

ЛЕКСИЧКА СТРУКТУРА ПРИПОВЕТКЕ *ПОХОД НА МЈЕСЕЦ* БРАНКА ЋОПИЋА У СВЕТЛУ ЈЕЗИЧКИХ МОГУЋНОСТИ САДАШЊИХ ЧИТАЛАЦА

Сажетак: У раду се говори о могућностима ученика основне школе да доживе текст слојевите структуре, писан језиком који није близак њиховом времену и условима живота, односно о томе колико су поједини текстови примерени језичким компетенцијама ученика одређеног узраста. Ћопићев језик садржи низ лексичких чинилаца чије је разумевање битан предуслов успешне рецепције што се у раду разматра на конкретном примеру једне приповетке из збирке *Башта сљезове боје*. Посебно место заузимају речи и изрази који нису блиски ни познати савременом ученику из урбане средине што може бити озбиљна препрека да он доживи и разуме књижевно дело.

Циљ овог рада јесте да укаже на то да сложеност лексичке структуре једног дела отежава постизање образовних стандарда постављених у доменима говорне културе, читања и разумевања текста. Наставна интерпретација књижевног дела мора да обухвата његову језичку анализу зато што је разумевање текста важан предуслов за уживљавање у уметнички свет дела и активно постављање према њему.

Кључне речи: лексика, језик књижевног дела, образовни стандарди, наставна интерпретација, рецепција

Читалачка писменост представља важан предуслов виших когнитивних функција: апстрактног мишљења, критичког мишљења и решавања проблема. Способност читања омогућава ученику да успостави везу између свог и туђег искуства, да анализира или синтетише, истражује, закључује и друго.

Наставни рад на књижевном тексту почива на ученичком прихватању дела и ефектима које оно притом произведе. Сви видови изучавања једног дела условљени су интензитетом узајамног деловања између њега и читаоца. Ученици не могу да приступе самосталном сагледавању вредности текста докле га претходно не доживе (док се не оствари процес рецепције) и док их уметнички свет дела не покрене на емотивно-мисаона реаговања.

Савремена лингвистика комплементарна је психолошком приступу читању и вези текст – читалац. Текст сам по себи не садржи значење. Смисао текста се накнадно конституише, тек у сусрету са читаоцем. Сваки читалац превасходно је усмерен на разумевање текста који чита, а жанр текста и свр-

ха читања/читалачки контекст утичу на начин читаочевог ангажовања, као и на ефекте читања (Пејић, 2012: 15).

Читалац у процесу рецепције књижевног текста успоставља одређену уметничку комуникацију са делом. Да би та комуникација била успешна, *пошиљалац* и *прималац* морају имати заједнички код. Лотман истиче да се „специфичност уметничке комуникације, између осталог, састоји у томе што се код примаоца увек до извесног степена разликује од кода пошиљалоца. Према његовом мишљењу, *вантекстовне структуре* у делу које не постоје у искуству читаоца, условљавају разлике у овом коду и могу да отежавају или онемогућавају њихову комуникацију (Лотман, 1976: 377).

То што ученик својом маштом треба да дорађује текст, да ствара своје представе о предметном свету текста и да тако има сопствене доживљаје и виђења тога света – од посебног је значаја и за његово лексичко проучавање. Основни предуслов да се између дела и ученика оствари активан однос, да се дело усвоји и да се дограђују његове потенцијалне могућности, да га ученик претвори у своју духовну својину, јесте елементарно разумевање језика тог дела. Притом, ученици истог узраста могу се налазити у различитим фазама развоја језичких способности које су одраз бројних околности, социјалних и просторних, али и њихових индивидуалних могућности и читалачких навика.

Књижевни текст пред нама отвара своју језичку структуру која је увек посебна, произашла из аутентичне инспирације ствараоца. Систем унутрашњих вредности дела организован је, између осталог, на повезаности језичких елемената.

Збирка прозе *Башта сљезове боје* може се доживети као рекапитулација Ћопићевог целокупног стварања у којој се вратио у детињство, али је прошао и кроз остале периоде свог живота склапајући од занесених, али и горких прича, мозаик једне неуобичајене, поетичне биографије. О самој идеји да напише књигу евокативних прича у постојећим и непостојећим нијансама *сљезове боје*, Ћопић је, по сведочењу Енеса Ченгића, рекао: „Пронашао сам код Сартрове пријатељице, Симон де Бовоар, читајући њезина дјела, придјев 'сљезов', 'сљезове боје' и одмах ми се толико свидео, да је истог трена у мени оживјела башта поред моје куће, мала баштица. Иако постоји само црни и бијели сљез, писао сам о плавом и црвеном сљезу, јер црни сљез заиста у прељевима има нијансе плаве и црвене боје у себи. И кажем, код Симон де Бовоар наишао сам само на ту једну једину ријеч која ме је повукла, која је оживјела у мени сјећање на дјетињство, те сам написао читаву књигу и дао јој чак наслов *Башта сљезове боје*“ (Ченгић, 1987: 224).

