу изложеног можемо закључити да у спонтаном писању нешто мање од половине ученика одступа од захтева норме о употреби великог слова. Пажњу привлачи и податак да између ученика средњих стручних школа и гимназијалаца, али и између матураната и млађих срењошколаца нема разлике. Највише проблема средњошколцима је представљало писање вишечланих назива институција, организација и школа. Под утицајем страног језика – највише енглеског, знатан број ученика називе језика и занимања писао је супротно правилима српске ортографије. Као један од могућих

показатеља промена у друштвеним односима, запазили смо да ученици ређе пишу велико почетно слово као израз поштовања.

5.1.3.4. Гласовне промене и односи гласова

Иако је српски правопис фонетско-фонолошки, у неким случајевима се не можемо ослонити искључиво на слух, већ морамо водити рачуна и о структури и о облику речи, што је регулисано ортографском нормом. С тим у вези, у биографијама смо анализирали да ли се ученици чешће ослањају на фонолошку свест или на научена правописна правила. Такође, издвојили смо примере најзаступљенијих одступања од норме у овој области ортографије.

Резултати показују да је нешто више од половине ученика (56,8%) у спонтаном писању поштовало гласовне законе (Табела 43). Можемо рећи да, ако посматрамо тип средње школе и разред, између ученика нема суштинске разлике. Ипак, подаци указују да су гимназијалци остварили незнатно боље постигнуће од ученика средњих стручних школа, као и да су матуранти чешће но млађи средњошколци одступали од норме.

Табела 43: Број и проценат средњошколаца који у биографијама нису поштовали правила о гласовним променама и односима гласова

| | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| број и проценат ученика који нису одступили од норме | 167 | 146 | 157 | 156 | 154 | 82 | 37 | 40 | 313 |
| | 56,2% | 57,5% | 56,5% | 57,1% | 56% | 57,3% | 59,7% | 56,3% | 56,8% |
| број и проценат ученика који су одступили од норме | 130 | 108 | 121 | 117 | 121 | 61 | 25 | 31 | 238 |
| | 43,8% | 42,5% | 43,5% | 42,9% | 44% | 42,7% | 40,3% | 43,7% | 43,2% |
| Укупно | 297 | 254 | 278 | 273 | 275 | 143 | 62 | 71 | 551 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су написали биографије: 551 (94,5%); број ученика који нису написали биографије: 32 (5,5%); укупан број ученика: 583 (100%)

Имајући у виду податак да је број ученика из Београда и Новог Сада био већи него средњошколаца из друга два града, интересантан је налаз да су средњошколци из

Крушевца и у примени правила о гласовним променама и односима гласова у спонтаном писању показали нешто лошије знање него њихови вршњаци из преостала три града. Ученици из Београда и Јагодине у овом домену остварили су идентичан резултат, док је постигнуће средњошколца из Новог Сада било незнатно испод нивоа постигнућа ученика из два поменута града.

Средњошколци су најређе поштовали стандард у следећим категоријама гласовне структуре: писање сугласника *x*; писање сонанта *j* и једначење сугласника по звучности.

У писању сугласника *x* ученици су грешили приликом употребе првог лица једнине и множине помоћног глагола *бити* у потенцијалу⁹³ – *бих*:

Јако волим да путујем, али никада *не би била* туристички водич.

Једва чекам да завршим средњу да *би отишао* на факс.

Овакав резултат у сагласности је са резултатом постигнућа средњошколаца о поштовању норме у употреби финалног гласа *x* у првом лицу једнине потенцијала помоћног глагола *бити* у правописном тесту, будући да нешто мање од четвртине средњошколаца није написало исправан облик овог глагола. Међутим, у спонтаном писању, како примери показују, ученици и у првом лицу множине кондиционала користе погрешан облик *би* уместо *бисмо*, на пример:

Како *би могли* заједно да радимо и...

Могли *би ми позавидети* на причи коју би испричао...

Порекло огрешења о правописну и граматичку норму у овом случају налазимо у колоквијалном стилу, пошто је једна од његових особина „да се у свим лицима кондиционала употребљава јединствени облик *би*” (Ивић и др. 2004: 136). Оваква тежња се из говора, чини се, врло лако пренела и у писање и у овом медијуму често утиче на јасноћу у изражавању која представља једну од основних позитивних комуникативних својстава.

⁹³ Премда се неправилна употреба првог лица множине помоћног глагола *бити* не тиче писања сугласника *x*, анализираћемо и ове примере у одељку о употреби гласова јер су средњошколци једино неправилно користили облике датог глагола у поменутом лицу једнине и множине. Сем тога, да не бисмо у посебном делу поново анализирали исте примере о грешкама у вези са употребом првог лица једнине, а и да не бисмо занемарили бројност учињених грешака у вези са писањем првог лица множине, у оквиру ове парвописне категорије објединили смо анализу оба облика.

Да ли сонант j треба писати или не треба, средњошколци су се највише двоумили када су писали речи у којима се *j* налази између вокала *и* и *о*:

...да их посаветујем да не упишу јер су профани *идијоти* са изузетком троје.

Особине које поседујем су: *амбицијозност*, марљивост...

Бијо би захвалан ако би ме примили.

...и одувек сам знао да ћу се бавити *филозофиом*.

Примери указују на то да су ученици чешће између поменутих сугласника уметали овај сонант супротно прескриптивним правилима. Међутим, у речи чији је модел преузет готов од стране речи и при чијој се употреби сонант *j* умеће између вокала *и-о*, ученици су изостављали овај сонант и ослањали су се на сопствени слух.

Средњошколци се нису придржавали норме ни у случајевима када су употребљавали придевске облике на *-ски* у чијој је основи глас *j*:⁹⁴

Жеља ми је да упишем *Полициску Академију*.

Права сам *медиска* звезда.

Ученици нису поштовали правило о писању придева јер га, очигледно, нису усвојили на адекватан начин. Слично претходним примерима, средњошколци су потпуно у свом писању пре налазили у колоквијалном говору него у правописној норми.

У речима у којима се сугласник *д* нашао испред безвучног сугласника ученици нису примењивали правила о једначењу сугласника по звучности:

...изабран за *претседника* одељенске заједнице.

Немам *предходна* искуства.

Запажамо да су у писању поступали на два начина – у префиксацији именица, односно у речи *претседника* која представља одступање од правила извршили су једначење, док су у речи *предходна*, у којој треба прилагодити први сугласник другом, одступили од правила. Очигледно је да ученици поједина правила усвајају фрагментарно и да правописне законе не перципирају као систем.

⁹⁴ Према Правилнику о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања за предмет Српски језик и књижевност, предвиђено је да ученици у петом разреду науче у оквиру наставе правописа правила о писању придева изведених од именица у којима је сонант *j* део основе (*Службени гласник РС, Просветни гласник*, бр. 6/2007).

Мада наставни програми за српски језик и књижевност у основној школи прописују да правописни садржаји о упрошћавању сугласничких група буду реализовани до 7. разреда основне школе, у анализираном корпусу забележили смо и следеће примере:

Сада сам *најачи* у крају.

Биће *наједноставније* да ме примите, па ћете...

Иако су удвојени сугласници ретка појава у српском језику, најчешће се примењује правило о удвајању сугласника *j* у облицима суперлатива придева и прилога који почињу овим гласом и то правило ученици треба да усвоје у петом разреду основне школе. Примери *најачи* и *наједноставније* показују да средњошколци ово правило недовољно познају. У вези са овим, ученици су „послушали” аудитивну перцепцију или су се „строго” придржавали Вуковог начела *пиши као што говориш*.

Можемо, дакле, закључити да је нешто мање од половине (43,2%) средњошколаца одступило од поштовања правила о гласовним променама и односима гласова. Број учињених грешака не смањује се с узрастом, нити је у корелацији са бројем часова посвећених настави правописа, будући да између гимназијалаца и ученика средњих стручних школа нема разлике.

Можемо закључити да су средњошколци најчешће грешили у употреби помоћног глагола у потенцијалу (у првом лицу једнине и множине), под утицајем колоквијалног стила, а не ортографске норме. Бројношћу примера издвајају се и грешке у писању сонанта *j* и то: између вокала *и-о* и придевских облика на *-ски* у чијој је основи глас *j*.

Нешто ређе ученици су грешили у једначењу сугласника по звучности, посебно сугласника *д* и *т*. У речима у којима је требало извршити ову гласовну промену одступили су од норме, али су аналошки пренели резултат ове гласовне промене и на речи у којима се сугласник *д* налази испред безвучног консонанта *с*.

Примери показују да у спонтаном писању средњошколци нису усвојили ни правило о писању суперлатива придева и прилога који почињу сонантом *j*, будући да су ову сугласничку групу упрошћавали, односно да нису писали удвојени консонант *j*.

Одступања од норме о гласовним алтернацијама и односима гласова у биографијама средњошколаца показују да се јавља неколико типских грешака које ученици нису отклонили, практично, до краја средњошколског образовања, иако је

садржаје о гласовним законима требало да савладају пре него што су завршили основну школу. Такође је приметно да се у спонтаном писању ученици пре ослањају на сопствену аудитивну перцепцију него на правописно знање. И у овој ортографској области видљив је утицај колоквијалног говора чије одлике, чини се, релативно лако ученици преносе и у писање.

5.1.3.5. Спојено и одвојено писање речи

Материју о употреби сложеница, полусложеница и синтагми правопис је нормирао према врстама речи, јер поједине граматичке категорије изискују специфичне одредбе о њиховом састављеном/растављеном писању. Ово је изузетно разноврсна материја за коју се у Правпису главна проблематика односи на два случаја: а) „стварање именичких (а уз њих иду и изведени придеви) полусложеница и сложеница новијег типа, другачијег од наслеђених модела” и „настајање прилога из израза који почињу предлогом” (Ивић и др. 2004: 99).

Резултати показују да и у вези са прескриптивним правилима о спојеном и одвојеном писању речи више од половине (57,7%) средњошколаца одступа од норме. Уколико посматрамо постигнуће ученика у односу на тип средње школе, разред и место, запазићемо да значајна разлика у вези са поменутиим поткритеријумима не постоји.

Табела 44: Број и проценат средњошколаца који у биографијама нису поштовали правила о спојеном и одвојеном писању речи

| | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| број и проценат ученика који нису одступили од норме | 124 | 109 | 120 | 113 | 116 | 64 | 25 | 28 | 233 |
| | 41,8% | 42,9% | 43,2% | 41,4% | 42,2% | 44,8% | 40,3% | 39,4% | 42,3% |
| број и проценат ученика који јесу одступили од норме | 173 | 145 | 158 | 160 | 159 | 79 | 37 | 43 | 318 |
| | 58,2% | 57,1% | 56,8% | 58,6% | 57,8% | 55,2% | 59,7% | 60,6% | 57,7% |
| Укупно | 297 | 254 | 278 | 273 | 275 | 143 | 62 | 71 | 551 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су написали биографије: 551 (94,5%); број ученика који нису написали биографије: 32 (5,5%); укупан број ученика: 583 (100%)

У анализираној грађи запазили смо да средњошколци неправилно пишу сложенице или полусложенице у оквиру следећих врста речи: *глаголи, придеви, именице, прилози и заменице*. Примере ћемо анализирати према врстама речи у складу са правописном традицијом и у оквиру сваке врсте речи изложићемо критеријуме од којих су средњошколци одступили у спонтаном писању.

Глаголи. Мада је у оквиру ортографске области *спојено и одвојено писање речи* најкомплекснија материја која се односи на *именице*, средњошколци су највише грешили у писању *глагола* и то: у писању речце *не* с глаголом у одричном облику, речце *не* у облицима трпног придева, у писању другог лица множине глагола у императиву и енклитичког облика другог лица множине презента помоћног глагола *хтети*.

Како примери показују, средњошколци су речцу *не* с глаголом у одричном облику писали, супротно норми, спојено:

...да ћу ићи на неки факултет, али *незнам* да се одлучим за који.

У слободно време *нерадим* ништа.

Неволим особе које...

Неумем да се снађем као...

...и већ дуго *непрестајем* да радим.

Уколико упоредимо овај налаз са резултатима у вези са писањем негације уз глагол у правописном тесту, уочићемо потпуни несклад. Готово сви средњошколци (97,4%) су у правописном тесту применили правило о одвојеном писању речце и глагола, док су у спонтаном писању често одступали од овог правила. Једно од објашњења може се потражити у степену укључености и мотивисаности ученика да пишу биографију. С друге стране, функционално знање не би требало да зависи од врсте текста или школске ситуације, што указује да писање негације уз глагол може представљати правило које ученици нису усвојили на адекватан начин.

Спорадично су се појављивали и примери у којима су ученици речцу *не* у облицима трпног придева употребљавали, такође, супротно одредбама норме:

Ја сам *не осуђиван* и...

...*не запослен* је и живи у Београду...

Исти однос према прескриптивним правилима, мада нешто ређе, показали су и у употреби императива, али само у писању облика глагола у другом лицу множине:

...*веруј те* ми.

Зато молим вас *прими те* ме и...

Правописни проблем средњошколци су имали и у писању енклитичког облика другог лица множине презента помоћног глагола *хтети*:

...искрено надам да *ће те* ме примити.

Надам се да *ће те* увидети...

У нади да *ће те* ми дати понуду за посао...

Верујем да *ће те* разматрати...

Наведени примери показују да су ове облике средњошколци писали одвојено, што је ортографски недопустиво решење. Да ученици имају проблема са писањем појединих глаголских облика, није новина. Штавише, у Наставном програму за шести разред основне школе стоји: писање глаголских облика које ученици често погрешно пишу – радни глаголски придев, аорист, перфекат, футур први (Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 101/05). Иако смо само у појединим биографијама забелижили ово одступање од норме, његова појава може бити значајна јер упућује на недостатак системског вежбања појединих правописних партија и током основношколског и за време средњошколског образовања.

Придеви. Средњошколци су придевске сложенице писали као полусложенице или као синтагме:

...као и *научно-фантастичне* романе.

...и часове *латино-америчких* плесова.

...у иностранство на *пост-дипломске* студије.

Радићу за једну *спољно трговинску* фирму.

Прва три примера показују да су за спојеве једне несамосталне и једне самосталне саставнице средњошколци примењивали полусложеничко писање, што је супротно одредбама норме. Придев настао од двочлане синтагме, *спољна трговина*, ученик је написао у форми синтагме, иако је требало да напише сложеницу, јер је у таквим

случајевима један члан синтагме подређен другом члану и ближе га одређује, што значењски обједињује саставнице које стога чине придевску сложеницу.

Именице. У писању изведеница од именица ученици су грешили приликом употребе префиксоида страног порекла и именице, као и у писању изведеница страног порекла:

...рат који је био на простору *екс-Југе*.

...постао сам *вице-шампион* у категорији јуниора.

...шетам, читам, тренирам *кикбокс*.

Премда и уредници Правописа признају да „посебан нормативни проблем” представљају почетне саставнице, углавном страног порекла, са статусом форманта или префиксоида (Пешикан и др. 2010: 77), не можемо сматрати оправданим форму полусложеница коју су ученици примењивали у писању саставница које почињу префиксоидима *екс-* и *вице-*, јер се очекује да су ученици до краја средње школе усвојили правила о њиховом писању.⁹⁵ Изведеница страног порекла *кик-бокс* употребљена је, такође, у неправилном облику (као сложеница).

Прилози. Средњошколцима је највећи проблем представљало писање сложених и удвојених прилога:

До недавно сам био мршав дечкић.

До скоро људи су се плашили каријере...

По мало говорим и Италијански.

По некад сам стварно усамљена.

...због мало употребе сам оба језика, *мање више*, заборавио.

...и *дан данас* не разумем зашто смо изгубили све.

Примери показују да су средњошколци доследно примењивали правописно недопустиво правило да сложене прилоге уместо спојено пишу одвојено (*до садашње, до недавно, до скоро, кад год, по мало, по некад*).⁹⁶ Ученици су неисправно поступали и приликом употребе удвојених прилога, јер су их уместо са цртицом писали одвојено.

⁹⁵ Да правило о писању саставница које почињу префиксоидом средњошколци нису усвојили, показују и подаци у правописном тесту. Наиме, више од половине ученика (57%) подвукло је реч ауто-пут као њен исправан облик.

⁹⁶ Иако се *по* у дистрибутивном значењу пише одвојено (*по други пут, по који пут* и сл.), у значењу неодређености пише се састављено (*понекад, понегде, помало* и сл.).

Заменице. Недовољно функционално знање у писању заменица средњошколци су показали само у писању префикса *ни-* и променљивог основног облика заменице:

Не трудим се да стекнем *ни какво* знање

...нисам *ни саким* разговарала.

Сложене заменице ученици су користили тако што су префикс уместо спојено писали одвојено од променљивог облика заменице. У предлошко-падежним везама ових заменица ученици су, очигледно, примењивали „своје правило“ да одвоје префикс *ни-* а да предлог споје са променљивим обликом заменице. Резултати анализе одговора у правописном тесту указују да је незнатан број ученика подвукао неправилан облик заменице *ни у чему*, али примери у спонтаном писању, односно у биографијама показују да је и ово правописна партија у вези са чијим правилима средњошколци показују недовољно систематично знање.

Можемо закључити да у спојеном и одвојеном писању речи средњошколци најчешће одступају од прескриптивних правила о писању речце *не* уз глагол, речце *не* у облицима трпног придева, у писању другог лица множине глагола у императиву, као и у писању енклитичког облика другог лица множине презента помоћног глагола *хтети*. Затим у писању придевских сложеница и у употреби префиксоида страног порекла изведеница страног порекла. Правила о писању сложених и удвојених прилога средњошколци такође нису сасвим усвојили, а фрагментирано знање средњошколци су показали и у поштовању норме о писању префикса *ни-* и променљивог основног облика заменице.

5.1.3.6. Интерпункција

Наставним програмима за српски језик предвиђено је да се правила о коришћењу знакова интерпункције уче и науче до краја седмог разреда основне школе, а да се правописно знање о интерпункцији понавља и систематизује у средњој школи. С тим у вези, можемо претпоставити да су средњошколци завршних разреда усвојили не само основна правила, већ да у спонтаном писању показују функционално знање о употреби интерпункције.

Резултати анализе ученичких текстова (биографија) нису у сагласности са нашом претпоставком. Иако би било очекивано да ученици на крају средње школе знају и

примењују у спонтаном писању правила о употреби интерпункцијских знакова, средњошколци који су учествовали у нашем истраживању одступају од норме и често не користе уопште или неправилно употребљавају одређене интерпункцијске знаке.

Више од половине средњошколаца (61%) у спонтаном писању неправилно користи знаке интерпункције (Табела 45). Између ученика који похађају средње стручне школе и гимназијалаца, као и између матураната и ученика III разреда нема значајне разлике. Уочљива је разлика између ученика када се посматра место у коме се школа налази, будући да су средњошколци из Крушевца и Новог Сада чешће одступали од норме у овој области него њихови вршњаци из Београда и Јагодине.

Табела 45: Број и проценат средњошколаца који у биографијама нису поштовали правила о употреби интерпункције

| | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| Број и проценат ученика који нису одступили од норме | 119 | 96 | 107 | 108 | 120 | 48 | 17 | 30 | 215 |
| | 40,1% | 37,8% | 38,5% | 39,6% | 43,6% | 33,6% | 27,4% | 42,3% | 39% |
| Број и проценат ученика који јесу одступили од норме | 178 | 158 | 171 | 165 | 155 | 95 | 45 | 41 | 336 |
| | 59,9% | 62,2% | 61,5% | 60,4% | 56,4% | 66,4% | 72,6% | 57,7% | 61% |
| Укупно | 297 | 254 | 278 | 273 | 275 | 143 | 62 | 71 | 551 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су написали биографије: 551 (94,5%); број ученика који нису написали биографије: 32 (5,5%); укупан број ученика: 583 (100%)

Анализа показује да средњошколци најчешће греше у примењивању правила о интерпункцији у следећим категоријама: 1) употреба запете у зависнословеним реченицама у којима је зависна реченица испред главне реченице (инверзија); 2) употреба запете на крају обавештајних реченица; 3) употреба тачке иза арапског броја када означава редни број и када није у тој функцији; 4) употреба узвичника.

Запета. Средњошколци најмање познају правила о писању запете у зависнословеним реченицама у инверзији. Притом су запету у овој функцији најређе писали у темпоралним и каузалним реченицама:

Када нешто желим трудим се да то добијем.

Кад порастем радићу у просвети и предаваћу музичко.

Када завршим средњу школу уписаћу Филолошки факултет.

Када имам слободног времена углавном играм тенис или возим бицикл.

Кад сам завршила основну школу уписала сам „V Београдску Гимназију”.

Кад завршим средњу школу ћу да упишем факултет Мега Тренд.⁹⁷

Зато што сам тад повредио ногу не тренирам више ниједан спорт.

Детињство сам провео усамљен. Зато што сам имао вишак интелигенције и нисам имао...

„Најсуптилнији део српског правописа” (Ковачевић 2011: 98), запету, средњошколци су често употребљавали уместо тачке у обавештајним реченицама, односно на крају реченица које су комуникативне целине:

Није задовољна са примањима, стално ради, има велике издатке за станарину.

Ускоро издајем мој нови CD, надам се да ће бити пропраћен успехом.

Волим да путујем и волим да радим са децом, једина мана је што немам радно искуство.

Да су ученици клаузе повезали координираним или субординираним везником, ове синтаксичке јединице бисмо посматрали као независноложене или зависноложене реченице између чијих клауза се, у складу са ортографском нормом, обавезно или факултативно (у зивности од врсте реченице) употребљава запета. Будући да примери реченица оваквог типа у текстовима средњошколаца јасно показују да су у питању завршене поруке које би у говору биле изречене спуштањем гласа на крају сваке клаузе, запета је, супротно и синтаксичким и ортографским правилима, заменила тачку.

Да је употреба једног од најзначајнијих знакова за обележавање односа унутар реченице – запете – ученицима представљала проблем, потврђују и следећи примери:

Планирам да упишем факултет за безбедност или филозофски факс, историју, у зависности од тога, како будем урадио пријемни.

Доста читам тако да, се надам да ту неће бити проблема.

У оваквим реченицама запету су користили према сопственим правилима која показују да знање ученика о употреби запете није на завидном нивоу. Штавише, запета у

⁹⁷ У овом примеру ученик је одступио и од правописне и од граматичке норме, јер је глаголски облик *футур I*, употребивши конструкцију *да+презент*, написао супротно граматичким правилима стандардног српског језика. Међутим, овај облик будућег времена у складу је са колоквијалним стилем којим је велики број ученика писао биографију.

наведеним примерима збуњује читаоца и наводи на закључак да су понешто у вези са употребом запете у зависносложеним реченицама средњошколци учили. Међутим, такво знање није функционално. Стиче се утисак да се ученици присећају да се испред појединих везника, посебно везника *да*, обавезно пише запета, али у којим зависносложеним реченицама, то нису савладали. Притом, (не)знање у вези са употребом запете у сложеним реченицама показује да ученици нису овладавали ни градивом из синтаксе.

Тачка. Следећа група примера такође упућује на то да средњошколци тачку употребљавају на начин који није у сагласју са ортографском нормом:

Рођен сам 28 фебруара 1988 године.

До 2005 сам тренирао атлетику...

Почео да се бави пливањем 2006 а прешао на ватерполо 2007 године.

Кошарком се бавим од своје 7 године свог младалачког живота.

Завршавам 4 разред средње.

Имам 18. година и завршавам средњу школу.

Одувек сам био спортиста, са 8. година сам почео да тренирам фудбал...

Сем школе бавим се фолклором 11. година.

Живим у Београду 18. година.

Првих пет реченица репрезентују примере који показују да ученици не користе тачку иза арапског броја када је употребљен као редни број.⁹⁸ Међутим, тачку употребљавају иза арапског броја када није у поменутој функцији, што недвосмислено наводи на закључак да ученици нису сигурни када се после арапског броја употребљава тачка а када не. Ово правило нису усвојили иако је градиво о писању редних бројева требало да савладају до 5. разреда основне школе. С обзиром на то да у вези са овом правописном партијом нема нејасноћа у *Правопису*, један од потенцијалних разлога за исказано (не)знање ученика завршних разреда средње школе може представљати неадекватно примењивање вежбања или недовољно систематично обнављање и утврђивање градива.

⁹⁸ Наставним програмом правописна тема о писању датума реализује се у трећем разреду основне школе.

Узвичник. Осим у екскламативним реченицама, у биографијама су средњошколци употребљавали узвичник и у другим типовима реченица. Каква је функција овог интерпункцијског знака у текстовима средњошколаца, показују следећи примери:

Имам сан да ћу да се запослим у GM и да ћу да дизајнирам кола, можда чак и летећа кола!!!

Имам велики кеш у банци само за моје школовање!!

У слободно време бавим се манекенством!!

Најбољи друг ми је Филип!!

Ученици су на крају реченице умножавали узвичник да би нагласили њен садржај и да би појачали емоцију коју су желели том реченицом да изразе. Оваква употреба узвичника свакако није у сагласности са правописном нормом. Средњошколци и на овај начин показују да им је регистар изражајних могућности сужен и да зато користе интерпункцију, неправилно, да би допунили поруку коју желе да пренесу али не умеју на адекватан начин да је језички обликују.

На основу изложеног можемо закључити да у спонтаном писању (када нису „под притиском” захтева које морају испунити да би добили одговарајућу оцену) више од половине (61%) средњошколаца не употребљава интерпункцију у сагласности са прескриптивним правилима. Ученици су највише грешили у вези са употребом једног од најбитнијих знакова за обележавање односа унутар реченице, *запете*, посебно приликом (не)коришћења запете у зависносложеним реченицама у инверзији и запете у декларативној реченици. Значајан је и број примера у којима су ученици одступали од правила о писању тачке иза арапског броја када означава редни број и када не обавља ту функцију. Нешто је мање учестала, али никако није безначајна неправилна употреба узвичника на крају различитих врста реченица, чијим умножавањем ученици желе да истакну семантички значај реченице и да нагласе и упуте читаоца на емоцију коју не умеју речима да искажу.

5.1.3.7. Скраћенице

Скраћивање речи и вишечланих назива, превасходно у писању али и у говору, одавно се примењује. Међутим, масовно скраћивање речи постало је одлика савременог

стања у језику, вероватно као последица савремених средстава комуницирања и начина живљења. Скраћивање речи и израза не обавља се по слободној вољи и процени појединца, већ правила у вези са тим ортографска норма прецизно дефинише. Правила скраћивања заснивају се на створеним обичајима који се у великој мери ослањају на међународну праксу и традицију.

У анализираном корпусу учили смо да се средњошколци чешће не придржавају правила о скраћивању речи и израза него што поштују норму. Више од половине ученика (51%) у спонтаном писању различите скраћенице пише према сопственом нахођењу. У непримењивању правила о скраћивању речи ученици средњих стручних школа и гимназијалци, као и ученици обају разреда показали су исто знање, односно незнање у вези са овим. Ученици из Јагодине и Београда били су незнатно бољи од својих вршњака из Крушевца и Новог Сада, али је разлика занемарљива. Међутим, поменуте статистичке параметре можемо само условно разматрати јер нису у сваком тексту средњошколци користили скраћенице.

Табела 46: Број и проценат средњошколаца који у биографијама нису поштовали правила о писању скраћеница

| | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | гимназија | средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови Сад | Крушевац | Јагодина | |
| број и проценат ученика који нису одступили од норме | 148 | 122 | 137 | 133 | 136 | 68 | 30 | 36 | 270 |
| | 49,8% | 48% | 49,3% | 48,7% | 49,5% | 47,6% | 48,4% | 50,7% | 49% |
| број и проценат ученика који јесу одступили од норме | 149 | 132 | 141 | 140 | 139 | 75 | 32 | 35 | 281 |
| | 50,2% | 52% | 50,7% | 51,3% | 50,5% | 52,4% | 51,6% | 49,3% | 51% |
| Укупно | 297 | 254 | 278 | 273 | 275 | 143 | 62 | 71 | 551 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

број ученика који су написали биографије: 551 (94,5%); број ученика који нису написали биографије: 32 (5,5%); укупан број ученика: 583 (100%)

Слично налазу да ученици често греше у писању синтагме *основна школа*, облик скраћивања ове синтагме представља скраћеницу при чијем су писању средњошколци најчешће грешили:

У VII разреду *о.ш.* ишла сам на такмичење...

Завршио сам *О.Ш.* „Десанка Максимовић”...

Примери показују да су средњошколци верзалну скраћеницу ОШ писали искључиво са скраћеничким тачкама или малим или великим почетним словима. Према истом принципу су скраћивали синтагму *средња школа*, на пример:

Завршила *си* „Светозар Милетић”...

...идем у *с.ш.* „Дрво Арт”.

Завршила сам *С.Ш.* „Светозар Милетић”.

Међутим, у скраћивању ове синтагме употребљавали су и скраћеницу *си* која би, према моделу скраћивања, означавала сажету скраћеницу. Дакле, овакав налаз показује да средњошколци нису савладали прескриптивна правила ни о једном нити о другом моделу скраћивања. Пропуст да ће знатан број средњошколаца завршити средњу школу не знајући како би требало правилно написати назив основне или средње школе коју су похађали осам година, односно четири године можемо сагледати у контексту наставног пропуста, али и кроз чињеницу да овакве грешке нису неуобичајена појава у свакодневној јавној комуникацији.

Такође верзалну скраћеницу, *ТВ*, средњошколци су неправилно писали и то на следећи начин:

Своје време проводим гледајући *ТВ*. или играјући игрице.

Кад стигнем кући прво укључим *ТВ*. а онда комп.

У слободно време читам и гледам *тв.*, а у будућности желим...

Слично претходном неправилном моделу скраћивања речи ученици су употребљавали тачку иза верзалне скраћенице. Притом су скраћеницу писали и малим и великим почетним словима. Будући да се опште скраћенице пишу малим почетним словима или са тачком или без ње, средњошколци су по аналогији, очигледно фрагментарно усвојено правило, применили овакав начин писања и на оне скраћенице за које *Правотис* прописује посебан модел скраћивања. Сем тога, можемо запазити да у писању верзалних скраћеница средњошколци употребљавају тачку после исправног писања великих почетних слова, очигледно под утицајем начина скраћивања у другим језицима.

Наредни примери представљају неправилно написане скраћенице чија је употреба учестала у свакодневној комуникацији али и у чијем је писању знатан број

средњошколаца, који су у текстовима користили скраћенице, занемарио правописну норму:

...рођен 14. 08. 1990. год у Крушевцу, са местом становања у...

...идем у гимназију „Св Сава”.

Волим да се смејем, *тј* обожавам да...

Волим да путујем и до сада сам посетио Италију, Чешку, Португал *итд* а тек сам...

Насупрот примећеној склоности да поред верзалних скраћеница неправилно употребљавају тачку, средњошколци су иза почетних скраћеница (*Св. Сава* и *год.*) и сажетих скраћеница од вишечланих израза (*тј.* и *итд.*) изостављали тачку. Интересантно је да су ове скраћенице писали само малим почетним словима без међусобног размака унутар скраћенице. Писање скраћеница овог типа, према наставним плановима и програмима, ученици би требало да савладају у трећем и четвртом разреду основне школе (Службени гласник РС – Просветни гласник бр. 62/2004; Службени гласник РС – Просветни гласник бр. 101/2005), а након тога знање о овом моделу скраћивања речи се утврђује и уопштава. То што су ученици завршних разреда најчешће грешили у примени ових скраћеница може упућивати на занемаривање систематизовања правописног знања ученика у овој области, као и на неблаговременно исправљање грешака у коришћењу општих скраћеница.

Да се кроз однос према језику може сазнати и понешто о особинама онога ко се њиме служи, показују и следећи примери у којима се средњошколци према речима које пишу односе на посебан начин, рекли бисмо, у складу са динамичним животом којим већина младих живи или коме тежи:

...најзначајнију странку Срба у *Хазбур. Монарх.* и био је...

...и да се запослим у *прав. служби.*

У *Правопису* се могу пронаћи одредбе да се речи могу слободно скраћивати, али се притом не сме занемарити контекст и један од кључних особина изграђене културе изражавања – јасност. Средњошколци су према сопственом нахођењу повремено скраћивали речи због склоности ка уштеди времена на послове који нису превише занимљиви. Притом, нису водили рачуна о томе да ће изоставити сразмерно мали део речи (*прав. –ној; Хазбур. –шкој Монарх. –ији*) што је правописно непожељан начин

скраћивања, али је, бар у анализираном корпусу, делотворан начин да се што пре одговори на постављени задатак независно од квалитета одговора.

Можемо закључити да су средњошколци најчешће грешили у примени правила о писању општих (домаћих) скраћеница и верзалних скраћеница, док вербализоване скраћенице у биографијама нису употребљавали. Можда се кључни налаз тиче писања синтагме *основна школа* у чијем су писању средњошколци често грешили или због, очигледног, незнања и немара или због утицаја начина скраћивања у другим језицима. Издвојили бисмо и резултат да средњошколци завршних разреда средње школе, такође често, греше у коришћењу врло фреквентних почетних скраћеница и сажетих скраћеница од вишечланих израза, попут *год.*, *итд.*, *тј.*, чије је моделе скраћивања требало да усвоје у млађим разредима основне школе. Дакле, осим утицаја ортографије других језика и у овој правописној области, на неадекватно знање средњошколаца о писању скраћеница, како анализа показује, утичу и неефикасне наставне методе и недовољно дефинисан наставни план и програм посебно у млађим разредима основне школе који наставницима оставља могућност да импровизују и да у складу са сопственим знањем, инвентивношћу и умењем постављају приоритете приликом реализовања наставе правописа.

5.1.3.8. Закључак о аспектима правописне норме у биографијама средњошколаца

У закључку можемо рећи следеће. Док пишу текст у коме се експлицитно не захтева да поштују прескриптивна правила, односно када не састављају школски писмени задатак за који ће добити одређену оцену због чега су, најчешће, усредсређени на језичко уобличавање и мотивисанији су него када спонтано пишу, више од половине средњошколаца завршних разреда не поштује норму и прави правописне грешке. Број учињених грешака није ни у корелацији са бројем часова посвећених настави правописа, будући да између гимназијалаца и ученика средњих стручних школа углавном нема разлике.

Свакако је обесхрабрујући резултат који указује да ниво правописног знања ученика опада током средњошколског образовања, будући да су матуранти ређе примењивали ортографска правила у својим текстовима него млађи средњошколци. С друге стране, овакав резултат можемо повезати са односом ученика вишег, тј. нижег

разреда према школским обавезама. Даље, како анализа корпуса показује, на примењивање и усвајање ортографске норме у спонтаном писању може утицати и шире друштвено окружење, односно дијалекатска средина, пошто су средњошколци са подручја новоштокавског дијалекта исказали релативно устаљено правописно знање будући да су показали сличан ниво познавања ортографских правила на правописном тесту и у биографијама, док средњошколци са подручја старијег штокавског дијалекта не прихватају или нису у довољној мери усвојили правописну норму у свим ситуацијама када се служе језиком.

Готово сви (92,5%) средњошколци у спонтаном писању уважавају приоритет коришћења двају српских писама, јер употребљавају прво и основно српско писмо – ћирилицу. Посматрано у контексту правописних области, ученици су највише грешили у непримењивању или неправилној употреби правила о интерпункцији. Притом је највећи проблем ученицима представљала употреба *запете*, посебно приликом некоришћења запете у зависносложеним реченицама у инверзији и обележавања запете на крају обавештајних реченица, односно на крају реченица које су комуникативне целине. Такође је знатан број примера у којима су ученици одступали од *правила о писању тачке* иза арапског броја када означава редни број и када не обавља ту функцију. Незнатно боље знање показали су у вези са спојеним и одвојеним писањем речи. У оквиру ове истраживачке области средњошколци су најчешће одступали од прескриптивних правила о писању речце *не* уз глагол, речце *не* у облицима трпног придева, у писању другог лица множине глагола у императиву, као и у писању енклитичког облика другог лица множине презента помоћног глагола *хтети*. Такође не сасвим задовољавајуће знање ученици су показали у вези са употребом великог слова, будући да је мање од половине средњошколаца поштовало норму у овој области. Ученици су најчешће одступали од правила о писању вишечланих назива институција, организација и школа. Под утицајем страног језика – највише енглеског, знатан број ученика називе језика и занимања писао је супротно правилима српске ортографије. Анализа показује да су средњошколци најчешће поштовали прескриптивна правила о гласовним променама и односима гласова и о писању скраћеница. Међутим, и у овим двама правописним областима постоји неколико типских грешака које ученици завршних разреда средње школе нису отклонили до краја

средњошколског образовања. Средњошколци су најређе поштовали српски језички стандард у писању сугласника *x* (употреба првог лица једине и множине помоћног глагола *бити* у потенцијалу), писању сонанта *j* (речи у којима се консонант *j* налази између вокала *и-о*) и једначењу сугласника по звучности (писање речи у којима се сугласнички пар *д:т* нашао поред сугласника различите звучности). Када су скраћивали речи, средњошколци су најчешће грешили у примени правила о писању општих (домаћих) скраћеница и верзалних скраћеница, док вербализоване скраћенице у биографијама нису употребљавали. Бројношћу примера у овој области правописа издваја се скраћивање синтагме *основна школа* у чијем су писању средњошколци грешили или због, очигледног, незнања и немара или због утицаја ортографије других језика. Не остављајући по страни узроке који утичу на моделе писања скраћеница, недопустиво је да средњошколци завршних разреда средње школе не умеју да напишу назив основне школе коју су похађали.

Правописна анализа текстова које су ученици писали недвосмислено наводи на закључак да није потпуно остварен један од основних циљева наставе културе писменог изражавања као и наставе правописа: да се ученици описмене и да научено знају да примене у свакодневној комуникацији. Наиме, податак да више од половине средњошколаца не примењује ортографску норму или одступа од ње у спонтаном писању може се сматрати озбиљним пропустом у конципирању наставних садржаја и у реализовању наставе културе писменог изражавања, посебно ако имамо у виду чињеницу да су ученици завршних разреда будући носиоци свеукупне културе изражавања, а у оквиру ње и правописа. Стога је потребно да се настави културе писменог изражавања у средњој школи посвети неупоредиво више пажње него што је то чињено до сада. Дакле, требало би, посебно током одвијања наставе правописа, континуирано радити на њеном унапређивању и евалуирању њених ефеката кроз активно учешће ученика и сузбијање кампањског учења правописних правила.

5.1.4. Правопис у школским писменим задацима средњошколаца

Школски писмени задатак представља најбољи доказ о томе колико је настава културе изражавања у одређеном периоду током школске године имала утицаја на

ученика и какви су њени ефекти. Школски састави ученика обједињују све компоненте писмености: језик (граматику), стил и правопис – у целовит текст. Стога, школски писмени задаци врло јасно показују какво је правописно знање ученика.

Премда ученици саставе израђују у школи и код куће, наш корпус садржи само школске писмене задатке које су средњошколци писали у току школске године као званичне школске саставе (четири пута годишње).⁹⁹ Основни критеријум који смо применили у анализи школских писмених задатака јесте нормативни. Због анонимности на којој су професори инсистирали када су нам уступали школске саставе и због чињенице да нису сви професори желели да нам допусте да имамо увид у вежбанке ученика, варијабле које се односе на тип средње школе, разред и место које смо применили у анализи текстова/биографија, нећемо моћи да употребимо у анализи школских писмених задатака, што значи да нећемо имати статистичке показатеље постигнућа ученика при анализи школских писмених задатака. Правописне одлике/одступања од норме у школским саставима класификоваћемо према правописним областима. Дакле, ортографске одлике културе изражавања средњошколаца у школским писменим задацима биће разматране у контексту правописних области. Издвојили смо 7 ортографских области чију норму ученици нису поштовали: *писмо, велико слово, спојено и одвојено писање речи, гласовне промене и односи гласова, интерпункција, скраћенице и подела речи на крају реда*.¹⁰⁰ Искључиво из ових ортографских области ученици употребљавају парвила, односно одступају од њих док пишу своје школске саставе.

У анализирању заступљености појединих врста правописних грешака у школским писменим задацима средњошколаца употребљена је квалитативна методологија. Компаративна анализа примене правописних правила у текстовима/биографијама које су ученици писали на наш захтев (спонтано писање) и у школским писменим задацима које су писали током редовне наставе српског језика (тест ситуација) требало би да укаже на

⁹⁹ Разлог за овакву селекцију с једне стране се односи на практични аспект, односно на могућности да нам буду уступљени састави средњошколаца. Са друге стране, школски писмени задаци су репрезентативни састави јер на исте теме група ученика одговара у складу са својим литерарним могућностима и могућностима језичког уобличавања. Такође, званични школски писмени задаци јесу „значајан педагошки документ о ученику” (Илић 1998: 616), док други састави ученика немају ову квалификацију.

¹⁰⁰ Одступања од норме у вези са првих шест наведених области правописа запазили смо и у биографијама и у школским писменим задацима, а непоштовање правила о подели речи на крају реда учили смо само у школским писменим задацима.

степен примене ортографске норме у, условно речено, спонтаном изражавању ученика завршних разреда средње школе.

5.1.4.1. Писмо

Независно од тога да ли су школски састави писани на слободну тему или је тематика била повезана са градивом из књижевности, анализирали смо укупно 1061 школски писмени задатак. Изузетно је велики број средњошколаца у правописном тесту и у биографијама поштовао приоритет у коришћењу двају српских писама. Ишчитавањем школских писмених задатака средњошколаца установили смо да је 889 (83,8%) ових ученичких текстова написано примарним српским писмом, ћирилицом, а 172 (16,2%) школска састава написана су *другим* националним писмом код Срба, латиницом.

Можемо закључити да у облицима писаног ученичког ангажовања ћирилица има приоритет, јер је значајна већина средњошколаца употребљава. Дакле, налаз показује да ћирилица није, бар у нашем корпусу, само декларативно прво и примарно српско писмо. Такође упућује на то да је заустављено вишедеценијско запостављање и потискивање ћирилице на рачун латинице и да је, судећи према оваквом резултату, школски систем допринео фаворизацији ћириличног писма, које у српској традицији „има и неспорну симболичку функцију” (Пешикан и др. 2010: 15).

5.1.4.2. Велико слово

Док пишу школске писмене задатке, ученици „претежно размишљају о садржају и начину његовог оформљења у исказе” (Николић 1992: 583). С тим у вези, у анализираним школским саставима уочили смо да средњошколци нису имали или довољно времена или довољно знања да примењују одређена правила о писању великог слова.

Бројношћу примера издваја се писање присвојних придева властитих имена који се завршавају суфиксом –ски:¹⁰¹

За време *Турске власти* мост посаје криво губилиште.

¹⁰¹ Суфикс –ски један је од најплоднијих придевских суфикса (Бабић 1986: 351).

Кочићево дело „Јазавац пред судом” је сатира која жестоко критикује
Аустроугарску власт у Босни

На њега су утицали највише *Француски песници*...

...да не постоји *Српска граматика* већ да мора свако сам да пише како је научио...

Идем *Земунским улицама* до школе и...

...мирис који се шири *Петроградским улицама*...

У наведеним примерима уочавамо да су средњошколци применили искључиво један образац при употреби ових присвојних придева: један број средњошколаца великим почетним словом писао је присвојне придеве властитих имена који се не завршавају наставцима –ов, –ев, –ин (*Турске власти; Француски песници; Земунским улицама*...). Овакав налаз може указивати на то да ученици не обраћају пажњу на то да су ово присвојни придеви изведени од властитих именица, већ их перципирају као именице и стога употребљавају велико почетно слово. Осим тога, у правописном тесту нешто више од трећине средњошколаца није умело да напише присвојни придев *нишком* на правописно допустив начин, иако је Наставним програмом предвиђено да у оквиру наставе правописа ученици савладају писање присвојних придева изведених од властитих имена у четвртој разреду основне школе.¹⁰² Стога, можемо сматрати да овој правописној партији треба посвети већу пажњу и у средњој школи јер знање средњошколаца о писању присвојних придева, очигледно, није сврсисходно а ни усвојено.

Вишечлане називе институција, организација и установа средњошколци су такође неправилно писали:

...да ми угрожава успех у *Основној Школи*.

Рекла сам мајци да желим да одустанем од *Музичке Школе*...

...а касније у *Манастир Тришић*...

Он је сахрањен у *Саборној Цркви*...

Није желео да остане у сенци *Међународног Монетарног Фонда*.

Примери показују да средњошколци нису много одступали од обрасца који су користили у писању ових назива у биографијама, односно све чланове назива институција

¹⁰² Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС, Просветни гласник*, бр. 3/2006.

(установа) писали су великим почетним словом. Овакав начин писања је под директним утицајем ортографије енглеског језика и недовољног и нефункционалног познавања правописне норме српског језика. „Једна од најупадљивијих и најбитнијих последица све бројнијих утицаја енглеског језика на српски, која проистиче из његове функције допунског језика, јесте постепена *хибридизација* српског језика” (Прћић 2005: 78) и учвршћивање „англосрпског, тј. једне нове и врло посебне врсте српског језика који (све више) одступа од својих норми и (све више) бива употребљаван према нормама енглеског језика” (Прћић 2004а: 123). Англосрпски се испољава на свим језичким нивоима, а као један од примера англосрпске обичајне норме у правопису наводи се и писање назива установа и напомиње се да се „сви чланови вишечланих назива институција, организација, компанија, итд. пишу великим почетним словом” (Прћић 2005: 79). Примери које смо у вези са овим запазили у школским писменим задацима и текстовима/биографијама указују да је свакодневна језичка пракса доминантнија од теоријског правописног знања које стичу и правописних вежби које ученици добијају у школи и да је због тога, између осталог, неопходно у настави правописа јасно указати на негативне примере, попут писања свих чланова вишечланих назива установа (институција) великим почетним словом, и узроке који до њиховог писања доводе. Таква настава правописа била би далеко делотворнија и сврсисходнија.

Средњошколци су у писменим саставима одступали и од правила о писању назива историјских збивања:

...страдање породице за време *првог свецког рата*.¹⁰³

...затим њихову судбину за време рата и *октобарске револуције*.

...и као да се *косовски бој* још није завршио.

...у седамнаестом веку после *хоћинске битке*.

У примерима запажамо да су ученици писали само малим почетним словом посебна имена ратова, устаљена имена устанака, побуна и револуција и називе ратних и других догађаја у придевско-именичком облику. Иако у вези са овом категоријом у оквиру правописне области *велико слово* постоје одређене недоследности и нејасноће и у новом

¹⁰³ Осим огрешења о норму о писању великог слова, у овом примеру запажамо и одступање од правила о гласовним променама и односима гласова о чему ћемо говорити у наредном поглављу.

Правопису (2010) и у *Правопису* из 1993. године¹⁰⁴, односно у школском издању *Правописа* из 1995. године, средњошколци завршних разреда средње школе требало би да су савладали ово правило до краја основне школе и да се у томе придржавају норме коју прописује школско издање *Правописа* из 1995. године, као и други правопис, који су просветне власти одобриле за коришћење у школи, ауторски *Правопис српског језика – Приручник за школе* М. Дешића који је у сагласју са *Правописом* из 1993. године. Будући да су ученици доследно писали малим почетним словом називе ратова, устаљена имена устанака, побуна и револуција и називе ратних и других догађаја у придевско-именичком облику и не занемарујући чињеницу да је правописно знање средњошколаца недовољно и непотпуно, можда би, ипак, требало поново размотрити одрживост и примењивост у пракси нормативног обрасца у овом делу правописне области *велико слово*.

Следећа група примера показује да средњошколци нису савладали писање имена народа и етничких група:

Кочић и у животу презире *аустроугаре* и домаће полтроне...

...због једне жене – *туркиње*...

...нисам могао да не гледам у ту *американку*.

...срео је поново оне *арапе*...

Иако су ову правописну партију средњошколци били дужни да савладају у трећем разреду основне школе, а да надаље, кроз различита вежбања и систематизовање знања, примењују правило у свакодневной комуникацији и у школској пракси, наведени примери потврђују да су ученици завршили основну школу, а вероватно су и средњу школу привели крају иако нису научили како треба писати имена етника. Образложење за овакав налаз може бити повезано са начином на који се настава правописа, углавном, изводи: сувопарно навођење примера у којима се пише велико слово и недовољно обнављање, утврђивање и континуирано проверавање познавања правописних правила. Сем тога, мотивација кључних актера наставног процеса – ученика и наставника – може значајно утицати на остваривање одговарајућег нивоа правописне културе ученика. У светлу овог запажања, средњошколци, чије смо примере писања етника анализирали, показали су

¹⁰⁴ У вези са овим, Ковачевић износи мишљење да су у питању „противуријечности које проистичу из контрадикторности правила и под њих неподводљивих примјера, какав је нпр. случај са правилом о великом слову датом у т. 60. и 61...” и констатује да су „дата правила заправо контрадикторна по себи, јер их негирају чињенице” (Ковачевић 2011: 93).

нестабилно и недовољно квалитетно знање у вези са употребом једног од првих и основних правила о писању великог слова.

Углавном у уводном делу школских писмених задатака, чија се тема тичала изучаваног градива из књижевности, средњошколци су књижевноуметничка дела о којима су писали „уклапали” у књижевне и уметничке правце и школе које су, притом, чешће писали на следећи начин него у складу са прескриптивним правилима:

...Роман *Старац и море*, Ернеста Хемингвеја, припада *Авангарди*.

Био је велики писац *Реализма*.

Његове песме се сврставају у *Симболизам*.

Одступање од норме у овом случају можемо сагледати, превасходно, у контексту занемаривања постојања правила о писању великог слова. Иако смо сигурни да су и у читанкама и на часовима средњошколци били у прилици да више пута прочитају и вероватно препишу, на пример са табле, лексеме које означавају одређене правце, њихова перцепција је остала само на нивоу препознавања. Знање о томе како да у пракси примене њихово писање задржало се на нивоу присећања. Такође, на овакав начин писања значајно утиче чињеница да је у школским писменим задацима употреба великог слова неретко препуштена случајности или сопственом језичком осећању ученика.

Један број средњошколаца грешио је и у писању речи које ближе одређују име али нису постале његов саставни део:

Како је њена лепота бивала израженија, тако је *Ефенди Мита* постајао све одлучнији.

Описује материјално, морално и биолошко пропадање *Хаџи-Трифунове* породице.

Ученици су, како примери показују, писали титуле великим почетним словом и ако оне нису саставни део имена већ служе за његово ближе одређење. Сем тога, у другом примеру ученик је титулу *хаџи* и име написао као полусложеницу што је правописно недопустив начин писања.

На основу изложеног можемо закључити да у школским писменим задацима средњошколци недовољно поштују и примењују ортографску норму о писању великог слова, као и у тесту и текстовима/биографијама. У корпусу су најбројнији били примери у којима су ученици одступали од прескриптивних правила о писању великог слова и то

приликом употребе присвојних придева властитих имена који се завршавају суфиксом – *ски*. Исти резултат о (не)знању у вези са овом правописном категоријом средњошколци су показали и у правописном тесту. Да ученици нису савладали правила о употреби великог слова када треба да напишу вишечлане називе институција (установа), организација и школа, показују и примери које смо анализирали у писменим саставима, будући да су у писању ових назива користили исти или врло сличан сопствени образац као и у биографијама. Под директиним утицајем ортографије не српског него енглеског језика и због „све израженије тенденције ширења псеудонорме” (Прћић 2005: 38), ученици су оба члана вишечланог назива установа, организација и школа писали великим почетним словом. Запазили смо да су у школским писменим задацима ученици неправилно писали и називе историјских збивања, будући да су користили само мала почетна слова, а нису савладали ни писање имена и етничких група премда је употребом етника у писаној комуникацији требало да овладају у трећем разреду основне школе. Одступања од норме у вези са овим двема категоријама нисмо уочили у тесту и у биографијама, што је донекле и очекивано с обзиром на то да у тесту нису имали питања која се односе на поменута правила, а биографије су изискивале садржај одређене врсте. Такође, само смо у школским саставима пронашли примере који показују да ученици греше и у писању речи које ближе одређују име али нису постале његов саставни део, иако није био знатан број задатака у којима се појављивала грешка овога типа. Имајући поменуте чињенице у виду, одступања од ортографске норме у писању присвојних придева властитих имена који се завршавају суфиксом –*ски*, као и у писању вишечланих назива институција (установа), организација и школа запазили смо у целокупном корпусу. Стога би на ове правописне садржаје посебно требало обратити пажњу и требало би пратити и чешће проверавати квалитет ученичког знања у вези са овим категоријама у правописној области *велико слово*, што подразумева да се други правописни садржаји никако не смеју запоставити. Штавише, на основу чешћег проверавања правописног знања ученика наставник може побољшати свој рад и значајно смањити кампањско учење правописних правила.

5.1.4.3. Гласовне промене и односи гласова

Да поједина правописна правила ученици усвајају фрагментарно и да правописне законе и на крају средњошколског образовања не сагледавају као систем, показују и примери одступања од гласовних алтернација у школским писменим задацима.

Једна од уочљивијих особина у овој врсти ученичких текстова јесте нестабилно знање средњошколаца о писању сонанта *j*:

Роман Нечиста крв је *социјолошки* роман.

...живимо у доба *материализма*...

...*аждаин* први комшија био је вук.

...у његовој *фијоци*.

И рекао сам *милијон* пута да нећу...

Морамо стално да стежемо *каји* јер...

Није могао да *пријушти* себи смирен живот.

Средњошколци су сонант *j*, односно позиционо *j* писали најчешће између вокала *и* и *о* (*социјолошки*, *фијоци*, *милијон*) и вокала *а* и *и* (*каши*) премда га у овој позицији није оправдано писати. Међутим, у речима у којима је консонант *j* структурални део основе и умеће се између, на пример, вокала *аи* и у преузетим готовим страним моделима, попут речи *материализма* и *аждаин*, средњошколци су изостављали сугласник *j*. Приликом употребе речи које су настале префиксацијом, посебно код писања речи које садрже графију *иу*, средњошколци су, такође, неправилно поступали, јер су писали сонант *j*, као у речи *пријушти*.

Незнатно мање фреквентни у односу на претходну категорију јесу примере у којима средњошколци нису писали сугласник *х* у глоголском облику у коме му је по етимологији место:

...оно што можда никада *неби* могао тако доследно да опишем.

...само због тога да *би* испунио своје потребе.

Да *би* имао неко искуство, морам...

Можда *неби били* ми да...

Вредно је живети ради тога да *би* унапредили овај свет...

...ми чинимо добро, желимо другоме добро, како *би* после за то били награђени.

Да *би* нешто ново сазнали и научили морамо да жртвујемо оно...

Примери показују да су ученици, као и у биографијама, неправилно писали прво лице једнине и множине кондиционала.¹⁰⁵ При одабиру облика помоћног глагола средњошколци су били доследни и поштовали су особину разговорног супстандарда да се у свим облицима потенцијала употребљава јединствени облик *би*.

Бројношћу примера у огрешењима о правописну норму о гласовним алтернацијама издвојили су се и облици речи у којима се врши *једначење сугласника по звучности*:

Кочић је овим својим делом желео да *потстакне* младеж у Босни...

...што пре да заборавим све што може да ме *потсети* на њега.

Све их *изкритикује* и...

...остаје уткана у *беззначајности*...

Слажем се са том *предпоставком* да су хтели...

...*предпостављам* да неће скоро...

...сваки дан личи на *предходни*..

Претерани ужитак нас доводи до учмалости из којих се тешко *исчунавамо*.

...са годинама је тај сјај *исчезао*.

Мост на Дрини *претставља* не само грађевину, већ...

Мисли да је имао *отсуство* свести.

Кочић је у Давида *Штрбца* уградио...

...наш мучни народ *Србски*.

...тешко може да се одигра до пуног *погодка*.

Ученици су највише грешили приликом грађења речи помућу префикса, али су одступали од правила о једначењу сугласника по звучности и унутар речи. Најчешће су неправилно поступали када је префиксација вршена помоћу префикса *пред-* и у том случају су одступали од прескриптивних правила на два начина: а) у речима у којима је префиксацијом изазвано *једначење сугласника по звучности* ученици нису поштовали правила о алтернацији звучних и беззвучних сугласника – *предпоставком*; *предходни*; *предпостављам*; б) у речима у којима ортографска норма предвиђа изузетке у замени

¹⁰⁵ У одељку 5.1.3.4. објаснили смо због чега посматрамо у оквиру ове правописне области, иако не спада у одељак о гласовним променама и односима гласова, неправилно писање првог лица множине у потенцијалу.

алтернантима одговарајуће звучности средњошколци су ову алтернацију поштовали, па су консонант *д* у префиксу *пред*– испред денталног безвучног гласа *с* замењивали безвучним паром сугласника *д*, консонантом *т*: *претставља*; *отсуство*. Исто одступање од стандарднојезичких облика примењивали су и у творби речи префиксом *под*– када се налазио испред безвучног консонанта *с*: *потстакне*, *потсети*. У префиксацији глагола помоћу префикса *из*– такође су писали неправилне облике речи: *изкритукује*; *исчупавамо*; *исчезао*. Док су писали глагол *исчупавамо* и *исчезао*, ученици су одступили од обеју алтернација које су у овим глаголима заступљене; *једначење сугласника по звучности* и *једначење сугласника по месту артикулације*. Најређе су средњошколци неправилно писали сложенице у којима се *једначења сугласника по звучности* одвијало између префикса *без*– и другог дела сложенице: *безконачности*. Одступање од прескриптивне норме у вези са поменутиим фонетским процесом и унутар речи показују и последња три наведена облика: *Штрбца*, *Србски*, *погодка*. Како примери показују, средњошколци су најчешће неправилно супституисали звучне сугласнике безвучним сугласницима и обрнуто у писању глагола (префиксална творба), именица и придева.

Правопис прописује да се задњонепчани сугласници *к*, *г*, *х* замењују њиховим зубним алтернантима *ц*, *з*, *с*, али су средњошколци и у овој категорији о гласовним променама и односима гласова исказали колебање што потврђују следећи примери:

...тако да нисмо пре тога били у *Београђанци*.

Као да се држао на танкој *дришки* која ће...

Знатно је било мање облика који су се односили на одступање од овог фонетског процеса него примера огрешења о норму о *једначењу сугласника по звучности*. Међутим, због чињенице да су занемаривању датог ортографског правила склони ученици завршних разреда средње школе, издвојили смо и примере одступања од *сибиларизације*. Резултат две словенске млађе палатализације средњошколци нису, односно неправилно су примењивали најчешће у локативу једнине именица на *-а*: *Београђанци*, *дришки*.

Како примери показују, средњошколци су показали нестабилно знање и у вези са дисимилацијом и губљењем сугласника:

проналази у *приповетци*...

...он је уствари *болесан* (грешан) човек и зато...

... да памтим тај *радосан* тренутак.

Сугласник *t* средњошколци су писали када је био пред африкатом *ц*, иако садржи и зубне праскаве артикулационе елементе: *приповетци*. Насупрот овом моделу писања, ученици су у облицима придева који се завршавају наставком *–ан* упрошћавали сугласничку групу: *болесан; радосан* и сл.

Алтернацију *л : о*, коју према Наставном програму¹⁰⁶ у оквиру наставе граматике ученици уче у шестом разреду основне школе, средњошколци нису савладали у следећој морфолошкој категорији:

Реч је *носиоц* лажи...

Био је само *гледаоц* свога живота и...

У номинативу једнине именица које су изведене од радног глаголског придева суфиксом *–ац* ученици завршних разреда средње школе писали су правописно недопуштене еквиваленте ових облика: *носиоц, гледаоц* и сл.

У закључку можемо рећи следеће. Када пишу школске писмене задатке, средњошколци најчешће одступају од прескриптивних правила у облицима у којима се реализују следећи фонетски процеси: а) *једначење сугласника по звучности*, превасходно у префиксалној творби; б) алтернација *к, г, х : ц, з, с*; в) дисимилација и губљење сугласника и г) алтернација *л : о*. Бројношћу примера издваја се алтернација *једначење сугласника по звучности*, јер су средњошколци најчешће неправилно супституисали звучне сугласнике безвучним консонантима и обрнуто у писању и глагола и именица и придева.

Упоредимо ли овај налаз са анализом постигнућа ученика у вези са овом ортографском облашћу у тестовима и биографијама, запажамо да се у целокупном корпусу могу издвојити најчешћи типови грешака које средњошколци понављају у писменом изражавању, односно појављују се дубоко укореењена одступања од ортографске норме о алтернацијама и односима гласова која очигледно нису повезане са врстом текста и са тест ситуацијом. Премда статистички параметри указују да је у правописном тесту и у биографијама нешто више од половине средњошколаца поштовало ортографска правила о гласовним променама и односима гласова, квалитативна анализа ученичких састава ипак

¹⁰⁶ Наставни програм за шести разред основног образовања и васпитања (Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 5/2008).

показује да у знању средњошколаца у вези са овом правописном облашћу има празнина и доследног понављања одређених грешака. С тим у вези, на нивоу корпуса могу се истаћи следеће категорије приликом чије употребе су ученици завршних разреда средње школе највише грешили:

1) писање сугласника *x* приликом употребе првог лица једнине помоћног глагола *бити* у кондиционалу;

2) писање сонанта *j* између вокала *и-о*;

3) *једначење сугласника по звучности* у префиксалној творби;

4) *упрошћавање сугласничких група* – облици у којима се сугласник *t* налази у позицији у којој се у сагласју са гласовним законима губи;

5) алтернација *л : о* – номинатив једнине именица изведених од радног глаголског придева суфиксом *-ац*.

Иако се гласовне алтернације уче врло рано, средњошколци су се, како анализа показује, пре ослањали на сопствену аудитивну перцепцију него на правописно знање. Утицај колоквијалног говора, чије одлике, чини се, релативно лако ученици преносе и у писање, приметан је и у овој правописној области. Стога не би требало преко грешака овог типа прелазити олако током наставе српског језика ни у основној ни у средњој школи.

5.1.4.4. Спојено и одвојено писање речи

Резултати анализе постигнућа средњошколаца на правописном тесту и у биографијама о примењивању прескриптивних правила у вези са писањем полусложеница, сложеница и синтагми показују да је нешто више од половине ученика одступало од правила о овој разноврсној материји. Ишчитавањем школских писмених задатака установили смо да у писменом изражавању средњошколци остају доследни у прављењу грешака о спојеном и одвојеном писању речи. Будући да је правопис ову материју нормирао по врстама речи, анализу ученичких грешака структурираћемо, као и у претходним одељцима везаним за спојено и одвојено писање речи, поштујући овај критеријум.

Глаголи. Најучесталији су примери огрешења о писању одричне речце *не* уз глагол, мада је ово једна од правописних партија коју ученици уче и коју би требало да науче још у нижим разредима основне школе:

Тако да се *незна* да ли је и у овој причи...

Неможе једна јединка да се супротстави таквој сили...

...можда *неби* био осуђен.

Ја *немогу* да се похвалим ...

...да *непостоји* Српска граматика већ да мора свако сам да пише.

Гледам себе а *невидим се*.

...да се *несећам* оних који су ми упропастили дан.

...*неможемо* тачно знати, јер је Хамлет...

Ићи напред *некретати* се, борити се...

Молила је оца да је *неудаје*...

Доста људу у мојој средини, *необазирући* се око себе...

...водећи се примером своје мајке, *нежелећи* да прође као и она...

..схватам да *не мам* пуно времена...

...јер *не мамо* ни срећу ни наду...

Желео је да јој каже *не мој* да ме остављаш, али...¹⁰⁷

У занемаривању правила да се негација пише одвојено од глагола, осим код глагола *немој*, *нећу*, *немам* и *нисам* средњошколци су поступали на два начина: а) одричну речцу *не* и глагол у свим случајевима за које норма прописује одвојено писање ученици су писали спојено (*незна*, *неможе*, *неби*, *немогу*, *непостоји*...); б) при употреби четири глагола који представљају изнимне случајеве, примењивали су правило о одвојеном писању негације и глагола, наравно супротно одредбама норме (*не мам*, *не мамо*, *не мој*). Овакав налаз може упућивати на то да иако је ученицима током наставе правописа на свим нивоима школовања указивано на ово правило, већина средњошколаца није усвојила дато правило на адекватан начин. Или ученици уопште не знају или недовољно обраћају пажњу на чињеницу да се негација пише одвоје од глагола, или одричну речцу *не* одвајају

¹⁰⁷ Премда смо се у навођењу примера ученичких грешака руководили принципом да дамо само неколико репрезентативних примера који указују на одређени тип одступања од норме, у вези са писањем негације уз глагол навели смо нешто више примера јер нам је намера била да и бројношћу ових примера у односу на остале примере истакнемо озбиљност проблема.

од свих глагола, јер нису научили да правописна норма допушта одступање од овог правила. Такође, запажамо да су средњошколци највише грешили у писању негације уз два глаголска облика – *презента* и *глаголског прилога садашњег*. Дакле, и у једном и у другом моделу (не)примењивања правила које се учи у другом разреду основне школе¹⁰⁸ средњошколци су, заправо, показали колебљиво и несигурно знање, што можемо сматрати недопустивим ако имамо у виду да су у питању ученици завршних разреда средње школе.

Док је једна група средњошколаца употребљавала у свим лицима исти облик помоћног глагола у потенцијалу, поједини ученици су у првом и другом лицу множине користили правописно допустив облик *бисмо* и *бисте*. Међутим, у писању ових облика чинили су омашке растављајући их на следећи начин:

...а друго што *би сте* се разочарали у најбоље пријатеље...

...да задамо себи више задатке како *би смо* их испунили.

Премда смо овакав начин писања запазили код једног броја ученика, ипак неуједначено знање ученика завршних разреда средње школе у вези са писањем облика потенцијала представља чињеницу која би требало да забрине и о коју никако не би требало занемарити. Најпре због тога што у Наставном програму за шести разред стоји *писање глаголских облика које ученици често погрешно пишу (радни глаголски придев, аорист, потенцијал, перфекат, футур I)*¹⁰⁹ и што очигледно није довољно само за наставу правописа на поменутом узрасту дати препоруку за ову врсту правописног вежбања, већ би требало, као и друге правописне вежбе, континуирано примењивати.

Спорадично су се појављивали правописни проблеми у писању будућег времена, *футура I* када је употребљен као прости глаголски облик:

...ако њега завршим *има ћу* стандардно место...

...и *виде ћу* шта морам да...

Начин писања указује на то да су средњошколци селективно усвојили правило о употреби овог глаголског облика, јер су научили да се презент помоћног глагола пише

¹⁰⁸ Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму трећи разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС, Просветни гласник*, бр. 1/2005.

¹⁰⁹ Правилник о наставном програму за шести разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС, Просветни гласник*, бр. 5/2008.

одвојено од инфинитива глагола који се мења. Међутим, њиховој пажњи је промакао податак да футур I осим сложеног може бити и прости глаголски облик и да се тада енклитички облик помоћног глагола спаја с окрњеним обликом инфинитива и постаје једна реч. У вези са овим налазом, као и са начином писања кондиционала, може бити постављено и питање о томе колико ученици, заправо, имају сем правописног знања, функционално знање и из граматике, посебно оно које се тиче граматичке норме о грађењу сложених глаголских облика.

Прилози. Анализа корпуса показује да су средњошколци често били несигурни када су употребљавали прилошке лексеме у својим школским писменим задацима:

По некад људи верују...

...а *по најмање* знамо шта нас чека...

Некоме ће ове речи звучати *по мало* нихилистички ...

..као што је *од увек* био...

И *кад-год* сретнем вранца или видим...

...да поручи да *где-год* се у свету деси...

...што није *ни мало* случајно...

Раја је *брже, боље* побегла...

Занђу да сам *колико, толико* успела...

Умеђувремену је остао без свега што...

...с *тога* овај мир...

Шта више, писац је...

Средњошколци су, како примери показују, неправилно писали сложене прилоге, прилошке полусложенице и предлошко-именички израз у *међувремену*¹¹⁰, односно највише су грешили приликом коришћења ових прилошких лексема. Од прескриптивних правила су одступали на неколико начина. Сложене прилоге временског значења (*понекад, одувек*) писали су одвојено, супротно норми, а тако су поступали и у писању

¹¹⁰ Разматрајући међуоднос прилога и прилошких израза у савременом српском језику, И. Чутура констатује да предлошко-именички израз у *међувремену* има занчење темпоралне локализације, а „висока фреквентност овог израза последица је непостојања еквивалентног прилога, па израз у *међувремену* функционише као допуна празног места у систему прилошких значења” (Чутура 2010: 211).

сложених количинских прилога (*понајмање, помало, нимало*).¹¹¹ Прилошке сложенице временског (*кадгод*) и месног значења (*гдегод*), које садрже речцу *год* у значењу неодређености, писали су као полусложенице. Међутим, прилошке полусложенице *брже-боље, колико-толико* одвајали су запетом, што је ортографски недопустиво решење. Предлошко-именички израз у *међувремену* писали су као једну реч, док су заменички узрочни прилог *стога* и прилог *штавише* писали одвојено. Дакле, запажамо да у писању прилога и прилошког израза средњошколци не примењују основно о писању сложеница, полусложеница и израза, односно синтагми, па зато исказују знање које је колебљиво и на нивоу присећања и препознавања.

Именице. Да употреба негације средњошколцима не представља проблем само у систему глаголских облика већ да ову лексему ученици неправилно пишу и у префиксацији глаголских именица, потврђују следећи примери:

Многи читаоци биће у *не знању*.

То његово као *не мешање* може да...

Поједини средњошколци су неретко глаголске именице настале у поменутом творбеном процесу писали тако што су префикс *не-* одвајали од осталог дела именице. Такав модел писања наводи на помисао да ученици не разликују када је лексема *не* употребљена као речца, а када као префикс, што можемо довести у везу са колебљивим знањем ученика завршних разреда средње школе о творби и врстама речи. Наиме, пошто су изведене од глагола и означавају радњу, стање и збивање, глаголске именице су средњошколци често посматрали као глаголе и одвајали су префикс *не-*, придржавајући се правила о писању одричне речце *не* уз глагол. Иако је природа глаголских именица врло комплексна и премда у уџбеничкој литератури постоје недоследности и недовољна заступљеност обраде ове граматичке категорије¹¹², ипак се не може оправдати то што су средњошколци супституисали једну врсту речи другом врстом, јер се очекује да су тај граматички ниво још у нижим разредима основне школе савладали.

¹¹¹ С обзиром на то да наведене прилошке творенице са префиксом *по-* остварују значење неодређености, овај префикс се пише спојено, мада правописна норма допушта да се у дистрибутивном значењу „по пише одвојено, нпр. *У сваком примеру нашао је по неколико грешака, По који пут се то понавља?*” (Ивић и др. 2004: 106).

¹¹² Постоје мишљења да у обради глаголских именица у уџбеницима и приручницима за српски језик треба увести „више доследности и развојности, јер у подели именица по значењу статус ове именичке категорије није равноправно третиран” (Ковачевић 2009: 495–501).

Придеви. Употреба речце, односно префикса *не*– средњошколцима је представљала проблем не само у писању глагола и именица, већ и у коришћењу придева:

...и остао је *не запослен*.

...због *не довршеног* посла...

У неким *не преводивим* дубинама...

Ученици су примењивали идентичан правописно недопустив модел као и код писања глаголских именица. Префикс *не*– су одвајали од основне речи/придева не водећи рачуна о томе да је управо префиксацијом модификовано значење придева. Као и код глаголских именица средњошколци су овај префикс изједначавали са речцом *не* што је утицало на неправилно писање придевских сложеница.

У спојеном и одвојеном писању придева средњошколци су гршили и када је помоћу префикса *полу*– грађен придев:

... тог *полу писменог* човека.

...зато што се вратио са *полу руинираним* чамцем...

...чини се као *полу историски* роман.

Стојећи у *полу тамној* соби...

Мада се као једна реч пишу спојени придева и префикса *полу*–, ученици су префикс најчешће одвајали од придева. Како и код писања префикса *не*– у творби придева, префикс сматрају лексемом која треба да буде одвојена од основне речи, односно од придева, што показује да осим ортографије и морфологија представља област којом средњошколци нису овладали на адекватан начин.

Заменице. У оквиру категорије заменица средњошколци су најмање примењивали правила о писању неодређених заменица:

Многи су га осудили и за то што није пусти *ни једну* једину сузу на сахрани своје мајке.

Како *ни једна* смрт не може...

Из које макар *и једно* људско биће...

Како примери показују ученици су неодређене заменице у падежима без предлога писали чешће одвојено него спојено. Наиме, префикс *ни*– и префикс *и*– одвајали су од променљивог основног облика заменице. Исти модел писања примењивали су и у

биографијама. Овакав резултат показује да средњошколци у спонтаном писању најчешће неправилно употребљавају сложене заменице што наводи на закључак да није само недовољно примењљиво њихово знање из области правописа већ и из морфологије.

Предлошки спојеви. Нешто већих тешкоћа у погледу састављеног и растављеног писања речи средњошколци су имали приликом коришћења веза предлога и именице и предлога и заменице:

Мост је *уствари* био...

и он *уствари* прича...

Тако нам писац *одпочетка* приче...

...пристао је и да се жени *сњом*....

почео разговор *сњим*...

Мада је правописна традиција у вези са овим прилично неодређена (Ивић и др. 2004: 106), и премда се ради о устаљеним прилошким изразима, не можемо због недовољно сигурних правила оправдати то што смо у писменим задацима често наилазили на спој предлога *у* и именице *ствари* и предлога *од* и именице *почетак* који је написан састављено. Штавише, приликом ортографски недопустивог спајања именице *почетак* и предлога *од* ученици су занемаривали чињеницу да се у тако написаној речи налазе два сугласника неједнака по звучности и да би требало да дође, према гласовним законима, до њиховог једначења. Међутим, ученици су спајали овај предлог и ову именицу не водећи рачуна нити о правописним, ни о фонетско-фонолошким правилима. Исти принцип примењивали су у писању везе предлога *с* и личне заменице, најчешће заменице трећег лица једнине.

Бројеви. Вишечлане основне и редне бројеве поједини средњошколци писали су састављено што је супротно одредбама ортографске норме:

...након *осамдесетчетири* проведена дана на мору.

У *двадесетчетврто*м веку питања о Хазарима...

Да су спорадично средњошколци неправилно писали вишечлане бројеве, запазили смо једино у школским писменим задацима, пошто у правописном тесту нису имали питање које се односило на ову категорију, а у биографијама није било примера који су указивали на ово одступање. Иако смо релативно ретко у анализираном корпусу

наилазили на вишечлане бројеве које су ученици писали на парвописно недопустив начин, није безначајно указати на њихову појаву. Порекло овог модела писања можемо потражити у новчаним документима у којима се вишечлани бројеви обавезно пишу састављено због чега још једном можемо констатовати да псеудо норма има снажан и озбиљан утицај на културу изражавања ученика завршних разреда средње школе.

На основу изложеног можемо закључити да у школским писменим задацима у области спојеног и одвојеног писања речи средњошколцима највећи проблем представља писање одричне речце *не* и глагола. Приликом писања негације и глагола средњошколци су поступали на два начина: а) одричну речцу *не* и глагол у свим случајевима за које норма прописује одвојено писање ученици су често писали спојено (*незна, неможе, неби, немогу, непостоји...*); б) при употреби четири глагола који представљају изнимне случајеве, примењивали су правило о одвојеном писању негације и глагола (*не мам, не мамо, не мој...*). Овакав налаз наводи на закључак да су и у једном и у другом другом моделу непримењивања правила која се уче у другом разреду основне школе средњошколци показали нестабилно и нефункционално знање, што можемо сматрати недопустивим ако имамо у виду да су у питању ученици завршних разреда средње школе. У категорији глагола ученици су имали проблема и у писању помоћног глагола у кондиционалу и у писању будућег времена, односно фyuтyра I када је употребљен као прости глаголски облик. У коришћењу потенцијала у првом и другом лицу множине најчешће су чинили омашке растављајући ове облике: *би смо* и *би сте*, док су код писања фyuтyра I енклитички облик помоћног глагола одвајали од окрњеног облика инфинитива, руководећи се, очигледно на нивоу препознавања и репродуковања знања, правилом да се презент помоћног глагола пише одвојено од инфинитива глагола који се мења.

Анализа показује да су ученици неправилно писали сложене прилоге, прилошке полусложенице и предлошко-именички израз *у међувремену* који су писали спојено, супротно прескриптивним правилима. Највише су гршили приликом коришћења сложених прилога временског значења (*понекад, одувек*) јер су их писали одвојено, а тако су поступали и у писању сложених количинских прилога: *понајмање, помало, нимало*. Прилошке лексеме које садрже речцу *год* у значењу неодређености, писали су као

полусложенице, док су прилошке полусложенице *брже-боље, колико-толико* одвајали запетом.

Употреба речце, односно префикса *не*– средњошколицима је представљала проблем не само у писању глагола, већ су аналогно правилу о растављеном писању негације и глагола примењивали исти модел писања у префиксацији глаголских именица и придева што је правописно недопустиво решење. Међутим, оно указује да средњошколци не само да нису овладали ортографским знањем, него недовољно познају и морфолошке и принципе творбе речи. У оквиру категорије заменица ученици су најређе примењивали правила о писању неодређених заменица, будући да су префикс *ни*– и префикс *и*– одвајали од променљивог основног облика заменице. Приликом састављеног и растављеног писања предлошких спојева, ученици су често предлог *у* и именицу *ствари* и предлог *од* и именицу *почетак* састављали. Исти принцип примењивали су у писању везе предлога *с* и личне заменице, најчешће заменице трећег лица једине. Најређе су се појављивали примери у којима су средњошколци вишечлане основне и редне бројеве писали супротно норми, спојено.

Уколико одступања од прескриптивних правила о спојеном и одвојеном писању речи у школским писменим задацима упоредимо са исказаним знањем ученика у овој ортографској области у биографијама, запажамо да у оквиру појединих категорија ученици доследно не умеју да поступе у складу са правописним законима. Наиме, писање речце *не* и глагола, као и префикса *не*– и придева представља најчешће одступање средњошколаца у овим двама врстама текстова. Енклитички облик помоћног глагола глаголског облика фyuтyра I средњошколци су, такође, неретко неправилно писали. Сем тога, и правила о употреби сложених и удвојених прилога средњошколци нису сасвим усвојили, а колебљиво знање показали су и у вези са писањем префикса *ни*– и променљивог основног облика заменице како у биографијама, тако и у школским писменим задацима.

Ученици завршних разреда средње школе у спојеном и одвојеном писању речи неретко су у одређеним категоријама примењивали неправилне моделе писања и показали су несигурно и недовољно функционално знање о норми у овој ортографској области у обема врстама текстова (биографије и школски писмени задаци). Притом, нису одступали

само од правописних правила, већ примери огрешења указују да осим ортографије и морфологија представља област којом средњошколци нису овладели на адекватан начин. Базу ученичког (не)знања у овој правописно-граматичкој области можемо потражити с једне стране у чињеници да се граматика у наставним програмима, па тиме и у уџбеницима и настави, представља као апстрактан систем који постоји независно од говорника српског језика. Сем тога, програми за српски језик и књижевност у основној школи преоптерећени су садржајима из граматике због чега наставници обично немају времена да проверавају колико су ученици способни да научено градиво примењују у спонтаној комуникацији, док у средњој школи професори углавном потискују наставу језика на рачун наставе књижевности, јер су такође принуђени да реализују преамбициозно конципиран наставни план и програм. С друге стране, иако постоје формални и значењски критеријуми у овој ортографској области, они су често недовољно разграничени у правописној пракси, што ученицима може отежавати усвајање правила о спојеном и одвојеном писању речи.

5.1.4.5. Интерпункција

Резултати постигнућа средњошколаца у вези са овом правописном облашћу на правописном тесту и у биографијама показују да је ово део српске ортографије у којој ученици најчешће не поштују или не примењују прескриптивна правила. Анализа школских писмених задатака потврдила је претходне налазе. Наиме, у школским саставима средњошколци су највише грешили у поштовању правила о употреби интерпункције у следећим категоријама:

- употреба запете у зависносложеним реченицама у којима је зависна реченица испред главне реченице (инверзија);
- употреба запете иза глаголских прилога када су испред предиката;
- употреба запете после речца;
- употреба запете испред везника у синдетској реченици;
- употреба запете иза вокатива;
- употреба тачке за обележавање краја реченице;

- употреба тачке иза арапског броја када означава редни број и када није у тој функцији;
- употреба упитника;
- употреба узвичника.

Запета. Да средњошколци неретко изостављају запету у зависносложеним реченицама у инверзији, показују, осим у биографијама, и примери у њиховим школским писменим задацима:

Када је Хамлет почео разговор смајком чуо је да нешто шушка...

Када му је мајка умрла сви су плакали...

Када је то сазнао Хамлет је убио краља.

И када о томе размишља светлост у њему се шири.

...када је завршио студије пропљувао је крв.

..., а када види да је претерао он крене да се умиљава властима.

...када би човек на тренутакпустио био би прегажен временом.

Када је човек млад он је неискусан.

Када ме је отац уписао у школу кошарке осећај је био невероватан.

Да би га смирио и обуздао отац га жени женом која...

Да се то не би десило мора да пронађе неку...

Да би се одговорило на вечито питање човек пре свега мора...

Примери показују да су ученици најчешће запету изостављали у временским реченицама које су почињале везником *када* (прилог за време у везничком значењу) и у декларативним реченицама које су почињале везником *да*. Ако упоредимо овај налаз са налазом о најфреквентнијим врстама зависносложених реченица у којим ученици нису писали запету у овој функцији у биографијама, запажамо да се темпоралне реченице појављују у обема врстама текстова. Осим њих, издвојили смо узрочне и декларативне реченице као синтаксичке структуре написане у инверзији у којима средњошколци не обележавају запету. Овакав налаз можемо разматрати не само у ортографском, већ и у контексту ученичког знања о синтакси сложених реченица, јер је очигледно да средњошколци често не умеју да издвоје клаузе у зависносложеним реченицама.

Глаголски прилози (садашњи и прошли), који стоје испред предиката, независно од њихове позиције у реченици одвајају се од предиката запетом. Међутим, ово правило средњошколци су знатно чешће занемаривали, него што су га поштовали:

Неосврћући се за прошлим догађајима настављамо борбу.

Стојећи у полу тамној соби он гледа своју сенку.

Критикујући нешто ненормално већина нас покушава да се поистовети са нормалном већином.

Кренувши кривудавом, клизавом и тешко проходном стазом живота свако од нас тежи ка свом смислу постојања.

Бавећи се питањем човекове егзистенције оба дела у себи садрже...

Одступање од поменутог ортографског правила у корпусу смо запазили једино у школским писменим задацима. У биографијама, због специфичне структуре и тема које су ученици обрађивали, средњошколци нису употребљавали глаголске прилоге, због чега не може урадити компаративну анализу у двама врстама текстова.

Спорадично су се појављивали примери у којима ученици нису употребљавали запету иза речца за показивање:

Ево узмимо на пример кишу и сунце.

Ето није ни слутила шта може да...

Иако норма захтева и језичко осећање „говори” да би требало после писања ових речца обележити запету, било је ученика који се у својим школским саставима нису обазирали ни на један нити на други критеријум. Руководили су се, као и обично, тренутном инспирацијом и нису превише водили рачуна о правопису и његовим одредбама.

Неупоредиво чешће него код претходних примера наилазили смо на одступање од правила да се запета пише испред напоредних везника у независносложеним реченицама супротног односа:

Напокон стигао сам у школу *али* тама ми је и даље загорчавала живот.

Тачно је да није знао колико његова мајка има година и да је после само једног дана седео у биоскопу са Маријом *али* то није разлог да га осуде.

Тада је свекрва покушала да је одбрани *али* Софка је знала да је ту њеној судбини

крај.

На самом крају је можда почео мало позитивније да размишља *али* тада је већ било касно.

Вранац жели воду и храну *али* је не добија.

И ја чезнем за нечим *а* не могу то да досегнем...

Толико тога бих ти рекла *али* ми понестаје речи.

Бившег краља није ујела змија *већ* је њега отровао свој брат рођени.

Између координативних реченица супротног односа које повезују везници *а* и *али* средњошколци су врло често изостављали запету. Како последњи пример показује ни у синдетским реченицама испред везника *већ* ученици нису писали запету. Уједно, поменути везници су најчесталије везничке лексеме којима средњошколци исказују напоредни супротни однос, мада су најбројнији примери у којима везник *али* повезује ове координативне реченице. Стога смо у школским писменим задацима најчешће наилазили на примере огрешења о правописну норму у вези са овим везником. У правописном тесту више од половине ученика није обележило запету испред везника *али*. Упоредивши ова два налаза, можемо констатовати да значајна већина ученика није савладала употребу запете у независносложеним реченицама супротног односа.

Вокатив као реч или синтагма, која „није тешње везана за остале делове реченице накнадно се додаје и зато се у писању одваја зарезима од осталих делова” (Стевановић 1974: 172). Примери у којима су средњошколци у школским саставима занемаривали да се инотнационо вокатив издваја из реченице, као и да се у писању одваја запетом појављивали су се ретко, али их наводимо јер показују да је ово још једно ортографско правило које ученици нису примењивали у различитим врстама текстова:

Дечаче наиван си.

Јабланови ви стојите и посматрате шта се догађа...

Слично употреби запете испред координативног везника *али* у правописном тесту, више од половине средњошколаца није употребило у функцији издвајања вокатива при ословљавању у тесту. Такође, можемо изнети готово исти закључак и у вези са овом ортографском категоријом: у непримењивању правила о издвајању вокатива од

субјекатског и предикатског дела реченице средњошколци су били доследни и на њихово (не)знање није утицао тип школске ситуације (тест ситуација).

Тачка. Да је ученицима представљала проблем и употреба тачке, показују следећи примери:

Човек по својој нарави увек тежи ка нечему, тиме он прижељкује да то буде идеално и савршено.¹¹³

Мерсо је по мени био нејасна личност, он као да никада никога није волео чак ни своју мајку.

Песма на симболичан начин говори о људском животу о томе како се човек у младости нада да ће му живот бити бољи, међутим живот често оповргне такве наде.

Свестан је да извршење злочина увек прати болест као последица гриже савести или осећај греха, међутим ипак мисли да на свету постоје људи који имају право да га изврше.

Пошто примери реченица оваквог типа у школским саставима недвосмислено показују да су у питању завршене поруке, комуникативне целине које би у говору биле изречене спуштањем гласа на крају сваке клаузе, запета је супротно и синтаксичким и ортографским правилима заменила интерпункцијски знак *тачку*. С тим у вези, суспитуција два најзначајнија и најфреквентнија интерпункцијска знака заправо указује да ученици нису сигурни каква је функција ни једног нити другог знака и да имају, сем тога, упућује на нестабилно знање и о синтакси сложене реченице.

У нестабилном коришћењу тачке иза арапског броја када је употребљен као редни број средњошколци су били такође доследни:

...из доба *19 века* шездесетих година...

...је писан у априлу *1783* и упућен...

Умро *1811 год* у Београду.

Софка је млада девојка која има *21. годину* и која мора да се уда за Томчета који је имао само *14. година*.

¹¹³ Курзивом смо обележили запету јер су је ученици на том месту у реченици неправилно употребили, а подвукли смо речи између којим се уочава крај једне и почетак друге комуникативне целине, због чега би између њих требало обележити тачку а не запету.

Сви примери, изузевши последњи пример, репрезентују неправилну употребу тачке у поменутој функцији, односно упућују на то да ученици често или због непажње или због нефункционалног знања не користе тачку иза арапског броја када означава редни број. Насупрот поменутом, последња реченица показује да су средњошколци ипак научили да се иза арапских бројева пише тачка, али нису до краја савладали у којим функцијама се тако поступа. Дакле, ученици нису сигурни када се после арапског броја употребљава тачка а када не, што показује да је њихово знање у вези са овом правописном категоријом прилично фрагментирано. Будући да су средњошколци у правописном тесту (мање од половине средњошколаца написало је датум на правописно допустив начин), у биографијама и у школским писменим задацима писали арапске бројеве када су употребљени као редни бројеви на начин који није у сагласју са ортографском нормом, један од потенцијалних разлога за овакав налаз може представљати неадекватно упућивање ученика на дато правописно правило, као и на недовољно систематично обнављање и проверавање наученог градива.

Упитник. У вези са писањем упитника, средњошколци су неретко грешили у његовој употреби у зависноупитним реченицама:

Многи писци, филозофи и други велики умови вековима се труде да открију одговоре на најтеже питање шта је смисао човековог живота односно постојање? Проблем при суђењу је и то ко даје неком човеку право да суди другом човеку? Он се не види у будућности и поставља себи страшно питање, како да живи до шездесете?

Иако имају облик упитних реченица, зависноупитне реченице немују и њихову функцију, па се иза њих не пише упитник, већ се крај зависноупитних реченица обележава тачком. Очигледно је да ученици не разликују функцију од облика ових реченица, што још једном указује на то да синтакса сложене реченице није област којом они суверено владају и да је ученичко (не)знања непрестано у интеракцији. Међутим, стиче се утисак да ова чињеница у настави српског језика, превасходно у конципирању наставног програма за овај предмет у средњој школи, није потпуно прихваћена.

Као и приликом употребе других знакова интерпункције ученици су упитник писали тамо где му није место, али су га, сукцесивно, изостављали на крају упитних реченица:

Да ли то моја душа путује за тобом.

Да ли ће пронаћи и постићи свој циљ.

У правописном тесту нешто мање од половине средњошколаца (43,9%) крај упитне реченице обележило је тачком или ученици нису написали ниједан знак интерпункције. Премда у биографијама нисмо наишли на одступање оваквог типа, можемо закључити да ученици и у употреби упитника показују нестабилно знање и нефункционалну примену учених али ненаучених правила.

Узвичник. Овај знак интерпункције има функцију да обележи исказе узвичног карактера. Да се повишеном интонацијом могу изговорити а у писању узвичником обележити и друге врсте реченица а не само ексклазивне, показују следећи примери у школским саставима:

Исто тако на крају није било битно Раскољникову каква ће му бити казна, да ли ће умрети или бити прогнан, потпуно му је било свеједно!!!

Човек треба да тежи божанском, али не и да умишља да то јесте!!

Он заправо зрачи оптимизмом!!

У скалду је са нормом да се реченице и искази који на крају имају узвичник реализују у различитим формама. Иако бисмо за такве примере могли рећи да су написани у складу са прескриптивним правилима, умножавање узвичника нас ипак наводи на другачији закључак. Узвичним реченицама истиче се емоционални став и то су средњошколци, очигледно, научили. Међутим, да би исказали поједине емоције или свој однос према нечему, ученици неретко умножавају узвичник јер им омеђени лексички апарат не допушта да јасно, презизно и стилски ефектно вербално обликују своју мисао, став или емоцију. Интерпункција која је у оваквим случајевима написана неколико пута преузима функцију лексема које ученику недостају. На идентичан правописно недопустив начин средњошколци су употребљавали узвичник и у биографијама, што може указивати на устаљену особеност у њиховом писменом изражавању која се једино може подвести под неприхватљиву новостворену језичку моду младих.

Анализа примера показала је да ученици завршних разреда средње школе у школским писменим задацима интерпункцију често употребљавају супротно ортографској норми и њеним одредбама, што је донекле и очекивано „будући да је интерпункција најсложенија правописна област, повезана са највише семантичких нијансирања, посебно за разликовање рестриктивних и нерестриктивних односа – што и јесте суштина логичке интерпункције” (Ковачевић 2011: 98).

Средњошколци су највише гршили приликом употребе најзначајнијег интерпункцијског знака – запете и то у следећим категоријама: а) у зависносложеним реченицама у инверзији (најчешће у временским и декларативним реченицама); б) иза глаголских прилога када су испред предиката; в) после речца за показивање; г) испред везника који повезују независноложене реченице супротног односа и д) иза вокатива. Уколико овај налаз упоредимо са одступањима од норме у правописном тесту и у биографијама, запажамо да су, на нивоу целог корпуса, ученици били доследни у неправилном коришћењу запете у зависносложеним реченицама у инверзији (у темпоралним, изричним и узрочним реченицама). Дакле, овој правописној партији требало би посветити посебну пажњу и чешће проверавати знање средњошколаца у вези са употребом запете у овој функцији.

Даље, у школским писменим задацима средњошколцима је задавала проблем и *тачка*, јер су је често, супротно синтаксичким и правописним правилима, заменићивали *запетом*. Супституисање тачке запетом на крају комуникативних целина упућује на несигурно знање средњошколаца и у вези са синтаксом сложене реченице а не само на недовољно познавање српске ортографије. У школским саставима, односно у целом корпусу смо запазили да су средњошколци често одступали од правила о писању тачке иза арапског броја када означава редни број. Како у вези са овом правописном партијом нема нејасноћа у *Правопису*, један од могућих разлога за исказано (не)знање ученика завршних разреда средње школе може представљати недовољно систематично обнављање и утврђивање градива.

У школским писменим задацима ученици су показали колебљиво знање и приликом употребе упитника и узвичника. Средњошколци су неретко гршили у писању упитника на крају зависноупитних реченица што поткрепљује запажање да нису

овладавали ни градивом из синтаксе, односно да немају довољно функционалног знања о синтакси сложене реченице. Како примери показују, узвичник у писменом изражавању средњошколаца има специфичну функцију. Ученици су на крају реченица умножавали узвичник да би истакли њен садржај и да би нагласили емоцију коју су желели том реченицом да искажу. Притом, реченице најчешће нису биле екскламативног карактера него су биле обавештајне. Не само да су одступили од правописних правила о коришћењу узвичника, већ су показали да им је регистар изражајних могућности сужен и да зато користе интерпункцију, иако неправилно, да би допунили поруку коју желе да пренесу али не умеју на адекватан начин језички да је обликују.

Не занемарујући чињеницу да је за овладавање српском интерпункцијом потребно да осим лингвистичког знања и умења, буду посебно активирани и одређени когнитивни и мотивациони механизми, није прихватљива чињеница да ученици завршних разреда средње школе у школским писменим задацима неретко греше у писању запете, тачке, упитника и узвичника и то у њиховим најфреквентнијим функцијама. Уколико узмемо у обзир цео корпус, налаз показује да ове знаке интерпункције ученици највише користе, али и најчешће занемарују правила о њиховој употреби и руководе се током писања пре тренутном инспирацијом него правописним одредбама.

5.1.4.6. Скраћенице

Док су средњошколци у биографијама неретко користили скраћенице и грешили приликом скраћивања речи, у школским саставима су их ретко употребљавали. Без обзира на њихову учесталост, у школским писменим задацима смо запазили да су се у писању појединих скраћеница придржавали својих правила да се речи могу скраћивати према личним проценама појединца иако норма јасно дефинише начине на које се речи и изрази могу скраћивати.

Како примери показују, ученици су најмање били доследни у писању скраћенице именице *година* и вишечланог израза *то јест*:

Умро 1811 год у Београду.

Рођен је 1787 год у Тршићу.

...да је живот једна обична игра, *тј* маштарија.

И онда након напорног дана *тј* слатког умора долазимо...

У писању ових двеју врло фреквентних општих скраћеница у свакодневној комуникацији ученици су грешили изоставивши тачку на крају. Исти правописно недопустив модел писања скраћеница *год.* и *итд.* средњошколци су примењивали и у биографијама, што може указивати на то да писање општих, превасходно ових двеју скраћеница, средњошколцима представља проблем. Такође, понављање истих грешака у истим категоријама можемо повезати са континуираним нефункционалним знањем ученика у овој области.

Наредни пример репрезентује начин на који су средњошколци, истина веома ретко, скраћивали различите вишечлане називе у школским писменим задацима:

...његово прво и право *умет. дело.*

Сасвим супротно одредбама норме ученици су понекада због уштеде времена или недовољне мотивације да пишу састав одређене вишечлане називе скраћивали тако што би иза првих двају слова прве речи у називу ставили тачку (*умет.*), а другу реч не би уопште скратили. При томе, нису водили рачуна о томе да ће изоставити сразмерно мали део речи.

У закључку можемо рећи следеће. Школски писмени задаци представљају врсту текста у којој ученици ретко скраћују речи и изразе. Уколико ипак употребе скраћенице, најчешће греше у писању двеју почетних скраћеница – *год.* и *итд.* иако су ово прилично заступљене скраћенице у свакодневној комуникацији. Такође су спорадично примењивали сопствена правила о скраћивању речи занемарујући једну од најбитнијих особина језичке културе: јасност и прецизност. Дакле, у складу са „економичним” писањем ученика, скраћивање речи и израза може се обављати према сопственом нахођењу и према тренутној инспирацији аутора текста независно од прескриптивних правила. До врло сличног закључка дошли смо анализирајући писање скраћеница у биографија, што упућује на то да базу за исказано нефункционално знање средњошколаца о скраћивању речи и израза у различитим врстама текстова можемо потражити, с једне стране у несистематизованом проверавању ученичког знања, а с друге стране, у недовољно прецизном наставном програму у вези са овом ортографском облашћу.

5.1.4.7. Подела речи на крају реда

Правила о растављању речи на крају реда тесно су повезано са правилима која се односе на слог као гласовну јединицу и која се описују у фонетици. Међутим, у *Правопису* се осим препоруке да се „неће погрешити ако се примене правила поделе речи на слоге, каква се могу наћи у граматикама” (Пешикан и др. 2010: 153), налази напомена да ипак постоје одређени специфични детаљи, односно традиционално наслеђе. Дакле, у нашој правописној историји настојало се да се поставе одређена правила и препоруке о подели речи на крају реда, а не да се речи преламају произвољно.

Подела речи на крају реда представља ортографску област о чијим одступањима можемо говорити само у контексту школских писмених задатака, јер у биографијама и правописном тесту средњошколци нису примењивали, односно занемаривали нормативне одредбе у вези са овом облашћу. Притом, ово је правописна партија коју ученици уче врло рано, у другом разреду основне школе¹¹⁴, и са применом њених правила сусрећу се свакодневно, готово од самог почетка школовања и то у школским и домаћим писменим задацима из свих предмета. Дакле, ученици су током основношколског и средњошколског образовања редовно упућени на примену правила о подели речи на крају реда. Ипак, анализа школских састава показује да се, спорадично, ученици завршних разреда средње школе не придржавају правила која представљају правописну обавезу о растављању речи на крају реда.

Како примери показују, средњошколци најчешће греше приликом растављања појединих сугласничких група:

А час српског необичан у *гос-те* су нам дошли...

...да ипак ту *пос-тоји* нека љубав.

...и од првог дана и *ост-варује*.

...идем са дозом *обаз-ривости* али храбро.

...и за све веће *оп-равдање* таквог поступка.

¹¹⁴ Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму трећи разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС, Просветни гласник*, бр. 1/2005.

Премда је сагласно традиционалним правилима недопустиво делити одређене сугласничке скупове (*ст*, *зр*, *нр*), средњошколци су их растављали зато што су занемаривали правило или зато што нису упознати са овим правилом. Притом, запажамо да су сугласничку групу *ст* чешће него остале групе делили не водећи рачуна о природном распореду гласова и слога у српском језику.

Следећи примери указују да се ученици нису придржавали још једног, основног, правила о подели речи на крају реда:

...па *уплаш-ено*, занесено и спутано...

Све мање је *комуник-ације* међу...

...народ се налази у *вел-икој* пометњи.

Када се сугласник налази између два вокала, консонант припада делу речи који се преноси у наредни ред. Средњошколци су чешће поступали супротно овом правилу, него што су га поштовали, јер би сугласник оставили у реду у коме је реч коју су растављали (*уплаш-ено* уместо *упла-шено*; *комуник-ације* уместо *комуни-кације*...).

Последњој групи припадају примери који се односе на растављање речи у којима се у медијалној позицији налазе сонанти:

Снови и стварност, различити *по-јмови*, испреплетани...

...наводи нас да *ста-лно* трагамо...

Та *авл-ија*, та проклета авлија...

Правопис прописује да један сонант припада једном а други претходном слогу, па је у сагласности са тим требало поделити наведене примере. Иако су најмање грешили приликом поделе речи које репрезентују ови примери, ученици су и у овом случају показали да речи деле према сопственим правилима, односно према тренутној оријентацији и простору на коме пишу.

На основу изложеног можемо закључити да ученици завршних разреда средње школе нису савладали поједина основна правила о подели речи на крају реда. Иако смо у школским писменим задацима спорадично наилазили на одступање ове врсте, запажамо да су ученици најчешће грешили приликом растављања одређених сугласничких група, растављања сугласника када се налази између два вокала и приликом растављања речи у чијој су унутрашњости два сонанта. Ученици су речи, повремено, растављали у

сагласности са простором: речи су делили упарво испред графеме после које недостаје простор да се напише крај речи. Иако су свакодневно принуђени да примењују правила из ове ортографске области и мада су готово од почетка школовања упућени на њихово савлађивање, налаз показује да је потребно утврђивати и чешће проверавати знање ученика о овој правописној партији. Такође би требало садржаје из фонетике о подели речи на слоге инкорпорирати у вежбања и систематизовање знања ученика из правописа.

5.1.4.8. Закључак о аспектима ортографске норме у школским писменим задацима

У школским писменим задацима може се јасно сагледати ученикова начитаност, али и целокупно познавање језика као система. Приликом писања школског састава ученик усваја, савлађује и примењује опште чиниоце писмености. Иако успех школског писменог задатка зависи преваходно од садржаја и одабира стилских средстава, изузетно значајан фактор представља правописно умење ученика. Дакле, у сваком писменом задатку потребно је постићи сагласје између „садржаја, стила, језика и правописа” (Николић 1992: 583). Међутим, није неуобичајено да у саставу постоји кохерентност употребе језичких и стилских средстава, али да правописни недостаци оставе у сенци остале компоненте писмености.

У школским писменим задацима, који чине део нашег корпуса, ученици завршних разреда средње школе често су занемаривали правописне захтеве и показали су недовољно развијено правописно знање и умешност у примени прескриптивних правила из ове области. Сем тога, били су доследни у томе да у школским саставима у оквиру већине ортографских области најчешће не примењују управо она правописна правила од којих су одступали у биографијама и у правописном тесту, па смо, стога, налазе из трију различитих тест ситуација могли компарирати.¹¹⁵

Приликом писања школских писмених задатака ученик може имати додатни мотив – добијање жељене оцене – да примени сва језичка знања и умења. Посматрајући у том

¹¹⁵ Налазе можемо поредити само у оној мери у којој нам то допушта чињеница да за школске писмене задатке немамо потпуне податке због инсистирања професора који су нам уступили школске вежбанке да не износимо податке о школи, разреду и месту.

контексту и не занемарујући различите факторе који утичу на квалитет једног школског писменог задатка (инспирација, односно познавање предметности о којој ученик пише; психоемоционални подстицај; тренутни школски контекст и сл.), бројне правописне грешке које смо запазили у овој врсти писменог изражавања средњошколаца могу преваходно упућивати на то да они често не умеју да примене учена али очигледно ненаучена ортографска правила независно од жеље, потребе и мотивације да другоме нешто саопште или да добију добру оцену.

Анализа школских састава показала је да ученици и у овој врсти писменог изражавања дају предност ћирилици над латиницом, будући да је значајна већина њих употребљава. Иако се традиционално препоручује наизменично писање школских писмених задатака коришћењем обају писама (два школска задатка написана ћирилицом, а два латиничним писмом) током једне школске године, наш корпус показује да у овоме ученици нису били доследни. С тим у вези, можемо закључити да је настава српског језика допринела истицању ћирилице у први план и незанемаривању чињенице да је ћирилица примарно српско писмо.

У примени ортографских правила у школским саставима средњошколци су најчешће грешили приликом обележавања *интерпункције*. Највише су одступали од правила да се запета пише у зависносложеним реченицама у којима је зависна реченица испред главне реченице (инверзија). Потом од прескриптивног правила да се глаголски прилози (садашњи и прошли), који стоје испред предиката, независно од њихове позиције у реченици одвајају од предиката запетом, од норме која прописује да се запета пише испред напоредних везника у независносложеним реченицама супротног односа, од правила о коришћењу тачке иза арапског броја када је употребљен као редни број и правила о неписању упитника на крају зависноупитних реченица.

Анализа упућује на то да су средњошколци приликом састављања школских писмених задатака показали нестабилно и недовољно примењиво знање и у вези са поштовањем норме о *спојеном и одвојеном писању речи*. Најучесталији су примери огрешења о писању одричне речце *не* уз глаголе и префикса *не-* уз именице и придеве, што показује да средњошколци не само да нису овладали ортографским знањем, него недовољно познају и морфолошке и принципе творбе речи. Затим, огрешења о писању

сложених прилога, прилошких полусложеница и предлошко-именичког израза у *међувремену* и приликом коришћења веза предлога и именице и предлога и заменице.

Хијерархијски посматрано, следеће две правописне области од чијих су принципа ученици често одступали због непажење или незнања јесу *велико слово* и *гласовне промене и односи гласова*. Како примери показују, ученици су неретко одступали од прескриптивних правила о писању великог слова приликом употребе присвојних придева властитих имена који се завршавају суфиксом *-ски*, од правила о употреби великог слова када треба да напишу вишечлане називе институција (установа), организација и школа, као и од правила о писању назива историјских збивања и етничких група. Сем тога, једна од уочљивијих особина у овој врсти ученичких текстова јесте недовољно функционална примена знања о гласовним законима српског језика. Притом су најчешће грешили у писању облика помоћног глагола у кондиционалу, у *једначењу сугласника по звучности* у префиксалној творби глагола, именица и придева, у *упрошћавању сугласничких група* и у писању номинатива једнине именица изведених од радног глаголског придева суфиксом *-ац*.

У школским писменим задацима ученици завршних разреда средње школе најмање су грешили у писању *скраћеница* и у *растављању речи на крају реда*, мада су најређе и скраћивали речи и преносили их у наредни ред. Ипак, ако би употребили скраћенице, најчешће су грешили у писању двеју прилично заступљених скраћеница у свакодневној комуникацији, почетних скраћеница – *год.* и *итд.* Сем тога, спорадично су примењивали сопствена правила о скраћивању речи занемарујући једну од најбитнијих особина језичке културе: јасност и прецизност.

Код растављања речи на крају реда ученицима је највећи проблем представљала подела одређених сугласничких група, растављање сугласника када се налази између два вокала и подела речи у чијој су унутрашњости два сонанта. Премда свакодневно примењују правила из ове ортографске области и мада су готово од почетка школовања упућени на њихово савлађивање, средњошколци су се приликом растављања речи на крају реда, повремено, придржавали пре просторне организације текста (јер су реч делили упарво испред графеме после које нема места да се напише њен крај) него ортографске норме.

Имајући у виду чињеницу да школски састави садрже све компоненте писмености: садржај, језик, стил и правопис, запажамо да је у анализираном корпусу правописно умеће представљало елемент који ученици неретко нису успели да инкорпорирају у текст на ваљани начин. Подлогу за исказано ученичко (не)знање можемо потражити, најпре, у преамбициозно конципираном наставном програму за српски језик за средњу школу, у потискивању наставе језика на рачун наставе књижевности у средњој школи, у недовољно честој провери правописног знања средњошколаца, што је донекле и оправдано уколико погледамо структуру наставног програма за овај предмет, као и у нефункционалном повезивању садржаја из граматике и тема из правописа.

5.1.5. Закључак о аспектима ортографске норме у изражавању средњошколаца

Настава ортографије представља саставни део наставе српског језика и књижевности од првог разреда основне до четвртог разреда средње школе. Током целокупног формалног образовања ученици су упућени на правописне садржаје и на поштовање ортографске норме. Примарни циљ наставе правописа и наставе језика уопште јесте описмењавање ученика на темељима ортографских стандарда српског књижевног језика, а исход је усмерен, превасходно, на практичност и примењивост правописног знања и његово прелажење у умеће и навике.

Упркос томе, како налази нашег истраживања показују, при завршетку средњошколског образовања – ученици III и IV разреда средње школе – култура правописне писмености код знатног дела ове популације средњошколаца није на задовољавајућем нивоу. Штавише, анализа корпуса указује на то да су средњошколци често занемаривали ортографску норму српског језика и да су показали недовољно развијено правописно знање и умешност да примене прескриптивна правила из ове области.

Посебну пажњу треба посветити податку да ниједан ученик завршних разреда средње школе није одговорио на сва питања у правописном тесту не одступивши ниједном од ортографске норме. Такође, квантитативни показатељи везани за правописни тест и биографије које су ученици писали показују да не постоји значајна разлика између гимназијалаца и ученика средњих стручних школа, нашта, очигледно, утиче чињеница да

у Србији сви средњошколци похађају наставу српског језика према истом програму. Примена универзалног програма може позитивно утицати на усвојеност градива на општем нивоу, али такав приступ настави може довести и до тога да знање ученика из правописа одговара, превасходно, просеку. То би значило да су донекле занемарени образовни стандарди према којима постоји неколико нивоа процене постигнућа ученика у одређеним наставним областима.

Резултат, који би требало да забрине, указује да су млађи средњошколци остварили боље постигнуће него матуранти. Дакле, што су ближе завршетку формалног образовања, средњошколци ређе примењују ортографска правила и показују нестабилније знање. Даље, како анализа корпуса показује, на примењивање и усвајање ортографске норме у спонтаном писању може утицати и шире друштвено окружење, односно дијалекатска средина, пошто су средњошколци са подручја новоштокавског дијалекта показали релативно устаљено правописно знање будући да су показали сличан ниво познавања ортографских правила на правописном тесту и у биографијама, док средњошколци са подручја старијег штокавског дијалекта не прихватају или нису у довољној мери усвојили правописну норму у свим ситуацијама када се служе језиком.

Када посматрамо дистрибуцију одступања према правописним областима у целом корпусу, запажамо да средњошколци завршних разреда уважавају приоритет коришћења двају писама, јер готово сви ученици пишу првим и основним српским писмом – ћирилицом. Овакав налаз може упућивати на то да је настава српског језика допринела уважавању чињенице да је ћирилично писмо примарно српско писмо и да ћирилици треба дати предност у односу на латиницу.

На нивоу целог корпуса (правописни тест, биографије, школски писмени задаци), средњошколци су најчешће одступали од поштовања норме приликом употребе *интерпункције* и од правила о *спојеном и одвојеном писању речи*. Нешто ређе су занемаривали прескриптивна правила о писању *великог слова* и *скраћеница*, као и правила о *гласовним алтернацијама* и *односима гласова*. У свакој правописној области појављивала су се одступања којих су се средњошколци доследно придржавали и у тесту и у двама врстама текстова.

Поштовање правила о коришћењу запете ученицима је представљало озбиљан проблем у ортографској области интерпункција. Највећи број грешака направили су у следећим категоријама:

- 1) необележавање запете у зависнословеним реченицама у инверзији и
- 2) обележавање запете на крају реченица које представљају комуникативне целине и чији завршетак треба обележити тачком.

Овакав налаз можемо разматрати не само у вези са ортографијом, већ и у контексту ученичког (не)знања о синтакси сложених реченица, јер је очигледно да средњошколци често не умеју да издвоје клаузе у сложеним и у зависнословеним реченицама.

Бројношћу одступања од норме издваја се и писање тачке иза арапског броја када је употребљен као редни број и када не обавља ту функцију. Сем тога, врло је интересантан налаз да појединим знацима интерпункције средњошколци додају функције. С тим у вези, узвичник у изражавању ученика завршних разреда средње школе осим екскламативне функције, обавља и функцију замењивања целих израза, јер су на крају реченица средњошколци неретко умножавали узвичник да би нагласили њен садржај и да би појачали емоцију коју су њоме желели да искажу. На овај начин показују да им је регистар изражајних могућности сужен и да су принуђени да користе интерпункцију, неправилно, како би допунили поруку коју желе да пренесу, али не умеју језички да уобличе. Овакав налаз имплицитно доводи до закључка да кроз показано правописно (не)знање можемо сагледати какву улогу у настави има *лексикологија*, односно колико је лексичко богатство ученика завршних разреда средње школе.

Такође, резултати показују да су поједина правила, на пример правило да се запета пише испред напоредних везника у независнословеним реченицама супротног односа – средњошколци често примењивали у правописном тесту, тј. у тест ситуацији у којој имају структуриран материјал, док су у спонтаном писању, у биографијама и школским саставима, испред поменутих везника ретко писали овај знак интерпункције.

Врло сличан резултат добијен је у пилот-истраживању чији је циљ био да се помоћу теста базичне писмености на пријемном испиту за упис на Педагошки факултет у Јагодини испита ниво знања кандидата из области српског језика (Чутура и др. 2009). Међу најчесталијим типовима грешака код будућих учитеља, односно код

средњошколаца који су тек били завршили средњу школу појављује се употреба запете и писање тачке иза године (Чутура и др. 2009: 341–342). Међутим, у анализи правописног знања ученика основних и средњих школа и студената (Брборић 2004) добијен је другачији резултат од нашег налаза. У овом истраживању стоји, у закључку о писању запете, да је 79,3% студената и готово половина, у оквиру сваке популације, ученика основних и средњих школа на правописно допустив начин употребила запету (Брборић 2004: 189), а да је 80% свих испитаника у складу са правописном нормом написало тачку иза године.

Карактеристике наредне ортографске области – спојено и одвојено писање речи – у којој су средњошколци из нашег истраживања показали прилично нестабилно знање, односе се, превасходно, на следеће категорије:

- а) писање одричне речце *не* уз глаголе и префикса *не-* уз именице и придеве;
- б) писање писање сложених и удвојених прилога;
- в) писање предлога (предлошки спојеви) и именице, као и предлога и заменице.

Хијерархијски посматрано, велико слово је следећа правописна област од чијих су правила средњошколци неретко одступали. Ученици су најчешће неправилно писали вишечлане називе институција, организација и школа¹¹⁶ и писања великог слова приликом употребе присвојних придева властитих имена који се завршавају суфиксом *-ски*. Под утицајем страног језика – највише енглеског, знатан број ученика називе језика и занимања писао је супротно правилима српске ортографије. Мада англицизми највећи утицај врше на лексички систем српског језика, како налаз нашег истраживања показује а и потврђује запажања појединих аутора о тенденцији ширења *англосрпског* (Прћић 2005), ни други језички нивои нису заштићени од деловања енглеског језика.

Иако су средњошколци најчешће поштовали прескриптивна правила о гласовним променама и односима гласова и о писању скраћеница, у овим двома правописним областима постоји неколико типских грешака које ученици завршних разреда средње школе нису отклонили до краја средњошколског образовања и које смо запазили у већем делу корпуса. Изразито је уочљиво да су ученици најређе поштовали српски језички

¹¹⁶ На тесту базичне писмености на пријемном испиту за упис на Педагошки факултет у Јагодини будући бруцоши су често грешили у писању назива установа, предузећа (Чутура и др. 2009: 341–342), што је у сагласности са налазима које смо добили у нашем истраживању.

стандард у писању сугласника *x* и то приликом употребе првог лица једнине помоћног глагола *бити* у кондиционалу¹¹⁷, писања сонанта *j* (речи у којима се консонант *j* налази између вокала *и-о*), приликом *једначења сугласника по звучности*¹¹⁸ у префиксалној творби глагола, именица и придева и *упрошћавања сугласничких група* (облици у којима се сугласник *t* налази у позицији у којој се у сагласју са гласовним законима губи). Занимљиво је да су у писању номинатива једнине именица изведених од радног глаголског придева суфиксом *-ац* средњошколци неретко грешили у школским писменим задацима, док је у правописном тесту велики број ученика на правописно допустив начин написао номинатив именице *давалац*. Порекло за исказано нестабилно знање ученика у вези са овом категоријом, али и шире, можемо потражити у начину на који ученици примењују ортографску норму у тестовном материјалу који је структуриран, односно у спонтаном писању када им у фокусу није искључиво примена правописног знања. Премда су ретко скраћивали речи, најпре у школским писменим задацима, средњошколци су и у вези са овом ортографском облашћу показали колебљиво знање. Највише је примера неправилног писања општих (домаћих) скраћеница, на пример, *год.*, *итд.*, *тј.* – као и верзалних скраћеница попут: *ОШ*, *ТВ*. Дакле, ученици су грешили у писању скраћеница које су врло фреквентне у свакодневной комуникацији, што нас наводи на закључак да је њихово познавање правила и о овој ортографској области недовољно систематизовано и функционално.

Анализа аспеката правописне норме у изражавању ученика завршних разреда средње школе недвосмислено доводи до закључка да није потпуно реализован један од базичних циљева наставе културе изражавања, а тиме и наставе правописа: оспособити ученике да поштују стандарднојезичка правила у писању и развијати код ученика свест о важности поштовања норми књижевног језика. Стога је доведена у питање сврсисходна и

¹¹⁷ Приликом писања помоћног глагола у потенцијалу средњошколци су се придржавали „правила” колоквијалног стила да се у свим лицима кондиционала употребљава јединствени облик *би*. Овакав налаз наводи на закључак да ученици немају јасно одређену и изграђену границу између два медијума језика: говора и писања, већ често дословно без промишљања и према аутоматизму примењују Вуково начело *пиши као што говориш*.

¹¹⁸ У поменутом испитивању нивоа знања из српског језика будућих брцоша Педагошког факултета *једначење сугласника по звучности* налази се међу најфреквентнијим грешкама (Чутура и др. 2009: 342), док аутор истраживања о правопису српског језика у наставној пракси закључује, у вези са овом гласовном појавом, да је 70,4% ученика основне и средње школе и студената подвукло исправно написане „речи с једначењем сугласника по звучности”, што се, према речима аутора, може сматрати задовољавајућим знањем (Брборић 2004: 88).

стваралачка употреба језика, јер ако се стандардни српски језик у свакодневној комуникацији „не примењује, и то увијек на начин примјерен датој ситуацији, онда се не може рећи да су млади из школе понијели језичку културу, без обзира на оцјену коју имају из српског језика” (Танасић 1998: 300). Дакле, да би ортографска норма у изражавању средњошколаца остварила кључну функцију – да је ученици употребљавају у спонтаној комуникацији – неопходно је, најпре, изменити и допунити наставни план и програм за српски језик тако да буде прецизно одређен број часова посвећен ортографији и да за сваку правописну пратију постоје јасна упутства о њеној реализацији, јер су данашњи парвописни садржаји врло слични онима из времена када су наставници методике садашњих средњошколаца ишли у школу. Такође је потребно наставу правописа учинити креативнијом, а правописна правила проучавати у односу на језик који представља уређени систем. Кроз успостављање каузалних односа међу језичким појавама, ортографска правила треба изучавати у контексту језичке стварности и свакодневних језичких ситуација.

5.2. Стандарднојезичка норма и нестандардни идиоми у писменом изражавању средњошколаца

У овом поглављу разматраћемо одговоре које су средњошколци дали попуњавајући упитник који је садржао десет реченица. Поједине реченице су написане у сагласности са прескриптивним правилима, док друге одступају од стандардног српског језика. Ученици су имали задатак да конструкције, које према њиховом мишљењу нису у сагласју са стандарднојезичком нормом, преформулишу тако да значење остане исто, али да реченице буду написане српским књижевним језиком.

Основни критеријум јесте нормативни, а циљ анализе је усмерен на то да сагледамо у којој мери нестандардни идиоми утичу на језички израз ученика. Варијабле истраживања спадају у социодемографске: а) тип средње школе (гимназија и средња стручна школа); б) разред (III и IV) и в) дијалекатско подручје, односно град у коме ученик похађа средњу школу (шумадијско-војвођански дијалекат – Београд и Нови Сад; косовско-ресавски дијалекат – Крушевац и Јагодина).

Настава српског језика (а требало би да је тако и у настави свих предмета) у основним и средњим школама почива на стандардном језику. Стандардни језик је нормирани језички облик који у одређеној културно-друштвеној заједници има функцију општег инструмента различитих видова језичке комуникације (Шипка 2008: 48–49). Представља најпрестижнији језички облик у једном друштву и узор је према коме се одмерава функционалност других идиома. Стандардни језик се одликује богатством и степеном развоја лексике, прецизношћу семантике и сложеностју синтаксе, има културну и едукативну функцију које се заснивају на ортографији и граматици.¹¹⁹ Стандардни српски језик карактерише имплицитна норма коју прописује лингвистика и чија се правила уче током наставе српског језика.

Када говорио о томе шта се све супротставља нормама српског стандардног језика, наводимо различите нестандардне идиоме (дијалекти, социолекти, жаргони). Премда једнога без другог нема, да бисмо се ефикасно споразумевали, неопходно је да имамо један заједнички (нормирани) језик који сви разумемо.¹²⁰ Имајући у виду међузависност језика као система и језика као стандарда (Silić 2006: 20) и посредничку улогу стандардног језика међу другим идиомима, можемо говорити о степену утицаја нестандардних идиома на српски језик као стандард.

У претходном поглављу смо у више наврата закључили да српски средњошколци завршних разреда неретко одступају од ортографске норме. На тај начин занемарују кодекс и придржавају се правила иманентних пракси. Неоспорна је чињеница да на језик на коме средњошколци уче и о коме су учили током наставе српског језика у основношколском и средњошколском образовању непрестано делује обичајна норма. Ова правила „владају” у свакодневној језичкој пракси у којој се, најчешће, језик схвата као комуникационо оруђе чија се функција састоји у преношењу поруке, „док се одабиру и начину употребе језичких средстава поклања мало или, чешће, нимало пажње” (Прћић 2005: 33).

¹¹⁹ О раслојености српског језика и о утицају различитих функционалних стилова српског језика на културу писменог изражавања средњошколаца више речи ће бити у наредном поглављу у коме ћемо разматрати стилистичке аспекте њихове језичке културе.

¹²⁰ Према речима угледног српског филолога, Стојана Новаковића, српски књижевни језик је изграђен скоро у целини од елемената узетих из народних говора (Новаковић 1888: 62).

У којој мери се поједини нестандарни језички облици јављају у писменом изражавању ученика показаће анализа упитника који се састојао од два задатка. Први задатак садржао је шест реченица у којима су поједини глаголски облици написани у складу са прескриптивним правилима, а форме других облика глагола написане су супротно норми. Други задатак се састојао од четири реченице које су написане мимо прескриптивних правила и требало је да их средњошколци преформулишу тако да значење остане исто, а да конструкције буду написане у сагласју са синтаксом српског књижевног језика. Посредно, анализа може помоћи у идентификовању одређених глаголских облика и синтаксичких конструкција које се, због вишеструког механичког понављања, као последица немара, устаљују у свакодневном говору и писању и прете да потисну и наруше супремацију стандардног језика и његових варијетета.

5.2.1. Однос кодекса и обичаја у систему глаголских облика у писменом изражавању средњошколаца

Будући да су глаголи најпроменљивија врста речи и неретко једини реченични конституент који је носилац њене информативне вредности, многим својим облицима могу представљати проблем и задавати тешкоће ученицима. Следеће реченице су садржале глаголске облике приликом чије употребе говорници српског језика, преваходно у дијалекатским срединама, често греше.¹²¹

- а) *Склопићу очи и покушаћу да заспем.*
- б) *Ако се извинеш, поне ћемо ти торбу.*
- в) *Он ће да дође сутра.*
- г) *Тако вода може процурити.*
- д) *Требам да идем у библиотеку.*
- ђ) *Савијте папир.*

Наиме, био нам је циљ да сагледамо колико средњошколци у писаном изразу примењују облике глагола о којима су учили на часовима српског језика једанаест, односно дванаест година током основношколског и средњошколског образовања, односно у којој мери супстандард/колоквијални стил утиче на обликовање система глаголских

¹²¹ Формулација задатка гласи: *Напиши правилно реченице које нису формулисане у складу са правилима стандардног српског језика.*

облика код ученика завршних разреда средње школе. Ученици су имали укупно 9 глагола које је требало да напишу према правилима књижевног језика, или да препознају исправно написане глаголске форме.

У првој реченици требало је да покажу да знају да су облици футура I глагола *склопити* и *покушати* написани у сагласју са нормом, док је облик првог лица једнине презенте глагола *заспати* написан неправилно, односно да је написан облик глагола *засути* чијим се облицима често, због сличног фонетског склопа, супституишу облици глагола *заспати*.

Табела 47: Поштовање стандарднојезичке норме у писању глагола *склопићу*

| | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|-----------------------------------|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | Гимназија | Средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови сад | Крушевац | Јагодина | |
| Број и проценат тачних одговора | 302 | 255 | 282 | 275 | 273 | 145 | 63 | 76 | 557 |
| | 96,5% | 94,4% | 96,6% | 94,5% | 95,1% | 96,7% | 96,9% | 93,8% | 95,5% |
| Број и проценат нетачних одговора | 11 | 15 | 10 | 16 | 14 | 5 | 2 | 5 | 26 |
| | 3,5% | 5,6% | 3,4% | 5,5% | 4,9% | 3,3% | 3,1% | 6,2% | 4,5% |
| Укупно | 313 | 270 | 292 | 291 | 287 | 150 | 65 | 81 | 583 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Табела 48: Поштовање стандарднојезичке норме у писању глагола *покушаћу*

| | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | Гимназија | Средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови сад | Крушевац | Јагодина | |
| број ученика који јесу поштовали норму | 262 | 230 | 254 | 238 | 242 | 123 | 53 | 74 | 492 |
| | 83,7% | 85,2% | 87% | 81,8% | 84,3% | 82% | 81,5% | 91,4% | 84,4% |
| број ученика који нису поштовали норму | 51 | 40 | 38 | 53 | 45 | 27 | 12 | 7 | 91 |
| | 16,3% | 14,8% | 13% | 18,2% | 15,7% | 18% | 18,5% | 8,6% | 15,6% |
| Укупно | 313 | 270 | 292 | 291 | 287 | 150 | 65 | 81 | 583 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Подаци у Табели 47 и 48 указују да је изузетно велики број ученика (*склопићу* 95,5% и *покушаћу* 84,4%) препознао, односно да није исправљао правилно написане облике првог лица једнине футура I ових глагола. У писању глагола *склопићу*, када

посматрамо тип средње школе, разред и место – не уочавамо значајну разлику. Међутим, дистрибуција одговора према поменутим поткритеријумима у вези са писањем глагола *покушаћу* сугерише да су млађи средњошколци били нешто бољи од матураната, као и да су ученици из Јагодине остварили боље постигнуће него њихови вршњаци из Београда, Новог Сада и Крушевца који су имали приближно исти резултат.

Налаз истраживања показује да је значајан број средњошколца (84,9%) написао глагол *заспати* у сагласности са стандарднојезичком нормом (Табела 49).

Табела 49: Поштовање стандарднојезичке норме у писању глагола *заспим*

| | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | Гимназија | Средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови сад | Крушевац | Јагодина | |
| број ученика који јесу поштовали норму | 274 | 221 | 251 | 244 | 253 | 114 | 63 | 65 | 495 |
| | 87,5% | 81,9% | 86% | 83,8% | 88,2% | 76% | 96,9% | 80,2% | 84,9% |
| број ученика који нису поштовали норму | 39 | 49 | 41 | 47 | 34 | 36 | 2 | 16 | 88 |
| | 12,5% | 18,1% | 14% | 16,2% | 11,8% | 24% | 3,1% | 19,8% | 15,1% |
| Укупно | 313 | 270 | 292 | 291 | 287 | 150 | 65 | 81 | 583 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Уколико посматрамо дистрибуцију одговора према типу школе и разреду, не уочава се статистички значајна разлика, иако резултати указују да су гимназијалци (87,5%) били нешто бољи од ученика средњих стручних школа (81,9%), као и да су млађи средњошколци (86%) остварили незнатно боље постигнуће од матураната (83,8%). Интересантан је податак да су ученици из Крушевца показали најбоље знање у вези са овим (96,9% тачних одговора), следе средњошколци из Београда и Јагодине, док су средњошколци из Новог Сада остварили најниже постигнуће. Овакав резултат може упућивати на то да дијалекатска средина не мора битно утицати на српски језички стандард, односно да учено и научено градиво може ученицима помоћи да превазиђу дијалекатску норму и правила колоквијалног изражавања.

Слично облику глагола *заспати* средњошколи су имали задатак да у другој реченици напишу стандарднојезичку форму другог лица једнине презенте глагола *извинити (се)*. Резултати анализе показују да су ученици били подељени у вези са

писањем овог глагола у сагласности са прескриптивним правилима (Табела 50). Наиме, половина ученика (49,4%) написала је глагол *извиниш (се)*, док је друга половина (50,6%) средњошколаца употребила облик другог лица једнине презенте глагола *извинути (се)/савити (се)*.

Табела 50: Поштовање стандарднојезичке норме у писању глагола *извиниш (се)*

| | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | Гимназија | Средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови сад | Крушевац | Јагодина | |
| број ученика који јесу поштовали норму | 170 | 118 | 153 | 135 | 146 | 71 | 37 | 34 | 288 |
| | 54,3% | 43,7% | 52,4% | 46,4% | 50,9% | 47,3% | 56,9% | 42% | 49,4% |
| број ученика који нису поштовали норму | 143 | 152 | 139 | 156 | 141 | 79 | 28 | 47 | 295 |
| | 45,7% | 56,3% | 47,6% | 53,6% | 49,1% | 52,7% | 43,1% | 58% | 50,6% |
| Укупно | 313 | 270 | 292 | 291 | 287 | 150 | 65 | 81 | 583 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Када посматрамо постигнуће средњошколаца у контексту типа средње школе, разреда и места, опажамо готово исту правилност као и у писању претходних глагола. Гимназијалци су били знатно успешнији од ученика средњих стручних школа, а ученици III разреда показали су боље знање него старији средњошколци. Највише тачних одговора имали су средњошколци из Крушевца, а најлошије знање, приликом писања глагола *извиниш (се)*, показали су ученици из Јагодине.

Изузетно високо постигнуће средњошколци су остварили и у вези са писањем првог лица множине футура I глагола *понети* (Табела 51).

Гимназијалци су били успешнији од ученика средњих стручних школа, док су млађи средњошколци исказали нешто боље знање од матураната. Ученици из Крушевца, Новог Сада и Београда и у овој категорији су имали више одговора који су у складу са прескриптивним правилима од средњошколаца из Јагодине. Уколико упоредимо ове податке са резултатима добијеним у вези са писањем футура I глагола *склопити* и *покушати*, запажамо да су ученици показали прилично стабилно знање јер су и на нивоу општег постигнућа и на нивоу дистрибуције одговора добијени готово исти резултати.

Табела 51: Поштовање стандарднојезичке норме у писању глагола *понећемо*

| | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | Гимназија | Средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови сад | Крушевац | Јагодина | |
| број ученика који јесу поштовали норму | 304 | 244 | 280 | 268 | 273 | 144 | 64 | 67 | 548 |
| | 97,1% | 90,4% | 95,9% | 92,1% | 95,1% | 96% | 98,5% | 82,7% | 94% |
| број ученика који нису поштовали норму | 9 | 26 | 12 | 23 | 14 | 6 | 1 | 14 | 35 |
| | 2,9% | 9,6% | 4,1% | 7,9% | 4,9% | 4% | 1,5% | 17,3% | 6% |
| Укупно | 313 | 270 | 292 | 291 | 287 | 150 | 65 | 81 | 583 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Већ се дуго зна да у књижевни језик незауостављиво продире конструкција *да + презент* не само као синонимни облик инфинитива у функцији допуне модалних и аспектуалних глагола, већ се ова конструкција употребљава и у облику футура I (уместо стандарднојезичког облика *ја ћу ићи* појављује се *ја ћу да идем*). Налази нашег истраживања указују на то да је нешто више од трећине (35,8%) средњошколца употребило нестандардну формацију *да + презент*¹²² у облику футура I глагола *доћи* (Табела 52).

Табела 52: Поштовање стандарднојезичке норме у писању глагола *ће доћи*

| | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | Гимназија | Средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови сад | Крушевац | Јагодина | |
| број ученика који јесу поштовали норму | 205 | 169 | 189 | 185 | 190 | 98 | 46 | 40 | 374 |
| | 65,5% | 62,6% | 64,7% | 63,6% | 66,2% | 65,3% | 70,8% | 49,4% | 64,2% |
| број ученика који нису поштовали норму | 108 | 101 | 103 | 106 | 97 | 52 | 19 | 41 | 209 |
| | 34,5% | 37,4% | 35,3% | 36,4% | 33,8% | 34,7% | 29,2% | 50,6% | 35,8% |
| Укупно | 313 | 270 | 292 | 291 | 287 | 150 | 65 | 81 | 583 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

¹²² У литератури се форма *ћу/ћеш... + да + презент* назива футуроидом (Симић 2009: 51). Скреће се пажња да је она веома фреквентна, чак и у језику добрих писаца, а и иначе. Међутим, ова форма припада сфери супстандарда, а у књижевном језику се може толерисати као нормативно неприпоручљива појава. Стевановић о споју *ћу/ћеш... + да + презент* као о синтаксичкој опозицији инфинитива не говори у поглављу о футуру већ у поглављу о употреби инфинитива (Стевановић 1974: 760–761).

Између гимназијалаца и ученика средњих стручних школа, као и између млађих и старијих ученика учили смо готово занемарљиву разлику. Међутим, када посматрамо постигнуће ученика у односу на место у коме се школа налази (дијалекатска средина), запажамо значајну разлику између средњошколаца из Јагодине и из трију осталих градова. Средњошколци из Крушевца су остварили најбоље постигнуће (70,8%), односно имали су незнатно бољи резултат од својих вршњака из Београда (66,2%) и Новог Сада (65,3%).

Тежња ка супституисању *e* са *и* код неких глагола који се завршавају на *-ети* (нпр. *мрзети*, *цвилети*, *иичилети* и сл.) није неуобичајена, па и у појединим речницима можемо пронаћи дублетне облике појединих глагола овог типа. Међутим, глагол *цурити* и његове изведенице (*исцурити*, *процурити* итд.) понашају се сасвим супротно, јер норма прихвата само облике са *и*. Да стандарднојезичкој грађи припада инфинитив *процурити*, зна више од половине средњошколаца (Табела 53).