Бранко Ћопић је стварајући своје дело вршио избор постојећих језичких елемената склапајући их у непоновљиву језичку структуру у складу са својом уметничком замисли. У оквиру интерпретације његових дела из школске лектире, незаобилазно је проучавање управо те језичке структуре и стила који представља унутрашњи, јединствен систем међусобно повезаних елемената језичког израза.

„Уметничка вредност приповетке *Поход на мјесец* није само у томе шта је Ћопић читаоцу саопштио и поручио, већ и како је то учинио језиком као изражајним средством и укупним организовањем (устројством) приповедне грађе“ (Вучковић, 2008: 85).

У *Походу на Мјесец* окружење је скромно сеоско двориште, колница под којом се пече ракија и мрачни *зашаптани* брегови, на које се пењу ловци на Месецу. Галерија ликова сведена је на два старца и дечака који се око њих врзма, и стрица Ницу који се накратко појављује, тек да потврди да је неизоставан лик у свему што се збивало у дечаковом раном детињству. *Сједећиви* дјед Раде не воли да се одмиче од огњишта док је самарџија Петрак неуморни *потукач*, човек који чезне за светом и даљинама.

Дечак је распет између очаравајуће месечеве светлости, сјајног месечевог пожара и светлуцања ватрице која горуцка крај дедовог ракијског котла:

„Последње што ми је од те вечери остало у очима било је разиграни пламичак дједове ватре, који се неосјетно преселио у мој сан, тамо се разастро у моћан и стравичан месечев пожар...“¹

Месечева бљештава светлост представља јасан симбол чежње за непознатим и недостижним, за даљинама, а дедина ватрица симболише тежњу ка сигурности и постојаности, ка окриљу у којем је све познато и блиско.

Двослојност приповетке остаје скривена и недоступна ученицима уколико је мисаони напор првенствено усмерен на њима недокучиве речи од којих кипи Ћопићев језик и говор његових јунака. Објашњавајући непознату лексику наставник треба да води рачуна о томе да им најпре приближи оне речи које су важне за естетски доживљај и разумевање књижевног дела. Из године у годину проблем перцепције књижевног текста постаје сложенији и озбиљнији због све веће језичке баријере између савременог говорног језика и језика књижевних дела из школске лектире. Неприступачан језик који ученици разумеју на површном нивоу денотације значења доприноси томе да бројне уметничке вредности дела остају неоткривене.

У току припремања за интерпретацију потребно је издвојити речи за које се претпоставља да су ученицима потпуно или делимично непознате и проверити да ли за њих постоји објашњење у читанкама. У пракси се наставници углавном суочавају са непотпуним избором који не обухвата знатан број речи око чијег се значења могу колебати ученици, али понекад и они. Било би добро када би школска издања била снабдевена исцрпним објашњењима и тумачењима лексичке грађе, посебно оних дела у којима су у већој мери присутни неуобичајени облици речи који одступају од стандарда књижевног језика или језичког искуства читалаца.

У методичкој апаратури приповетке *Поход на мјесец* аутори читанке констатују: „У причи има више речи које су карактеристичне за сеоски начин живота, посебно у Ћопићевом родном крају под Грмечом (у некадашњој

¹ Приповетка је цитирана према издању Ћопић, 1996: 33–38.

Босанској Крајини“ (Бајић, Мркаљ, 2007: 71). Наведена чињеница потврђује постојање лексичке проблематике приликом проучавања приповетке. Ученицима (и наставницима) понуђен је скроман избор речи:

грабље (грабуље) – пољопривредно оруђе са зупцима које служи за сакупљање сена, ситњење земље и слично; **колница** (коларница) – спремиште, покривено склониште за кола; **парип** – коњ; **побратим** (побро) – човек кога је његов пријатељ изабрао за брата; **самарџија** – занатлија који прави и продаје самаре, дрвене направе сличне седлу које се стављају на леђа коњу (мазги, магарцу) (Бајић, Мркаљ, 2007: 67–73).

Најмање оперативан начин представљања речи јесте писање објашњења испод текста или упућивање на речник на крају читанке. Иако је евидентно да у овој приповеци постоји велики број *локалних речи*, препушта се ученицима да их сами протумаче (иако је то најчешће немогуће само на основу контекста), а притом се очекује да разумеју њихов допринос уметничком свету приповетке. У читанкама се налазе оскудни избори углавном истих речи, са сличним тумачењима, од којих нека нису сасвим прецизна ни сасвим разумљива.