Табела 53: Поштовање стандарднојезичке норме у писању глагола *процурити*

| | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | Гимназија | Средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови сад | Крушевац | Јагодина | |
| број ученика који јесу поштовали норму | 191 | 168 | 178 | 181 | 176 | 98 | 30 | 55 | 359 |
| | 61% | 62,2% | 61% | 62,2% | 61,3% | 65,3% | 46,2% | 67,9% | 61,6% |
| број ученика који нису поштовали норму | 122 | 102 | 114 | 110 | 111 | 52 | 35 | 26 | 224 |
| | 39% | 37,8% | 39% | 37,8% | 38,7% | 34,7% | 53,8% | 32,1% | 38,4% |
| Укупно | 313 | 270 | 292 | 291 | 278 | 150 | 65 | 81 | 583 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Као и у писању облика футура I глагола *доћи*, нисмо запазили значајну разлику у вези са типом средње школе и узрастом ученика, док се постигнуће средњошколаца, посматрано у контексту дијалекатске средине/места у коме се школа налази, значајно разликује. Највише је средњошколаца из Јагодине (67,9%) препознало нормативни облик овог глагола, чије је постигнуће било готово изједначено са успехом ученика из Новог Сада (65,3%) и Београда (61,3%). Најлошије знање показали су средњошколци из

Крушевца, јер је више од половине (53,8%) ученика написало употребни еквивалент глагола *процурити*.

Донекле очекивано, највећи проблем средњошколцима задавало је писање глагола *требати* што потврђују подаци приказани у Табели 54. Само једна десетина (9,9%) средњошколаца зна да се овај глагол, сагласно књижевнојезичкој норми, мора употребљавати као безличан уколико се јавља поред другог глагола. Изразито велики број ученика (90,1%) је у реченици *Треба/требало би да идем у библиотеку* глагол *требати* писао у облику првог лица једнине *треbam*.

Табела 54: Поштовање стандарднојезичке норме у писању глагола *требати* уз други глагол

| | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | Гимназија | Средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови сад | Крушевац | Јагодина | |
| број ученика који јесу поштовали норму | 42 | 16 | 27 | 31 | 37 | 7 | 3 | 11 | 58 |
| | 13,4% | 5,9% | 9,2% | 10,7% | 12,9% | 4,7% | 4,6% | 13,6% | 9,9% |
| број ученика који нису поштовали норму | 271 | 254 | 265 | 260 | 250 | 143 | 62 | 70 | 525 |
| | 86,6% | 94,1% | 90,8% | 89,3% | 87,1% | 95,3% | 95,4% | 86,4% | 90,1% |
| Укупно | 313 | 270 | 292 | 291 | 287 | 150 | 65 | 81 | 583 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Гимназијалци су показали значајно боље знање него ученици средњих стручних школа, док таква разлика није уочена између ученика трећег разреда и матураната. Такође, много боље постигнуће остварили су ученици из Јагодине (13,6%) и Београда (12,9%) него средњошколци из Новог Сада (4,7%) и Крушевца (4,6%).

Императив глагола *савити* (*савијте*) према прескриптивним правилима написало је нешто више од половине (59,9%) средњошколаца (Табела 55). Средњошколци су грешили у писању заповедног начина на два начина: а) сонант *ј* су изостављали; б) наставак за лице *-те* писали су одвојено од основе која, најчешће, није садржала финални консонант *ј*. У говору се углавном не чује сонант *ј*, односно супстандардни облик императива овог глагола гласи *савите*, што може упућивати на то да код средњошколца говор има приличан утицај на писани облик изражавања.

Табела 55: Поштовање стандарднојезичке норме у писању глагола *савијте*

| | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | Гимназија | Средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови сад | Крушевац | Јагодина | |
| број ученика који јесу поштовали норму | 195 | 154 | 177 | 172 | 164 | 91 | 50 | 44 | 349 |
| | 62,3% | 57% | 60,6% | 59,1% | 57,1% | 60,7% | 76,9% | 54,3% | 59,9% |
| број ученика који нису поштовали норму | 118 | 116 | 115 | 119 | 123 | 59 | 15 | 37 | 234 |
| | 37,7% | 43% | 39,4% | 40,9% | 42,9% | 39,3% | 23,1% | 45,7% | 40,1% |
| Укупно | 313 | 270 | 292 | 291 | 287 | 150 | 65 | 81 | 583 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Гимназијалци су и у овом случају били нешто бољи од својих вршњака из средњих стручних школа, а млађи средњошколци и матуранти показали су исто знање. Интересантно је да су средњошколци из Крушевца остварили значајно боље постигнуће од ученика из других градова који су у приближно истом броју одступили од нормативног облика.

Анализа примера показала је да ниједан ученик није одговорио тачно на све постављене захтеве, односно ниједан средњошколац није написао свих девет глаголских облика у сагласности са стандарднојезичком нормом. Ученици су највише грешили у писању глагола *требати*, јер су овај глагол, поред другог глаголског облика, уместо у безличном писали у личном облику. Дакле, у овој категорији значајан је број средњошколаца који су примењивали правила супстандарда. Средњошколци су најређе грешили у писању презента глагола *заспати* и футура I глагола *склопити*, *покушати* и *понети*. Међутим, више од трећине средњошколаца формацију *да + презент* у облику футура I глагола *доћи* пише супротно српском језичком стандарду. Премда заступамо становиште да се ова конструкција за исказивање будућег времена не може налазити, посматрано у контексту књижевног језика, у истој језичкој равни као и облици футура I, налаз истраживања може упућивати на то да би ваљало размотрити статус футуроида у савременом српском језику. Даље, лошије знање ученици су показали приликом писања презента глагола *извинити (се)* јер су уместо овог глаголског облика употребљавали

супстандардни облик глагола *извинути (се)*, као и у писању императива глагола *савити*, будући да су изостављали сонант *ј* или су наставак за лице *–те* писали одвојено од основе.

Уколико посматрамо постигнуће средњошколаца у односу на тип средње школе, разред и место, запажамо да су у писању готово свих глагола гимназијалци били незнатно успешнији од ученика средњих стручних школа, као и да су млађи средњошколци показали нешто боље знање од матураната. Интересантан је резултат који упућује на то да су средњошколци из Крушевца и Јагодине остварили боље постигнуће од ученика из Београда и Новог Сада, и то у поштовању стандарднојезичке норме у писању свих облика глагола, осим глагола *склопићу*. Овакав резултат може указивати на то да дијалекатска средина не мора превасходно утицати на српски језички стандард, већ да учено и научено градиво може ученицима помоћи да превазиђу дијалекатску/колоквијалну норму.

5.2.2. Однос кодекса и обичаја у области синтаксе реченице у писменом изражавању средњошколаца

Посматрајући типове норме према језичким нивоима, можемо рећи да у нашем језику синтаксички ниво најмање зависи од језичке конвенције, будући да српска реченица има релативно слободан ред речи. Такође, склоност ка индивидуалној експресивности у изражавању приближава синтаксичку норму стилској норми која је, заправо, уткана у све језичке нивое.

Синтаксичка норма је одређена, у највећој мери, структурним законитостима језика. Синонимне синтаксичке форме и дублети, који су у српском језику уобичајена појава, представљају залихе језичке изражајности. Упркос томе, синтаксички клишеи могу бити веома фреквентни и могу унифицирати стандардни језик. Притом, порекло устаљених синтаксичких конструкција може бити различито. На пример, на учесталост стереотипних јединица у језику могу утицати поједини функционални стилови – публицистички и разговорни, као и све израженији утицај страних језика, превасходно енглеског.

Колико често средњошколци „уроне” у супстандард приликом конструисања синтаксичких форми, може показати анализа следећих реченица које нису формулисане у сагласности са прескриптивним правилима српског језика.

- а) *Да ли желите кафу за овде или за понети?* (Да ли желите да попијете кафу овде или ћете је понети?)¹²³
- б) *Отказани су сви летови из и за Брисел.* (Отказани су сви летови из Брисела и за Брисел.)
- в) *С оним што смо постигли не можемо бити задовољни, па ти можда овај лек помогне.* (Оним што смо постигли не можемо бити задовољни, па ти можда овај лек помогне.)
- г) *Пошто је дошло до нестанка струје, идите у вашу учионицу.* (Пошто је нестала струја, идите у своју учионицу.)

Средњошколци су имали задатак да ових четирју реченица преформулишу тако да значење остане исто, а да конструкције буду написане у сагласју са синтаксом српског стандардног језика. Дакле, основни критеријум који смо у анализи применили јесте нормативни и тиче се, најпре, синтаксичке норме, а поткритеријуми су се и у овом случају односили на тип средње школе, разред и место у коме се школа налази (дијалекатска средина).

У првој реченици *Да ли желите кафу за овде или за понети* анализирали смо конструкцију *за овде или за понети* која није иманентна српском језичком стандарду. Мање од петине (16,6%) средњошколаца преформулисало је поменути конструкцију у складу са прескриптивним правилима синтаксе (Табела 56). Значајан је број ученика (83,4%) којима је сасвим прихватљив немачки, односно италијански спој *предлог + инфинитив (за понети)*, иако у српској синтакси није допуштено да се инфинитив употребљава с предлогом¹²⁴, и спој *предлог + месни прилог (за овде)* који такође није у духу нашег језика.¹²⁵

¹²³ У загради су формулисане стандарднојезичке конструкције датих супстандардних реченица.

¹²⁴ Стевановић указује да се „инфинитив, иако глаголска именица, и врло чест у њеној употреби, не може употребљавати с предлозима. А употреба предлога за уза њ, као у примерима: *Имате ли шта за јести?; Та је књига лијена за читати*, мада честа у неким говорним срединам, није домаћег порекла...” (Стевановић 1974: 775).

¹²⁵ У вези са спајањем *предлога* и *прилога* треба споменути да изузетак представљају временски прилози чији се спој са предлозима сматра исправним.

Табела 56: Поштовање стандарднојезичке норме у писању конструкције *Да ли желите да попијете кафу овде или ћете је понети*

| | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | Гимназија | Средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови сад | Крушевац | Јагодина | |
| број ученика који јесу поштовали норму | 61 | 36 | 57 | 40 | 52 | 26 | 14 | 5 | 97 |
| | 19,5% | 13,3% | 19,5% | 13,7% | 18,1% | 17,3% | 21,5% | 6,2% | 16,6% |
| број ученика који нису поштовали норму | 252 | 234 | 235 | 251 | 235 | 124 | 51 | 76 | 486 |
| | 80,5% | 86,7% | 80,5% | 86,3% | 81,9% | 82,7% | 78,5% | 93,9% | 83,4% |
| Укупно | 313 | 270 | 292 | 291 | 287 | 150 | 65 | 81 | 583 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Између ученика који похађају гимназију и оних који иду у средњу стручну школу, као и између млађих средњошколаца и матураната установљена је не тако велика разлика, будући да су гимназијалци и ученици III разреда били нешто успешнији. Међутим, значајна разлика се запажа када посматрамо место у коме се школа налази. Наиме, средњошколци из Јагодине су остварили далеко лошије постигнуће него ученици из других градова, међу којима су ученици из Крушевца показали најбоље знање, које, свеукупно разматрано, није задовољавајуће. Мада се за укупно постигнуће ученика не може рећи да је прихватљиво, ипак су разлике између појединих група ученика значајне и показују да на обликовање језичког стандарда код средњошколаца не мора пресудно утицати говорна/дијалекатска средина, већ и настава српског језика може, а рекли бисмо и мора, заузети битно место.

У другој реченици *Отказани су сви летови из и за Брисел* силепсичка формација *из и за Брисел* која представља вид одступања од стандарднојезичке норме задавала је проблем знатном броју средњошколаца (Табела 57).¹²⁶ Силепсичку синтагму с координацијом двају предлога – *из* и *за*, од којих је један праћен одговарајућим падежним обликом именице *Брисел* док други није, мање од половине (41,2%) средњошколаца је написало према правилима синтаксе књижевног језика. Међутим, остали средњошколци не препознају неподударност граматичког падежног значења између именице *Брисел* и

¹²⁶ Типови силепсичких конструкција које средњошколци најчешће употребљавају у школским писменим задацима биће описани у поглављу 6.2.1.2.

предлога *из* чија је именица (*Брисела*) елиптирана. С тим у вези, примећујемо да је у њиховом језичком осећању наглашенији друштвени стандард, односно супстандард.

Табела 57: Поштовање стандарднојезичке норме у писању конструкције *Отказани су сви летови из Брисела и за Брисел*

| | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | Гимназија | Средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови сад | Крушевац | Јагодина | |
| број ученика који јесу поштовали норму | 124 | 116 | 108 | 132 | 97 | 87 | 40 | 16 | 240 |
| | 39,6% | 43% | 37% | 45,4% | 33,8% | 58% | 61,5% | 19,8% | 41,2% |
| број ученика који нису поштовали норму | 189 | 154 | 184 | 159 | 190 | 63 | 25 | 65 | 343 |
| | 60,4% | 57% | 63% | 54,6% | 66,2% | 42% | 38,5% | 80,2% | 58,8% |
| Укупно | 313 | 270 | 292 | 291 | 287 | 150 | 65 | 81 | 583 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Подаци показују да су ученици из средњих стручних школа и матуранти показали нешто боље знање, него гимназијалци и млађи средњошколци, али разлике нису значајне. Међутим, када узмемо у обзир број тачних одговора средњошколаца из различитих градова, уочавамо знатно преимућство ученика из Крушевца и Новог Сада у односу на њихове вршњаке из Београда и Јагодине. Илустрације ради, посматрајући у односу на постигнуће ученика из Крушевца и Новог Сада, тек нешто више од трећине средњошколаца из Београда тачно је одговорило на постављени захтев, док свега петина ученика из Јагодине (19,8%) поштује кодекс у писању конструкција овог типа. Дакле, и у овом случају се дијалекатска средина не може издвојити као фактор који значајно утиче на усвајање прескриптивних правила.

Независносноложену реченицу саставног односа *С оним што смо постигли не можемо бити задовољни, па ти можда овај лек помогне* анализираћемо у контексту њених клауза. Прва клауза почиње предлогом *с* уз инструментал и то инструментал који означава оруђе, односно уз инструментал у ужем смислу, што је, можда сувишно помињати, супротно синтаксичкој норми књижевног језика. Међутим, резултати потврђују да је употреба овог предлога уз инструментал вечити и, чини се, нерешив проблем.

Да се у овом случају инструментал пише без предлога, знала је тек петина средњошколаца (Табела 58), што можемо сматрати прилично незадовољавајућим знањем и што указује да обичајна норма има преимућство. Ученици средњих стручних школа и гимназијалци показали су готово исто (не)знање, док су млађи средњошколци били нешто бољи од ученика IV разреда.

Табела 58: Поштовање стандарднојезичке норме у писању конструкције *Оним што смо постигли...*

| | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | Гимназија | Средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови сад | Крушевац | Јагодина | |
| број ученика који јесу поштовали норму | 58 | 52 | 66 | 44 | 54 | 33 | 15 | 8 | 110 |
| | 18,5% | 19,3% | 22,6% | 15,1% | 18,8% | 22% | 23,1% | 9,9% | 18,9% |
| број ученика који нису поштовали норму | 255 | 218 | 226 | 247 | 233 | 117 | 50 | 73 | 473 |
| | 81,5% | 80,7% | 77,4% | 84,9% | 81,2% | 78% | 76,9% | 90,1% | 81,1% |
| Укупно | 313 | 270 | 292 | 291 | 287 | 150 | 65 | 81 | 583 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Слично резултатима у вези са коришћењем силепсичке конструкције, ученици из Јагодине показали су значајно лошије знање у односу на своје вршњаке из осталих градова. Средњошколци из Крушевца и Новог Сада остварили су приближно исто постигнуће, док су ученици из Београда имали незнатно лошије резултате од својих вршњака из ова два града.

У другој клаузи дате координативне реченице, односно независноложене реченице уз модални прилог *можда* употребљен је перфективни презент. Оваква конструкција написана је у сагласности са правилима синтаксе књижевног језика, јер „у српском књижевном језику простој реченици, или пак у некој од клауза независноложене реченице, перфективни презент у функцији футура I може доћи само уколико је у тој реченици и/или клаузи употребљен модални прилог *можда*” (Ковачевић 2009: 124). У разматрању конкурентности¹²⁷ двају футура и перфективног презента указује се и на то да

¹²⁷ Термин *конкурентност* М. Ковачевић употребљава у значењу *релативна синонимност*, јер сматра да прави синоними и не постоје (Ковачевић 2009: 121).

је *можда* једини од „модалних прилога који омогућава употребу перфективног презента у оваквим реченицама, вјероватно због значења неизвјесности, односно искључивање и најминималније компоненте говорникове увјерености да ће се дата радња остварити, што је нужен прагматички услов употребе перфективног презента у простој реченици” (Исто 124–125).¹²⁸

Само петина средњошколаца не зна да се у оваквим реченицама не мора употреби футур I уместо презента (Табела 59). Разлике нису битно утицале на дистрибуцију одговора гимназијалаца и ученика који похађају средње стручне школе, као ни млађих и старијих средњошколаца.

Табела 59: Поштовање стандарднојезичке норме у писању конструкције *на ти можда овај лек помогне*

| | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--|-----------|----------------------|--------|------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | Гимназија | Средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови сад | Крушевац | Јагодина | |
| број ученика који су употребили <i>презент</i> | 247 | 217 | 240 | 224 | 233 | 122 | 39 | 70 | 464 |
| | 78,9% | 80,4% | 82,2% | 77% | 81,2% | 81,3% | 60% | 86,4% | 79,6% |
| број ученика који су употребили <i>футур I</i> | 66 | 53 | 52 | 67 | 54 | 28 | 26 | 11 | 119 |
| | 21,1% | 19,6% | 17,8% | 23% | 18,8% | 18,7% | 40% | 13,6% | 20,4% |
| Укупно | 313 | 270 | 292 | 291 | 287 | 150 | 65 | 81 | 583 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Међутим, значајна је разлика између ученика уочена када имамо у виду место у коме се школа налази, односно дијалекатску средину. Интересантан је налаз да је највише средњошколаца из Јагодине употребило *презент*, док је најмањи број ученика из Крушевца, који такође припада старијем штокавском дијалекту, написао конкурентни глаголски облик – *футур I*, сматрајући конструкцију са перфективним презентом

¹²⁸ О нормативном статусу конструкције модални прилог *можда* + *перфективни презент* постоје и другачија мишљења. У *Српском језичком приручнику*, који наставници српског језика препоручују средњошколцима као додатну необавезну литературу, И. Клајн истиче да је могућност употребе перфективног презента уместо *футур I* ненормативна (Ивић и др. 2004: 152–153). Притом, не експлицира према којим критеријумима одређује статус перфективног презента уз модални прилог *можда* као некњижевни. Такође, у Граматици српског језика за гимназије и средње школе, актуелној дуже од две деценије, у одељку о Заменивости (алтернативности) личних глаголских облика не спомиње се међуоднос перфективног презента и *футура I* (Станојчић, Поповић 2010: 402–403).

ненормативном. Овај налаз показује да стандарднојезичка конструкција са перфективним презентом, бар када је популација средњошколаца у питању, има знатан примат над спојем модалног прилога *можда* и футура. Разлог овоме можемо потражити у утицају публицистичког стила у коме је перфективни презент „врло фреквентан у употреби” (Ковачевић 2009: 124).

У наведеној координативној реченици копулативног односа, *Оним што смо постигли не можемо бити задовољни, па ти можда овај лек помогне* – показује се да средњошколци недовољно поштују или познају стандарднојезичку норму о писању предлога *с* уз инструментал у ужем смислу. Осим тога, књижевнојезичка формација *презент + можда* у изражавању значајног броја ученика има преимућство над такође нормативним правилом да се уз модални прилог *можда* употребљава *футур I*.

У последњој зависноскоженој каузалној реченици *Пошто је дошло до нестанка струје, идите у вашу учионицу* анализирали смо: 1) безличну и пасивну конструкцију *доћи до + генитив* која је настала декомпоновањем предиката¹²⁹ па је уместо пунозначног глагола *нестала је* употребљена поменута конструкција и 2) употребу заменице *свој* (а не *ваш, вашу* итд.) када се односи на субјекат дате реченице. Најпре ћемо анализирати употребу ненормативне конструкције *доћи до + генитив* (*дошло је до нестанка струје*)

Резултати показују да више од половине (57,1%) средњошколаца није преформулисало ову конструкцију у складу са синтаксом књижевног језика (Табела 60).

Гимназијалци и млађи средњошколци су показали нешто боље знање од ученика средњих стручних школа и матураната, али та разлика није значајна. Међутим, резултати показују да између средњошколаца који похађају школу у различитим дијалекатским срединама постоји значајна разлика, али супротно од очекиваног, будући да је највише ученика из Крушевца (52,3%) преформулисало дату конструкцију према стандарднојезичким правилима.

¹²⁹ О устаљеним изразима и о типовима декомпоновања предиката у писменом изражавању средњошколаца говорићемо детаљније у поглављу 6.1.4.

Табела 60: Поштовање стандарднојезичке норме у писању конструкције *Пошто је нестала струја...*

| | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | Гимназија | Средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови сад | Крушевац | Јагодина | |
| број ученика који јесу поштовали норму | 144 | 106 | 132 | 118 | 128 | 73 | 34 | 15 | 250 |
| | 46% | 39,3% | 45,2% | 40,5% | 44,6% | 48,7% | 52,3% | 18,5% | 42,9% |
| број ученика који нису поштовали норму | 169 | 164 | 160 | 173 | 159 | 77 | 31 | 66 | 333 |
| | 54% | 60,7% | 54,8% | 59,5% | 55,4% | 51,3% | 47,7% | 81,5% | 57,1% |
| Укупно | 313 | 270 | 292 | 291 | 287 | 150 | 65 | 81 | 583 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Овакав налаз показује да на изражавање средњошколаца знатан утицај има административни и публицистички стил у којима се номинализација неретко користи и у којима њена претерана употреба изазива нежењене ефекте.

Да је у савременом српском језику сужена употреба заменице *свој* за означавање припадања субјекту, показује анализа независне клаузе *идите у своју учионицу* поменуте каузалне реченице. Наиме, подаци у Табели 61 упућују на то да је само незнатно више од десетине (11,5%) средњошколаца употребило присвојну заменицу сваког лица, док је изразито велики број ученика (88,5%) у овом случају неправилно употребио присвојну заменицу другог лица множине – *вашу*.

Табела 61: Поштовање стандарднојезичке норме у писању конструкције *идите у своју учионицу*

| | Тип школе | | Разред | | Место | | | | Укупно |
|--|-----------|----------------------|--------|-------|---------|----------|----------|----------|--------|
| | Гимназија | Средња стручна школа | III | IV | Београд | Нови сад | Крушевац | Јагодина | |
| број ученика који јесу поштовали норму | 44 | 23 | 37 | 30 | 30 | 15 | 18 | 4 | 67 |
| | 14,1% | 8,5% | 12,7% | 10,3% | 10,5% | 10% | 27,7% | 4,9% | 11,5% |
| број ученика који нису поштовали норму | 269 | 247 | 255 | 261 | 257 | 135 | 47 | 77 | 516 |
| | 85,9% | 91,5% | 87,3% | 89,7% | 89,5% | 90% | 72,3% | 95,1% | 88,5% |
| Укупно | 313 | 270 | 292 | 291 | 287 | 150 | 65 | 81 | 583 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Гимназијалци су били знатно бољи од ученика средњих стручних школа, док је постигнуће млађих средњошколца и матураната било готово изједначено. Уколико посматрамо дистрибуцију одговора у односу на место у коме се школа налази уочавамо да су најлошије знање показали ученици из Јагодине будући да су, статистички речено, остварили више од пет пута лошије постигнуће од средњошколаца из Крушевца код којих је безмало трећина ученика (27,7%) написала стандарднојезички облик присвојне заменице.

Дакле, резултат ове анализе о употреби присвојних заменица недвосмислено наводи на закључак да средњошколци ретко употребљавају заменицу *свој* када се односи на субјекат реченице, већ уместо ње користе присвојну заменицу одређеног лица. Најјачи утицај на некњижевни карактер употребе присвојних заменица у поменутој функцији свакако има разговорни стил и особине страних језика чему млади неретко лако могу подлећи. Потврду за наше запажање налазимо код Стевановића који констатује да је таква употреба све чешћа и у „свакодневном говору, и у штампи, а и код знатног броја писаца” и да се осим утицајем страних језика тешко чиме другим може објаснити овакво коришћење присвојних заменица (Стевановић 1981: 287).

Анализа синтаксичких конструкција упућује на то да ниједан ученик није преформулисао четирју датих реченица у сагласности са стандарднојезичком нормом. Средњошколци су највише грешили приликом употребе заменице *свој* када се односи на субјекат реченице, а подједнако лоше знање су показали и у вези са коришћењем споја *предлог + инфинитив (за понети)* и споја *предлог + месни прилог (за овде)* који такође синтакса стандардног српског језика не допушта, као и у писању предлога *с* уз инструментал у ужем смислу. У писању трију поменутих синтаксичких конструкција више од 80% средњошколаца поступило је према супстандардним „правилима”. Даље, примери показују да је нешто више од половине ученика подлегло, такође, обичајној норми у писању силепсичке синтагме с координацијом двају предлога – *из* и *за*, од којих је један праћен одговарајућим падежним обликом именице *Брисел* док други није, као и у писању конструкције *доћи до + генитив* која је настала у процесу номинализације. Ученици су најређе грешили приликом употребе споја модалног прилога *можда* и

презента, будући да је само петина средњошколаца у овом случају написала облик будућег времена уместо садашњег.

Разматрајући одговоре ученика у односу на тип средње школе и разред, запажамо да су гимназијалци остварили нешто боље постигнуће од својих вршњака у средњим стручним школама, док су у примени правила синтаксе књижевног језика млађи средњошколци били бољи од матураната у свим случајевима, осим у писању силепсичке конструкције и споја модалног прилога *можда* и презента. Између средњошколаца који похађају школу у различитим говорним срединама постоји значајна разлика, али супротно од очекиваног, будући да су ученици из Крушевца показали најбоље знање, док су средњошколци из Јагодине остварили најниже постигнуће. Средњошколци из Београда и Новог Сада углавном су исказали исто знање у примени правила формулисања (суп)стандардних синтаксичких конструкција.

Дакле, иако се за укупно постигнуће ученика не може рећи да је сасвим прихватљиво, ипак разлике између појединих група средњошколаца показују да на обликовање језичког стандарда код ове популације говорника српског језика не мора пресудно утицати дијалекатска средина, већ да и настава српског језика има своју улогу, а и неопходно је да заузме значајно место.

5.2.3. Закључак о стандарду и нестандардним идиомима у писменом изражавању средњошколаца

Сваки говорник српског језика требало би да уобличи своје изражавање тако да, у зависности од потреба и карактера комуникативних ситуација, замењује језички стандард и супстандардне идиоме, односно да наизменично поштује прескриптивна правила нашег језика и правила која проистичу из функционалности поливалентности језичког система. При томе, неопходно је водити рачуна да ниједан од ових двају регистра не стекне преимућство, јер би у том случају дошло, и често долази, до нарушавања основних постулата квалитетне културе изражавања.

Да средњошколци завршних разреда нису сасвим овладали вештином да сврсисходно употребљавају стандардне и супстандардне језичке обрасце, показала је анализа упитника који се састојао од два задатка. Први задатак садржао је шест реченица у

којима су поједини глаголски облици написани у складу са прескриптивним правилима, а форме других облика глагола написане су супротно норми. Други задатак се састојао од четири реченице које су написане мимо прескриптивних правила и требало је да их средњошколци преформулишу тако да значење остане исто, а да конструкције буду написане у сагласју са синтаксом српског књижевног језика. Дакле, примерима је обухваћена синтакса глаголских облика и синтакса реченице.

Анализа примера показала је да ниједан ученик није одговорио тачно на све постављене захтеве, односно ниједан средњошколац није написао свих десет реченица у сагласности са стандарднојезичком нормом.

Ученици су најчешће гршили у писању глагола *требати*, јер су овај глагол поред другог глаголског облика уместо у безличном писали у личном облику, као и у писању заменице *свој* када се односи на субјекат реченице. Приликом писања презента глагола *извинити* (*се*), у писању императива глагола *савити*, у вези са коришћењем споја *предлог + инфинитив* и споја *предлог + месни прилог* и у писању предлога *с* уз инструментал у ужем смислу, средњошколци су такође показали да пре употребљавају супастандардне облике него оне који су одређени правилима књижевног језика. Даље, анализа показује да обичајна норма има знатно преимућство у писменом изражавању средњошколаца и када употребљавају следеће конструкције: 1) *да + презент* у облику футура I; 2) силепсичку синтагму с координацијом двају предлога – *из* и *за*, од којих је један праћен одговарајућим падежним обликом именице док други није; 3) *доћи до + генитив* која је настала у процесу декомпоновања предиката.

Један од разлога за овакав резултат можемо потражити у чињеници да су све супастандардне конструкције заправо формације које се неретко могу чути у свакодневном говору и публицистичком стилу, па би се њиховим, очигледно, значајним утицајем могло објаснити што им средњошколци дају предност у односу на важећу норму. Сем тога, поједине конструкције су устаљене у свакодневној пракси и спонтано прерастају у паралелну обичајну норму, нарушавајући примат књижевног језика и његових варијетета. Будући да „млади људи, у ствари, не вреднују високо познавање свога језика” и да уче норму српског језика толико колико су обавезни да је уче, као и да друштво и школа већ дуже имају неисправан став према овом сегменту васпитања (Танасић 1998: 300), не

изненађује нас превише све израженија тенденција ширења супстандардне норме у писменом изражавању средњошколаца, а верујемо да је тако и у њиховој говорној култури.

Средњошколци су најмање гршили у писању презента глагола *заспати* и футура I глагола *склопити*, *покушати* и *понети*, као и приликом употребе споја модалног прилога *можда* и презента.

Уколико посматрамо употребу стандарднојезичких конструкција и њихових супстандардних еквивалената у односу на тип средње школе, разред и место, запажамо да су у писању готово свих реченица и глаголских облика гимназијалци били незнатно успешнији од ученика средњих стручних школа, као и да су млађи средњошколци показали нешто боље знање од матураната. Интересантан је резултат који упућује на то да су средњошколци из дијалекатске средине, односно из Крушевца остварили боље постигнуће од ученика из Београда и Новог Сада, док су средњошколци из Јагодине у систему глаголских облика имали врло сличан резултат као и њихови вршњаци из Крушевца, али су се у области синтаксе реченице најређе од свих средњошколаца придржавали кодекса.

Мада се за укупно постигнуће ученика не може рећи да је прихватљиво, ипак су разлике између појединих група средњошколаца значајне и показују да на обликовање њиховог језичког стандарда не мора преваходно утицати говорна/дијалекатска средина, већ да настава српског језика може, а и мора, заузети битно место. Такође, запажамо да средњошколци из шумадијско-војвођанске дијалекатске зоне показују већу склоност ка супстандардним облицима, него ученици из градова који припадају старијем штокавском дијалекту. Овакав налаз можемо повезати с једне стране са конципирањем и реализовањем наставе српског језика и са инвентивношћу професора, а са друге стране са бројним миграцијама становништва које су се догодиле током неколико последњих деценија и које због мешања различитих дијалеката и говора могу утицати на промену језичке слике у овој дијалекатској средини.

На крају, не само да се не би могла одрећи улога општедруштвене небриге о српском стандардном језику и језичке стварности, већ би требало, чини се, изван школе најпре тражити разлоге због којих средњошколци, како наше истраживање показује,

углавном стандарднојезичку норму примењују на часовима српског језика да би добили позитивну оцену, а не да се њоме служе у свакодневној комуникацији примерено одређеним језичким ситуацијама.

5.3. Закључак о нормативним аспектима културе писменог изражавања средњошколаца

Стандардни српски језик представља функционално разрађен и јединствен систем. Попут сваког система и у комуникативном систему постоје правила, односно норма које се говорници морају придржавати. Норма је својствена сваком језичком идиому и чине је унутрашње законитости одређене структуром и системом језика. Дакле, норма је регулатор језичког развоја.

Постулати норме српског језика изучавају се и требало би да буду научени током основношколског и средњошколског образовања. Један од основних образовних циљева наставе српског језика односи се на упознавање и усвајање нормативних могућности језика, а исход ове наставе је усмерен, преваходно, на практичност и примењивост овог знања у свакодневној формалној и неформалној комуникацији, односно примењивање овог знања у складу са захтевима одређене комуникативне ситуације.

Упркос, чини се, веома сврсисходним задацима и циљевима наставе српског језика, како налази нашег истраживања показују, ученици III и IV разреда средњих стручних школа и гимназија често не примењују стандарднојезичку норму у области правописа и синтаксе. Штавише, анализа корпуса указује на то да су средњошколци неретко занемаривали норму српског језика и да су показали недовољно развијено знање и умешност да примене прескриптивна правила из ових области.

Колико средњошколци познају српски језички стандард можда најбоље показује податак да ниједан ученик завршних разреда средње школе није одговорио на сва питања у правописном тесту и у упитнику не одступивши ниједном од стандарднојезичке норме. Такође, квантитативни показатељи упућују на то да не постоји суштинска разлика између гимназијалаца и ученика средњих стручних школа – иако су у вези са појединим категоријама гимназијалци показали незнатно боље знање – наша, очигледно, утиче

чињеница да се настава српског језика у свим средњим школама у Србији одвија према истом програму. Примена универзалног програма може позитивно утицати на усвојеност градива на општем нивоу, али такав приступ настави може довести и до тога да знање ученика одговара, превасходно, просеку. То би значило да су донекле занемарени образовни стандарди према којима постоји неколико нивоа процене постигнућа ученика у појединим наставним подручјима.

Резултат, који би требало да забрине, указује да су млађи средњошколци остварили боље постигнуће него матуранти. Дакле, што су ближе завршетку формалног образовања, средњошколци ређе примењују прескриптивна правила и показују знање које није довољно функционално.

Како анализа корпуса показује, на примењивање и усвајање ортографске норме у спонтаном писању може утицати и шире друштвено окружење. Средњошколци са подручја новоштокавског дијалекта исказали су релативно устаљено правописно знање, јер су показали сличан ниво познавања ортографских правила на правописном тесту и у текстовима, док средњошколци са подручја старијег штокавског дијалекта не прихватају или нису у довољној мери усвојили правописну норму у свим ситуацијама када се служе језиком. Међутим, на обликовање језичког стандарда у домену синтаксе глаголских облика и синтаксе реченице, као што резултати анализе указују, не мора превасходно утицати говорна/дијалекатска средина, пошто су ученици из градова који припадају старијем штокавском дијалекту показали нешто боље знање од средњошколца из шумадијско-војвођанске дијалекатске зоне. Иако не запажамо да средњошколци показују функционалну примену нормативних правила док пишу своје текстове или то (не)знање исказују у одређеним тест ситуацијама, резултати нашег испитивања сугеришу да се разлике између појединих група ученика не налазе под директним утицајем говорне средине, већ да стицању сврсисходне употребе стандарднојезичких закона највише доприноси настава српског језика. Начин на који је настава језика конципирана у наставном програму, одабир адекватних наставних метода, дидактичких принципа и методичких поступака представља основни услов за ваљано развијање и унапређивање културе изражавања ученика које почива на постулатима стандарднојезичке норме.

Када посматрамо дистрибуцију одговора према испитиваним областима, запажамо да су средњошколци чешће одступали од ортографске и синтаксичке норме, него што су се придржавали њихових прескриптивних правила. Најпре ћемо приказати резултате који се односе на правописну норму.

На нивоу целог корпуса (правописни тест, биографије, школски писмени задаци), средњошколци су најчешће одступали од поштовања норме приликом употребе *интерпункције* и од правила о *спојеном и одвојеном писању речи*, док су нешто ређе занемаривали прескриптивна правила о писању *великог слова* и *скраћеница*, као и правила о *гласовним алтернацијама и односима гласова*. У свакој правописној области појављивала су се одступања којих су се средњошколци доследно придржавали и у тесту и у двама врстама текстова. С тим у вези, можемо говорити о типским грешкама у домену ортографске норме.

У ортографској области *интерпункција* највећи број грешака средњошколци су направили у следећим категоријама:

- 1) необележавање запете у зависносложеним реченицама у инверзији;
- 2) обележавање запете на крају реченица које представљају комуникативне целине и чији завршетак треба обележити тачком;
- 3) писање тачке иза арапског броја када је употребљен као редни број и када не обавља ту функцију;
- 4) употреба узвичника.

Овакав налаз можемо разматрати не само у вези са ортографијом, већ и у контексту ученичког (не)знања о синтакси сложених реченица, јер је очигледно да средњошколци често не умеју да издвоје клаузе у сложеним и у зависносложеним реченицама. Такође, појединим знацима интерпункције средњошколци додају функције. Тако, узвичник у изражавању ученика завршних разреда средње школе осим екскламативне функције, обавља и функцију замењивања целих израза, јер су на крају реченица средњошколци неретко умножавали узвичник да би нагласили њен садржај и да би појачали емоцију коју су њоме желели да искажу. Овакав налаз имплицитно наводи на закључак да кроз показано правописно (не)знање можемо разматрати улогу *лексикологије* у настави српског

језика, односно можемо сагледати колико је лексичко богатство ученика завршних разреда средње школе.

Особине наредне ортографске области – *спојено и одвојено писање речи* – у којој су средњошколци из нашег истраживања показали прилично нестабилно знање најпре се тичу:

- а) писања одричне речце *не* уз глаголе и префикса *не-* уз именице и придеве;
- б) писања сложених и удвојених прилога;
- в) писања предлога (предлошких спојева) и именице, као и предлога и заменице.

Приликом употребе *великог слова* ученици су најчешће неправилно писали вишечлане називе институција, организација и школа и неретко су неправилно писали присвојне придеве властитих имена који се завршавају суфиксом *-ски*. Под утицајем страног језика – највише енглеског, знатан број ученика називе језика и занимања писао је супротно правилима српске ортографије. Премда англицизми највећи утицај врше на лексички систем српског језика, како налаз нашег истраживања показује ни други језички нивои нису заштићени од деловања енглеског језика.

Иако су средњошколци најчешће поштовали прескриптивна правила о *гласовним променама и односима гласова* и о писању *скраћеница*, у овим два правописним областима постоји неколико типских грешака које ученици завршних разреда средње школе нису отклонили до краја средњошколског образовања и које смо запазили у већем делу корпуса.

Изразито је уочљиво да су ученици најређе поштовали српски језички стандард у писању сугласника *x* и то приликом употребе првог лица једнине помоћног глагола *бити* у кондиционалу, писања сонанта *j* (речи у којима се консонант *j* налази између вокала *и-о*), приликом *једначења сугласника по звучности* у префиксалној творби глагола, именица и придева и *упрошћавања сугласничких група* (облици у којима се сугласник *t* налази у позицији у којој се у сагласју са гласовним законима губи). Занимљиво је да су у писању номинатива једнине именица изведених од радног глаголског придева суфиксом *-ац* средњошколци неретко грешили у школским писменим задацима, док је у правописном тесту велики број ученика на правописно допустив начин написао номинатив именице *давалац*. Порекло за исказано нестабилно знање ученика у вези са овом категоријом, али и

шире, можемо потражити у начину на који ученици примењују ортографску норму у тестовном материјалу који је структуриран, односно у спонтаном писању када им у фокусу није искључиво примена правописног знања.

Премда су ретко скраћивали речи, најпре у школским писменим задацима, средњошколци су и у вези са овом ортографском облашћу показали колебљиво знање. Највише је примера неправилног писања општих (домаћих) скраћеница, на пример, *год.*, *итд.*, *тј.* – као и верзалних скраћеница попут: *ОШ*, *ТВ*. Дакле, ученици су грешили у писању скраћеница које су врло заступљене у свакодневној комуникацији, што нас наводи на закључак да је њихово познавање правила и о овој ортографској области недовољно систематизовано и функционално.

У области синтаксе глаголских облика и реченице средњошколци су навише грешили у писању глагола *требати*, јер су овај глагол поред другог глаголског облика уместо у безличном писали у личном облику, као и у писању заменице *свој* када се односи на субјекат реченице. Приликом писања презента глагола *извинити (се)*, у писању императива глагола *савити*, у вези са коришћењем споја *предлог + инфинитив* и споја *предлог + месни прилог* и у писању предлога *с* уз инструментал у ужем смислу, средњошколци су такође показали да пре употребљавају супстандардне облике него оне који су одређени правилима књижевног језика. Даље, анализа показује да обичајна норма има знатно преимућство над кодексом у писменом изражавању средњошколаца и када употребљавају следеће конструкције: 1) *да + презент* у облику футура I; 2) силепсичку синтагму с координацијом двају предлога – *из* и *за*, од којих је један праћен одговарајућим падежним обликом именице док други није; 3) *доћи до + генитив* која је настала у процесу декомпоновања предиката.

Супстандардне језичке конструкције којима су средњошколци давали предност у односу на њихове нормативне еквиваленте неретко се могу чути у свакодневном говору и публицистичком стилу, па би се њиховим, очигледно, значајним утицајем могло објаснити њихово преимућство. Сем тога, поједине конструкције су устаљене у свакодневној пракси и спонтано прерастају у паралелну обичајну норму, нарушавајући примат књижевног језика и његових варијетета. Пошто се укоренење језичке навике најтеже мењају, донекле

је разумљиво што писмено изражавања српских средњошколца показује да нису довољно напредовали у усвајању прескриптивних правила.

Анализа нормативних аспеката културе изражавања ученика завршних разреда средње школе недвосмислено доводи до закључка да није потпуно реализован један од кључних циљева наставе културе изражавања: оспособити ученике да поштују стандарднојезичка правила у писању и развијати код ученика свест о важности поштовања норми књижевног језика. Самим тим је угрожена сврсисходна и стваралачка употреба језика, јер ако се српски стандардни језик не користи у свакодневной комуникацији, настава културе изражавања постаје сама себи циљ и знања која су ученици стекли похађајући је могу бити искључиво у функцији добијања одговарајуће оцене.

Да бисмо превазишли „класичан” ауторитарни приступ реализовању наставе културе изражавања који не доприноси остваривању базичног захтева да се умења и знања из ове наставне области примењују у непосредној животној пракси, неопходно је изменити неколико елемената. Превасходно, нормативни аспекти културе изражавања на које упућују резултати нашег истраживања показују да наставно градиво, популарно названо курикулум, није потпуно усклађено са практичним циљевима наставе културе изражавања и са функционалним знањем ученика. Стога је неопходно изменити и допунити наставни програм у оном делу који се односи на наставу културе изражавања тако да постоје јасна упутства о њеној реализацији, потом је потребно наставу културе изражавања учинити креативнијом, а стандарднојезичка правила проучавати у односу на језик који представља уређени систем. Кроз успостављање каузалних односа међу језичким појавама, поменута правила треба изучавати у контексту језичке стварности и свакодневних језичких ситуација, а не изоловано и парцијално према типовима норме на одређеним језичким нивоима.

VI СТИЛИСТИЧКИ АСПЕКТИ КУЛТУРЕ ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА СРЕДЊОШКОЛАЦА

Стилистички аспекти културе писменог изражавања средњошколаца обухватиће функционалностилске особине и елементе фигуративности и тропизације у биографијама и школским писменим задацима ученика.

Функционалностилске карактеристике испитиване су на корпусу биографија које су ученици писали. Како су ученицима познате карактеристике функционалних стилова, подстилова и појединих жанрова, анализираћемо функционалностилске и жанровске карактеристике биографија, као и морфолошке, синтаксичке и лексичке особине ових текстова. Основни критеријум у овом делу анализе биће критеријум функционалностилске адекватности употребљених конструкција и лексема, док ће помоћни критеријум бити нормативни. Последњи је утемељен на схватању *нормативности* као „комбинацији критерија системности и критерија сврсисходности. Први уважава језичке а други комуникативне и стилистичке законитости” (Ковачевић 1996: 127). Посебну пажњу усмерићемо на оне за биографију нетипична лексичка и морфосинтаксичка средства која су посебно фреквентна и заступљена у великом броју радова, па можемо рећи да представљају општу карактеристику изражавања ученика. Расправа ће, дакле, бити смештена у општи семантичко-прагматички оквир с посебним освртом на функционалностилску релевантност текстова које су ученици писали.

Други део стилистичке анализе биће усмерен на елементе фигуративности и тропизације у изражавању ученика. Корпус чине школски писмени задаци на слободну тему или са тематиком из области књижевности. Основни критеријум је лингвостилистички, а поткритеријуми су формално-структурни и семантички.

Имајући у виду чињеницу да се стилска норма уткива у све нивое језика, као и да је њено функционално раслојавање понекада у спречи са задацима развоја језичке културе, у овом поглављу ћемо се најпре бавити вештинама и способношћу средњошколаца да примењују правила одређених функционалних стилова, да прелазе из једног језичког регистра у други и да се „крећу” у оквирима стилске, односно функционалностилске норме.

Будући да млади чине категорију говорника који су склони језичким иновацијама, у другом делу овог поглавља бавићемо се механизмима стилског оживљавања у текстовима (школским писменим задацима) средњошколаца. Пажња ће бити усмерена на индивидуалну језичку креативност ученика, односно предмет разматрања представљају поступци стилизације: поетизација и тропизација.

6.1. Функционалностилске карактеристике ученичких текстова

У анализи радова средњошколаца поћи ћемо од чињенице да ниједан природни језик у конкретној реализацији није хомоген, већ је сложена и слојевита појава. Никада се не остварује као целовит систем, већ се у зависности од низа околности, а пре свега саодноса друштво–човек–језик долази до врло широког и комплексног разуђивања језика (Тошовић 1991: 7). Језик се раслојава пошто у различитим приликама не употребљавамо иста језичка средства и не говоримо на исти начин. Ово значи да и писано изражавање и говор варирају у погледу инвентара, избора и употребе средстава којима располаже.

Укупност специфичних карактеристика различитих реализација језика чини особености језичких слојева (Радовановић 2003: 166). Сагласно законима који важе за сваки природан језик, и у нашем стандардном језику одвија се, поред процеса раслојавања, и процес обједињава језичких подсистема у језички систем, односно њихово коегзистирање са целином у њеним оквирима.

У овом поглављу анализираћемо функционалностилске карактеристике текстова ученика, имајући у виду да сваки од стилова подразумева специфичну употребу језичких средстава за специфичне сврхе (в. Ковачевић 1996: 124).

Функционална стилистика, као лингвистичка дисциплина, проучава функционално раслојавање језика у облику стилских формација системског карактера, истичући њену усмереност на употребу језика и на анализу функционисања језичког система (Тошовић 2002: 27) и у складу са традицијом руске функционалностилске школе говори о постојању пет функционалних стилова: књижевноуметнички, научни, публицистички, административни и разговорни. Има мишљења да се функционални стил или „језичка

варијанта¹³⁰ дефинише као историјска категорија...” а да је њена егзистенција, заправо, условљена одређеним развојним ступњем друштва који је по правилу обележен настанком књижевног језика (Симић, Јовановић 2002а: 58). Разврставајући стилистику у три паралелне дисциплине: стилистика језика, стилистика говора и стилистика уметничке књижевности, Виноградов утврђује да стилистика језика „проучава историјски променљиве тенденције или облике корелација језичких стилова, одређених комплексом типичних знакова. Ови стилови се обично називају функционалним...” (Виноградов 1971: 13). У једном од последњих тумачења појма *функционална стилистика* Кожина истиче да је то лингвистичка наука која проучава закономерности функционисања језика у различитим сферама општења које одговарају овим или оним врстама људске активности, проучава говорну систематичност функционалних стилова и других функционалностилских врста које при томе настају (Кожина 1983: 25). Краус говори о терминима *функционални стил* и *регистар* (Kraus 1987: 84), а Бајбер и Конрад истичу да се регистри могу дефинисати на било ком нивоу општости – од прозе до методологије у оквиру чланка из психологије (Biber, Conrad 2003: 176).¹³¹

Полазећи од наведених теоријских основа дефинисања функционалне стилистике и функционалних стилова, у првом делу овог поглавља анализираћемо текстове (биографије) средњошколаца који чине корпус истраживања. О функционалним стиливима и о њиховим нормама у раду говоримо придржавајући се устаљене поделе на пет функционалних стилова чији се темељи налазе у руској функционалној стилистици.

6.1.1. Функционалностилске карактеристике у биографијама ученика

Овладавање нормом функционалних стилова представља изузетно висок степен језичке компетенције, односно познавање правила језичке културе на врло високом нивоу.

¹³⁰ Расветљавајући проблем стилске варијације и варијаната, Симић закључује да је „први и основни фактор варијације система у ствари тематска разноврсност језичке комуникације” (Симић 1998: 26). Аутор додаје да функционално–стилистичка варијација језичког система нема стилски промотивну, већ мимикријску улогу: језичка структура мора се прилагодити структури стварности, као и да се ова проблематика обрађује у оквиру тзв. функционалне стилистике.

¹³¹ У англосаксонској литератури термин *регистар* употребљава се уместо термина *стил*. Регистар, према мишљењу англосаксонских лингвиста, представља дистинктивне језичке варијетете, који се разликују с обзиром на ванјезичке контексте и ситуације, нпр. регистар рекламе, науке итд. (Downes 1994: 3509). Овако схваћен регистар врло је близак појму функционалног стила, будући да се наглашава разлика у односу на индивидуално раслојавање језика.

Наиме, примењиво знање из ове области веома је пожељно, јер сведочи о нивоу језичке културе како појединца, тако и друштва у целини. Будући да је општедруштвена брига о језику веома слаба, и да искуства из школске праксе и резултати досадашњих истраживања указују на значајне пропусте ученика у познавању законитости српског језика, као и на константно незадовољавајући ниво језичке културе младих, одлучили смо да анализирамо карактеристике функционалних стилова у текстовима средњошколаца и да утврдимо у којој мери су ученици овладали нормом функционалних стилова.

С обзиром на функционалностилску разнородност корпуса, у анализу стилистичких карактеристика текстова ученика нужно се укључује и функционалностилски аспект, односно нормативни критеријум на основу кога се утврђује функционалностилска адекватност ученичких текстова.

Ученицима је дат задатак да на једном школском часу напишу биографију, како бисмо имали увид у функционалностилске особине таквих ученичких радова.¹³² Задатак је гласио: *Напишите биографију. То може бити ваша биографија или биографија неке друге особе.* Пре него што смо ученицима дали задатак, подсетили смо их на неколико биографија и аутобиографија које су током школовања читали.

Када говоримо о текстовима којима припада биографија, у виду имамо посебан стил такозваних персоналних докумената (Тошовић 2002: 372).¹³³ Биографија се дефинише као *опис живота неке личности, животопис* (в. РСАНУ, Речник српскохрватскога књижевног језика, РМС под *биографија*). Као књижевни жанр, биографија представља „опис живота сваке истакнуте личности, познат од антике до

¹³² Увидом у уџбеничку литературу и у наставне програме за основну и средњу школу (који су важила у време када су ученици који су учествовали у истраживању похађали основну школу), запазили смо да се ученици први пут срећу са термином функционални стил у 7. разреду основне школе, (Правилник за 7. разред), а да се, потом, у II разреду средње школе у оквиру наставе језика њихово знање о књижевнојезичким варијантама и функционалним стиловима проширује и систематизује (Правилник за гимназије и Правилник за средње стручне школе). Имајући у виду ове податке, ученицима завршних разреда задали смо поменути тему из функционалне стилистике с намером да истакнемо прагматичну страну овог методичког садржаја.

¹³³ Биографије посматрамо као жанр административног стила полазећи од тога да су ученици у оквиру редовне наставе изучавали функционалне стилове и њихове жанрове, као и карактеристике датих жанрова. Будући да основношколска и средњешколска лектира укључују неколико биографија које или садрже елементе књижевноуметничког функционалног стила или потпуно припадају књижевности (нпр. Аутобиографија Б. Нушића), ученике смо, дајући упутство за писање биографије, подсетили на ова дела, као и на припадност овог жанра административном стилу. Истакли смо да очекујемо да се њихови текстови задрже у оквирима примарног функционалностилског и жанровског одређења биографије.

данас; у свом историјском развоју биографије су имале различите сврхе и намене – од бележења историјске истине до дидактичке идеализације, од позитивне до негативне пропаганде о одређеној личности, од документарних до уметничких циљева” (Živković i dr. 1992: 89).¹³⁴

Пошто ученици све чешће посежу за тумачењем појмова на интернету, и сами смо потражили објашњење овог појма и уочили да постоје различити сајтови који дају савете како би требало написати биографију, тј. CV, али ни на једном сајту нисмо наишли на тумачење самог појма.¹³⁵ Тошовић под биографијом подразумева „опис у трећем лицу, а под аутобиографијом излагање у првome лицу” (Тошовић 2002: 374).

С обзиром на најочљивије карактеристике ових текстова, у анализи грађе примењена су три критеријума. Први се тиче структуре текстова, други обухвата морфолошка и синтаксичка својства, а трећи лексичка обележја текстова средњошколаца.

6.1.2. Структурне особине биографија средњошколаца

У овом одељку анализираћемо меру и типове усаглашености и(ли) одступања од уобичајене структуре биографије, с посебним освртом на уводне и завршне секвенце текстова и устаљене формулације типичне за овај жанр.

Премда је ученицима експлицитно речено да напишу биографију, средњошколци су чешће писали аутобиографију или одређену врсту молбе за посао, док је знатно мање ученика писало текст у коме су употребили треће лице једнине. На задатак није одговорило 59 (10,1%) средњошколаца.

Ученици су експлицитно, у самим текстовима, наглашавали сопствену неупућеност о томе каква је врста текста биографија и каква је њена структура. Као разлоге због којих

¹³⁴ У РКТ читамо и да су биографије писане после Другог светског рата постале једна од најизразитијих грана академске и политичке индустрије, као и да су новији биографи великих уметника увели веома ригорозне научноистраживачке стандарде (Živković i dr. 1992). Међутим, врсте стандарда аутори не наводе.

¹³⁵ Током реализовања истраживања ученици су нам, у готово сваком одељењу, постављали питања да ли је биографија исто што и CV и колико највише речи могу написати, пошто у енглеском језику, како су они научили, постоји правило да CV не би требало да има више од 700 речи. Њихови текстови су углавном садржали око 400 речи (што одговара једној страници), а било је и текстова који су умногоме превазили овај тзв. стандард и више су личили на писмени састав, него на биографију.

нису одговорили на постављени захтев, поједини ученици, наводили су, између осталог, следеће:¹³⁶

Нисам способан да пишем овако нешто.

Ја не знам форму биографије, не знам на који начин да кренем и о чему да пишем...

Шта је то биографија?

Нисам сигурна шта је биографија и о се у њој ради. Зато не могу да пишем.

Сем тога, одговоре појединих средњошколаца на наш захтев можемо издвојити као примере немара или незаинтересованости да напишу текст:

2 cool 4 school.

Ово ме тако смара.

Нећу да пишем јер ме мрзи.

Без обзира на то да ли су писали аутобиографију, биографију или молбу да буду примљени на посао, текст су започињали, најчешће, податком о имену и презимену, месту и/или времену рођења.¹³⁷ Наводимо неколико примера.¹³⁸

Зовем се Маша Тасић и рођена сам у Београду.

*Моје име је Вук Анђелић из Београда.*¹³⁹

*Зовем се Милена Митровић и рођена сам у Приштини 27. 3. 1992.*¹⁴⁰

Текстови који су писани у сагласности са елементима кореспонденцијског стила садрже, пре личних података, апелативни део *поштовани господине или госпођо*, али друге конститутивне целине типичне за овај подстил административног стила нисмо пронашли. Остали структурни елементи повезани су неустаљеним или релативно

¹³⁶ Сви примери представљају цитате и наводимо их у оригиналу, како су их ученици написали.

¹³⁷ Премда су веома ретки, у корпусу су присутни текстови који започињу само податком о месту у коме и/или времену када је особа о којој је ученик писао рођена.

¹³⁸ У анализираним текстовима ученика има и елемената који су плод њихове маште или фантазије, па ће поједини примери изгледати помало нестварно и непримерено овој популацији ученика. Подразумева се да смо искључиво били усредсређени на употребу језичких средстава у контексту функционалне стилистике, не и на истинитост текстова.

¹³⁹ Конструкција *Моје име је ...* представља преведени англицизам и сврстава се у обличке иновације (Прћић 2004а: 116–118), односно у облике употребљене на нов начин по обичајима енглеског језика, што може упућивати на утицај који овај језик има на културу изражавања ученика.

¹⁴⁰ У синтаксичким конструкцијама средњошколаца запажамо и одступања од ортографске норме и огрешења о правила стандардног српског језика, о чему ћемо говорити детаљније у наредним поглављима рада.

устаљеним формулацијама за овај стил што ћемо даље у раду поткрепити примерима. Тако је завршни део текста садржао, на пример, следеће конструкције:

Волим рад са децом, па се пријављујем за рад у вашој школи.

Надам се лепој и успешној сарадњи са вама.

Осим наведених формулација, запазили смо и колоквијалне конструкције којима су средњошколци експлицитно изражавали лични тон:

Имам велике планове за будућност.

Ако ме примите, нећете се покајати.

Тренирам фудбал и надам се да ћу некада бити познат.

Изабраћу медицину за будућу професију.

За биографију и уопште за административни стил карактеристични су унифициран начин излагања и устаљена структура текста, па можемо рећи да почетни део ових текстова донекле подлеже највећем степену стандардизације. Међутим, овакав начин излагања упућује и на спајање двају подстилова – кореспонденцијског и индивидуално-потврдног подстила, као и на „стилску поливалентност” ових текстова. Јовановић под стилском поливалентношћу подразумева особеност текста одређеног стила да не тежи једном функционалностилском комплексу, већ посеже за фондовима различитих стилова (Јовановић 2010: 283). Размотрићемо у даљем тексту елементе појединих функционалних стилова у анализираним текстовима.

Посматрано са структурног аспекта, већина ових текстова има монолошку форму и исповедни тон. Емоционалност јесте један од фактора ефицијентности, премда није једини (Симић 2000: 233). Међутим, административни функционални стил свакако не одликују врсте стилске транспозиције. Ове карактеристике ученичких текстова показују везу са разговорним стилем.¹⁴¹ Једна од одлика разговорног стила јесте емоционалност „коју говорници показују различитим језичким средствима и чињеница да говорници често

¹⁴¹ У вези са одређивањем појма *разговорни*, односно *колоквијални* стил постоје различита термилошка решења. Симић сматра да је колоквијални стил саставни део књижевног језика, тј. да је један од његових функционалних стилова. С друге стране, под разговорним језиком подразумева комплексну структуру састављену од елемената књижевног језика, дијалекатских речи и других облика који припадају сленгу и жаргону (Симић 1995: 5–6). Катњић-Бакаршић каже да је за разговорни стил карактеристична употреба емоционално-експресивне лексике и да су присутне речи субјективне оцене, док се у колоквијалној употреби запажају и вулгаризми и жаргонизми (Катњић-Бакаршић 2001: 97). Анализирајући ове појмове Кликовац закључује „да се термини колоквијалан и разговоран могу изједначити” (Кликовац 2008: 177).

изричу субјективну оцену у вези са темом разговора” (Klikovac 2008: 164). Насупрот томе, писани начин изражавања је „уздржанији” и у оценама одмеренији. С тим у вези, садржај анализираних текстова удаљава их и од особина писаног изражавања – у коме не би требало да буде толико спонтаности – и од својстава административног стила.

У текстовима средњошколаца преовлађују наративне, неустаљене структуре, у којима испитаник (ученик) казује ствари и ниже догађаје који су се у његовом животу заиста догодили, или су плод његове маште. Најчешће је то формална објективност праћена субјективном тачком гледишта. Уколико један део текста жели да буде наративан, запажа Бал (Бал 2000: 51–52), приповедна инстанца мора да исприча причу... Наиме, у текстовима ученика прожимају се наративно и дескриптивно обликовање грађе, на пример:

Имала сам среће да се родим у центру града, и да ту завршим основну и средњу школу, али такође стоји у мојој биографији да сам имала несрећно детињство.

Волела бих само да могу да одем негде далеко и побегнем од свега.

Прича човека са његовим сином кога је дао на усвајање: „Сећам се, тако, када сам био твојих година да ми је било све потаман“.

Био сам једно време запослен као директор Microsofta. Сада живим у Минхену и имам ланац хотела по целом свету и пара ко блата.

Мој муж је најбољи муж на свету, али поред тога и најлепши. Он кува, пере, чисти кућу и доноси ми доручак у кревет чим види да сам отворила очи.

У слободно време цртам и слушам мјузу.

Требала сам да се родим петнаестак дана раније.

Имала сам три кученцета.

Оваквом структуром текста остварени су процеси транспоновања рационалног у емоционално и стварног у фиктивно. Стиче се утисак да је аутор (ученик) желео да повремено у причу уведе сценско представљање и да самој наратији дода појединости које ће допринети живости саме наративне структуре, што се постиже погодним избором глаголских облика. Чини се да је аутор (ученик) поштовао правила о обликовању школских писмених задатака, односно да је такав начин структурирања текста исувише дуго увежбаван да је постао доминантан без обзира о којој теми би ученик требало да

пише.¹⁴² Шаблонизацији и детерминисаности структуре текстова административног функционалног стила у овим својим радовима ученици нису могли или нису умели да прилагоде композицију текста. Структурирање језичких јединица на неустаљен и спонтан начин одликује разговорни функционални стил који одражава животну реалност и тематски је ограничен онолико колико је ограничено свакодневно општење.

Другу групу чине текстови чија је структура саткана од сувопарног навођења података према редоследу који је варирао од текста до текста, али је суштина „шаблонског” распоређивања језичких јединица остала иста. Наводимо пример типичне структуре:

Име и презиме: Милка Илић

Датум рођења: 24. 10. 1990.

Образовање: средњошколско

Знање језика: енглески

Хобији, интересовања: спорт, мода, путовања, музика, изласци, дружење

Особине: марљива, вредна, упорна, истрајна, спремна да учи

Циљеви: завршити факултет, обићи цео свет

Пример показује да структуру гради низање података, да нема формиране синтаксичке конструкције и да се ради економичности изражавања порука максимално покушава скратити. Премда се структура сажима и због економичности и поузданости информација, њеној форми умногоме доприноси недовољна усавршеност употребе различитих језичких средстава. Овакав начин изражавања везан је и за узоре које ученици налазе у журналистици, односно за новинске часописе и дневну штампу. Заправо, овај начин излагања нагиње ка телеграфском стилу, па с тим у вези можемо говорити о минималној редуванцији која настаје као резултат тежње да се језичка порука сведе на минимум, али уз могућност дешифровања семантичке информације. Такође, ови искази подсећају на сегменте каквог замишљеног, тј. произвољног формулара чији је циљ самопредстављање. Овакви „квазиформулари” могу се пронаћи на интернету, у модним часописима и слично. Њима се обично, у кроки форми, представља нека позната особа (нпр. датум рођења, хороскопски знак, интересовања, навике, особине итд.). „Једино

¹⁴² Поједини аутори сматрају да је нарација или причање друга по честоти јављања у школским писменим задацима, а да је дескрипција најчешћа врста писмених састава (Живковић 1988: 238).

штиво које редовно читају многе девојчице у Србији јесу омладински или женски лиценцирани часописи” (Драгићевић 2012: 70). То су страни часописи који се преводе у Србији и који због лиценце задржавају страна имена. Најпопуларнији часописи чији садржаји успешно закупају пажњу тинејџера јесу: *Joy*, *Cosmopolitan*, *Bravo*, *Bravo girl* и *Ok*. Навешћемо делове неколико текстова из ових часописа који илуструју да је редувантност језичко-изражајних средстава битно својство њиховог стила.¹⁴³

Dress for less: Ne moraš da potrošiš gomilu novca na brendiranu tašnu kad već postoji mnogo jeftinija identična kopija. Predstavljamo ti must have komade za ovo leto i njihove genijalne dvojnike! (Joy, бр. 116, август 2012)¹⁴⁴

Breda Pita ćemo uskoro gledati i u reklamama, jer je kao jedan od najlepših glumaca na svetu nedavno postao i zaštitno lice ovogodišnje “Chanel” kampanje za čuveni ženski parfem “Chanel No5”. Danijel Redklif pokušava da “izađe” iz lika Harija Potera, a Nenad Borovčanin ima odlične planove u vezi s promovisanjem boksa (Joy, бр. 114, јун 2012)

Ništa toliko ne upada u oči kao pogrešna boja ruža na usnama. Srećom, tu je škola šminke, u kojoj ćeš saznati koja ti boja najbolje pristaje! 1. Izuzetno svetao ten Ako imaš bled ten, preporučujemo ti svetlije nijanse ruža. KARAKTERISTIKE TVOG TENA Koža ti je bleđa, a na njoj se mogu uočiti pegice, prirodna boja [...] (Bravo girl, јули 2010)

Ови текстови се одликују фактографијом, специјализованом лексиком – углавном колоквијалном, страном лексиком и лексиком чија је сфера употребе ограничена – као и фамилијарношћу и апострофичношћу. Редуванција и телеграфска структура типичне су за поједине подстилове административног функционалног стила с обзиром на његову природу у којој преовлађују шаблонизираност, стандардизованост и клишеи. Међутим, скучени избор и аутоматизација језичких средстава у публицистичком стилу, како показују и часописи намењени младима, у вези је са језичком модом која „прети” да постане устаљени начин изражавања младих и у формалној и у неформалној комуникацији.

У закључку можемо рећи да, иако смо захтевали од средњошколаца да напишу биографију, већина их је показала да не разликује биографију од аутобиографије, јер је

¹⁴³ Делове текстова из часописа наводимо у изворном облику.

¹⁴⁴ О лексичкој структури језика публицистичког стила и о утицају англицизама на културу изражавања младих говорићемо детаљније у одељку 6.1.4.

знатан број ученика написао аутобиографију или врсту молбе за пријем на посао. Поједини ученици су у самим текстовима наглашавали сопствену неупућеност у то каква је врста текста биографија и каква је њена структура, па су одустали од писања, а поједини средњошколци су одбили да одговоре на задатак јер нису били заинтересовани.

Без обзира на то да ли су писали аутобиографију, биографију или молбу да буду примљени на посао, текст су започињали, најчешће, податком о имену и презимену, месту и/или времену рођења. Већина ових текстова има монолошку форму и исповедни тон, иако за административни функционални стил нису карактеристичне врсте стилске транспозиције. Преовлађују наративне, неустаљене структуре, у којима аутор текста (ученик) казује ствари и ниже догађаје који су се у његовом животу заиста догодили, или су плод његове маште. Најчешће је то формална објективност праћена субјективном тачком гледишта. Шаблонизацији и детерминисаности структуре текстова административног функционалног стила у овим својим радовима ученици нису могли или нису умели да прилагоде композицију текста.

Поједини средњошколци су структуру градили низањем података, без формиране синтаксичке конструкције, а због економичности изражавања, порука је била сасвим редукована, што пре указује на неадекватну умешност ученика да употребе различита језичка средства, него на познавање и поштовање норме стила писања персоналних докумената. Такође, овакав начин изражавања везан је, најпре, за узор које ученици налазе у публицистичком стилу, односно у часописима намењеним младима као и за језичке новитете које средњошколци веома лако и неселективно прихватају.

6.1.3. Морфолошки и синтаксички ниво

У овом одељку анализираћемо употребу морфолошких средстава и синтаксичких конструкција у текстовима (биографијама) средњошколаца. Применили смо нормативни критеријум, будући да смо разматрали употребу морфолошких (граматичких јединица) и синтаксичких облика у односу на норму административног функционалног стила коме биографије припадају. Посебну пажњу, у оквиру морфостилистике, усмерићемо на

дистрибуцију глаголских облика и употребу заменица, а у вези са синтаксостилистиком разматраћемо синтаксу падежних облика и синтаксу реченице.