грабље (грабуље) – алатка са дугачким, оштрим зупцима која служи за сакупљање сена, ситњење земље и друге сеоске послове

дурашно – издржљиво, постојано

камџија – бич

колница (коларница) – спремиште, покривено склониште за кола

љескар – шума лешника

нашушурен – уздигнут, накострешен

парип – коњ

побратим (побро) – неко кога сматраш тако блиским и поузданим пријатељем да га бираш за брата

раколити се – блебетати, говорити било шта

самарџија – занатлија који прави и продаје самаре, дрвене направе сличне седлу које се стављају на леђа коњу или магарцу (Бабуновић, Манојловић, 2011: 115–122).

У осам различитих издања читанки за пети разред може се наћи издвојено од 5 до 24 непознатих речи из ове приповетке. Има примера тумачења на основу којих је ученицима тешко да замисле одређене предмете или појмове:

грабље (грабуље) – алатка која служи за сакупљање сена, лишћа и сличне пољске послове (Цанић, Антонић, Софронић, 2011: 122–128).

ледина – тврда земља (Савић, Јованетић, Кувелић, 2007: 54–59).

леска – врста дрвета (Шошо, Сувајџић, 2011: 221–227).

машице (мн.) – метална направа са два крака за дохватање и разгртање жара у пећи (Маринковић, Марковић, 2007: 193).

машице – двокрака метална направа за хватање и разгртање жара (Јовић, 2011: 133–140).

распеће – приковање за крст, распињање (Шошо, Сувајџић, 2011: 221–227).

Објашњење речи *стог*, иако несlikовито, постоји само у једној читанци, док се значење израза: *скупљали мјесечину и дјели у стогове* не помиње ни у једној методичкој апаратури. На основу малог броја добијених одговора у лексичкој вежби, види се да је ученицима тешко да протумаче и речи и израз: делити зраке у бале, дели у стихове, врећа, поделити бомбоне у редовима, дели се у групе, деле се у клупе, протерати нешто, дели у слоге, ставља у стогове, орали су редове, дели у редове, дели сена у велике коцке, да подели нешто или дели у снопове.

Исти је случај са значењем речи *машице* које представљају предмет који се данас веома ретко употребљава, посебно у савременим условима живота:

5₁ – каобајаги, као; мушица; машница; машна – 22 нерешена

5₂ – машине; средство; средства за хватање – 21 нерешен

5₄ – маказе; машнице; алатка за поправљање нечега – 25 нерешених

За неке речи дата су различита објашњења од којих је само једно прихватљиво у датом контексту: „Као да им је било **ззорно** да се подсјећају на нешто далеко од свјетлости, дана и здраве памети, у чем се није лијепо наћи ни као саучесник ни као свједок“.

ззорно – са стидом, стидно, срамећи се (Маринковић, Марковић, 2007: 192).

ззорно – са сумњом, сумњиво (Савић, Јованетић, Кувелић, 2007: 54–59).

Реч *кљусе* у зависности од контекста има и одређена фигуративна значења. Смисао једне речи разликује се, макар и незнатно, у различитим односима и у различитим ситуацијама, што се не може препознати из оваквих тумачења:

кљусе – коњ ниског раста (Шошо, Сувајџић, 2011: 221–227).

кљусе – стари ислужени магарац или коњ (Савић, Јованетић, Кувелић, 2007: 54–59)

кљусе – коњ ниског раста; слаб и мршав коњ (Шошо, 2008: 182–187).

Реч *кљусе* је готово изашла из употребе, посебно у градским срединама, тако да ученици самостално нису успели да докуче њено значење („Нас два одосмо, а ти чувај казан, старо млинско *кљусе*.“). Везивали су своја тумачења за реч млин која им звучи познато, па су одговори гласили: *двориште, млински радник, точак; млински гад, ко ради у млину, уста, коњ који ради у млину, зрно, справа којом се меље пшеница, отвор у који се сипа жито* и сл.

Појединим речима није једноставно пронаћи прави опис: „Чучим тако на врби и **зурим** у нијем свјетлуцав рибљи рој, а онда се пред мојим **засјењеним** очима одједном **разграна** густа крошња питомог кестена с **раскоканим презрелим чаурама**: их, у кестењар, шта ће ми рибетине!“

Само се у једној читанци може пронаћи тумачење придева *раскокан* у којем је понуђено више могућих значења од којих ни једно није сасвим примерно:

раскокати се – распуцати се на ватри (о кукурузном зрну); *фиг.* раширити се, расцепити се, распасти се (Маринковић, Марковић, 2007: 195).

Исти је проблем и са придевом *нашушурен*: „Пењем се по дрвећу, завирујем на таван, шврљам око потока, одем чак и до малог млина завученог подно **нашушурена** гаја“.

нашушурити се – подићи увис косу (косу, длаку, перје), накострешити се, нарогушити се (Маринковић, Марковић, 2007: 194).

нашушурен – уздигнут, накострешен (Бабуновић, Манојловић, 2011: 115–122).

нашушурити – учинити да се нешто рашири, избочи; натрпати многим украсима (Шошо, 2008: 182–187).

Разговор о тексту негде се заснива на једрим, свежим речима, за које у читанкама углавном нема тумачења. У пракси, питања ученика обично започињу од речи *стега*: „**Стега** попушта тек онда кад се пред нашим кућом појави стари **самарџија** Петрак, неуморна скитница. Још није ни ушао у **авлију**, а већ **гракће** на мог дједа“. На примеру само ове две реченице може се одмах запазити колико је текст приповетке засићен речима које нису уобичајене у свакодневной комуникацији данашњих генерација ученика.

За овим речима по правилу следе: *парип, сутон, чељад, љескар, нашушурени гај, згодио бих, прекардашити, опсједнут, ћаћа, канџија, млинско кљусе, забезекнут, зашаптан бријег, дурашно, вантазије, лола једна, с пријегором, потукач, булазнити, суложник, зазорно, брондати, стогови, завјереник...* Ова листа не може бити коначна зато што је савремени језички израз све оскуднији и највећи број ученика тешко препознаје значење речи на основу контекста.

Познавање дечјег речника значајно је за наставне потребе зато што језички, вербални симболи представљају најважнији и основни облик комуникације у наставном процесу. Највећи број знања стиче се и преноси путем језика, односно речи као медијума, као што се и образовне вредности у школи у највећем броју валоризују посредством вербалних симбола. Одатле произилази потреба да се приликом креирања наставних програма, постављања образовних стандарда и одобравања уџбеника има у виду степен развијености речника на сваком поједином узрасту. Без познавања развијености лексике ученика одређеног узраста није могуће у школским релацијама остварити педагошки ефикасну комуникацију (Лукић, 1982: 11).

Свако уметничко дело има своју посебну структуру која одређује тип естетске комуникације и одступања од те комуникације. Књижевност је уметност која се добрим делом заснива на несвакидашњој употреби језика, у којој естетска употреба језика превазилази обичну језичку комуникацију. „У настави се често читава обрада епског дела своди на његов предметни слој, управо на оне садржаје и односе који се могу лако препричати и објаснити са спољашњег искуственог становишта, а без уочавања и истицања посебних естетских мотивација“ (Николић, 1992: 342).

Зато је потребно настојати да препричавање текста буде функционално, не само да ученици уоче фабулу дела, већ их подстицати да трагају за мотивима поступака и да их објашњавају. Тако се у току препричавања можемо

задржавати на ликовима, мотивисању њихових поступака, језичко-стилским средствима, порукама (идејама) дела и на другим битним елементима.

Објашњавање непознатих речи из књижевног текста јесте неопходна фаза у интерпретацији књижевног дела којој треба одредити праву меру и смисао. Наставник треба да предвиди сметње у рецепцији одређеног текста и утврди могуће изворе неспоразума: потешкоће које се могу јавити на подручју схватања лексике, фразеологије и семантике. *Образовни стандарди за крај обавезног образовања* у компоненти Српски језик имају циљ да ученици постану активни, односно ангажовани читаоци, са развијеним вештинама разумевања прочитаног и компетенцијама резоновања и закључивања. Очекује се да ученици улажу напор у потрази за смислом текста и вешто врше трансфер знања и вештина у свакодневне читалачке ситуације и друге области друштвених и природних наука, као и да постану мотивисани читаоци који ће самостално посезати за књигом (или неком другом публикацијом у различитим контекстима) ради проналажења информација, критичког промишљања и ради естетског, литерарног доживљаја.

Овај документ прописује знања и умења ученика на три нивоа у оквиру четири области: *Вештина читања и разумевање прочитаног, Писано изражавање, Граматика, лексика, народни и књижевни језик и Књижевност*.

У подобласти лексике, очекивања се односе на способности ученика/ученица да:

- познаје основне лексичке појаве: једнозначност и вишезначност речи; основне лексичке односе: синонимију, антонимију, хомонимију;
- служи се речницима, приручницима и енциклопедијама;
- одређује значења непознатих речи и израза на основу њиховог састава и/ или контекста у коме су употребљени.

Поједине речи мотивисане су својом морфолошком структуром док неке речи и сложенице можемо разумети и када их први пут чујемо јер препознајемо елементе од којих је реч састављена. У неким случајевима, коренски део речи доводи до неочекиваних претпоставки о значењима појединих речи. **Ледина** (запуштена, необрађена земља; земља, тло) повезана је најчешће са ледом: велико парче леда, велико место, дрво, биљка, велики лед, хладно, где је лед, трг, плодно земљиште, брдо, велики лед, деда, кад је нешто ледено; залеђен, град, лед, паркет, одрон, сноп леда, њива и слично.