Премда су традиционална мишљења упућивала на то да морфологија пружа слабе могућности на стилистичком плану (Тошовић 1995: 190), појавом функционалне стилистике показује се да и морфолошка средства имају велики значај у глобалном и функционалном раслојавању језика. Иако Кожина истиче да „средства морфологије за разлику од лексичких имају општу употребу у свим стиловима, жанровима и облицима говора” (Кожина 1977: 128), одређени морфолошки облици се у већој или мањој мери „везују” за поједине функционалне стилове, па их у том контексту овде и посматрамо.¹⁴⁵

Моје име је Милица Митић.

Зовем се Јанко Марковић.

Зовем се Бранко Чордовић и рођен сам у Новом Саду.

*Зовем се Наталија Стаменковић и молим да прочитате моју биографију за
ваш посао.*

Примери указују на персонализацију јер се употребљавају допунски предикатив у номинативу уз презент непрелазног копулативног глагола *звати се* и конструкција *моје име је...*, што није типична карактеристика административног стила који има најмање личних глаголских облика од свих функционалних стилова и у коме се, осим у молбама, жалбама и сл., уопште не употребљава 1. и 2. лице (Тошовић 2002: 363). Осим тога, на смањену „оглагољеност” административног функционалног стила утиче и то што у њему именица чешће преузима функцију глагола (Katnić-Bakaršić 2001: 92), што у текстовима ученика нисмо запазили.

Структура већине биграфија које су ученици писали проткана је различитим глаголским облицима што одступа од стандарда административног функционалног стила, јер је за овај стил карактеристичка номинализација пре него употреба глаголских форми. Склоност ученика да користе глаголске форме изражавања повезујемо са чињеницом да је у разговорном функционалном стилу смањена употреба именица и придева у односу на глаголе. Употреба различитих глаголских облика појачава импресије и доприноси

¹⁴⁵ Тошовић објашњава да се може говорити „о функционалном раслојавању граматичких јединица, али не по систему плус–минус, него по дистрибутивном принципу” (Тошовић 1995: 192) – на пример, један дискурс може имати више облика презента него футура. У складу са овим ставом анализирали смо морфолошку стилематику ученичких текстова.

сликовитој структури текста, па по томе ови текстови излазе из оквира једноставних и типизираних текстова административног функционалног стила. С обзиром на то да су средњошколци већ у конципирању текстова одступили од правила административног стила коме биографије припадају, употреба глаголских облика биће анализирана у контексту њихове дистрибуције у овом функционалном стилу. Такође, имаћемо у виду и чињеницу да коришћење глаголских облика представља један од показатеља функционалностилске интерференције.

Код ученика је најчесталија употреба презента и перфекта, што је у сагласности са истраживања о употреби глаголских облика према коме су ово два најзаступљенија облика када се посматра њихова општа фреквенција (Тошовић 1995: 425). Транспозиција у пољу претериталности није широка, јер ученици употребљавају најчешће перфекат.¹⁴⁶ Премда је перфекат најчесталије глаголско време у књижевноуметничком стилу (Тошовић 2002: 197), његова употреба је појачана и у публицистичком стилу, који има веома снажан утицај на језичку културу младих.¹⁴⁷ Кожина (1977: 175) наглашава да перфекат у административном стилу има значење подвучене констатације, али у биографијама ученика има, превасходно, наративну функцију, на пример:

Срећа ме целог живота пратила.

За свој осамнаести рођендан сам частила себе журком.

Живео у Београду, већи део живота провео у Земуну, малом граду покрај Дунава.

Земун није општина. То сам одувек знао.

Премда сам знала да за рад у вашој фирми није претерано потребан кадар за који ја планирам да се школујем, ипак ћу да покушам.

Шта да кажем, био сам млад и луд.

Учествовала на окружном такмичењу из историје и освојила четврто место.

Освојила сам прво место на такмичењу из песништва.

¹⁴⁶ Премда се у основи наше морфостилистичке анализе налазе закономерности фреквенције, ипак истичемо да ни у једном анализираном тексту нисмо запазили облике имперфекта и плусквамперфекта, што може указивати на то да популација млађих говорника савременог српског језика не употребљава ова два глаголска облика.

¹⁴⁷ Уколико посматрамо општу фреквентност глаголских облика у српском језику, запажамо да трећина учесталости појављивања припада перфекту (Тошовић 1995: 420).

Деда ми се бавио пејзажном архитектуром, отац ми се тиме бави, а и ја ћу да упишем архитектуру.

Добар сам познавалац енглеског језика с обзиром да сам две године живела на Новом Зеланду и ишла у Америку на једномесечни курс.

Ученици користе различита значења перфекта: индикативни, релативни и крњи перфекат, мада преовлађује његова употреба у основној функцији. Посебну улогу у обликовању приповедне структуре у овим текстовима има крњи перфекат, на пример:

Учествовала на окружном такмичењу из историје и освојила четврто место.

Живео у Београду, већи део живота провео у Земуну, малом граду покрај Дунава.

Био учесник Мајске скупштине 1843. године, након које је отишао у Пешту и Беч на студирање.

Основну школу завршила на Новом Београду, а средњу у Земуну.

У првом примеру *Учествовала на окружном такмичењу из историје и освојила четврто место* – радни глаголски придеви *учествовала*, *освојила* јесу облици крњег перфекта са индикативним значењем, јер се радња одређује непосредно према времену саопштавања. Крњи перфекат истог значења уочавамо и у последњем примеру *Основну школу завршила на Новом Београду, а средњу у Земуну*, у коме је облик *завршила* редукован из потоњег дела конструкције. У другом примеру облици *живео* и *провео* представљају крњи перфекат чије је значење релативно, што показује његов наративни карактер. Такав крњи перфекат запажамо и у глаголском облику *био* у примеру – *Био учесник Мајске скупштине 1843. године...*

Несумњиво је да крњи перфекат има изражен стилски потенцијал (Тошовић 2002: 204). Међутим, реализовање ове његове могућности очекујемо у разговорном или публицистичком стилу, али не и у административном, будући да је административни стил *номинални* стил и „да је број глагола додатно смање”, а постојећи глаголи су ређе у форми глагола (Катнић-Бакаршић 2001: 92). Као један од три основна семантичка елемента овог облика, уз релативност и резултативност, истиче се експресивност, јер овај глаголски облик представља уживљеност аутора у ситуације које излаже, што се за облик с

помоћним глаголом не може рећи (Стевановић 1974: 621–622). Даље, крњи перфекат се не употребљава у приповедању било које врсте, јер има наглашену експресивну функцију. На осетнију експресивност крњег перфекта указује и И. Грицкат која констатује да он има две стилистичке вредности: а) изражавање статичности; б) наглашеност у исказивању глаголске радње (Грицкат 1954: 197–198). Ове вредности крњег перфекта веома су изражене у анализираним текстовима средњошколаца. Овај глаголски облик се преваходно употребљава у нарави, што упућује на то да текстови ученика одступају од норме административног стила и његових подстилова којима приповедање није својствено и за који нису карактеристични елиптични облици као у разговорном стилу. Дакле, на основу садржаја исказа у којима је крњи перфекат заступљен, можемо закључити да су средњошколци његовом употребом желели да постигну и извешан степен објективности у казивању, односно да таксативно наведу одређене чињенице. Очито је да у таквим реченицама нема емоционалности, што показује да их је језички осећај упућивао на овај облик као на средство којим се може остварити „неутралност” у представљању.

Облике презента средњошколци су, такође, често користили. Презент је далеко најфреквентнији глаголски облик административног стила, јер има јаче изражену прописивачку функцију, али у анализираним текстовима, како примери показују, ову основну функцију не обавља због нагињања аутора ка приповедању.

Имам два брата и сестру. Живим у Темерину. Студирам економију. Ускоро издајем свој нови CD. За неколико дана се селим код дечка. Свирам клавиру. Обожавам да се смејем и глумирам. Поседујем више диплома и сертификата о завршеним курсевима енглеског језика и коришћењу рачунара. Говорим два страна језика. Волим само себе и никога више. Лако успостављам контакт са другим људима. Године 2007. добијам понуду за посао у Прагу где остајем до 2009. Има већ 8 дана како не излазим из свог стана. Надам се да ћете бити задовољни мојом биографијом. Сматрам да сам права особа за такав посао.

Слично перфекту, ученици употребљавају презент у различитим функцијама у реченици – као индикативни, релативни и модални презент. Такође, преовлађује употреба индикативног презента, али осим њега (*Имам два брата и сестру. Живим у Темерину*), у примерима запажамо и индикативни квалификативни презент (*Говорим два страна језика*).

Лако успостављам контакт са људима. *Поседујем* више диплома и сертификата о завршеним курсевима енглеског језика и коришћењу рачунара. *Волим* само себе и никог више). Премда се презент јавља много чешће у језику дневне штампе (Тошовић 2002: 327), у анализираном корпусу презент је присутан више него што би се очекивало с обзиром на жанр коме би текстови требало да припадају.

Следећи примери упућују на то да ученици употребљавају и наративни презент,¹⁴⁸ међутим, знатно ређе него индикативни. Када сам био твојих година *одем* код деде на село и *посматрам* наше непрегледне пољане. Године 2007. *добијам* понуду за посао у Прагу где сам остала до 2009. Након тога *уписујем* ваздухопловну академију и *селим се* у главни град, Београд. Према мишљењу М. Стевановића, релативни презент је најчешћи у приповедању (Стевановић 1967: 21). Наративни презент доприноси живости и сликовитости казивања, што је одлика разговорног функционалног стила, док се такав презент готово уопште не користи у административним текстовима.

У текстовима је заступљен и презент употребљен ван апсолутне временске ситуације, односно презент за будућност, на пример:

За неколико дана се селим код дечка.

Ускоро издајем свој нови CD.

Релативна и модална употреба глаголских облика присутна је у исказима у којима су ученици тежили да што јасније искажу лични став. Субјективни однос говорног лица према процесу који се глаголским облицима изражава и којим се модус дефинише стално је присутан у језику и има посебно широку примену у разговорном стилу.

Теорија индикатива и релатива почива на два момента – то су моменат говора и моменат вршења радње. Поред односа ових двају момената, успоставља се и однос момента вршења радње према моменту референције (Танасић 1996а: 22). У опсежној студији о употреби садашње референцијалне и неререференцијалне радње у савременом српском стандардном језику наводи се, између осталог, и то да би требало „очекивати да се неререференцијално употријебљени глаголи чешће јављају у функционалним стиловима који се одликују већом апстрактношћу...” (Танасић 1996а: 37). С тим у вези, у корпусу смо

¹⁴⁸ Уколико посматрамо презент са становишта глаголског вида онда „историјски презент није исто што и приповедачки: а) јер у приповедном тексту презент за прошлост по правилу има онај вид који одговара тематском садржају, док је историјски склон перфективном виду” (Јовановић 2009б: 157).

анализирали садашње глаголске радње према критеријуму референцијалност/нереференцијалност.

Како примери показују, средњошколци су презент у својим текстовима исказивали и референцијалним и нереференцијалним садашњим радњама.

I Садашње референцијалне радње:

Толико... Сада *знате* све о мени и молим вас прими те ме!!!

Данас *пуним* 18 година.

Сада *пада* киша, а у мени је ионако све сиво...

Сада *осећам* да смо баш блиски.

Анализирани примери показују да су ученици, углавном, уз глагол у облику презента употребљавали прилошку одредбу са значењем временске локализације глаголске радње. Временски прилози *сада* и *данас* имају функцију да укажу да се презентом исказују садашње референцијалне радње, јер „локациона идентификација времена у ствари значи именовање временског одсјека у коме се остварује радња именована глаголским обликом, другим ријечима – она представља именовање момента референције” (Танасић 1996а: 41). У анализираној грађи нисмо пронашли уз глагол у презенту друга језичка средства која се јављају у функцији временске локализације садашње референцијалне радње.

II Средњошколци су нешто чешће исказивали садашње нереференцијалне радње, на пример:

Тренирам аеробик сваке недеље.

Сваког лета *идемо* на море код моје тетке.

Стално *учим* нешто ново.

Илазим само викендом.

Гледам тв и *четујем* на Нету.

Када *помислим* на оно што ме чека за месец дана, побегла бих далеко од свега.

Кад *упишем* жељени факултет, купујем кола.

Може се запазити да се у текстовима средњошколаца јављају просте, независносложене (саставне) и зависносложене (временске) реченице у којима је садашња радња нереференцијално представљена. Будући да је употреба садашње нереференцијалне

радње карактеристична за готово све функционалне стилове (Танасић 1996а), употреба овог облика презента у анализираним текстовима представља један од показатеља њихове функционалностилске интерференције.

За биогарфију (и административни стил уопште) неуобичајено је фреквентан потенцијал, на пример:

*Овом приликом би волела да нађем посао. Желела бих да нађем посао везан за моју струку. Желео бих да радим у некој страниј фирми. Желео би да нађем посао. Волео би да нађем неки добар ФК у коме ћу да играм фудбал. Планирам да завршим студије у року да би могао да се посветим учењу новог страног језика. Једва чекам да завршим средњу школу да би отишао на факултет. Волео бих да се преселим једног дана негде изван Новог Сада где бих могао да се остварим као но финално *x* (би уместо бих).¹⁴⁹ Ово је такође ознака неформалности јер такавекономиста и информатичар. Прва два разреда основне школе сам завршила у Книну, да би школовање наставила у Београду. Желела би да направим преокрет у медицини. Волела бих када би у некој другој установи могла да нађем мир за којим толико трагам. Душа би ми била на месту и лепше би се осећала.*

У српском језику модални глаголи нису тако дистинктивни у односу на остале чланове глаголског система, немају самостално лексичко значење, а у семантичком погледу потенцијал обухвата појмове нужности и могућности, као и динамичке способности. Лични став према још нереализованим процесима означеним глаголом најнедвосмисленије се изражава глаголским начинима (Стевановић 1974: 701). У вези са тим, примећујемо да средњошколци често у тексту који пишу износе посебан став, увереност, али и бојазан која иде заједно са претпоставком, као и да превасходно желе да истакну лични тон. Даље, примери показују да ученици неретко¹⁵⁰ у првом лицу употребљавају облике потенцијала са аористом помоћног глагола у коме је изоставље

¹⁴⁹ У сагласности са нашим налазом је истраживање најчешћих и типских ортографских и ортоепских грешака при учењу и усвајању глаголских облика српског језика у вишим разредима основне школе које указује да су ученици „правили много грешака, и то пре свега неправилном употребом помоћног глагола. Истраживање је показало да половина употребљених облика потенцијала није имала добро одабран облик помоћног глагола” (Брборић 2011: 94).

¹⁵⁰ Анализом корпуса установили смо да је трећина ученика грешила у употреби помоћног глагола у првом лицу потенцијала и да у томе предњаче ученици са говорних подручја која нису део шумадијско-војвођанског дијалекта.

облик потенцијала често припада разговорној норми. Као једну од појава које припадају стилу свакодневног општења поједини аутори бележе управо „облик потенцијала само са речцом *би*” (Симић, Јовановић 2002а: 247)¹⁵¹ што потврђује да је утицај псеудонорме, односно разговорног стила прилично снажан без обзира на то што је у питању врста текста која таквој норми не подлеже и што се остварује у језичком медијуму (писаном) у коме би ученици морали да примењују нормативну регулативу стандардног српског језика. Разлоге због којих је све израженија учесталост, како примери потврђују, нестандардног облика потенцијала можемо потражити на једној страни у недовољном познавању стандарднојезичке норме и недовољној заинтересованости ученика за њу. Са друге стране, можемо закључити да је уплив особина разговорног стила и свакодневне језичке праксе веома велики, због чега образац употребе потенцијала у сагласју са псеудонормом има преимућство.

У сфери временског модуса у анализираним текстовима фреквенцијом се истиче и футур I, на пример:

Надам се да *ћу* у томе *успети*.

Ко зна, можда *ћу да стигнем* и до Вимблдона.

Ваљда *ћете да ми пружите* прилику да се докажем.

Вероватно *ће се* Милица Брашанин *удати* за мене.

Можда *ћу да утишем* факултет Безбедност а можда и Правни.¹⁵²

Ово глаголско време је веома погодно за исказивање личног става говорног лица, па је стога више заступљено у разговорном стилу него у другим стиловима. Модалну обојеност футуру I даје језичка ситуација, модалне речце, изрази и модални глаголи. У нашој грађи модалност овог глаголског времена откривају најчешће модалне речце *ваљда* и *можда* чија је основна функција да истакну лични став субјекта. Ове речце у први план

¹⁵¹ Аутори истичу да је језички слој у коме се ова појава и сличне појаве одвијају разговорни или колоквијални стил и да „тај слој представља домен кореспонденције књижевног језика са дијалекатском основицом. И нема сумње да се у тој основици одвијају такође стандардизацијски процеси, чак и онда када их норма не акцептира, а граматичари потискују из употребе” (Симић, Јовановић 2002а: 248).

¹⁵² У текстовима ученика, као што примери показују, често смо наилазили на футурске конструкције са секвенцом *да + презент*. О овој појави детаљније смо говорили у поглављу под називом *Стандарднојезичка норма и нестандардни идиоми у писменом изражавању средњошколаца*.

истичу говорника и указују на неки његов однос те тако реализују категоријално значење модалности које је, најчешће, својство разговорног стила.¹⁵³

Временско укрштање анализираних текстова удаљава од административног функционалног стила. Наиме, запажа се веома приметна разлика у употреби временских облика по стиливима, која даје за право да се сматра како функционисање тих језичких елемената представља параметарно обележје сваког стила (Кожина 1972: 155). Међутим, у случају предмета нашег истраживања, временско умрежавање пропорционално је недовољном познавању различитих језичких поткодова и тешком прелажењу са једног поткода на други.

Заменице. Смањено уопштавање и појачана конкретизација као и израженија употреба заменица представљају још једну карактеристику ученичких текстова. Пажњу ћемо усмерити на присуство заменица, посебно заменица првог лица, чија се већа фреквентност налази у разговорном стилу, док административни стил одликује деперсонализација и честа употреба 3. лица у неодређено-личном значењу.

Осим у, условно названо, уводној реченици, ученици су и унутар текста започињали своје мисли личном заменицом првог лица, која је у текстовима доминантнија у односу на друге личне заменице, а неретко су користили и њене енклитичке облике.

Ја сам особа пуна самопоуздања.

Ја сам главна тема оговарања.

А једна од ствари које *ја* обожавам да радим кад сам кући је *chatovanje* на *facebooku*.

Мрзим људе који су себични каква сам с времена на време *ЈА!*

Ја сам особа која се сигурно разликује од других што ми је веома битно.

Ал' оно брате писмен сам *ЈА!*

Ја први пут осећам шта значи бити срећан.

Ја себе сматрам вредним паметним и имам пуно искуства.

Примери показују да су ученици желели да истакну персоналност и да су се служили оним језичким средствима која појачавају лични тон, па је разумљиво релативно

¹⁵³ Лексичко значење речца обједињују компоненте два типа категоријалних значења, на основу чега се издвајају две групе ових јединица. Једну групу организују компоненте категоријалног значења модалности, а другу компоненте категоријалног значења логичких односа (Ристић 1992: 158).

надмоћно присуство личне заменице *ja*. Штавише, у последњем примеру као да ученику није било довољно наглашавање особености употребом личне заменице сваког лица,¹⁵⁴ на пример: *Ja себе сматрам вредним паметним и имам пуно искуства*, већ се у функцији појачавања личног тона испред личне заменице заменицесваког лица изриче лична заменица првог лица једине. Осим морфолошких средстава, израженој индивидуалности доприносе и графичка средства, односно истицање великим словима. Међутим, оваква слобода у писању не корелира са нормом административног функционалног стила.

Мада су у примерима *Мрзим људе који су себични каква сам с времена на време JA!* и *Ал' оно брате писмен сам JA!* велика слова последње речи и узвичник на крају реченице написани на правописно недопустив начин, њихова улога је значајна уколико се посматра са стилског аспекта, јер се изражавање емоционалности појачава графичким обележјима. Међутим, непоходно је нагласити да су ово примери који јасно показују какав су однос поједини средњошколци имали према захтеву да напишу текст, али, донекле, и према школи уопште. Заправо, пре бисмо их могли сматрати неозбиљним и шаљивим исказима, него што има основа да у њима трагамо за одступањем од норме административног функционалног стила.

Добро је познато да се одговарајући облик присвојне заменице сваког лица *свој* мора употребити ако треба означити да нешто припада субјекту реченице,¹⁵⁵ односно субјекту исте просте реченице у којој се налази и заменица. Међутим, не само у свакодневном говору, већ и у медијима, посебно штампаним, налазимо синтаксичке конструкције у којима је ова присвојна заменица супституисана посесивним придевским заменицама 1. 2. или 3. лица. Да ли под утицајем колоквијалног или публицистичког стила, или због недостатка вежби на часовима културе изражавања, средњошколци неадекватно примењују присвојну заменицу сваког лица, што показују следећи примери:

Највише волим *мог* брата и не знам шта бих без њега.

Сматрам да бих могао да радим посао у *мојој* струци и да бих се сасвим

¹⁵⁴ Већина анализираних текстова показује да је аутор/ученик инсистирао на недвосмислено израженом субјективитету. С тим у вези, лична заменица сваког лица не може потпуно да задовољи ову тежњу ученика, јер се не употребљава у служби субјекта у реченици.

¹⁵⁵ У језику се среће употреба ове присвојне заменице и „ван функције означавања субјекта”, и за њену употребу „није битан граматички субјекат или боље рећи граматички предикат у реченици него субјекат, односно радња, стање или расположење с којим присвојна заменица стоји у ближој вези” (Стевановић 1981: 283–289).

добро снашао.

Шта више да вам кажем о *мом* животу.

Имам осамнаест година и веома сам оптимистична у поглед *моје* будућности.

Немам намеру да одустанем од *мојих* идеја.

Међутим, наишли смо на супротну појаву што потврђује следећи пример: „По мишљењу *својих* другара сам ОК другарица, ведра, насмејана, пуна хумора СТАЛНО!” Наместо присвојне заменице сваког лица – *својих*, пошто субјекат није исказан у истој реченици у којој је заменица, требало је да ученица напише генитив множине присвојне заменице првог лица – *мојих*.

Иако се правило о једнаком субјекту не сме примењивати строго формално, у наведеним примерима¹⁵⁶ није требало облицима посесивне заменице 1. лица исказати повезаност између субјекта и заменице. С тим у вези, запажамо да није у питању деликатан контекст или стилски моменат, већ да ученици нису ово граматичко правило савладали током основношколског образовања, а да су своје (не)знање учврстили у средњој школи.

Показатељ релативно тешког „прелажења” из једног језичког регистра у други представља и интензивно коришћење датива енклитичког облика личне заменице првог лица. Ученици ову заменицу најчешће употребљавају у функцији посесивног и етичког датива, двеју врло сродних појава. Ови облици датива јесу особине разговорног језика, које срећемо и у књижевном језику, али углавном у говору појединих ликова. Међутим, у интелектуалном стилу, та је особина ретка.

Рођена у Јагодини живим у селу, јер је много боље верујте *ми*.

Ја сам добро, а надам се да сте *ми* и ви.

Хобији су *ми* трчање, јога и дописивање на интернету.

Иако сам живео у метрополи, живот *ми* беше празан.

Омиљена књига *ми* је „Записи из подземља” истоименог писца.

У тим романима ја највише проналазим себе и захваљујући њима *ми* је живот

¹⁵⁶ Све дате примере у вези са огрешењем о граматичку норму о употреби присвојне заменице *свој* пронашли смо у текстовима ученика IV разреда. Овај податак може указивати на то да је знање које ученици стичу на часовима српског језика пре декларативно, него што је функционално.

много лепши.

Примери потврђују доминацију разговорног стила у овим текстовима. Међутим, указују и на то да ученици нису у стању да преимућство једног облика замене другим језичким средствима сходно комуникативној ситуацији. Уместо посесивног датива *хобији су ми...*, *живот ми беше празан*, *омиљена књига ми је...*, и *захваљујући њима ми је живот много лепши*, могла је бити употребљена присвојна заменица првог лица једнине, односно множине *моји*, *мој*, *моја*. Конструкција *омиљена књига ми је...* представља устаљени израз који је из разговорног језика пренет у писани језик и који се у тој форми усталио. Остали примери, потврђују одступање од елемената административног стила, јер је у питању тзв. датив узречица који је особина разговорног језика (Пецо, Станојчић 1972: 60). Последња синтаксичка конструкција јесте још један пример нарушавања норме појединих функционалних стилова, али је и показатељ значајног одступања од правила језичке културе и граматике стандардног српског језика. Овај пример је преузет из колоквијалног језика и често се може чути у говору младих. У реченици *Кренуло ме у животу, ја сам дете среће* погрешно је употребљен падеж енклитичког облика личне заменице. Уместо датива *ми*, употребљен је акузатив *ме*.

О степену и осталим типовима нарушавања прескриптивних правила језичке културе и синтаксе стандардног српског језика говорили смо у претходним поглављима. У овом одељку можемо закључити да је нарушавање језичке веома често комбиновано са нарушавањем функционалностилске норме, на пример:

Завршавам III Београдску гимназију *одличним успехом*.

Умем да радим *са свим програмским језицима*.

Живим сама са приходима које добијам од часова француског језика...

Због немогућства финансија, *немогу наставити са студијама*.

Био сам *кратак са временом* иначе би било опширније.

Желим да успем у животу *са својим циљевима*.

Без обзира на мењање места боравка, *настављам са плесом*.

Говорници српског језика често изостављају предлога *с(а)* у инструменталу, односно јавља се дилема када треба употребити инструментал оруђа, а када социјатив који се од првог облика инструментала разликује по томе што се јавља искључиво са овим

предлогом. Анализирани примери показују да ученици греше у писању, односно изостављању овог предлога, јер у текстовима средњошколаца неретко уз инструментал у ужем смислу стоји предлог *c(a)*. Ову појаву Стевановић повезује са свакодневним говором и говором градских средина (Стевановић 1974: 462). Реченица Умем да радим *са свим програмским језицима* уместо предлошко-падежних конструкција са предлогом *са* требало је да има глагол и објекат у акузативу: Умем *да користим све програмске језике*. Конструкција *Био сам кратак са временом иначе би било опширније*, показује употребу поменутог предлога у колоквијалном језику, па би исправније било да је ученик написао, на пример, *Нисам имао довољно времена иначе бих више написао*, што подразумева да је уместо предлошко-падежне конструкције употребљен глагол и његове допуне (у овом случају објекат). Да у писменом начину изражавања средњошколаца (мада верујемо да је слична ситуација и у њиховој говорној култури) превагу има именица, показују и последња два примера. Конструкције *са својим циљевима и настављам са плесом* требало је да замене: а) изрична, односно жељна реченица која је допуна управног глагола *желим ...да остварим своје циљеве* и б) реченица *настављам да похађам часове плеса*, јер први део конструкције *Без обзира на мењање места боравка...* садржи конкретизатор¹⁵⁷ који упућује на координативни однос, због чега би други део исказа требало да садржи управни глагол координативне реченице. Међу наведеним примерима уочавамо да је предлошко-падежна конструкција *са + инструментал* заменила правилан спој *од + генитив – живим сама од прихода које...* што потврђује да ученици не разликују сасвим инструментал средства од социјатива. Анализа показује да ученици најчешће употребљавају предлошко-падежну конструкцију *са + инструментал* уместо конјункцијских или субјункцијских структура не водећи превише рачуна о значењу самог падежа и семантици управног глагола. Синтагма са предлогом *са* често мења реченицу. С друге стране, пазећи да не употребе „сувишно” *c(a)* ученици га изостављају у случајевима у којима је предлог неопходан. У реченици *Завршавам III Београдску гимназију одличним успехом* прилошка

¹⁵⁷ Значење везника може бити прецизирано помоћу конкретизатора, односно „речи и скупова речи које се додају везницима и којима се обележава конкретни изглед односа обележеног вишезначним везником... Типичан начин конкретизовања зависних везника, који води формирању саставних везника, јесте спој многозначних везника са предлошко-падежним конструкцијама: у виду тога, без обзира на то што, с циљем да...” (Симић, Јовановић 2002б: 826).

синтагма морала је гласити *са одличним успехом*, будући да је реч о пропратној особини, а не о оруђу или средству радње.

Глагол *одрадити* последњих неколико година, како поједини аутори сматрају (Кликовас 2008; Стипчевић 1997), чешће се употребљава него раније. Разматрајући семантички и социолингвистички аспект овог глагола Д. Кликовац запажа да је до пре десетак година употреба глагола *одрадити* била актуелна у време када су се дани викенда и државних паразника легално спајали да би се добио дужи одмор, а потом је те радне дане требало надокнадити, на пример: *У суботу одрађујемо онај дан када нисмо ишли у школу* (Кликовас 2008: 267). Стипчевић примећује да „сада сви *одрађују* нешто уместо да *раде* или *ураде*” (Стипчевић 1997: 2). Нешто оштрији став према коришћењу глагола *одрадити* налазимо код Прћића који сматра да је употреба овог глагола у смислу *урадити* погрешна и повезује овај глагол са „немарним функционалним стилем – хибридном творевином којом се користе пре свега млађи људи у градској средини и у којој доминира мешавина популарног, ђаскачко-опуштеног и публицистичког стила” (Прћић 2004б: 297). У текстовима средњошколаца налазимо потврду да је овај глагол проширио свој семантички потенцијал и да је добио и значења која лексикографи претходно нису забележили, што ћемо илустровати следећим примерима:

Када напуним осамнаест година, прва ствар коју ћу *одрадити* јесте учлањење у одређену политичку партију.

Надам се да ћу добро да *одрадим* пријемни.

Одредила сам неколико изложби у различитим галеријама свог града.

Радила сам 6 месеци у приватној апотеци и имам апсолутно *одрађену* праксу.

Попут бројних глагола у српском језику, глагол *одрадити* настао је префиксалном творбом глагола, односно композицијом префикса *од-* и имперфективног глагола *радити*. У РСАНУ налазимо следећа значења овог глагола (РСАНУ, s.v. *одрадити*):

одра́дити **И.** **1.** *радом надокнадити (дуг, зајам и сл.), одужити радећи. 2. а. урадити, обавити извршавајући своју радну обавезу.* – Најпре је требало дочекати да рат пређе у успомене. /Затим/ одрадити свој део обнове и изградње земље (Сарајл. И. 1, 156). **б.** *провести извесно време радећи. 3. стећи радом, зарадити.* – Имам нешто, јер сам то одрадио (Р–К 2). **4.** (некога) шатр. *сексуално искористити, обљубити.*

Глагол *одрађивати* има лична значења (РСАНУ, s.v. *одрађивати*):

одрађивати **1.** *радом надокнадити (дуг, зајам и сл.), одужити радећи. 2. а. обављати, извршавати (неку делатност, неки посао); радећи изводити нешто.* – Фратар проповједа једноличним гласом, одрађује задатак, и помало успављује народ (Калеп. 6, 36). **б.** заст. *обрађивати, обделавати. 3.* нераспр. *стицати радом, зарађивати. 4.* разг. *радити (обављати) неки посао како не треба, лоше.*

У првом примеру уобичајеније би било да је ученик написао да ће се *најпре учланити...* Уместо пунозначног глагола *учланити се* ученик је употребио декомпоновани предикат *одрадити учлањење*. Чињеницу да је глагол *одрадити* постао део општег жаргона и да се употребљава из манира потврђује трећи пример, јер се изложбе могу *организовати* или *се на њима може излагати*, али не и *одрадити*. Слично првом наведеном примеру, уместо пунозначног глагола *организовати* или *излагати*, ученик је употребио декомпоновани предикат *одрадити изложбу*. У последњем примеру пасивну синтагму *одрађену праксу* требало је заменити неком реченичном конструкцијом која би мање подсећала на колоквијални стил, на пример: *обавила сам праксу у целости*. Примери показују да је дошло до укрштања перфективног и имперфективног глагола, па се глагол *одрадити* употребљава са значењем глагола *одрађивати* – *обављати, извршавати (неку делатност, неки посао); радећи изводити нешто* (РСАНУ, s.v. *одрађивати*). У овом случају прагматично значење је усмерено на истицање перфективности, при чему они са истанчаним језичким осећајем могу препознати негативну квалификацију, на шта упућује објашњење лексеме *одрађивати* у разговорном стилу: разг. *радити (обављати) неки посао како не треба, лоше* (РСАНУ s.v. *одрађивати*).

Глагол *одрадити* може се употребљавати без специфичног значења наместо глагола *урадити, завршити, обавити*, што показују и реченичне конструкције средњошколаца. Чињеница да примери нове употребе глагола *одрадити* потичу углавном из колоквијалног језика који је пренесен у штампу или дословно или у виду парафраза, још једном потврђује да редњошколци најчешће узор за културу писменог изражавања налазе у овим функционалним стилевима.

У текстовима ученика приметна је веома фреквентна употреба предлога *по* са дисперзивним значењем, на пример:

Добијао сам доста награда *по ликовним конкурсима...*

Поседујем возачку дозволу и пасош, тако да сам у могућности да радим *по терену*.

Што се тиче вечерњих излазака више волим да шетам са девојком, него да идем *по дискотекама*.

Пуно времена сам провео *по библиотекама*.

Једно време је била кафанска певаљка *по околним селима...*¹⁵⁸

На летњим распустима сам обично радио *по кафићима*, као конобар или шанкер...

Предлог *по* ученици су употребљавали у предлошко-падежним конструкцијама у којима су се могли употребити и други предлози (*на, у*). Употребом предлога *по* у датом типу конструкција наглашава се „распршеност ентитета на локализатору” (Klikovac 2006б: 240) или „заузимање више места исте врсте” (Исто: 241). Другим речима, средњошколци употребом предлога *по* истичу, на начин примеренији разговорном функционалном стилу, бројност локализатора (нпр. *идем по дискотекама*).¹⁵⁹ Додатно, у овим примерима можемо регистровати сиромаштво при избору глагола кретања, јер ученици најчешће користе облике глагола *ићи*.

Још једну особину колоквијалног стила налазимо у употреби предлога *од* и именице у генитиву у функцији наглашавања, односно непотребног експлицирања уместо једноставног изрицања правог објекта у реченици. Наводимо неколико примера:

Од језика говорим шпански и енглески.

Говорим од страних језика енглески и немачки.

Од школе родитељи поседују: мајка средњу, отац основну.

¹⁵⁸ Синтагма *кафанска певаљка* очигледно има негативну конотацију и стилски је маркирана. Њена употреба наговештава однос ученика према оваквој врсти професије, па би у неком другом контексту имао и стилску функцију. У комуникативној ситуацији у којој се ученик налазио када је текст писао коришћење језичко-изражајног средства оваквог типа пре ће указивати на недовољно изграђену језичку културу.

¹⁵⁹ Анализа просторне и временске употребе предлога *по, на* и *у* у српском језику показала је да се семантика ових предлога заснива на основним спацијалним односима „контакт” и „садржавање”, док се ограничења која они постављају на природу објекта локализације и локализатора могу објаснити концептуалном опозицијом „дискретно – континуирано” (Ašić, Stanojević 2008).

У свим примерима, уместо (или поред) објекта у акузативу, односно (дела) именичке синтагме у овом падежу (*шпански и енглески језик, енглески и немачки језик, средњу, односно основну школу*) стоји конструкција *од*+генитив.

Примере овог типа налазимо у колоквијалном стилу, мада на неправилну употребу предлошко-падежне конструкције *од + генитив* може утицати и то што се предлог *од* употребљава у већем броју служби него ма који други предлог који се слаже са генитивом.¹⁶⁰

Независно од поменутих чињеница, на формирање ових и сличних конструкција код ученика вероватно највише утиче недовољна практична примена граматичких закона о којима се учи у школи, као и недовољна брига о језичкој култури. Описани поступци могу водити и ка стилској, односно „језичкој инфлацији” у оном смислу у коме је дефинише Силић: „Претјерано повећање количине уз смањење вриједности изазива језичку инфлацију” (Silić 2006: 71).

Као основну карактеристику у вези са синтаксом реченице у текстовима средњошколаца уочавамо заступљеност и сложених и простих реченица. Други тип реченица ученици нешто чешће обликују, на пример:

Завршавам средњу школу.

Идем у гимназију.

Зовем се Андреа М.

Ја сам особа пуна самопоуздања.

Моје амбиције су велике.

Радим у фирми за Архитектуру.

Поседујем возачку дозволу.

Волела бих да упишем Енглески на Филолошком.

Посматрајући структуре ових реченица могли бисмо рећи да су средњошколци одговорили на норму административног стила, односно стила персоналних докумената. Међутим, преовладавање просте реченице везује се и за публицистички и за разговорни стил (Тошовић 2002), што и на пољу синтаксичке структуре текстове средњошколаца доводи у раван међусобног деловања и преклапања трију функционалних стилова.

¹⁶⁰ Опште значење предлога *од* и једно од основних значења падежа са којим се слаже јесте аблативно, на шта упућује и сама етимологија овог предлога (Стевановић 1974: 213).

Међу независнословеним реченицама доминирају реченице којима се исказују смисаоно паралелни садржаји и реченице којима се изражавају контрастни или неподударни паралелни садржаји. Како анализа показује, остале врсте независнословених реченица средњошколци нису употребљавали.

Копулативне структуре најчешће су координирали везником *и*:

Говорим пет страних језика и умем да шијем.

Дружељубива сам особа и имам пуно пријатеља.

Имам 18. година и завршавам средњу школу.

У слободно време се излежавам и обожавам да гледам страва филмове типа хорора и акционих.

Тренирала сам одбојку и ишла на глумачку секцију.

Волим Енглески и већ 8 година идем у приватну школу страних језика.

Ја сам врло комуникативна и креативна особа и лако успостављам контакт са другим људима.

У адверзивним реченицама, које су знатно ређе изрицали него саставне реченице, средњошколци су клаузе повезивали искључиво везницима *а* и *али*. Притом је фреквентност везника *али* већа, на пример:

Желим да идем на новинарску секцију, али немам ту могућност у мојој школи.

Својевремено сам тренирала тенис, али ми је брзо изашао из воље.

Вредно радим, а успех никако да дође.

Радим на компу, али не знам све програмске језике.

Међу зависнословеним реченицама, којих је у готово сваком ученичком тексту било мање него простих и независнословених реченица, најзаступљеније су временске, изричне, узрочне и условне.¹⁶¹ Међутим, ни за једну од поменутих врсти зависнословених реченица не можемо рећи да је фреквентна и да има сложену структуру.

Временске реченице, које су средњошколци чешће него остале зависне реченице употребљавали, углавном су обележавали везником *кад(а)*:

Када је завршила приправнички стаж добила је посао.

¹⁶¹ Врсте зависнословених реченица наводимо према њиховој учесталости појављивања у текстовима (биографијама/аутобиографијама) средњошколаца, почевши од најзаступљенијих, временских, до условних реченица које су ученици најређе формулисали.

Када нешто желим трудим се да то добијем.

Кад порастем радићу у просвети и предаваћу музичко.

Када завршим средњу школу уписаћу Филолошки факултет.

Када имам слободног времена углавном играм тенис или возим бицикл.

Све се променило када сам прешла у средњу.

Темпоралне реченице су углавном исказивали у инверзији и при томе нису водили рачуна о употреби запете. Запажамо да су у оквиру временског значења заступљена два временска односа реализовања ситуације независне реченице према односу реализовања временске реченице: симултаност и постериорност. Сем тога, примери показују да се овим реченицама исказује основно прилошко значење, односно право временско значење које одређује време реализовања ситуације означене независном реченицом.

Изричне реченице су у анализираним текстовима обављале основну функцију – функцију правог објекта:

Желим да режирам неке нове интересантније филмове.

Желела би да остварим све жеље.

Желео би да успем у менаџерству.

Желела би да постанем део вашег колектива.

Желим да организујем феџин вик и да будем прва фаца у граду.

Размишљам да упишем ветерину.

Мислим да сам веома дружељубива.

Како примери показују, средњошколци су декларативним реченицама допуљавали волунтативне глаголе и глаголе мишљења. Допунска функција изричних реченица јесте у сагласности са анализом структуре ових текстова, као и са приступом ученика и њиховим разумевањем садржаја биографија и језичко-изражајним средствима којима би требало да обликују овакву врсту текста.

Премда средњошколци нису често успостављали каузалне односе, узрочне зависне реченице су започињали искључиво везником *јер* и *пошто*:

Себе сматрам адекватном за тај посао јер сам добро организована особа.

Мој муж ће бити најбољи јер ће да ми угађа у свему.

Пошто имам све те квалитете сматрам да могу на најбољи начин да обављам

послове у вашој фирми.

Пошто немам децу могу да радим на терену.

Везник *пошто* се неретко употребљава у савременом српском језику у различитим узрочним значењима и доста је чест у свим функционалним стиловима стандардног језика (Ковачевић 1998а: 126). Можда у том контексту можемо разматрати његову улогу у текстовима које су средњошколци писали. Интересантно је да су се каузалне реченице, које су започињале овим везником, најчешће налазиле у инверзији. Везник *јер* је позиционо условљен (због свог релативнозаменичког порекла), па уводи зависну клаузу само у постпозицију (Исто: 129), што потврђују анализирани реченице.

У неким случајевима ученици, вероватно препознајући номинализацију као једну од језичких особина административног стила, зависну узрочну реченицу кондензују у прилошку одредбу, најчешће употребом глаголске именице, на пример:

Због немогућства финансија немогу наставити са студијама.

Због повреде ноге не тренирам више ниједан спорт.

Условне реченице ученици су обележавали само везником *ако*:

Ако ме не будете прихватили, никада не ћете знати шта сте изгубили.

Ако не будем уписала факултет, потражићу посао.

Ако се одлучите за тако нешто, позовите ме.

Ако се уда за мене, бићу нај срећнији на свету.

У анализираном корпусу кондиционалне реченице имале су искључиво хипотетички карактер. У овим синтаксичким структурама углавном постоји котемпоралност, јер је остварена веза футура другог у завиној и футура у управној клаузи (*Ако ме не будете прихватили*, никада не ћете знати шта сте изгубили; *Ако не будем уписала факултет*, потражићу посао). Међутим, претпоследњи и последњи пример показују да се „привидно слободна варијација облика у управној реченици своди на природу тематског значења када је реч о презенту...” (Симић, Јовановић 2002б: 1333). Обличка спрега футура другог и футура препоручљивија је од оталих могућих спрега, због чега је треба посматрати као једино примерену у тематској сфери. Решење са презентом у управној клаузи потискује моменат сукцесије, па је семантички неадекватно, и стилски врло бледо (Исто: 1338).

Дакле, разматрајући са структурног аспекта, сложене реченице које смо анализирали прилично су једноставне и недовољно разгранате. Међутим, када посматрамо њихову употребу у контексту жанра коме биографије припадају, запажамо да координација и субординација не представљају преовлађујући однос у синтаксичкој структури административног стила, што се посебно односи на кондиционалне реченице, односно на њихов изразито хипотетичан карактер. С тим у вези, текстове средњошколаца могли бисмо довести у везу и са другим функционалним стиловима и подтиловима (нпр. књиженопублицистички подстил, књижевноуметнички стил), осим са публицистичким и разговорним стилем.

У синтаксичкој структури појединих текстова запазили смо конструкције које садрже контуре сложене реченице, али према својим особинама то нису. Такве реченице најчешће имају две или три клаузе (углавном напоредне клаузе). Међутим, овим реченицама недостаје обележје координације.

Испуњавам све захтеве за радно место на које конкуришем такође имам завршен Економски факултет са просеком оцена 9,5 и говорим пет светских језика, енглески, немачки, шпански, руски и италијански.

Заљубљена сам у Манду волим да учим јако пуно.

Студирам медицину жеља ми је да постанем позната и успешна докторица.

Имам 19 година живим у Београду и завршавам 4 разред средње школе.

У свим примерима уочљива је намера конструисања сложене реченице. Глаголски облици у клаузама су исти. То су облици презента – *испуњавам, имам, говорим* (у првом примеру); *заљубљена сам, волим* (у другом примеру); *студирам, (жеља ми је да) постанем, односно желим да постанем* (у претпоследњем примеру) и *имам, живим, завршавам* (у последњем примеру). У првом примеру присуство одговарајућег координатора, напоредног везника *и*, између друге и треће клаузе (*такође имам завршен Економски факултет са просеком оцена 9,5 и говорим пет светских језика, енглески, немачки, шпански, руски и италијански*) указује на структуру сложене реченице и можемо говорити асиндетској координацији. Ипак, између прве и друге клаузе (*Испуњавам све захтеве за радно место на које конкуришем такође имам завршен Економски факултет са просеком оцена 9,5*) може стајати, осим запете, тачка па бисмо у том случају говорили о

недостатку обележја текстуалне кохезије. Други пример је сличан претходном. Међутим, пошто имамо само две клаузе, говоримо о биномној структури, па се између прве и друге клаузе могао наћи координатор *и*, запета или тачка. У овом примеру уочавамо, такође, недостатак обележја координације или текстуалне кохезије, што зависи од тога да ли ће бити употребљено правописно или граматичко обележје. Нешто другачији је претпоследњи пример. Слично описаном, између прве и друге клаузе може стајати напоредни везник *и* или тачка. Међутим, на крају друге клаузе везник *и* обавља посебну функцију. Наиме, конструкција *позната и успешна* представља фразну структуру,¹⁶² а везник *и* чланове ове структуре повезује у општу структуру реченице. Придевске речи *позната, успешна* повезане споном – везником *и* имају синтаксички статус предикатива и по томе се претпоследњи пример разликује од прва два. У последњем примеру, такође, запажамо да ученица не осећа клаузу као структурни значењски сегмент, а употреба напоредног везника *и* између друге и треће клаузе (*живим у Београду и завршавам 4 разред средње школе*), као и у првом примеру, упућује на изостанак обележја сегментирања – на координатор или знак интерпункције.

Узроци оваквог начина изражавања могу бити различити. Ми смо склони да их припишемо лошијој концентрацији или непажњи. Међутим, одређени утицај, верујемо, може имати и чињеница да се у средњој школи мање пажње посвећује вежбању партија из језика, него лекција из књижевности. Деконцентрација или немар могу допринети омашкама, али би у том случају било изостављено или једно или друго обележје сегментирања, док одсуство оба обележја може указивати на то да на часовима културе писменог изражавања нема довољно практичне наставе, или да ученици не сматрају да је битно како ће се изражавати. Овакав приступ јасно показује какав је однос ученика према култури изражавања.

Супротно описаним примерима, друга група примера односи се на појаву нагомилавања везника *и* и запете приликом структурирања реченице.

*У раду сам одговорна и увек спремна за тимски рад и добар сам
познавалац закона који владају на нашем тржишту, и спремна сам да*

¹⁶² Фразну структуру чине „само једнородни чланови полилексемске глобалне конструкције, док неједнородни имају улогу контекста, дакле вањског фактора. Паузе међу једнородним члановима фразне структуре имају сегментацијску функцију. Улога глобалне контуре је, насупротив сегментативној – обједињавајућа, формативна” (Симић, Јовановић 2002б: 375).

својим креативним идејама унапредим продају вашег предузећа.

Поседујем дозволу „Б” категорије и завршен курс дактилографије, и такође поседујем и сертификат енглеског језика и активно похађам часове шпанског и немачког.

Када сам завршила средњу економску школу „Светозар Милетић” уписала сам и економски факултет у Новом Саду на којем сам и дипломирала 2009 године.

Нагомилавање везника *и* није ретка појава у свакодневној комуникацији. У првом примеру природније би било да су прве три клаузе сегментирани запетом, а везник да координира трећу и четврту клаузу, мада би и употреба тачке након прве и друге клаузе координиране везником била прихватљиво решење. Пример у том смислу пружа различите могућности.

У раду сам одговорна, увек спремна за тимски рад, добар сам познавалац закона који владају на нашем тржишту и спремна сам да својим креативним идејама унапредим продају вашег предузећа.

У раду сам одговорна и увек спремна за тимски рад. Добар сам познавалац закона који владају на нашем тржишту и спремна сам да својим креативним идејама унапредим продају вашег предузећа.

У другом примеру прве две клаузе *Поседујем дозволу „Б” категорије и завршен курс дактилографије* координиране су везником јер им је заједнички предикат, елидиран у другој клаузи. Стога, употреба везника *и* није неуобичајена. Међутим, испред треће клаузе природније би било да је ученик ставио тачку, на шта упућује и речца *такође* која има функцију саставног везника са значењем накнадног додавања, па spoj *и такође* који је ученик употребио представља непотребно гомилање везника. Стиче се утисак да је у овом примеру везник *и* имао посебну функцију – да истакне и нагласи какве вештине и колико знања ученик има.

Трећи пример представља зависносложену реченицу у којој осим гомилања везника *и* запажамо одсуство запете која је између прве и друге клаузе обавезна, будући да је реч о временској реченици у инверзији. Осим тога, функција везника *и* иза предиката управне реченице *уписала сам* може послужити за истицање, јер је, претпостављамо,

ученик употребом поменутог везника желео да нагласи да није само уписао факултет, већ да га је и завршио. Стога, у саставу односне реченице ...*на којем сам и дипломирала 2009 године* (која је адјективног типа и односи се на антецедент главне реченице, на именичку синтагму *економски факултет у Новом Саду*) не би било стилски неправилно овај координативни везник оставити. Дакле, значење ове зависносложене реченице могло се изразити овако:

Када сам завршила средњу Економску школу Светозар Милетић, уписала сам економски факултет у Новом Саду на којем сам и дипломирала 2009 године.

Или

Када сам завршила средњу Економску школу Светозар Милетић, уписала сам економски факултет у Новом Саду на којем сам дипломирала 2009 године.

Порука је јасна и без истицања, односно покушаја наглашавања појединих сегмената реченице. Међутим, уколико имамо у виду да је ово писао ученик који је у том тренутку ђак средње стручне школе, можемо разумети потребу да „поцрта” визију своје будућности донекле нарушавајући језичку норму.

Поред наведених примера реченица у полипредикативном исказу,¹⁶³ којима се обележава паралелизам, односно јединство садржаја, у грађи запажамо и друга два типа напоредних реченица. Најзаступљеније напоредне реченице у текстовима средњошколаца јесу саставне и ове реченице су најчешће координиране везником *и*, док ученици најређе образују реченице које су координиране дисјунктивним везницима.

Најпре ћемо навести примере реченица чији су садржаји узајамно супротстављени. Запазили смо да су ученици напоредност у овим реченицама остваривали искључиво употребом адверсативних везника *а* и *али*.

Радног искуства, на жалост немам, али сам вољна да радим.

Трудим се да упаднем на буџет, али ми то тешко иде.

Рођена сам 04. 06. 1991. у Осијеку, а од своје 8 године живим у Темерину,

¹⁶³ Јовановић под једном исказном формом подразумева „нешто у чему се један број различитих реченица или реченичних операција слажу (иако се разликују у семантичком и синтаксичком погледу), тако да реченице могу варирати а исказна форма још увек остати иста” (Јовановић 2009б: 147).

место покрај Новог Сада.

*Похађала сам и успешно завршила средњу економску школу у Новом Саду,
а касније и дипломирала на Економском факултету, такође у Новом Саду.*

Прва два примера показују јасну супротност између двеју координираних клауза. Агенс је у клаузама исти, као и глаголски облици – презент (*немам* и *сам вољна да радим*, односно *желим да радим* – у првом примеру; *трудим се да упаднем* и *иде* – у другом примеру). Уколико први пример посматрамо са семантичког и синтаксичког аспекта, не опажамо никаво одступање од норме. Међутим, ученица је запету погрешно употребила после именичке синтагме *радног искуства* а пре прилошког израза (*Радног искуства, на жалост немам,*) и у писању прилога *нажалост* одвојила је предлог од именице (*на жалост*), што указује на огрешење о ортографска правила. Ипак, не бисмо могли рећи да ученица не поштује ортографску норму, јер је испред везника *али*¹⁶⁴ употребила запету.¹⁶⁵ Можемо говорити, пре, о недовољном познавању или примењивању научених прескриптивних правила српског језика. У трећем примеру ученица је желела да укаже на супротност између места рођења и места живљења (*рођена сам у Осигеку; живим у Темерину*) што је постигла синтаксичким односом. У последњем примеру адвербијал за време (*касније*) у другој клаузи, такође, показује да није требало градити напоредни однос и да је прихватљивије било уместо адверсативног везника *а* сегментирање обележити или знаком интерпункције – тачком или ознаком субординације. Међутим, такво обликовање реченица захтева нешто више језичког знања и његову практичну примену како у настави, тако и у свакодневној комуникацији.

Да ученици не употребљавају шири спектар језичких средстава којима се може изразити исти однос, приметили смо у вези са изражавањем последичног односа.

*Волим да читам, путујем, сарађујем са људима, **тако да** се надам да ће мој будући посао моћи да споји ове ствари. Заинтересован сам и за друге ствари, **тако да** би мој и посао могао имати везе са новинарством.*

*Имам радне навике **тако да** ми рад уопште не представља проблем. Ето, то*

¹⁶⁴ Разматрајући у оквиру синтагматике клаузалних конјункцијских структура конструкције са везником *али*, Симић и Јовановић констатују да је „испред *али* увек изговорна пауза, па је обавезан интерпункцијски знак, а интерпункцијски минимум у овом случају чини зарез – као и иначе” (Симић, Јовановић 2002б: 789).

¹⁶⁵ Правила о употреби интерпункцијског знака у писању напоредних конструкција ученици би требало да савладају током наставе српског језика када изучавају синтаксу реченице у седмом разреду основне школе (Правилник за седми разред).

је моја сажета биографија, сажета је још увек јер сам још млад, али временом и кроз рад ће се ширити тако да неће моћи да стане ни на пет листова.

Након Средње школе, уписала сам електротехнички факултет и завршила у року, тако да сам отишла из бедног Београда, где наравно нисам могла да се запослим, без обзира на одличан успех.

Ја сам свестрана личност и велики авантуриста, тако да мислим да ће овај факултет да ми отвори видике и испуни моја очекивања.

Сматрам да сам одговорна, предузимљива, тачна и спремна на тимски рад, тако да уколико бих добила овај посао, не бих изневерила ваша очекивања.

Тako да ми је тешко да учим преко дана јер је нон стоп вика, дрека, тако да учим само ноћу.

То није важно, тако да ме нећете стварно упознати, и сазнати суштину.¹⁶⁶

Проминални адverbатив *такo* ученици често употребљавају у везничкој конструкцији *такo да* којом желе да искажу не само последични, већ и узрочне односе. Односе који заправо показују ситуације које су напоредне ученици неретко исказују помоћу овог везничког споја, премда су им на располагању и саставни везници. Ово се посебно односи на начин изражавања таквих односа код једног ученика што показују први и други пример. Дакле, ученик је понављао субординатор *такo да* у првој сложеној реченици иако могао последњу клаузу започети саставним координативним везником. У примеру *Заинтересован сам и за друге ствари, тако да би мој посао могао имати везе са новинарством* уместо везничке конструкције *такo да* могао је бити употребљен везнички спој *због тога* или прилог *стога*. Такође, у другом примеру у реченици *Ето, то је моја сажета биографија, сажета је још увек јер сам још млад, али временом и кроз рад ће се ширити тако да неће моћи да стане ни на пет листова* не само да запажамо дословно понављање на врло кратком простору, већ уочавамо и недовољно знања у вези са сегментирањем реченице. Прва клауза *Ето, то је моја сажета биографија* требало је да има тачку на крају а не запету. Сем тога, у последњој клаузи пошто је већ формирана конјункцијска структура, на шта упућује везник *али* у клаузи *али временом и кроз рад ће се ширити*, са стилског аспекта би прихватљивије било да је ученик употребио саставни

¹⁶⁶ У већини наведених примера ученици су исправно употребили запету испред везничког споја *такo да*.

везник *те* или *и*. У трећем и четвртом примеру требало је да ученици поступи на сличан начин да би избегли понављање субординатора *тако да*. У примеру *Сматрам да сам одговорна, предузимљива, тачна и спремна на тимски рад, тако да* уколико бих добила овај посао, не бих изневерила ваша очекивања, слично претходећим примерима, поменути везнички спој требало је да буде замењен везником *па* или да реченица буде другачије сегментирана, па везнички спој *тако да* не би стајао поред још једног субординатора – *уколико*.

У следећем примеру не налазимо граматичко-стилско оправдање за започињање и завршавање реченице везничким спојем *тако да*, већ ову појаву посматрамо као скученост изражајних могућности ученика. Последњи пример не указује на последични, већ на узрочни однос. Јасно је да је уместо поменутог везничког споја у овој адвербијално-експикативној реченици требало да буде употребљена субординативна везничка реч *јер* или *пошто* или везнички скуп *зато што*. Каузалност представља не само лингвистичку, већ и мисаону категорију (Ковачевић 1998а: 123). С тим у вези, овакви пример огрешења о граматичку норму могу указивати на то да нису само недовољно развијене језичке способности ученика, већ да и когнитивни ниво није сасвим задовољавајући. Веза између језика и мишљења је неоспорна, што значи да се унапређивањем језичких способности ученика свакако унапређује и његов когнитивни развој.

На то како ће ученици изразити одређени однос и конструисати адвербијалне реченице не утичу само њихове језичко-изражајне могућности, већ и ниво знања из граматике. Будући да синтаксу сложених реченица ученици изучавају и у основној и у средњој школи, не би требало да наилазимо на језичке структуре са граматичким неправилностима у писменом изражавању средњошколаца завршних разреда.

6.1.4. Лексички ниво

У овом делу рада бавићемо се типовима лексичких јединица које су средњошколци употребљавали у биографијама. Основни критеријум који смо у анализи грађе применили

јесте нормативност.¹⁶⁷ Биће анализирани лексичке јединице које нису преваходно одлика административног стила и које неповољно утичу на језичку културу младих. Бројношћу примера¹⁶⁸ издвојиле су се три групе лексичких јединица: а) колоквијални изрази; б) устаљени изрази и фразеологизми и в) страна лексика – англицизми. Расправа ће бити смештена у општи семантичко-прагматички оквир с посебним освртом на функционалностилску релевантност ових лексичких јединица у биографијама које су ученици написали.

Колоквијални изрази. У административном функционалном стилу никаква или слаба емоционалност и шаблонизација не дају велике могућности за употребу речи из различитих стилских слојева. Међутим, у текстовима које смо анализирали, уочавамо лексику, која има различите стилске вредности. Ученици су посезали за неутралном и разговорном лексиком, за речима из стандарда, али често и из супстандарда чији елементи потичу из дијалекта и социолекта, за устаљеним колоквијалним изразима. Због коришћења колоквијализама, за које Тошовић у одређивању одлика административног стила налази оправдање само уколико постоји одређени разлог, рецимо када се изражава ауторов став (Тошовић 2002: 362), као и због употребе устаљених изрази, за текстове средњошколаца бисмо, на први поглед, могли рећи да подлежу норми овог стила. Ипак, примери сведоче да лексика средњошколаца обавља супститутивну функцију и има асоцијативнији карактер од неекспресивне лексике административног стила.

Међу лексемама које су стилски маркиране посебно се издвајају жаргонизми.¹⁶⁹ Под дејством више напоредних чинилаца, од којих смо неке већ назначили (утицај

¹⁶⁷ Тако би се „метод нормативности, ван ортографске норме [...] могао темељити на комбинацији критерија системности и критерија сврсисходности. Први уважава језичке а други комуникативне и стилистичке законитости” (Ковачевић 1996: 127).

¹⁶⁸ Примере у тексту наводићемо у њиховом изворном облику, како су их ученици написали.

¹⁶⁹ Жаргон представља један од социолеката. У литератури налазимо различите дефиниције овог лингвистичког назива. Симић и Јовановић одређују жаргон као „слој књижевнојезичке грађе, за разлику нпр. од „аргоа” и „сленга” који имају статус супкултурне и супсоцијалне појаве” (Симић, Јовановић 2002; према Јовановић 2010: 301). Даље, аутори констатују да је жаргонизација „општејезичка појава измештања језичких јединица из сопственог амбијента – пре свега књижевно-језичког – и уз извесне формалне адаптације или значењске измене – њихова трансплантација у друге околности – пре свега неинституционалног „друштвеног мишљења” разноврсних друштвених група (Симић, Јовановић 2002а: 256). Дајући опсежније објашњење назива жаргон Симеон разликује жаргон у ужем и ширем смислу и дефинише жаргон као „језик који се састоји од више или мање слободно изабраних модифицираних или повезаних елемената једног или неколико природних језика те употребљаван (обично у усменом споразумевању) одјелитом језичком скупином са сврхом издвајања од осталог дијела заједнице, каткада с

разговорног и публицистичког стила) ученици су користили жаргонске речи, и у посебној врсти текста каква је биографија, као израз тежње да оставе утисак и потребе да наруше шаблон, чему су млади често склони. Жаргонизми које смо уочили у текстовима средњошколаца потичу најчешће из тзв. омладинског жаргона:

Омиљени предмети су ми *матиши*, физика, хемија и *геос*.

Желим да упишем неки *факс*.

Другови ме игноришу јер мисле да сам *штребер*.

Превише сам *кул* за школу.

Школа ме ужасно *смара*.

Волим да слушама *мјузу* уживо.

Моје друштво је *страва*.

Носим *фенси* одећу.

...сада је живот савременији није за *мабе* 21. век.

Није то велика *фрка* у почетку.

Знам да сам му *готивна*.

Нисам од оних који *се смувају* са девојком на првом састанку.

Мартинке и *старке* су ми омиљена обућа.

Циљ ми је да сви знају да сам *пунишић*.

Животни сан ми је да ме прогласе фејсбук *фацом*.

Ал' оно *brate* писмен сам ЈА!

Примери показују да су ученици користили жаргоне којима се већина ове популације радо служи и сасвим их добро разуме. Да би представили појединости из друштвеног, односно школског живота, као и из приватне сфере, служили су се омладинским жаргонима (*матиши*, *геос*, *факс*, *штребер*, *кул*, *смара*, *мјуза*, *страва*¹⁷⁰, *фенси*, *готивна*, *мартинке*, *старке*, *смувају се*, *пунишић*)¹⁷¹, али и жаргонима који су у општој жаргонској употреби и не могу се везати искључиво за једну социјалну групу и

криптолалијском сврхом” (Simeon 1969: 795). Уопштено говорећи, „жаргоном се може назвати сваки неформални и претежно говорни варијетет неког језика који служи за идентификацију и комуникацију унутар неке друштвено одређене групе – по професији, социјалном статусу, узрасту и слично...” (Bugarski 2006: 12).

¹⁷⁰ У РСЈ (2011) одредница *страва* означава *јако осећање страха, ужас, језа*. Дакле, сасвим супротно позитивном значењу које ова лексема има у жаргону младих.

¹⁷¹ Поред до сада наведених жаргона у Речнику жаргона стоји скраћеница *ом*. (омладински жаргон), која упућује на то да је у питању реч или израз, по правлу новији, који користе млади (Андрић 2005: XX).

није неубичајено да се чују у свакодневној комуникацији: *џаба*, *фрка*, *фаца*, *brate*. Последњи пример, лексема *brate*, не представља прави жаргонизам, будући да је то жаргонска поштапалица без посебног значења. Међутим, изузетно је фреквентна у говору младих, па постаје видљива одлика и њиховог писаног изражавања. У равни говора, као стилски диференциране реализације језичког система у комуникацији, жаргон је „шаблонизован, репетитиван, немаштовит, излизан и претенциозан услед чега се негативно оцењује” (Bugarski 2006: 17), а такав стил свакако не доприноси унапређивању језичке културе. Међутим, као врста језика, жаргонизми су, пре свега, оригинални и духовити и имају важну улогу у томе да онога ко их употребљава представе као домишљатог и забавног чиме он стиче углед међу припадницима своје друштвене групе. Такође, на основу жаргона који се везују за одређене сфере употребе можемо сазнати шта посебно заокупља пажњу младих.¹⁷²

„Млади употребљавају жаргонске речи да би избегли труд око избора адекватне речи” (Јовановић 2010: 304). Проблем лежи и у прилично осиромашеном и активном и пасивном речнику младих – ученицима су „непознате и речи из свакодневног, разговорног језика” (Драгићевић 2012: 69) – што неповољно утиче на њихову језичку компетенцију при било каквом облику неформалне или службене комуникације. Иако представљају специфичан језички регистар и доприносе богатству лексичког фонда једног језика, жаргонизме је оправдано користити само с мером и на правом месту.

Осим лексема које „живе” у одређеној сфери употребе, ученици су употребљавали именице субјективне оцене, речи које су, превасходно, одлика разговорног стила. Средњошколци су у текстовима користили претежно деминутиве:

... али бих волела да усвојим пар *црнчета*.

Имала сам три *кученцета*.

¹⁷² Анализа дискурса младих на подручју призренско-тимочког дијалекта показује да је овај дискурс изразито дијалекатски обојен у својој базичној структури, док је лексичка надградња типично жаргонска... (Јањић, Чутура 2012: 51). Најважнији сегмент говора младих на овом подручју представљају жаргонизми, а најрепрезентативнији део језичког стваралаштва ове популације на пољу жаргонизама јесу жаргонизми настали метафоризацијом (*страва*, *хаварија*, *брука*, *паљевина*, *буца*...). Важна особина појединих жаргонизама у овом дискурсу јесте њихова семантичка и синтаксичка полифункционалност. „Финални резултат свега: осиромашење језика” (Исто: 63). У контексту нашег истраживања, запажамо да постоји потпуно преклапање два језичка медијума: говора и писања, односно да су одређене особине изражавања (жаргонизми) младих у Србији постале универзалне и не зависе од одлика дијалекатске средине, већ су последица глобалистичких кретања.

Нигде не идем без моје ФЕНДИ *торбице*.

Гледам само zgodне *девојчице*.

Желим да имам пуно *еврића*.

До недавно сам био мршав *дечкић*.

Јак сам ко *стенчуга*.

Као најчешћа особина морфолошке структуре разговорног стила помињу се „суфикси субјективне оцене”¹⁷³ (Тошовић 2002: 403). Примери покају да су ученици деминутиве творили помоћу суфикса *-че*, *-енце*, *-ица* и *-ић* (*црнчета*, *кученцета*, *торбице*, *девојчице*, *еврића*, *дечкић*). У свим примерима наглашена је афективна компонента суфикса. Једини аугментатив настао је деривацијом мотивне речи (*стена*) и суфикса *-чуга*: *стенчуга*. Притом се деминутиви могу изједначити са њиховом хипокористичном употребом, док пежоративна компонента аугментатива изостаје, јер је ученик желео да истакне своју снагу.

Овим творбеним моделом, осим што су изrekli оцену, ученици су исказали и одређени степен фамилијарности и непосредности, пошто су ови изрази емотивно обојени. Слобода другачијег сагледавања, процењивања и именовања речима субјективне оцене даје драж присности што се не може повезати са нормом административног функционалног стила. С друге стране, ученици су показали да могу прекорачити границе денотативних значења, као и да су помоћу ове поткатегорије експресива исказали способност уочавања детаља. Међутим, лексички микросистем нису сасвим прилагодили комуникативној ситуацији.

¹⁷³ Према једном схватању сам назив ове класе изведеница: именица субјективне оцене, чини се споран, јер из њега „произлази убеђење да се оваквим изведеницама увек означава одређени субјективни став...” као и да „ове изведенице не показују, генерално узевши, никакав субјективни однос говорника, већ садржај одређеног појма какав он јесте” (Ђорић 1995: 104). Слично изнесеном ставу, Д. Вељковић-Станковић сматра да би се недоумице у вези са значењем речи субјективне оцене у знатној мери могле избећи и да би биле боље схваћене и тумачене „уколико би се отклонила сугестивност самог термина”. Стога, Вељковић Станковић предлаже да се „актуелни термин (речи / именице субјективне оцене), којим се експлицитно фаворизује субјективна оцена, замени термином евалутивне творенице” (Вељковић-Станковић 2007: 399). „Фаворизовање субјективног става подразумева потискивање, тачније неутрализовање семантике квалитета, која, у неким случајевима, може имати секундарну функцију, али искључиво као подлога субјективне оцене” (Вељковић-Станковић 2011: 43).

Устањени изрази и фразеологизми. Групи језичких облика који своје порекло имају у разговорном али и у публицистичком стилу припадају устањени изрази.¹⁷⁴ У анализираном корпусу запазили смо и такве језичке конструкције. Готови језички обрасци могу настати процесом номинализације¹⁷⁵ (*поседовати знање, вршити надгледање, пружити могућност*), као у следећим примерима:

Пре поласка у школу *познавао сам и сабирање и одузимање.*

Поседујем знање из немачког и руског језика довољно за нормалну комуникацију.

Одговарала би ми позиција која *врши надгледање* одређене групе људи.

Завршавањем средње школе стекла сам одређено знање које ће ми помоћи у обављању посла, и *пружити могућност* ка даљем усавршавању.

Мислим да сам савесна и одговорна особа и мислим *да бих умела да остварим добру комуникацију* са ученицима.

Поседујем возачку дозволу и пасош, тако да *сам у могућности да радим* на терену.

У сталном сам контакту са људима.

4.1. Прве четири конструкције настале су према истом поступку декомпоновања предиката: глагол општег значења, семикопулативни, (*познавао сам, поседујем, врши, пружити*) + глаголска именица, односно именичка синтаagma чија је главна реч ова врста именица (*сабирање и одузимање, знање из немачког и руског језика, надгледање, могућност, комуникацију*). Уместо пунозначног глагола *знати, говорити/знати, надгледати, омогућити, комуницирати* употребљен је устањени израз, тј. процесом номинализације конструисане су поменуте структуре. Као једна од знакова препознавања бирократског језика, улога ових језичких образаца јесте да „бирократски језик *побегне* од свакодневног начина изражавања... али не на било коју страну, него према

¹⁷⁴ У литератури која је нама била доступна запазили смо да се појам клишеа најчешће повезује са карактеристикама новинарског функционалног стила. С тим у вези, Јовановић констатује да „сам појам клишеа у конотативном корпусу садржи негативни предзнак”, али и да „једнообразно преношење информације и пропагандне поруке доводи до максималног степена аутоматизације” (Јовановић 2010: 265). Животић наводи да су клишеи „укалупљени, излизани изрази од честе употребе, обично настали по утврђеном обрасцу...” (Животић 1981: 105), док Тошовић мисли да „једнообразно преношење информације доводи до максималног степена аутоматизма...” па се „стога не могу сматрати недостатком и баластом публицистичког функционалног стила, иако који пут добијају екстремне димензије” (Тошовић 2002: 307).

¹⁷⁵ Савремени српски језик, попут других европских језика, карактерише појава номинализације (Танасић 1996б: 79). Номинализација представља, посебно, одлику оних функционалних стилова који су „инструмент интелектуализованих, а по тематици, релативно уопштених и апстрактних домена језичке употребе” (Радовановић 1977: 58).

интелектуалном стилу” (Klikovac 2008: 55–56). Рогобатне конструкције: ...у *могућности сам да радим...* и у *сталном сам контакту...* настале су такође у процесу у коме се наместо вербалних структура појављују номиналне јединице. Уместо предиката у финитном глаголском облику (*могу* и *контактирам*) употребљена су средства без предикације (апстрактне именице *могућност* и *контакт* у локативу једнине) „у функцији саопштавања реченичног садржаја” (Radovanović 1990: 13).

Премда се устаљени изрази најчешће бележе у публицистичким текстовима, очигледно је да у мрежу бирократског језика и језичке моде, осим новинара, врло лако „упадају” и ученици.

Иако номинализација представља легитиман језички образац, у наведеним примерима се јавља преко потребе и мере добро изграђене језичке културе. Нажалост, дубоке трагове канцеларијских изрази и празне реторике тешко је отклонити, али је знатно теже зауставити њихов продор из медија у усмени и писани језик ученика, јер данас медији, поред школе, представљају главно место на коме се српски језик учи.

Посебне устаљене језичке јединице које се састоје од најмање две речи и које имају јединствено значење – фразеологизми – нису одлика административног стила, али су и ове лексичке изразе средњошколаци употребљавали док су писали биографије. Фразеологизми које налазимо у анализираном корпусу припадају разговорној фразеологији:

Имам пара ко блата.

Европа је иза ћошка, па ћу отићи тамо...

Леп сам ко слика.

Тврдоглав сам за медаљу.

Имала сам прилику да недостатак финансија осетим на својој кожи.

Када неко има *пара ко блата*, значи да има невероватно много новца, што верујемо да не одсликава реалну материјалну ситуацију у којој се ученик налази. Међутим, као одраз маште и жеље, овај фразеологизам је сасвим прихватљив, али у неформалној комуникацији. Фразеологизам *иза ћошка*, означава да је у учениковој свести Европа¹⁷⁶, односно да је Западна Европа врло близу и да није недостижно отићи, како ученик каже,

¹⁷⁶ Претпостављамо да је реч Европа употребљена у фигуративном значењу, тј. да је у питању стилска фигура синегдоха.

тамо. У српском језику се за веома лепог човека каже *леп ко слика*, а често у свакодневном говору можемо чути да је неко превише тврдоглав, или *тврдоглав за медаљу*. Фразеолошка јединица *да осетим на својој кожи* појачава тежњу аутора да истакне субјективност, јер означава лични доживљај.

Фразеологизми се од осталих лексичких израза разликују експресивношћу преносиве поруке (Мршевић-Радовић 1987). Битна улога фразеологизама јесте, заправо, у томе да аутор постигне већи степен сликовитости и експресивности, што би било оправдано уколико постоји такав „захтев” приликом састављања текста и ако тема упућује на употребу језичко-изражајних средстава карактеристичних, превасходно, за књижевноуметнички стил. Међутим, чињеница да фразеолошке јединице потичу из разговорног стила, који одликује, између осталог, велики степен слободе у избору језичких средстава, допуњава „листу” одступања од норме административног стила у анализираним текстовима.

Страна лексика – англицизми. Језик је неодвојиви део стварности у којој енглески језик има специфичан положај. Као последица глобализације и интернационализације, велики број англицизама¹⁷⁷ није само специфичност лексичког фонда српског језика, већ је појава која је карактеристична за све језике. Доминантна позиција енглеског језика у свету условљена је, посебно, научним и технолошким развојем. Процес урбанизације и интелектуализације највише се остварује преко језика медија¹⁷⁸ (Ристић 2006: 169) чији је утицај на изражавање младих изузетно велики. С тим у вези, следећи примери представљају потврду да су англицизми постали уобичајени део говора младих али и његова „престижна форма”:

Морам да изградим нови *стајлинг* ако хоћу да успем.

Желим да организујем *фешн вик* и да будем прва фаца у граду.

¹⁷⁷ Под термином *англицизам* уобичајено се подразумева реч преузета из енглеског као језика даваоца и уклопљена у систем језика примаоца. Међутим, све снажнији глобални продор енглеског језика, у првом реду његове америчке варијанте, током последњих десетак година довео је до изузетно великог и неконтролисаног прилива лексичког, али и другог, материјала у српски језик, што је наметнуло потребу да се садржај поменутог термина преиспита и предефинише (Прћић 2004а: 114).

¹⁷⁸ У истраживњау у коме је анализирана употреба двају нових англицизама у српском језику (*принт* и *аксесоар/асесоар*) установљено је да ни једна ни друга лексема не припадају књижевноуметничком стилу и да се дати англицизми јављају у текстовима који су тематски ограничени на уређење ентеријера и моду и да су намењени млађој читалачкој публици (Чутура, Ђирковић-Миладиновић 2011: 166), што потврђује чињеницу да на експанзију англицизама значајно утичу медији и да велики утицај на језик младих имају различити жанрови публицистичког стила.

Обожавам *шопинг најт* у Ушћу.

Свиђа ми се тај *денс*.

Ја сам један од њених многобројних *фанова*.

Имам велики *кеш* у банци само за моје школовање.

Биће вам *супер* са мном.

Ја сам *2 cool 4 school*.

Знам да сам *сајбер* дечко, ал такав сам.

У слободно време највише волим да *сурфујем на интернету*.

Дефинитивно смо најача екипа.

Циљ ми је да имам што бољи успех и да студирам *економију*.

Имајући у виду поделу англицизама на *очигледне*, *скривене* и *сирове* (Прћић 2004а: 114–116), запажамо да неодвојиви део језичке стварности средњошколаца најчешће чине очигледни англицизми који су преузети из енглеског али су интегрисани у систем српског језика. Такви су апелатив *интернет*, именице *стајлинг*, *денс*, *кеш* и *фанови*; глагол *сурфујем*, прилог *супер*, префикс *сајбер-*, као и синтагме *фешн вик* и *шопинг најт*.

Део реченице *Ја сам 2 cool 4 school* у функцији предикатива садржи неприлагођен облик очигледног англицизма *кул*. Штавише, цео предикатив је исказан енглеским језиком, односно употребљен је сирови англицизам, јер је такав начин изражавања део *језичке моде* младих. Насупрот овом примеру налазе се прилог *дефинитивно* и именица *економија* који припадају групи скривених англицизама. Ове лексеме су се брзо одомаћиле иако се њихово значење и облик, својствени енглеском језику, крију у облицима српског језика.

Средњошколци су употребљавали англицизме који припадају искључиво општој лексици. Преко језика средстава информисања, „као идиома који карактерише велики број страних речи” (Ристић 2006: 169) и усмене комуникације, млади, често, неселективно усвајају англицизме.¹⁷⁹ Премда лингвисти бројним студијама упозоравају на опасност од

¹⁷⁹ Лингвистичка анализа језика младих на фејсбуку, којом је обухваћен ортографски, лексички и граматички ниво, показује да се у језику фејсбука интратекстуално наизменично употребљавају енглески и српски језик и да најпопуларнији вид комуникације међу младима обилује неадаптираним англицизмима (Јањић, Чутура 2012: 144–145). Такође, ауторке наглашавају да и ако је речник средњошколаца пун нових англицизама, њихова рецепција најчешће не одговара семантичким еквивалентима у енглеском језику (Исто: 79).

англomаније (Прћић 2004а, Прћић 2004б, Клајн 2004, Панић 2006 и др.) као офанзивне, деструктивне и неконтролисане појаве која прети да озбиљно наруши национални идентитет српског језика, нормативни аспект употребе страних речи у језику младих може се поставити само као проблем њихове умесне употребе и усклађености са типом комуникативне ситуације и њеном сврхом. Будући да биографије припадају административном стилу, не би требало да садрже лексику одређених идиома разговорног језика.

На основу изложеног можемо да закључимо да намерно нарушавање језичких норми, да би се постигли посебни стилски ефекти, свакако јесте пожељно. Међутим, често одступање од језичких правила, посебно од функционалностилске норме, које смо приметили у анализираној грађи, није сасвим оправдано, јер указује на то да средњошколци углавном употребљавају иста језичка средства и у говору и у писању, пошто је утврђено да у текстовима преовлађују лексичке јединице типичне за свакодневну комуникацију.

Ученици су употребљавали неутралну и колкоквијалну лексику, устаљене изразе, фразеологизме, као и стране лексеме. Комбинујући различите продукте раслојавања језика (жаргон, социолект), утицаје страних језика, утицаје различитих функционалних стилова (пре свега публицистичког и разговорног) и карактеристике нових комуникацијских система/канала (смс поруке, имејл, фејсбук и друге друштвене мреже), средњошколци великом брзином изграђују и усвајају „хибридни” језик који доминира у комуникацији са свим саговорницима и у свим комуникативним ситуацијама. Другим речима, лексика коју средњошколци користе у својим текстовима значајно одступа од правила културе изражавања. Овакав налаз упућује на закључак да циљеви, задаци и исходи наставе српског језика нису на адекватан начин остварени и да би требало другачије организовати наставу српског језика у средњој школи.

Будући да чине најпрогресивнију групу говорника српског језика, веома је битно ученицима предочити и кроз практичну наставу српског језика указати на стилску издиференцираност, на комуникацијску полифункционалност и на чињеницу да је неопходно говорити онако како то захтева одређена комуникативна ситуација. Током наставе српског језика, превасходно на часовима посвећеним култури изражавања,

ученицима би требало скретати пажњу на то да одређена језичка конструкција не мора увек представљати огрешење о језичку и стилску норму, само ако се не намеће као једини начин изражавања и ако се њена употреба не диференцира у односу на функционалне стилове стандардног српског језика.

6.1.5. Закључак о функционалностилским карактеристикама у биографијама ученика

Главни налаз анализе упућује на закључак да средњошколци углавном праве исти избор и употребљавају иста језичка средства и у усменој и у писаној комуникацији, пошто је утврђено да у текстовима преовлађују језичке особине типичне за свакодневну комуникацију. Такође, у писменом изражавању ученици не примењују језичке обрасце сходно домену у коме се писмена комуникација остварује.

Намерно нарушавање језичких норми, да би се постигли посебни стилски ефекти, свакако је пожељно. Међутим, честа одступања од језичких правила, посебно од функционалностилске норме, која смо приметили у анализираним текстовима, не можемо оправдати. Уочили смо да се ученици често ослањају на сопствено језичко осећање не водећи много рачуна о томе са којим циљем пишу текст. Најчешће се у њихове текстове преносе и шире особености једног стила – разговорног, па се стиче утисак о њиховој језичкој некомпетентности и оскудним изражајним могућностима. Посебно бисмо истакли непознавање особина административног функционалног стила који се у текстовима српских средњошколаца одликује минималним степеном стандардизације и унификације.

Ученици су, градећи за административни стил и његове подстилове неспецифичну структуру чијој је форми умногоме допринела недовољна усавршеност употребе различитих језичких средстава, највише одступања показали на морфолошком, синтаксичком и лексичком нивоу. Уочили смо да ученици тешко прелазе из једног регистра у други и да немају изграђене језичке механизме који би им помогли да неутралишу огроман утицај који на културу њиховог писменог изражавања има колоквијални стил.

Стиче се утисак да израстају генерације које се мање школују и васпитавају на језику књижевноуметничких дела, а више на језику медија и на сувопарним језичким

формама. Очигледно је „материјално сиромаштво утицало на језичко сиромаштво. То се јавља као последица појаве да човек све мање чита, да говори брзо и мало, да се уопште не труди да богати и развија свој речник...” (Јовановић 2010: 324). Ове констатације додатно забрињавају јер су у питању ученици завршних разреда, па постоји реална претпоставка да након завршене средње школе велики број средњошколаца неће наставити да се образује.

Међутим, „сваки функционални стил узор је сам себи, нема функционалног стила који је без мана, сваки има своја правила, своје норме и једна те иста појава у једноме функционалном стилу може, а у другоме не мора бити грешка” (Silić 2006: 37). С тим у вези, једино уважавање односа стандардног језика и његових функционалних стилова који је заснован на полифункционалности стандардног језика води неспутаном природном развоју функционалних стилова и самог стандардног језика. Зато је веома битно ученицима предочити и кроз практичну наставу указати на стилску издиференцираност, на комуникацијску полифункционалност и на чињеницу да је неопходно говорити онако како то захтева одређена комуникативна ситуација. Током наставе језичке културе ученицима би требало скретати пажњу на то да одређена језичка конструкција не мора увек представљати огрешење о језичку и стилску норму, једино уколико се не намеће као једини начин изражавања и ако се њена употреба не диференцира у односу на функционалне стилове стандардног српског језика.

6.2. Елементи фигуративности и тропизације у школским писменим задацима средњошколаца

Уобичајени школски писмени задаци који су базирани на обради појединих тема омогућавају ученицима да репродукују и примењују своје стилско умеће, али мало доприносе да се та способност стиче и развија (Илић 1998). С друге стране, стилска усмереност школских састава један је од најбитнијих сегмената приликом вредновања и анализирања школских писмених задатака ученика. Сем тога, готово је незамисливо да у школи ученици обрађују књижевно дело, а да се у средишту анализе не нађе фигуративно значење речи којима песнички језик у нашој свести изазива снажан естетски ефекат.

Дакле, стилска изражајна средства (стилске фигуре) представљају предмет анализе у школи, посебно на средњошколском нивоу образовања, али би ова језичка средства ученици требало да употребљавају у својим школским саставима. Дакле, у оквиру наставе српског језика и књижевности методички приступ изучавању стилских фигура најпре је функционалан. Ученици се о њима углавном „не информишу као о посебним темама, изоловано, већ се такви садржаји инкорпорирају у целовите анализе и интерпретације одређеног уметничког дела” (Петровачки, Штасни 2010: 41).

За ученике у чијим школским писменим задацима наставници учачају појачано дочаравање означених предмета и појава, могли бисмо рећи, да имају изграђену језичку културу на вишем нивоу. Такође, школски састави у којима ученици не употребљавају искључиво основно значење, облике и функције језичких јединица, већ посежу и за необичавањем језичког израза, могу бити показатељ ваљано развијене културе писменог изражавања ученика. Стилске фигуре значајно доприносе појачаној експресивности и комуникативности текста, као и оригиналности садржаја, па издвајање ових елемената у учениковом школском саставу, заправо, указује на резултат његовог рада у настави писмености и култури изражавања у целини.

Определили смо се за израз *стилске фигуре* који се дефинише као термин којим су обједињене фигуре и тропи. Фигура се може „узети као општи појам за сваку неуобичајену комбинацију речи или фразу, која одступа од устаљене форме и чија је употреба условљена потребом за изражајношћу и упечатљивошћу, односно ефицијентношћу израза” (Јовановић 2010: 148).¹⁸⁰ Посматрано на основу општих особина стилских фигура, у раду ћемо посебно посматрати чиниоце фигуративности, а посебно чиниоце тропизације у школским писменим задацима ученика, јер ћемо у разврставању ових појава поћи од поменутог критеријума поделе стилских фигура на фигуре и тропе.¹⁸¹

¹⁸⁰ О стилским фигурама и други аутори говоре на сличан начин. Са стилистичког гледишта, „фигура је спрега еквипотентних јединица чија је функција формативна: помоћу њих се јединице организују у веће склопове дискурзије... стилске фигуре су заправо замена или појачање уобичајених облика организације текста, односно дискурза у језику...” (Симић 2001б: 257). Стилска фигура представља начин потенцирања, појачавања и актуелизовања (Тошовић 2002: 215).

¹⁸¹ Квинтилијан разликује тропе од фигура и фигуре мисли од говорних фигура. Према његовом мишљењу, троп настаје када се речи преносе из свог природног и првобитног значења у друго значење ради стилског украшавања, док је фигура говорни облик који се удаљава од обичног и директног начина изражавања (Квинтилијан 1967: 280). Прву дистинкцију Симић сматра оправданом и налази да је блиска оној „између метаплазме и метасемије, сматрамо ли да су фигуре стилизоване а плану ознаке, а тропи семантичким

Под тропима подразумевамо метафору (и алегорију и персонификацију које су у вези са њом), метонимију и синегдоху, док у фигури убрајамо остале поступке онеобичајења, попут фигура „хармоничног противуречја”, перифразе, таутологије, параномазије, силепсе и других.

Због уочене склоности ученика ка наративном и сликовитом начину изражавања (опаженом у биографијама које су писали), без обзира на комуникативне околности и језичку норму, истраживали смо које стилске фигуре утичу на богаћење школских састава ученика. Разматрање особина различитих функционалних стилова указују да стилске фигуре, у различитом степену, „улазе” у све функционалностилске жанрове. Стога нас је, такође, интересовало да ли су средњошколци у тој мери овладали културом писменог изражавања да у њиховим школским писменим задацима јасно уочавамо обресе књижевне естетике и стваралачке уверљивости, као и сликовитост, чему разнородне стилске фигуре значајно доприносе. Покушаћемо и да објаснимо на који начин употреба стилских фигура утиче на богаћење садржаја школских састава, као и на њихову мисаону структуру. Такође, циљ нам је да сагледамо колико су средњошколци овладали стилским нијансирањем језика и помоћу којих стилских фигура најчешће стварају стилски ефекат у школским писменим задацима.¹⁸²

Корпус чине школски писмени задаци на слободну тему или са тематиком из области књижевности (1061 школски писмени задатак) средњошколаца који су учествовали у истраживању, односно три последња школска састава које су ученици писали у оквиру редовне наставе српског језика и књижевности током школске 2010/2011. године. Приликом припреме методологије истраживања, планирано је да анализирамо три последња школска писмена задатка сваког ученика. Међутим, поједини професори нису

средствима”, док за другу разлику сматра да је тешко пронаћи јединствено полазиште (Симић 2001б: 257). Нешто другачији поглед на проблем у вези са стилским фигурама запажамо код Ковачевића, који стилске фигуре дефинише „као поетски ефектна одступања у чијој основи је својеврстан регуларитет што га омогућава сам језички систем” (Ковачевић 2000б: 321). Према типу језичке јединице која се наведеним језичким поступцима онеобичајва, Ковачевић стилске фигуре дели на: фонетске, мофолошке и синтаксичке фигуре, и тропе.

¹⁸² У обзир нећемо узимати оне погрешке које се искључиво тичу огрешња о граматичку норму српског књижевног језика. Сем тога, подразумева се да примери, које ћемо навести, не представљају коначан низ, већ да су показатељ најчешћих средстава сложених операција стилске транспозиције у школским писменим задацима средњошколаца.

били спремни да сарађују, па су одбили да нам дају на увид школске вежбанке својих ученика. Стога недостају вежбанке сто четрдесет двоје средњошколаца оба разреда.

Основни критеријум, примењен већ у селекцији грађе, тиче се стилематичких и стилогених поступака, при чему се као резултат добијају: а) стилистички структурисане форме фигура; б) функционалне вредности фигура у одређеном контексту, односно у сваком школском писменом задатку. У лингвостилистичкој анализи школских састава средњошколаца применили смо два поткритеријума: 1) формално-структурни и 2) семантички.

6.2.1. Елементи фигуративности у школским писменим задацима ученика

У овом одељку говорићемо о најзаступљенијим фигуративним појавама, односно о елементима фигуративности у школским писменим задацима средњошколаца. Циљ нам је да сагледамо у којој мери и да ли ученици завршних разреда владају уметничком речју, будући да се у настави српског језика и књижевности изучавање фигура повезује са интерпретацијом књижевноуметничких дела. Такође, циљ нам је да установимо да ли онеобичајени начин изражавања у школским задацима јесте и естетски учинковит или садржи само стилистичку структурисаност форме промењеног израза.

Основни критеријум односи се на стилематичност и стилогеност, а поткритеријум се тиче структурно-семантичког плана.

Дакле, лингвостилистичка анализа употребе фигура у школским писменим задацима средњошколаца требало би да покаже колико су поједине фигуре ушле у језичку праксу ученика и каква је њихова стилска вредност.

6.2.1.1. Перифраза

Пишући школске писмене задатке ученици су стилистички ефекат често стварали помоћу перифразе која представља „употребу већег броја речи за описивање нечега за што

би била довољна једна или у најмању руку само неколико речи” (Ковачевић 2000б: 160).¹⁸³ Ковачевић рашчлањује перифразу по постанку, па неке перифразе настају посредством синегдохе, неке посредством метонимије, а неке се подударају са метафором. Перифраза се може повезати и са још двама типовима језичких јединица – прилошким изразима и са декомпонованим предикатом. Додатну експресивност, запажа Јовановић, перифрази доносе и фразеологизми, па се тако добијају „фразеолошке перифразе”. Често се сусрећу примери када фразеологизам чини перифразу, мада се перифраза и фразеологизам могу подударати (Јовановић 2010: 207). У школским писменим задацима запазили смо различите типове перифразе. С обзиром на структуру перифрастичких јединица, приликом њиховог навођења нужно је било навести и неперифрастички израз да би њихов суоднос био назначен.

Када смо избегли са Косова, било нам је тешко јер нисмо имали свој *кров над главом*. [→дом/кућу]

Како констатује Ковачевић, „будући да перифраза најчешће на целину денотата указује посредно наглашавањем неког њеног карактеристичног дијела” (Ковачевић 2000б: 164), можемо посматрати повезаност перифразе и синегдохе, једне од њој сродних стилских фигура. Такве перифразе називају се „синегдохским перифразама” какву налазимо у наведеном примеру. Успостављена је веза између дела и целине (*кров–кућа/дом*), а трансформацији је подложна архисема основног изрази. *Кров* означава „горњи, вршни део куће или друге грађевине који служи као заштита грађевине и онога што је у њој од атмосферских неприлика, покривач куће или друге грађевине” (РСЈ s.v. *кров*). Међутим, у датом примеру ова лексема добија конотативно значење и односи се на: *кућу, дом*. Архисема је изгубила партитивност и више није само део куће, дома, већ сада означава целу грађевину, односно кућу, дом. Семе нижег ранга, такође су десемантизоване и развиле су експресивно значење. Сада *кров* не штити само од атмосферских појава, већ нуди сигурност, уточиште и заштиту од многих неприлика и невоља које, посебно у избеглиштву, породицу могу да задесе. Премда у поменутој

¹⁸³ Кључна питања статуса ове стилске фигуре, у контексту њене одређености, граматичко-стилских карактеристика, њене стилогености, односно нестилогености, као и диференцијалне црте перифразе према сродним стилским фигурама – разрадио је М. Ковачевић у књизи *Стилистика и граматика стилских фигура* (Ковачевић 2000б: 159–174). У овом раду полазимо од његових тумачења поменуте стилске фигуре.

перифрази препознајемо „неочекивано премештање компонената уз очување глобалног смисла” (Јовановић 2010: 149), овај израз је уобичајен у свакодневној језичкој пракси.

Знатно су бројнији примери у којима се у основи перифрастичке јединице налази фразеологизам, који овој фигури даје додатну експресивност, јер су фразеологизми језичке јединице којима су експресивност и сликовитост категоријалне вредности. Тако настају „фразеолошке перифразе”. У школским саставима налазимо највише примера овог типа перифразе који припадају колоквијалном стилу, односно који су преузети из свакодневног говорног узуса.

Пуко му филм и фикете бабу. [→изгубио је стрпљење...]

...али га је рука судбине узела под своје и он је то учинио. [→потпуно се предао судбини...]

...своју породицу је завио у црно... [→упропастио је...]

Дизао је глас против аустроугарске тираније. [→протествовао је...]

Фата Авдагина – најлепша девојка у касаби, на добром гласу, мудра...

[→цењена/чувена по добру...]

Сам је крив зато што се нашао иза браве. [→зато што је у затвору]

Видимо да му је све равно. [→равнодушан је]

Мерсо је враћао филм и схватао је шта му се све дешавало пре убиства.

[→присећао се/рекапитулирао је догађаје]

Најбогатији слој чине људи који плове против струје. [→не прихватају конвенционална правила]

Било му је потребно мало храбрости да погледа истини право у очи. [→да се суочи са чињеницама]

...њен живот је кренуо силазном путањом. [→пропао]

Највећи камен спотицања породичној идили била је... [→препрека]

...била је то девојка којој су судбину целе породице натоварили на леђа...

[→којој су пренели одговорност за судбину целе породице...]

Стално нам говоре да морамо да избацимо бубице из главе и да... [→да се опаметимо...]

...и да сам добила крила... [→охрабрила сам се]

Алихоца је уједно и *глас народа*... [→*мишљење јавног мњења*]¹⁸⁴

Често се деси да сав наш труд *падне у воду*... [→*пропадне*]

...јер када човек воли, он некоме своје срце даје, за њим *главу губи*. [→*губи присебност*]

...јер они свој *излаз из сопствене коже* не проналазе нигде другде него само у смрти. [→*избављење*]

У време модерне, Српска поезија *коначно је ухватила корак* са европском.

[→*коначно је била на истом нивоу*...]

Живот га је научио да све што ради, ради *хладне главе*. [→*трезвено*]

Међутим у његов живот *уплиће прсте* његов брат Арса који... [→*има удела/меша се*]

...јер је црнци прошли пут *утерао страх у кости* и црнац се у својим мислима осећао веома немоћним. [→*јако је заплашио*]

...напало га је неколико ајкула са којима је једва *изашао на крај*. [→*изборио се*]

...само је питање ко ће коме *полагати рачуне* и сносити последице.

[→*правдати се*]

...јер се често дешава да вам је свега доста и да идете *линијом мањег отпора*. [→*изабрати лакши начин/пут*]

Још *од малих ногу* корачамо путем искуства и истрајности. [→*од детињства*]

Перифраза се може употреби да би заменила неприкладне и прејаке изразе у опису различитих садржаја. Тада добија еуфемистичку функцију, па се такве перифразе могу назвати „еуфемистичким перифразама”. Следећи пример показује да и ова перифраза чини део стилских средстава у школским саставима ученика.

Зато *је затворио очи* пред новитетима. [→*устукнуо је*]

Чини се да је ученик желео да појача утисак изричући перифразу којом је уоптребио слабији израз. Међутим, улога перифразе, као и других стилских средстава, и јесте да скрене читаочеву, односно слушаочеву пажњу, па не изненађује што је

¹⁸⁴ У овом примеру запажамо да је ученик употребио „фразеолошку перифразу”, али да није довољно водио рачуна о њеном значењу, јер једино кроз лик Алихоце, а не Алихоца, може бити представљено јавно мишљење. Стиче се утисак да је ученик употребио ово језичко средство не обраћајући довољно пажњу на реченични контекст.

упечљативији ефекат у поменутом примеру постигнут употребом „еуфемистичке перифразе”.

Слично претходном језичком поступку, уколико се израз ублажава слабијим, притом негативним и супротним изразом, реч је о „литотизираној перифрази”.¹⁸⁵ Често се у разговорном стилу литота, односно „литотизирана перифраза” користи као знак учтивости. С тим у вези, опажамо да један од разлога, због чега средњошколци ову стилску фигуру употребљавају у школским писменим задацима, може бити њихова одмереност у изражавању и свест да школски писмени задатак представља посебну врсту комуникативне ситуације која изискује одабир језичко-изражајних средстава. Такве су следеће перифразе:

И тиме као да је желео да себи осигура *частан пут са овога света...* [→*да часно премине*]

Хамлет умире и *одлази срећан на онај свет...* [→*умире срећан*]¹⁸⁶

...зато што му ипак није дозвољено *да одузме живот* једној људској ваши... [→*да убије*]

...Наталија је *дигла руку на себе...* [→*убила се*]

Један млад, вредан човек се толико разочарао... да је *себи одузео живот*. [→*убио се*]

Будући да се помоћу метафоре значење преноси „по аналогiji, по некој сличности, или, лингвистички речено, на постојању најмање једне заједничке семантичке компоненте између два језичка знака која омогућује везивање означеног једног језичког знака за ознаку другог језичког знака” (Ковачевић 2000б: 165), помоћу метафоре може бити оформљена перифрастичка јединица. У школским саставима средњошколаца запазили смо „метафорске перифразе” које, углавном, потичу из књижевноуметничког стила. Стиче се утисак да су ученици овакве перифразе, читајући поједина књижевноуметничка дела, научили напамет и да су их употребљавали као украс у својим текстовима. Овакав налаз може упућивати на дефицит изражајних способности ученика, али и на то да средњошколци умеју да препознају и адекватно употребе стилска средства како би

¹⁸⁵ Литота јесте фигура супротна хиперболи. Она „умањује, односно ублажава јер прави израз змјењује слабијим и то негативним и супротним” (Солар 1983: 79).

¹⁸⁶ У овој напоредној реченици запажамо још једну стилску фигуру – кумулацију и то кумулацију између неперифрастичког елемента *Хамлет умире* и перифрастичког *одлази срећан на онај свет*.

повећали квалитет својих школских састава. Примери „метафорских перифраза” у анализираној грађи потичу, углавном, из колоквијалног или жаргонског слоја језика:

Због неостварене жеље, почео је да вене. [→пропадао је]

У РСАНУ (1962) у оквиру одреднице **венути** под тачком 2. дата је следећа дефиниција: *фиг. слабити, губити се, пропадати, пролазити, нестајати*. Један од примера гласи: *Младост вене, вера трухне* (Змај 1, 324). У овом примеру значење је пренето по аналогiji, јер је ученик уместо глагола *пропадати* употребио метафорично значење глагола *венути*.

Био је у таквој ситуацији да су му свакакве мисли падале на памет и...

[→навирале, појављивале]

У основи ове „метафорске перифразе” запажамо једну од главних метафора за концептуализацију мисли – „мисао је предмет”. У изразу *...да су му свакакве мисли падале на памет...* постоји представа о менталном простору које означава тло на које нешто може пасти; у овом случају мисли падају на то тле. Наше разумевање онога што постоји у стварности омогућено је управо нашим искуством са предметима, па се може рећи да је у основи ове метафоре једна општа метафора.

...зато им је несрећа брзо *закуцала на врата*. [→дошла, стигла]

У овом примеру „метафорске перифразе” метафора почива на чињеници да се најпре куца на нечија врата да би се ушло. Осим тога, израз *несрећа им је брзо закуцала* упућује на један семантички подтип метафоре: персонификацију, јер се *несрећи* приписује људска особина, односно да *закуцају* на нечија врата омогућено је једино људским бићима. Дакле, неживо се претвара у живо, људско.

Српски модернисти који су радо *трошили мастило* на ову тему... [→писали]

Да бисмо нешто написали, потребно је мастило које се док пишемо троши. Када о нечему радо пишемо, значи да са задовољством користимо оловку и мастило – потрошне предмете, што указује да је у основи ове „метафорске перифразе” лексичка метафора. Наместо глагола *писати*, чије једно од значења подразумева служење оловком, употребљен је израз *...су радо трошили мастило....*

С обзиром на то да у школским писменим задацима често доминира дескрипција, не изненађује што смо у грађи запазили примере перифрастичких прилошких израза чија

је главна особина то што су описни. Овакви прилошки изрази су настали „декомпоновањем прилога, и то тако што је категоријална сема изражена именицом, а конкретна (која означава лексичкосемантичку припадност) придјевом или придјевском замјеницом као конгруентним атрибутотом” (Ковачевић 2000б: 170). За такву перифразу забележили смо следећи пример:

...у толикој мери се трудио да буде бољи да... [→*толико*]

Уместо прилога *толико* ученик је употребио прилошки израз у *толикој мери* који чине именица *мера* (у локативу) – носилац синтагме, којом је експлицирана категоријална сема и придевска заменица *толикој* као експликант диференцијалне семе.

У закључку можемо рећи следеће. Највећи број анализираних примера нису стилске фигуре, односно нису естетски учинковите. Будући да представљају стилски маркиране језичке јединице, можемо разматрати њихову стилематичност, односно стилистичку структурисаност форме перифразе.

Поједини аутори перифразу убраја међу најфреквентније стилске фигуре различитих публицистичких подстилова (Јовановић 2010: 228–229), што поткрепљује запажање да, осим разговорног, публицистички стил има значајан утицај на културу писменог изражавања средњошколаца. Међутим, појава перифрастичких јединица у супротности је са тежњом ученика ка економичности у изражавању, која је најчешће условљена недовољно изграђеним лексичким фондом или одређеним трендовима приметним у комуникацији адолесцената. Такође, употреба перифразе појачава дескрипцију и експресивну страну изражавања, чему, верујемо, ученици стреме када пишу школски писмени задатак. Стога је учестала употреба „фразеолошке перифразе”, најфреквентније перифразе у нашој грађи, донекле оправдана уколико имамо у виду функцију фразеолошке јединице у саставу перифразе као експресивног језичког знака.

6.2.1.2. Елипса и силепса

Једна од особина говора, тежња ка економичном изразу, често се може запазити и у писменом изражавању средњошколаца. Стога, како грађа показује, елипса и силепса¹⁸⁷

¹⁸⁷ Елиптирање је „и граматичка и стилистичка појава, па се и *елипса* по правилу дијели на *граматичку* и *стилистичку*” (Ковачевић 2000б: 193). Симић примећује да је синтаксички „прекид” између потоњег и

представљају фреквентну појаву у школским саставима. Издвојили смо следеће примере најзаступљенијих редукованих форми у фигуративној функцији – елипсе и силепсе.

У школским писменим задацима, најчешће, уочавамо граматичку елипсу, односно редуковање појединих реченичних чланова који су редувантни и које контекст подразумева. Суспензија тако не доводи до граматичких или семантичких измена елиптиране реченице у односу на нередуковану, јер суспензија неког елемента представља „само његово *брисање* и превођење из сфере формалне у сферу контекстуалне експлицитности” (Ковачевић 2000б: 193). Наводимо следеће примере:¹⁸⁸

Понизио се пред собом и [*пред*] пријатељима.

...сви су плакали. Једино он није [*плакао*].

Ставио је своју судбину у ђавоље руке и изгубио [*је*] све.

Вера јој даје снагу да издржи и [*да*] настави.

Успех не значи прегазити друге и покорити [*их*] већ волети их.

Авлија није била проклета него [*је била*] уклета.

Био је борац за истину и [*за*] правду.

...ако не знамо за шта се боримо или против кога [*се боримо*]

Увек ће се наћи неко или [*ће се наћи*] нешто што њему не ваља.

Описује породицу која је била јако угледна, а по ослобођењу Врања почела [*је*] да пропада.

Његов контакт са уловљеном рибом био је невероватан. [*То је*] Нешто неописиво.

Свима се захваљивао. Највише [*се захваљивао*] онима који су мало веровали у његову снагу.

Лудило у коме има толико здравог разума, [*толико*] изузетних филозофских размишљања и [*толико*] бола.

На једној страни је грех, а на другој [*страни је*] мисао која ће га прогонити до краја живота.

Само поглед на Карађоза, [*на*] његово лице и [*на*] његове очи, често је изазивао страх код осуђеника.

осталог дела конструкције настао редукијом, те да тај синтаксички несклад у исказу делује и као стилски антиципативни моменат (Симић 2001б: 271).

¹⁸⁸ У свим примерима заградом смо обележили потенцијални члан који контекст подразумева.

Мерсо ће умрети без наде и [без] страха.

Ни у једном примеру није нарушена стандарднојезичка нити стилска норма, већ су реченични елементи редуковани зато што их контекст подразумева. Запажамо да је често подложен редукцији помоћни глагол или предлог, мада су интересантни и примери у којима долази до преношења контекста из једне реченице у другу која постаје елиптирана. У оваквим реченичним конструкцијама, код ученика препознајемо тежњу ка концизном изражавању, јер изостављају поједине речи које су мање важне за разумевање смисла. Међутим, употребу овог језичког средства пре бисмо повезали са склоношћу средњошколаца да се на врло сличан начин изражавају и док говоре и када пишу, као и са динамичношћу изражавања чему елиптична реченица може допринети.

Супротно претходним конструкцијама, чијом се употребом нормативна правила не нарушавају, у школским саставима смо запазили и подврсту стилске елипсе – силепсу, која доводи до одступања од стандарднојезичке норме. Силепса подразумева редуковање једне од „двеју лексички истоврсних а облички неистоврсних ријечи. Преузимајући улогу и лексички подударне а морфолошки неподударне елиптиране лексеме, нередукована лексема долази у граматички "конфликт" с дијелом реченице чији је синтаксички ослонац била елиптирана лексема" (Ковачевић 2000б: 195).

Један од типова силепсе који настаје елиптирањем хомолексичке и нехомоформне јединице у два номиналним, конгруентним и неконгруентним синтагмама уочили смо у анализираној грађи:

Лоша материјална [ситуација] увела га је у тешку духовну ситуацију.

...што читаоцима оставља места да се саживе са јунацима и да изграде јасну представу предела и ситуација у сопственим главама које мало одударају од оних из пишчеве [главе].

Убио је Арапина једним хицем, а после још четири [хица] испалио.

Ћоркан је Ђаволу предао [душу] и растао се с душом а тога није био свестан.

У овим примерима најчешће је редукована именица која је у позицији надређеног члана синтагме (као у прва два наведена примера). Наиме, редукована је именица „из координиране дубинске везе, и то она из конгруентне супстантивне синтагме, тако да је та

конгруентна дубинска синтагма у елиптичној структури сведена на конгруентни атрибут” (Ковачевић 2000б: 203).

У школским саставима средњошколаца појављује се још један тип који припада групи силептичких одступања. Навешћемо примере у којима постоји неслагање управног члана елиптиране синтагме и атрибутског дела експлициране синтагме:

...и одредио јој заборав сопственог језика и [*сопствених*] песама.

...а своје руке и [*своја*] прса мора да наоружа...

Била је права жена која је посвећена свом мужу и [*својој*] породици.

...на његовом лицу се видела она мудрост и [*оно*] искуство коју једино...

Његове боре и [*његови*] ожиљци показују...

Док сам постајао све старији и старији стицао сам нова искуства и [*нове*] могућности.

Он и даље није желео да верује у своју срећу и [*свој*] сан.

Симка као и свака жена је морала да трпи његову сету и [*његово*] малтретирање без икакве кривице.

...и то му је била утеха за све што му се издешавало, за сав пораз и [*сву*] издају од стране сина.

Присећао се свог града, [*своје*] девојке и свега лепог што му се десило.

...и враћају се својим коренима, [*својој*] земљи и реци.

На почетку романа, Хамлет је човек сасвим нормалних особина и [*нормалног*] понашања.

Много је жена доживело Симкин живот и [*Симкину*] бол.

Премда су их ученици изузетно ретко користили, у грађи смо уочили и примере силепсичких конструкција које чине субјекатско-предикатске везе са координацијом више именица у позицији субјекта. У овом примеру субјекат и предикат не конгруирају у роду. Наиме, елиптирани предикат дистантног субјекта не подудара се у роду са експлицираним предикатом:

У овој драми одиграо се чудан догађај и [*одиграла се*] трагедија...

Са смрћу његовог оца дошле су сумње, [*дошла су*] разочарења, [*дошле су*] преваре...

Један од типова силепсичких структура које су ученици нешто чешће употребљавали пишући школске писмене задатке представљају силепсичке синтагме с координацијом двају предлога. Један предлог је праћен одговарајућим падежним обликом дате именице док други није. Овакве синтагме настају употребом лексички подударне, а облички неподударне именице или заменице, што доводи до неподударности граматичког падежног значења између именице и предлога чија је именица елиптирана.¹⁸⁹

Није марио за то да ли ће да буде *са* или *без Марије*. [→ *са Маријом* или *без Марије/ње*]

До самог краја романа није јасно да ли је писац био *за* или *против злочина*. [→ *за злочин* или *против злочина/њега*]

Одзвањало јој је у глави само то да су обуставили све возове *из* и *за Петроград* [→ *из Петрограда* и *за Петроград*].

Конструктивна решења, као што су елипса и силепса, свакако нису одлика развијене језичке културе, већ указују на недовољно изграђену функционалну писменост, као и на нарушавање прецизности, јасности и правилности израза. Поменули бисмо да су елиптичне реченице уобичајена појава у разговорном стилу, што, „утиче на његов имплицитни карактер” (Klikovac 2008: 118). Будући да би школски писмени задаци требало да представљају нуклеусе књижевноуметничког и научног стила, очигледан утицај колоквијалног језика није пожељан и требало би ученицима чешће скретати пажњу на употребну и стилску вредност фигура насталих редукцијом.

6.2.1.3. Епитети

Једна од стилских фигура са којом се ученици током наставе српског језика и књижевности сусрећу већ на млађем основношколском узрасту јесте епитет: „реч или група речи која се додаје главној речи да би се нешто конкретније означило. Граматички

¹⁸⁹ У вези са овим типом силепсичких синтагми и основама њене стилематичности, у литератури налазимо да је највећи број силепсичких конструкција давно изгубио статус индивидуалне карактеристике стила писца и да су постале општеупотребне (Ковачевић 1996: 135). С обзиром на то да се „координација у језичком систему одређује као синтаксичка веза хомофункционалних јединица, свака координација релацијских лексема – приједлога и везника – својеврсно је одступање јер оне саме не могу бити синтаксеме... Зато је свака координацијска веза приједлога или везника по дефиницији стилематична веза, јер јој је у подлози *одступање*” (Ковачевић 2000б: 208).

посматрано, то је најчешће придев који се додаје именици или прилог који се додаје глаголу, ређе именица или група речи која се додаје именици” (PKT s.v. *epitet*). Аристотел је назвао епитет *украшним придевом* (Аристотел 1997: 252), док је Шкловски епитету придавао креативну природу наглашавајући да он *оживљава реч* тиме што јој враћа првобитно значење (Шкловски 1969). Епитети откривају битну особину значајну за одређену ситуацију и у томе је његова уметничка лепота.¹⁹⁰

Анализирајући школске саставе, запазили смо да средњошколци употребљавају епитете, али нешто ређе него атрибуте без посебне стилске вредности. Да бисмо ово илустровали, навешћемо примере у којима су ученици у вези са особинама одређених предмета и појава исказивали свој лични став и помоћу епитета својим текстовима додавали симболичан и емоционални тон:

I

За време Турске власти мост постаје *крваво губилиште*.

Та *велелепна грађевина* стајала је...

Они су у миру са собом и са другима, и имају *чисту савест*.

Његов *ведри и разиграни дух* и животна снага...

Њене *дуге, бујне, црне косе*...

...када схвате какву су *кобну грешку* учинили...

II

Неће бити ништа друго, већ само *уцвељена, скрхана удовица*.

Мост је био *нерањиви сведок* људских судбина.

Човек рођен у овој *касаби* везан је за *снажне стубове* њеног моста.

...на *анђеоској капији*...

Његов *широки, моћни ум* чинио је...

На његовом *истрашеном телу*...

Свуда су ти *смели гласови*.

У авлији је *тежак и опор ваздух*.

Чека зору док јој теку *искрене и оловне сузе*...

¹⁹⁰ У настави српског језика и књижевности, једна од потешкоћа са којом се ученици суочавају у вези са стилским фигурама јесте могуће поклапање епитета са атрибут. Често ученици поистовећују ова два појма, јер изједначавају функцију и врсту речи, као и граматички и стилистички ниво анализирања улоге појединих језичких средстава.

Та реч је *тиха, мукла и неразумљива*.

Древни и величанствени мост постоји на том месту...

Море *широко, непрегледно и непредвидиво*.

Песма је његова *жална и тешка*.

...упадају у *горку самоћу*.

У коме сам ја *главна и успешна звезда*.

...и на миру сконча свој веома узбудљив, али на моменте, *чемеран и усамљенички живот*.

У првој групи примера налазе се супстантивне синтагме које су устаљени изрази, односно које представљају уобичајену везу именице и придева и неретко се могу чути и у свакодневној комуникацији или у другим регистрима, на пример, док читају књижевноуметничка дела, посебно лирска. Другој групи припадају примери који показују да су ученици ову стилску фигуру градили искључиво, посматрано са аспекта граматике, додајући придев именици. Конструкцију су проширивали тако што су поред именице исказивали придев који истиче нову и „дубљу” особину именице. Такође су употребљавали и групе придева, најчешће повезане напоредним везником *и*, и на тај начин су необичним и *свежим* особинама откривали природу ствари и појава. Анализа покаује да у писменом изражавању средњошколаца епитети имају функцију „украса”, којима су, верујемо, желели да истакну своју оригиналност у виђењу света и перцепције одређених књижевноуметничких дела о којима су писали.

У анализираној грађи било је знатно више конструкција у којима су ученици именици додавали атрибут који није представљао фигуративну појаву. С тим у вези, анализирали смо употребу конгруентних атрибута, чему су потврда следећи репрезентативни примери:

Централни мотив романа је мост, па...

Сваки нови дан мени повећава *животне амбиције...*

Високе циљеве постављам сваки дан.

Леп и снажан, али не може...

Роман Сеобе је *роман личности и психолошки роман*.

...да не видимо само *суморне визије*.

Покушавам да угасим ту *снажну искру* у...

Напољу је *мркли мрак*, улице су пусте...

Одличан рад, али сам добио...

Велико и плаво море чинило ми се...

Моја најбоља другарица ме је издала.

Искусни и мудри старац је поштовао противника.

Поштујући правила књижевнојезичке конгруенције, ученици су формулисали, најчешће, именичке синтагме у којима је веза између надређеног и подређеног члана уобичајена (*централни мотив, животне амбиције, леп и снажан, историјски, роман личности и психолошки роман, мркли мрак...*), што показује да у писменом изражавању средњошколаца нема много креативности и оригиналних израза. Подређени члан ових синтагми представља описни придев или пар придева повезаних везником *и*, мада се у тој функцији, знатно ређе, може наћи и придевска заменица (*моја најбоља другарица*). У поменутих синтагмама не проналазимо разнородна значења, већ само најопштије значење придева.

Осим конгруентних атрибута, у школским писменим задацима запазили смо и супстантивне синтагме које садрже неконгруентне атрибуте, на пример:

I

На њој је била *кошуља од свиле*...

Често ми је поклањала *хаљинице од сомота*.

Почетак књиге ми је био помало досадан, али...

Чим је ушла та *девојка с тамним очима*...

Хамлет је *драма у пет чина*.

Знао је да мора да настави да се бори, али кад *син без ноге* пође према њему...

Јадни *вранац* је само *коњ за вучу* као и сви ми.

Јаблан је тужно *дрво крај пута*.

Он описује *варош поред реке Дрине* и читаоца...

Желела сам да *време пре поласка* што брже прође.

II

Шетња градом док ме он држи за руку и прича...

Путовање до Вечног Града се одужило и морала сам...

Одлазак на село код баке увек...

Највећа препрека међу пријатељима може да буде...

Читање књига ме опушта као и њу и зато...

...мислим да га је жеља за бољим живот терала да почини злочин и...

Приказана је нада за лепшим и слободнијим животом.

За њега је нешто највредније тај сусрет с правим пријатељом што...

Из мене је избијала мржња до лудила.

Оборио ме је његов поглед испод обрва и од тада...

Неконгруентни атрибут у српском језику може бити изражен само падежним (предлошким или беспредлошким) обликом супстантивне речи и прилогом (Ковачевић 1987: 119). У литератури се говори о разлици између супстантивних неконгруентних синтагми с конкретном/предметном именицом и синтагми с девербативном или деадјективном именицом као детерминатором (Исто: 122).

Како примери показују, средњошколци су у школским писменим задацима формулисали реченице које садрже неконгруентне атрибуте уз конкретне/предметне именице (типови ових атрибута припадају првој групи издвојених примера) и неконгруентне атрибуте уз девербативне именице (типови ових атрибута груписани су у оквиру друге групе примера). Неконгруентне атрибуте уз деадјективну именицу у анализираној грађи нисмо пронашли. Приликом анализе типова атрибута примењен је синтаксичко-семантички критеријум.¹⁹¹

Од супстантивних неконгруентних синтагми у чијој се структури налази неконгруентни атрибут уз конкретну/предметну именицу најчешће су се јављале синтагме у којима неконгруентни атрибут има „значање *карактеристичне појединости*” (Ковачевић 1987: 124), на пример: *кошуља од свиле; хаљинице од сомота*. Ако карактеристична појединост представља иманентну црту појма у детерминату (*девојка с тамним очима; драма у пет чина*), „уз падежни облик именице као неконгруентног

¹⁹¹ Готово све супстантивне неконгруентне синтагме могу се подвести под кондензаторе реченичног значења, али све нису настале на исти начин, односно свима генеративно порекло није исто. Неконгруентне синтагме с конкретном (предметном) именицом производ су синтаксичке, а неконгруентне синтагме с девербативном или деадјективном именицом јесу производ лексичко-синтаксичке деривације (Ковачевић 1987: 120).

атрибута најчешће је неопходно експлицитирати и одредбу... као обавезни детерминатор” (Исто: 124). Затим, синтагме које имају партитивно значење и у којима се појављује придев као супстантиват са квантификаторском функцијом (*почетак књиге*), као и синтагме којима се обележава одсуство неког интегралног дела као карактеристичне појединости појма у детерминату (*син без ноге*). Овај последњи тип неконгруентних атрибута најчешће смо уочавали у писменим задацима чија је тема била повезана са градивом, односно са књижевноуметничким делима која су ученици интерпретирали. Неретко су се јављали и неконгруентни атрибути с месним (*дрво крај пута; варош поред реке Дрине*) и временским (*време пре поласка*) значењем, док су средњошколци знатно ређе употребљавали неконгруентне атрибуте који имају значење намене (*коњ за вучу*).

Уз девербативне именице јављали су се неконгруентни атрибути с месним значењем и то најчешће они семантички модели који обележавају локационо месно значење (*шетња градом*) и циљно месно значење (*путовање до Вечног Града; одлазак на село*). Затим синтагме у којима неконгруентни атрибути имају субјекатско-социјативно значење (*препрека међу пријатељима*) и значење допушања (*сусрет с правим пријатељом*). Приликом номинализације објекатских синтагми „објекат постаје неконгруентни атрибут с објекатским значењем” (Ковачевић 1987: 127), на пример: *читање књига, жеља за бољим живот, нада за лепшим и слободнијим животот*, при чему објекат у оваквим неконгруентним синтагмама може имати значење и ближег и даљег објекта. Неконгруентним атрибутима средњошколци су обележавали и начинско значење: *мржња до лудила; поглед испод обрва* – али су примери овог типа супстантивних неконгруентних синтагми заступљени у малом броју у анализираном корпусу.

Супстантивној и адвербијалној категорији речи атрибутска функција је секундарна синтаксичка функција, а најважнији разлози настајања ове врсте атрибута јесу деловање принципа језичке економије и боља структурна, стилска и комуникативна организација реченице и дискурса/текста (Ковачевић 1987: 119). С тим у вези, запажамо да у писменом изражавању средњошколци пре спонтано него циљано неконгруентни атрибути обављају, повремено, и естетску и основну (комуникативну) функцију.

У закључку можемо рећи следеће. Средњошколци у школским писменим задацима знатно ређе употребљавају епитете, него атрибуте који немају посебну стилску вредност.

Углавно су структуру епитета чиниле супстантивне синтагме које представљају устаљене изразе који се могу чути у разговорном стилу или чије порекло налазимо у књижевноуметничким делима. У писменом изражавању средњошколци епитете употребљавају када свом стилу желе да додају више сликовитости и изражајности, премда је оваквих састава било знатно мање него задатака у којима ученици нису могли или умели да испоље креативност и оригиналност, будући да су неретко именици додавали атрибут који није био естетски учинковит. У школским саставима средњошколци су формулисали и атрибуте који настају „елидирањем комуникативних, а најчешће и стилски редувантних елемената вербалне структуре” (Ковачевић 1987: 120), односно различите неконгруентне супстантивне синтагме, које можемо посматрати и као уобичајене језичке јединице и као јединице које у датом контексту пружају „информације о стилистичком потенцијалу форме” (Тошовић 2002: 109).

6.2.1.4. Кумулација

Различите дефиниције кумулације најчешће претпостављају разлику у тумачењу њене стилогености, односно функционалне вредности у тексту. Уобичајено је схватање према коме је кумулација „сврховито гомилање језичких јединица” (Симић 2001б: 262). Међутим, не може се кумулацијом сматрати просто гомилање конструкција без видљивог реда. „За разграничење стилематичног од обичног комуникативно условљеног гомилања редупликација синтаксичке позиције не може бити критеријум – јер, иако је нужан, та редупликација није и довољан услов стилематичности кумулације. Основ разграничења мора се потражити на другој страни – у семантици... Стилематичност и стилогеност кумулације произлази, према томе, из јединства синтаксичке и семантичке редупликације” (Ковачевић 2000б: 151).

Из грађе коју смо користили, дошли смо до закључка да су ученици употребљавали кумулацију засновану на нагомилавању хомофункционалних синтаксичких јединица, односно синтаксички речено нагомилавање истородних реченичних чланова. Редукацијом лексички истородних, а комуникативно редувантних делова двеју или више дубинских реченица доведених у координирану везу, долази до уланчавања дубинских структура.

При томе, сви истоврсни елементи се своде у површинској (реализованој) структури на један, тако да су све дубинске реченице, осим прве, у површинској структури заступљене само разликовним елементом (Ковачевић 2000б: 147). Дакле, средњошколци су гомилали семантички различите елементе обједињене искључиво синтаксичком функцијом:

Сами козаци нису могли да схвате ново и револуционарно, опредељују се за *старо, познато, сигурно* и зато пролазе трагично и враћају се својим *коренима и реци*.

Стално стижем до великих баријера и борим се да их *прескочим, савладам, сломим* великом, моћном снагом срца и душе.

Љубав је она која *обузима ум, одузима дах, шири се попут вируса, улази у све поре*.

Његова љубав била је *болна, тешка, разарајућа...*

Видело се да је запао у *духовну немаштину, болно стање свести*.

Са смрћу његовог оца дошле су *сумње, разочарења, преваре...*

...исмејао је *писара, судију и највише представнике власти*.

Старац је пример човекове *вере, снаге, упорности и самопоуздања...*

Неколико примера припада другом типу кумулације који се тиче семантичког садржаја. Семантички садржај је експлициран елементима низа:

Људи који смрде на *зној, крв и патњу*.

Раскољников, окружен *светом лажу, злом, блудом, похлепом*, пише чланак...

Човек рођен у овој касабии везан је снажне стубове њеног моста, присваја онај бели камен као да је и сам од њега саздан и проводи *најлепше, најсрећније и најбитније* тренутке управо на његовој анђеоској капији.

Видео је да су *лаж, завера и превара* главна начела владавине.

...да је увек могуће пропустити *бригу, тугу, зло...*

Постојање оваквог начина живота ствара *мржњу, похлепу, себичност...*

...што га у друштву чини *усамљеним, тужним и одбаченим*.

...али увек се јави нека *несугласица, расправа, па чак и озбиљан раскол*.

...а живот му одбројава *дане, минуте, сате*.

... сломим *великом, моћном* снагом срца и душе.

Не знам шта ће нам се десити *сутра, за годину дана, за седам година.*

Из дана у дан, године у годину, из века у век људи се мењају.

Наравно, постоје тренуци који су вредни сваке пролирене сузе, *капи зноја и крви...*

Средњошколци су знатно ређе творили конструкције у којима је заступљена кумулација која се реализује додавањем, односно семантичком редупликацијом. Јединице истог језичког нивоа улазе у координирани низ. Свака од јединица што улази у координирани низ „подударна је с другом у једном дијелу свог значења, најмање у једној семантичкој компоненти” (Ковачевић 2000б: 152).

Остварити своје циљеве у животу значи *опстати, издржати до краја, изборити се са свим препрекама...*

Био је тренутно у безизлазној ситуацији. Чак штавише, живот му се налазио у *хаосу и кошмару.*

Грађа указује да ученици користе још један тип кумулирања јединица. Наиме, кумулирање реченичних јединица, односно везника такође смо запазили у ученичким текстовима, на пример:

Није знао шта да уради: *да изда оца, да сачува љубав, да поверује у стричеве лажи, да презре мајку...*

Моје амбиције у животу су велике. Желим *да* имам пуно пара, *да* се борим за нешто у животу, *да* имам лагодан живот, *да* имам сина, *да* му обезбедим срећно детињство.

Живот није пролазна ствар *која* се рађа и гаси, *која* се троши и осипа, *која* постоји изван нас и времена...

Полисиндетско набрајање успоравањем истиче вредност и значење сваког појединачног члана. Сем тога, стиче се утисак да су на овај начин ученици у своје приповедање укључивали више елемената експресивности јер су наглашавали сваки део у садржају, па с тим у вези можемо посматрати стилогену вредност ове стилске фигуре у писменом изражавању средњошколаца.

Већина примера кумулације које су средњошколци написали није естетски учинковита, али садрже елементе стилематичности. У анализираној грађи заступљенији је

принцип заснован на гомилању семантичког садржаја, док је уланчавање у чијој је основи синтаксичка функција нешто мање фреквентно. Кумулација се у школским писменим задацима остварије и у примерима у којима се реализује нагомилавањем реченичних јединица, односно везника.

6.2.1.5. Еуфемизам

Еуфемизмима се означавају речи или фразеологизми помоћу којих се ублажавају или супституишу неучтивне, непристојне, неповољне или „нетактичне” речи или изрази. У већини речника књижевних и лингвистичких термина и у стилистичким приручницима еуфемизам се издваја као стилска фигура (Solar 1983; РКТ 1992; Škarić 1988: 150; Симић 2001б: 204; Катнић-Вакаршић 2001: 237–238; Лешић 2010: 255). Еуфемизми се сматрају стилски маркираним језичким јединицама које су „по правилу неемоционалне, али не нужно и неекспресивне јединице” (Ковачевић 2006а: 130). Као супротност еуфемизмима појављују се дисфемизми. Ове језичке јединице су „денотативно подударне, а смисаоно различите” (Ковачевић 2006б: 193), а стилска маркираност еуфемизама и дисфемизама „најчеће се мора *изводити* из анализе њиховог међуодноса” (Ковачевић 2006а: 132).

Анализирана грађа указује, што је очекивано с обзиром на саму школску ситуацију и на врсту писменог изражавања ученика, да се појављују само јединице којима се ублажава или избегава директна употреба неадекватних речи. Наиме, средњошколци су користили еуфемизме али не и дисфемизме. Незнатан број ових језичких јединица сведочи, између осталог, о осећају конвенционалности и избегавања непријатних садржаја у школским писменим задацима средњошколаца.

У језику постоје различити начини еуфемизације.¹⁹² Примери показују да можемо издвојити искључиво типове потпуне еуфемизације.

¹⁹² Ковачевић издваја два начина еуфемизације: делимична еуфемизација и потпуна еуфемизација (Ковачевић 2006а). Како аутор наводи, делимична еуфемизација остварује се: „1) графостилемском синкопом или апокопом опсцене ријечи, 2) аферезом опсцене ријечи, 3) апосиопезом или ретиценцијом, 4) просиопезом, 5) анаграмским супституисањем, 6) апросодокетонским супституисањем, и 7) супституисањем псовачким гестом” (Ковачевић 2006б: 154). Под потпуним еуфемизмима аутор подразумева: *парафразу, еуфемистичке перифразе, литотизирани еуфемизме, металеписичке еуфемизме, деиктичке еуфемизме, енантиозичке еуфемизме и контекстуалне еуфемизме.*

Првој групи припадају конструкције које садрже еуфемистичке перифразе, на пример:

Делује као да *се спрема за вечна ловишта*.

...зато је таква и морала да *оде на онај свет*.

Морао је *сам себи да скрати муке*.

...био би морални победник да је *дигао руку на себе*.

У првом и другом примеру запажамо перифразе за глагол *умрети* (који има и свој лексички еуфемизам *преминути*), које су врло бројне, посебно ако посматрамо њихову улогу са функционалностишког аспекта. Последње две реченице садрже перифразе за самоубиство чиме је сигурно скренута читаочева пажња и постигнут ефекат експресивности, пре него да је употребљен глагол *убити се*. Будући да „перифраза подразумева субјективно виђење датог денотата, па је често прожета осјећањима” (Ковачевић 2000б: 163), јасно је због чега еуфемистичке перифразе непосредно указују на тип виђења денотата за разлику од основних синонима.

Наредна група примера односи се на литотизиране еуфемизме, који не исказују само емоционалност, већ су и сликовити:

Када имаш правог пријатеља, не очекујеш да ти он *заобилази истину*.¹⁹³

Знам да ми *није говорио истину*, али...

Иако више *није био млад*, био је узор многим младим људима у селу.

Употребивши их, ученици су желели да ублаже прави израз слабијим и то негативним и супротним изразом. Њихова маркираност је заснована на „чињеници да је литота, негирајући супротно, директно везана за антонимију, јер негацијом једног пола настаје експресивни синоним контрарном опозиту” (Ковачевић 2006а: 163).

Насупрот групи следећих еуфемистичких израза не налазе се дисфемизми:

Била је то *пунија зеленашица*.

Понекад ми је тешко да слушам шта ми *особе зрелијих година* причају.

Никако није могао да поднесе што нема наследника и што Симка није у *благословеном стању*.

¹⁹³ У РСАНУ израз *обилазити истину* није означен као еуфемизам, мада је наведен међу потврдама за еуфемизам.

На овај начин се еуфемизацијом ублажава значење средњег, стилски неутралног, али не и табуизираниог појма. Средњошколци су помоћу ових језичких јединица исказали, за њих, непријатан или недовољно адекватан садржај пријатнијим речима. Стилски су маркирали изразе чија је експресивност, према њиховом мишљењу, морала бити наглашена.

У наведеним примерима показује се да су ученици подједнако употребљавали и лексичке и перифрастичке језичке јединице којима су „заобилазили” одређене речи и изразе. Такође, инхерентне особине еуфемизама, сликовитост, метафоричност и експресивност – средњошколци су остваривали користећи „стилски инерферирајуће еуфемизме” (Ковачевић 2006а: 174).

Еуфемизми су општејезичка појава. Веома су заступљени у публицистичком, разговорном и књижевноуметничком стилу, што нам може помоћи да схватимо који функционални стилови имају претежан утицај на културу изражавања средњошколаца. С друге стране, процес еуфемизације указује на склоност ученика да изнесу субјективни став према садржају комуникације и да га сликовито представе. Даље, еуфемизми су занимљиви не само са лингвистичког становишта, него и по другим особинама: говоре о моралним нормама, о опхођењу према људима, о друштвеном животу уопште (Дешић 1987: 167). Стога кроз анализирање еуфемизације у писменом изражавању средњошколаца посредно можемо сазнати и понешто о ставовима ученика, а не само о језичким и стилским обрасцима који су ученицима пријемчиви.

6.2.1.6. Поређење

Мада представља логичко-методолошку операцију која представља део сазнајног процеса, поређење је и језичка категорија, јер се на језичком плану може изразити одговарајућим језичким јединицама. Будући да „стилистичка анализа почиње од стилематичког плана” (Ковачевић 2000б: 323), стилематичку основу стилске фигуре поређења чини *синтаксичка поредбена конструкција*, која припада стилски немаркираним

језичким средствима.¹⁹⁴ Ипак, не значи да свака поредбена конструкција представља стилску фигуру поређења.

Ослањајући се на принципе класичне реторике, З. Лешић каже да се поређење као стилска фигура јавља „онда кад се у везу по сличности доведу двије међусобно различите ствари, које не припадају истој појмовној сфери...” (Лешић 2010: 239). Симић разматра поређење као као једну од сложених стилских операција којима се делује на формални слој одређене знаковне структуре (Симић 2001б). Такође, Симић посматра да је поређење један од видова комлементације, под чиме подразумева све „случајеве у којима се понавља конструкција (као израз идентичних функција), али не и грађа од које је сачињена” (Симић 2001б: 263). Анализирајући битне разлике између поређења и метафоре,¹⁹⁵ Ковачевић констатује да „присуство, односно одсуство поредбене ријечи тако се показује граматички најекспликативнијом разликовном цртом поређења и метафоре” (Ковачевић 2000б: 23). Постојање поредбног релатора (на пример, *као*, *као да*, *као што*, *попут*) у поређењу истовремено држи на одстојању и повезује упоређене предмете, тако да они не губе свој идентитет, а да се између њих одржава дистанца.