Могло се очекивати да ученици на основу контекста препознају значење речи *дуљ* иако има облик неуобичајен за наше говорно подручје (наоружан грабљама трипут *дуљим* од мене), али су добијени неочекивани одговори: дубљим, три пута тежим или већим, горим, лошијим, јачим, даљим; држи грабуљама, дурим, боље или оштријим.

Колико је тешко направити праву процену о броју непознатих речи у једном тексту сведочи велики број нерешених и погрешних одговора ученика који нису могли да препознају аугментативно значење придевске заменице *оноликачки* („лице у лице с *оноликачким* Мјесецом“).

Добијени су одговори: мали човек, онолицки, онолицни, дугачак, мали, ситан и не причај.

Многе речи, нарочито придеви и глаголи, могу имати већи број значења јер се односе на целу семантичку сферу, а не само на један предмет: *голубије* (јутро), *развезани* (дани), *сјахати* (никако да сјаше), *затући*, *утуцати* (затуче ме тако, утуца), *шврљати* (шврљам око потока), *раколити се* (раколи се Петрак) и сл.

Речи са пренесеним значењем мотивисане су семантички, можемо их разумети по очигледној вези која је успостављена између два значења. Бројни језички знакови нису изоловани него функционишу у односима са другим речима са којима имају нешто заједничко. Свака реч окружена је мрежом асоцијација које је повезују са неким другим речима у асоцијативно поље у којем владају различити односи (Лешић, 1982: 75–77).

Од ученика петог разреда није сасвим оправдано очекивати способности за успостављање асоцијативних веза између два значења тим пре што оне нису прецизно одређене ни у појединим читанкама: „**Шијем** тако читав дан тамо-амо, а кад ме сутон опколи и притјера кући, ево ти опет нове напасти – Мјесеца“.

шити – 1. састављати иглом и концем искројене делове тканине израђујући одећу или обућу; 2. *фиг. а.* брзо ићи, трчати, јурити **б.** пролазити, пробијати се (Маринковић, Марковић, 2007: 197).

У лексичкој вежби, ученици су дали овакве одговоре: шије; досађујем се, израђује неко одело, идем, радим, иде – трчи.

Још један облик овог глагола појављује се у другом контексту, са потпуно другачијим значењем: „Дјед је грдио Петрака и ‘његов бенасти коњски Мјесец’, мама ме је умила леденом водом, а кад то није помогло, **пришила** ми је двије-три уз образе, па сам се примирео и слатко заспао“.

Ученици нису уочили разлику између правог и пренесеног значења: ушила; сашила, зашила, шити, пољубила, приближила, направила, закрпила, ставила, зашила ми је две-три.

Процес асоцијативног повезивања посебно је значајан за разумевање језика књижевног дела у којем парадигматска природа језичког знака има појачану функцију у односу на свакодневни говор. Међутим, у језику постоје и немотивисане речи у којима нема унутрашњег односа између гласовне и значењске структуре речи.

У језику се сусрећемо са појавом да неколико ознака може бити повезано једним смислом (синонимија), односно да њих више буде означено једном истом ознаком (полисемија). Управо су синоними, заједно са другим језичким могућностима, пружиле могућност Бранку Ћопићу да пронађе израз за праву нијансу својих мисли и осећања и да изрази онај специфични импулс који предмети у њему изазивају.

Семантичка сфера на коју се овакве речи односе једним делом одређена је унутрашњим значењем речи, а другим делом зависи од њене уобичајене употребе у језику. Као саставни део језичког система реч има задатак да носи

једну вредност коју треба разликовати од њеног значења у контексту. Полисемија може да допринесе да се једна реч у контексту схвати на више начина, односно да се у књижевном делу представи у више нијанси. Од полисемије треба разликовати хомонимију у којој две речи сасвим случајно имају исти склоп.

Мало истраживање спроведено међу ученицима три одељења једне основне школе показало је да су неке речи које се могу чути у говорној комуникацији само наизглед познате јер су протумачене потпуно изван контекста: *делија* – навијач Црвене звезде, *кењац* – кликер, *кестењар* – онај који пече и продаје кестење („онда се пред мојим засјењеним очима одједном разграната густа крошња питомог кестена с раскоканим презрелим чаурама: их, у кестењар“). Ученици су такође глагол *шити* повезивали са шивењем, а глагол *шврљати* са писањем и цртањем. Један ученик пронашао је везу глагола *раколити се* са именицом *рака* и протумачио га као *убити се*.