Како би се могло прецизно одредити које језичке јединице обухвата систем поредбених конструкција, потребно је размотрити однос поређења и начина (Николић 2009: 260). Премда постоје различита мишљења о томе да ли су поређење и начин категорије истог ранга, у литератури се заступа и становиште да се „не само начин, него и поређење може посматрати као семантичка категорија, будући да се могу издвојити одређени типови поредбене семантике, као што су поређење по једнакости... и поређење по неједнакости, који се изражавају одређеним језичким јединицама” (Исто: 260).

Лингвостилистичка анализа поредбених конструкција у школским писменим задацима средњошколаца извршена је према следећим критеријумима. На првом нивоу анализе примењена је семантичка дистинкција *значење једнакости/значење неједнакости*,

¹⁹⁴ У лингвистици се за елементе поређења употребљавају неуједначени називи: „појам који се пореди и појам са којим се пореди – у радовима Јелене Јовановић називају се *компаратум* и *компарандум*; Л. Вукојевић употребљава називе *успоредбеник* и *успоредитељ*; М. Ковачевић предлаже термине *поређеница* и *поредбеница*” (Николић 2010: 113).

¹⁹⁵ Многи теоретичари одбацују традиционално схватање метафоре као скраћеног поређења. Међутим, различити језички облици метафоре (копулативна, апозитивна, хифенска и лексичка метафора) могу се на плану форме посматрати као различити ступњеви „скраћивања” синтаксичке поредбене конструкције. С тим у вези, Ковачевић истиче да би се „свака од копулативних метафора увођењем само компаративне ријечи могла преобразити у поређење” (Ковачевић 2000б: 23).

а као резултата тога издвојене су: 1) поредбене конструкције са значењем поређења по једнакости и 2) поредбене конструкције са значењем поређења по неједнакости. На другом нивоу анализе била је релевантна дистинкција *реченични ниво/нереченични ниво*, при чему су као резултат добијене: 1) реченичне поредбене конструкције (са значењем једнакости и неједнакости) и 2) нереченичне поредбене конструкције (са значењем једнакости и неједнакости).

Стилематичка анализа школских састава средњошколаца показује да су међу структурно-семантичким типовима поредбених синтаксичких конструкција најзаступљеније 1) *нереченичне конструкције са значењем поређења по једнакости* и то следећи синтаксички модели.

а) Конструкције с поредбеном речју *као*, на пример:

Долази у Петроград где почиње студентски живот у малој скромној соби која је *као мртвачки сандук*.

Касаблија је једноставно везан за мост *као за своју судбину* која му је негде записана.

У току вожње, *као нека невидљива завеса*, магла се подизала и испред нас се указала Венеција.

Иако је не видим (музику), њен ритам пролази кроз мене *као вино кроз воду*.

...сујетан и *тежак као олово*, тешко подноси старост.

...јасно је да је његов живот *као океан који се простирао пред нама*...

Да моста нема, жиевли бисмо заробљени *као на острву*.

Бео *као чудна арабеска*...

Да ли сам ја *као јагње у кожи вука* или...

...и тајне море чува *као живот*...

...људи би побегли главом без обзира, или би се срушили *као свеће*...

Дрвореди у тами пружају гране *као голе руке* и као да хоће...

Јер без моралних закона човек је *као брод без кормирала*.

Снови *као камен падају* и тону.

Обично се особе емотивно испразне када их истина пресече *као оштрицом мача*.

...и ви ћете остати сами *као пас на киши*.

Претпостављамо да разлог због чега средњошколци најчешће користе поредбене конструкције с поредбеном речју *као* можемо потражити у њиховој структури, која је релативно једноставна и лако може бити уклопљена у различите контексте. Ова поређења својом краткоћом „омогућавају да се постигне емотивна и мисаона концентрација исказа” (Николић 2011: 267). С друге стране, неретко се могу чути у разговорном стилу који има веома јак утицај на културу изражавања ученика.

б) Поредбене конструкције с предлогом *попут* нешто су мање заступљене него први тип поредбених конструкција, на пример:

Сада је све нестало *попут оштрог зимског ветра* када гране сунце.

...када спава, изгледа *попут мртваца*...

Иако је старац, у том тренутку се осећао *попут раздраганог детета*.

Тада наше срце постаје јадно *попут зумбула који је изгажен ногама*.

Премда је мање фреквентна, ова група примера оставља на читаоца нешто интензивнији стилски ефекат. Доприноси упечатљивијој сликовитости и декоративности и афективном појачавању израза, мада не можемо рећи да у датом контексту имају естетску вредност.

в) Знатно су ређе конструкције с везником *као што* којим се обележава фактивност и поредбене конструкције с везником *као да* које се често могу запазити у књижевноуметничком стилу, будући да се њима исказују хипотетичке ситуације.¹⁹⁶

Заиста је тешко наћи праву љубав. Некада је недостижна *као што су звезде на небу неухватљиве*...

Та реч је тиха, мукла и неразумљива. Она светли у мраку *као што код Црњанског трепери звезда у бескрајном плавом кругу*.

...полако га затеже *као што омча стеже врат*...

Најмање заступљени јесу примери поредбених конструкција с везником *као да*:

...присваја онај бели камен *као да је и сам од њега саздан*...

...тако да се ми сами увлачимо у причу *као да смо део ње*.

¹⁹⁶ Међу поредбеним конструкцијама у школским саставима има и оних које нису стилски маркиране, већ припадају сфери општеупотребних језичких јединица. Будући да се у таквим случајевима не остварује стилска фигура поређења, такве примере нисмо разматрали.

Поредбене конструкције са везником *као што* и *као да* нешто су сложенија, пошто се помоћу њих не изражава илустративна слика и не исказује се „очврсли језички облик који је устаљен у језику и постао опште добро једне заједнице” (Лешић 2010: 239), већ захвата апстрактнији ниво употребе језичких јединица. Поређења каква уочавамо у овим примерима поредбених конструкција сугеришу нешто сложенију визију света и откривају понешто од ученикових филозофских ставова. С тим у вези, можемо говорити и о одређеним естетским категоријама које су намерно или спонтано ученици постизали користећи фигуру поређења.

Средњошколци су употребљавали и *нереченичне конструкције са значењем поређења по неједнакости* и то најчешће конструкције с предлогом *од* и *генитивом*:

г) Био сам бољи *од њега*, али је он ушао у први тим и...

Толико је лепша *од других девојака*, а судбина јој је одредила...

Знам да ћу да будем успешнија *од мојих родитеља* јер томе тежим.

У поређењима са значењем неједнакости, како примери показују, не можемо рећи да имају икакву стваралачку и креативну моћ, јер се њима не постиже никаква снага израза. Заправо, *нереченичне конструкције са значењем поређења по неједнакости* учествују, преваходно, у „формирању и преношењу стилски неутралне информације” (Николић 2009: 264).

У анализираној грађи, премда изузетно ретко, наилазили смо и на *фразеолошка поређења*, на пример:

Чим сам је угледао знао сам... Погодило ме је *као гром* и занемео сам.

Када је улови рибу, осећао се феноменално, а терет са срца је пао *као камен*.

Познато је да фразеолошка јединица, као експресивна језичка јединица, има изражену прагматичку функцију. Стога се и фразеолошка поређења одликују сликовитошћу и експресивношћу, што школске саставе ученика који су се служили овим језичким средством, донекле, може приближити књижевноуметничком стилу. „Служећи се фразеологизмима аутор експлоатише фонд заједничких знања” која на тај начин дели са другима, „јер у језичку компетенцију представника једног језика спада и *културна компетенција*” која подразумева познавање „културних информација” у којима се одражава језичка слика света (Пејановић 2008: 432).

Лингвостилистичка анализа поредбених конструкција у школским писменим задацима показала је да средњошколци формулишу искључиво *нереченичне поредбене конструкције са значењем поређења и по једнакости и по неједнакости*. У већини школских састава најзаступљеније су конструкције с поредбеном речју *као* које су исто толико уобичајене у свакодневном говору као и у књижевноуметничком стилу. Нешто ређе употребљавају поредбене конструкције с предлогом *попут* и конструкције с везником *као што* и поредбене конструкције с везником *као да*. Поређења са значењем неједнакости формулисали су само помоћу конструкција с предлогом *од* и *генитивом*. Врло ретко су употребљавали фразеолошка поређења која нису била естетски учинковита, иако су експресивна због конотативних семантичких компонената које садрже.

У свим типовима дискурса поређење представља универзални облик говора и мишљења, односно поредбене конструкције јесу „средство општеупотребног језика” (Николић 2009: 264). Поређење је једна од веома заступљених фигура, ако не и најубичајенија фигура у разговорном стилу, мада не мора увек бити онеобичено. Даље, успостављање нове везе међу стварима има изузетно значајну улогу у књижевноуметничком стилу, јер „открива сличност међу различитим стварима, што је, по неким, и суштина пјесничке умјетности” (Лешић 2010: 241). Сем тога, велики број поредбених конструкција јавља се у поезији и прози за децу, јер је „језички поступак на коме се заснива поређење вероватно пријемчивији психофизичком нивоу детета као реципијента књижевности” (Николић 2010: 113). У светлу ових запажања, могли бисмо рећи да су школски састави у којима су средњошколци употребљавали поредбене конструкције, које имају елементе онеобичаеног, остављале естетски успели ефекат и да представљају нуклеусе уметничких дела, као и да ученици не користе само језичке јединице које су носиоци семантичке функције, већ и јединице стилистичког речника којима се преносе одређене нијансе значења.

6.2.1.7. Плеоназам

Плеоназам је стилска фигура која је честа у разговорном стилу. Сувишна употреба „ријечи којој је значење већ садржано у другој” (Škarić 1988: 167), односно надређеној

речи у синтагми назива се плеоназам. Гомилање речи и израза сличног или истог значења – плеоназам по правилу се не темељи на синонимији. „Зависним чланом плеонастичке субординиране синтагме увијек се исказује сема (семантичка компонента) коју у својој семичкој структури већ садржи надређени члан синтагме. Управо због тога подређени је члан синтагме по правилу комуникативно редувантан, јер је његово значење већ садржано у семантему надређеног члана” (Ковачевић 2001: 158).

Према функционално-структурном и семантичком критеријуму плеоназме можемо поделити у неколико структурно-семантичких подтипова.¹⁹⁷ Анализирајући школске саставе средњошколца, уочили смо да они најчешће употребљавају деминутивне плеонастичке конструкције које су „врло чест, ако не и најчешћи, тип” (Ковачевић 2001: 161) ове језичке појаве, на пример:

...само је *мали дечачић* остао...

...зато што је увек добијао *ситне послитиће*.

Желела сам поново да видим његове *сићушне обрашчиће*.

...смеђе очи, *мали, прђаст носић*...

...живим у *маленој кућици* близу...

У животу су битне *мале стварчице*...

...у једној *малој*, скромној и старој *колибици*.

...док су остале *мале тајнице*.

...трчкара и одушеви ме сваки пут када јој видим те њене *мале ножнице*...

...подизао је своје *малене ручице* ка...

...а некада су то *малене грешкице* којима и не придајемо велику пажњу.

У обележеним синтагмама зависним чланом обележена је семантичка компонента деминутивности, која је садржана у лексичком значењу надређене лексеме, у значењу њеног деминутивног суфикса, пошто је надређени члан синтагме деминутивна изведеница. Суфикс *-ић* који налазимо у првом, другом, трећем и четвртном примеру значи „*мален* и највећи број изведеница има у основи именице мушког рода” (Бабић 1986: 164). Стога су придеви *мали* и *ситан*, односно *сићушан* у овим синтагмама редувантни. У свим

¹⁹⁷ Ковачевић дели плеоназме на следеће подтипове: плеоназми изражени у форми *глаголско-објекатске* или *глаголско-прилошкоодредбене синтагме*, *парагменонски плеоназми*, *деминутивни* и *аугментативни плеоназми*, *плеонастичке синтагме с атрибутивом* (Ковачевић 2001).

осталим примерима у којима је у основи именица женског рода (*кућица, стварчица, колибица, тајница, ножица, ручица, грешчица*) изведеница са најплоднијим именичким суфиксом *-ица*¹⁹⁸ означава деминутив, па је придев мала, који се у готово свим примерима појављује, редувантан на комуникативном плану. Будући да слобода другачијег сагледавања, процењивања и именовања речима субјективне оцене даје драж присности, редуплицирање семантичке компоненте може упућивати на то да су ученици свесно желели да истакну умањеност датог појма. Такође, емоционални говор и изношње личног става јесу неизоставни елементи изражавања ученика када пишу школске писмене задатке.

Из грађе смо издвојили и примере плеонастичких конструкција које се сврставају у плеонастичке синтагме с атрибутивом, односно конструкције у којима се одражава хиперонимско-хипонимски семантички однос. Конструкције овог подтипа плеоназама нешто су мање заступљене него деминутивне плеонастичке конструкције:

Саградио је величанствени мост преко *реке Дрине*.

...на *планину Копоник* где смо...

Ја сам летње дете, јер је мој рођендан у *месецу јулу*.

Значење лексеме *Дрина* подразумева атрибутивом исказано значење лексеме *река*, односно да лексема *Копоник* укључује значење лексеме *планина*, а лексема *јулу* подразумева значење лексеме *месец* (у календарском смислу). Мада су ученици ретко правили ову стилску погрешку, плеонастичке синтагме с атрибутивом врло су честе у свакодневном говору, односно у разговорном стилу. Даље, овај подтип плеонастичких конструкција у емоционално обојеном контексту, што је нередак случај у књижевноуметничком стилу, може имати и експресивну вредност. Међутим, како нам примери показују, то није случај и са појединим школским саставима средњошколаца у којима смо пронашли ову стилску погрешку.

Претпоследњи тип плеонастичких конструкција које су употребили ученици припада плеоназмима који су изражени у форми *глаголско-објекатске* или *глаголско-прилошкоодредбене синтагме*. Иако су ове плеонастичке конструкције „најбројније и у

¹⁹⁸ Именица *стварчица* јесте твореница која се гради помоћу суфикса *-чица*. Овај суфикса један је од 29 суфикса који се завршавају на *-ица*.

употреби најчешће” (Ковачевић 2003: 255), у школским саставима смо пронашли тек понеки пример поменутог подтипа плеонастичких синтагми:

Иако је *видео својим очима* да...

...поново је *стајао ногама* на том...

Дуго је *мислио у себи* шта да уради.

У свим плеонастичким синтагмама значење подвучене синтагме супсумирано је под значење управног члана синтагме или преосталог дела синтагме. Тако семантем *видети* садржи као неодвојиву семантичку компоненту семантему *очима*. Семантема *стајати* као саставну семантичку компоненту има *ногама*, а у семантичкој структури надређеног глагола *мислити* садржана је компонента *у себи*. Наведени плеонастички чланови сасвим су редундантни, па таква редупликација није оправдана. Заправо, у овом случају њоме се не оживљава нити се посебно наглашава нити се тексту даје посебна емоционална нота и зато се може, једино, посматрати као стилска погрешка.

У корпусу смо запазили и следеће примере плеонастичких конструкција:

...да је у *временском раздобљу* од...

Тада је имала *око шездесетак година* и...

Човек мора да стоји чврсто са *обе две ноге* на земљи.

Није могао да живи *свој властити живот*.

...кројим *своју сопствену* срећу или несрећу...

Није знао *како и на који начин* да одговори на изазове које...

...и који чезне за осветом због погибије *свог рођеног брата*.

Из наведених примера уочавамо да значење лексеме *раздобље* подразумева придевом изражено значење лексеме *временском*, или да лексема *шездесетак* укључује значење лексеме *око*, или пак да лексема *обе* укључује лексему *две*, значење лексеме *властити* и *сопствени* подразумева значење лексеме *свој* и *своју*, док лексема *начин* укључује значење лексеме *како*, као што значење лексеме *рођени* подразумева значење лексеме *свој*, односно присвојне придевске заменице за свако лице која означава да нешто припада субјекту.

Примери плеонастичких конструкција, које смо до сада анализирали, упућују на то да су средњошколци чешће плеонастичке конструкције употребљавали као стилску

погрешку, него као емоционално врло значајно средство код кога се редупликацијом семантичке компоненте истиче, посебно наглашава и оживљава израз. Последња група примера плеонастичких конструкција показује да су средњошколци посезали за овим језичким поступком и да би исказали сугестивност у свом изражавању. С тим у вези, говорићемо о функцији парегменонских плеонастичких конструкција у школским саставима.

Парегменон јесте фигура којом се редуплицира језичка јединица, али се „редуплицирана јединица изразно подударна само у дијелу лексичких морфема”. Наиме, парегменон „подразумијева реализацију двију или више лексема једне творбене породице, тј. лексема обједињених истим коријенским морфемом – у истом исказу” (Ковачевић 1998б: 146). Дакле, парегменон је „деривација; она повезује ријечи истога стабла једне с другима, да једнакошћу звука управи пажњу на стабло и главни појам (Simeon 1969 II: 21).

Парегменонске плеонастичке конструкције су оне „конструкције код којих у субординираној синтагми и подређени и надређени члан припадају истокоријенским лексемама” (Ковачевић 2003: 257). Постоје два типа таквих конструкција: а) плеонастичке конструкције у форми етимолошке фигуре и б) емфатичке плеонастичке конструкције. У анализираној грађи уочили смо оба типа парегменонских плеонастичких конструкција, али се бројношћу примера издвајају оне у форми етимолошке фигуре.¹⁹⁹

Средњошколци су најчешће уланчавали истокоренске речи у глаголско-објекатске и глаголско-адвербијалне синтагме.

Да живи живот како жели, да буде...

...да мора да се *проживи живот* и да...

...*да је ипак животарио живећи живот* изолован од света...

Завичај није само место одакле потичемо, већ оно о чему вам *прича приче*...

До *дана данашњег* нисам заборавио шта ми је учинила...

Морамо *трагом трагати* за нашом срећом...

...па је *отровао отровом* који јој је ставио у пиће.

...*радити свој мукотрпни рад* како би опстали на тој земљи.

¹⁹⁹ У литератури се *етимолошка фигура* дефинише као подврста парегменона, односно као парегменон у форми субординиране синтагме. Истиче се да је „основна разлика између парегменона и етимолошке фигуре синтаксичке а не семантичке природе”, као и то да „етимолошка фигура дели готово све семантичке карактеристике парегменона” (Ковачевић 1998б: 148).

Тешко је свој највећи *сан сањати* на јави.

...Алихоца, по мени, људима *поручије поруку* да...

У наведеним примерима плеонастичких конструкција у форми глаголских синтагми редуплицирана је архисемска компонента синтагматски надређеног у синтагматски подређеном члану. Врло је интересантна редупликација лексема које имају заједнички корен *жив* (*живи живот, проживи живот, животарио живећи живот*), које су ученици употребили у глаголско-објекатској синтагми у прва два примера и у глаголско-адвербијалној синтагми у трећем примеру из групе примера који садрже речи чија је коренска лексема *жив*. Варирајући у истој реченици ову творбenu основу, ученици су нагласили значење употребљених лексема и истакли су њихову експресивну улогу у датом контексту. Остале глаголске синтагме – *прича приче, дана данашњег, трагом трагати, отровао отровом, радити рад, сан сањати, поручије поруку*, такође показују да су ученици употребом овог језичког средства достигли вишу емоционално-експресивну димензију у тексту, што им је верујемо и била намера, јер један од најкреативнијих продуката ученика представљају управо школски састави.

Заједничку, доминантну семантичку компоненту везану за корен и различите компоненте изражене афиксима садрже и парегменонских плеонастичке конструкције у форми супстантивне синтагме и примери у којима је структурни центар етимолошка фигура. Из школских састава средњошколаца издвојили смо следеће примере ових синтагми и етимолошких фигура.

Он је симбол трајности *људи* и *људских* судбина.

...тако да ни *род рођени* није могла да поднесе.

Има *један једини* циљ...

Желео је *правичну правду* и...

Мерсо је странац у том свету јер је *другачији од других*...

...јер то је *непобедива победа*.

Када сам постигао тај велики *успех* о себи сам почео да размишљам као о *успешном момку* и...

...да често сања *лавове* и да верује да је то *лавовска снага* коју сваки човек поседује...

Представља *хронику*, *хронолошки* поређане догађаје...

.....већ грађевину која настаје и *траје* и њено *трајање* повезује народе.

...и гледао ме је као *соко*, *соколовим очима*.

Првих шест примера показују да супстантивне синтагме: *људи и људских судбина*, *род рођени*, *један једини*, *правичну правду*, *другачији од других*, *непобедива победа* – имају изразиту експресивну функцију. Наглашавањем истог преко редупликације коренске морфеме истиче се у први план садржај и логички акценат се преноси управо на синтагму, односно лексеме које аутор жели да потцрта. Живописном језичком изразу свакако доприносе и примери у чијем је фокусу етимолошка фигура: *успех – успешном*; *лавове – лавовска*; *хронику – хронолошки*; *траје – трајање*; *соко – соколовим*. Експресивна димензија оваквих „парова” лексема недвосмислено упућује на то да су оне намерно употребљене, да је ученик имао потребу да у текст унесе емоционалну компоненту и да постигне сликовитост у креирању садржаја. Такође, прилична стилистичка вредност парегменонских плеонастичких конструкција је неоспорна. Јасно да би обиље информација, које овакве језичке јединице садрже, у другачијем начину излагања захтевало знатно опширнију експликацију. С друге стране, конструкције оваквог типа нису неуобичајене у појединим функционалним стиловима, у првом реду у разговорном стилу, па изражена емоционалност и спонтаност, која се употребом ових језичких средстава постиже, може упућивати и на то да у писменом изражавању средњошколаца говор има значајну улогу.

Израженијој експресивности у школским саставима доприносе и посебни придевски лексички облици, на пример:

Остао је *сам самџат*.

Добила сам *пун пунџат* кофер играчака од тетке и...

...јер сам мислила да је *прави правџати* мушкарац а он је...

Потпуно наглашавање степена одређене особине постиже се у српском књижевном језику најчешће „адјективним суфиксима *-џат* или *-џит*, али... то могу бити и многи други суфикси” (Ковачевић 2003: 258). Како примери показују, средњошколци су употребљавали удвојене експресивне придеве који се творе помоћу суфикса *-џат* (*сам самџат*, *пун пунџат*, *прави правџати*). Један одређени круг придева се, у разговорној

верзији српског језика, „подвргава удвајању онда када треба нагласити да се у датом случају ради о апсолутном суперлативу, тј. о томе да је придевом именовано својство заступљено у највећем могућем степену...” (Ивић 1995: 319).²⁰⁰ Реч је, дакле, о посебном типу плеонастичких конструкција, о „емфатичким плеоназмима” (Ковачевић 2003: 258) који имају изразито велику „експресивну и емоционалну вредност” (Исто: 259), па им се, стога, у датом контексту не може одрећи одређени степен фигуративности.

Будући да су плеонастичке конструкције честе у свакодневном говору, не изненађује што су примери ових конструкција које су средњошколци употребљавали у школским саставима потекле углавном из разговорног стила. Најзаступљеније су деминутивне плеонастичке конструкције, потом плеонастичке синтагме с атрибутивом. Средњошколци су најређе употребљавали плеоназме који су изражени у форми *глаголско-објекатске* или *глаголско-прилошкоодредбене синтагме*. Неретко су формулисали и парегменонске плеонастичке конструкције, посебно парегменонске плеонастичке конструкције у форми супстантивне синтагме у којима је структурни центар етимолошка фигура.

Већини плеонастичких конструкција у анализираним радовима није стилогена, мада је плеоназам значајна фигура „када служи за оживљавање, за сугестивнији, убедљивији начин казивања, оправдан снагом емоције” (Димитријевић 1967: 217, према Ковачевић 2001: 159). Да су ученици имали намеру да посебно нагласе емоционалну компоненту плеонастичких синтагми и тако остваре стилски ефекат, могли бисмо рећи само за деминутивне плеонастичке конструкције и парегменонске плеонастичке конструкције. Поткрепљење за овакав језички поступак налазимо у улози коју речи субјективне оцене, као и парегменонске плеонастичке конструкције имају у свакодневној језичкој комуникацији, посебно у ситуацијама у којима је наглашена њихова експресивна функција. С тим у вези, уколико се речи субјективне оцене јављају као експонент уже или шире схваћење субјективне оцене, њихов „емотивно-аксиолошки набој увелико утиче на комуникативни, стилски ефекат, па и на реакцију саговорника или читаоца” (Вељковић-Станковић 2011: 226).

²⁰⁰ Сложено придевско образовање типа *пун пунџат*, *го голџат* и сл. М. Ивић проглашава балканизмом, односно сврстава га међу оне лексичко-граматичке појаве које представљају заједничку диференцијалну особеност језика лоцираних на балканским географским просторима (Ивић 1995: 331).

6.2.1.8. Таутологија

Због повезаности и блискости плеоназма и таутологије, у школским саставима анализирали смо и улогу таутолошких конструкција у писменом изражавању средњошколаца. Примере таутологије заступљене у корпусу издвојићемо према типу конструкције као основном критеријуму (везничке, невезничке таутолошке конструкције).

Плеоназам и таутологија припадају групи семантички редундантних (залихосних) фигура (Ковачевић 2003: 240). И плеоназам и таутологија могу бити како стилске фигуре, тако и стилске погрешке. Као и плеоназам, и таутологија је фигура семантичког обиља, јер се „већ исказано значење или дио значења редулицира у новонаведеној језичкој јединици” (Ковачевић 2001: 163). Према структурном критеријуму таутологија је искључиво синтаксичка фигура, пошто је за њено исказивање неопходна употреба синтаксичке конструкције – синтагме или реченице. Таутологија се увек изражава, за разлику од плеоназма, „координираним, везничким или невезничким, типом синтаксичке конструкције: или независном синтагмом или независнословеном реченицом” (Ковачевић 2003: 264).

У школским саставима средњошколаца нисмо уочили велики број таутолошких конструкција. Најчешћа форма координиране синтагме у којој су ученици реализовали таутологију јесте координирана синтагма с везником *и*, на пример:

...или испричали нешто *небитно и безначајно*.

Он не признаје своју беду и као да не види своју *немаштину и недостатак материјалних ствари*.

Ова тежња се не односи само на жељу ка *идеалном и савршеном*...

...други су говорили да је *малер и баксуз* за пецање.

Из све снаге је *ударао и лупао* рукама...

Без сумње је један потпуно *апстрактан и неразумљив* појам претворио...

...само није знао *како и на који начин* то да постигне.

...морао је *да ћути и да не проговара* да би...

...једна од особина да све стижем и да сам *свуда и на сваком месту*

У свим примерима уочавамо да су ученици градили таутологију у форми копулативних везничких конструкција, употребивши везник *и*. Посматрано са комуникативног аспекта саставне конструкције су потпуно редундантне, јер је један координирани члан сувишан. Разматрајући питање семантичке редупликације у контексту нормативности на примеру прилошких лексема и декомпонованих прилога, И. Чутура указује на то да су таутолошке конструкције са месним значењем у корпусу који је анализирао најбројније и да међу њима преовладавају оне са везником *и* (Чутура 2012: 205–207). Ауторка наводи пример таутолошког споја *свуда и на сваком месту* и констатује да у смислу информације „други члан не доноси никакву конкретизацију нити значењску нијансу, па би се фреквентност оваквих спојева могла објаснити искључиво ефектом истицања, наглашавања универзалности” (Исто: 207). С тим у вези, примери таутолошких конструкција са везником *и* које смо запазили у школским саставима могу имати управо функцију поцртавања, али могу представљати и део устаљених језичких образаца који из других регистара улазе у писмено изражавање средњошколаца.

Наредна два примера представљају таутологију реализовану у форми експликативних везничких конструкција:

...свиђа ми се његов начин *описивања, односно приказивања* човекове психе...

Немамо времена да ишчекујемо *тај тренутак, односно тај моменат* чекамо с...

Овакве таутолошке конструкције, као и претходне копулативне везничке конструкције, садрже координирани члан који је потпуно редундантан јер се координирана конструкција може „свести” само на њен један члан, а да притом значење реченице не буде промењено. Како примери показују, значење лексеме *описивање* редуплицирано је употребом лексеме *приказивање* у првом примеру, као и значење лексеме *тренутак* у наредном примеру исказивањем лексеме *моменат*. Међутим, код овог типа таутолошких конструкција координирани члан се „увијек прихвата као комуникативно битнији, јер се експликативним чланом *преименује* претходно именовани појам” (Ковачевић 2001: 154). Тиме се, заправо, значење тог појма појашњава и појачава. Сем тога, како истиче Ковачевић, експликативне таутолошке конструкције „чине посебну фигуру која се назива *поправљање* или *епанортоза*” (Ковачевић 2003: 250).

Наредна група примера односи се на посебан тип таутолошких конструкција које се знатно чешће употребљавају него претходне таутолошке конструкције. Реч је о неvezничким координираним таутолошким конструкцијама:

Лагати некога, измишљати било ради њега самог...

Све је радио *сувише, превише озбиљно* и...

Молила се да јој деца не буду на њега *неразвијена, закржњала*, јер...

Њихова крв се *измешала, помешала* унутар породице што...

Сви тежимо да имамо *богатство, благостање*...

Ако се човек некако и може *избавити, спасити* из замки друштва, од врата судбине се не може.

Турска апсана је сакупила сав друштвени *шљам, багру*, а Андрић је то приказао у пуном сјају.

Ишли су сви *заједно, скупа* до тог града који...

Кадкад се сети свог *родног краја, свог завичаја*, пусти за њим сузу и поноси се њиме.

У школским саставима нешто је више примера у којима се таутологија реализује у форми асиндетских координираних конструкција. Наиме, у конструкцијама које немају везнике значење таутолошке конструкције може се тумачити као епанортозичко, јер сваки следећи члан на одређени начин „реименује претходни члан истовремено утначавајући његово значење” (Ковачевић 2001: 154). Чланови асиндетске таутолошке конструкције у датом контексту увек имају значење *апсолутних синонима*, иако то не морају бити изван посматраног контекста. У свим наведеним примерима налазимо контекстуалне синониме: *лагати/измишљати; сувише/превише; неразвијена/закржњала; измешала/помешала; богатство/благостање; избавити се/спасити се; шљам/багра; заједно/скупа; родни крај/завичај*. Реименовањем се појам емоционално наглашава, али се и подвлачи архисемска подударност синонима који творе таутолошку конструкцију. Стилистичка и комуникативна вредност асиндетских таутолошких конструкција далеко је већа него

вредност синдетских конструкција, посебно копулативних и дисјунктивних²⁰¹ таутолошких конструкција.

На основу анализе грађе, можемо закључити да се у школским писменим задацима јасно издвајају три типа таутолошких конструкција: 1) таутологија у форми координиране синтагме с везником *и*; 2) таутологија у форми експликативних реченица с везником односно и 3) таутологија у форми асиндетских координираних конструкција. Сва три типа таутолошких конструкција заступљена су равномерно, готово подједнаким бројем примера. Њихова функција је епанортозичка или синдетска. Притом је комуникативна и стилистичка вредност „асиндетских таутолошких конструкција кудикамо већа од вриједности везничких координираних конструкција...” (Ковачевић 2003: 250).

6.2.1.9. Стилске фигуре понављања

Следећа група примера указује на низ фигура понављања које је у контексту елокуције разматрала реторика. Ове фигуре се међусобно разликују према типу језичке јединице која се понавља. Понављање се може остварити на фонетском (фонолошком), морфемском, затим на лексичком и синтаксичком нивоу и на крају, на текстуалном нивоу (Ковачевић 2000б: 291). Ковачевић запажа да је „од кохезионих, *обједињујућих* елемената што су показатељи веза реченица у тексту најоучљивија подударност елемената, тј. редупликација неке језичке јединице у двије или више узастопних реченица” (Ковачевић 2000б: 290). Већа експресивна вредност као последица реитерације у реторици је везивана у првом реду за поезију. Стога су у теоријама књижевности стилске фигуре понављања везиване за локализацију поновљеног елемента у стиховима.

Премда је реторика издвојила велики број фигура понављања,²⁰² у школским саставима уочили смо свега две такве фигуре – *полиптотон* и *епаналепсу*. Примери

²⁰¹ Анализирајући школске саставе нисмо запазили ниједан пример таутолошке конструкције у форми раставних (дисјунктивних) везничких конструкција.

²⁰² У литератури се под фигурама понављања подразумевају следеће фигуре: *анафора*, *епифора*, *симплока*, *просаподоза*, *мезофора*, *синтаксички паралелизам*, *анадиплоза*, *полиптотон*, *анаепифора*, *мезоанафора*, *анамезофора*, *епимезофора*, *мезоепифора*, *рефрен*, *епанафора*, *катафора*, *анафора*, *епанода*, *епаналепса*, *дистрибуција*, *пример (ехеплит)*, *ентимем*, *епифонем*, *контраст* (Ковачевић 2000б: 287–318).

показују да су и једна и друга фигура заступљене невеликим бројем примера. Стилску маркираност реда компонената најпре ћемо размотрити на примерима полиптотона.

Добри људи који зраче унутрашњом *лепотом*, без обзира на њихову физичку *лепоту*, зраче неком посебном *лепотом*. Зраче таквом *лепотом* да те остављају без даха.

Да ли ме *је волео*, да ли ме *воли* или *ће ме волети*? Не знам да ли смем да му кажем да га ја *волим*, јер се бојим да покварим све.

Морамо да је *чувамо* и да јој помогнемо јер *је* и она нас *чувала* и пазила када смо биле мале. *Чувала* нас *је* када су се мама и тата развели.

У мојој кући има пуно *књига*. *Волим* да читам *књиге* јер сам тако научила. Моја мама као и ја *воли* да чита *књиге* и увек *је волела*, јер је и њу бака тако васпитала.

Нису сви људи од поверења не чувају сви *тајне*. Ако неко ко неби требао да сазна нашу *тајну* ипак је сазна, може да искористи то сазнање и употреби га против нас. Није случајно назначено на нашим кредитним картицама да је пин-код *тајна*.

У свим наведеним примерима редуплицира се иста лексема у различитим граматичким облицима. Овакво позиционо неусловљено понављање хетероформних лексема назива се *полиптотон*.²⁰³ У првом примеру именица *лепота* понавља се у

²⁰³ Разматрајући врсте кохезије које познају природни језици, В. Половина указује на разлику између *целовитог* и *делимичног* понављања и истиче да се други тип понављања најчешће „везује уз појаве попут полиптотона у класичној реторици, парониме, конверзију и сличне феномене на плану лексике” (Polovina 1999: 151). Такође, она објашњава да је понављање иначе неприхватљиво, зато што је бесмислено, неекономично говорити исту ствар два пута. Међутим, понављање, према мишљењу Половине, има и специфичне функције: да реафирмише став, испољи изненађење због нечега, да се нешто истакне, или напросто због ирелевантних прекида би се наставило са тврдњом. Типове кохезивних елемената ауторка систематизује на следећи начин: „...повнављање (*recurrence*) као једноставно понављање елемента неког обрасца, па *делимично понављање*, рецимо померање већ употребљеног елемента једне класе у другу класу речи, на пример, именице у глагол. Структура која се понавља, али са другачијим лексичким елементима, јесте *паралелизам*. Понављање садржаја другим изражајним средствима представља *парафразу*. Замењивање елемената који носе садржај кратким изразима који сами нису носиоци садржаја представља употребу *проформи*. Понављање једне структуре и њеног садржаја, али уз изостављање неких површинских израза представља *елипсу*. Затим је ту могуће уврстити и *граматичке категорије*, нпр. глаголска времена и аспект као још једну врсту везе између догађаја и ситуације у свету текста. Такође и *редослед* елемената у исказу којима се изражава важност новог исказа као информације и која се тумачи методом функционалне реченичне перспективе” (Polovina 1999: 150).

инструменталу и акузативу једнине, док се у другом примеру глагол *волети* понавља у форми перфекта, презента и футура. У наредном примеру глагол *чувати* редуплицира се у облику презента и перфекта. Претпоследњи пример садржи именицу *књига* која се понавља у облику генитива и акузатива множине. У истом примеру запажамо и редуплицирање глагола *волети* у облику презента и перфекта. У последњем примеру именица *тајна* поновљена је у форми номинатива једнине и множине, као и у облику акузатива једнине.

Међу фигурама понављања, као што смо споменули, налази се и *епаналепса*, позиционо неусловљено понављање хомоформне јединице, односно исте речи или израза:

Увек идите подигнуте главе, јер ће вас *увек* на крају тунела сачекати светлост.

Морате *увек* да верујете у себе. Не смете да се предате јер *увек* постоји решење.

С времена на време се надам да ће тај *неко*, *неко* мој моћи да ми опрости. Тај *неко* до кога ми је стало и *неко* ко ме искрено воли.

Осетити све то на сопственој кожи, мора да оставља *ожилъке* и то *ожилъке* које носимо цео живот. *Ожилъке* које време не може да избрише.

Било ме страх да га *зовем*, јер када га *зовем* увек се спетљам. Стало се питам да ли да га *зовем*. Шта ће рећи? И ја сам у Хамлетовској дилеми да ли да *зовем* или да не *зовем*.

Цео наш живот је једна велика *тајна*. Сваки човек кроз живот иде напред незнајући шта га тамо чека и незнајући шта та *тајна* крије. По мом мишљењу *тајна* престаје да буде *тајна* оног тренутка када је неком одамо.

У већини случајева смо сви ми лицемери, али ретко ко предузме неки *корак* да то исправи. И када направи *корак* то не ради потпуно искрено јер је тешко да признамо себи да смо направили погрешан *корак*.

У примерима уочавамо да су поједине лексеме редуплициране у истом граматичком облику, али понављање лексема не зависи од позиција које ове лексеме заузимају у тексту. Прва два примера садрже прилог *увек* и заменицу *неко* који су поновљени и на почетку и у средини текста. Наредна два примера показују да су именица *ожилъак* у облику акузатива множине и глагол *звати* у првом лицу једнине презента редуплицирани у иницијалном, медијалном и финалном положају. Претпоследњи и

последњи пример садрже именицу *тајна* и *корак* које су у облику номинатива једине, односно у облику акузатива једине поновљене у финалној и медијалној позицији.

С обзиром на то да школски састави представљају везани текст који има смисаоно јединство, поједини примери фигура понављања у школским писменим задацима средњошколаца могу се посматрати у контексту повезаности стилских фигура и текст лингвистике. С тим у вези, можемо говорити о могућности понављања као особини „устројства текста” (Glovacki-Bernardi 2004: 41) и о понављању као средству „везивања и цементирања текста...” (Ковачевић 2000б: 316).²⁰⁴ Дакле, уколико не бисмо разматрали стилистичку димензију понављања, фигуре понављања у ученичким текстовима не би представљале одлику култивисаног изражавања, јер указују на недовољно развијен лексички фонд средњошколаца (о тим типовима понављања говорићемо даље у тексту). Ипак, стилистичка интерпретација ову појаву разматра у светлу експресивне функције језичко-изражајних средстава, па је у писменим задацима можемо посматрати и у том контексту, који се не може оспорити.

Међутим, у школским саставима много су чешћа понављања која не укључује стилогена понављања, односно стилске фигуре које, како Квинтилијан каже, привлаче „уши слушалаца и подстиче њихову пажњу сличношћу гласова, сличношћу и супротношћу значења ријечи” (Квинтилијан 1985: 325, према Чутура, Стевановић 2012: 156). У анализираном корпусу ученици су најчешће понављали лексеме и синтаксичке сколопове. Условно бисмо их могли одредити као лексичка и синтаксичка, која обухватају случајеве понављања, на веома малој удаљености у тексту – појединих лексема и конструкција, па би могла бити означена као синтагматска понављања, јер се тичу односа у тексту присутних јединица.

Класификацију директних понављања на малом растојању у тексту (на плану микроструктуре²⁰⁵) извршили смо према два критеријума: а) критеријум нивоа језичке

²⁰⁴ Проблем „(само)очигледни суоднос фигура понављања и кохезије текста рекурвенцијом поновљених јединица” – детаљно анализира М. Ковачевић у тексту *Стилске фигуре понављања и лингвистика текста* (Ковачевић 2000б: 287–318).

²⁰⁵ „У текстној се лингвистици појам микроструктуре увријежио за означавање односа унутар реченице и међу сусједним реченицама; појмом макроструктура разумијева се надређено установљавање односа у цијелом тексту. Тако би, на примјер, прономинално везивање у слиједу реченица било микросинтактички феномен, док се аргументацијски односи који служе као основа текста одређују као макросинтактички” (Glovacki-Bernardi 2004: 48).

јединице и б) критеријум идентичности/неидентичности језичке јединице. Укрштање ових критеријума резултира тиме да се региструју понављања исте лексеме у истим или различитим облицима, потом појава различитих лексема у истом облику (што доводи до понављања обличког наставка и, код глагола, помоћног глагола), исте лексеме у различитим синтагматским спојевима. Уколико су поновљене јединице лексеме, оне представљају лексичке конекторе, који су „више-мање, супститутивни конектори. Њихова је наиме улога да замјењујући, на овај или онај начин, какав лексем, скупину лексема, исказ, скупину исказа или чак цијели претходни текст повежу сљедећи исказ (текст) са претходним исказом (текстом). Из њих се као несупститутивни издвајају репризни и неки адвербијални. Репризни конектори не замјењују, него понављају, обично какав лексем из претходног исказа, те њиме, као и супститутивни лексички конектори, повезују сљедећи исказ с претходним” (Silić 1984: 115). Из грађе издвајамо примере понављања, делимичног понављања и паралелизма.

Минимално варирање поновљене јединице у првом примеру остварује се као понављање, делимично понављање и као паралелизам:

Захваљујући родитељима, *који су ми обезбедили будућност*, чека ме радно место после завршеног школовања. Полако *почињем да схватам све што су ми говорили*, да враћам филм уназад, шта су *ме саветовали*. *Схватам њихове речи*, *почињем да схватам* да они живе *да би ми обезбедили будућност*. Тек сада *схватам све што су ми рекли и замерили* и знам да је било из добре намере.

На веома малом простору у тексту сложени предикат са аспектуалним глаголом *почињати* у првом лицу једнине презента и презентом глагола *схватати* са везником *да* поновљен је два пута. Сем тога, глагол *схватати* у првом лицу једнине презента поновљен је три пута. Сложена конструкција/изрична реченица *све што су ми говорили* такође је поновљена два пута, али је други пут уместо трећег лица множине перфекта глагола говорити употребљена глаголска синтагма коју чине глагол *рећи* (синоним глагола *говорити*) и *замерити* који су исто тако употребљени у облику перфекта. Трећи сличан члан у функцији објекта глагола *схватати* јесте именичка синтагма *њихове речи*. Рекцијска конструкција *обезбедити будућност* поновљена је два пута – први пут као члан релативне реченице, а други пут као члан намерне реченице, односно једном је предикат

изречен у облику перфекта (*су обезбедили*), а следећи пут у облику потенцијала (*би обезбедили*). Запажамо и да је енклитички облик првог лица једнине личне заменице *ја* поновљен чак пет пута и то у облику датива – *ми* (три пута), генитива – *ме* (једанпут) и акузатива – *ме* (једанпут). Како анализа показује, ученик је поједине типове кохезивних елемената комбиновао у релативно кратком тексту.

У другом примеру, уочавамо да је ученик понављао поједине елементе и да је понављао структуре употребивши различите лексичке елементе:

Због тога *Митко* и бежи од куће, *жели да побегне са женом коју воли*. Међутим у његов живот уплиће прсте његов брат Арса који му *недозвољава*²⁰⁶ *да крене са вољеном женом* већ да се врати породичном животу. *Он* се присећа обећања које је дао својој мајци и услишује Арсине молбе и то му *недозвољава да оде са вољеном женом* од своје старе породице.

Образац *да* + глагол *кретања* + *именичка синтагма у инструменталу* поновљена је два пута – *да крене са вољеном женом* и *да оде са вољеном женом*. Као сличан трећи елемент појављује се конструкција која садржи везник *да* + глагол *кретања* – *да побегне*, али је уместо именичке синтагме исказана релативна реченица у којој је антецедент именица *жена*, односно сличан елемент је поновљен у форми односног атрибута – *са женом коју воли*. Сем тога, пример показује да је ученик варирао и име субјекта. Једном је субјекат означио властитим именом – *Митко*, а следећи пут је употребио заменицу – *он*. Одрични облик трећег лица једнине презента глагола *дозвољавати* – *не дозвољава* такође је поновљен заредом у двама реченицама. Стиче се утисак да је ученик, због недовољно разбијеног лексичког фонда или недовољне заинтересованости за тему састава, понављао поједине елементе које је написао у узастопним реченицама, не базирајући се на конструкције у претходним реченицама.

У следећем примеру ученик је понављао идентичне лексеме, али је поједине елементе и делимично понављао.

Ђорђу је живот загорчава и отац *Аћим*. *Он* му је ускраћивао љубав од детињства *због тога што Ђорђе не воли политику*. Тако је Ђорђе најнесрећнији *зато што га*

²⁰⁶ Осим недовољног усаглашавања сопственог израза са стилским одредбама, ученик је одступио од ортографске нормe, будући да је у одричном облику доследно примењивао „своје правило” о спојеном писању негације уз глагол.

не воли ни отац, ни брат, *зато што га не воли* ни жена која *га* је варала са Толом Дачићем.

Слично као у претходном примеру ученик је каузалну реченицу *зато што га не воли* поновио чак два пута унутар двеју узастопних субординацијских структура у тексту који има само три реченице, односно укупно 47 речи. У веома кратком сегменту текста 5 лексема поновљено је два пута, а притом им редослед нимало није измењен. Трећи пут је ученик такође употребио врло сличну адвербијалну зависносложену реченицу која има, као и потоње реченице, узрочно значење. Међутим, уместо везничког споја *зато што* и енклитичког облика акузатива личне заменице трећег лица једнине – *га*, ученик је употребио везнички спој *због тога што*, а уместо заменице употребио је властито име – *Ђорђе*. Запажамо потребу ученика да делимично понови поједине лексеме. Тако је једанпут варирао означавање истог актера у тексту – једном употребивши властито име (*Аћим*), а потом заменицу *он*. Врло је интересантно то што ове две лексеме представљају последњу реч прве и прву реч наредне реченице и одвојене су само знаком интерпункције. С тим у вези, износимо констатацију да „минимална варирања поновљених јединица имају и функцију сигнала контекстуалне укључености реченице, односно сигнала кохезивности елемената текста” (Чутура, Стевановић 2012: 158).

У четвртном примеру на веома малом растојању у тексту конструкција *онда кад(а)* поновљена је чак три пута и то у двама реченицама. Штавише, у истој реченици поменутој конструкцију ученик је употребио два пута. У овој зависносложеној реченици, реченице које имају временско значење формиране су на готово истоветан начин: *онда када ја то одлучим* и *онда када ја одлучим тако*. Ученик је анафоричку заменицу *то* делимично поновио користећи прилог *тако*. Међутим, ако боље сагледамо контекст реченице, можда је било боље употребити прилог у обема временским реченицама у којима је предикат *одлучити*, јер је исказан адвербијални однос, па није сасвим јасно каква је улога анафоричке заменице. Њену функцију можемо сагледати кроз тежњу ученика да не понавља баш исте речи, већ да минимално варира одређене елементе у тексту.

Мој осмех треба измамити, а тада сваки поглед дође до бисерно белих зуба који знају и да зареже *онда кад* затреба. Код мене сунце излази на светлост дана *онда када ја то одлучим*, облачно време савлада емоције *онда када ја одлучим тако*.

Понављање идентичних лексема и синтагми не мора имати само кохезивну улогу, већ може преузети – исто као и синонимски начин повезивања следећег исказа с претходним – „појачавајућу улогу” (Silić 1984: 116), коју углавном има у белетристичким текстовима. Следећих неколико примера показује на који начин су ученици у својим писменим саставима посезали за овим средством како би „појачали“ исказ и нагласили улогу појединих елемената у тексту. Идвојили смо четири примера који репрезентују понављање исте лексеме или синтагме у различитим граматичким облицима у веома кратком сегменту текста.

У првом од четири примера именица *живот* употребљена је три пута у првој реченици и једном у последњој реченици у тексту који садржи укупно четири реченице.

Знам, школа је тренутно моја највећа нада која ме води кроз *живот*, ка оном добром *животу*, ка бољем *животу*. Родитељи су ми завршили више школе и факултет, па зашто и син не би био такав? Њихов циљ је да завршим нешто више и да што боље прођем у *животу*.

Ученик је, употребивши ову лексему у акузативу, дативу и локативу једнине, желео да нагласи да се налази на животној прекретници и да као матурант нешто другачије сагледава улогу школе, образовања и родитеља у сопственом животу. Чини се да је понављајући именицу *живот* и себе и читаоца покушавао да убеди да постоје различити углови из којих се на функцију школе може гледати.

У наредном примеру ученик је, такође, у функцији наглашавања понављао присвојну придевску заменицу у трећем лицу множине – *њихов, њихова, њихово*.

Ипак то *њихово* неслагање добило је епилог када се она разболела. Тада се *њихов* живот променио из корена. Све *њихове* свађе су престале, па се чак и *њихова* љубав из младости вратила. Није било важно ни *њихово* сиромаштво јер је љубав јача од било како тешког и мучног живота.

У тексту који има четири сложене реченице, у којима су клаузе и у односу координације и у односу субординације, посесивна заменица поновљена је чак пет пута. У свакој реченици ученик је желео да потцрта заједништво између старог брачног пара и да покаже како су заједно могли све да превазиђу, чак и да евоцирају осећања из младости. Упућивање такве поруке и, вероватно, личног уверења ученик је постигао тако

што је у свакој реченици користио присвојну заменицу у кратком тексту. Чак, је у независносној реченици у свакој саставној клаузи једном употребљена ова заменица – Све њихове свађе су престале, па се чак и њихова љубав из младости вратила – што је донекле разумљиво с обзиром на то да су садржаји повезани саставним везником *па* узрочно-последично условљени.

У примеру који следи ученик је у двама зависнословљеним реченицама именицу *роман* поновио чак четири пута, док је глагол *говорити* поновио два пута.

Овај *роман* је у ствари лирски *роман* у коме се *говори* о проблему човековог опстанка у друштву. Ово је и аутобиографски *роман* јер писац *говори* о својим проблемима у животу о својој трагичној судбини коју исписује у *роману* пред саму смрт.

На веома малој удаљености у тексту поменути именица је употребљена у облику номинатива и локатива једнине, а глагол *говорити* у трећем лицу једнине презенте поновљен је у свакој реченици. Иако се на први поглед може чини да је ученик имао намеру да истакне да је реч о роману у коме се описује пишчева трагична судбина, ипак овакав тип понављања идентичних лексема пре указује на недовољно развијен лексички фонд, него на коришћење овог средства у сврху „појачавања”.

Готово на идентично запажање подстиче нас и наредни пример у коме је ученик у само једној реченици исту синтагму – *око нас* поновио три пута.

Само прво треба да се осврнемо *око нас* и упознамо сву лепоту *око нас*, а потом, кад дође време упознајемо и разне лепоте које нису *око нас*.

Понављање наведене синтагме други пут савим је редувантно, док је трећи пут уместо ове синтагме боље било употребити, на пример, релативну реченицу *које нас не окружују*, јер би тако исказ био целовитији и са аспекта текстлингвистике и стилистике прихватљивији. Осим да ученик нема изграђену културу писменог изражавања на адекватном нивоу, у овом примеру на понављање не би требало другачије гледати.

У последњем примеру нешто је другачија функција понављања него у последња два анализирана примера. Наиме, ученик јесте понављао поједине лексеме: лексему *тешко* и глагол говорења – *рећи*, *казати*, али су функције ових лексема и са аспекта граматике и са становишта кохезивности текста различите.

Тешко време је дошло, *тешко* је наћи доброг и верног пријатеља коме можемо *рећи* оно што нас мучи. *Тешко* је са неким бити тако добар и *рећи* му све оно што имамо да *кажемо* и желимо да поделимо са неким.

Лексему *тешко* ученик је варирао три пута у двама сложеним реченицама, али је први пут ова лексема употребљена у функцији атрибута, док наредна два пута обавља адвербијалну функцију. Такође је поновљен и глагол говорења и то у истој зависнослуженој реченици. Међутим, једном је ученик написао инфинитив глагола – *рећи*, а потом синонимни глагол – *казати* у облику првог лица множине презента. Дакле, ученик јесте минимално варирао поменуте лексеме, али је то чинио да би истакао свој став о времену у коме се налази и о потешкоћама са којима се може суочити при изграђивању одређених социјалних односа.

Анализа школских састава показала је да ученици користе и фигуре понављања које имају стилогену вредност, али и типове понављања који почивају на устаљености или међусобној идентичности (и сличности) употребљених лексема, израза и синтаксичких конструкција. Ова врста понављања, односно типови понављања на микроструктурном плану немају стилску вредност.

Запазили смо да ученици употребљавају искључиво две стилске фигуре понављања – *полиптотон* и *епаналепсу*, као и да није велики број примера у којима ученици посежу за овим стилским средством. Будући да улогу фигура понављања посматрамо у везаном тексту, као што су писмени састави, можемо рећи да су оне једна од особина повезивања текста. Међутим, експресивна функција ових језичко-изражајних средстава свакако се не може занемарити. Стога фигуре понављања, између осталог, могу упућивати на намеру аутора текста, у овом случају ученика, да постигне посебан утисак код читаоца, да привуче његову пажњу и да маркирањем одређених лексема достигне говорнички ефекат. Притом, морамо имати у виду да је читалац писмених састава професор који њихов квалитет оцењује.

Осим експресивне функције, типови понављања могу имати и функцију сигнала кохезивности елемената текста. Примери у којима средњошколци употребљавају понављање у ту сврху знатно су бројнији. Све ове типове (а међу њима су најфреквентнији понављање, делимично понављање и паралелизам) ученици међусобно

комбинују у истом тексту и, између осталог, овим језичким средствима постижу „појачавајући ефекат”. Осим поменутог, понављање у писменим саставима средњошколаца представља и одлику недовољно развијеног лексичког фонда и неадекватно изграђене културе писменог изражавања. Због тога, понављање у текстовима ученика можемо посматрати и као вид „пасивности у естетизацији израза” (Тошовић 2002: 255), што је једна од одлика публицистичког стила.

6.2.1.10. Фигуре хармоничног противуречја

Под групом фигура *хармоничног противуречја* у литератури се подразумевају стилске фигуре у којима је принцип „одступања готово самоочигледан”, а то су: *антитеза, оксиморон, антимеритабола* и *парадокс* (Ковачевић 2000б: 92). Ово је група фигура супротности, односно фигура које „као семантичку, структурну или структурно-семантичку карактеристику подразумевају компоненту адверзивности” (Исто: 92). Наиме, у конструкцијама које творе ове фигуре поред слагања у значењу делова који су неопходни за успешно споразумевање јављају се и елементи неслагања, односно супротстављања који имају појачану, антиципативну функцију, па доприносе „ефицијентности израза” (Јовановић 2010: 169). У анализираном корпусу смо запазили да средњошколци употребљавају готово све фигуре хармоничног противуречја, али су њихови примери неједнако заступљени и нису бројни. Заправо, најчешће смо у писменим саставима наилазили на антониме, те ћемо се најпре укратко осврнути на питања антонимије уопште, а затим ћемо анализирати примере фигура које су на њој засноване.

Антонимија. Антоними се, уобичајено, дефинишу као лексеме које су повезане према изразито супротним значењима. Антоними су лексеме којима се обавезно супротстављају примарне семантичке реализације (Драгићевић 1996: 25). Супротстављеност ових лексема заснива се на „представама, асоцијацијама или традиционалним уверењима говорника” (Драгићевић 2007: 271). Антоними се појављују као бинарне опозиције, а најплодотворнији тип творбе антонима у нашем језику јесте префиксација. У творби антонима у српском језику учествују бројни префикси: „не-, а, аб-, анти-, и-, ин-, дис-, без-“, али је плодна само творба с префиксом *не-*, док је с осталима

слабије плодна или је неплодна” (Бабић 1986: 420–421). Антонимија не представља „искључиво лексичку категорију. Она је истовремено и синтаксичка категорија: најпре по томе што се антонимска вриједност лексема увијек реализује у исказу (реченици), а још прије по томе што се антоними образују и по синтаксичким, а не само по лексичким моделима“ (Ковачевић 2006: 118).²⁰⁷

У школским саставима пронашли смо антониме различитих врста, односно антонимске парове који припадају различитим врстама речи. Стога ћемо приликом навођења примера поштовати ова критеријум и класификоваћемо примере у складу са тим.

Именице: ...али где има љубави има и мржње.

Чинио је све да задовољи и *пријатеље* и *непријатеље*.

...препуштен на *милост* и *немилост* окрутног света авлије...

...поред *радости* је *туга*, поред *смисла* је *бесмисао*...

Песма је време између *сна* и *јаве*.

Било их је баш брига и за *вољу* и за *невољу* народа и сељака.

Правда коју истерује и *неправда* која је стално присутна...

Споља је завладао *мир*, али му је *немир* разарао душу.

Као да се чуло његово *одобравање* и *неодобравање* Вукашинових поступака.

...показује колико је лако да *зло* надвлада *добро*...

...тог тренутка нам неће требати ни *рај* ни *пакао*...

...кројим своју властиту *срећу* или *несрећу*...

Победа и *пораз* су били константна појава...

Придеви: Све *добро* и *лоше* сналазило је људе а и мост.

Имао је истовремено *искрен* и *неискрен* израз на лицу.

Била љубав *дивља* или *нежна*, тајна или јавна, *дуготрајна* или *краткотрајна*,

²⁰⁷ Лексиколози деле антониме на више начина. Уколико су антоними засновани на искључивости разликују се *степеновани* и *нестепеновани* антоними (пун – празан). Други критеријум поделе заснива се на компонентијалној анализи примарних значења чланова антонимског пара. С обзиром на архисему, антоними су подељени на оне који имају лексикализовану архисему у виду хиперонима и на оне који немају лексикализовану архисему (лето – зима; млад – стар). Према структури, антоним се деле на *једнокоренске* и *разнокоренске* (мере – противмере; дан – ноћ). Антониме је могуће поделити и на основу анализе њихових полисемантичких структура. Они антоними којима се супротстављају сва значења називају се пуним антонимима, а они којима се супротстављају само нека значења називају се непуним антонимима (Драгићевић 1996).

уколико је искрена...

За *оптимистичне* живот је највеће добро, а за *песимистичне* највеће зло.

...и потребе да, био *срећан* човек или *несрећан*, то подели са нама.

Неко је *богат*, а неко *сиромашан*.

У души му је било и *топло* и *хладно*.

Глаголи: ...до оних безначајних касаблија који су свој живот *започели* и *завршили* сами...

...у њему расту, нестају, *долазе*, *одлазе*, преплићу се различите мисли и осећања

Док се сви *смеју*, ми смо ти који *плачемо*.

Све остало могло је да *дође* и да *прође*...

Морао сам брзо да уђем и *изађем* да бих сакрио...

Прилози: *Неморално* је потискивало све *морално* у њему.

Да ли да кренем *горе* или *доле*, да ли *лево* или *десно*?

...питање са којим се борим и *ноћу* и *дању*.

Средњошколци најчешће граде именичке антонимске парове. Нешто ређе користе у овој функцији придеве и глаголе, док прилошке антонимске парове најређе употребљавају. Примери указују да су у писменим задацима средњошколаца веома фреквентни антоними који настају у процесу префиксације помоћу негативног префикса *не-* (*неморално – морално; пријатеље – непријатеље; искрен – неискрен...*). Стога је највећи број антонимских парова који имају исти корен.

С обзиром на то да на писмено изражавање ученика значајан утицај има разговорни стил, односно језичко-изражајна средства која се свакодневно користе, не изненађује употреба сваковрсних антонима. У прилог овоме говори и чињеница да овај стил одликује ширина и слојевитост лексичког система, па је разумљиво да у овој врсти грађе запазимо и стилски маркиране речи као што су антоними.

Антитеза. Антитеза или контраст је стилска фигура код које се појаве и предмети доводе у везу помоћу супротних особина и појединости и тиме паралелно постављене супротности у антителизи узајамно појачавају значење и једног и другог појма. Антитеза је „један од најважнијих термина античке реторике”, а Аристотел је одобравао њену употребу јер је „супротности лако разумети, особито ако стоје једна уз другу ” (РКТ 1992:

41). Антитеза „захвата (подразумијева) и контрастирање ријечи, група ријечи и реченица без обзира на то да ли се антитетичке особине везују за исти или за различите појмове, и да ли се координација остварује као привидно симултана или експлицитно сукцесивна” (Ковачевић 2000б: 105). Уколико је контрастирањем обухваћена група речи, односно клауза, реч је о подврсти антитезе чији је назив синкриза. Супротстављеност њених чланова „најчешће се заснива на логици, али може бити заснована и на искуству, односно свести о томе да се неки појмови не могу објединити” (Јовановић 2010: 171).

Премда су у писменим задацима ученика знатно заступљенији,²⁰⁸ уочили смо и неколико примера сложенијих конструкција са антитетичким спојем лексема. Основу антитезе чини, дакле, спој антонима у оквиру заједничке конструкције. Примери антитетичких јединица упућују, између осталог, на то да ученици из књижевних дела преузимају језичко-стилске поступке:

Народ није веровао у градњу моста на почетку, тако да *оно што се направи дању, ноћу се рушило*.

...као симбол човекове жеље да *не буде лош и постане добар*.

...све око њега се мењало, *људи су умирали, деца су се рађала*, али мост и даље стоји.

Колико њих је на мосту *доживело најлепше тренутке* свога живота, или *пак најтеже тренутке, тренутке несреће и бола*.

У првом примеру, чини се да је ученик желео да оправда разлоге због којих народ није веровао у изградњу чувеног моста преко Дрине, па је употребио двоструко супротстављање. У контраст је поставио и предикате *направи/рушило се* и прилошке одредбе, односно прилоге за време *дању/ноћу*. На сличан начин, у другом примеру, део изричне реченице ученик је изградио на принципу супротстављања. Допунски предикатив и једног и другог глагола представљају придеви *лош/добар*. Будући да антитеза подразумева одређену поларизованост, уочавамо да је у следећем примеру искључена могућност увођења средњег појма. Глаголи *умирати* и *рађати се* нису степеновани, засновани су на искључивости и илуструју пример контрарне супротности. На овај начин ученик је вешто истакао једну од порука дела о коме је писао – све је пролазно, али та

²⁰⁸ Примери показују да су средњошколци чешће користили антонимске парове, него што су лексеме постављали у однос контраста.

грађевина, на Дрини Ћуприја, остаје и опстаје независно од животних циклуса. У последњем примеру синтагма *најлепше тренутке* која је у поменутој синтаксичкој конструкцији у функцији објекта, супротстављена је синтагми *најтеже тренутке* која у напоредној конструкцији има исту функцију. Употреба конкретизатора *пак* поред координативног везника *или* има улогу да истакне комплементарну супротност.

Премда су веома ретки примери контрастирања у школским писменим задацима, анализа показује да су ученици овај језички поступак примењивали и то под утицајем или утиском прочитаних књижевноуметничких дела. Запажамо да су средњошколци контрастирали речи и клаузе, али нису проширивали антитезу на ниво реченице.

Оксиморон. Ова стилска фигура подразумева синтаксичку конструкцију у којој су спојени међусобно семантички неспојиви, противуречни, односно контрадикторни појмови (Ковачевић 2000б: 93). У оксиморону су сједињени појмови које, посматрано на рационалном нивоу, није могуће спојити. „Другачије речено, оксиморон у синтаксичку конструкцију обједињује лексеме које су носиоци противурјечних појмова” (Исто: 93). Мада се у оксиморону веза двеју речи на први поглед искључује, на унутрашњем плану њихова веза је прихватљива и чини израз јачим и упечатљивијим и најчешће служи за означавање необичних ситуација или стања.

На структурном плану оксиморон може бити изражен на неколико начина: а) *именичком синтагмом*; б) *глаголском синтагмом* с различитим детерминантима – прилогом, најчешће глаголским прилогом, падежном или предлошко-падежном формом неке супстантивне речи; в) *прилошком или придевском синтагмом*; г) *субјекатско-предикатском везом* лексички противуречних појмова, при чему предикат мора бити именски (Ковачевић 2000б: 93–100).

Премда средњошколци нису конструисали противуречје великим бројем примера оксиморона, у школским саставима најчешће су ову стилску фигуру исказивали у облику субординиране супстантивне и глаголске синтагме, на пример:

Њихова *прича* у *песми* је универзална.

Синтагма *прича у песми* представља оксиморон јер обједињује контрадикторне појмове. Лексема *прича*²⁰⁹ обично означава прозну епску форму, приповедну форму, односно њоме се обликују наративна прозна дела у којима се садржај обликује помоћу описивања, рефлексije, дијалога личности. Антоним лексеме *прича* јесте лексема *песма* јер је обично прва асоцијација при помену лексеме *песма* стих. Лирска форма, тј. врста лирске поезије, коју песник, а не приповедач, обликује помоћу стихова. Наиме, и из дефиниције стиха, према којој је стих „згуснути песнички говор у посебној ритмичкој (→ **ритам**) и звучној организацији и у графичком облику непуних редова, које доживљавамо као упоредиве јединице у којима су речи повезаније, истакнутије и богатије смислом него у прози” (РКТ s.v. *стих*) – запажамо да су ове две лексеме неспојиве. Зато се спој лексема у синтагми *прича у песми* противи рационалном разумевању.

Знам да сам ја њен *велики девојчурак*.

Конгруентни атрибут *велики* супротстављен је именици *девојчурак*, а контраст почива како на нашем искуству, тако и на садржинским односима међу лексемама. Лексема *велик(и)* означава, између осталог, да је *неко/нешто по размерама, обимом, опсегом изнад просечног, обичног*, док лексема *девојчурак* представља твореницу којом се исказује деминутив или хипокористика, односно именица субјективне оцене,²¹⁰ од лексема *девојка* или *девојче*. Дакле, у поменутој синтагми су у супротности главна реч и њен конгруентни атрибут. Контрадикторност је присутна и на пољу обележавања граматичког и природног рода. Суфикс *-ак* којим је настала твореница *девојчурак* карактеристичан је за творбу именица мушког рода. Стога, атрибут, у складу са законима конгруенције, у поменутој синтагми означава мушки род.

Наредна два примера представљају оксиморон у форми глаголских синтагми. Семантика ових синтагми је готово идентична, па ћемо их зато заједно и анализирати.

Није лако бити неко ко се не плаши да *будан сања* своју слободу.

Тешко је свој највећи сан *сањати на јави*.

²⁰⁹ У Речнику књижевних термина одредницом *прича* означава се – 1. *Приповетка* (→ **народна приповетка**). „Приповијетка се у народу нашем, особито по јужнијим крајевима, највише зове прича... а гдјешто и *гатка*” (В. Карацић, *Српске народне приповијетке*, предговор); 2. → **парабола**, кратка нарација морално-поучног карактера, блиска басни; 3. → **пословица**... (РКТ s.v. *прича*).

²¹⁰ О речима субјективне оцене говорили смо нешто више у поглављу 6.1.4. које се односи на лексички слој у текстовима/биографијама средњошколаца. Стога се на теоријска разматрања о овој категорији речи овде нећемо додатно задржавати.