Неопходно је приликом издвајања непознатих и мање познатих речи из књижевног дела које се проучава имати у виду најпре узраст ученика, али и социјално порекло, односно средину у којој егзистирају. У сеоској средини у односу на градску свакако је познато много више речи из руралног живота: имена животиња и биљака, називи оруђа које се употребљава или бројних фаза процеса рада приликом обраде земље или гајења стоке итд. Неке речи нису блиске ни ученицима из сеоских средина у којима се не гаје коњи или магарци:

канџија, канџија – бич

кљусе – коњ ниског раста, слаб и мршав

парип – грч. коњ

самар – новогрч. дрвена направа

самарџија – занатлија који прави и продаје самаре

сивоња – назив за коња или магарца сиве длаке.

Лексички фонд ученика зависи и од других бројних фактора: образовног нивоа родитеља, коначно, и од целокупног начина живота ученика савремене генерације (прочитане књиге, културни и забавни живот итд.). Све набројано наставнику треба да буде у извесној мери познато да би могао што тачније да предвиди које су речи његовим ученицима познате, делимично познате или потпуно непознате.

Постоји и питање квалитета, а не само квантитета речника ученика основне школе. Значајно је питање да ли они само препознају поједине појмове или их разликују, односно да ли је познавање појединих речи површно или је стварно повезано са стварима и појмовима које именују.

Милија Николић издваја три вида неразумевања примењене лексике: а) реч је непозната и по облику и по значењу; б) позната је реч, али је непознат појам који је њоме означен; в) познати су облик и основно значење речи, али је непознат њен смисао у контексту (отежано је схватање због вишезначне и фигуративне употребе) (Николић, 1992: 214).

Из текста је издвојено сто речи које могу бити непознате ученицима, а одговори су показали да је избор био адекватан, али непотпун. Потврђена

је претпоставка да се често подразумева да ученици познају значења неких речи које су често у употреби, али да им заправо нису довољно јасне:

минули – онај који је прошао

5₁ – умрети; синути – 23 нерешена

5₂ – промашени – 27 нерешених

5₄ – кад неког мине жеља; винули; умирили; уврнут неко – 22 нерешена

клизнути – нагло побећи, умаћи; киднути, изгубити се

5₁ – викнути, ускликнути; узвикивати, веселити се; пасти, уплашити се – 21 нерешен

5₂ – растати; викнути; склизнути; рећи – 23 нерешених

5₄ – пасти; вриснути; оклизнути се, пасти; уклесати – 20 нерешених

Проблем је посебно изражен када су у питању креативне семантичке асоцијације које су основа сликовитог, метафоричног језика: *парипина, млинско кљусе, кењац, сивоња*. Када се Петрак обрати свом побратиму питањем: „Јеси ли жив, Раде, стари мој **парипе?**“ ученицима треба дати шире објашњење да се не би стекао утисак да је реч о увредљивом односу. Није довољно рећи да парип значи коњ, нити се може без образложења преузети тумачење из речника да је парип у „фиг. погрд. здрав, снажан, а глуп, тврдоглав човек“ (Речник МС, 1969). Неопходно је у разговору са ученицима пронаћи праву нијансу њеног значења у датом контексту, односно указати на стилску вредност речи и израза којима се стари пријатељи ословљавају. Како се васпитни циљеви у најширем смислу односе се на стицање врлина и позитивних навика, као и културног понашања, треба разрешити дилему која се код ученика може јавити: да ли су Ћопићеви ликови некултурни и неваспитани или је у контексту свакодневне комуникације дозвољено блиском пријатељу рећи нешто слично.

Ако се лик испољава кроз говор и понашање, неразумевање употребљених лексема у дијалозима може одвести на погрешан пут у тумачењу ликова. Петрак за свог пријатеља Рада каже да је коњина, стари во или магарац, стари ислужени магарац или коњ и сл. Упркос томе, Петрак не вређа Рада, не омаловажава га. Пошто то чини из шале, пријатељски, Раде се не љути него му истом мером узвраћа: „Ехеј, магарци, **вантазије**, озећете, бог вас убио!“

Реч фантазија не би требало да буде непозната ученицима млађег узраста зато што је синонимна са речју машта којом су проткане народне и ауторске бајке. Проблем је у томе што ученици још увек не успостављају везе међу одређеним појмовима:

5₁ – причати глупости; нешто лепо, очаравајуће; фантазирати; нестварно; намишљати; измишљотина; чудне жеље; старац

5₂ – нестварни догађаји и стварања; измишљати глупости; фанта; сјајно, супер

5₄ – измишљање; трговина; нека замишљена ствар; замишљење...

Критеријуми за избор речи које се посебно објашњавају најчешће су: процена које од њих могу представљати препреку за разумевање суштине

текста, које треба да постану активан део ученичког речника и које се сусрећу и у другим књижевним делима. Фреквенцијски речник савременог српског књижевног језика био би од велике помоћи за добијање објективне лексичке слике о језичким могућностима ученика. Увид у читанке за 5. разред показује да се ово дело објављује и прештампава углавном без неопходних прегледних и јасних тумачења и коментара. У тим ситуацијама, питање објашњења непознатих речи поставља се пред наставника у својој многострукој сложености.