Лексема *будност* означава стање које се остварује када неко не спава, односно када се нешто збива без сна и када не можемо да утонемо у сан, да заспимо и да сањамо. Сан и јава чине антонимски пар, па је јасно да су на синтаксичком плану спојени неспојиви елементи. Противно је логици да неко истовремено буде и будан и да спава и сања. Међутим, такав језички поступак има приличну експресивну вредност, посебно у првом од двају поменутих примера – *Није лако бити неко ко се не плаши да будан сања своју слободу*, јер врло сликовито представља тежњу и остварење можда највеће људске жеље, жеље за слободом која понекада може бити толико неутажива и опсесивна да неутралише границу између двеју јасних супротности: сна и јаве.

У следећем примеру у питању је оксиморон реализован у форми придевске синтагме. Јединство супротности даје нови појам и у овом случају.

Мислим да је *мало превише* жртвовати се тако за породицу.

Адвербијална синтаagma *мало превише* у себи обједињује две контрадикторне лексеме. Лексема *мало* означава да је нешто **1. а.** *у малој, незнатној количини, у малом, броју; испод потребне мере, недовољно* (РСАНУ s.v. *мало*), док прилог *превише* означава да је нешто *преко мере, претерано, сувише* (РСЈ s.v. *превише*). Овакав спој одступа од логичког размишљања, јер је у потпуном противуречју да истовремено нешто буде превише и мало заступљено. Суштина новог појма исказаног оксимороном налази се у сучељавању значења надређеног и подређеног члана синтагме, па је зато ученик, посегнувши за оваквим језичким механизмом, постигао знатно снажнији и адекватнији језички израз него да је употребио једну или другу лексему засебно или у неком другом склопу којим би исказао свој став, односно степен неслагања.

Осим у облику субординиране синтагме, значењско-функционално јединство својих чланова оксиморон омогућава и путем субјекатско-предикатске везе лексички противуречних појмова.

Процес је окончан пре него што је почео, тј. *почетак је крај*.

На синтаксичком плану остварено је јединство које се противи здраворазумском начину мишљења, јер *почетак* не може бити *крај* нечега. Субјекат *почетак* и лексичко језгро именског предиката *крај* представљају антонимске лексеме које су повезане

копулом, односно глаголом *бити*.²¹¹ Будући да је ученик оксиморонску конструкцију употребио анализирајући чувени роман *Процес* (Ф. Кафка), јасно је шта је необичавањем желео да закључи. Према учениковом тумачењу овог дела, за Јозефа К. је све што му се дешавало пре суђења, односно пре његовог почетка водило крају његовог битисања у околностима и времену коме није суштински припадао. Због тога синтеза противуречних појмова носи сложенију поруку и, свакако, доприноси квалитету писменог изражавања ученика.

Посматрано на структурном плану, у наведеним оксиморонским конструкцијама ученици су употребљавали и основну форму изражавања ове фигуре – субординирану синтагму, али и оксиморон исказан субјекатско-предикатском везом. Премда је било свега неколико примера и једног и другог облика ових конструкција, комбинацију логичног и нелогичног чешће су творили у форми поменутих синтагми. Сем тога, анализирани форме оксиморона представљају примере који се неретко могу чути и у свакодневном говору. Међутим, управо због своје појавности на нивоу случаја (имајући у виду број анализираних школских састава) оксиморонске конструкције, између осталог, показују да поједини средњошколци имају истанчан језички израз и да им је значајно какву ће поруку послати пишући школски писмени задатак.

Парадокс. Последња фигура хармоничног противуречја, чије су конструкције средњошколци у писменим саставима творили не би ли своје текстове обогатили јаснијим и живљим изразима – јесте парадокс. Парадокс се дефинише као „неочекивани обрт, привидно противурјечје; проширење појма додавањем другог, њему супротног или од њега различитог, неочекиваног појма” (Simeon 1969II: 13). Парадоксом се изражава тврдња „која се опире уобичајеном начину мишљења или површинској логици, али у скривеној бити он је логичан...” (Škarić 1988: 138). Иако фигуративност оксиморона и парадокса почива на истој основи: спој контрадикторних елемената, посматрајући на синтаксичком плану, разлика између ових двеју фигура је очигледна. Док се оксиморон по правилу изражава субординираном синтагмом, парадокс је „фигура остварљива најмање

²¹¹ „Једино субјекатско-предикатске везе с копулативним и семикопулативним глаголом омогућују творбу оксиморона ван субординацијских синтагми, јер су те везе генеративно исходиште свим субординацијским оксиморонским синтагмама” (Ковачевић 2000б: 100).

на реченичном нивоу, никако на нивоу јединица нижег ранга (синтагме или синтаксеме)” (Ковачевић 2000б: 113).

Иако је парадокс израз који се често може чути у свакодневной комуникације, средњошколци нису конструисали велики број парадоксалних изрза. У анализираном корпусу налазимо неколике парадоксалне мисли и конструкције.

У првом примеру:

За Раскољникова је злочин то што се предао и признао...

парадокс постоји између почетка и потоњег дела реченице. Чињеница је да тешко кривично дело, тј. злочин не може представљати предаја и признање нечега. Међутим, уколико имамо у виду да је ученик писао о роману Злочин и казна и о ужасном психолошком превирању главног јунака Раскољникова, јасно је да ученик заступа мишљење да је било боље да се Раскољников није предао и да је чин признања убиства које је починио за њега, заправо, кривично дело. С тим у вези, иако парадоксално звучи да злочин може чинити предаја и признање, ученик исказује свој став који би другачијом експликацијом био мање упечатљив.

Наредни пример се такође односи на анализу поменутог романа. Слично претходном, уколико бисмо занемарили шири контекст, тешко бисмо одгонетнули ову парадоксалну мисао.

Имала сам пред собом недопадљиво дело, али сам се већ на прву реченицу заљубила у стил, харизму и довитљивост Достојевског.

У питању су две напоредне реченице које, постављене једна поред друге, звуче бесмислено. Ипак, ученица је најпре објаснила да је у први мах одбила величина романа и коментари које је чула о овом књижевноуметничком делу, као и чињеница да се радња догађа у далекој Русији у 19. веку, што, према њеним речима, нимало није интересантно младима. Дакле, пре него што је започела да чита веровала је да роман Злочин и казна није нимало занимљив. Међутим, већ након неколико првих редова изузетно умеће Достојевског распршило је њено предубеђење и „натерало” је да са одушевљењем и пажњом прочита роман. Нелогично звучи да нас на први поглед, у овом случају приликом првог читања, заинтересује нешто према чему имамо одређену дозу анимозитета, али се то често догађа.

У примеру:

Био је одан и успешан војник и официр, а на крају је испео губитник и као ратник и као човек.

Ученик је желео да представи поједине тренутке из живота своје породице. Писао је о свом рођаку који се у рату у бившој Југославији борио, о његовим ратним подвизима, али и о бројним губицима различите природе које је, након што му је ампутирана нога, морао да поднесе. Према мишљењу аутора текста, односно ученика, сва његова херојска дела прекрила је сенка после рањавања и повратка са ратишта, јер се његово понашање потпуно изменило. Више није могао бити активан војник и то је, разумљиво, утицало на његову психолошку стабилност и на дисбаланс и у професионалном и у приватном животу. Ученик износи парадоксалан закључак да у једном тренутку све може постати ништа и нестати неповратно.

У последњем примеру у коме проналазимо парадоксалну конструкцију ученик је писао такође састав на слободну тему. Слично претходном примеру, без додатног објашњења неће нам бити сасвим јасно у чему је парадокс у примеру:

Сви ти људи се много веселе и смеју, али од њих нико није стварно весео.

Откривајући шта га мучи док посматра своје пријатеље и рођаке, ученик запажа да су сви често веома расположени и да су увек спремни за дружење, али му се чини да је то само привид и врста уточишта од стварности. Како је ученик написао, сви му се чине извештачено чак и када су насмејани, пошто су услови живота такви да ни осмех не може бити искрен и да се ни смејати не можемо а да то није фарса за нас и за друге. Стога је његова мисао парадоксална, јер закључује да је осмех привид и да прикрива или сублимира права осећања.

На основу изложеног можемо запазити да су средњошколци врло ретко конструисали парадоксалне мисли иако је то врло експресивна фигура, а познато је да ученици теже постизању експресивности док пишу школске саставе. Такође, приметно је да у саставима чија се тема ослања на градиво, као и у саставима које пишу на слободну тему средњошколци спајају инкомпатибилне семантеме.

Анализа примера фигура хармоничног противуречја показује да средњошколци осим антимаболе, у школским писменим задацима формирају све остале типове

конструкција у чијој је основи супротност, односно у којима су спојени семантички неспојиви појмови. Најчешће ученици граде конструкције у којима постављају два антонима којима се појачава контраст, док експресивне форме синтагми којима се исказује оксиморон и парадоксалних реченица ређе употребљавају, иако је постизање експресивности један од битних показатеља квалитета школских састава ученика. С обзиром на то да језичко-изражајна средства која се свакодневно користе имају приличан утицај на писмено изражавање ученика, не изненађује употреба оних фигура које припадају и разговорном функционалном стилу, а не само књижевноуметничком. У прилог овоме говори и чињеница да овај стил одликује ширина и слојевитост лексичког система, па је разумљиво да у овој врсти грађе уочимо различите стилски маркиране речи, синтагме и реченице. С тим у вези, износимо запажање да се више фигура направи на пијаци током једног дана, него читавог месеца у Академији (Ženet 1985: 74).

6.2.1.11. Синонимија

Античка реторика и на њој касније заснована поетика синонимију је укључивала у стилске фигуре, али се у првом реду односила на лексичку синонимију. Термин *синонимија* у систему стилских фигура дефинисан је на различите начине. У јеној од дефиниција стоји да је синонимија „гомилање различитих ријечи истог или сличног значења, чиме се израз појачава или појашњава” (Škarić 1988: 167). Знатно експлицитнија је дефиниција по којој је „најсушаственија карактеристика синонимије” то што исти појам изражава двома језичким јединицама или са више њих, као и то да у синонимском односу не стоје само лексичке јединице (Ковачевић 2000б: 227). Због тога што се синонимија најпре везивала за лексичку категорију, „остали случајеви синонимије покривани су термином *епимона*”. Под епимоном, искључујући из ње лексичке синониме, подразумева се синонимија језичких јединица како различитих нивоа језичке анализе тако и јединица надлексичких нивоа лингвистичке анализе – на пример: лексичко-синтагматска, лексичко-реченична, синтагматско-синтагматска, синтагматско-реченична синонимија (Ковачевић 1998б: 178).

Анализа школских састава показује да средњошколци нису претерано склони употреби синонимије. У грађи смо пронашли неколико примера ове стилске фигуре и то само лексичке синониме:

Били смо само *избеглице* и *придошлице* које су остале без свега.

...од других људи и *неискрених* и *лажних пријатеља*.

Нажалост, људи данас много пажње *посвећују* и *обраћају* на физичку лепоту.

Нисам мислила да могу остварити све зато што сам се *плашила* и *бојала* успеха.

Видим ја да *нисам кукавица* и да сам *храбра* само када хоћу.

Изазим из *мрачне, неосветљене собе* у ходник где је такође мрак.

У првој реченици лексеме *избеглице* и *придошлице* повезане су архисемом „доћи из другог краја”, док је у другој реченици синоним лексеме *неискрен* представља придев *лажан*. Трећи пример лексичке синонимије интересантан је због тога што је објединио две стилске фигуре: синонимију и силепсу. Наиме, глаголи *посвећују* и *обраћају* јесу синонимне лексеме, али приликом употребе адвербијалне одредбе ученик није водио рачуна и написао је конструкцију у којој запажамо силепсу. Тако глагол *посвећују* као додатак има конструкцију у дативу – *више пажње посвећују физичкој лепоти* – која у овом случају представља координирану елиптичну синтагму, па је нередукована предлошко-падежна конструкција у акузативу – *на физичку лепоту* – постала додатак обома члановима што је довело до морфолошког несклада. У истој конструкцији ученик је елидирало и објекат обају глагола, због чега је синтагма: *много пажње*, довела до семантичке и морфолошке несагласности неелиптираног додатка са надређеним чланом чији је додатак редукован. У наредној реченици лексички синоними *плашити се* и *бојати се* повезани су архисемом „осећати страх”. У претпоследњој реченици поред лексеме *храброст* употребљен је одрични облик антонима ове речи: *кукавица*, због чега поменуте лексеме можемо посматрати као блискозначнице. Иако у последњем примеру лексеме *мрачна* и *неосветљена* не морају обавезно представљати лексичке синониме, у реченичном контексту у ком су употребљене ове лексеме јесу пример стилске фигуре *синонимије*. На могућност њихове супституције упућује лексема *мрак* из зависне реченице – *где је такође мрак* – која има месно прилошко значење у односу на реченицу *Изазим из мрачне, неосветљене собе у ходник*. Имајући, дакле, у виду контекст ове зависносложене адвербијалне реченице, можемо рећи да диференцијалне семантичке компоненте придева *мрачна* и *неосветљена* не добијају примат над архисемом „одсуство светлости”, јер у супротном ове лексеме губе статус синонима.

Мада анализа грађе упућује на то да средњошколци нису превише склони употреби синонима, издвојени примери показују да су ученици, истина ретко, помоћу две језичке јединице изражавали или објашњавали исти појам. Функцију овог језичког механизма најпре можемо потражити у тежњи да један израз појачају или појасне и постигну, свеукупно посматрано, упечатљивији начин писменог изражавања. С друге стране, на појаву синонима можемо гледати и у контексту, понекада присутне, склоности ученика да, док пишу школске саставе, покушавају да пронађу одговарајуће речи, па се у таквим околностима синонимне лексеме чине веома погодним за уобличавање језичког израза.

6.2.1.12. Антономазија

У литератури налазимо различите дефиниције *антономазије*. Под антономазијом се подразумева „фигура у којој се особно име замјењује неким атрибутом...” (Škarić 1988: 149), као и „троп који се оснива на замјени значења ријечи с ријечју сроднога значења” (Simeon 1969 I: 82). Најпотпунија дефиниција антономазије била би она према којој је то „употреба личног имена намјесто и у значењу заједничког, као и употреба заједничког имена или перифразе намјесто и у вриједности личног имена” (Ковачевић 2000б: 77). Како дефиниције показују, антономазија је једна од фигура *преименовања*, али се од осталих сродних фигура разликује по типу супституисаног имена. За разлику од других фигура *преименовања* код антономазије је то увек „властито име, односно *poter proprium*”, па је тако лично име *differentia specifica* антономазије (Ковачевић 2000б: 78). На основу међуодноса личног и *неличног* имена Ковачевић издваја два типа антономазије: а) употреба личног у функцији заједничког имена, тј. „лично име → заједничко име” и б) употреба заједничког у функцији личног имена, тј. „заједничко име → лично име” (Ковачевић 2000б: 80).²¹² Такође, иако припада фигурама супституције, као иметафора,

²¹² Пошто постоји неколико начина семантизације личног имена, односно „превођења” личног у апелативно име, појављује се и неколико, тачније девет, подтипова антономазије „лично → заједничко име” и то: 1) „лично име → име врсте (*хипероним*)”; 2) „познати носилац личног имена → тип човека с карактеристичном особином тог носиоца”; 3) „име вође/ владара → држава /народ/ људи којим он руководи”; 4) „лично име → хомоформно заједничко име”; 5) „алтернативно заједничко име → властито име”; 6) „атрибутив или атрибут → властито име”; 7) „назив простора → име лица као садржаја тог простора”; 8) „перифраза → лично име”; 9) „мотивисано заједничко име или перифраза → лично име”.

метонимија и синегдоха, ни са једном од ових фигура, нити са било којом другом фигуром не подудара се чак ни у основним карактеристикама. Преко својих појединих подтипова она успоставља везу и са перифразом и са метонимијом и са метафором, али се ни под једну фигуру не може подвести (Ковачевић 2000б: 90), што јој обезбеђује статус посебне фигуре.

Посматрано на нивоу опште поделе антономазије на два типа, први тип „лично → заједничко име” подразумева семантизацију личног имена која се остварује на више начина. С тим у вези, поједини подмодели овог типа веома су фреквентни у уобичајени. Међутим, у школским писменим саставима средњошколаца пронашли смо само један пример његовог моделовања, и то пример који се сврстава у други подтип антономазије типа „лично → заједничко име”: „познати носилац личног имена → тип човека с карактеристичном особином тог носиоца”. Следећи пример показује, управо, да лично име губи свој статус номинације јединке и добија опште значење.

...схватила сам да није само код нас било *Бранковића* на двору.

Лично име *Бранковић* употребљено је у значењу заједничког и њиме се означава тип особе са карактеристичном особином – *издајница, издајници* – чији је репрезент познати *Вук Бранковић* носилац датог имена. На антономазију, односно на преименовање овде указује и то што је лично име употребљено у облику плурала, јер у таквом облику оно губи свој примарни статус. Ако се лично име употреби у множини, тада не означава „више лице са тим именом”, него служи само „за означавање више лица с неком карактеристичном особином личности која носи, или је носила дотично име” (Стевановић 1981: 181).

Наредних неколико примера односе се на други тип антономазије „заједничко име → лично име” – употреба заједничког имена или перифразе у функцији личног имена – који се такође остварује у неколико подтипова. У школским саставима пронашли смо само два подтипа ове врсте антономазије.

Иако се с правом може рећи да су примери антономазије у којима заједничка именица служи као друго име датог лица, стварног или фиктивног, изузетно ретки уколико узмемо у обзир број анализираних школских састава, врло је интересантно то што

су средњошколци од свих облика преименовања најчешће обликовали тип антономазије који се издваја као: „*алтернативно заједничко име* → *властито име*”.

Могло је да нађе спас само у вери у *Господа*.

...отуда има право *Свевишњи* да нам суди и све да нам узме.

Зар нисмо сви под руком *Свевишње*?

...и тако је Ћоркан продао душу *ђаволу*.

Како примери показују, овај подтип замене заједничког имена властитим подразумева употребу другог имена за „врховног господара добра”, односно Бога. У последњем примеру, из овог подтипа, ученик је име које у лексичком систему има статус заједничке именице употребио за именовање „врховног господара зла”, односно Сатане. Овакав начин преименовања није неуобичајен у свакодневном говору, али нема посебну поетску функцију.

Следећи пример представља врло редак подтип антономазије у коме се заједничком именицом са значењем простора обележава лице ко коме је тај простор познат.

Не треба само да седиш и да чекаш да ти падне *с неба*, него мораш да тражиш...

Иако представља непродуктивну врсту антономазије, није неуобичајено у свакодневној комуникацији, подразумева се неформалној, да се заједничком именицом *небо* означава фиктивно лице по коме је тај простор познат, односно *Бог*.²¹³ У овом случају употребу стилске фигуре можемо посматрати као потребу ученика да одступањем учини свој израз квалитетнијим, јер супституција има већу експресивну вредност.

Осим модела антономазије у којима је замена личног заједничким именом исказана једном лексемом, у анализираним примерима супститутивном, преименовање се може вршити и синтагмама у функцији перифразе. „Међу различитим типовима перифразе као посебан подтип може се издвојити и антономазијска перифраза, која подразумева замјену личног имена конструкцијом, па се перифрастички модел антономазије може представити као: *перифраза* → *лично име*” (Ковачевић 2000б: 87). Последњи пример антономазије који су средњошколци употребили заснива се на овој врсти супституције.

...да имам толико пара да је одведем у *град светлости* и да...

²¹³ Има мишљења према којима се овај подтип антономазије сврстава у тзв. метонимију *садржатеља* (Ženet 1986: 247). Овај проблем – однос антономазије и трију основних фигура *преименовања*: метафоре, метонимије и синегдохе – детаљно разматра М. Ковачевић у тексту *Антономазија* (у: Ковачевић 2000б: 77–90).

Опште је познато да је други назив за Париз *град светлости*, чиме је лично име замењено перифразом, односно вишечланом описном конструкцијом која има стилски ефекат због чега се и појављује наместо „просте” језичке јединице. Такође, ова перифрастичка антономазија поцртава веома препознатљиву карактеристику везану искључиво за град Париз. Будући да је перифраза врло продуктиван модел изражавања у говору, разумљиво је што се појављује и у писаном изражавању средњошколаца. Сем тога, перифраза је фигура којом се постиже израженија експресивна функција, што је један од услова које би требало задовољити приликом израде школског састава.

У грађи смо запазили најпродуктивније и најфреквентније подтипове антономазије, подтипове који су уобичајени, посебно у свакодневном говору. Средњошколци су употребили оба типа антономазије. Иако се у литератури издваја девет подтипова овог вида преименовања, ученици су конструисали примере који се заснивају само на четири, рекли бисмо, фреквентна модела антономазије међу којима се, према бројности примера, издваја подтип који се изражава као: „*алтернативно заједничко име* → *властито име*”.

6.2.1.13.Тмеза (граматичка)

Иако су средњошколци склонили да одступе од стандарднојезичке и стилске норме, некада због непознавања правила граматичке структуре књижевног језика или отпора према узусима уопштено – у примерима граматичке форме тмезе ученици су се без изузетака доследно придржавали правила. Такође, у свакодневној комуникацијској пракси правила о реализацији тмезе често су изневерена.

У литератури налазимо различита објашњења термина *тмеза*²¹⁴, док се у равни стилистике тмеза дефинише на следећи начин: „Тмеза је разбијање сложене ријечи на компоненте са статусом нових ријечи између којих се умеће нека нова ријеч или група ријечи. У српском књижевном језику реализује се *граматичка* и *стилистичка* тмеза” (Ковачевић 2000б: 226). *Грамматичка тмеза* подразумева разбијање неодређених *ни-* и *и-*

²¹⁴ Одредница *тмеза* у Рјечнику лингвистичких назива дефинисана је на следећи начин: „1. у најширем значењу: растављање приједлога од ријечи с којом је састављен *итр.* будући да су приједлози испрвице били прилози, могу се, као и прилози, растављати не само од својих падежа него и од глагола којима припадају... 2. интерпојација неке ријечи не само између дијелова сложенице, него и између ријечи, које творе састављени израз... (Simeon 1969: 616). Мање експликативну дефиницију поменуте одреднице налазимо у Речнику књижевних термина: Термин античке реторике за разбијање сложеница на саставне делове уметањем једне или више речи... (РКТ 1992: 865).

заменица при њиховој употреби у предлошко падежној вези (Исто: 216),²¹⁵ а под *стилистичку тмезу*, односно *дијакопу* подпада „неграматикализовано (тј. граматичким правилима непредодређено) разбијање неке језичке јединице на компоненте са статусом посебних ријечи између којих се умеће нека друга ријеч или група ријечи” (Исто: 226).

Будући да поетских иновација у анализираним школским саставима нема, запажамо да су средњошколци употребљавали искључиво граматичке форме тмезе. У корпусу смо пронашли свега неколико примера *граматичке тмезе*:

У тој борби, занесени наградом, често не обраћамо пажњу *ни на кога* и *ни на шта*.

...ради, не размишља *ни о чему*, жели да заради своје паре...

...и несмеш *ни на каквом* испиту да посустанеш.

...има тајни које *ни са ким* не смеш да делиш јер...

...и *ни од чега* не треба одустати само због тога што ти други тако кажу.

...где примећујемо да му недостају жена и деца, да му више није толико *ни до чега*.

...да човек нетреба да поклекне *ни пред каквим* искушењима.

...јавља се *ниоткуда* и увек је ту.

Знала је да *низашта* не треба да даје своју младост.

Тмезичку конструкцију, како примери показују, ученици су градили само помоћу префикса *ни-*, док примера у којима би користили префикс *и-* није било. Такође, у корпусу запажамо и прилошке тмезичке конструкције за које је према ортографској норми српскога језика одређено *моноксичко*²¹⁶ писање.

Средњошколци су граматичку тмезу реализовали при употреби следећих заменица са предлозима. У првом и другом примеру *тролексичко* писање уочавамо у предлошко-падежним структурама упитних заменица за лица и ствари *ко* и *шта* – *ни на кога*, *ни на шта* и *ни о чему*, док се у наредном примеру тмезичка конструкција тиче односно-упитне заменице *какав*. Следећа три примера показују *тролексичко* писање упитне и одричне

²¹⁵ У вези са овим, Ковачевић констатује следеће: „Пошто појава разбијања основних облика ових замјеница у предлошко-падежним везама у србистичкој (ни сербокroatистичкој) литератури још увијек није добила своје термилошко одређење, термин *тмеза* мора да добије своје мјесто у граматичкој терминологији српскога језика” (Исто: 226).

²¹⁶ Правописним правилима српскога језика, истиче Ковачевић, „диференцирају се истотипске замјеничке и прилошке тмезичке структуре јер се за замјеничке прописује *тролексичко* а за прилошке *моноксичко* писање, као нпр.: *Ниоткуд* није стизала помоћ; *Хоће ли иоткуд* стићи помоћ? *Немој то нипошто* радити и сл.” (Исто: 216).

заменице: *ни са ким* и *ни од чега* и *ни до чега*, а последњи пример који се односи на заменичку тмезичку структуру остварује се као разбијање одричне заменице – *ни пред каквим*. Два примера прилошких тмезичких конструкција: *ниоткуда* и *низашта* показују да номинативна структура не постаје увек у вези са предлогом тролексичка и да ученици имају осећај и за писање таквих тмезичких граматичких јединица. Тако начин писања представља диференцијални критеријум заменичке или прилошке вредности исте тмезичке структуре (Ковачевић 2000б: 216).

Иако у школским саставима запажамо да је „разбијање” појединих језичких јединица на компоненте искључиво мотивисано граматичким правилима и мада није било тмеза које имају стилематичну вредност, доследно конструисање граматичких тмезичких структура потврђује запажање да су ученици поједина правила граматичког система усвојили и да их приликом писања спонтано примењују.

6.2.1.14. Закључак о елементима фигуративности у школским писменим задацима ученика

У овом одељку обрађени су елементи фигура у ужем смислу у школским писменим задацима средњошколаца. На основу анализе прикупљене грађе издвојили смо најзаступљеније фигуре у ужем смислу: *перифраза*, *елипса* и *силепса*, *епитети*, *кумуляција*, *еуфемизам*, *поређење*, *плеоназам*, *таутологија*, *стилске фигуре понављања*, *фигуре хармоничног противуречја*, *синонимија*, *антономазија* и *тмеза (граматичка)*. У корпусу смо регистровали незанемарљив број стилематичних и стилогених примера поменутих различитих одступања од регуларне употребе језика. Притом је, како лингвостилистичка анализа показује, знатно више примера у којима издвојене стилске фигуре у ужем смислу нису естетски учинковите, односно нису стилогене, него примера у којима смо разматрали њихов значај и њихову функцију у достизању ефицијентног израза у одређеном школском саставу.

Примери *перифразе*, преваходно „фразеолошке перифразе”, потом *фигуре хармоничног противуречја*, *елипса* и *силепса*, *еуфемизам*, *поређење*, *плеоназам* и *таутологија* јесу стилски поступци које су средњошколци нешто чешће користили. Даље, неретко су формулисали атрибуте који немају посебну стилску вредност, него *епитете*, а и знатан број примера *кумуляције* које су средњошколци употребљавали нема уметничку

вредност. Иако ученици користе фигуре понављања које су стилогене, бројнији су типови понављања који почивају на устаљености или међусобној идентичности (и сличности) употребљених лексема, израза и синтаксичких конструкција, а ови типови понављања на микроструктурном плану немају стилску функцију. У корпусу смо запазили и свега четири фреквентна модела антономазије (премда се у литератури издваја девет подтипова овог вида преименовања) који су су уобичајени, посебно у свакодневном говору. И мада није било тмеза које имају стилематичну вредност, доследно конструисање граматичких тмезичких структура потврђује запажање да су ученици поједина правила граматичког система усвојили и да их приликом писања спонтано примењују што може указивати на то да средњошколци не обраћају посебну пажњу на стилистички план док пишу школски састав.

Будући да су емоционални говор и изношње личног става неизоставни елементи изражавања ученика када пишу школске писмене задатке, као и то да је уочљива намера ученика да постигне посебан утисак код читаоца, да привуче његову пажњу и да маркирањем одређених лексема достигне говорнички ефекат, није изненађујуће што су у овом корпусу веома фреквентни стилски поступци (на пример, *перифраза*, поједине *плеонастичке конструкције*, *фигуре хармоничног противуречја* и др.) којима се такав начин изражавања може постићи.

На основу претходних констатација можемо изнети уопштени закључак да су у школским писменим задацима најфреквентније фигуре у ужем смислу које се везују за разговорни и публицистички стил. Сем тога, њихов лингвистички аспект доминантнији је од њихове естетске учинковитости. С обзиром на то да би школски писмени задаци требало да представљају нуклеусе књижевноуметничког и научног стила, очигледан утицај колоквијалног језика није пожељан и требало би ученицима чешће скретати пажњу на употребну и стилску вредност фигура у ужем смислу.

6.2.2. Елементи тропизације у школским писменим задацима средњошколаца

У овом одељку разматраћемо опште особине појединих тропа, односно школске саставе средњошколаца покушаћемо да објаснимо у контексту елемената тропизације и

покушаћемо да установимо коју функцију онеобичајавање има у писменом изражавању ученика у школи. Имаћемо у виду античку поделу стилских фигура на фигуре и тропе, према којој су основни тропи *метафора*, *метонимија* и *синегдоха*.

Основни критеријум у анализи грађе представља аспект стилематичности, односно стилогене вредности тропа у одређеном контексту, а поткритеријум се тиче формално-структурног и семантичког аспекта. Наиме, запазили смо да у анализираној грађи нису заступљена сва три тропа. Средњошколци су уобичајено значење речи мењали употребивши само њихово метафоричко и метонимијско значење и обликујући у својим саставима подтипове метафоре: алегорију и персонификацију.

6.2.2.1. Метафора

Када се спомене *метафора*, најпре помислимо на сликовито, „живо” изражавање које је посебно одлика књижевноуметничких дела. Метафора јесте један од тропа, али је најбитнији троп, стилска фигура која је „под себе данас готово подвела цјелину не само тропа него и фигура”, и сматра се „најљепшом и најфреквентнијом стилском фигуром” (Ковачевић 2000б: 19). Надређеност метафоре осталим фигурама „као и могућност свођења готово свих фигура на њу, изродило је различите приступе њеном проучавању” (Јовановић 2010: 150). Стога, можемо говорити о традиционалном и модерном приступу изучавању метафоре.

Аристотел је дефинисао метафору као „узимање туђег имена” и издвојио је три посебне одлике метафоре: јасноћу, допадљивост и необичност (Аристотел 1997: 250). Квинтилијан је метафору сматрао „најлепшим и најобичнијим тропом”, даром природе, тропом који повећава пуноћу говора тиме што замењује речи и позајмљује оно чега појам нема и извршава „изванредно тежак задатак да свачему да име” (Квинтилијан 1967: 261).

Док традиционална мисао метафору дефинише као језичко изражајно средство са неуобичајеном употребом речи и пренесеним значењем, савремена дефиниција метафору одређује као сваку кохерентну употребу неке речи која није дословна, па у том смислу метафора обухвата сва смислена одступања од дословног значења речи (Којен 1986: 7), односно начин промишљања значења речи на основу сличности, по аналогiji

(Сковородников 2009: 176). Иако се на први поглед може закључити да су ова два приступа метафори представљају термилошки контраст, заправо су комплементарни приступи. Сем тога, различити приступи проучавању метафоре допринели су појави више теорија о метафори: прагматичка и когнитивна теорија, теорија поређења, интеракциона теорија.

Метафора је дуго сматрана песничким „украшом”. Међутим, она представља „један од основних структурних механизма самог језика”. Врло је фреквентна „и неизбјежна у свакодневном говору” (Лешић 2010: 245) и без помоћи метафоре често не бисмо умели да се изразимо.

У литератури се истиче разлика између поетске и језичке метафоре (Ковачевић 2000б: 21). Поетска метафора, метафора као стилска фигура, представља израз субјективног виђења света и увек је условљена контекстом (Скљаревскаја 1993: 30–35). Језичка метафора, метафора као полисемија, садржана је у природи језика, нема естетску већ комуникативну вредност и представља довршену лексикализацију ради богаћења речника (Ковачевић 2000б: 39).

Што се тиче језичких форми у којима се метафора остварује, она може бити реализована „као именски предикат у форми копулативне конструкције, затим у форми апозитивне синтагме, па у форми полусложенице, у форми зависне, најчешће генитивне беспредлошке синтагме и у форми реченице” (Исто: 39).

У грађи ћемо анализирати метасемично организоване форме метафоре, полазећи од основног критеријума који се тиче синтаксичке структуре у којој се метафоре остварују. Дакле, примери у грађи биће разврстани према реченичним члановима метафоричке конструкције.

Како примери показју, средњошколци су метафоре организовали у форми копулативне конструкције, апозитивне синтагме и реченице. Најчешће су користили реченице са субјектом, глаголском споном/копулом и предикативом, односно копулативне метафоре које и представљају језичку форму у којој се овај троп реализује.²¹⁷ Стога ћемо најпре анализирати примере из ове групе.

²¹⁷ Примери копулативних метафора „најбоља су потврда тзв. *поредбеној теорији метафоре*, према којој се метафора и дефинише као предочавање претпостављене сличности или аналогије између двају у везу

У првом примеру копулативне метафоре ученик је сличност успоставио између човека и бога да би сликовито исказао значај који је професор имао за главне јунаке драме *Ујка Вања*.

Ујка Вања, Соња и Марија, Соњина бака, целог живота су вредно радили и трудили се да зараде што више новца да пошаљу професору, јер је он њихов бог.

С обзиром на то да је Бог творац и врховни господар духовног и материјалног света, божанство, изједначавање натприродног бића са човеком свакако има већу експресивну вредност него шира експликација. На ученика је очигледно оствило снажан утисак то колико су сви били опчињени професором и у којој мери су зависили од њега и шта су све били спремни зарад његовог добра да учине. Наиме, у значењу лексеме *бог* реализује и аксиолошко значење у виду свести о врхунској вредности овог симбола и о његовој свемоћи, па се овај појам употребљава као мерило моћи и вредности у личној и социјалној сфери (Ристић 2012: 148). Однос обожавања и покорности подстакао је ученикове језичке асоцијације, па је такав однос помоћу метафоре свео на изразите особине божанства: дивљење и преданост.²¹⁸

У примеру:

Они су грабљиве звери. Убијали су и грешника и праведника и нису се бојали ни суда ни Бога.

копулативна форма метафоре изражена је супстантивном синтагмом *грабљиве звери* у функцији предикатива.

У РСАНУ одредница *звер* дефинише се на следећи начин: **1. а.** *дивља грабежљива, крволочна животиња* (РСАНУ s.v. *звер*). Да би ученица сликовито приказала какав је утисак на њу оставио обилазак концентарционих логора из Другог светског рата (Матхаузен и Дахау) и да би представила какве су менталне слике та места у њој изазвала, ученица је изједначила немачке официре, вође тих логора са *зверима*. За њу и за све који су се борили против сурових и хладних нациста, ти људи су били свирепи зликовци, починиоци грозота и они који су сејали зло. Одузели су небројено много невиних живота,

доведених појмова или предмета” (Ковачевић 2000б: 22). Такође, једна од најпознатијих дефиниција метафоре гласи да је *метафора скраћен облик поређења* (Квинтилијан 1967: 262).

²¹⁸ Постоје мишљења да је естетичко значење симбола *бога* засновано на свести о његовом савршенству и савршенству његовог лика, а реализовано је у смислу врхунске умешности у обављању неке делатности или овладавању неком вештином (Ристић 2012: 148).

убијали су беспомоће жртве не марећи за њихове вапаје, што чине и немилосрдне звери. На овај начин је успостаљена аналогија између ове две биолошке врсте.

Следећа структура:

Живо је веома брза река и никада не знаш на коју обалу ће те избацити. Најлакше је препустити се и пустити да те сам води.

јесте пример копулативне метафоре у којој је, такође, супстантивном синтагмом *веома брза река* доведена у раван изједначавања апстрактног, филозофског појма *живот* и географског појма *река*. Већ на први поглед појављује се неколико архисема које могу бити заједничке овим двама лексемама: *ток, извор и ушће*, односно *почетак и крај*. Није неуобичајено рећи да живот протиче баш као што и река протиче кроз одређене крајеве. Пролазност живота, његову динамичност и његово релативно кратко трајање ученик је дочарао употребивши конгруентни атрибут *веома брза*, јер су брзе реке пуне неизвесности и ћудљиве као што и живот често може бити такав. Сви поменути елементи значења двеју лексема указују на остварену метафоричку везу.

Пример:

Ја сам затворена књига за многе.

такође представља копулативну метафору. У овој конструкцији се помоћу копуле доводи у вези и изједначава субјекат (исказан личном заменицом првог лица једнине – *ја*), односно ученик и појам *књига* у предикативу, поред кога стоји и конгруентни атрибут *затворена* који појачава његово значење. Сличност је заснована на појединим карактеристикама књиге. Књига која није отворена и коју нико није читао представља потпуну непознаницу. Не знамо шта се иза њених редова крије, какву поруку носи и шта из ње можемо сазнати, односно до каквог сазнања читајући је долазимо. Изједначавајући се са затвореном књигом ученик је желео себе да представи као загонентну особу чије особине многи не познају и тешко могу доћи до одговора на питања која се тичу њене личности. У том смислу, неотворена књига не нуди одговоре и „не показује” своју суштину.

У примеру:

Трудим се да гледам на живт као на филм у коме *сам ја главна звезда*.

Ученица је употребила копулативну метафору помоћу које је направила аналогију између себе и *звезде*. У РСЈ (2011) лексема *звезда* представљена је и на следећи начин: **4.** *фиг. особа која постиже велики успех у области којом се бави, а која је најчешће занимљива за ширу јавност, чувена особа о којој се много прича, пише* (РСЈ s.v. *звезда*). Дакле, ученица је желела да представи себе као успешну и познату личност и зато је употребила метафору. Штавише, конгруентни атрибут *главна* подстиче на размишљање да није циљ бити само успешна особа већ и јединствена, особа којој ће се сви дивити и обожавати је. Будући да је овакав начин размишљања близак адолесцентном добу, употребљена метафора је свакако оставила утисак на читаоца.

Следећа формулација потврђује тврђење да се метафора тешко може разумети уколико је издвојена из контекста:

Сигурна сам да ја њему више не значим ништа. Она је *његова Венера* сада.

У другој реченици је у питању копулативна метафора изражена синтагмом *његова Венера*. Помоћу копуле је изједначен субјекат исказан личном заменицом трећег лица једнине – *она* и римска богиња љубави и лепоте, *Венера*. Ученица је своју безнадежну љубавну ситуацију желела да објасни и да се и сама суочи са чињеницом да је једна епизода заљубљивања завршена и да он сада неку другу назива Венером. Дакле, на основу замишљених заједничких карактеристика доведених у везу копулом остварена је сличност.

У следећој групи примера средњошколци су метафоричне обрте конструисали у форми *апозитивне метафоре*, која представља „следећи степен скраћивања” будући да копулативне метафоре представљају „најминималнији, полазни степен скраћивања” (Ковачевић 2000б: 24).

Уз њега је све време Соња, *душа* која се жртвовала и страдала за друге....

Старац Сантјаго има чамац, *кров над главом* и снагу...

Носилац лажи је реч, *нож* који пробада и оно у шта сви верујемо.

Непрестано сања о *Русији, непрегледној, зеленој пољани*...

На његову удицу се коначно закачила риба, *благо* које му је тако дуго бежало.

У свим примерима је изостављањем копуле у предикативној метафори предикатив добио синтаксички статус апозиције која је изражена лексемом или синтагмом у истом

падежном облику. Између нефигуративног појма (*Соња, чамац, реч, Русија*) и фигуративног појма који има апозитивну функцију (*душа, кров над главом, нож, непрегледна, зелена пољана*) сада се, уместо копуле, налази запета. У свим примерима метафоричка лексема се налази у постпозицији у односу на неметафоричку чиме се у први план истиче укидање денотативне једнозначности неметафоричког појма. Уколико посматрамо у односу на распоред појмова у копулативној метафори у којој није могуће поредбене појмове пермутовати а да смисао остане исти, у апозитивним метафорама ученици су могли метафорички израз поставити и у антепозицију у односу на неметафорични појам и значење не би било измењено. Као и у свакој метафоричкој вези и у апозитивним метафорама се успоставља аналогија између појмова и наглашава се њихова једнакост. Међутим, у апозитивним метафорама се неметафоричка лексема, заправо, само реименује чиме се сличност преводи у истоветност и јаче исказује значење поруке садржано у метафоричкој конструкцији. „Та функција реименовања готово да потпуно у други план потискује разлику између наведених појмова...” (Ковачевић 2000б: 25).

Наредна група примера представља још један тип творбе синтагматских метафора поред копулативних и апозитивних метафора. То су метафоре конструисане у реченичној форми, тзв. *хипотипозе*:²¹⁹

Сантјаго се лавовски борио и доказао се пред другима.

Јаблан и вранац дозвољавају да их време прегази.

У њему има наде да ће покидати окове у себи и да више никада неће бити сам.

Секирче је пресудило јер он уби бабу.

Реченичне форме које су издвојене посебним начином писања имају функцију *дескриптивне* слике. Ови изрази су упечатљиве слике и много снажније преносе поруку него да су ученици користили ширу експликацију у представљању појединих епизода из

²¹⁹ „Најсликовитије су без сумње метафоре у форми реченице у функцији *хипотипозе*” (Ковачевић 2000б:36). У античкој реторици хипотипоза је сматрана посебном фигуром, којом се неке опште и апстрактне карактеризације, као и разна расположења или тврдње износе описно (Škarić 1988: 161). Хипотипоза је имала већи број подгрупа према општем типу предмета који се описује (Ковачевић 2000б: 37). Хипотипоза може, дакле, „бити представљена и метафором, мада метафора није нужна компонента сваке хипотипозе, јер се хипотипоза као фигура може остварити и без учешћа метафоре”. Стога се метафора и хипотипоза укршају само делимично. У хипотипозичкој метафори „бар једна лексема мора бити употребљена у непренесеном, неметафоричком значењу” (Ковачевић 2000б: 37).

књижевних дела. Конструишући метафоре у облику реченице ученици су приказали одређене ситуације јасно и живо тако да читалац има утисак да се пред њиме одигравају. У реченицама овог типа више је речи са конотативним него са денотативним значењем, што доприноси динамичности и оригиналности израза. Анализирајући метафоре остварене у облику реченице, односно разматрајући хипотипозе можемо посредно дознати понешто и о емоционалном доживљају ученика у вези са појединим књижевним делима што може помоћи при одабиру књижевноуметничких дела која чине корпус школске лектире.

Као стилска фигура метафора спада у језичко средство којим се постиже оригинално, несвакидашње и живописно изражавања. Међутим, да нема метафоре као стилске фигуре, „била би угрожена само уметност (пре свих књижевност), а без лексичке метафоре била би ометена наша способност да се споразумевамо” (Драгићевић 2007: 149). С тим у вези, у школским саставима средњошколаца запазили да преовлађују језичке метафоре. У наведеним примерима обликовања метафоре у форми копулативне конструкције, апозитивне синтагме и реченице (тзв. *хипотипозе*) открива се способност средњошколаца да аналитички промишљају, да искажу креативност и литерарни сензибилитет, да стилски осмисле обраду теме због чега у овоме можемо назрети елементе књижевноуметничког стила. Употреба метафоричких конструкција може упућивати и на то да у специфичним језичким ситуацијама, каква је за средњошколце писање школског писменог задатка, ученици знатно више пажње придају култури свог изражавања.

6.2.2.2. Алегорија

Како је назначено у литератури, у хипотипозичкој метафори мора постојати најмање једна лексема која је употребљена у неметафоричком значењу (Ковачевић 2000б: 37). Ова карактеристика метафоре управљо представља основну „основну диференцијалну црту између метафоре и алегорије” (Исто: 38). Алегорија се уобичајно дефинише као проширена метафора, као „комплекснија слика или прича којој значење није дословно”. Ако се преведу кључне речи алегорије које су метафоре, добија се право значење (Škarić

1988: 148). Алегорија у свом саставу „нема ниједне лексеме која није употребљена у метафоричном значењу. Другачије речено, алегорија, за разлику од метафоре, нема неметафоричког оквира...” (Ковачевић 2000б: 38).

У школским саставима, премда изузетно ретко²²⁰, могли смо прочитати више реченица у једном пасусу које су садржале „сукоб између једнакости и разлике” (Ковачевић 2000б: 39) и које су због проширивања и осамостаљивања метафора чиниле алегоричне слике. Такве су следеће алегорије:

Човеков живот је књига. На самом рођењу, странице су беле, чекају да буду исписане. Свака година донесе ново поглавље. Квалитет књиге зависи од тога колико добрих ствари смо научили и како смо их записали.

И за сто година, тај мост ће бити на истом месту и имаће исту судбину као до сада да спаја Босну и Србију и повезује их у сваком смислу, али све поразе и победе које су се на њему одиграле само он може да памти, памти и заувек ћути. Само он може заувек да дочекује и испраћа људе и да стоји ту чврсто и поносно.

Ученици су оформили алегоричне слике да би своје мисли изложили што приступачније у виду конкретне слике. Притом су употребљавали речи које се лако могу „превести”, односно успостављање аналогије је врло очигледно иако је конотативно значење свих лексема постављено у први план. Током развијања алегоричне слике, ученици су се руководили критеријумом логичности и природности и непрестано су одржавали везу између двају значења лексема. Алегоријска визија која се крије иза редова ученичних пасуса врло је одређена и јасна. Стога можемо сматрати да су ученици успели да пренесу своје поруке кроз конкретне слике.

Изражавање средњошколаца кроз обресе алегорије можемо посматрати и у контексту напора које ученик улаже да би одабрао језичка средства док пише школски састав. Употреба изабраних и сликовитих језичких механизма свакако указује на одређени виши степен културе изражавања. С тим у вези, на овај начин ученици откривају своју духовну и стваралачку страну, јер језичка култура кореспондира са духовном културом једне особе.

²²⁰ Алегорија се ретко појављује у модерној књижевности и савременој реторици, иако је у класичној књижевности била често употребљавана. Премда се о њој данас ређе говори, ипак у савременој књижевности алегорија има своје велике реализаторе као што у Кафка, Орвел, Барт (Škarić 1988; Лешић 2010).

6.2.2.3. Персонификација

Персонификација је фигура коју често запажамо у текстовима средњошколаца. Попут метафоре, будући да је у вези са њом, персонификација је такође стилска фигура која доприноси живости описаних појава или појмова. Дефинише се као „очовјечење неживог, тј. приписивање човјекових особина предметима и појавама из неживе природе” (Ковачевић 2000б: 33). Формално гледано она је врста метафоре, односно она подразумева само један семантички подтип метафоре: претварање неживог у живо, људско. Сем тога, „*метафоричка ријеч* у персонификацији нужно ступа у синтаксичку везу само са супстантивном ријечју (и то само оном из групе *неживог*), па је с те стране персонификација ужа од метафоре” (Исто: 33).

Наведене конструкције смо издвојили као примере у којима не долази до огрешења о норму, како граматичку, тако ни стилистичку. Персонификација је веома заступљена у школским писменим задацима средњошколаца, независно од тога да ли је у питању слободна тема или тема из градива:

I

Мост чува тајну свих народа које је судбина саставила у касаби.

Мост не кида границе, његови крајеви не раздвајају већ повезују обале и људе и стоје чврсто.

Мост се храбро бори против свих мука вековима.

Мост стално поручује да је и њихов пријатељ и непријатељ.

Нечиста крв јој је уништила снове и живот и показала јој је пут.

Вранац окреће долап и присећа се како је пре живео.

Мост је такав да њиме полако корачају људи али и историја.

Тај мост испраћа и дочекује људе.

...срећа и несрећа; оне некако увек иду заједно руку под руку.

Кочићево дело „Јазавац пред судом” је сатира која жестоко критикује

Аустроугарску власт у Босни.

...јер је и град тешко уздисао због мог узалудног чекања.

Чудна идеја му се уселила у главу и душу.

Његова младост је појурила за обичном илузијом која ју је одвела у пропаст.
Иста та празнина је прогутала и његово снажно срце које се борило за своје ставове...

Његов широки, моћни ум осуђен је да тавори у бедној, скученој соби налик на гробницу.

Његове жеље и амбиције непрекидно се гуше...

Та снажна мисао га увлачи попут зубаца машине у кобно дело...

Греси су ти који кажњавају људе.

на месту где је пре много година била скела, која га је испратила у нови живот.

...када не постоје препреке које би нашим сновима сломиле крила.

...а истовремено наша машта рађа нове несташлуке.

...живот ће полако слагати коцкице моје среће...

Други су само желели да седе и гледају сталну потребу Дрине да узнемири мост...

..сведочи нам о снази ове емоције (љубав), емоције која нас слепо води кроз живот.

Стојим пред јаблановима. Чујем како стварају тужну мелодију, како пате.

Само још један долап који хромо и тужно иде својим путем.

Па и облаци су се збили и намршили као да осећају мој бол.

...да ме зраци сунца стидљиво милују по лицу.

На овај начин њихова сујета се хранила.

Његова савест је викала и бунила се против злочина.

II

Потребна је била моћна сила која би четири века пркосила бесној Дрини, њеним немирима...

Осетио је искру снажне љубави на варљивој капији моста...

Мост се виноу изнад тамне ужурбане Дрине.

Сама Ћамилова авлија била је изолована, тужна и тешка.

Мост је постао нерањиви сведок разних судбина...

III

...налази се касаба. Страшна, тужна без ичега што би је издигло из чамотиње и беде.

Изузетним личностима попут ње није било лако да опстану. *Касаба је зловна и не трпи их...*

...и света са друге обале који *касаба не разуме* и ...

Завела га је кафана и због ње је изгубио вољену жену.

Честа употреба персонификације у школским саставима донекле се може разумети с обзиром на чињеницу да је то једна од првих стилских фигура са којима се ученици током школовања сусрећу и чију језичку природу и уметничку функцију откривају. У првој групи примера, који су најбројнији, персонификација се остварује у глаголској категорији, односно помоћу глагола се нељудским бићима, стварима или апстрактним појавама придају људске особине и активности. Иако је персонификација фигура којом се постиже сликовитост, употребом глаголских форми даје се посебна живост описаним појавама, односно апстракцијама. Ништа мање „пластични” нису ни примери који припадају другој групи. „Мтафоричка реч” у персонификацијама из ове групе примера припада придевима (*бесној Дрини; ужурбане Дрине; варљивој капији*) и именском предикату чији именски део садржи придевску реч или именичку синтагму (*...авлија била је изолована, тужна и тешка; Мост је постао нерањиви сведок...*), што поткрепљује констатацију да „персонификација не мора бити везана само за једну врсту ријечи...” (Ковачевић 2000: 33). У трећој групи налазе се примери персонификације која се не реализује преко метафоричких веза, већ преко метонимије.²²¹ Врло сликовито је ученик помоћу логичке везе денотата супституишао људе у касабџи лексемом *касаба*, а секундарно ознаковљење постигао је употребивши придев *страшна* и *тужна*. На сличан начин је кроз успостављање метонимијског односа остварена персонификација *Завела га је кафана* (заправо алкохол).

Иако се не остварује у свим примерима преко успостављања метафоричких релација, персонификација, попут метафоре, доприноси да се постигне живописно, сугестивно и емоционално изражавање. Средњошколци нису штедели своје асоцијативне и поетске потенцијале при обликовању персонификација. Најбројнији су примери у којима су ученици персонификацију остваривали у глаголској категорији речи, али су

²²¹ Персонификација се не може „подвести искључиво под метафору, јер се персонификација не обавља само преко метафоре, већ и преко метонимије и синегдохе” (Ковачевић 2000б: 33). У школским писменим задацима нисмо запазили примере у којима се персонификација остварује преко синегдохе.

„преношење” сема реализовали и у придевској категорији речи. Сликвитост персонификације, како примери показују, ученици су постизали не само кроз метафоричке, већ и путем метонимијске везе. Употребом персонификације средњошколци су показали да им фигуративно значење речи (што смо могли запазити и у анализи метафоричких процеса) веома „помаже” у стилском обликовању школског састава. Ова фигура је у анализираним писним задацима прилично заступљена и зато је, поред метафоре, можемо сматрати једним од показатеља стилски осмишљених и уједначених текстова, текстова у којима је тема маштовито обрађена, у којима је доживљеност успешно пренета речима и у којима су кроз семантички садржај пренете различите мотивационе везе лексема, другачије од оних које можемо чути у свакодневном говору.

6.2.2.4. Метонимија

Теорија метафоре показала је да је *двосмисленост* инхерентно својство самог језика и да су тропи природни облици његове семантичке реализације (Empson 1930; према Лешић 2010: 242). Традиционална реторика сврстава тропе у две велике класе: метафора на једној страни и метонимија и синегдоха на другој страни. Разматрајући метафору и метонимију као две поларно супротстављене фигуре, Јакобсон констатује да су метафорски и метонимијски принцип два основна принципа организације и испољавања језика (Jakobson 1986: 211–235). Своју инхерентност језику метафора и метонимија одражавају и на парадигматској и на синтагматској оси, при чему је метафорски принцип иманентан парадигматској оси језика, а метонимијски принцип синтагматској оси језика.

Употреба једног знака уместо другог за предмете и појаве који су асоцијативно повезани јесте особина и метафоре и метонимије. „Укрштање двају знакова има за последицу нови, трећи знак (у коме су уједињени ознака једног и означено другог знака)...” Међутим, основа тог „преношења имена” битно се разликује код метафоре и метонимије. У метафори се преношење врши на основу *сличности* и/или аналогije. Код метонимијског преноса конституенте једног контекста спаја спољашњи однос близине... (Ковачевић 2000б: 41–42).

Метонимија се дефинише као „употреба једног знака (имена) умјесто другог знака за предмете или појаве који су повезани неким логичким изванјезичким односом. Метонимија, дакле, подразумијева супституцију једнога знака другим, с тим да између тих знакова нема значењске повезаности, него ту супституцију омогућава логичка веза њихових денотата” (Ковачевић 1999: 175). Према врсти логичке везе денотата метонимијске и лексеме коју она замењује, Ковачевић издваја пет типова метонимије: просторна, временска, каузална, посесивна и партитивна (Ковачевић 2000б: 48).

Мада су средњошколци пре били склони да успостављају метафоричке везе, у њиховим школским саставима запазили смо и примере метонимијског преноса. Типове метонимије које су ученици најчешће обликовали представићемо у групама због анализе сваког типа и његових подтипова.

I

Читајући *Ракића* [*песме Милана Ракића*] долазимо до дубоког размишљања.

...читати *класичну књижевност* [*дела класичне књижевности*], доћи у

сусрет са познатим

ликовима...

Читала сам *Достојевског* [*Злочин и казну, дело Ф. М. Достојевског*] и све више...

Када читамо *Мешу Селимовића* [*Дервиш и смрт, дело Меше Селимовића*] схватамо доста ствари о међуљудским односима.

Човек је *код Дучића* [*у песми Јована Дучића*] представљен управо као јаблан...

II

Мост спаја и *Исток и Запад* [*земље на Истоку и земље на Западу*] и дели судбину свих.

Од Раса, преко првих држава, Косова и новијих страдања, вечито се *Србија* [*људи у Србији*] бори за бољи живот.

Цео *Београд* [*становници Београда*] је био на ногама и бодрио је нашег шампиона.

Црква [*свеиштенство Српске православне цркве*] је заузела свој став и на страни је јадних и беспомоћних осуђеника.

Понављао је да нас је *власт* [*људи на власти*] издала и да су нас продали.

III

У мојој кући је углавном више *незадовољства* [*незадовољних особа*] него *среће*

[срећних особа]...

На свету, нажалост, има пуно *патње* [људи који пате].

Неискреност [неискрени људи] уме да буде кобна по неке.

Знам да није за мене, али *срце* [осећање љубави] га хоће.

Иако *мозак* [разум] каже да се не сећам, не могу и дан данас због тога патим.

IV

Трећа година [све оно што се дешавало у тој години] ми је била напорна, а у четвртој је све много боље јер је крај.

Примери из прве групе (читајући *Ракића*, читати *класичну књижевност*, читала сам *Достојевског...*) припадају посесивној метонимији која настаје у свим случајевима у којима „метонимијска са лексемом коју замјењује стоји у неком типу посесивног односа” (Ковачевић 1999: 184). Посесивна метонимија настаје преко два типа посесивних синтагми: а) преко правих посесивних синтагми и б) преко синтагми са значењем „карактеристичне појединости”.²²² У наведеним примерима запажамо само први тип посесивног односа и то подтип посесивне метонимије *име аутора → дело тог аутора*. Редукцијом надређеног члана синтагме (*песме Милана Ракића; дела класичне књижевности; дело Ф. М. Достојевског...*), посесор је постао метонимијска реч.

У другој групи налазе се примери најфреквентније метонимије – просторне метонимије. Овај тип метонимијских веза реализује се у великом броју подврста, „с обзиром на специфичност међуодноса денотата које изражава лексема с правим и лексема с метонимијским значењем” (Ковачевић 2000б: 49). Просторно метонимијско преношење које су средњошколци остваривали подводи се под три подтипа просторне метонимије. Први подтип *назив стране света → земље / државе на тој страни света* репрезентује пример *Мост спаја* и *Исток и Запад* и дели судбину свих. Други подтип *назив насељеног места / краја → житељи тог места / краја* запажамо у следећим примерима: *Од Раса, преко првих држава, Косова и новијих страдања, вечито се Србија бори за бољи живот; Цео Београд је био на ногама и бодрио је нашег шампиона*. Трећи подтип поменутог типа

²²² Метонимија која настаје преко синтагми „карактеристичне појединости” дели се у два подтипа: 1) *назив дела одеће или обуће или неког „пратилачког предмета” → човек у тој одећи или обући / са тим „пратилачким предметом”* и 2) *назив материје → предмет направљен од те материје*. Метонимија праве посесивности, односно метонимија која настаје преко правих посесивних синтагми своди се само на један тип: *име аутора → дело тог аутора* (Ковачевић 2000б: 56)

метонимије *назив установе/организације или органа управљања* → *људи који чине дату установу или орган* налазимо у примерима који се односе на *свеиштенство Српске православне цркве* и *људе на власти* који су именовани метонимијским лексемама *црква* и *власт*. Од 10 подтипова просторних метонимија који се наводе у литератури (Ковачевић 1999: 178–180), примери показују да су средњошколци метонимијске трансформационе процесе развијали само у оквиру три подтипа просторне метонимије. Без обзира на неразноврсност просторних метонимијских односа, средњошколци су употребили оба основна модела просторног метонимијског преношења: „а) *простор* → *оно што се налази на том простору* и б) *лексема непросторног значења* → *место реализације онога што она означава*” (Ковачевић 2000б: 48).

Трећој групи примера припадају реченице у којима је метонимијска веза настала на основу каузалног односа између метонимијског и супституисаног појма. Премда узрочно-последична метонимија садржи бројне подтипове, тачније једанаест, у писменим саставима смо пронашли само два подтипа каузалне метонимије. Примери који садрже следеће метонимијске лексеме – *незадовољства*, *среће*, *патње*, *неискреност* – сврставају се у подтип *стање* → *носилац / изазивач стања*. Сви метонимијски појмови из овог подтипа стоје у каузалном односу према лексемама које замењују и то тако да метонимијска лексема „заобилазно именује” (Ковачевић 2000б: 49) изазивача стања. Реченице *Знам да није за мене, али срце (осећање љубави) га хоће* и *Иако мозак (разум) каже да се не сећам, не могу и дан данас због тога патим* репрезентују подтип узрочно-последичне метонимије у коме се називом дела тела (метонимијска лексема) супституише особина која је са њим логички повезана: *назив дела тела* → *особина с њим повезана*.

У школским саставима ученици су најређе обликовали метонимијске транспозиције које припадају временској метонимији. Премда овај тип метонимије није тако продуктиван као просторна или каузална метонимија, средњошколци су овај језички механизам употребили само када су *изазивача догађања у одређеном временском периоду* „заобилазно” именовали метонимијском лексемом: *назив временског периода* → *изазивач дешавања у том периоду*. Такав је пример из последње, четврте групе метонимијских преношења – *све што се дешавало у једној школској години* супституисано је временским одређењем *трећа година*.

У закључку се може рећи следеће. Средњошколци су у школским саставима обликовали метонимијске транспозиције, премда су били чешће склони конструисању најживљег тропа, метафоре. Бројношћу примера издвајају се посесивне метонимије и то подтип посесивне метонимије *име аутора* → *дело тог аутора* који је и једини подтип овог типа метонимије који смо у учили у писменом изражавању ученика. Нешто ређе наилазили смо на просторну метонимију и метонимијске везе настале на основу каузалног односа између метонимијског и супституисаног појма. Сасвим спорадично појављивали су се примери временске метонимије и то искључиво њен подтип *назив временског периода* → *изазивач дешавања у том периоду*.

6.2.2.5. Закључак о елементима тропизације у школским писменим задацима ученика

У анализираном корпусу нису заступљени елементи конструисања сва три тропа. Средњошколци су уобичајено значење речи мењали употребивши само њихово метафоричко и метонимијско значење и креирајући у својим саставима подтипове метафоре: алегорију и персонификацију.

Будући да се метафора и метонимија могу посматрати и као појмовно-значењски механизми који структурирају не само језик већ, пре свега, мишљење, што подразумева да и лексичка и стилска функција метафоре и метонимије, као и друге њихове језичке и ванјезичке манифестације, заправо проистичу из њихове сазнајне функције (Nerlich 2006), није неуобичајено да у стилском обликовању писменог изражавања средњошколци употребљавају ове језичке механизме. Међутим, њихова заступљеност у школским саставима ни приближно није иста. Примери показују да су метафорички преноси знатно бројнији од метонимијских транспозиција. Штавише, средњошколци су најчешће обликовали једну врсту метафоре, персонификацију, односно само један семантички подтип метафоре: претварање неживог у живо. Наиме, у школским писменим задацима средњошколци су најчешће користили оне поступке тропизације са којима су се често сусретали приликом анализе и интерпретације књижевноуметничких дела, као и тропе који доприносе да се постигне сликовито, живописно, сугестивно и емоционално изражавање, због чега су примери персонификације најфреквентнији. Такође,

средњошколци у стилском осмишљавању писмених задатака употребљавају и лексичке и поетске моделе тропа.

На основу анализираних школских састава запажамо да су средњошколци обликовали тропе који су углавном део језичког материјала из свакодневне комуникације. Иако се ученицима не може оспорити домишљатост и инвентивност при избору језичкостилских средстава, анализа њиховог писменог изражавања показује да извори асоцијација које покрећу процесе тропизације на различитим језичким нивоима имају своје упориште у уобичајеној језичкој пракси. Многи средњошколци, чије смо саставе анализирали, нису били у стању да конструишу уметнички израз, оригиналан, маштовит и надахнут. Кретали су се у оквирима устаљених метафоричких и метонимијских веза и језичких обрта који се неретко могу чути и у разговорном стилу.

6.2.3. Закључак о елементима фигуративности и тропизације у школским писменим задацима ученика

У овом одељку анализирали смо елементе фигура и тропа у школским писменим задацима средњошколаца. На основу лингвостилистичке анализе корпуса издвојили смо најучесталије стилске фигуре, односно елементе фигуративности и тропизације који у школским саставима ученика имају функцију упечатљивијег начина изражавања. Издвојили смо примере оних фигура и тропа чији је број био незанемарљив и који су представљали репрезентативне примере различитих одступања од регуларне употребе језика.

Можемо закључити да заступљеност стилских фигура у школским саставима није безначајна и да је по врстама прилично различита. Средњошколци су донекле ређе конструисали тропе него фигуре у ужем смислу. Најфреквентније стилске фигуре, односно елементи стилских фигура у анализираној грађи су: *перифраза*, *елипса* и *силепса*, *епитети*, *кумуляција*, *еуфемизам*, *поређење*, *плеоназам*, *таутологија*, *стилске фигуре понављања*, *фигуре хармоничног противуречја*, *метафора* (превасходно *персонификација*) и *метонимија*.

Како лингвостилистичка анализа показује, знатно је више примера у којима издвојене стилске фигуре у ужем смислу нису естетски учинковите, него примера у којима

смо разматрали њихов стилистички значај и њихову функцију у достигању ефицијентног израза у одређеном школском писменом задатку. Најфреквентније фигуре у ужем смислу везују се за разговорни и публицистички стил. Притом је њихов лингвистички аспект доминантнији од њихове естетске учинковитости. Такође, запажамо да су средњошколци обликовали тропе који су углавном део језичког материјала из свакодневне комуникације, као и да у анализираном корпусу нисмо запазили примере сва три тропа, јер су ученици уобичајено значење речи мењали употребивши само метафоричке и метонимијске конструкције.

Иако се ученицима не може оспорити домишљатост и инвентивност при избору језичкостилских средстава, анализа њиховог писменог изражавања показује да извори асоцијација које покрећу процесе фигуративности и тропизације на различитим језичким нивоима имају своје упориште у уобичајеној језичкој пракси. Многи средњошколци, чије смо саставе анализирали, нису били у стању да конструишу уметнички израз, оригиналан, маштовит и надахнут. Стога лепе мисли неретко нису имале дубље језгро у школским саставима ученика и задаци су остајали стилски неуједначени, односно нисмо често наилазили на саставе у којима су изрази имали естетску вредност.

6.3. Закључак о стилистичким аспектима културе писменог изражавања средњошколаца

У овом поглављу разматрали смо функционалностилске особине и елементе фигуративности и тропизације у биографијама/текстовима и школским писменим задацима ученика. Анализа нас наводи на општи закључак да средњошколци нису потпуно и на адекватан начин овладали вештинама да примењују правила у вези са одређеним функционалним стиловима, односно да немају довољно развијену способност да прелазе из једног језичког регистра у други и да поштују стилску, односно функционалностилску норму. Такође, механизмима стилског оживљавања у текстовима (у школским писменим задацима) средњошколаца упућују на закључак да они своје упориште налазе у свакодневном говорном узусу, мада су елементи стилских фигура у писменом изражавању ученика разноврсни.

Премда смо од ученика тражили да напишу биографију, већина их је показала да не разликује биографију од аутобиографије, јер је знатан број ученика написао аутобиографију или врсту молбе за пријем на посао. Поједини ученици су у самим текстовима наглашавали сопствену неупућеност у то каква је врста текста биографија и каква је њена структура, па су одустали од писања.

Сама форма ових текстова знатно је одступала од функционалностилске норме жанра коме биографије припадају. Устаљености и детерминисаности структуре текстова административног функционалног стила у овим својим радовима ученици нису могли или нису умели да прилагоде композицију текста.

Осим структурних карактеристика, у биографијама се појављују и следеће особине које нас наводе на закључак да средњошколци нису потпуно усвојили функционалностилску норму српског језика. Средњошколци су употребљавали различите глаголске облике чија је функција да појачају импресије и да допринесу сликовитој структури текста. Притом користе одређене облике глаголских форми које су ознака неформалности (на пример, облике потенцијала са аористом помоћног глагола који нема финално *x – би* уместо *бих*) и који припадају разговорној, односно колоквијалној норми.