Приповетка *Поход на мјесец* има изразиту идејну основу, али отежана језичка комуникација са текстом омета допирање до њене суштине. Раскошан локални говор Ћопићевог краја и времена можда може бити разумљив свршеним студентима књижевности, генерацијама преданих читалаца или познавалаца језика, али не и ученицима 5. разреда, нарочито оним из урбаних средина. До појединих слојева може да се допре само врло детаљном анализом, готово ред по ред, односно пасус по пасус. Ученицима овог узраста није лако да сагледају уметнички свет приповетке нити да га протумаче на прави начин:

„И како тада, тако и до данашњег дана: стојим распет између смирене дједове ватрице, која постојано горуцка у тамној долини, и страшног бљештавог мјесецевог пожара, хладног и невјерног, који расте над хоризонтом и силовито вуче у непознато“.

Има у методичкој апаратури у читанкама и веома озбиљних захтева који се односе на животне истине повезане са дечаковим напором да домаћи Месец и висине, као и са љубављу према деди и долини. На овом узрасту није могуће докучити симболику главних мотива, дубља значења дечакових жеља или смисао његовог напора и тежње да докучи месец.

„*Поход на мјесец* успешно осветљава запретене стране човековог бића. Преко дечакових несташлука, а нарочито помоћу његове опсенарске авантуре похода на месец, приповеда се о доживљајима и стремљењима својственим човеку, па тим занимљивим и увек актуелним уметничким садржајем прича привлачи и придобија читаоца“ (Бајић, 2004: 98).

Без заноса, радозналости и маштовитости, живот би био необично сиромашан. Истицањем те компоненте приповетке, може се подстаћи стваралачка машта и сензибилитет код ученика. Уклањање језичке баријере допринело би поузданијем остваривању васпитних циљева који се односе на стицање сазнања о богатству човекове духовне природе и о духовним вредностима. Проблем не би постојао, или би био знатно умањен, када би било могуће у оквиру фонда часова предвидети по један додатни час за лексичко тумачење текстова који то изискују.

Предмет спроведеног малог истраживања био је лексички аспект разумевања текста, а задатак истраживања да се одговори на питање да ли и у којој мери ученици петог разреда разумеју речи у књижевним текстовима. Појам лексичког аспекта разумевања текста операционализован је лексич-

ким фондом ученика на одређеном узрасту, односно бројем речи које ученици идентификују као познате или непознате у тексту. Овај показатељ одсликава богатство речника деце, али исто тако индиректно указује на лексичку примереност анализираног текста на одређеном узрасту основне школе. Истраживање је обављено у марту 2012. године на узорку од 85 ученика петог разреда у градској основној школи „Милица Павловић“ у Чачку. Лексичка вежба рађена је месец дана након интерпретације приповетке.

Број ученика у овом узорку довољан је за прелиминарну генерализацију закључака о проблемима разумевања књижевног језика појединих аутора. Пошто су способности деце истог узраста, као предуслов за успешно учење и тумачење дела, обично нормално распоређене у свакој школи, може се очекивати да ови подаци буду упоредиви са потенцијалним резултатима који би били прикупљени на већем узорку. Задатак је био да се опише значење издвојених речи, датих појединачно или у контексту. Упутство за рад било је једноставно и дато је свим ученицима на почетку часа. Ученици нису разумели неке реченице, иако су разумели речи у реченици, што потврђује очекивање да на читљивост текста, поред лексичког фонда, такође утиче граматичка сложеност, сложеност синтаксичке структуре и стил писања који овде нису анализирани.

Резултати спроведеног истраживања показали су да значење великог броја речи ученицима остаје недоступно на основу контекста и оскудних објашњења у уџбеницима, иако је такав вид способности тумачења *Стандардима* предвиђен од основног до напредног нивоа. Иако је број тестираних ученика релативно мали, могу се уочити неке појаве које би вредело даље истраживати и проверавати на већем репрезентативном узорку. Ваљало би истим или сличним тестом обухватити ученике из различитих средина.

Уметничке вредности, идејни слој и васпитни потенцијал приповетке *Полод на Мјесец* довољни су разлози да ово дело опстане у обавезној лектури за пети разред, али је потребно изнаћи могућности за превазилажење проблема језичких компетенција ученика одређеног узраста. Растерећење програма допринело би повећању фонда часова за његову лексичку анализу у оном обиму који изискује одређена читалачка средина. Смањењем обима наставног програма, усклађивањем стандарда постигнућа са садржајем програма и реалним могућностима ученика, примереном методичком апаратуром и темељном лексичком обрадом текста омогућило би се остваривање постављених наставних циљева приликом обраде лексички сложених уметничких текстова.

Литература

- Бајић, Љ. (2004). *Одабране наставне интерпретације*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Бајић, Љ. и З. Мркаљ. (2007). *Читанка за пети разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.

- Величковић, С. (1999). *Књижевност у основној школи*. Ниш.
- Вучковић, М. (2008). *Знаци на наставном путу*. Београд: Завод за уџбенике.
- Димитријевић, Р. (1977). *Проблеми наставе књижевности и матерњег језика II*. Београд: Издавачко-информативни центар студената.
- Илић, П. (1983). *Ученик, књижевно дело, настава*. Загреб: Школска књига.
- Илић, П. (1997). *Српски језик у књижевној теорији и пракси*. Нови Сад: Прометеј.
- Јовановић, В. (1995). Обрада кратке приче Бранка Ћопића „Поход на мјесећ“, *Школски час*, 2/95, 31–37.
- Јовић, М. (2011). *Читанка за пети разред основне школе*. Београд: Едука.
- Лешић, З. (1982). *Језик и књижевно дјело*. Сарајево: Свјетлост, ООУР Завод за уџбенике и наставна средства.
- Лотман, М. Ј. (1976). *Структура уметничког текста*. Београд: Нолит.
- Лукић, В. (1982). *Дечја лексика*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.
- Маринковић, С. и С. Марковић. (2007). *Читанка за пети разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Мркаљ, З. (2008). *Наставна теорија и пракса 1*. Београд: Klett.
- Мркаљ, З. (2010). *На часовима српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике.
- Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Николић, М. (1996). *Наставни принципи и књижевне интерпретације*, Београд: Ученичка задруга ОШ „М. Црњански“.
- Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик*. (2010). Београд: Министарство просвете, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Пејић, А. (2012). Сврха образовних стандарда за Српски језик и концепт читалачке писмености. *Учитељ*, 1/2012, 13–17.
- Петровић, С. (2009). *Наука о књижевности*, приредио Зденко Лешић. Београд: Службени гласник.
- Речник српскохрватског књижевног и народног језика*. (1959). Београд: Институт за српскохрватски језик, САНУ.
- Речник српскохрватског књижевног језика*. (1969). Нови Сад, Загреб: Матица српска, Матица хрватска.
- Савић, М., Д. Јованетић, Д. Кувелић. (2007). *Ризница 5, Читанка за 5. разред*. Београд: БИГЗ.
- Ћопић, Б. (1996). *Башта сљезове боје*. (ур. Ана Вукић) Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Цанић, М, Н. Антонић и С. Софронић. (2011). *Читанка и граматика за 5. разред*. Београд: Школа плус.
- Цвијетић, Р. (1997). Речници и објашњавање непознатих речи. *Школски час*, 3–4/97, 57–59.

- Цицмил, Р. (1988). Методичка поступања у обради уметничке приповетке. *Школски час*, 2/88, 28–36.
- Цицмил, Р. (1988). Обрада уметничке приповетке Поход на мјесец Бранка Ћопића. *Школски час*, 3/88, 39–46.
- Ченгић, Е. (1987). *Ћопићев хумор и збиља*, 2. Загреб: Глобус.
- Шошо Станковић, Н. (2008). *Чаролија речи, српски језик за 5. разред*. Београд: Klett.
- Шошо Станковић, Н. и Б. Сувајџић. (2011). *Читанка Уметност речи за 5. Разред*. Београд: Нови Логос.

Olivera R. Krupež

LEXICAL STRUCTURE OF THE NARRATIVE *POHOD NA MJESEC (MOONSHOT)* BY BRANKO ĆOPIĆ, IN THE LIGHT OF LINGUISTIC CAPABILITIES OF CONTEMPORARY READERS

Summary: This work discusses whether primary school pupils are able to grasp multi-layer text structure, written in a language not so related to the time and conditions they live in. It explains how appropriate texts are to the linguistic competence of pupils of certain ages. Ćopić's style contains a series of lexical factors, the understanding of which is a crucial precondition/prerequisite for successful reception, which is discussed, on the specific example of a short story/novella from the collection "Bašta sljezove boje" ("Garden of Mallow color"). Particular attention is paid to the words and expressions which are not so familiar to the contemporary pupil from the urban environment, thus being a serious obstacle to his grasping / understanding of a work of literature.

The aim of this paper / study is to point out that complexity of lexical structure of a work complicate the achievement of educational standards set in domains of speech culture, reading and text comprehension. Teaching interpretation of a literary work must include its linguistic analysis, because the comprehension of a text is a major precondition / prerequisite for entering the artistic world of a work of literature as well as taking the right attitude towards it.

Key words: lexis, language of a literary work, educational standards, teaching interpretation, reception