Даље, смањено уопштавање и појачана конкретизација као и израженија употреба заменица, посебно личне заменице првог лица, представљају још једну карактеристику ученичких текстова, иако административни стил одликује деперсонализација и честа употреба 3. лица у неодређено-личном значењу. Под утицајем колоквијалног али и публицистичког стила, или због недостатка вежби на часовима културе изражавања, средњошколци прилично доследно неадекватно примењују присвојну заменицу сваког лица. Запажање о употреби појединих заменица у овим текстовима наводи нас на закључак да није у питању деликатан контекст или стилски моменат, већ да ученици ово граматичко правило нису савладали током основношколског образовања, а да су своје (не)знање учврстили у средњој школи.

Нарушавању прескриптивних правила српског језичког стандарда доприносе и следеће особине које смо регистровали у анализираним биографијама. Ученици греше у писању, односно изостављању предлога *с(а)*, јер у текстовима средњошколаца неретко уз инструментал у ужем смислу стоји овај предлог. Такође је у анализираном корпусу веома

фреквентна употреба предлога *по* са дисперзивним значењем, а глагол *одрадити* у писменом изражавању средњошколаца проширио је свој семантички потенцијал и добио је и значења која лексикографи претходно нису забележили. Једну од особина колоквијалног стила налазимо и у употреби предлога *од* и именице у генитиву у функцији наглашавања, односно непотребног експлицирања уместо једноставног изрицања правог објекта у реченици.

Основне особине синтаксичке структуре анализираних текстова наводе нас на закључак да ученици чешће обликују просте него сложене реченице, као и да бисмо на основу тога могли закључити да су средњошколци одговорили на норму административног стила, односно стила персоналних докумената. Међутим, преовладавање просте реченице везује се и за публицистички и за разговорни стил (Тошовић 2002), што и на пољу синтаксичке структуре текстове средњошколаца доводи у раван међусобног деловања и преклапања трију функционалних стилова.

Осим тога, разматрајући са структурног аспекта, сложене реченице које смо анализирали прилично су једноставне и недовољно разгранате. Ипак, када посматрамо њихову употребу у контексту жанра коме биографије припадају, запажамо да координација и субординација не представљају преовлађујући однос у синтаксичкој структури административног стила, што се посебно односи на кондиционалне реченице, односно на њихов изразито хипотетичан карактер. Стога бисмо текстове средњошколаца могли довести у везу и са другим функционалним стилима и подстилима (нпр. књиженопублицистички подстил, књижевноуметнички стил), осим са публицистичким и разговорним стилем.

Лексички слој анализираних текстова поткрепљује претходна запажања. Наиме, анализа лексичких јединица, које нису превасходно одлика административног стила и које неповољно утичу на језичку културу младих (средњошколци су употребљавали неутралну и колоквијалну лексику, устаљене изразе, фразеологизме, као и стране лексеме), наводи нас на следећи закључак. Комбинујући различите продукте раслојавања језика (жаргон, социолект), утицаје страних језика, утицаје различитих функционалних стилова (пре свега публицистичког и разговорног) и карактеристике нових комуникацијских система/канала (смс поруке, имејл, фејсбук и друге друштвене мреже), средњошколци великом брзином

изграђују и усвајају „хибридни” језик који доминира у комуникацији са свим саговорницима и у свим комуникативним ситуацијама. Другим речима, лексика коју средњошколци користе у својим текстовима значајно одступа од правила културе изражавања. Овакав налаз упућује на закључак да циљеви, задаци и исходи наставе српског језика нису на адекватан начин остварени и да би требало другачије организовати наставу српског језика у средњој школи.

Будући да чине најпрогресивнију групу говорника српског језика, веома је битно ученицима предочити и кроз практичну наставу српског језика указати на стилску издиференцираност, на комуникацијску полифункционалност и на чињеницу да је неопходно говорити онако како то захтева одређена комуникативна ситуација. Такође је потребно на часовима културе изражавања са ученицима разматрати улогу и вредност различитих језичко-изражајних средстава и упутити ученике у то да одређена језичка конструкција не мора увек представљати огрешење о језичку и стилску норму, само уколико се не намеће као једини начин изражавања, што се у писменом изражавању средњошколаца неретко може запазити пошто су показали да им је спектар изражајних могућности донекле сужен.

Један од показатеља успешности наставе културе изражавања и степена развијености језичке културе ученика свакако представља употреба стилских фигура. С тим у вези, намеће се закључак да у школским писменим задацима средњошколаца не можемо говорити о употреби стилских фигура, већ о елементима фигуративности и тропизације, јер, како лингвостилистичка анализа показује, већина операција стилске транспозиције у школским саставима ученика није естетски учинковита, односно њихов лингвистички аспект је доминантнији.

Можемо закључити да заступљеност елемената стилских фигура у школским саставима није безначајна и да је по врстама прилично различита. Средњошколци су донекле ређе конструисали тропе него фигуре у ужем смислу. Најфреквентнији поступци стилске активације текста, односно елементи стилских фигура у анализираној грађи су: *перифраза, елипса и силепса, епитети, кумулација, еуфемизам, поређење, плеоназам, таутологија, стилске фигуре понављања, фигуре хармоничног противуречја, метафора* (превасходно *персонификација*) и *метонимија*.

Најзаступљеније фигуре у ужем смислу, односно елементи фигуративности, везују се за разговорни и публицистички стил. Такође, запажамо да су средњошколци обликовали тропе који су углавном део језичког материјала из свакодневне комуникације, као и да у анализираном корпусу нисмо запазили примере сва три тропа, јер су ученици уобичајено значење речи мењали употребивши само метафоричке и метонимијске конструкције.

Будући да би школски писмени задаци требало да представљају нуклеусе књижевноуметничког и научног стила, очигледан утицај колоквијалног језика није пожељан и требало би ученицима чешће скретати пажњу на употребну и стилску вредност стилских фигура. Многи средњошколци, чије смо саставе анализирали, нису били у стању да конструишу уметнички израз, оригиналан, маштовит и надахнут. Премда смо сигурни да се функцији стилских фигура у књижевноуметничким делима посвећује посебна пажња на часовима наставе књижевности, извори асоцијација које покрећу процесе фигуративности и тропизације на различитим језичким нивоима у писменом изражавању средњошколаца најчешће имају своје упориште у уобичајеној језичкој пракси. Мада чине прилично мали део анализираног корпуса, било је и школских писмених задатака у којима су ученици на врло домишљат начин онеобичавали изразе и формулисали конструкције у којима се нису огрешили о норму, како граматичку, тако ни стилистичку. У овим школским писменим задацима читава се способност средњошколаца да аналитички промишљају и да искажу креативност и литерарни сензибилитет, због чега у овим саставима можемо препознати елементе књижевноуметничког стила.

VII ТЕСТИРАЊЕ ХИПОТЕЗА

Прву хипотезу *Ниво усвојености нормативних правила српских средњошколаца није у сагласју са дефинисаним исходима наставног плана и програма за српски језик* потврдили смо налазима истраживања. Наиме, анализа нормативних аспеката културе изражавања ученика завршних разреда средње школе недвосмислено доводи до закључка да није потпуно реализован један од базичних циљева наставе културе изражавања: оспособити ученике да поштују стандарднојезичка правила у писању и развијати код ученика свест о важности поштовања норми књижевног језика. Постулати норме српског језика изучавају се и требало би да буду научени током основношколског и средњошколског образовања. Упркос, чини се, веома сврсисходним задацима и циљевима наставе српског језика, како налази нашег истраживања показују, ученици III и IV разреда средњих стручних школа и гимназија често не примењују стандарднојезичку норму. Штавише, анализа корпуса указује на то да су средњошколци неретко занемаривали норму српског језика и да су показали недовољно развијено знање и умешност да примене прескриптивна правила.

Самим тим је угрожена сврсисходна и стваралачка употреба језика. Уколико се српски стандардни језик не користи у свакодневној комуникацији, настава културе изражавања постаје сама себи циљ и знања која су ученици стекли похађајући је могу им послужити, превасходно, да добију одговарајућу, али вероватно не и задовољавајућу, оцену.

Нашу другу хипотезу *Не постоји статистички и квалитативно значајна диференцијација која би указала на разлику у постигнућима у области култура писменог изражавања између ученика одређених типова средњих школа* делимично потврђују резултати испитивања. Наиме, у поштовању ортографске норме између ученика који похађају гимназије и средње стручне школе није установљена значајна разлика. Међутим, ако посматрамо употребу стандарднојезичких конструкција и њихових супстандардних еквивалената у односу на тип средње школе, запажамо да су у писању готово свих реченица и глаголских облика гимназијалци били незнатно успешнији од ученика

средњих стручних школа, мада се за укупно постигнуће ученика у овој области не може рећи да је потпуно прихватљиво.

Дакле, примена универзалног програма може позитивно утицати на усвојеност градива на општем нивоу, али такав приступ настави може довести и до тога да знање ученика у домену културе писменог изражавања одговара, превасходно, просеку. То би значило да су донекле занемарени образовни стандарди према којима постоји неколико нивоа процене постигнућа ученика у одређеним наставним областима.

Трећа хипотеза *Посматрано са функционалностилског и стилистичког аспекта, ученици завршних разреда средње школе немају адекватно изграђен језички израз* потврдјена је кроз анализу текстова/биографија и школских писмених задатака средњошколаца. Главни налаз анализе упућује на закључак да средњошколци углавном праве исти избор и употребљавају иста језичко-изражајна средства и у говору и у писању, пошто је утврђено да у текстовима преовлађују језичке особине типичне за свакодневну комуникацију. Најчешће се у њихове текстове преносе и шире особености једног стила – разговорног, па се стиче утисак о њиховој језичкој некомпетентности и оскудним изражајним могућностима. Посебно бисмо истакли непознавање особина административног функционалног стила који се у текстовима српских средњошколаца одликује минималним степеном стандардизације и унификације. Такође, у писменом изражавању ученици често не примењују језичке обрасце сходно домену у коме се писмена комуникација остварује.

И премда се ученицима не може оспорити домишљатост и инвентивност при избору језичкостилских средстава, анализа њиховог писменог изражавања показује да извори асоцијација које покрећу процесе фигуративности и тропизације на различитим језичким нивоима имају своје упориште у уобичајеној језичкој пракси. Многи средњошколци, чије смо саставе анализирали, нису били у стању да конструишу уметнички израз, оригиналан, маштовит и надахнут. Стиче се утисак да израстају генерације које се мање школују и васпитавају на језику књижевноуметничких дела, а више на језику медија и на сувопарним језичким формама. Ове констатације додатно забрињавају јер су у питању ученици завршних разреда, па постоји реална претпоставка да након завршене средње школе поједини средњошколци неће наставити да се образују.

VIII ЗАКЉУЧАК

У раду смо анализирали нормативне и стилистичке карактеристике културе писменог изражавања средњошколаца који похађају III и IV разред средњих стручних школа и гимназија у Србији. Такође смо разматрали заступљеност културе писменог изражавања и њених двају подручја у оквиру наставног процеса – стилистике и правописа – у наставним плановима и програмима (број часова предвиђених за њихову обраду, избор наставних јединица, број часова у току школске године у средњим школама) и у обавезним уџбеницима и у приручницима за поменути узраст. Додатно, у раду смо се бавили односом стандардног српског језика и нестандардних језичким идиомима у писменом изражавању средњошколаца, јер основу културе изражавања чини стандардни језик на коме се у Србији одвија настава на свим нивоима образовања.

Имајући у виду закључке изнесене у вези са првом хипотезом, могли бисмо закључити да се у средњим школама у Србији настава културе изражавања, а посебно настава културе писменог изражавања у III и IV разреду, реализује према задацима који нису сасвим прилагођени данашњем времену. Штавише, средњошколци у Србији наставу српског језика, односно наставу културе изражавања похађају према наставним програмима који су написани у последњој деценији прошлог века (1991. године), што говори о томе да ни у једној образовној реформи, која је реализована у претходних десет година, није довољно пажње посвећено настави српског језика, а ни настави културе изражавања у средњој школи.

Како је написано у наставним плановима и програмима, у зависности од садржаја и узраста ученика, фонд часова у оквиру трију тематско-програмских подручја наставе предмета Српски језик и књижевност у средњим школама распоређен је тако да је око 60% часова планирано за наставу књижевности а за друга два подручја око 40%. Међутим, за свако наставно подручје исказан је укупан број часова. Уколико се узме у обзир препорука упућена наставницима да већину садржаја наставе културе изражавања уврсте у наставу књижевности, а да притом није експлицирано на који начин би наставници требало то да учине, јасно је да се култура изражавања у средњој школи „утапа” у наставу књижевности. Иако су циљеви и задаци наставе културе изражавања постављени тако да

код средњошколаца она буде изграђена на веома високом нивоу, резултати нашег испитивања указују да је језичка култура у наставним плановима и програмима за завршене разреде средњих школа заступљена формално и да се проблем налази много више у програмским садржајима него у броју часова. Стога је неопходно израдити нове планове и програме у којима би настава културе изражавања била систематичније, кохерентније и прецизније конципирана, јер данашњим плановима и програмима нису задовољни кључни актери образовног процеса – наставници и ученици. Таквим плановима и програмима не могу бити задовољни ни креатори образовних политика, јер је језичка култура саставни део опште културе једног друштва.

Веома је значајно истаћи да у обавезној уџбеничкој литератури садржаји везани за културу изражавања нису заступљени, јер су уџбеници наклоњени темама из граматике и књижевности. Стога су настава а и избор садржаја културе изражавања у завршним разредима средњих школа препуштени наставницима, па овај значајан аспект наставе језика и књижевности наставници реализују према сопственој савести и нахођењу, а не према прецизној и јасној регулативи.

Будући да су у фокусу нашег истраживања два комплементарна подручја наставе културе изражавања – стилистика и правопис, анализа њихове заступљености у наставним плановима и програмима и уџбеницима упућује на следеће закључке. У плановима и програмима за завршне разреде средње школе стилистика се недовољно учи, јер се изучавају само поједини њени делови. Тако организована настава, која се односи на стилистичке аспекте језика, омогућава да ученици само делимично упознају ову научну дисциплину. Искуства из школске праксе показују да се знање о стилистици које ученици стекну у средњој школи у највећој мери тиче стилских фигура и њихове примене у текстовима које ученици пишу. Такође, у уџбеницима и приручницима запажамо да се стилске особености језика изучавају у контексту функционалностилских садржаја и правила нормативне стилистике, односно стилских фигура. Улози фигуративности језичког израза, али углавном у књижевноуметничким текстовима, посвећена је посебна пажња. У области функционалне стилистике садржаји се у највећој мери тичу двају функционалних стилова: публицистичког и административног, премда је значајна и заступљеност стилских одлика лексема у различитим сферама употребе језика. Дакле,

садржаји који се односе на стилистику у овим уџбеницима и приручницима у сагласности су са наставним програмом за српски језик и књижевност за поменути узраст ученика. Међутим, оваква концепција уџбеничке литературе не подразумева, обавезно, њихову потпуну ефикасност, јер се може поставити питање обухватности и адекватности наставних програма.

Анализа заступљености наставе правописа у плановима и програмима и уџбеничкој литератури на крају средњошколског образовања наводи нас на донекле поражавајући закључак: недовољно је садржаја из правописа и чини се да је присуство наставних садржаја из ове области формалне природе. Штавише, у поређењу са улогом коју у уџбеничкој и приручничкој литератури има стилистика, садржаји из правописа су значајно мање заступљени. У завршним разредима, када би требало систематизовати, проширити и проверити познавање свих правила ортографске норме, ученицима се у литератури нуди изузетно мали избор, који не може допринети сврсисходном примењивању правописне норме у свакодневном животу, чему би настава правописа, најпре, требало да буде посвећена. Уколико имамо у виду уочљиве примере репрезентативне недовољно развијене писмености на свим друштвеним нивоима, неопходно је изградити нове наставне програме и уџбеничку литературу у којој ће детаљније и организованије бити конципиран нацрт наставе правописа у средњој школи, посебно у завршним разредима, због реалне претпоставке да већина говорника српског језика престаје да дограђује своје језичко знање након завршене средње школе.

Колико средњошколци познају српски језички стандард можда најбоље показује податак да ниједан ученик завршних разреда средње школе није одговорио на сва питања у правописном тесту и у упитнику не одступивши ниједном од стандарднојезичке норме. Такође, квантитативни показатељи упућују на то да не постоји суштинска разлика између гимназијалаца и ученика средњих стручних школа – иако су у вези са појединим категоријама гимназијалци показали незнатно боље знање – нашта, очигледно, утиче чињеница да се настава српског језика у свим средњим школама у Србији одвија према истоветном програму. Примена универзалног програма може позитивно утицати на усвојеност градива на општем нивоу, али такав приступ настави може довести и до тога да знање ученика одговара, превасходно, просеку. То би значило да су донекле занемарени

образовни стандарди према којима постоји неколико нивоа процене постигнућа ученика у појединим наставним подручјима.

Резултат, који би требало да забрине, указује на то да су млађи средњошколци остварили нешто боље постигнуће него матуранти. Дакле, што су ближе завршетку образовања, средњошколци ређе примењују прескриптивна правила и показују знање које није довољно функционално.

Како анализа корпуса показује, на примењивање и усвајање ортографске норме у спонтаном писању може утицати и шире друштвено окружење, будући да су средњошколци са подручја новоштокавског дијалекта исказали релативно устаљено правописно знање јер су показали сличан ниво познавања ортографских правила на правописном тесту и у текстовима, док средњошколци са подручја старијег штокавског дијалекта не прихватају или нису у довољној мери усвојили правописну норму у свим ситуацијама када се служе језиком. Међутим, на обликовање језичког стандарда у домену синтаксе глаголских облика и синтаксе реченице, као што резултати анализе указују, не мора превасходно утицати говорна/дијалекатска средина, пошто су ученици из градова који припадају старијем штокавском дијалекту показали нешто боље знање од средњошколца из шумадијско-војвођанске дијалекатске зоне. Иако не запажамо да средњошколци показују функционалну примену нормативних правила док пишу своје текстове или то (не)знање исказују у одређеним тест ситуацијама, резултати нашег испитивања сугеришу да се разлике између појединих група ученика не налазе под директним утицајем говорне средине, већ да стицању сврсисходне употребе стандарднојезичких закона највише доприноси настава српског језика. Начин на који је настава језика конципирана у наставном програму, одабир адекватних наставних метода, дидактичких принципа и методичких поступака представља основни услов за ваљано развијање и унапређивање културе изражавања ученика које почива на постулатима стандарднојезичке норме.

Када посматрамо дистрибуцију одговора према испитиваним областима, запажамо да су средњошколци чешће одступали од ортографске и синтаксичке норме, него што су се придржавали њихових прескриптивних правила.

Посматрано на нивоу целокупног корпуса (правописни тест, биографије, школски писмени задаци), средњошколци су најчешће одступали од поштовања норме приликом употребе *интерпункције* и од правила о *спојеном и одвојеном писању речи*, док су нешто ређе занемаривали прескриптивна правила о писању *великог слова* и *скраћеница*, као и правила о *гласовним алтернацијама и односима гласова*. У свакој правописној области појављивала су се одступања којих су се средњошколци доследно придржавали и у тесту и у двама врстама писменог изражавања. С тим у вези, можемо говорити о типским грешкама у домену ортографске норме.

У ортографској области *интерпункција* највећи број грешака средњошколци су направили у следећим категоријама:

- 1) необележавање запете у зависносложеним реченицама у инверзији;
- 2) обележавање запете на крају реченица које представљају комуникативне целине и чији завршетак треба обележити тачком;
- 3) писање тачке иза арапског броја када је употребљен као редни број и када не обавља ту функцију;
- 4) употреба узвичника.

Веома нестабилно знање у вези са *спојеним и одвојеним писањем речи* средњошколци су показали у:

- а) писању одричне речце *не* уз глаголе и префикса *не-* уз именице и придеве;
- б) писању сложених и удвојених прилога;
- в) писању предлога (предлошких спојева) и именице, као и предлога и заменице.

Приликом употребе *великог слова* ученици су најчешће неправилно писали вишечлане називе институција, организација и школа и неретко су неправилно писали присвојне придеве властитих имена који се завршавају суфиксом *-ски*.

Премда су средњошколци најчешће поштовали прескриптивна правила о *гласовним променама и односима гласова* и о писању *скраћеница*, у овим двама правописним областима постоји неколико типских грешака које ученици завршних разреда средње школе нису отклонили до краја средњошколског образовања и које смо приметили у већем делу корпуса.

Најређе су поштовали српски језички стандард у писању сугласника *x* и то приликом употребе првог лица једнине помоћног глагола *бити* у кондиционалу, писања сонанта *j* (речи у којима се консонант *j* налази између вокала *и-о*), приликом *једначења сугласника по звучности* у префиксалној творби глагола, именица и придева и *упрошћавања сугласничких група* (облици у којима се сугласник *t* налази у позицији у којој се у сагласју са гласовним законима губи).

Мада су ретко скраћивали речи, посебно у школским писменим задацима, највише је примера неправилног писања општих (домаћих) скраћеница, на пример, *год.*, *итд.*, *тј.* – као и верзалних скраћеница попут: *ОШ*, *ТВ*. Дакле, ученици су грешили у писању скраћеница које су врло заступљене у свакодневној комуникацији, што нас наводи на закључак да је њихово познавање правила и о овој ортографској области недовољно функционално.

У области синтаксе глаголских облика и реченице средњошколци су највише грешили у писању глагола *требати*, јер су овај глагол поред другог глаголског облика уместо у безличном писали у личном облику, као и у писању заменице *свој* када се односи на субјекат реченице. Приликом писања презента глагола *извинити (се)*, у писању императива глагола *савити*, у вези са коришћењем споја *предлог + инфинитив* и споја *предлог + месни прилог* и у писању предлога *с* уз инструментал у ужем смислу, средњошколци су такође показали да пре употребљавају супстандардне облике него оне који су одређени правилима књижевног језика. Даље, анализа показује да обичајна норма има знатно преимућство над кодексом у писменом изражавању средњошколаца и када употребљавају следеће конструкције: 1) *да + презент* у облику футура I; 2) силепсичку синтагму с координацијом двају предлога – *из* и *за*, од којих је један праћен одговарајућим падежним обликом именице док други није; 3) *доћи до + генитив* која је настала у процесу декомпоновања предиката.

Супстандардне језичке формулације којима су средњошколци давали предност у односу на њихове нормативне еквиваленте неретко се могу чути у свакодневном говору и публицистичком стилу, па би се њиховим, очигледно, значајним утицајем могло објаснити њихово преимућство. Осим тога, поједине конструкције су устаљене у свакодневној

пракси и спонтано прерастају у паралелну обичајну норму, нарушавајући примат књижевног језика и његових варијетета.

Дакле, анализа нормативних аспеката културе изражавања ученика завршних разреда средње школе недвосмислено доводи до закључка да није потпуно реализован један од базичних циљева наставе културе изражавања: оспособити ученике да поштују стандарднојезичка правила у писању и развијати код ученика свест о важности поштовања норми књижевног језика. Самим тим је угрожена сврсисходна и стваралачка употреба језика, јер ако се српски стандардни језик не користи у свакодневной комуникацији, настава културе изражавања постаје сама себи циљ и знања која су ученици стекли похађајући је могу бити искључиво у функцији добијања одговарајуће оцене. Овакав закључак имплицира да је потребно дати далеко већи значај практичној компоненти наставе српског језика, односно наставе културе писменог изражавања, „осмислити је на нов начин како би ђаци стекли што кориснија и употребљивија знања” (Поповић 2002: 102).

До врло сличних закључака доводи нас и анализа стилистичких аспеката културе писменог изражавања. У оквиру ове тематске области разматрали смо функционалностилске особености ученичких текстова и најзаступљеније фигуративне појаве, односно елементе фигуративности у школским писменим задацима средњошколаца. С тим у вези, намеће се општи закључак да израстају генерације које се мање школују и васпитавају на језику књижевноуметничких дела, а више на језику медија и на сувопарним, устаљеним језичким формама.

Иако смо захтевали од средњошколаца да напишу биографију, већина их је показала да не разликује биографију од аутобиографије, јер је знатан број ученика написао аутобиографију или врсту молбе за пријем на посао. Поједини ученици су у самим текстовима, наглашавали сопствену неупућеност у то каква је врста текста биографија и каква је њена структура, па су одустали од писања.

Већина ових текстова има монолошку форму и исповедни тон, иако за административни функционални стил нису карактеристичне врсте стилске транспозиције. Преовлађују наративне, неустаљене структуре, у којима аутор текста (ученик) казује ствари и ниже догађаје који су се у његовом животу заиста догодили, или су плод његове

маште. Најчешће је то формална објективност праћена субјективном тачком гледишта. Шаблонизацији и детерминисаности структуре текстова административног функционалног стила у овим својим радовима ученици нису могли или нису умели да прилагоде композицију текста.

Структура већине биографија које су ученици писали проткана је различитим глаголским облицима што одступа од стандарда административног функционалног стила, јер је за овај стил карактеристичка номинализација пре него употреба глаголских форми. Употреба различитих глаголских облика појачава импресије и доприноси сликовитој структури текста, па по томе ови текстови излазе из оквира једноставних и типизираних текстова административног функционалног стила. Код ученика је најучесталија употреба презента и перфекта, и то у различитим функцијама у реченици – као индикативни, релативни и модални.

Уколико посматрамо у односу на норму административног стила, неуобичајено је фреквантан потенцијала. Притом, примери показују да ученици неретко у првом лицу употребљавају облике потенцијала са аористом помоћног глагола који нема финално *x*, што поткрепљује већ изнет закључак у вези са нормативним аспектима да је утицај псеудонорме, односно разговорног стила на културу изражавања средњошколаца прилично снажан.

У сфери временског модуса у анализираним текстовима фреквенцијом се истиче и футур I. У нашој грађи модалност овог глаголског времена откривају најчешће модалне речце *ваљда* и *можда* чија је основна функција да истакну лични став субјекта, премда такав начин изражавања није сасвим у сагласју са комуникативном ситуацијом у којој су се ученици налазили.

Смањено уопштавање и појачана конкретизација као и израженија употреба заменица представљају још једну карактеристику ученичких биографија/текстова, иако административни стил одликује деперсонализација и честа употреба 3. лица у неодређено-личном значењу. Показатељ релативно тешког „прелажења” из једног језичког регистра у други представља и интензивно коришћење датива енклитичког облика личне заменице првог лица и неадекватна употреба присвојне заменице сваког лица.

Прилично су заступљене и грешке приликом писања предлога *c(a)* уз инструментал у ужем смислу. Анализа показује да ученици најчешће употребљавају предлошко-падежну конструкцију *са + инструментал* уместо конјункцијских или субјункцијских структура не водећи превише рачуна о значењу самог падежа и семантици управног глагола.

Као основну карактеристику у вези са синтаксом реченице у биографијама/текстовима средњошколаца уочавамо заступљеност и сложених и простих реченица, премда други тип реченица ученици нешто чешће обликују. преовладавање просте реченице везује се и за публицистички и за разговорни стил (Тошовић 2002), што и на пољу синтаксичке структуре текстове средњошколаца доводи у раван међусобног деловања и преклапања трију функционалних стилова.

У биографијама/текстовима ученици су неретко употребљавали неутралну и колкоквијалну лексику, устаљене изразе, фразеологизме, стране лексеме. Комбинујући различите продукте раслојавања језика (жаргон, социолект), утицаје страних језика, утицаје различитих функционалних стилова (пре свега публицистичког и разговорног) и карактеристике нових комуникацијских система/канала (смс поруке, имејл, фејсбук и друге друштвене мреже), средњошколци великом брзином изграђују и усвајају „хибридни” језик који доминира у комуникацији са свим саговорницима и у свим комуникативним ситуацијама. Другим речима, лексика коју средњошколци користе у својим текстовима значајно одступа од правила културе изражавања.

Овакав налаз упућује на закључак да циљеви, задаци и исходи наставе српског језика нису на адекватан начин остварени и да би требало другачије организовати наставу српског језика у средњој школи. Сем тога, неоспорно је да на формирање језичких конструкција код ученика највише утиче недовољна практична примена граматичких закона о којима се учи у школи, као и недовољна брига о језичкој култури. Стога, описани језички поступци недвосмислено воде ка стилском осаромашивању израза.

Иако се ученицима не може оспорити домишљатост и инвентивност при избору језичкостилских средстава, анализа њиховог писменог изражавања показује да извори асоцијација које покрећу процесе фигуративности и тропизације на различитим језичким нивоима имају своје упориште у уобичајеној језичкој пракси. Да би постигли упечатљивији начин изражавања, средњошколци су нешто ређе формулисали тропе него

фигуре у ужем смислу. Притом је њихов лигвистички аспект доминантнији од њихове естетске учинковитости.

Можемо закључити да заступљеност стилских фигура у школским саставима није безначајна и да је по врстама прилично различита. Најфреквентнији поступци стилске активације текста, односно елементи стилских фигура у анализираној грађи су: *перифраза, елипса и силепса, епитети, кумулација, еуфемизам, поређење, плеоназам, таутологија, стилске фигуре понављања, фигуре хармоничног противуречја, метафора* (превасходно *персонификација*) и *метонимија*.

Најзаступљеније фигуре у ужем смислу, односно елементи фигуративности, везују се за разговорни и публицистички стил. Такође, запажамо да су средњошколци обликовали тропе који су углавном део језичког материјала из свакодневне комуникације, као и да у анализираном корпусу нисмо запазили примере сва три тропа, јер су ученици уобичајено значење речи мењали употребивши само метафоричке и метонимијске конструкције.

Намерно нарушавање језичких норми, да би се постигли посебни стилски ефекти, свакако је пожељно. Међутим, често одступање од језичких правила, посебно од функционалностилске и стилске норме, које смо приметили у анализираној грађи, није сасвим оправдано, јер указује на то да средњошколци углавном употребљавају иста језичка средства и у говору и у писању, пошто је утврђено да у текстовима преовлађују језичке конструкције типичне за свакодневну комуникацију, односно за разговорни стил.

Будући да чине најпрогресивнију групу говорника српског језика, веома је битно ученицима предочити и кроз практичну наставу српског језика указати на стилску издиференцираност, на комуникацијску полифункционалност и на чињеницу да је неопходно говорити онако како то захтева одређена комуникативна ситуација. Током наставе српског језика, превасходно на часовима посвећеним култури изражавања, ученицима би требало скретати пажњу на чињеницу одређена језичка конструкција не мора увек представљати огрешење о језичку и стилску норму, само ако се не намеће као једини начин изражавања и ако се њена употреба не диференцира у односу на функционалне стилове стандардног српског језика. Такође, потребно је указати ученицима,

кроз примену, да различите врсте стилских средства имају значајну функцију и у свакодневној комуникацији, а не само у књижевноуметничким делима.

Приказани резултати анализе нормативно-стилистичких аспеката културе писменог изражавања средњошколаца свакако нису охрабрујући и неоспорно је да њима не можемо бити сасвим задовољни. Међутим, без обзира на то што највећу одговорност за развијање и унапређивање културе изражавања младих има школа, не би требало да занемаримо утицај ширег друштвеног окружења и његову свест о потреби изграђивања језичке културе, односно не бисмо смели да пренебрегнемо пређутан став који у нашој заједници, посебно у средствима масовних комуникација, постоји у вези са неговањем култивисаног израза. Наиме, у свакој земљи је национални језик у врху „пирамиде оних питања која су од посебног интереса за нацију и друштво” (Танасић 1998: 300). Стицајем различитих околности код нас се значају језичке културе и националног језика није придавала посебна пажња.

Дакле, неопходно је да однос према српском језику буде измењен у друштву, па ће и међу младима његов углед бити враћен на место које му припада. Почевши од микронивоа, на коме се налази породица, до макронивоа – друштва, односно васпитно-образовног процеса на свим нивоима образовања, за неговање култивисаног језика одговорност морају преузети сви. Што пре будемо превазишли традиционално мишљење да је унапређивање језичке културе деце и младих искључиво обавеза наставника и професора српског језика, пре ћемо доћи до системског решења овог, како налази нашег истраживања показују, прилично озбиљног проблема. Потребно је, најпре, да створимо другачији амбијент у друштву, да би однос младих према учењу српског језика и култури изражавања био промењен и да српски језик не би, углавном, био још један предмет који се мора научити и на крају школске године заборавити.

ИЗВОРИ

Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму трећи разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС, Просветни гласник*, бр. 1/2005.

Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС, Просветни гласник*, бр. 3/2006.

Правилник о наставном плану и програму за пети и шести разред основног образовања *Службени гласник РС, Просветни гласник*, бр. 6/2006.

Правилник о наставном плану и програму за седми и осми разред основног образовања, *Службени гласник РС, Просветни гласник*, бр. 9/2006.

Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС, Просветни гласник*, бр. 15/2006.

Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму пети разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС, Просветни гласник*, бр. 6/2007.

Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС, Просветни гласник*, бр. 2/2008.

Правилник о наставном програму за шести разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС, Просветни гласник*, бр. 5/2008.

Правилник о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС, Просветни гласник*, бр. 6/2009.

Правилник о наставном програму за осми разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС, Просветни гласник*, бр. 2/2010.

Правилник о плану образовања и васпитања за гимназију и програму образовања и васпитања за I разред; *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 5/1990.

Правилник о изменама и допунама правилника о плану образовања и васпитања за гимназије и програм образовања и васпитања за II, III и IV разред гимназије; *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 3/1991.

Правилник о изменама и допунама правилника о плану образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним школама и програм образовања и васпитања за II, III и IV разред; *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 4/1991.

Закон о службеној употреби језика и писма, *Службени гласник Републике Србије*, 30/2010, Београд: Службени гласник.

РСАНУ: Речник српскохрватског књижевног и народног језика 1–18, Српска академија наука и уметности, Институт за српскохрватски језик, Београд 1959–2010.

РМС: Речник српскохрватског књижевног језика 1–6, Матица српска (1–3 и Матица хрватска), Нови Сад 1967–1976.

РСЈ: Речник српског језика, Матица српска, Нови Сад 2011.

Реџник književnih termina, Dragiša Živković (ur.), Nolit, Beograd, 1992.

Андрић 2005: Драгослав Андрић, *Двосмерни речник српског жаргона*, Београд: Zepher Book World.

Вејлс 2001: Kate Wales, *A Dictionary of Stylistics*, London: Pearson Education.

Дешић 2004: Милорад Дешић, *Правопис српског језика – приручник за школе*, Земун: Нијанса.

Ивић и др. 2004: Павле Ивић, Иван Клајн, Митар Пешикан, Бранислав Брборић, *Српски језички приручник*, Београд: Београдска књига.

Кристал 1995: Deјvid Kristal, *Kembrička enciklopedija jezika*, Beograd: Nolit.

Николић, Павловић 2003а: Љиљана Николић, Божидар Павловић, *Језик и култура изражавања 3*, Београд: Ваша књига.

Николић, Павловић 2003б: Љиљана Николић, Божидар Павловић, *Језик и култура изражавања 4*, Београд: Ваша књига.

Николић и др. 2003: Љиљана Николић, Живојин Станојчић, Душка Кликовац, *Језик и језичка култура за први разред средње школе*, Београд: Српска школска књига.

Николић, Милић 2010а: Љиљана Николић, Босиљка Милић, *Читанка са књижевнотеоријским појмовима за III разред*, Београд: Завод за уџбенике.

Николић, Милић 2010б: Љиљана Николић, Босиљка Милић, *Читанка са књижевнотеоријским појмовима за IV разред*, Београд: Завод за уџбенике.

Пецо, Станојчић 1972: Асим Пецо, Живојин Станојчић (ур.), *Енциклопедијски лексикон мозаик знања – српскохрватски језик*, том 1, Београд: Интерпрес.

Пешикан и др. 1993: Митар Пешикан, Јован Јерковић, Мато Пижурица, *Правопис српског језика, I. Правила и њихови односи. II. Речник уз правопис*, Нови Сад: Матица српска, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пешикан и др. 1995: Митар Пешикан, Јован Јерковић, Мато Пижурица, *Правопис српског језика (школско издање), I. Правила, II. Рјечник*, Нови Сад: Матица српска, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пижурица и др. 2010: Мато Пижурица, Милорад Дешић, Бранислав Остојић, Живојин Станојчић, *Правопис српског језика (измењено и допуњено издање)*, Нови Сад: Матица српска.

Симеон 1969: Rikard Simeon, *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva I и II*, Zagreb: Matica hrvatska.

Симић и др. 1993: Радоје Симић, Живојин Станојчић, Бранислав Остојић, Божо Ћорић, Милош Ковачевић, *Правопис српског језика са речником*, Никшић: Унирекс.

Симић 2006: Радоје Симић, *Српски правопис*, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, Београд–Никшић: Јасен.

Станојчић и др. 1989: Живојин Станојчић, Љубомир Поповић, Стеван Мицић, *Савремени српскохрватски језик и култура изражавања*, Београд, Нови Сад: Завод за издавање уџбеника, Завод за уџбенике и наставна средства.

Станојчић, Поповић 2010: Живојин Станојчић, Љубомир Поповић, *Граматика српског језика за гимназије и средње школе*, Београд: Завод за уџбенике.

ЛИТЕРАТУРА

Аврамовић 2011: Зоран Аврамовић, Транзиција и изазови модернизације српског образовања, у: Љ. Митовић (ур.) *Традиција, модернизација, идентитети*, Ниш: Филозофски факултет, 355–367.

Аристотел 1988: Аристотел, *О песничкој уметности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Аристотел 1997: Аристотел, *Реторика 1/2/3*, Нови Сад: Светови.

- Ашић, Станојевић 2008:** Tijana Ašić, Veran Stanojević, Prepositions and Natural Phenomena: A Contrastive Study of Serbian, French and Greek, *Наслеђе – часопис за књижевност, језик и културу*, бр. 9, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 19–27.
- Бабић 1986:** Стјепан Бабић, *Творба ријечи у хрватском књижевном језику*, Загреб: ЈАЗУ, Глобус.
- Бајбер, Конрад 2003:** Douglas Biber, Susan Conrad, Register variation: a corpus approach, in: D. Schiffrin, D. Tannen, H. E. Hamilton (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*, Oxford: Blackwell, 175–196.
- Бал 2000:** Mike Bal, *Naratologija*, Београд: Narodna knjiga.
- Бали 1965:** Charles Bally, *Linguistique générale et linguistique française*, Berne: Francke.
- Белић 1939:** Александар Белић, Стилистика и граматика, *Наш језик*, VII/1, Београд: Лингвистичко друштво у Београду, 1–5.
- Белић 1999:** Александар Белић, *Правописи – свеска 1* (изабрана дела Александра Белића), 11. том, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Брборић 1997:** Вељко Брборић, Ортографске, синтаксичке и морфолошко-ортоепске грешке у употреби глаголских облика, *Језик данас*, годиште 1, бр. 2, Нови Сад: Матица српска.
- Брборић 1998:** Вељко Брборић, Језичка култура у наставним плановима и уџбеницима за основну школу, у: С. Васић, У. Кисић, М. Даниловић (ур.), *Језик и култура говора у образовању*, Београд: Институт за педагошка истраживања, Завод за уџбенике и наставна средства, 519–526.
- Брборић 2004:** Вељко Брборић, *Правопис српског језика у наставној пракси*, Београд: Филолошки факултет.
- Брборић 2011:** Вељко Брборић, *Правопис и школа*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Бугарски 1986:** Ранко Бугарски, *Језик у друштву*, Београд: Просвета.
- Бугарски 2006:** Ranko Bugarski, *Žargon*, Београд: Biblioteka XX vek.
- Васић и др. 1993:** Смиљка Васић, Владислава Кнафлич, Александра Петровић, Језичка развијеност и садржаји језичког израза ученика избеглица, у: Б. Поповић, Н. Шарановић Божановић, С. Милановић Наход, С. Васић, В. Кнафлич, А. Петровић, С. Јоксимовић, С.

Крњајић, К. Piorkowska Petrović (ур.), *Деца, избеглиштво и школа*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 67–94.

Вељковић-Станковић 2004: Драгана Вељковић-Станковић, Термин лингвометодички текст, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 33/3, Београд: МСЦ, Филолошки факултет, 215–222.

Вељковић-Станковић 2007: Драгана Вељковић-Станковић, Деноминални деминутиви и аугментативи – значење и творба, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 36/1, Београд: МСЦ, Филолошки факултет, 387–403.

Вељковић-Станковић 2011: Драгана Вељковић-Станковић, *Речи субјективне оцене у настави српског језика и књижевности*, Београд: Филолошки факултет.

Виготски 1983: Лав Виготски, *Мишљење и говор*, Београд: Нолит.

Виноградов 1971: Виктор Владимирович Виноградов, *Стилистика /Теорија поетског језика/ Поетика*, Сарајево: Завод за издавање уџбеника.

Вулф и др. 1998: Maryanne Wolf, Frank Vellutino, Jean Berko Gleason, Psycholinguistic Account of Reading, in: Jean Berko Gleason, Nan Berstein Ratner (ed.), *Psycholinguistic* (second edition), Fort Worth : Harcourt Brace College Publisher, 409–451.

Вуковић 2000: Ново Вуковић, *Путеви стилистичке идеје*, Јасен, Подгорица–Никшић.

Гиро 1964: Pierre Guiraud, *Stilistika*, Sarajevo: Veselin Masleša.

Гловацки-Бернарди 2004: Zrinjka Glovacki-Bernardi, *O tekstu*, Zagreb: Školska knjiga.

Грицкат 1954: Ирена Грицкат, *О перфекту без помоћног глагола у српскохрватском језику и сродним синтаксичким појавама*, Београд: Српска академија наука, Институт за српски језик.

Даунс 1994: William Downes, Register in Literature, in: Ronald E. Asher (ed.) *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, Oxford: Pergamon Press, 3509–3511.

Де Сосир 1989: Фердинанд де Сосир, *Опита лингвистика*, Београд: Нолит.

Дешић 1984: Милорад Дешић, Лингвометодички текстови, *Граматица у настави матерњег и страних језика*, Београд: Друштво за примењену лингвистику Србије, 99–103.

Дешић 1987: Милорад Дешић, Еуфемизми, *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, XXX/1, Нови Сад: Матица српска.

- Дешић 1997:** Милорад Дешић, Српски правопис од Вука до данас, (реферат на XIII сабору учитеља Србије у Лесковцу), *Учитељ*, XV/57–58, 119–122.
- Дешић 1998а:** Милорад Дешић, О правописној норми у српском језику, *К новој писмености*, Београд: Научна књига, 148–150.
- Дешић 1998б:** Милорад Дешић, Правопис и школа, *К новој писмености*, Београд: Научна књига, 30–32.
- Димитријевић 1958:** Радмило Димитријевић, *Основи теорије писменост: настава матерњег језика и књижевности II*, Сарајево: Свијетлост.
- Димитријевић 1962:** Радмило Димитријевић, *Основи теорије писмености*, Београд: Савремена школа.
- Драгићевић 1996:** Рајна Драгићевић, Оправим именичким и придевским антонимима, *Јужнословенски филолог*, бр. 52, Београд: Институт за српски језик, САНУ, 25–39.
- Драгићевић 2006:** Рајна Драгићевић, Култура изражавања у настави српског језика, *Иновације у настави*, XIX, 2006/1, Београд: Учитељски факултет, 29–35.
- Драгићевић 2007:** Рајна Драгићевић, *Лексикологија српског језика*, Београд: Завод за уџбенике.
- Драгићевић 2012:** Рајна Драгићевић, *Лексикологија и граматика у школи*, Београд: Учитељски факултет.
- Женет 1985:** Žegar Ženet, *Figure*, Beograd: Vuk Karadžić.
- Живковић 1985:** Драгиша Живковић, *Прави пут и странпутице у писању*, Београд: Нова Просвета.
- Живковић 1988:** Драгиша Живковић, *Теорија књижевности са теоријом писмености*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Животић 1981:** Радомир Животић, *Изражавање новинара*, Београд: Савремена администрација.
- Зељић 2004:** Горан Зељић, Језичка култура у образовању, *Педагогија*, LIX/1, Београд: Форум педагога Србије и Црне Горе, 121–127.
- Ивић 1990:** Милка Ивић, *Правци у лингвистици*, Београд: Библиотека XX век.
- Ивић 1995:** Милка Ивић, О придевским образовањима типа пун пунцат, у: *О Зеленом кољу: Нови лингвистички огледи*, Београд: Словограф, 319–331.

Илић 1998: Павле Илић, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Змај.

Јакобсон 1986: Roman Jakobson, Dva aspekta jezika i dve vrste afazičkih smetnji, u: L. Kojen (priređivač), *Metafora, figure i značenje – Zbornik teorijskih radova*, Beograd: Prosveta, 211–235.

Јањић 2008: Марина Јањић, *Савремена настава говорне културе у основној школи*, Нови Сад: Змај.

Јањић, Чутура 2012: Марина Јањић, Илијана Чутура, *Простор, време, друштво – сусрети у језику*, Јагодина: Педагошки факултет.

Јовановић 2001: Јелена Јовановић, Основни елементи обраде новог градива из граматике у теорији и студентској пракси, *Зборник Филолошког факултета Универзитета у Приштини*, књига 11, Косовска Митровица: Филолошки факултет, 269–278.

Јовановић 2009а: Јелена Јовановић, *Писци и стил*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Јовановић 2009б: Јелена Јовановић, Нека запажања о презенту (са становишта система и дистрибуције његових облика), *Годишњак за српски језик и књижевност*, XXII/9, Ниш: Филозофски факултет, 129–160.

Јовановић 2010: Јелена Јовановић, *Лингвистика и стилистика новинског умећа: језичке и стилске особине новинарства*, Београд: Јасен.

Картер, Симпсон 1989: Ronald Carter, Paul Simpson (ed.), *Language, Discourse and Literature: An Introductory Reader in Discourse Stylistics*, London: Unwin Hyman.

Катнић-Бакаршић 2001: Marina Katnić-Bakaršić, *Stilistika*, Sarajevo: Naučna i univerzitetska knjiga, Ljiljan.

Квинтилијан 1967: Marko Fabije Kvintilijan, *Образовање говорника – одабране стране*, Sarajevo: Veselin Masleša.

Клајн 2004: Иван Клајн, О склопу реченице, у: П. Ивић, И. Клајн, М. Пешикан, Б. Брборић (ур.), *Српски језички приручник*, Београд: Београдска књига.

Кликовац 2006а: Душка Кликовац, О врстама текстова у настави српског језика, *Књижевност и језик*, LIII, 1–2, Београд: Друштво за српски језик и књижевност, 99–109.

Кликовац 2006б: Duška Klikovac, *Semantika predloga*, Beograd: Filološki fakultet.

Кликовац 2008: Duška Klikovac, *Jezik i moć*, Beograd: Biblioteka XX vek.

Ковачевић 2009: Борко Ковачевић, Глаголске именице у уџбеницима и приручницима за српски језик, *Српски језик – студије српске и словенске*, XIV/1–2, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, Филолошки факултет, 495–501.

Ковачевић 1987: Милош Ковачевић, Семантички типови неконгруентних атрибута српскохрватског језика, у: *Југословенски семинар за стране слависте*, бр. 37, Нови Сад: Филозофски факултет, Институт за јужнословенске језике, 119–134.

Ковачевић 1996: Милош Ковачевић, *Суштаствено и мимогредно у лингвистици*, Никшић: Унирекс.

Ковачевић 1998а: Милош Ковачевић, *Синтакса сложене реченице у српском језику*, Београд: Рашка школа.

Ковачевић 1998б: Милош Ковачевић, *Стилске фигуре и књижевни текст*, Београд: Требник.

Ковачевић 1999: Милош Ковачевић, Метонимија и синегдоха, *Српски језик – студије српске и словенске*, IV/1–2, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, Филолошки факултет, 171–202.

Ковачевић 2000а: Милош Ковачевић, Белићеви погледи на стилистику, *Српски језик – студије српске и словенске*, V/1–2, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, Филолошки факултет, 127–143.

Ковачевић 2000б: Милош Ковачевић, *Граматица и стилистика стилских фигура*, Београд: DINEX.

Ковачевић 2001: Милош Ковачевић, Таутологија и плеоназам, *Српски језик*, VI/1–2, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, Филолошки факултет, 145–166.

Ковачевић 2003: Милош Ковачевић, *Граматицке и стилистичке теме*, Бања Лука: Књижевна задруга.

Ковачевић 2006а: Милош Ковачевић, *Списи о стилу и језику*, Бања Лука: Књижевна задруга.

- Ковачевић 2006б:** Милош Ковачевић, О типовима и стилским особинама дисфемизама и еуфемизама, *Годишњак за српски језик и књижевност*, XX/8, Ниш: Филозофски факултет, 193–227.
- Ковачевић 2009:** Милош Ковачевић, *Огледи из српске синтаксе*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Ковачевић 2011:** Милош Ковачевић, О новом Матичином Парвопису и поводом њега, *Нова зора*, бр. 30, Билећа – Гацко: Српско просвјетно и културно друштво „Просвјета”, 92–100.
- Ковачевић 2012:** Милош Ковачевић, *Лингвостилистика књижевног текста*, Београд: Српска књижевна задруга.
- Кожина 1972:** Маргарита Николаевна Кожина, *О речевой системности научног стила сравнително с некоторыми другими*, Пермь: Пермский ун-т.
- Кожина 1977:** Маргарита Николаевна Кожина, *Стилистика русског језика*, Москва: Просвещение.
- Кожина 1983:** Маргарита Николаевна Кожина, *Стилистика русског језика*, Москва: Просвещение.
- Којен 1986:** Leon Kojen, Dva pristupa metafori, u: Leon Kojen (ur.), *Metafora, figure i značenje*, Beograd: Prosveta, 7–17.
- Краус 1987:** Jiří Kraus, On the Sociolinguistic Aspects of the Notion of Functional Style, in: Jan Chloupek, Jiri Nekvapil et. al, *Reader in Czech Sociolinguistics*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 83–93.
- Лешић 2010:** Зденко Лешић, *Теорија књижевности*, Београд: Службени гласник.
- Маретић 1931:** Tomo Maretić, *Gramatika i stilistika hrvatskoga ili srpskoga književnog jezika* (drugo popravljeno izdanje), Zagreb: Naklada jugoslavenskog nakladnog D. D. „Obnova“.
- Маринковић 1995:** Симеон Маринковић, *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Београд: Креативни центар.
- Марковић 1959:** Марко Марковић, Коришћење писмених састава за развијање језичко-стилског израза ученика, *Настава и васпитање*, IV/1, Београд: Педагошко друштво СР Србије, 90–93.

Милатовић 2007: Вук Милатовић, *Усмено и писмено изражавање*, Београд: Рачунарски факултет.

Мршевић-Радовић 1987: Драгана Мршевић-Радовић, *Фразеолошке глаголско-именичке синтагме у савременом српскохрватском језику*, Београд: Филолошки факултет.

Мршевић-Радовић 2002: Драгана Мршевић-Радовић, Михајло Стевановић и неговање језика српског, Зборник са научног скупа *Живот и дјело академика Михаила Стевановића*, књига 59, Подгорица: Одјељење умјетности, 275–283.

Мршевић-Радовић 2004: Драгана Мршевић-Радовић, Језичка култура и чистота језика I, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 33/3, Београд: Филолошки факултет, 207–213.

Мршевић-Радовић 2005: Драгана Мршевић-Радовић, Језичка култура и чистота језика II, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 34/3, Београд: Филолошки факултет, 263–278.

Нерлих 2006: Brigitte Nerlich (2006). Metonymy. in: Keith Brown (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2nd edition, Amsterdam: Elsevier, 109–113.

Николић 2010: Марина Николић, *Теорија језичке културе*, Београд: Институт за српски језик САНУ.

Николић 1983: Милија Николић, *Настава писмености*, Београд: Научна књига.

Николић 1992: Милија Николић, *Методика наставе српскохрватског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Николић 2009: Милка Николић, Стилистички аспект поредбених конструкција у историјским романима Добрила Ненадића, у: М. Ковачевић, Р. Младеновић, Н. Рамић, В. Поломац (ур.), *Савремена проучавања језика и књижевности*, књ. 1, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 259–269.

Николић 2010: Милка Николић, Поређење као стилска фигура у књижевности за децу, у: В. Јовановић, Т. Росић (ур.), *Савремена књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Педагошки факултет, 113–123.

Николић 2011: Милка Николић, Осамостаљивање синтаксичких поредбених конструкција у ратном роману *Топ је би врео* Владимира Кеџмановића, у: М. Ковачевић (ур.), *Наука и политика*, 5/1, Пале: Филозофски факултет, Универзитет у Источном Сарајеву, 263–272.

Новаковић 1888: Стојан Новаковић, *Српска краљевска академија и неговање језика српског*, Глас СКА X/1888.

Павловић 1990: Драгица Павловић, Основна језичка писменост, у: Н. Хавелка, Л. Вучић, С. Хрњица, Љ. Лазаревић, Б. Кузмановић, П. Ковачевић, К. Радош, С. Ђурић, Д. Попадић, Д. Павловић, Г. Литвиновић, А. Пешикан, Д. Плут, Д. Кошутић, Д. Радосављевић (ур.), *Образовна и развојна постигнућа ученика на крају основног школовања*, Београд: Институт за психологију, 101–113.

Павловић 1921: Миливоје Павловић, Настава српског језика у нашим средњим школама, *Просветни гласник Министарства просвете*, Београд: Државна штампарија Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца.

Панић 2006: Олга Панић, *Колико разумемо нове англицизме*, Нови Сад: Змај.

Пејановић 2008: Ана Пејановић, Фразеолошки жанрови и културни концепти као преводилачки проблем, *Српски језик*, XIII/1–2, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, 431–441.

Перушко 1968: Тоне Перушко, *Матерински језик у обавезној школи*, Загреб: Педагошко-књижевни збор.

Петровачки 1997: Љиљана Петровачки, Нека запажања о култури изражава ученика у средњој школи, *Језик данас*, 3/1997, Нови Сад: Матица српска, 7–10.

Петровачки 2008: Љиљана Петровачки, *Методичка истраживања у настави српског језика и књижевности*, Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за српски језик и лингвистику.

Петровачки, Штасни 2010: Љиљана Петровачки, Гордана Штасни, *Методички системи у настави српског језика и књижевности*, Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за српски језик и лингвистику.

Петровић 1999: Александра Петровић, *Језичке особине ученика у школама средњег образовања*, докторска дисертација (у рукопису), Београд: Филолошки факултет.

Платон 1999: Платон, *О језику и сазнању*, Београд: Рад.

Половина 1999: Vesna Polovina, *Semantika i tekstlingvistika*, Beograd: Čigoja štampa.

Поповић 1989: Бранко Поповић, Језик као наставно средство, *Књижевност и језик*, 36/1, 47–49, Београд.

Поповић 2002: Љубомир Поповић, Реформа образовања и настава српског језика, *Књижевност и језик*, XLIX/1–2, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије и Друштво за српски језик и књижевност Црне Горе, 97–102.

Прћић 2004а: Твртко Прћић, О англицизмима из четири различита али међуповезана угла, *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, 47/ 1–2, Нови Сад: Матица српска, 113–129.

Прћић 2004б: Твртко Прћић, Немарни функционални стил: у потрази за изгубљеним значењем, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 32/1, Београд: Филолошки факултет, 297–305.

Прћић 2005: Tvrtko Prčić, *Engleski u srpskom*, Novi Sad: Zmaj.

Раденковић 1974: Љубиша Раденковић, *Лингвостилистика и структурализам у науци о књижевности и настави књижевности*, Научна књига, Београд.

Радовановић 1977: Милорад Радовановић, Декомпоновање предиката (на примерима из српскохрватског језика), *Јужнословенски филолог*, XXXIII, Београд: Институт за српски језик САНУ, 53–78.

Радовановић 1990: Milorad Radovanović, *Spisi iz sintakse i semantike*, Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

Радовановић 2003: Милорад Радовановић, *Социолингвистика*, Сремски Карловци, Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Ристић 1992: Стана Ристић, Речце као јединице лексичког система, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 22/2, Београд: Филолошки факултет, 155–161.

Ристић 2006: Стана Ристић, *Раслојеност лексике српског језика и лексичка норма*, Београд: Институт за српски језик, САНУ.

Ристић 2012: Стана Ристић, *О речима у српском језику: Творбени и лексикографско-лексиколошки аспекти*, Београд: Институт за српски језик САНУ.

Росандић 1990: Драгутин Росандић, *Писмене вјежбе у настави хрватскога или српског језика*, Загреб: Школска књига.

Ружић 1978: Жарко Ружић, *Основи културе говора*, Београд: Педагошка академија за образовање васпитача предшколских установа.

- Салонски 1959:** Станка Салонски, Значај вежбања за усвајање знања из правописа, *Настава и васпитање*, IV/1, Београд: Педагошко друштво СР Србије, 190–195.
- Силић 1984:** Josip Silić, *Od rečenice do teksta (teoretsko-metodološke pretpostavke nadrečeničnog jedinstva)*, Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
- Силић 2006:** Josip Silić, *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*, Zagreb: Disput.
- Симић 1978:** Радоје Симић, Још о настави писмености код нас, *Књижевност и језик*, XV/1, Београд: Друштво за српскохрватски језик и књижевност СР Србије, 61–75.
- Симић 1983:** Радоје Симић, Књижевнојезичка норма и језичка култура, у: *Актуелна питања наше језичке културе*, зборник радова, Београд: Просветни преглед, 77–80.
- Симић 1991а:** Радоје Симић, *О нашем књижевном језику*, Никшић: Унирекс.
- Симић 1991б:** Радоје Симић, *Српскохрватски правопис – нормативистичка испитивања о ортографији и ортоепији*, Београд: Научна књига.
- Симић 1994:** Радоје Симић, *Правопис српскога језика – нормативистичка и кодификолошка испитивања*, Унирекс, Актуел: Никшић, Земун.
- Симић 1995:** Радоје Симић, Лингвистички статус разговорног језика, одн. колоквијалног стила, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 23/2, Београд: Филолошки факултет.
- Симић 1997:** Radoje Simić, *Uvod u filozofiju stila*, Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Симић 1998:** Радоје Симић, Варијација и варијанте у стилистици, *Радови I*, Пале: Филозофски факултет у Српском Сарајеву, 13–44.
- Симић 1999:** Радоје Симић, Лингвистичка стилистика, *Наш језик*, XXXIII/1–2, Београд: Институт за српски језик САНУ, 127–137.
- Симић 2000:** Радоје Симић, *Стилистика српског језика*, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, Филолошки факултет.
- Симић 2001а:** Радоје Симић, *Српска граматика I*, Београд: МХ Актуел.
- Симић 2001б:** Радоје Симић, *Опита стилистика*, Београд: Јасен.
- Симић, Јовановић 2002а:** Радоје Симић, Јелена Јовановић, *Основи теорије функционалних стилова*, Београд: Јасен.
- Симић, Јовановић 2002б:** Радоје Симић, Јелена Јовановић, *Српска синтакса I–II*, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, Београд–Никшић: Јасен.

- Симић 2009:** Радоје Симић, Нормативни и употребни статус футуроида *ћу/ћеш...* + *да* + *презент*, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 38/1, Београд: Филолошки факултет, 51–55.
- Скљаревскаја 1993:** Галина Николаевна Скљаревская, *Метафора в системе языка*, Санкт-Петербург: Наука.
- Сковородников 2009:** Александр Петрович Сковородников, *Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты*, Москва: Флинта-Наука.
- Солар 1983:** Milivoj Solar, *Teorija književnosti*, Zagreb: Školska knjiga.
- Станковић 2011:** Дејан Станковић, Образовне промене у Србији (2000–2010), у: М. Вујачић, Ј. Павловић, Д. Станковић, В. Џиновић, И. Ђерић (ур.), *Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 41–62.
- Стевановић 2011:** Јелена Стевановић, Правописне одлике језичке културе ученика у основној школи, *Српски језик*, XVI/1–2, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, Филолошки факултет, 637–652.
- Стевановић 1967:** Михаило Стевановић, *Функције и значења глаголских времена*, Београд: Научно дело.
- Стевановић 1974:** Михаило Стевановић, *Савремени српскохрватски језик II*, Београд: Научна књига.
- Стевановић 1981:** Михаило Стевановић, *Савремени српскохрватски језик (граматички системи и књижевнојезичка норма) I: Увод, Фонетика, Морфологија*, Београд: Научна књига.
- Стевановић 1988:** Марко Стевановић, *Теорија и пракса у настави усменог и писменог изражавања*, Горњи Милановац: Дечје новине.
- Стипчевић 1997:** Никша Стипчевић, Ковитлац речи у слободи, *Језик данас*, годиште 1, бр. 3, 1–2.
- Танасић 1996а:** Срето Танасић, *Презент у савременом српском језику*, Београд: Институт за српски језик, САНУ.

- Танасић 1996б:** Срето Танасић, Исказивање агенса уз девербативне именице, *Јужнословенски филолог*, LII, Београд: Институт за српски језик, САНУ, 79–87.
- Танасић 1998:** Срето Танасић, Настава граматике и говорна култура, у: С. Васић, У. Кисић, М. Даниловић (ур.), *Језик и култура говора у образовању*, Београд: Институт за педагошка истраживања, Завод за уџбенике и наставна средства, 297–303.
- Тошовић 1991:** Бранко Тошовић, Публицистички стил у систему функционалних стилова, у: Б. Тошовић (ур.), *Језик и стил средстава информисања*, Сарајево: Свјетлост, 7–19.
- Тошовић 1995:** Branko Tošović, *Stilistika glagola*, Wuppertal: Lindenblatt.
- Тошовић 2002:** Бранко Тошовић, *Функционални стилови*, Београд: Београдска књига.
- Ћорић 1995:** Божо Ћорић, Стилистички аспекти деривације, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 23/2, Београд: Филолошки факултет, 103–107.
- Чоп 1975:** Milivoj Čop, *Pismene vježbe i sastavci*, Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Чутура и др. 2009:** Пижана Чутура, Jelena Maksimović, Marina Janjić, Test osnovne pismenosti u selekciji studenata – budućih učitelja, у: М. Мати (ур.), *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika: od selekcije do prakse*, Jagodina: Pedagoški fakultet, 337–348, http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Tempus/Tempus_zbornik_knjiga_1.pdf
- Чутура 2010:** Илијана Чутура, *Међуоднос прилога и прилошких израза у савременом српском језику*, докторска дисертација, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.
- Чутура, Ћирковић-Миладиновић 2011:** Илијана Чутура, Ивана Ћирковић-Миладиновић, О новијим англицизмима у медијима, у: М. Ковачевић (ур.), *Наука и политика*, 5/1, Пале: Филозофски факултет Универзитет у Источном Сарајеву, 153–168.
- Чутура 2012:** Илијана Чутура, О једном нормативном аспекту употребе декомпонованих јединица, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 41/1, Београд: Филолошки факултет, 201–214.
- Чутура, Стевановић 2012:** Илијана Чутура, Јелена Стевановић, О неким особинама језичке културе у текстовима дневних листова у Србији и Републици Српској, у: М. Ковачевић (ур.), *Наука и идентитет*, 6/1, Пале: Филозофски факултет Универзитет у Источном Сарајеву, 155–196.
- Шипка 1959:** Милан Шипка, О неписмености наших средњошколаца, *Језик*, VII/4, Сарајево: Институт за језик и књижевност, 118–121.

Шипка 2008: Милан Шипка, *Култура говора*, Нови Сад: Прометеј.

Шкарић 1988: Ivo Škarić, *U potrazi za izgubljenim govorom*, Zagreb: Školska knjiga.

Шкловски 1969: Viktor B. Šklovski, *Uskrsnuće riječi*, Zagreb: Stvarnost.

ПРИЛОЗИ

ПРАВОПИСНИ ТЕСТ

Школа и место.....

Разред и одељење

УПУТСТВО ЗА РАД

Задаци који су пред тобом односе се на градиво које си учио/ла у школи. Сваки задатак треба пажљиво прочитати да би разумео/ла шта се у њему тражи и како треба одговорити. Пиши читко и уредно, писаним ћиричним словима. На располагању имаш 45 минута.

Хвала на сарадњи!

1. Следећу реченицу препиши исправно писаним словима и стави све одговарајуће знаке интерпункције:

ЗА ШТО ЗОРИЦИН КОЛЕГА ЛЕКАР У НИШКОМ НИТЕКСУ НЕБРИНЕ О НЕГИ РАДНИЦА

2. Следећу реченицу препиши исправно писаним словима и стави све одговарајуће знаке интерпункције:

ГОСПОДИНЕ МИЛИВОЈЕВИЋУ РАДО БИ ВАМ СЕ ПРИДУЖИЛА У СПЛАВАРЕЊУ ТАРОМ
АЛИ ОД 7 ДО 14 МАЈА ПУТУЈЕМ У ПАРИС НА МЕЂУНАРОДНИ КОНГРЕС КОЈИ
ОРГАНИЗУЈЕ ГЕНЕРАЛНИ ДИРЕКТОР УНЕСК-а ИРИНА БОКОВА

3. а) Следећу реченицу допуни обликом номинатива једнине именице са значењем **онај који даје**:

Он је добровољни _____ крви.
ном. јд. им. *онај који даје*

б) У следећим стиховима допиши изостављену реч: употреби облик номинатива множине именице са значењем **особа која чини издају**:

„Великаши, грдне кукавице, постадоше _____”.
ном. мн. им. *особа која чини издају*

4. Заокружи слово испред правилно написаних речи:

- а) запалење, милицин, један пут
- б) запаљење, Миличин, једампут
- в) запалење, Милицин, један пут
- г) запаљење, Миличин, једанпут
- д) запалење, Милицин, један пута

5. Заокружи слово испред правилно написаних речи:

- а) подпретседник, отпатци, хемиски, изшарати
- б) потпретседник, одпаци, хемиски, исшарати
- в) потпредседник, отпаци, хемијски, ишарати
- г) потпрецедник, одпаци, хемијски, ишарати

6. Подвуци исправно написане речи:

светлоплав, светло-плав, светло плав
ауто пут, ауто-пут, аутопут
48 часовни, 48-часовни, 48-мо часовни
ни у чему, ниучему, у ничему
са мноm, замном, предамноm, уза ме

7. У следећој табели напиши облике компаратива придева **строг**, **висок** и **гладак**:

| <i>Позитив:</i> | <i>Компаратив:</i> |
|-----------------|--------------------|
| Строг | |
| Висок | |
| Гладак | |

УПИТНИК

Школа и место

Разред и одељење

УПУТСТВО ЗА РАД

Задаци који су пред тобом односе се на градиво које си учио/ла у школи. Сваки задатак треба пажљиво прочитати да би разумео/ла шта се у њему тражи и како треба одговорити. Пиши читко и уредно. На располагању имаш 30 минута.

Хвала на сарадњи!

1. Напиши правилно реченице које нису формулисане у складу са правилима стандардног српског језика:

а) Склопићу очи и покушаћу да заспем.

.....

б) Ако се извинеш, поне ћемо ти торбу.

.....

в) Он ће да дође сутра.

.....

г) Тако вода може проциурити.

.....

д) Треbam да идем у библиотеку.

.....

ђ) Савијте папир.

.....

2. Неправилне конструкције у следећим реченицама замени правилним конструкцијама са истим значењем:

а) Да ли желите кафу за овде или за понети?

.....

б) Отказани су сви летови из и за Брисел.

.....

в) С оним што смо постигли не можемо бити задовољни, па ти можда овај лек помогне.

.....

г) Пошто је дошло до нестанка струје, идите у вашу учионицу.

.....